

А. М. Богуш
Н. В. Гавриш

Дошкільна ЛІНГВО- ДИДАКТИКА



А. М. БОГУШ, Н. В. ГАВРИШ

Дошкільна ЛІНГВО- ДИДАКТИКА

ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА
НАВЧАННЯ ДІТЕЙ
РІДНОЇ МОВИ

За редакцією дійсного члена АПН
України, доктора педагогічних наук,
професора *А. М. Богуш*

*Затверджено Міністерством освіти
і науки України*

Підручник для студентів вищих
педагогічних навчальних закладів,
які навчаються за спеціальністю
«Дошкільне виховання»

НБ ПНУС

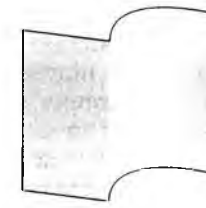


727623

КИЇВ
«ВИЩА ШКОЛА»
2007

УДК 37.016:81-028.31(075.8)
ББК 74.1(4Укр)я73
Б74

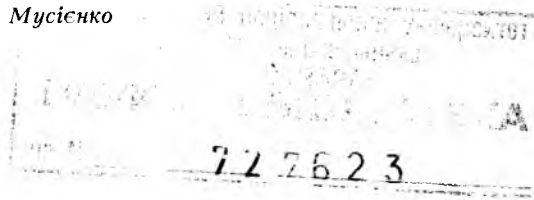
Гриф надано Міністерством
освіти і науки України (лист
від 13 квітня 2004 р. № 1/11-1535)



Переднє слово

Рецензенти: д-р пед. наук, проф. *Е. Е. Карпова* (Південно-український державний педагогічний університет ім. К. Д. Ушинського), канд. пед. наук, доц. *Т. М. Степанова* (Миколаївський державний університет ім. В. О. Сухомилинського), канд. пед. наук, доц. *Н. В. Малиновська* (Рівненський державний гуманітарний університет)

Редактор *Т. М. Мусієнко*



Богущ А. М., Гавриш Н. В.

Б74 Дошкільна лінгводидактика: Теорія і методика навчання дітей рідної мови: Підручник / За ред. А. М. Богущ. — К.: Вища шк., 2007. — 542 с.: іл.

ISBN 978-966-642-259-3

Висвітлено науково-теоретичні положення лінгводидактики, що ґрунтуються на здобутках вітчизняної та зарубіжної методики розвитку мовлення дошкільників. Мова розглядається як суспільне явище. Метою опанування рідною мовою в дошкільному закладі є засвоєння літературних норм, культури мовлення і культури спілкування. Практичний матеріал побудовано на інноваційних педагогічних лінгводидактичних технологіях із конкретними дидактичними завданнями для самостійної роботи студентів, що передбачає перехід на модульну систему навчання.

Для студентів вищих педагогічних навчальних закладів, які навчаються за спеціальністю «Дошкільне виховання».

УДК 37.016:81-028.31(075.8)
ББК 74.1(4Укр)я73

ISBN 978-966-642-259-3

© А. М. Богущ, Н. В. Гавриш, 2007

Ознакою будь-якої держави та її нації є рідна мова. Рівень розвитку рідної мови відображує рівень культури та духовного розвитку нації.

Вивчення рідної мови, рідного слова розпочинається з раннього дитинства в сім'ї, серед рідних і близьких людей, а вдосконалення її відбувається у дошкільних закладах, школі й триває впродовж усього життя. Отже, рідна мова є загальною основою навчання і виховання дітей у дошкільному закладі. Оволодіння нею як засобом пізнання і способом людського спілкування є найвагомішим досягненням дошкільного дитинства. А вже психологами доведено, що саме дошкільний вік (до 6–7 років) є найсприятливішим для цього. До 4,5 року дитина завоює відмінкові закінчення та основні граматичні форми (О. Гвоздев), до 5 – звукову систему мови та усвідомлює звуковий склад слова (Д. Ельконін), оволодіває монологічним мовленням (С. Рубінштейн). Якщо дитина з певних причин ізольована від повноцінного мовленнєвого спілкування у дошкільні роки, це негативно позначається на її подальшому і розумовому, і мовному розвитку.

Метою опанування рідною мовою в дошкільному віці є засвоєння літературних норм, культури мовлення і культури спілкування рідною мовою.

Культура мовлення – це вміння правильно говорити (й писати), добирати мовно-виражальні засоби відповідно до мети та ситуації спілкування, це система вимог щодо вживання мови в мовленнєвій діяльності.

Культура рідної мови має як соціальне, так і національне значення: вона забезпечує високий рівень мовленнєвого спілкування, сприяє підвищенню загальної культури особистості та суспільства загалом; через культуру мовлення відбувається культивування самої мови, її вдосконалення.

Культура мови виявляється у правильності, нормативності, адекватності, логічності, різноманітності, естетичності, чистоті та доречності.

Вихователі дошкільних закладів покликані розвивати усне мовлення дітей, навчати їх рідної мови, формувати культуру мовленнєвого спілкування. Ефективність роботи з розвитку мовлення значною мірою залежить від вдало розробленої системи педагогічного впливу, педаго-

гічних умінь і навичок вихователя, його мовлення як взірця для дітей. Саме тому у вищих педагогічних навчальних закладах на факультеті дошкільної освіти здійснюється цілеспрямована підготовка дошкільних працівників до роботи з дітьми від народження до семи років, головною складовою якої є вивчення курсу теорії та методики навчання дітей рідної мови у дошкільних навчальних закладах. Метою курсу є озброєння майбутніх фахівців теоретичними знаннями, лінгвістичними, лінгводидактичними й психофізіологічними засадами навчання рідної мови та формування у них практичних умінь і навичок, за допомогою яких вони зможуть досягти високого науково-методичного рівня навчально-виховної роботи з розвитку мовлення у різних вікових групах дошкільного закладу відповідно до державних стандартів вищої школи та Базового компонента дошкільної освіти.

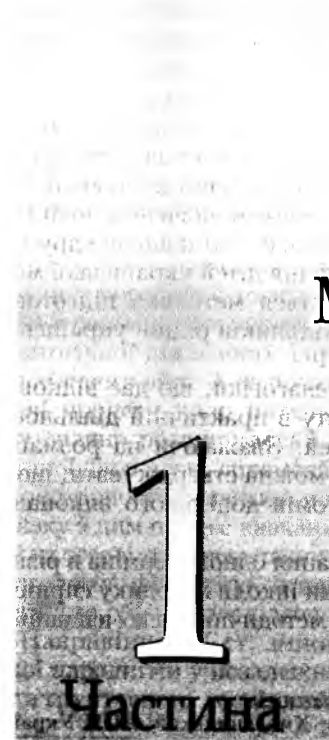
Слід зауважити, що вперше авторським колективом підготовлено програму і навчальний посібник у 2 частинах за курсом «Дошкільна лінгводидактика», в якому подано лише мовний матеріал, на відміну від попередніх посібників, що також охоплювали методику ознайомлення дітей із довкіллям та методику роботи з художньою літературою.

Розробляючи курс дошкільної лінгводидактики, автори керувалися філософським уявленням про мову як суспільне явище, виходячи при цьому з нерозривного зв'язку мови і мислення, розуміння процесів розвитку мовлення і людського суспільства, тісного зв'язку наукової теорії з практикою.

Науково-теоретичні положення підручника ґрунтуються на кращих здобутках вітчизняної та зарубіжної методики розвитку мовлення. Використано методичну спадщину Я. Коменського, К. Ушинського, І. Огієнка, С. Русової, І. Срезневського, Є. Тихеевої, В. Сухомлинського та інших корифеїв педагогічної науки.

Автори зверталися до мовознавчих праць (Л. Щерба, О. Гвоздєв, Л. Федоренко та ін.), психологічних досліджень із різних питань розвитку дитячого мовлення (Б. Баєв, С. Рубінштейн, Л. Виготський, О. Запорожець, Д. Ельконін, Г. Костюк, А. Маркова, О. Леонтьєв, І. Синиця), праць з фізіології (І. Павлов, О. Іванов-Смоленський, М. Кольцова) та сучасних методичних розробок (Ф. Сохін, О. Ушакова, В. Логінова, Г. Ляміна, Н. Карпинська, Е. Короткова та ін.).

При підготовці підручника автори використали досягнення сучасної дошкільної педагогіки в Україні, результати наукових досліджень із дошкільної української лінгводидактики, проведених за останні 15 років під керівництвом академіка А. Богуш.



Теоретико-методологічні засади та зміст розвитку мовлення дітей

§ 1. Українська дошкільна лінгводидактика та її поняття

Методика навчання дошкільників рідної мови за роки незалежності України зазнала серйозних змін. Багато було зроблено для переорієнтації мовних пріоритетів у вихованні дітей, поширення української мови на Схід і Південь країни. Завдяки міждисциплінарній інтеграції й активізації наукових досліджень отримано додатковий теоретичний та емпіричний матеріал з проблем навчання дітей мови; конкретизовано завдання, предмет і об'єкт дослідження методики навчання дошкільників рідної мови як науки. Виокремилися нові галузі з власною проблематикою (методика навчання рідної мови, методика ознайомлення з довкіллям за допомогою засобів рідної мови, методика організації художньо-мовленнєвої діяльності дітей) і специфічними умовами вивчення мови (методика навчання української мови як рідної і як функціонально другої), визначився такий напрям, як методика навчання дітей української мови як іноземної; сформувалась і вдосконалюється методика підготовки студентів (і вихователів) до навчання дошкільників рідної української мови як державної.

Методика – це прикладна підсистема педагогіки, що дає відповідь на запитання: як досягти певного результату в практичній діяльності, орієнтуючись на існуючу систему цінностей. Зважаючи на розмаїття визначень методик у довідковій літературі, можна стверджувати, що це система взаємопов'язаних способів і прийомів доцільного виконання певної роботи і вчення про цю систему.

На думку академіка С. Гончаренка, вживання одного терміна в різних значеннях призводить до плутанини, оскільки інколи методику сприймають як «наукову дисципліну і як сукупність методичних рекомендацій»².

¹Матеріал підготовлено А. М. Богуш, Т. М. Котик.

²Гончаренко С. У. Методика як наука. – Київ; Хмельницький: АПН України, 2000. – С. 10.

У зв'язку з цим автор вдається до пошуку відповідної сучасної української термінології, яка б найзмістовніше відображала те, що відбувається в реальному навчальному процесі. С. Гончаренко також висвітлює можливість і доцільність використання термінів «методика навчання», «методика викладання», «конкретна дидактика», «конкретна методика», «технологія навчання», аналізує переваги й недоліки кожного з урахуванням точності розкриття означуваного поняття. При цьому методику конкретного навчального предмета вчений розглядає як «галузь педагогічної науки, що досліджує зміст навчального предмета і характер навчального процесу, який сприяє засвоєнню учнями необхідного рівня знань, умінь і навичок, розвитку мислення школярів, формуванню світогляду й вихованню якостей громадянина своєї країни. Інакше кажучи, предметом методики є дослідження теоретичних основ навчання мови, математики, фізики, хімії, історії та інших дисциплін у різних типах навчальних закладів».

До завдань методики належить дослідження змісту навчання, процесу викладання і процесу учіння¹. Крім того, що всі предметні методики як галузь педагогіки ґрунтуються на теорії навчання, теорії виховання і мають спільні риси, методи дослідження й результати, кожна з них також тісно пов'язана з відповідною наукою (наприклад, методика навчання мови – з мовознавством і лінгвістикою), що й становить особливість кожної конкретної методики. Це, безперечно, знаходить вияв і в специфіці термінології.

Удосконалення категоріально-поняттєвого апарату методики навчання рідної мови відбувалося впродовж усього часу існування цієї науки. Простежити це можна на прикладі розвитку самого поняття «методика навчання рідної мови дітей дошкільного віку». У 70-х роках ХХ ст. ця методика була складовою дошкільної педагогіки і мала на меті розробити єдину систему навчально-виховної роботи з розвитку мовлення та узагальнити передовий досвід роботи дошкільного закладу і сім'ї. У середині 80-х років це вже окрема педагогічна наука, що вивчає закономірності педагогічної діяльності, спрямованої на формування мовлення у дітей дошкільного віку. А на початку 90-х – через загальні інтеграційні міжнаукові процеси коло питань розвитку рідної мови дітей дошкільного віку значно розширилось і вже охоплювало не лише специфіку педагогічної діяльності, спрямованої на формування мовленнєвих навичок, а й закономірності розвитку мовлення дітей на різних вікових етапах. У зв'язку з цим процес навчання дітей рідної мови був науково обґрунтований на основі досягнень таких наук, як філософія, мовознавство, лінгвістика, психологія, фізіологія, інтереси яких перетинаються завдяки існуванню спільного об'єкта дослідження – мовлення дітей дошкільного віку.

Наприкінці ХХ ст. зміни мовних пріоритетів, суспільної й освітньої парадигми у незалежній державі зумовили необхідність усебічного та ґрунтовного дослідження проблеми навчання державної мови всіх

¹Гончаренко С. У. Методика як наука. – С. 9.

громадян України (навіть тих, хто проживає за її межами). Відтак із методики розвитку рідної мови дітей дошкільного віку виокремився самостійний напрям – методика навчання української мови (як державної і як іноземної) дітей інших національностей.

Від початку 90-х років для методики розвитку рідної мови дітей дошкільного віку характерними стали дослідження з проблем розвитку різних аспектів мовлення, які вирізнялися точністю цілепокладання й конкретністю в розробленні способів досягнення мети, ґрунтовним теоретичним розробленням методичних питань. Завдяки цьому методика як наука наблизилася до технологічних наук, а розроблені науковцями методики дедалі частіше почали називати технологіями.

У широкому розумінні **технологія** – це сукупність знань і відомостей про послідовність окремих операцій у процесі виробництва. Традиції використання цього терміна запозичені вітчизняною педагогікою від Заходу дещо в іншому, метафоричному значенні, що відображало технологізацію не тільки виробничої, а й гуманітарної галузі знань. Сутність західної технології навчання полягала в тому, щоб, спираючись на постійний зворотний зв'язок, гарантувати досягнення чітко окресленої мети, тому й передбачала насамперед її визначення.

Як же співвідносяться між собою поняття «технологія» і «методика» в сучасній педагогічній науці? На думку С. Гончаренка, термін «технологія», на відміну від терміна «методика», відображає не просто передавання інформації, а процес навчання, що має велике значення для характеристики сучасних тенденцій у педагогічних науках.

Отже, методика розвитку рідної мови дітей дошкільного віку як наука зазнала істотних змін передусім за своєю сутністю, що й зумовило її назву – **українська дошкільна лінгводидактика**. Українська тому, що ґрунтується не на будь-якому абстрактному мовному матеріалі, вільному від мовотворчих традицій певного народу, а використовує мовну систему і мовленнєві традиції українського народу, які у своєму розвитку безпосередньо пов'язані з його історією та культурою. Дошкільною її названо тому, що суб'єктом педагогічного впливу є діти від народження до часу їхнього вступу до школи. Крім того, на сучасному етапі ця наука є складовою загальної теорії навчання мови – лінгводидактики.

Термін **лінгводидактика** ввів у науковий обіг у 1969 р. російський мовознавець М. Шанський для позначення нових напрямів і підходів, що сформувались у викладанні та вивченні мов унаслідок інтеграції двох наук – лінгвістики й дидактики. При цьому методика навчання мови і лінгводидактика не ототожнювалися М. Шанським, оскільки вони співвідносяться між собою як окреме й загальне. До того ж лінгводидактика – це теорія навчання мов, яка складається з трьох рівнів: загальної, конкретної та часткової лінгводидактики.

Загальна лінгводидактика охоплює закономірності процесу навчання, що не залежать від системи конкретної мови. **Конкретна** – ґрунтується

на виявлених закономірностях з урахуванням специфіки навчання конкретної мови. У свою чергу, навчання конкретної мови завжди здійснюється з урахуванням загальних, специфічних лінгводидактичних закономірностей і тих часткових відмінностей, які зумовлені метою, змістом, формами навчання, віковими особливостями та соціальним, національним статусом певної аудиторії. Цей рівень навчання конкретної мови охоплює **часткова лінгводидактика** (дошкільна, шкільна, вищої школи), у межах якої виокремлюються методика навчання мови як рідної, так і іноземної. Розглядаючи усі рівні лінгводидактики у взаємозв'язку і діалектичній єдності, М. Шанський зауважував, що «самостійною наукою методика стає лише настільки, наскільки, будучи частковим щодо загального, вона певним чином входить до загальної й конкретної лінгводидактики і, виявляючи методичні закономірності, керується теорією навчання мов»¹.

Отже, дошкільна лінгводидактика (методика навчання мови) – це педагогічна галузь науки, що вивчає закономірності розвитку мовлення дітей на різних вікових етапах; специфіку педагогічної діяльності, спрямованої на формування мовленнєвих навичок у дітей; засоби, форми, методи і прийоми навчання дітей мови (рідної, іноземної), що відображає і лінгвістичні, і педагогічні аспекти сучасного стану науки.

Сучасна українська дошкільна лінгводидактика – це цілком сформована самостійна галузь педагогічної науки, яка ґрунтується на міцних наукових засадах, збагачена досвідом навчання дітей української мови, розвивається за загальними законами лінгводидактики і має особливості, що відрізняють її від шкільної (початкової, середньої і вищої ланки) лінгводидактики. Вона характеризується поліфункціональністю, що виявляється у різних напрямках її функціонування, нормативністю, що означає регламентованість провідних її положень, та варіативністю, що знаходить своє втілення у чинних програмних документах.

Об'єктом української дошкільної лінгводидактики є навчально-мовленнєва діяльність дітей у дошкільному навчальному закладі, тобто організований, цілеспрямований процес використання мови для передавання і засвоєння суспільно-історичного досвіду, оволодіння суспільними способами дій з метою спілкування та планування діяльності.

Предмет української дошкільної лінгводидактики – це процес розвитку мовлення дітей та навчання їх рідної мови на різних етапах дошкільного дитинства.

Метою української дошкільної лінгводидактики є відтворення, всебічне й глибоке пізнання предмета, вивчення його істотних і закономірних зв'язків. Відповідно до мети вирішуються основні завдання науки, до яких можна віднести не лише нагромадження наукових знань та їх продукування, а й передавання цих знань для забезпечення спад-

¹Шанський М. М. Подготовка учителя русского языка в национальной школе. – М.: Педагогика, 1989. – С. 12.

коємності дослідницьких традицій. У розв'язанні цього завдання провідна роль належить вищій школі, де існує багаторівнева система підготовки фахівців до практичної і наукової діяльності (бакалаврат, спеціалізація, магістратура, аспірантура).

Навчальна дисципліна «Українська дошкільна лінгводидактика» – важлива складова загальної професійної підготовки педагога дошкільного профілю. Її мета – сформувати професійно-мовленнєву готовність майбутнього вихователя дошкільного навчального закладу до навчання дітей рідної мови.

Професійно-мовленнєва діяльність вихователя дошкільного закладу – це професійне спілкування з колегами та дітьми під час навчання їх мови з використанням засобів українського розмовного і літературного мовлення у поєднанні з екстралінгвістичними засобами (мімікою, жестами, рухами, діями). Як і кожна діяльність, вона ґрунтується на знаннях і складається з умінь і навичок. Зміст і обсяг професійних функцій і трудових умінь визначено чинними програмами навчання дітей української мови, де окреслено виховну, розвивальну, навчальну діяльність педагога та зазначено, які вміння, навички та знання сприятимуть втіленню програмових завдань у практичну діяльність.

Упродовж навчального курсу лінгводидактики (теорія і методика навчання рідної мови у дошкільному навчальному закладі) майбутні педагоги мають оволодіти знаннями, вміннями й навичками, на яких ґрунтується професійно-мовленнєва діяльність і які сприяють формуванню професійно-мовленнєвої готовності, а саме:

- *теоретико-методологічними*: знання наукових філософських, психологічних, природничих засад процесу навчання рідної мови у дошкільному закладі;
- *лінгвістичними*: знання одиниць мови та правил їх поєднання; знання про мову як систему; вміння здійснювати порівняльний аналіз мовних одиниць на будь-якому рівні, що є обов'язковою умовою ефективності розроблення навчальних технологій з кожного розділу методики для організації мовленнєвої діяльності та спілкування дітей дошкільного віку;
- *комунікативними*: вміння спілкуватись українською мовою у різноманітних ситуаціях навчально-мовленнєвої діяльності з урахуванням соціальних норм поведінки;
- *когнітивними*: вміння орієнтуватись у нормативних освітянських документах і керуватись провідними положеннями у професійній діяльності, зокрема Базовим компонентом дошкільної освіти, Базовою й тематичними програмами та навчально-методичними посібниками з розвитку мовлення дітей на різних етапах дошкільного періоду;
- *технологічними*: знання варіативних технологій розвитку мовлення і навчання рідної мови дітей (від народження до 6 років) і вміння організувати ефективне навчання мови, налагоджувати зворотний

зв'язок, конкретизувати навчальні цілі й на цій основі вдосконалювати процес навчання дітей мови; вміння застосовувати на практиці основні положення методичної науки про навчання дітей мови;

- *проектно-прогностичними*: знання, вміння і навички планування різних видів роботи з розвитку мовлення: у різних вікових групах, із дітьми різних категорій і за різних соціальних умов (обдаровані діти, діти з тимчасовими затримками мовленнєвого розвитку, з мовленнєвими вадами, або ті, які виховуються у дошкільних закладах різного типу (спеціалізованих, профільних та інших) – у дитячих будинках та будинках для немовлят, у сім'ї);
- *корекційними*: вміння й навички коригування відхилень і вад у мовленні дітей дошкільного віку;
- *аксеологічними*: знання, вміння і навички оцінювання навчально-мовленнєвої діяльності дітей, професійно-мовленнєвої діяльності педагогів, самооцінювання ефективності здійсненого процесу навчання мови.

Професійно-мовленнєва готовність до навчання дітей рідної мови – це система сформованих професійно-мовленнєвих знань, умінь і навичок та комплекс особливих індивідуально-психологічних властивостей особистості.

До індивідуальних психологічних властивостей належать такі компоненти мислення, які дають можливість на теоретичному рівні втілювати у навчально-виховний процес лінгводидактичні положення, здійснювати індивідуальний підхід та колективне навчання, самостійно регулювати емоційно-вольову сферу особистості, планувати спілкування, мовлення, комунікативний вплив тощо.

§ 2. Міждисциплінарні зв'язки у викладанні української дошкільної лінгводидактики

Українська дошкільна лінгводидактика як теоретична і практична навчальна дисципліна перебуває у тісному взаємозв'язку з дисциплінами, які також висвітлюють закономірності й механізми мови, мовлення, мовленнєвої діяльності, процесів розвитку мовлення, зокрема філософією, психологією (особливо віковою, педагогічною, психолінгвістикою), анатомією і фізіологією, лінгвістичними й педагогічними циклами дисциплін. Кожна окрема навчальна дисципліна вивчає в означених явищах, які становлять спільний предмет дослідження різних наук, лише певну групу властивостей. Професійна підготовка потребує всебічного розгляду предмета чи явища комплексом дисциплін, що сприятиме ефективній підготовці майбутнього фахівця. Налагодження міждисциплінарних зв'язків має велике значення для свідомого засвоєння знань про предмети та явища реального світу, формування світогляду майбутніх педагогів.

Міждисциплінарні зв'язки в українській дошкільній лінгводидактиці сприяють інтенсифікації процесу навчання. У викладанні цих дисциплін особлива увага приділяється узгодженості дій: міжпредметному плануванню з урахуванням можливостей кожного курсу впливати на формування фахової готовності; усуненню дублювання та різночитання у визначенні фактів, понять; створенню міжпредметних схем, таблиць, словників, що дасть змогу раціональніше організувати заняття. Запобігання дублюванню матеріалу сприятиме активізації й поглибленню міждисциплінарних знань, а отже, формуванню інтегрованого фахового знання.

Інтеграція загальної і професійної освіти на рівні міждисциплінарних зв'язків передбачає використання структурних елементів наукових знань з одного циклу дисциплін в іншому. Наприклад, знаннями, отриманими з курсів лінгвістичних дисциплін, артикуляція голосних і приголосних звуків, особливості відмінювання іменників і дієвідмінювання дієслів, способи утворення прикметникових форм, поєднання словосполучень, речень активно послуговуються в таких спеціальних предметах, як методика навчання української мови та практикум з цього курсу. Передавання способів діяльності під час педагогічної практики ґрунтується на використанні вмінь, сформованих при вивченні курсів лінгвістичних і лінгводидактичних дисциплін, зокрема складання зразка розповіді, створення штучної мовленнєвої ситуації, пояснення значення слова, у разі виразного читання твору тощо.

Інтеграція загальної і професійної освіти на основі проблемного підходу сприяє розв'язанню проблем, що виникають у межах навчального курсу за допомогою знань, здобутих при вивченні інших дисциплін. Наприклад, для розв'язання проблемної ситуації: «Як за допомогою наочних засобів та пояснення артикуляції звуків показати дошкільнятам відмінності у вимові українського *ч* і російського *ч'*?» використовують знання, здобуті під час вивчення теми «Приголосні звуки» мовних дисциплін. Ця пропедевтична ситуація може бути створена вже на першому курсі під час опанування лінгвістичними дисциплінами, наприклад: «Діти майже не відчують відмінності у вимові звуків *ч* і *ч'*. Як за допомогою отриманих знань з артикуляції приголосних пояснити дітям цю відмінність і навчити правильно вимовляти звуки?». На другому курсі, коли вивчається морфологія, проблеми ускладнюються, тож пропонуються такі ситуації: «Нині у розпорядженні дошкільних установ є кілька альтернативних програм навчання дітей рідної мови. Якщо Ви розробили свою програму, то які граматичні особливості українських іменників (прикметників, дієслів) запропонуєте для вивчення у дошкільних закладах? Чому?».

Отже, саме інтеграція знань є тією важливою ланкою, яка об'єднує загальну і професійну освіту в цілісну систему підготовки фахівців, слугує засобом подолання розриву між теорією і практикою у вищих навчальних закладах.

Міжнаукова інтеграція знань створює теоретичну основу для розвитку лінгводидактики і забезпечує її відповідність сучасним вимогам. Окремі теорії та положення інших наук виконують роль світоглядних, методологічних орієнтирів і окреслюють шляхи подальшого розвитку лінгводидактичного знання, зокрема це стосується системи загальнофілософських принципів і методів наукового пізнання, що допомагають глибше зрозуміти сутність предмета.

У сучасній науці методологічними орієнтирами є не лише філософські підходи, принципи, а й положення конкретно-наукової теорії, як до самої себе, так і до інших галузей наукового пізнання. Наприклад, в окремих працях з української дошкільної лінгводидактики методологічну функцію виконують теоретичні положення з психології (про мовлення і мовленнєву діяльність), фізіології (про механізми походження висловлювання), педагогіки (про пріоритетну роль рідної мови в духовному та інтелектуальному розвитку особистості), мовознавства (про мовлення як знакову діяльність, розуміння мови як засобу комунікації), українського народознавства (про використання духовних і національних цінностей українського народу в мовленнєвій практиці) тощо. Лінгводидактика як прикладна галузь педагогічної науки послуговується також теоретичними положеннями, концепціями педагогіки, які висвітлюють сутність педагогічних, дидактичних явищ, закономірні зв'язки між ними. Педагогічні або дидактичні теорії можуть виконувати функціонально-методологічну функцію щодо лінгводидактики.

§ 3. Методологічні засади лінгводидактики

Будь-яка наукова дисципліна ґрунтується на певних методологічних засадах, зокрема теорії пізнання.

У науці існувало й існує багато різних напрямів і шкіл, що різняться підходом до розв'язання часткових проблем, пов'язаних зі специфікою мови, описом різноманітних мовних явищ. Не всі напрями і школи є однаково цінними й продуктивними. Критерієм їх оцінювання є практика. Правильно зрозуміти структуру мови, загальні властивості та закономірності її розвитку, взаємозв'язок мови і мислення та їх зв'язок із дійсністю, соціальну зумовленість мови та її роль у суспільстві, її походження та історію, зв'язок з історією народу і нації можна, керуючись лише певними світоглядними принципами філософії.

Методологічними орієнтирами вважають теорії, підходи, принципи, вимоги, характеристики, критерії, які слугують інструментарієм для пізнання істинності буття. Їх визначення та систематизацію здійснює спеціальна наукова галузь – методологія.

У сучасній науці методологію розглядають як багаторівневу, складну, різноаспектне явище. Звідси і різноманітність її визначень. Філософська енциклопедія визначає методологію як філософське вчення

про методи пізнання і перетворення дійсності, про використання світоглядних принципів у процесі пізнання, духовної творчості і практики. У вузькому значенні її розуміють як систему прийомів чи методів, якими послуговуються у процесі пізнання в межах тієї чи тієї науки. У широкому трактуванні це – «система теоретичних знань, що виконують роль керівних принципів, знаряддя наукового дослідження і конкретних засобів реалізації вимог наукового аналізу»¹. Останнім часом у науковій педагогічній літературі методологію наукового пізнання розглядають як учення про принципи побудови, форми й способи науково-дослідницької діяльності.

Сучасна українська лінгводидактика послуговується такими філософськими уявленнями: мова – це суспільне явище; мова як засіб спілкування; суспільний характер походження мови, взаємозв'язок мови і мислення, слова і поняття; роль чуттєвого досвіду в розвитку мовлення; взаємозв'язок мови та історії народу, мови та поезії; практика – критерій істини.

Мова – це суспільне явище. Філософське питання про походження мови завжди викликало неабиякий інтерес не лише у широкого кола науковців, а й у людей непричетних до науки, що зумовило появу величезної кількості аматорських праць, які не мали наукової цінності. У 1975 р. таких публікацій нараховувалося вже 15 тис., серед яких були праці про неможливість дослідження походження мови, оскільки це означало б дослідження іншого структурного предмета – «мовного мислення» або «процесів мислення».

У 80–90-х роках ХХ ст. виникла нагальна потреба обговорити питання теорії походження мови та гіпотези, що пояснюють механізм еволюції мовних систем. Учасниками щорічних форумів товариства LOS (Language Origins Society) були не лише лінгвісти, а й антропологі, філософи, фізіологи, палеоісторики та інші науковці. Існують різні класифікації сучасних наукових підходів до розгляду природи й сутності мови. Так, теорії, які шукають відповіді на запитання: коли виникло людське мовлення? як це відбувалось? яким було первинне мовлення?, розподіляють на креаціоністські (мова є наслідком Божого творіння і тому незмінна в історичному розвитку) та еволюційні. Перші з них у сучасній науці практично не обговорюються. Серед еволюційних теорій кінця ХХ ст. найчастіше згадуються такі: «паралельного корелята», в якій розвиток мовлення представлено як результат розвитку ехолокації й акустичної сенсорики; «мозаїчної еволюції», згідно з якою мова – це функціонування як нового того, що вже було, тобто мови давніх приматів, яка була складнішою за комунікативними можливостями, ніж у сучасних мавп-приматів; «червоного мармуру», відповідно до якої морфемі первинної мови поширюються на похідні мови, тому в

¹Загвязинский В. И. Методология и методика дидактического исследования. – М.: Педагогика, 1982. – С. 7.

різних мовах так багато спільних, непохідних слів – червоних укралень; «невидимої руки» (Келлер, 1985), яка розглядає мовну еволюцію не як природну, спонтанну чи теологічну, а як продукт загальних зусиль індивідуальних актів поведінки. «Педоморфозис», або «теорія ноотенії» (Б. Бичакжян, 1992), в основі якої лежить ідея про існування «природжених потенцій», – мова просувається в бік раніше засвоєного, відкидаючи набуте пізніше і більш складне, що можна простежити через мовлення сучасної дитини і побачити, яким структурним одиницям вона віддає перевагу.

Залежно від поглядів на природу мови розрізняють теорії свідомого винаходу мови та несвідомого її походження. До перших належать звуконаслідувальна (копіюючи звуки навколишнього середовища, людина поступово перетворювала їх на назви предметів), вигукова (вигуки, крики людина співвідносила з певними діями, явищами, предметами, закріплювала за ними, перетворюючи на слова), договірна (мова виникла внаслідок певної домовленості між людьми) та Божественна (творцем мови є не людина, а Бог). Проте жодна з цих теорій не могла повністю обґрунтувати причини й механізми походження мови.

Прихильники теорії несвідомого походження мови розглядають її як біологічне, психічне чи суспільне явище. Представники натуралістичного напрямку (Б. Бекер, А. Шлейхер) розглядали мову як природний організм, в якому здатність говорити зумовлена наявністю органів слова, збудником яких є духовна діяльність, до якої спонукає думка, здатність до пізнання.

Представники психологічного напрямку (В. Гумбольдт, М. Мюллер) обстоювали думку про те, що мова самочинно походить із самої себе, це робота «духу», тобто свідомості, яка виявляється в діяльності і як діяльність, це є творінням народів як духовних одиниць.

Найпоширенішою серед філософів і мовознавців є теорія про суспільну природу мови, при цьому під суспільним розуміють те, що створюється суспільством і залежить від нього. До засновників соціологічного напрямку в мовознавстві належать Д. Дідро, Ж.-Ж. Руссо, М. Бреаль, П. Лафарг, Ф. де Соссюр, А. Сенс та ін.

Дослідження науковців різних галузей (антропологів, палеоісториків, нейрофізіологів, соціолінгвістів та ін.), критичне всебічне висвітлення означеної проблеми утвердили позиції вітчизняної науки в поглядах на **мову як соціальне явище**. Такий підхід зумовлюється суспільним характером походження мови, залежністю розвитку мови від життя суспільства, функціональною необхідністю мови для всіх напрямів людської діяльності. Мова є складовою суспільної діяльності, продуктом суспільства й відображенням суспільної свідомості.

Мова виникає лише в людському суспільстві й лише з нагальної потреби у спілкуванні з іншими людьми. На думку Ф. Ліберман (1989) і Б. Кьяреллі (1989), це відбулося приблизно 100 тис. років тому і було зумовлено використанням і виготовленням знарядь праці. Під час спільної трудової діяльності людей мова була необхідна для спільних,

узгоджених дій, обміну досвідом і знаннями. Спільна праця та мовлення вплинули на формування свідомості як вияву вищої нервової діяльності. На початкових етапах розвитку усвідомлення людиною своїх дій і навколишнього світу не виходило за межі чуттєвих уявлень, їх комбінацій і простих узагальнень. Ускладнення форм спільної праці й суспільних відносин сприяло подальшому розвитку здатності мислення у формі понять, суджень, висновків, які відображали більш глибокі зв'язки між предметами і явищами довкілля.

Усвідомлення людиною дійсності й самої себе зумовило виникнення мови, що надало можливість матеріально виразити уявлення, думки людей. У цьому процесі важливу роль відіграла спільна трудова діяльність людей, яка стимулювала виникнення й розвиток членороздільного мовлення, мови як засобу спілкування, накопичення й передавання трудового, соціального досвіду.

Отже, **мова виникла в суспільстві**, її поява зумовлена його потребами і за своєю природою вона є продуктом суспільства. Мова не може ні виникнути, ні розвиватися поза суспільством, так само і суспільство не може існувати без спілкування його членів. Вона розвивається і змінюється разом із суспільством.

Мова – основний засіб людського спілкування. Людина позначила предмети, їхні властивості й відношення сполученням звуків, слів, внаслідок чого мова стала головним знаряддям мислення. Будь-яку думку можна виразити за її допомогою. Слово, позначаючи сукупність однорідних предметів, набуло узагальнених ознак і стало зрозумілим усім членам певного суспільства, що відіграло важливу роль у їх згуртуванні. Через мову думки набули чуттєво-сприйнятливої форми і перетворилися на засіб впливу на інших людей, тобто мова, відображаючи суспільну думку, стала одним із засобів розвитку суспільної свідомості як духовного продукту життя суспільства. Мова як засіб обміну досвідом, знаннями, почуттями, ідеями сприяла спілкуванню між людьми не лише певної соціальної групи або одного покоління, а й різних поколінь, відображаючи і зберігаючи особливості суспільної свідомості кожної історичної епохи.

Людина може передавати інформацію й іншими засобами. Наприклад, жести підсилюють значення висловленої думки; міміка, рухи несуть інформацію про внутрішній стан, справжні наміри мовців. Це екстралінгвістичні засоби, які лише доповнюють висловлювання і не можуть бути самостійними засобами спілкування. Крім того, людство розробило різні штучні засоби передавання інформації: морську сигналізацію, азбуку Морзе, магнітні, лазерні записи, комп'ютерні диски тощо, при цьому жоден із них не можна порівняти з природною мовою людини за багатством виражальних засобів і розмаїттям виконуваних функцій. Музичні, зображувальні, образотворчі засоби зазвичай потребують конкретизації, уточнення засобами мови, а формально-символічні можуть використовуватися лише у певних сферах людської діяльності.

Орієнтація на філософське уявлення про суспільний характер мови зумовлює побудову лінгводидактичного процесу в дошкільному закладі з урахуванням таких висновків:

- мова не є природженою властивістю людини, а виникла і розвивається внаслідок колективної діяльності, а відтак мову дітей потрібно поступово розвивати у процесі цілеспрямованого, спеціально організованого виховання і навчання;
- поза людським суспільством, мовним середовищем мова розвиватися не може, оскільки мовленнєвий розвиток дитини залежить від розвивального потенціалу мовленнєвого середовища – правильно-го, змістового мовлення педагогів і батьків.

Взаємозв'язок мови і мислення. Проблема взаємозв'язку мови і мислення, незважаючи на значну кількість робіт, присвячених цій темі, й досі залишається дискусійною. У філософії, мовознавстві й психології існують принципово різні позиції щодо вирішення цього питання. Прибічники матеріалістичної діалектики, не ототожнюючи мову і мислення, наголошують на їх діалектичному зв'язку: мова – обов'язковий засіб вираження мислення, вона відображає незалежну від нашої свідомості об'єктивну дійсність, впливає на мислення. Численна група філософів і лінгвістів (І. Гецадзе, Д. Горський, В. Панфілов та ін.) переконані в тому, що мова і мислення перебувають у нерозривному зв'язку, при цьому мислення не може існувати поза мовними формами: і процес формування думок, і процес оперування думками неможливі без мови. Представники «граматичних концепцій» філософського ідеалізму відривають мову від мислення, вважаючи, що мислення здатне мимовільно «породжувати» мовні конструкції, внаслідок чого мова і мислення абсолютно не пов'язані між собою. З огляду на це, відомий мовознавець Л. Щерба наголошував на необхідності спостерігати і вивчати «ті зв'язки, які існують між різноманітними і найтоншими відтінками думки й почуття та знаками, що їх виражають»¹.

Завдяки розвитку таких наук, як психологія, нейрофізіологія, мовознавство, а також критичному переосмисленню відповідних досліджень, у науці виробився ще один підхід до висвітлення питання про єдність мови і мислення, який не заперечує тісний зв'язок між мовою і мисленням, але однозначно обґрунтовує існування невербального мислення. Зокрема, Л. Виготський довів, що мислення і мовлення мають різний онтогенез: у розвитку мовлення дитини існує *доінтелектуальна* стадія, а в розвитку мислення – *домовленнєва* стадія. До певного моменту вони розвиваються незалежно один від одного, а у дворічному віці мислення стає вербальним, а мовлення – інтелектуальним. Водночас із зростанням мовленнєвого автоматизму лінії розвитку мислення і мови розходяться.

¹Щерба Л. В. О задачах лингвистики // Вопр. языкознания. – 1962. – № 2. – С. 98.

Психолог О. Лурія наголошує, що при високорозвиненому мисленні «...кодування мовленнєвого повідомлення проходить складний шлях від думки до розгорнутого висловлювання. Цей шлях розпочинається з виникнення мотиву, який породжує потребу щось передати іншій людині; ця потреба втілюється у задумі, або думці, і є лише загальною схемою повідомлення. За допомогою механізму внутрішнього мовлення думка та її семантичне зображення перекодовуються у глибинно-синтаксичну структуру майбутнього висловлювання, яка згодом перетворюється на поверхнево-синтаксичну структуру і, нарешті, на лінійно впорядкований розгорнутий вислів»¹.

Психологи і лінгвісти дійшли висновку про структурну відмінність кодових систем мислення і зовнішнього мовлення. При цьому мовознавці спиралися на конкретний аналіз граматико-семантичної структури мови. Ідучи у своєму аналізі від мови до мислення, вони керувалися уявленням про те, що в мові завжди відображається мислення, і якщо можливість невербального мислення закладена самою природою у людський мозок, то ця властивість мозку не може не відзеркалитись у структурі мовленнєвих висловлювань. Ця гіпотеза з'явилась у зв'язку з існуванням у мовознавстві проблеми «підтексту». Зокрема, А. Кривоносів зауважував: «Якщо раніше ми вважали, що мислення реалізується лише через форми мови, які можна побачити чи почути, то тепер повинні визнати, що мислення реалізується не лише безпосередньо через мовні форми, а й опосередковано, «між рядками», між чітко визначеними словами і чітко визначеними реченнями. Існує ніби два «поверхи» тексту: думка, висловлена явно, і думка, висловлена неявно»². Інформацію, якої не вистачає, співрозмовник додумує самостійно, спираючись на контекст, ситуацію й спільний фонд знань мовців, тобто на ті факти, які вже є у свідомості, мисленні людини. При цьому зрозуміти будь-яку фразу чи текст означає «пропустити» їх через власний тезаурус, співвіднести зі своїми знаннями і віднайти їх місце у власному світосприйнятті. Логіко-лінгвістичне експериментування науковців А. Кривоносова, А. Соколова, П. Шеварева та інших засвідчило, що мислення людини може здійснюватися поза формами природної мови, тобто може бути авербальним – економія мовної матерії при повному збереженні думки. Це означає, що мовлення завжди супроводжується мисленням, проте мислення може здійснюватись і поза мовними формами. Мова – основний, але не єдиний елемент мислення.

Отже, мова і мислення – не тотожні. Сприйняття, відчуття й уявлення, що виникають під впливом зовнішнього світу на органи чуття, І. Павлов назвав першою сигнальною системою. Саме вони створюють основу для мислення людини, яка за тих чи тих обставин не сприймає

¹Лурія А. Р. Основные проблемы нейролингвистики. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1975. – С. 51.

²Кривоносів А. Т. Мышление без языка // Вопр. языкознания. – 1992. – № 2. – С. 74.

мову. Саме такого висновку через спостереження та експеримент дотримуються психологи: «Смисл... починає формуватися до мови й мовлення. Потрібно бачити речі, рухатися серед них, слухати, сприймати – словом, накопичувати в пам'яті всю сенсорну інформацію, що надходить до аналізаторів... Уже мова «няньки» предметно зрозуміла дитині й сприймається універсальним предметним кодом»¹. Отже, мислення передує вербальній діяльності, в ньому створюються певні образи, назви, позначення яких засвоюються пізніше. Саме тому найменування предмета чи явища неможливе без попереднього, хоча б і елементарного знання про нього. Слова також породжують певні образи, але в цьому випадку процеси мислення ґрунтуються на діях пам'яті, в якій викарбувано відчуття й уявлення від сприйняття предметів і явищ навколишньої дійсності.

Орієнтуючись на таке трактування положення про зв'язок мислення і мови, науковці припускають існування в людини різних типів мислення, які відповідно до ситуації поперемінно відіграють провідну роль у діяльності людини, а саме: вербально-поняттєве, образне, практичне (наочне), лінгвокреативне, авербально-поняттєве, пошукове і редуковане. Найпоширенішим визнають вербально-поняттєве, або словесно-логічне, мислення, яке здійснюється через мову, але таке «внутрішнє мовлення» є згорнутим, зредукованим.

Відомий психолог С. Рубінштейн так схарактеризував особливості практичного типу мислення: «Під практичним мисленням зазвичай розуміють мислення, що здійснюється впродовж практичної діяльності й безпосередньо спрямоване на вирішення практичних завдань, на відміну від мислення, виокремленого з практичної діяльності, спрямованого на вирішення абстрактних теоретичних завдань, лише опосередковано пов'язаних із практикою». Елементарною формою практичного мислення, спрямованого на вирішення часткових елементарних практичних завдань, є наочно-дійове (практично-дійове, технічне) мислення, яке виступає як провідний тип мислення у дітей дошкільного віку. Наочне мислення дає можливість вирішувати завдання, оперуючи переважно наочними даними. Так, орієнтація у просторі та навколишньому середовищі передбачає оперування наявною сумою знань про навколишній світ.

Основними елементами образного (чуттєво-образного) мислення є образи предметів навколишнього середовища. Таке мислення може бути неситуативним. При цьому відбувається відтворення в пам'яті фрагментів певної ситуації. Цей тип мислення ґрунтується на діях пам'яті.

Лінгвокреативне мислення не лише відображає навколишню дійсність, а й, спираючись на наявні ресурси мови, створює позначення для нових понять або відношень між ними, відшуковує тлумачення для нових мовних понять, перетворюючи і переосмислюючи вже існуючі мовні знаки. У процесах лінгвокреативного мислення важливу роль відіграють різноманітні асоціації, на підставі чого утворюються переносні значен-

¹Жинкин Н. И. Речь как проводник информации. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1982. – С. 83.

ня слів. Недоліки лінгвокреативного мислення можуть компенсуватись авербально-поняттєвим типом мислення, в межах якого існує більш широке й точне поняття, ніж те, що відображено в мові. !

Із мисленням тісно пов'язане внутрішнє мовлення. Це мовне оформлення думки без її висловлення, усного чи письмового. Процес внутрішнього мовлення відбувається з неоднаковою швидкістю і різним ступенем мовного оформлення, залежно від мети. При цьому науковці виокремлюють два типи внутрішнього мовлення: розгорнуте (говоріння «про себе», мовчки) і редуковане (скорочена форма внутрішнього мовлення). Під час мислення образ предмета може згортатися й розгортатися. Якщо думка відображає звичайні події, предмети, роздуми, спогади без подальшого їх висловлювання, то мислення не потребує розгорнутих образів. Оскільки внутрішнє мовлення призначене лише для самого себе, то людина розуміє себе з «півслова». Проте це ще не означає, що в зовнішньому мовленні думка буде оформлена логічно, послідовно й стане зрозумілою для інших. Прикладом цього є такі ситуації: дитина впевнена, що знає відповідь на запитання, підносить руку, тому що на рівні мислення усвідомила певні зв'язки і на рівні внутрішнього мовлення сама себе розуміє, але логічно й послідовно відповісти не може через відрив внутрішнього мовлення від зовнішнього. Розгорнуті образи виникають у внутрішньому мовленні тоді, коли існує потреба щось пояснити або довести.

У дорослої людини певною мірою розвинені всі типи мислення, але превалює поняттєве, що дає можливість вийти за межі власного чуттєвого досвіду й оперувати абстракціями вищого порядку, які не мають безпосереднього відповідника у чуттєвому сприйнятті. Внаслідок цього головним знаряддям мислення визнається мова. Отже, зв'язок мислення і мови в сучасній науці не підноситься до абсолюту, і хоча мова й мислення тісно пов'язані між собою, це не означає, що вони тотожні: мова оперує фонемами, словами, словосполученнями, а мислення – поняттями, судженнями, умовиводами; мислення не має властивостей матерії, воно ідеальне, а мову можна почути; генетично мислення передує мові – авербальні форми мислення з'явилися раніше, ніж вербальні.

Слід зауважити, що усе сказане про мову стосується і мовлення. Мова є безпосередньою дійсністю думки в тому розумінні, що висловлена думка стає сприйнятливою для органів чуття, набуває матеріальної форми, але безпосередньо виражається думка лише через мовлення. Таке твердження знаходимо у багатьох науковців.

Відповідно до методологічного положення філософії про зв'язок мислення і мовлення у лінгводидактиці висунуто певні вимоги щодо навчання дітей рідної мови, а саме:

- для розуміння дитиною мови велике значення має багатий і різноманітний сенсорний досвід, у тому числі й практика аудіювання. Формувати навички слухання і сприйняття мовлення потрібно з перших днів життя дитини, одночасно створюючи чуттєву основу для формування образів навколишнього середовища;

- формування типових образів навколишнього середовища відбувається на основі класифікаційної діяльності дітей і передбачає багаторазове повторення однорідних сприймань, які дитина навчилася ототожнювати. Загальний образ може бути створено лише тоді, коли дитина навчиться в кожному новому сприйнятті знаходити спільне з усіма попередніми сприйняттями однорідних предметів. Загальне уявлення завжди є підсумком низки однорідних сприймань. Опанування словом, а також подальші логічні операції з ним можливі лише на підставі знання про предмет чи явище, позначене цим словом;
- оскільки мислення багатше за його вираження – висловлювання, в якому зазвичай є редуція мовних засобів (підтекст), дітей необхідно навчити висловлювати думку повно і точно, планувати висловлювання і стратегію взаємодії з учасниками комунікації, самостійно домислювати інформацію, якої не вистачає у тексті, спираючись на контекст, існуючу ситуацію і спільний фонд знань співрозмовників;
- для подолання відриву зовнішнього мовлення від внутрішнього потрібно вчити дітей доходити висновків (операції аналізу) і висловлювати судження (операції синтезу), будувати розгорнуті образи у внутрішньому мовленні, готуючись до наступного пояснення чи доведення. Розвиток зовнішнього мовлення дитини – показник її інтелектуального розвитку. !

Слово і поняття. Одним з аспектів проблеми взаємозв'язку мови і мислення є питання про співвідношення між поняттям як елементом мислення і словом як елементом мови. Запропоновані науковцями підходи до його розв'язання мають не менш дискусійний характер, ніж проблема, що його породила, оскільки в кінцевому результаті вони дотичні до основного питання філософії: чи може людина пізнати світ і чи є реальною відображена у мові картина світу.

Мова і мислення тісно пов'язані. Через мислення людина усвідомлює взаємозв'язки природних явищ, їх якісний і кількісний бік, характер процесів, що відбуваються між ними тощо. Через мову людство нагромаджує знання про об'єктивно існуючий світ.

Мислення – це діяльність, яка пов'язана з процесами оперування формами відображення дійсності для досягнення його істинного пізнання. Дійсність у свідомості людини відображається через органи чуття (дотик, смак, нюх, зір, слух) та мову, тобто основою мислення є чуттєві (відчуття – сприйняття – уявлення) та логічні форми відображення дійсності (поняття – умовиводи – судження). Мова впливає на мислення так само, як і сама дійсність. Відчуття – основа для здійснення аналітичних операцій мислення і сходинка до сприйняття, що відображає властивості предмета в єдності. Перехід мислення до уявлення супроводжується операціями абстрагування й узагальнення. При цьому не обов'язково, щоб предмет безпосередньо впливав на органи чуття – відображення предмета закріплюється у свідомості у формі образу.

На відміну від чуттєвих форм відображення дійсності логічні форми надають якісно нових можливостей процесу мислення. Абстрагуючи мислення від одиничного й випадкового, поняття дає можливість глибше і ширше відобразити істотне і загальне у предметах і явищах, ніж відчуття. Це опосередкована форма відображення дійсності, а стосовно відчуття – це абстракція.

Процес пізнання не починається відразу з поняття. Зміст поняття виробляється впродовж конкретного вивчення предмета чи явища із застосуванням попередньо накопичених знань. При цьому відбувається як виокремлення істотних ознак предмета (операція умовиводу), так і пізнання його загальною (операція судження). Сформовані поняття є будівельним матеріалом для наступних умовисновків і суджень.

Поняття – це така форма відображення дійсності, яка здатна розвиватись і вдосконалюватись у процесі пізнання. Поняття виражаються або словом, або сталим словосполученням, тобто слова не позначають, не називають, а саме виражають, оформлюють поняття. Слова, що виражають поняття, є термінами понять, а розгорнуте мовне вираження поняття – визначенням терміна.

У довідковій літературі «поняття» подається як одна з форм мислення, результат узагальнення істотних ознак об'єкта дійсності, а «слово» – як мовна одиниця, звукове вираження поняття про предмет або явище об'єктивного світу. Виходячи з цих дефініцій, можна дійти неправильного висновку про те, що слово співвідноситься лише з поняттям і при цьому вони становлять неподільну єдність. Пам'ятаючи, що слово як одиниця мови характеризується єдністю звукового комплексу і лексичного значення, складається враження, що лексичне значення слова це і є поняття. Насправді, різниця між поняттям і значенням слова доволі істотна.

По-перше, поняття – це відображення предмета у свідомості людини природним шляхом, через органи чуття і процеси мислення, зв'язок між лексичним значенням і предметом устанавлюється людиною штучно. Лексичне значення не відображує реальність, а набувається історично. Це умовний і штучно встановлений людиною зв'язок між звуковим комплексом і поняттям. Умовний зв'язок між звуком і значенням утворюється стихійно у процесі історичного становлення мови під час спільної практичної діяльності людей. Зв'язок є обумовленим і об'єктивним у тому розумінні, що кожне нове покоління сприймає його як щось об'єктивно дане, але він не стає від цього безумовним, мотивованим, причинним. Лексичне значення – це властивість мови позначати словом позамовну реальність.

По-друге, поняття формуються у свідомості людини ще до появи слова. Їх утворення обумовлено практичними потребами абстрагування й узагальнення під час практичної діяльності людей. Причиною виникнення слів є потреба у спілкуванні, накопиченні й передаванні знань, досвіду діяльності.

По-третє, існують такі слова, які не виражають понять (вигуки, частки, власні назви) або одночасно з поняттям містять емоційно-оцінювальну ознаку, до того ж, багатозначне слово може виражати різні поняття, які не завжди виражаються словами. Це можуть бути і словосполучення.

Отже, слово і поняття тісно пов'язані між собою, але не тотожні. Оскільки слово не завжди виражає поняття, а поняття виражається словом, лексичне значення не ототожнюється ні з поняттям, яке слово виражає, ні з предметом, яке слово називає, позначає. Натомість мова закріплює у словах результати людського пізнання, а фактом існування поняття, що відображає предмети і явища реального світу, є його вираження у слові.

Враховуючи сучасний стан розгляду питання про співвідношення між поняттям і словом, педагог повинен будувати процес навчання дітей мови відповідно до таких вимог:

- для розвитку в дитини вміння оперувати абстракціями вищого порядку потрібно систематично і послідовно створювати основу для розвитку поняттєвого мислення: розвивати первинні форми мислення (практично-дійове і наочно-образне), збагачувати досвід дитини необхідними поняттями про навколишній світ;
- тезаурус дитини виражає рівень її знань про навколишній світ. Для формування і збагачення спільного фонду знань потрібно забезпечити змістове життя дітей у дошкільному закладі: спостереження за реальними подіями сприятимуть створенню образів, уявлень і понять, які на наступному етапі обов'язково поєднуються зі словом. На кожному занятті й будь-яких режимних процесах необхідно розширювати, збагачувати, уточнювати словник дітей з урахуванням тематичного принципу навчання мови;
- вивчення лексики у дошкільному закладі має відбуватися не у семасіологічному аспекті – від слова до поняття (що означає це слово?), а в ономасіологічному – від поняття до слова (як це називається?), тому словник для дітей не повинен містити незрозумілих слів.

Взаємозв'язок мови та історії народу. Мова – особлива система, притаманна лише людському суспільству і породжена ним, універсальний засіб спілкування, накопичення й передавання знань. Ця система має надзвичайно складну структуру, елементи якої взаємопов'язані так, що зміни одного ланцюга явищ зазвичай тягнуть за собою зміни й інших ланок. Мова набуває певної самостійності, в якій функціонують притаманні лише їй внутрішні закони. Тому не можна прямолінійно зводити структуру мови до структури суспільства, а зміни, що в ній відбуваються, безпосередньо пов'язувати з історичними змінами у суспільстві.

Досить часто історію розвитку мови безпосередньо пов'язують з історією суспільства, народу, якому ця мова належить, а всі зміни в ній обумовлюють зовнішніми чинниками. Отже, мову треба було б вивчати у тісному зв'язку з історією народу. Безумовно, у мові викарбувано

історію, культуру, традиції народу, який вважає цю мову своєю рідною, але є чимало явищ, які неможливо пов'язати з історією народу. Це способи полегшення вимови, асиміляція, скорочення груп приголосних, усунення накопичення довгих голосних, вирівнювання форм за аналогією та багато інших явищ у структурі мови. Тому положення про зв'язок мови та історії слід трактувати дещо інакше, пов'язуючи з історією народу лише ті факти мови, які справді пов'язані з конкретним суспільним явищем. При цьому потрібно пам'ятати, що будь-який мовний факт створено людьми, а відтак він має суспільну обумовленість, але не обов'язково закріплюється у своєму виникненні, розвитку за певною суспільною подією.

Мова – складне явище, і якщо механізм розвитку її не пов'язаний з історією народу, то є багато інших явищ у мові, сутність яких можна зрозуміти лише через звернення до екстралінгвістичних чинників. Лише завдяки фактам з історії суспільства можна підняти завісу над історією виникнення літературної мови, дати відповідь на запитання, чому вона виникла, які суспільні сили спрямовували цей поступ, а які гальмували; яку роль у цьому процесі відіграли письменники і науковці; які чинники впливали на темпи її розвитку і т. ін. Поява нових слів здебільшого пов'язана з певними культурно-історичними подіями в житті народу як намагання найбільш адекватно відобразити й закріпити нові ідеї й поняття. Виникнення неологізмів не пов'язане безпосередньо з потребами суспільства, а точніше, зумовлене не лише ними. Так, менш експресивне слово замінюється на більш експресивне, відбувається усунення омонімії або розпад полісемії, нове слово може виникнути і внаслідок появи нових асоціацій тощо. Крім того, окремі мовні явища створюються протягом кількох століть, оскільки в мові існує досить стійка тенденція до їх збереження у стані комунікативної здатності, тому їх не можна пов'язувати з конкретним соціальним чинником.

У лінгводидактиці існують й інші погляди на трактування означеного філософського уявлення: вивчення мови не може бути обмежене лише історичним аспектом, однак, вивчаючи мову й історію народу в тісному зв'язку одне з одним, не можна забувати про специфіку закономірностей розвитку, властивих, з одного боку, мові, а з іншого – носію цієї мови – народу¹. Зміни у мові зумовлені найрізноманітнішими чинниками, серед яких – причини соціального характеру, мовленнєвої практики, результат використання органів звукоутворення для вдосконалення комунікації, суто біологічні чинники тощо. Щоб розуміти те, що відбувається на сучасному етапі, потрібно глибоко знати рідну мову, історію свого народу і цікавитись етимологією слова – історією його виникнення й розвитку. Отже, мова – це явище, яке розвивається за власними внутрішніми законами й тісно пов'язане з розвитком суспільства.

¹Звегинцев В. А. Очерки по общему языкознанию. – М.: Наука, 1962. – С. 203.

Відповідно до філософського уявлення про зв'язок мови з історією її носіїв висунуто такі лінгводидактичні вимоги до педагогів дошкільної ланки освіти для побудови процесу навчання дітей мови:

- розвиток нації та національної мови тісно взаємопов'язані. У багатонаціональній державі ігнорування проблем розвитку національних мов призводить до суспільних міжнаціональних проблем. В Україні право на розвиток кожної національної мови гарантовано Конституцією України: «Громадянам, які належать до національних меншин, відповідно до закону гарантується право на навчання рідною мовою чи на вивчення рідної мови у державних і комунальних навчальних закладах або через національні культурні товариства» (стаття 53). На практиці це право підтверджено можливістю кожної дитини навчатися рідною мовою і паралельно засвоювати державну, українську мову. Отже, педагог має володіти як методикою навчання рідної мови, так і методикою навчання дітей дошкільного віку іншої мови;
- із розвитком нації розвивається і мова. Під час навчання дітей мови потрібно зважати на сучасні літературні норми орфоєпії, граматики, лексики, синтаксису, використовувати доступну для дітей нову лексику. При цьому доцільно ознайомити дітей старшого дошкільного віку не лише з окремими фактами з історії нашої країни, а й історії рідної мови. Зокрема, значення архаїзмів та історизмів, що трапляються у казках, віршах, оповіданнях, можна розкрити за допомогою синонімів, одночасно пояснюючи, чому застаріле слово перестали використовувати у сучасній мові.

Мова і поезія. З трактування філософського уявлення про єдність мови і мислення логічно випливає висновок про те, що мова – це засіб здійснення й існування лише певних видів мислення, зокрема таких, що оперують узагальненими поняттями. До них, безперечно, належить і лінгвокреативне мислення. Такий характер мислення В. Гумбольдт, а пізніше О. Потебня назвали символізмом мови, наявність якого є виявом поетичного мовлення. Відшукуючи те, що перетворює мову на мистецтво, мовознавці розрізняли у слові зовнішню форму – звукову оболонку і зміст, і внутрішню форму, яка інакше спрямовує думку і в сполученні з іншими образами, поняттями створює під впливом слова інше уявлення, тобто має переносне, образне, символічне значення.

З аналогічних компонентів складається і художній твір. Зміст, ідея, зовнішня форма, в якій об'єктивується художній образ, не вичерпують художнього твору, так само як чуттєвий образ і звук не вичерпують слова. Їх розуміння відбувається під впливом внутрішньої форми – у цьому сутність мистецтва слова. Вплив художнього слова на мислення свідчить, що поетичне слово є не стільки засобом вираження, скільки засобом створення думки, розвитку мислення й самосвідомості.

Спроби довести цю гіпотезу робилися неодноразово впродовж ХХ ст., але досягнення О. Потебні в цій галузі, зокрема його вчення про слово

як засіб апперцепції, до цього часу не перевершено. Під апперцепцією у психології розуміють властивість психіки людини, що полягає в залежності сприймання предметів та явищ навколишнього середовища від попереднього досвіду, хоча О. Потебня вважає доцільнішим таке визначення апперцепції: «...вона є участь відомих мас уявлень в утворенні нових думок»¹. Визначаючи ці «відомі маси», він додає: «Апперцепція є участь найбільш сильних уявлень у створенні нових думок», при цьому ступінь впливу одних думок на інші може залежати і від сили почуття, що їх супроводжує, і від їхньої чіткості, контрасту. Результатом апперцепції через слово є використання слів із переносним значенням (полісемія) і образне використання слів (тропи, порівняння).

Особливістю поетичних образів є те, що вони не стільки впливають на відчуття, скільки на фантазію, подаючи водночас чітко визначені й безмежні образи дійсності. Вони збуджують думку і спрямовують її, а вже від життєвого досвіду залежить, яку ідею або навіть сукупність ідей видобуде з них людина. Життєвий досвід, здобутий засобами чуттєвого й логічного пізнання, акумулюється, узагальнюється і систематизується на рівні підсвідомості, в інтуїтивній сфері, що й дає можливість досягнути художній образ навіть за межами існування особистого досвіду.

Із позиції сучасної науки зрозуміло, що провідну роль у пізнанні реальності відіграє абстрактне, поняттєве мислення, яке керується законами логіки, але в пізнанні людини, її внутрішнього світу інтуїтивне, образне узагальнення також важливе. Функції мовлення у сфері образного мислення відрізняються від аналогічних в абстрактному: якщо в абстрактному мисленні мовлення є засобом розмежування, закріплення понять і встановлення логічних зв'язків між ними, то в образному мисленні мовлення підсилює, поглиблює, надає узагальнювальних властивостей уже існуючим в уяві образам. При цьому «художня література яскраво демонструє той факт, що образи, підсилені, збагачені мовленнєвими виразами, можуть мати пізнавальне значення, оскільки вони відображають типові явища життя. Є всі підстави називати ці образи узагальнювальними»². Аналіз образів, їх підсилення, образне узагальнення й образне ствердження – усе це має пізнавальне значення, а отже, сприяє розвитку мислення.

Проблема розвитку мислення засобами образного мовлення тісно пов'язана з педагогічною діяльністю і процесом навчання дітей мови. Зокрема, це стосується висновку про пізнавальне значення образів мовлення й художньої літератури:

- фразеологізми і фольклор багаті на образи пізнавального значення, які впливають на мислення так само, як і сама дійсність, що в них відображена, тому і авторські твори, і усну народну творчість необ-

хідно активно використовувати у процесі розвитку мислення й образного мовлення дітей;

- мислення як чиста логіка, відчужена від чуттєвого сприймання, культурно розвинені форми якого породжуються мистецтвом, неминуче набуває формально-догматичного, авторитарного характеру. Тому важливо навчати мови не лише інформаційними порціями, а вчити саме через мову пізнавати себе й світ, формувати в дитини внутрішнє «Я» за законами гармонії.

Практика – кінцевий результат пізнання і критерій істини. Процес пізнання об'єктивно існуючої реальності завжди стикається з пошуком критерію, завдяки якому можна відрізнити істину від помилкового розуміння реальності. В історії філософії існують різні підходи до розв'язання цієї проблеми, пропонуються різні способи перевірки знання, серед яких: емпіричне спостереження, звернення до чуттєвого досвіду, дослідна перевірка, зіставлення з даними експерименту, загальні принципи, аксіоми, правила логічних висновків і навіть фальсифікація, тобто пошук дослідних даних для спростування теорій та ін. Безперечно, усі ці способи перевірки істини використовуються в науковій практиці, але кожен із них спроможний перевірити лише певні окремі аспекти теорії. Натомість практична діяльність людини, суспільно-історична практика здатні підтвердити або спростувати як окремі аспекти, так і цілі теорії будь-якого ступеня узагальнення. Водночас практика не є абсолютним критерієм істини, оскільки не завжди вона може підтвердити об'єктивність наукових теорій, хоча з часом, розвиваючись, доводить те, що неспроможна була зробити раніше.

Під практикою розуміють усю діяльність людей, спрямовану на перетворення матеріального світу: на створення матеріальних і духовних благ, необхідних умов існування суспільства, втілення в життя ідей, певних намірів; крім того, це життя, дійсність як галузь застосування й перевірки вірогідності певних настанов або висновків¹.

Поняття «практика» є головним як для філософії, так і для будь-якої іншої галузі пізнання. Натомість в ідеалістичній філософії практиці протиставляються людська свідомість, мислення, які підносяться до абсолюту, трактуються як самостійна сутність, субстанція; прибічники неогумбольдтіанства, неопозитивізму, екзистенціалізму абсолютизують роль мови, мовної апперцепції у процесі пізнання як єдиної даної людині реальності. На думку матеріалістів, такі погляди хибують на те, що в кінцевому результаті не враховується роль практики, практичної діяльності як джерела, рушійної сили й критерію істинності людського пізнання. Саме у практиці як суспільно-історичній діяльності людських колективів виявляється, чи відповідають дійсності результати пізнавальної діяльності людського мислення.

¹Потебня А. А. Мысль и язык. – К.: Синто, 1993. – С. 82–83.

²Савченко А. Н. Речь и образное мышление // Вопр. языкознания. – 1980. – № 2. – С. 24.

¹Великий тлумачний словник сучасної української мови. – Київ; Ірпінь: Перун, 2002. – С. 918.

Спочатку пізнання було безпосередньо пов'язане з процесом матеріального виробництва. Упродовж розвитку цивілізації виробництво ідей відокремилосся від виробництва речей. Процес пізнання перетворився на самостійну теоретичну діяльність людини – виникли різні наукові галузі. Відокремлення пізнання від практики має відносний характер, але завдяки цьому можна випереджати практику, просуватися далі безпосередніх її запитів, передбачати нові явища, активно впливати на різні сфери життєдіяльності людини. Щоб запобігти можливому відриву процесу пізнання від практичної діяльності й перетворенню його на чисте теоретизування, так звану науку для науки, необхідне систематичне звертання пізнання до практики. Саме в цьому запорука об'єктивності ідей, дедалі глибше проникнення в сутність речей і процесів реальності.

Отже, завдяки мові людина має можливість у процесі суспільної практики вийти за межі безпосереднього, чуттєвого сприймання предметів і піднятися на вищий ступінь пізнання – ступінь абстрактного мислення, об'єктивним критерієм істинності якого є практика. Практика – це джерело, рушійна сила, критерій істини і кінцева мета пізнання світу. Саме завдяки їй педагог має можливість перевірити вірогідність існуючих мовних концепцій, зупинитися на одній з альтернативних програм навчання дітей мови, перевірити ефективність запропонованих науковцями методик навчання різних аспектів мови і мовлення. Кінцевим підсумком ефективності зусиль педагога, винагородою чи стимулом до подальших творчих пошуків буде мовленнєва діяльність вихованців – практичний результат професійно-мовленнєвої діяльності педагога.

§ 4. Природничі засади лінгводидактики

Основою природничих засад методики навчання дітей рідної мови є вчення фізіологів про умовно-рефлекторний характер засвоєння мови (І. Сеченов, І. Павлов, О. Іванов-Смоленський, М. Кольцова, М. Красногорський та ін.). Фізіологічними засадами дошкільної лінгводидактики є такі складові: будова центральної і периферичної частин мовленнєвого апарату; становлення і розвиток другої сигнальної системи у дітей; наслідування як чинник розвитку мовлення.

У корі головного мозку людини є три мовленнєвих центри, названі на честь учених, які їх відкрили. *Центр Верніке* – центр сприймання мовлення на слух, розуміння мовлення. У разі його ушкодження виникає мовна афазія – нерозуміння людського мовлення.

Центр Брока – мовленнєворуховий центр, який забезпечує артикуляцію звуків. Його ушкодження призводить до мовної алалії – німоти.

Центр Дежеріна – центр управління діяльністю руки, пальців як органа писемного мовлення. Усі три мовленнєві центри тісно взаємодіють між собою. Так, у дослідженнях М. Кольцової доведено залежність розвитку голосових реакцій дитини від розвитку дрібних м'язів пальців.

Із дітьми віком від 10 місяців до 1 року 3 місяців протягом 20 хв проводили ігри-заняття для тренування пальців (складання пірамідок, нанизання гудзиків тощо). Поодинокі голосові реакції були отримані на 3-й день. Правильне звуконаслідування у дітей з'явилося вже на 7-й день і становило 4 %, а з 15-го – 67,3 %¹.

Фізіологи обстежили понад 500 дітей у різних дошкільних закладах і дійшли висновку, що рівень розвитку мовлення дитини перебуває у прямій залежності від ступеня розвитку тонких рухів пальців рук.

Отже, вихователям дітей раннього віку важливо не тільки стимулювати звуконаслідування, а й одночасно тренувати дрібні м'язи пальців рук.

До периферичної частини мовленнєвого апарату належать легені, бронхи, трахея, гортань із голосовими зв'язками; органи артикуляції – язик, зуби, губи. Мовленнєвий апарат дитини потрібно оберігати від пошкоджень. У формуванні дитячого мовлення беруть участь різні аналізатори, хоча їх участь неоднакова. Так, у 10–12-місячних дітей умовний рефлекс на слово найлегше виробляється за участю зорового аналізатора, повільніше – за участю слухового і найважче – тактильно-кінестетичного. Вироблення у дітей умовного рефлексу на комплексний подразник полегшується при одночасній дії зорового і тактильно-кінестетичного аналізаторів. Дітям від 1 року 3 місяців і старшим досить тільки одного сполучення, щоб утворився тимчасовий зв'язок зі словесним подразником, незалежно від того, який аналізатор бере в ньому участь.

Складну умовно-рефлекторну діяльність кори великих півкуль головного мозку І. Павлов назвав сигнальною діяльністю, завдяки якій налагоджується зв'язок живого організму з навколишнім середовищем. Є два види сигнальної діяльності: реакція на конкретні подразники у вигляді предметів та явищ навколишнього середовища і на слово. За вченням І. Павлова, першою сигнальною системою є безпосереднє відображення в мозкові людини властивостей, якостей предметів та явищ реальності, які діють на органи чуття. Перша сигнальна система є спільною і для людей, і для тварин.

Під час історичного розвитку в процесі праці у людини виробилися такі форми вищої нервової діяльності, яких немає у тварин. На основі першої сигнальної системи і у взаємозв'язку з нею у людини виникла і розвинулася друга сигнальна система. Це – система тимчасових нервових зв'язків, утворених за участю мови як засобу спілкування. Слово стало основою другої, специфічно людської, сигнальної системи дійсності – «сигналом сигналів». І. Павлов підкреслював, що слово відрізняється від подразників першої сигнальної системи, воно діє на людину не тільки акустичною (звуки мовлення) чи графічною (під час письма), тобто матеріальною, стороною, а й пов'язаним із ним змістом. Для людини

¹Кольцова М. М. Ребенок учится говорить. – М.: Медицина, 1973. – С. 135.

слово – це єдність його звучання і змісту, узагальнення образу речей, явищ і предметів зовнішнього світу. Саме тому вчені (М. Кольцова, Г. Розенгарт-Пупко, Є. Каверіна та ін.) досить широко досліджували формування узагальнень у дітей раннього віку.

У зв'язку з розвитком людини змінилась і її перша сигнальна система. Сприймаючи предмети і явища дійсності, людина спирається при цьому на людський досвід, зафіксований у мові, якою вона розмовляє. І перша, і друга сигнальні системи людини зумовлені суспільним життям, перебувають у нерозривному зв'язку і не можуть існувати одна без одної. Перша сигнальна система є носієм образного, друга – логічного, понятійного мислення. Розвиток другої сигнальної системи можливий лише на основі першої. Кожне слово повинно мати чуттєву основу, певний зміст.

Механізм розвитку другої сигнальної системи у дітей дослідив О. Іванов-Смоленський. На його думку, в основі становлення мови лежать три основні форми тимчасових мовленнєвих зв'язків.

Руховий, або секреторний, умовний рефлекс у відповідь на словесний подразник (С-Б: словесний подразник дорослого – безпосередня дія дитини). Наприклад, вихователь перед сніданком говорить дітям: «Діти, йдіть мити руки», діти йдуть мити руки (словесний подразник викликав рухову дію). Лікар умовляє дитину: «Потрібно приймати ліки». У відповідь на це дитина починає плакати (на словесний подразник виникла секреторна реакція).

Словесна умовно-рефлекторна реакція у відповідь на безпосередній подразник із зовнішнього середовища або із внутрішніх органів (Б-С: безпосередня дія – словесна відповідь). Наприклад, вихователь мовчки вказує дитині на предмет. «М'яч», – промовляє дитина. Відкрилися двері, зайшла мати, дитина говорить: «Мама прийшла».

Словесна умовно-рефлекторна відповідь на словесний подразник (С-С: словесний подразник – словесна відповідь). Наприклад, вихователь запитує: «Скажіть, діти, яка зараз пора року?». «Осінь», – відповідають діти.

Друга сигнальна система, яка є надзвичайно складною, у своєму розвитку трохи відстає від першої. Так, дитина значно швидше починає розрізняти окремі предмети за кольором, ніж за назвою. Щоб друга сигнальна система нормально розвивалася, вона не повинна втрачати постійного зв'язку з першою сигнальною системою.]

Особливості утворення безпосередньо мовних рефлексів дослідив учений-фізіолог М. Красногорський¹. За даними його досліджень, до шостого місяця в дітей з'являються перші мовленнєві шуми – глоткові, гортанні, піднебінні, язикові, губні та інші, що поступово перетворюються на мовленнєві звуки. У другій половині першого року окремі звуки

зливаються у склади, а наприкінці першого року склади поєднуються в найпростіші слова. При утворенні слова великого значення набуває сила подразника. Так, дитина насамперед уловлює перший, останній і найбільш наголошений склад у слові, яке вона чує. Згодом вона приєднує до цього складу другий за силою складовий подразник і вже після цього вводить у слово відносно слабкий склад, який раніше пропускався.

Другий рік життя дитини, на думку М. Красногорського, є періодом бурхливого розвитку її словника, оволодіння граматичною будовою мовлення. Правильність граматичної будови мовлення значною мірою залежить від правильності мовлення тих, хто оточує дитину. Тому важливо створити для дітей цього віку високий розвивальний потенціал мовленнєвого середовища. Трирічна дитина вже правильно вживає відмінки, особи, дієслівні форми, що становлять матеріальну основу дитячого мислення. На четвертому році життя розвивається діалогічне мовлення, збагачується словник, удосконалюється граматична будова мовлення.

М. Красногорський виокремлює такі етапи розвитку мовлення у дітей.

Перший передмовленнєвий період (перший рік життя): 1) підготовка дихальної системи до реалізації голосових реакцій, утворення недиференційованих голосових шумів і звуків (від 3 до 6 місяців); 2) гулення, утворення голосових недиференційованих гортанних, глоткових, ротових, губних шумів і окремих непевних мовленнєвих звуків; 3) белькіт як первинна форма мовленнєвого потоку, що складається з недиференційованих голосових звуків, породжених наслідуванням.

Другий період – утворення мовленнєвих звуків і їх диференціювання: 1) синтез складів (6–12 місяців), опосередковування зовнішніх подразників; 2) синтез складових двочлених низок (9–12 місяців) і їх автоматизація; 3) утворення перших 5–10 слів (8–12 місяців).

Третій період (третій рік життя): 1) збагачення словникового фонду до 500 і більше слів; 2) утворення й автоматизація мовленнєвих ланцюгів від двочлених до багаточлених шаблонів; 3) удосконалення вимови окремих слів і мовленнєвих шаблонів.

Четвертий період (четвертий рік життя): 1) збагачення словникового фонду до 1000 і більше слів; 2) подовження й ускладнення мовленнєвих ланцюгів, при цьому кількість слів у мовленнєвих низках досягає 9–10; 3) нагромадження й автоматизація мовленнєвих низок і формування складніших мовленнєвих потоків мислення; 4) посилення голосна вимова мовленнєвих низок, що сприяє їх зміцненню; 5) закріплення, зміцнення мовленнєвих стереотипів та їх автоматизація; 6) подальше поліпшення фонем і слів неправильної вимови у мовленнєвих низках; 7) поява простих підпорядкованих словникових низок або підрядних речень.

П'ятий період (п'ятий рік життя): 1) подальше збагачення словникового фонду; 2) вироблення пристосованої гучності вимови; 3) розвиток підпорядкованих складних речень.

¹Красногорский Н. И. Высшая нервная деятельность ребенка. – М.: Медгиз, 1958.

На основі даних фізіологів добираються методи і прийоми для розвитку мовлення дітей на різних вікових етапах та навчання їх рідної мови.

Підґрунтям розвитку мовлення дітей є вчення фізіолога І. Сеченова щодо наявності природженої «фізіологічної ехолалії», яка сприяє розвитку мовлення дітей. На його думку, наслідування є вельми складним фізіологічним процесом, що має певні фази. Так, на першій фазі відбувається орієнтування в діях іншої особи, таким чином у дитини відбувається становлення певного «зразка», «мірки» (за І. Сеченовим) для наслідування. Упродовж другої фази відбувається поступове підлаштування рухів дитини до зразка (мірки), аж доки зразок та його подібність не стануть тотожними. Наявність фаз «ехолалічного наслідування» прослідковується вже на першому році життя.

У цьому віці наслідування (перша фаза) формується тільки за умови, якщо в дитини наявне позитивне ставлення до дорослого, є інтерес до мовлення, яке вона чує, добре розвинене слухове зосередження й вироблена настанова на виконання доручення дорослого «скажи – повтори».

Вироблення настанови на слухове зосередження є для дитини складним фізіологічним актом, адже вона не бачить рухів дорослого під час вимови слова. І якщо в дитини не буде слухового зосередження на пропозиції дорослого «скажи, повтори», то на голос дорослого виникатиме тільки загальна позитивна рухова активність — «комплекс пожвавлення».

Тільки після того, як у дитини буде сформоване слухове зосередження на фразі (чи слові) дорослого, тобто на повторенні, можна спостерігати, як вона поступово намагається наслідувати почутий зразок. Спочатку наслідування буде зі спотвореною вимовою звуків, але поступово при багаторазовому повторенні дитина правильно вимовлятиме звуки у потрібному слові.

Наслідування не є ізольованим умінням дитини, його не можна розглядати і як окремий етап розвитку мовлення. Воно пов'язане з усіма сторонами розвитку мовлення дітей і супроводжує всі етапи розвитку мовлення, змінюється тільки змістовий аспект наслідування: спочатку дитина наслідує звуки, потім слова, фрази, речення. В іграх дітей наслідування особливо яскраво виступає не тільки з лінгвістичного боку, а й у поведінковому аспекті: дитина наслідує тон, манери, звички дорослих, загальний стиль їхньої поведінки.

Для нормального розвитку мовлення дітей у дошкільному закладі важливу роль відіграє організація правильного «мовленнєвого режиму», відсутність постійного шуму і крику. Там, де багато шуму, дитина не просто стомлюється, це призводить до затримки мовленнєвого розвитку. У загальному шумі часом винний вихователь, який розмовляє з дітьми підвищено гучним голосом, намагається їх «перекрити». Слід привчати дітей дотримуватися тиші, говорити напівголосно, дослуховуватися до навколишніх слабких звуків. І обов'язковою умовою нормального розвитку мовлення дітей є наявність правильного зразкового літературного мовлення педагога.

§ 5. Психологічні засади лінгводидактики

Психологічними засадами лінгводидактики є вчення психологів і психолінгвістів про розвиток мовленнєвих функцій, усвідомлення мовлення дітьми (Л. Виготський, С. Рубінштейн, Б. Баєв, М. Жинкін, Д. Ельконін, А. Маркова, Г. Леушина, С. Карпова, Г. Костюк, І. Синиця, В. Семиченко, Ф. Шохін, Г. Розенгарт-Пупко та ін.), про мовленнєву діяльність (О. Леонтьєв). Предметом психологічного дослідження є мовлення, мовленнєва діяльність, спілкування (комунікація).

Мовлення – це оволодіння і застосування особистістю певної мови під час її спілкування з іншими людьми і в процесі мовленнєвої діяльності. Вперше розмежування понять «мова» і «мовлення» в лінгвістичну науку ввів швейцарський учений Ф. де Соссюр.

Різнібічно схарактеризовано психологію мовлення у фундаментальній праці Л. Виготського «Мовлення і мислення»¹. Вивчаючи формування внутрішнього мовлення у дитини, Л. Виготський розкриває психологічну природу мовленнєвих функцій.

Первинною формою внутрішнього мовлення є голосне мовлення (за Л. Виготським), яким дитина супроводжує свої дії, немовби розмовляючи сама з собою. У середині голосного мовлення формується нова мовленнєва функція – функція організації та регуляції діяльності і мислення. Поступово мовлення стає скороченим, згорнутим, шепітним і переходить у внутрішнє мовлення. Змінюються і його функції. Наприкінці дошкільного віку, на думку вченого, з'являється центральне якісне новоутворення у процесі психологічного розвитку дитини – планувальної мовленнєвої функції, яка стає «вожаком» усієї діяльності.

Розвиток планувальної функції мовлення протягом дошкільного віку (Л. Виготський, Р. Левіна) проходить три етапи: а) планування для інших (повертається до дорослих і називає свою майбутню дію); б) планування для себе (дитина промовляє до себе, що вона буде робити); в) внутрішньомовленнєве планування. Вчені виокремлюють у дітей такі форми мовлення: монологічне, контекстове, внутрішнє; мовлення-повідомлення (Д. Ельконін), мовлення-пояснення (М. Поддьяков, Н. Кузіна), мовлення-міркування, мовлення-інструкцію.

Л. Виготський виступив із критикою відомої теорії «єгоцентричного мовлення» швейцарського психолога Ж. Піаже, в якій учений розглядає дві функції мовлення – єгоцентричну і соціалізовану.

1923 р. Ж. Піаже опублікував роботу, присвячену розвитку функцій мовлення у дітей². Аналізуючи функції дитячого мовлення в дошкільному віці, він намагався відповісти на запитання: «Які потреби нама-

¹Виготський Л. С. Мышление и речь // Собр. соч. – М.: Педагогика, 1982. – Т. 2. – С. 321.

²Пиаже Ж. Речь и мышление ребенка. – СПб.: Союз, 1997.

гається задовольнити дитина у процесі розмови?» Для з'ясування цього ключового питання Ж. Піаже розробив новий метод дослідження – клінічну бесіду, завдяки якій учений зміг вивчити приховані процеси, що стимулюють їх зовнішні вияви. Цим методом було встановлено, що інтелект у дитини виникає задовго до того, як вона починає говорити. Подальше дослідження мовлення проводилося в «Будинку малюка» Інституту Ж.-Ж. Руссо.

Уже на початкових етапах дослідження вчений піддав сумніву теорію, що єдиною функцією дитячого мовлення є повідомлення думки. Аналіз спонтанних розмов, що супроводжували різні види діяльності дітей, дав підставу Піаже розподілити їх на дві великі групи – егоцентричну і соціалізовану. Вербальний егоцентризм виражається в тому, що дитина не цікавиться тим, до кого вона промовляє і чи слухають її. За словами Піаже, дитина говорить лише для себе, вона не переймається поглядами співрозмовника і не намагається вплинути на нього, оскільки він для неї є першим зустрічним, дитина ще не усвідомлює різниці між власною думкою і думкою інших. За образним виразом ученого, така розмова нагадує розмови, що часом «ведуться у вітальнях, де кожен говорить про себе і ніхто нікого не слухає».

Отже, на думку Ж. Піаже, «єгоцентричне» мовлення має такі особливості: а) не виконує комунікативної функції, тобто функції спілкування, і відбувається незалежно від того, чи слухає хтось, чи ні; б) це мовлення для себе (Его – я) та про себе; в) воно не враховує погляду інших і не пристосовується до них; воно скорочене, незв'язне тощо.

Ж. Піаже розподіляє егоцентричне мовлення на три категорії: повторення (ехолалія), монолог і колективний монолог. Повторення (ехолалія) – це звичайне механічне повторення складів і слів, їх імітація навіть тоді, коли вони позбавлені будь-якого смислу. Фізіологічним механізмом цього явища є соціальне наслідування «змішування між «Я» і «не – Я», ототожнення себе з предметом наслідування. При цьому «Я» дитини не пристосовується до інших, крім того, вона не знає, що наслідує, і грає свою роль так, наче вона сама її створила. Таким чином, ехолалія (за Ж. Піаже), з часом перетворюється на звичайну гру, дитина отримує задоволення від повторювання слів заради самих слів, розваги, ні до кого при цьому не звертаючись. Частота повторення становить 1–2 %.

Монолог – дитина вголос розмовляє сама із собою, ні до кого не звертається, так, начебто вона вголос розмірковує. Ця стадія егоцентричного мовлення яскраво засвідчує зв'язок слова з дією. На думку Ж. Піаже, загальною рисою монологів цієї категорії є відсутність соціальної функції. Слово не виконує функції повідомлення думки, воно лише супроводжує, поглиблює чи витісняє дію. Водночас, зауважує вчений, своїм існуванням монолог зобов'язаний тільки зворотному впливу слів, що їх дитина набула залежно від мовлення інших. Поступово, з роками монолог як примітивна дитяча функція мовлення зникає, але в дітей

шести років монолог (за даними Піаже) становить від 5 до 15 % мовлення.

Монолог двох або колективний, як зауважує Ж. Піаже, є найбільш наближеною формою до соціалізованого мовлення. З одного боку, дитина говорить сама до себе голосно перед іншими, при цьому ні до кого не звертаючись, з іншого – дитина отримує задоволення не тільки від процесу самого монологу, а й від того, що вона промовляє перед іншими і думає, що вона зацікавлює слухачів власною дією чи думкою. Насправді дитина ні до кого не звертається і тому ніхто із співрозмовників її не слухає. Колективний монолог, за даними вченого, становить від 23 до 30 % усього мовлення.

Отже, усі три категорії висловлювань мають загальну рису – вони ні до кого і ні до чого не звернені та не викликають адаптаційної реакції з боку випадкових співрозмовників.

Щодо соціалізованого мовлення, то Ж. Піаже виокремлює такі категорії: адаптована інформація, критика, наказ, прохання, погрози, запитання і відповіді.

Егоцентричне мовлення Піаже протиставляє соціалізованому, яке виконує функцію спілкування і звернене до інших (дитина комусь щось розповідає, звертається із запитаннями, прохає про щось та ін.). Вчений вважає, що егоцентричне мовлення є генетично первинною формою мовлення і впродовж дошкільного віку воно є головним. У три роки егоцентричне мовлення становить 56 % усіх дитячих висловлювань, після трьох років поступово витісняється соціалізованим мовленням, до семи років зменшується до 27 %. Ця теорія є лише частиною його загальної теорії про егоцентризм психіки дитини.

Дослідження Ж. Піаже критикували зарубіжні вчені А. Азеке, Ш. Бюлер, В. Штерн та ін. Так, В. Штерн писав, що Піаже недооцінює роль соціального середовища, сімейну ситуацію та соціальну гру з іншими дітьми. У дослідженні М. Мухіна коефіцієнт егоцентризму у дошкільників становив 33 %, у Мак-Карті – лише 6,5, у Дей – усього 1–2 %. Дослідження Д. і Р. Кац довели: якщо діти висловлювались у присутності батьків чи близьких, то егоцентричного мовлення взагалі не спостерігалось і тільки в розмові з незнайомими дітьми спостерігались деякі елементи егоцентризму.

Л. Виготський на основі експериментальних матеріалів довів, що дитяче мовлення з перших своїх виявів є соціалізованим, воно існує як засіб спілкування з іншими людьми. Під керівництвом Л. Виготського В. Сиркіна вивчала залежність егоцентричного мовлення від характеру діяльності. Дослідження свідчать, що найвищий коефіцієнт егоцентризму виявляється в ситуації спілкування з незнайомою людиною, незнайомими дітьми і зовсім зникає в ситуації зі знайомими дітьми (аналогічно дослідженню Кац). Егоцентричне мовлення справді спостерігається у дітей, але воно є вторинним, яке виникає на основі оволодіння дитиною мови як засобом формування думки. Егоцентричне мовлення, за

Л. Виготським, не зникає, як стверджує Ж. Піаже, а переходить у внутрішнє мовлення.)

У відповідь на сумніви і критику своїх опонентів Ж. Піаже згодом переглянув висновки, що розкривають залежність егоцентричного мовлення від низки чинників. З-поміж них такі:

- залежність коефіцієнта егоцентричного мовлення від соціального середовища і взаємозв'язків дитини з дорослими;
- від активності самої дитини і типу соціальних відносин у системах «дитина-дитина», «дитина-дорослий»: авторитарний стиль взаємин дорослого з дитиною значно підвищує коефіцієнт егоцентричного мовлення; наявність дискусій і суперечок між однолітками активізує соціалізоване мовлення;
- зниження коефіцієнта вербального егоцентризму залежно від віку: у 3 роки – 75 %; у 6 – 48–50, у 7 – 27 %; після 7 років егоцентричне мовлення поступово зникає.

Отже, теорія егоцентричного мовлення (вербальний егоцентризм) відкриває нові аспекти у функціональній характеристиці мовлення і його форм на етапі дошкільного дитинства, хоча й дещо відмінних від тих, що склалися традиційно. Водночас співвідношення егоцентричного і соціалізованого мовлення слугує для подальшого вивчення: у сімейному колі, в умовах дошкільних закладів освіти різного типу, в шкільному середовищі.

С. Рубінштейн у статті «Мовлення» розкриває психологічне розуміння мовленнєвих функцій: комунікативної, сигніфікативної, функції вираження та емоційного впливу. На його думку, педагогам слід звернути особливу увагу на розвиток в дитини функцій емоційного впливу та вираження, оскільки вони є основою спілкування.

Крім того, С. Рубінштейн називає ще кілька мовленнєвих функцій, які діють протягом дошкільного віку: пізнавальна мовленнєва, позначальна, семантична та смислова. Водночас учений підкреслює, що існують лише дві провідні функції мовлення – «комунікативна і сигніфікативна, завдяки яким мовлення є засобом спілкування і формою існування думки, свідомості; формуються вони одна через одну і функціонують одна в одній»¹.

С. Рубінштейн і Г. Леушина розкрили психологічні аспекти зв'язного мовлення, що у дітей дошкільного віку розвивається від ситуативного до контекстового мовлення. Їхнє вчення є основою методики навчання дітей-дошкільників зв'язного мовлення. Генетично первинною формою мовлення є ситуативне, зрозуміти яке можна тільки в певній ситуації. Поступово дитина оволодіває контекстивним мовленням, яке може бути зрозумілим лише на основі його предметного змісту, контексту. Проте, на думку вчених, не можна протиставляти ситуативне і контек-

тове мовлення. Будь-яке мовлення має певний контекст і будь-яке зв'язне мовлення пов'язане з певною ситуацією. Ситуативні та контекстові моменти завжди перебувають у внутрішньому взаємозв'язку. Тому йти-меться лише про те, який із цих видів мовлення є панівним.

Отже, дитина від виключно ситуативного мовлення (до чотирьох років) переходить до контекстового мовлення (після п'яти років). Проте контекстове мовлення не нашаровується механічно на ситуативне і не витісняє його. У дитини ці форми мовлення співіснують, як і в дорослої людини. За даними Г. Леушиної та З. Істоміної, протягом дошкільного віку в наочній ситуації переважає ситуативне мовлення, під час самостійних творчих розповідей дитина вдається до контекстового мовлення.

Психологічну періодизацію мовленнєвого розвитку дитини розробила А. Маркова¹. В основу цієї періодизації покладено становлення і диференціацію функцій мовлення та форм, що їх обслуговують. Під мовленнєвими функціями розуміють види мовленнєвої діяльності з різними завданнями, цілями, що впливають із ширших сфер спілкування. Форми мовлення – це система суспільно вироблених засобів для здійснення мовленнєвої діяльності. А. Маркова, виділяючи поняття «мовленнєвий вік», пов'язує його з віковою періодизацією та провідною діяльністю дітей. У кожному віковий період з'являються нові функції мовлення, їх усвідомлення дитиною, нові мовленнєві форми.

Немовлячий період (до 1 року): мовленнєві функції – соціально-емоційний контакт із дорослими; на кінець року з'являється індикативна функція (називання ознак предметів). Форми мовлення: гукання, гуління, белькіт, складовий контур слова, слово.

Ранній вік (від 1 до 3 років): мовленнєві функції – узагальнювальна (слово вживається щодо групи, класу предметів), вказівна (це м'ячик). Форми мовлення: речення, ситуативне та діалогічне мовлення.

Дошкільний вік (від 3 до 6–7 років): мовленнєві функції – соціальний контакт, регулювальна, планувальна функції мовлення. Форми мовлення: діалогічне, монологічне, контекстове, пояснювальне; мовлення-повідомлення, розповідь, опис, міркування, інструкція.

Методика розвитку мовлення дітей дошкільного віку ґрунтується на вченні психологів (Д. Ельконін, С. Карпова, Р. Левіна, Ф. Сохін та ін.) про раннє усвідомлення дитиною звукового складу рідної мови.

О. Гвоздев зазначав, що дитина двох-трьох років уже починає усвідомлювати свою вимову і навіть виступає «борцем» за правильну вимову інших. Досить рано у дітей з'являються здібності до звукового аналізу мовлення. Ю. Фаусек зауважувала, що дитина чотирьох років легко виконує завдання на звуковий аналіз мовлення. Це підтвердили також досліди А. Детцовой і Н. Хохлової, проведені під керівництвом

¹Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии: В 2 т. – М.: Педагогика, 1989. – Т. 1. – С. 452.

¹Маркова А. К. Психология усвоения языка как средства общения. – М.: Педагогика, 1974. – С. 30–31.

Д. Ельконіна. У процесі навчання дитина легко виокремлює звуки у словах, визначає їх кількість і характер.

Отже, за даними психологів, розвиток усвідомлення звукової будови мовлення є центральним моментом засвоєння мови у дошкільному віці. Воно є основою засвоєння граматичної сторони рідної мови, а також виступає передумовою нового етапу засвоєння звукової сторони мови – навчання грамоти.

На основі раннього усвідомлення дитиною звукової сторони мовлення Д. Ельконін розробив нову методику навчання звукового аналізу слів та читання. Вважаючи звуковий аналіз складною розумовою дією, автор підходить до її формування так само, як до будь-якої розумової дії.

Д. Ельконін розробив особливу форму «матеріалізації» звукової форми слова: дитині давалась карточка із зображенням предмета (наприклад, сом), під картинкою накреслено схему звукового складу слова (три клітинки), що відповідає кількості звуків у слові. Дитині пропонувалося виділити кожний звук і заповнити схему фішками. Основний прийом виділення звука – його інтонування.

Наприклад, у слові *сом* спочатку інтонаційно вимовляється перший звук, *ссом*, потім другий – *соом і*, нарешті, третій – *сомм*. На перших етапах навчання діти оперують фішками білого кольору. Після ознайомлення з голосними та приголосними звуками вводяться фішки двох кольорів: червоні (голосні) та сині (приголосні), м'які приголосні діти позначають зеленими фішками. Так, слово *рак* схематично діти викладають так: синя, червона, синя фішки; слово *ліс* – зелена, червона, синя. Поступово, перетворюючись із предметної дії на розумову, звуковий аналіз звільняється від своїх зовнішніх предметів: спочатку знімають схему, а потім і фішки. Звуковий аналіз слова відбувається повністю на підсвідомому рівні.

На другому етапі навчання дітей ознайомлюють з голосними літерами. Відомі літери вони вставляють у схему звукового аналізу слова. Після ознайомлення з приголосними діти утворюють склади *ма, мо, му, ми, ра, ро, ру* та читають їх. Поступово переходять до читання слів за експериментальним букварем Д. Ельконіна.

Аналізуючи методику Д. Ельконіна, Л. Журова підкреслює її принципові відмінності від попередніх методик: дітей вводять у звукову дійсність мови, готуючи до засвоєння граматики та орфографії; на всіх етапах навчання у дітей формуються розумові дії; діти одночасно оволодівають звуковим аналізом і складовим читанням.

Л. Журова провела серію досліджень у дошкільному закладі з навчання дітей звукового аналізу слів та грамоти, дещо змінивши при цьому методику Д. Ельконіна¹. Експеримент проводився з дітьми молодшої групи, яким пропонувалося виділити перший та останній звуки у слові на прикладі свого імені.

– Як тебе звати?

– Галя.

– Аля?

– Ні, Галя.

– Скажи так, щоб я почула, з чого починається твоє ім'я.

Створювалася така ігрова ситуація: перед дитиною ставили іграшковий будиночок і розповідали: «У цьому будиночку живуть тварини: лисиця, ведмідь, кішка, собака, коза, свиня. Біля будиночка тече річка, увійти до нього можна тільки з цього містка. Цей місток чарівний. На ньому сидить учений Ворон. Того, хто підходить до містка, він запитує, який звук у його імені перший. Хто не знає відповіді, під тим провалюється місток. Підійшли тварини до містка, а потрапити до будиночка не можуть, бо не знають, який звук у їхньому імені перший. Допоможи їм». Виявилось, що таке завдання в ігровій ситуації вже доступне дітям молодшого дошкільного віку, поза ігровою ситуацією його виконують лише діти середньої групи.

Л. Журова розробила також методику навчання дітей середньої та старшої груп звукового аналізу слів і грамоти – на сьомому році життя.

Психологічними засадами дошкільної лінгводидактики є вчення українських психологів про розвиток і становлення у дітей внутрішнього мовлення (Б. Баєв); розвиток усного мовлення (І. Синиця); формування граматичної правильності мовлення у дітей раннього віку (Д. Ніколенко); розвиток мовленнєвого спілкування і комунікації (Т. Пироженко); психологія процесу розуміння і його вплив на розвиток мовлення (Г. Костюк).

Так, за словами Г. Костюка, основою виникнення і розвитку процесу об'єктивної дійсності, розвитку мовлення є суспільна практика і сенсорний досвід дитини. Зрозуміти новий об'єкт чи предмет означає для дитини «розв'язати якусь, бодай маленьку, пізнавальну задачу, яку ставить перед дитиною кожний новий предмет (нове прислів'я, загадка, метафора, художній твір, описовий чи розповідний текст тощо)»¹.

Розуміння нерозривно пов'язане з мовою і мовленням. Словами іншим передається не тільки те, що розуміємо, зауважує Г. Костюк, у словах воно існує для нас самих. Учений підкреслював, що труднощі словесного оформлення думок це насамперед труднощі розуміння того, про що говоримо. Якщо ці труднощі подолати, минають ті «муки слова, яких при цьому зазнаємо».

Г. Костюк розкрив механізм мовленнєвого оформлення процесу розуміння. Так, на його думку, мовленнєві акти, які відображають певні предмети і явища дійсності, є водночас діями, що включають низку

¹Костюк Г. С. Психологія розуміння // Навчально-виховний процес і психологічний розвиток особистості: Зб. / За ред. Л. М. Проколієнко. – К.: Рад. шк., 1989. – С. 253.

¹Л. Е. Журова. Обучение грамоте в детском саду. – М.: Педагогика, 1979.

операцій, навичок, з-поміж них і навичок мовленнєворухового апарату. В мовленнєвих актах існують мисленнєві дії (порівняння, аналіз, синтез, абстрагування, узагальнення), тобто в мовленні ці мисленнєві процеси отримують матеріальну форму існування.

Водночас учений вказує на складну взаємодію процесів розуміння, мовлення і мислення. Він розмірковує так: а) щоб мовленнєві засоби стали засобами розуміння, ними треба оволодіти; б) оволодіти ними – це насамперед зрозуміти їх зміст; в) тільки зрозуміле може стати знаряддям подальшого розуміння.

Оволодіння значеннями слів, художніх виразів необхідне дітям для розуміння тексту (описового, розповідного, пояснювального та ін.), воно є засобом проникнення у зміст художнього твору, розуміння ставлення автора до зображуваних ним персонажів. Відтак одним із мотивів розуміння, за Г. Костюком, є потреба розповісти іншим про щось, поділитися з ними своїми думками: описати, пояснити, довести, переказати, висловити своє судження про почуте, прочитане.

Отже, дослідження психологів є науковими засадами методики розвитку рідної мови у дітей, вони допомагають вихователям урахувати особливості психічного розвитку дітей на кожному віковому етапі.

§ 6. Лінгвістичні засади методики розвитку мовлення дітей

Майбутні вихователі дошкільних навчальних закладів повинні знати основні лінгвістичні засади української мови і керуватися ними у процесі розроблення технологій навчання дітей рідної мови.

Теоретичними засадами методики розвитку та навчання рідної мови є мовознавство, лінгвістика. Лінгвістика розглядає мову як знакову систему, що кодує навколишню дійсність (позамовну реальність).

Знаки мови – це морфеми (частини слова), словосполучення, речення. Мовний знак матеріальний, доступний для чуттєвого сприйняття. Він не має власного значення, але спрямований на нього, тому є членом другої сигнальної системи. Зміст знака не збігається з його мовною характеристикою.

Крім знака, в мові є незначкові елементи – *фонем* (звуки мови), *просодем*, які у лінгвістиці називають *фігурами*. Поза мовою вони нічого не означають і використовуються для конструювання мовних знаків. Щоб оволодіти мовою, навчитися говорити, дитина має запам'ятати усі фігури (фонем, просодем), впізнавати й розрізняти їх на слух, навчитись артикулювати. Дитина також має зрозуміти знаки мови – навчитись співвідносити слово з конкретним явищем навколишньої дійсності.

Смисл мовного знака може бути предметним (означати предмети, явища, їх дії та ознаки). Такі мовні значення називають *лексичними*. Знаки мови, які мають логічний смисл (означають логічні відношен-

ня – мету, причину, місце), називають граматичними значеннями. Оволодіючи мовою, дитина оволодіває лексичними і граматичними значеннями.

Мова матеріальна. Матерію мови відчуваємо органами слуху, зору. Мова має п'ять мовних одиниць: звуки (фонем), морфем (частини слова), слова, словосполучення, речення. Усі одиниці мови взаємопов'язані та утворюють систему мови. З раннього віку дитина практично засвоює одиниці мови.

Правила вживання лексичних і граматичних знаків у лінгвістиці називають нормою мови. В кожній мові є свої традиційні норми, які не можна змінювати. Щоб оволодіти правилами рідної мови, слід запам'ятати традицію вживання мовних знаків: їх звукове та графічне оформлення, взаємозаміну, поєднання.

Мовний знак має ще й додаткове значення – оцінювальні конотації (оцінювання внутрішнього стану мовця, його емоції та почуття). Його засвоєння пов'язане з оволодінням дитиною засобами інтонаційної виразності мовлення.

Мова становить структурну єдність усіх її елементів (звуків, морфем, слова, словосполучення). Розрізняють три види відношень між одиницями мовної системи: синтагматичні, парадигматичні, ієрархічні.

Синтагматичні – це відношення між мовними одиницями, розміщеними в лінійній послідовності у складі одиниць вищого рівня (фонем у слові, морфем у словоформі, словоформи у сполученні та реченні, словосполучення в реченні, речення в тексті).

Парадигматичні – це відношення між одиницями, що об'єднуються в одну групу істотних ознак (голосні та приголосні звуки, слова словотвірного типу, одного синонімічного ряду, однієї частини мови, морфологічні норми одного слова).

Ієрархічні відношення характеризують частину і ціле, взаємозв'язок одиниць нижчого і вищого рівнів (фонем і морфем, морфем, словоформи і словосполучення, речення і текст)¹.

У лінгвістиці поняття «речення» визначається як основна синтаксична одиниця, що позначає одиницю (або взаємопов'язані ситуації), вказує на відношення повідомлюваного до дійсності, характеризується неперервністю синтаксичних зв'язків і семантично-синтаксичних відношень, а також є відносно завершеною одиницею спілкування та вираження думки². Отже, речення – це мінімальна комунікативна одиниця, яка про щось повідомляє і розрахована на слухове чи зорове сприйняття.

Крім речення у мовознавстві живляються поняття «текст» і «курс».

¹Мельничайко В. Я., Пентиліук М. І. Удосконалення змісту і методів навчання української мови. – К.: Вища шк., 1982. – С. 192–194.

²Українська мова: Енциклопедія. – К.: Укр. енцикл., 2000. – С. 509.

Текст – це об'єднана смисловим звуком послідовність знакових одиниць, основними властивостями якої є зв'язність і цілісність. Текстом називають також будь-яке висловлювання, що складається з кількох речень і має певну змістову й структурну завершеність. Кожний текст містить певну інформацію. Діти дошкільного віку засвоюють тексти різного типу: їх навчають складати розповіді, описи, переказувати художні тексти тощо.

Дискурс – поняття співвідносне з текстом, яке нині ввійшло в мовознавчий обіг.

Під дискурсом розуміють зв'язний текст у сукупності з екстралінгвістичними, прагматичними, соціокультурними та іншими чинниками: текст розглядається у процесуальному аспекті¹.

Українська мова є високорозвиненою мовою, визнаною у світі. Вона має вельми розгалужену стилістичну систему, яка обслуговує різні сфери спілкування людей.

Стиль мовлення – це «своєрідна сукупність мовних засобів, що свідомо використовується мовцем за певних умов спілкування»². Розрізняють розмовний, науковий, офіційно-діловий, публіцистичний та художній стилі мовлення.

У дошкільному закладі функціонує розмовний стиль мовлення, його функції – спілкування, бесіда, розмова. Ознаками розмовного стилю є такі: невимушеність, жвавість бесіди, вільність у доборі слів і виразів, вияв ставлення мовця до співрозмовника і того, про що йдеться. Мовні ознаки розмовного стилю: усна форма мовлення, розмовні слова позитивної чи негативної оцінки, звертання, питальні, окличні та спонукальні речення, діалогічна форма тексту. Тип мовлення – розповідь.

В основі роботи з розвитку мовлення і навчання дітей рідної мови лежить поліфункціональність. Мова виконує низку життєво важливих для суспільства, окремих соціальних груп, для кожної людини-мовця функцій. Функціональне забезпечення літературної мови в житті української нації полягає в обслуговуванні усіх сфер діяльності суспільства: вона є державною мовою в Україні, мовою спілкування у матеріально-виробничій і культурній сферах, мовою науки й освіти, радіо й телебачення, преси, художньої літератури, засобом вираження національної культури, самосвідомості українців.

Усі функції мови тісно пов'язані; поліфункціональність мови потрібно враховувати в навчально-мовленнєвій діяльності дітей дошкільного віку.

Провідною є **комунікативна функція** – це функція спілкування, яка здійснює інформаційний зв'язок між членами суспільства, задовольняє потребу однієї людини в іншій, забезпечує нерозривну єдність людини і мови.

Експресивна функція – це функція вираження внутрішнього світу людини, емоційної насиченості та забарвлення кожного індивідуально-го мовця, кожної особистості.

Номінативна функція – «омовлення» світу, лінгвізація речей та явищ – це функція називання, позначення, тобто слова слугують для того, щоб ними називали (позначали) явища і предмети, якості, властивості, ознаки, дії, величини тощо. Реальний світ, відображений у словах, фразах, реченнях, існує у свідомості кожної людини.

Гносеологічна функція є засобом пізнання довкілля. Ця функція акумулює досвід попередніх поколінь, фіксує і кодує його в мові, у словнику, граматиці, фонетиці, в текстах. Завдяки мові дитина засвоює цей досвід, прилучається до культурно-історичних цінностей і надбань своїх пращурів.

Мисленнєво-творча функція полягає в тому, що мова є засобом формування думок. Людина мислить мовними формами, поняттями, що позначені словами. Мислити – означає оперувати мовними поняттями, які дитина має засвоїти у процесі свого розвитку та спілкування з дорослими.

Естетична функція мови є знаряддям і матеріалом для створення культурних цінностей. Ця функція пов'язана з художнім словом, художньою літературою, фольклором, мистецтвом. Її ще називають ейдологічною (*ейдос* – образ) функцією образотворення. Через художні образи (тексту, картини) митець спілкується з читацькою і глядацькою аудиторією. Образність, поетичність мовлення є ознаками його досконалості, культури.

Культуросна функція органічно пов'язана з попередньою, оскільки мова завжди є носієм культури нації. Розвиток культури починається з розвитку її мовлення. Мова є засобом творення національної духовності та культури. Своєрідність і неповторність національної культури забезпечується специфікою і багатством національної мови. Ось чому розвиток рідного мовлення слід пов'язувати з ознайомленням дітей з національною культурою.

Ідентифікаційна функція полягає в тому, що мова виступає засобом спілкування лише для носіїв цієї мови, для тих, хто її знає, вона ідентифікує носіїв мови «в межах певної спільноти»¹.

Контактновстановлювальна (фатична) функція слугує для підготовки мовцем свого співрозмовника до сприйняття інформації.

Волюнтативна функція полягає у вираженні волі стосовно співрозмовника (наказ, запрошення, пропозиція, прохання тощо).

Демонстраційна функція виражає за допомогою мови свою етнічну, національну приналежність.

Дейктична функція – вказівна, пов'язана з мовою жестів, рухів.

¹Лингвистический энциклопедический словарь. – М.: Просвещение, 1990. – С. 136.

²Пентилюк М. І. Культура мови і епіглістика. – К.: Вежа, 1994. – С. 108, 118.

¹Іванишин В., Радевич-Винницький Я. Мова і нація. – Дрогобич: Відродження, 1994. – С. 84.

Кінцевою метою навчання дошкільників рідної мови є формування культури мовлення. У лінгвістиці розрізняють поняття «культура мови» і «культура мовлення».

Культура мови – це унормованість мови: орфоепічні, лексичні, словотворчі, правописні та стилістичні норми. Культуру мови досліджують, розробляють і пропагують мовознавці, письменники, словники, засоби масової інформації.

Культура мовлення – це вміння правильно говорити (й писати), добирати мовно-виражальні засоби відповідно до мети та ситуації спілкування, це система вимог до використання мови у мовленнєвій діяльності.

Культура рідної мови має як соціальне, так і національне значення: вона забезпечує високий рівень мовленнєвого спілкування, облагороджує стосунки між людьми, сприяє підвищенню загальної культури особистості та суспільства загалом; через культуру мовлення відбувається культивування самої мови, її вдосконалення.

Культура мовлення виявляється в таких його характеристиках: правильність, нормативність, адекватність, логічність, різноманітність, естетичність, чистота, доречність.

Правильність мовлення – це відповідність ustalеним у літературній мові законам, правилам, нормам.

Нормативність – дотримання правил усного й писемного мовлення: лексичних (значення слів, семантичні відтінки слів, сполучуваність), граматичних (рід, число, відмінок), орфоепічних (правильна вимова).

Адекватність мовлення – це точність вираження думок, почуттів, зрозумілість мовлення, коли слова відповідають їх ustalеним мовним значенням.

Логічність мовлення – це поєднання мислення, мови і мовлення, поєднання слів у реченні за законами розумової (мисленнєвої) діяльності. Відповідність смислових зв'язків і відношень одиниць мови у мовленні до зв'язків і відношень предметів і явищ дійсності.

Різнманітність (багатство) мовлення – це вираження однієї думки, одного граматичного значення різними способами і засобами.

Естетичність мовлення – привабливість мовлення, вдале використання естетичних потенцій мови (тон, темп, милозвучність), наявність образних висловів, приказок, доречних фразеологічних зворотів, цитат; поєднання вербальних і невербальних (жести, міміка, рухи тощо) засобів спілкування.

Чистота мовлення – це відсутність у ньому нелітературних елементів: в орфоепії – правильна літературно-нормативна вимова, відсутність інтерферентних явищ (акценту, змішувань); у словнику – відсутність діалектизмів, слів-паразитів тощо; в інтонації – відсутність брутальних, лайливих, лицемірних ноток, відповідність інтонації змістові та експресії висловлювання.

Доречність мовлення поєднує в собі точність, логічність, виразність, чистоту, відповідність ситуації спілкування, організацію мовлення відповідно до мети висловлювання.

Культура мовлення формується, розвивається і виявляється у процесі спілкування, в мовленнєвій діяльності. Вчити культури рідного мовлення потрібно з дитинства у процесі навчально-мовленнєвої діяльності.

Усі означені позиції мовознавства є підґрунтям для побудови методики навчання дошкільників рідної мови. Навчання мови – це розвиток навичок використання її для мислення, спілкування¹.

Навчити дитину мови – означає допомогти їй засвоїти (запам'ятати) «матерію мови» (тренувати органи мовлення), полегшити розуміння смислу знаків мови – лексичного і граматичного (тренувати інтелект), вчити оцінювати реальність за допомогою лексичних і граматичних значень (тренувати емоції й почуття); полегшити запам'ятовування літературної норми, тобто традиції вживання (поєднання й можливості взаємозаміни) мовних знаків (морфем, слів, словосполучень, речень), їх звукового і графічного оформлення, тренувати пам'ять.

Навчання дітей рідної мови відбувається як на спеціально організованих мовленнєвих заняттях, так і на інших заняттях і в повсякденному спілкуванні вихователя з дітьми, у процесі різних режимних моментів.

§ 7. Педагогічні засади лінгводидактики

Методика навчання дітей дошкільного віку рідної мови є однією з галузей педагогічної науки, тому в ній використовуються ті самі наукові поняття, що й в педагогіці, а саме: навчання, розвиток, закономірності розвитку і навчання рідної мови, принципи навчання, засоби, чинники, форми, методи і прийоми навчання рідної мови.

Навчання – це доцільно організований, планомірно і систематично здійснюваний процес опанування рідної мови під керівництвом вихователя. Навчання рідної мови тісно пов'язане з вихованням дитини на етнонаціональних засадах.

Роль навчання у засвоєнні дитиною рідної мови підкреслювали К. Ушинський, С. Русова, Є. Тихеева та ін. Так, К. Ушинський свого часу висунув тезу про те, що викладання рідної мови в початковому навчанні становить «предмет головний, центральний». Він зауважував, що хоча дитина засвоює рідну мову безпосередньо, педагог має навчити її швидко й зручно користуватися цим «даровим багатством». Ушинський наголошував на тому, що без навчання дитина ніколи не впорається з цією величезною спадщиною, не зможе зробити її своїм «духовним багатством».

¹Федоренко Л. П. Закономерности усвоения родной речи. – М.: Просвещение, 1984. – С. 9.

О. Усова, розробляючи теорію навчання дітей у дитячому садку, особливе місце відводить навчанню рідної мови. На її думку, вже сам процес навчання мови гарантує її правильний розвиток, оскільки вносить у мовленнєвий розвиток дітей такі якості, які у стихійних умовах розвиваються слабко.

С. Русова розробила концепцію і зміст навчання дітей дошкільного віку рідної мови в українському дитячому садку.

Зміст навчання рідної мови викладено у загальнопедагогічних і тематичних програмах для дошкільних навчальних закладів.

Розвиток – це процес становлення і формування особистості під впливом зовнішніх і внутрішніх керованих і некерованих чинників. Розвиток особистості має свої закономірності. Відтак процес засвоєння рідної мови дитиною є закономірним. Закономірність засвоєння мови, за Л. Федоренко, – це об'єктивно існуюча залежність результату засвоєння мови від розвивального потенціалу мовленнєвого середовища. Автор описує шість закономірностей засвоєння дитиною рідної мови¹.

Перша закономірність – мова засвоюється, якщо дитина навчиться керувати м'язами мовленнєвого апарату (артикулювати звуки), координувати мовленнєво-рухові (промовлення звуків, слів) та слухові (сприймання на слух, розуміння мовлення) відчуття. Дитина має навчитися розрізняти звуки рідної мови на слух, диференціювати їх, правильно вимовляти, артикулювати кожний звук. Для цього потрібна активна мовленнєва практика, під час якої відбувається постійне тренування органів мовлення (язика, губів, зубів) наслідуванням мовлення дорослих.

Таке тренування відбувається з перших днів життя дитини. Спочатку голосу (крик, гукання, гулення, белькіт, перші слова, речення), а пізніше, коли дитина навчиться говорити вголос, у неї з'явиться внутрішнє мовлення, тобто артикуляція і модуляція органів мовлення без звукового супроводу, «про себе».

Тренування органів мовлення триває протягом усього життя людини. Так, до п'яти років дитина оволодіває правильною вимовою звуків рідної мови, після цього вона вчиться граматично правильно будувати речення, оволодівати зв'язним мовленням, засвоювати літературні норми рідної мови. Навіть доросла людина перед відповідальним виступом, промовою, лекцією внутрішньо промовляє текст, тренує свої мовленнєві органи.

Друга закономірність – розуміння сутності мови – залежить від засвоєння дитиною лексичних і граматичних значень різного ступеня узагальнення.

Спочатку дитина чує звуки мовлення, але не розуміє значення слів з цими звуками. Розуміння мовлення дорослих починається в другій половині першого року життя. Дитина розуміє мовлення, безпосередньо

¹Федоренко Л. П. Закономірности усвоения родной речи. – М.: Просвещение, 1984.

звернене до неї, пов'язане із задоволенням її потреб, поступово розуміє зміст слів, що означають предмети, явища, їх ознаки в довкіллі, у навколишньому світі, тобто починає засвоювати лексичне значення. Наприклад, слово *м'яч* означає тільки той м'яч, яким дитина грається. Потім формується узагальнений образ м'яча: це круглий, гумовий предмет, ним граються, його можна кидати, підкидати тощо. *М'яч* – це іграшка.

Засвоєння лексичного значення слів відбувається від прямого поодинокого конкретного основного до узагальненого та переносного значення (*золота монета, золоті руки*). Крім лексичного значення дитина засвоює й граматичне, відношення між словами в реченні (*на столі, під столом*). Засвоєння граматичного значення пов'язане з розвитком логічного мислення.

Третя закономірність – засвоєння виразності мовлення – залежить від розвитку в дитини чутливості до засобів виразності мовлення, лексики, граматики, тобто вміння відчувати виразність чужого мовлення, його внутрішній світ. Уже в ранньому віці діти добре розуміють і відчувають різні інтонаційні відтінки мовлення (оклик, запитання, наказ, радість, сум, гнів, незадоволення), що позначаються на їхній поведінці та реакціях. Діти вчать розуміти синоніми, епітети, метафори, які вживають у рідній мові. Користуючись ранньою сприйнятливістю дітей до емоційної виразності мовлення, педагог має організувати на спеціальних заняттях навчання дітей виразності мовлення.

Четверта закономірність – засвоєння норми літературної мови – залежить від розвитку в дитини чуття мови. Мова – упорядкована система мовних одиниць, функціонує в людському суспільстві як засіб комунікації (спілкування) у вигляді мовлення. Мовна система, що склалася традиційно, називається нормою і будь-яке відхилення від неї вважається мовленнєвою помилкою. Українська мова має свої орфоепічні, лексичні, граматичні норми. Так, в українській мові голосні *a, i, y* в усіх позиціях вимовляються виразно і чітко; дзвінкі приголосні перед глухими не втрачають голосу і вимовляються дзвінко. Це орфоепічна норма, її треба запам'ятати.

Традиційною граматичною нормою української мови є клична форма іменників *мамо, бабуню, брата, Ірино, Тарасе*, яку також потрібно запам'ятати і правильно вживати у мовленнєвому спілкуванні.

Маленька дитина не знає правил, мовних законів, вона практично засвоює норму рідної мови. Допомогає їй у цьому так зване мовне чуття. «Мимоволі дивуєшся чуттю, – писав К. Ушинський, – з яким вона підмітила надзвичайно 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 вона, засвоюючи рідну мову, не засвоювала частини тієї творчої сили, яка дала народові можливість створити мову?»¹.

¹Ушинский К. Д. Родное слово // Избр. пед. произв. – М.: Просвещение, 1968. – С. 329.

О. Гвоздев, аналізуючи засвоєння дітьми граматичної будови рідної мови, відзначає наявність у них «тонкого чуття мови». Спостереження за процесом оволодіння дитиною рідною мовою показують, що «чуття мови» виникає досить рано (вже у два роки) і з роками набуває чіткішої диференціації. Діти починають самостійно створювати нові слова, з'являється чуття словотворення. «У дворічних та трирічних дітей таке сильне чуття мови, – пише К. Чуковський, – що створені ними слова зовсім не здаються каліками чи виродками мови, а, навпаки, досить влучними, витонченими, природними»¹.

Чуття мови – це сукупність відчуттів, які безпосередньо відображають зв'язки і відношення, характерні для мови як складної об'єктивної системи засобів спілкування. При практичному володінні мовою ці зв'язки і відношення не усвідомлюються. Вони засвоюються інтуїтивно, на чуттєвому рівні.

Чуття мови розгалужується в кількох напрямках: семантичне чуття (неусвідомлене засвоєння значення слів), граматичне (неусвідомлене узагальнення граматичних правил і законів), лексичне (чуття словника), фонетичне (чуття схожого й відмінного у звуках і звукових комплексах), артикуляційне чуття тощо.

Отже, чуття мови – це вміння користуватися мовними засобами відповідно до мовленнєвої ситуації (норм мови) без звернення до знань про мову. Чуття мови слід розвивати. Фізіологічною основою його є складна система нервових зв'язків, утворення граматичного стереотипу в результаті аналітико-синтетичної діяльності кори головного мозку. Ступінь оволодіння нормами рідної мови у дитячому віці багато в чому залежить від того, наскільки правильно засвоїть її дитина на чуттєвому рівні.

П'ята закономірність – засвоєння писемного мовлення – залежить від розвитку координації між усним і писемним мовленням. Усне мовлення випереджає розвиток писемного. Дитина не може оволодіти писемним мовленням, якщо не засвоїть усного. Письмо – це код усного мовлення. У дошкільному віці діти оволодівають лише усною формою мовлення, в школі їх навчають писати.

Шоста закономірність – темпи збагачення мовлення – залежить від ступеня досконалості структури мовленнєвих навичок. Чим краще розвинене мовлення у дитини, тим краще вона складає розповіді, запам'ятовує нові слова, звороти, вірші, казки, передає зміст побаченого й почутого.

Із закономірностей засвоєння мови впливають принципи навчання рідної мови. **Принципи навчання** – це вихідні теоретичні положення (правила, вимоги), керуючись якими, вихователь добирає засоби, методи і прийоми навчання, передбачає його ефективність.

У педагогіці процес навчання у всіх його ланках (від дошкільних закладів до вищої школи) здійснюється відповідно до дидактичних принципів, які визначають як загальну спрямованість і структуру, так і зміст, методи, результати навчально-виховного процесу. Дидактичні принципи спрямовані на оволодіння дітьми знаннями, вміннями і навичками з наступним їх використанням у житті, на досягнення ефективного розвивального і виховного навчання, на гармонійний розвиток особистості.

До загальнодидактичних принципів належать: принцип виховного навчання, єдності навчання з життям, теорії з практикою, принципи усвідомленості, послідовності, систематичності навчання, принципи науковості, наочності, творчої активності, доступності навчання, міцності засвоєння знань, розвивального навчання, колективного характеру навчання та врахування індивідуальних особливостей дітей. Усі ці принципи взаємозумовлені, взаємопов'язані, взаємозалежні, що дає змогу будувати навчально-виховний процес у вигляді певної дидактичної системи. Загальнодидактичні принципи є вихідними для дошкільної лінгводидактики. Водночас кожний предмет має й свої специфічні принципи навчання. Таким чином, дошкільна лінгводидактика має власну систему методичних принципів.

Методичні принципи – це положення, які визначають як основні (загальні), так і другорядні (часткові) параметри процесу навчання певного предмета, а також найефективніші засоби досягнення поставленої дидактичної мети. Отже, принципи методики навчання рідної мови неоднорідні. Одні з них носять узагальнений характер (загальнометодичні принципи), інші – частковий, які конкретизують та реалізують загальні принципи, або спеціальний, які стосуються одного з видів мовленнєвої діяльності: звуковимови, лексики, монологічного мовлення, граматики тощо.

Загальні методичні принципи навчання дітей рідної мови, що впливають із закономірностей її засвоєння, розробила Л. Федоренко. Це принципи: 1) уваги до матерії мови; 2) розуміння мовних значень; 3) оцінювання виразності мовлення; 4) розвитку чуття мови; 5) випереджального розвитку усного мовлення; 6) поступового прискорення темпів збагачення мовлення.

Принцип уваги до матерії мови полягає в тому, щоб розвивати своєчасно мовленнєвий апарат дитини: органи слуху, артикуляції, дрібні м'язи пальців та кисті руки. Вихователь за допомогою відповідних методів і прийомів навчання має відпрацювати (натренувати) рухи мовленнєвого апарату, які потрібні для мови (а потім і для письма) кожної фонемою рідної мови, кожного елемента інтонації (мелодика, тембр, темп, ритм, тон, наголоси, паузи тощо). На основі цього принципу методисти розробляють спеціальні дидактичні ігри, вправи, ігри-заняття, добирають вірші, забавлянки, чистомовки, скоромовки, пісні для розвитку мовленнєвого апарату та вправи для підготовки руки дитини до письма.

¹Чуковский К. И. Собр. соч.: В 6 т. – М.: Худож. лит., 1965. – Т. 1. – С. 342.

Принцип розуміння мовних значень полягає в тому, що мова як предмет навчання є знаковою системою, що кодує позамовну дійсність. У процесі навчання діти мають засвоїти мовні знаки, зрозуміти їх, тобто навчитися співвідносити слово *оливець* з конкретним реальним предметом (дерев'яна довга паличка, всередині якої грифель; олівцем пишуть, малюють; олівці бувають різнокольорові). Діти мають навчитися розуміти лексичні значення, тобто предметний ряд об'єктів: предмет, число, дію, ознаки предмета, ознаки дії (*зірка, дерево, високий, сміяться, гра-ти*), а також граматичні значення – логічний ряд об'єктів (*для гри, у гри, на дивані, під диваном, з мамою, для мамі*). Дитина має навчитися розуміти такі граматичні значення, як: а) відношення предмета й ознаки: просторові, кількісні, причинно-наслідкові, суб'єктивно-об'єктивні та інші (*сидіти за столом, сміятися від задоволення, четверо хлопчиків*); б) відношення об'єктивного змісту висловлювання до дійсності: особа, час, спосіб (*Мені приємно. Дівчинка сидить. Це парк*); в) відношення суб'єктивної модальності: інтонація, порядок слів, вставні слова, частки. Діти дошкільного віку засвоюють лексичні й граматичні значення практично (інтуїтивно), не вивчаючи правил і законів, під час спілкування з дорослими.

Принцип оцінювання виразності мовлення – це розуміння внутрішнього світу людини, втіленого в мові, та вміння висловлювати свої емоції і почуття. Цей принцип реалізується за допомогою спеціальних методів і прийомів на заняттях з художньої літератури та розвитку мовлення (виховання звукової культури мовлення). Дітей дошкільного віку вчать емоційно сприймати зміст художніх творів, відчувати їх характер (радісний, урочистий, сумний, серйозний, суворий, веселий, жартівливий), помічати особливості літературної мови (епітети, повтори, образні вирази), передавати своє ставлення до змісту, персонажів твору, вчать виразно декламувати вірші, використовуючи емоційно виразні засоби інтонації.

Принцип розвитку мовного чуття. Наприкінці дошкільного віку дитина має практично засвоїти норми рідної мови (відповідно до орфоепічних вимог), навчитися вільно спілкуватися. Для цього вона повинна чути правильну літературну мову дорослих, наслідувати їх. Тому зразок мовлення вихователя є основним прийомом навчання дітей рідної мови у дошкільному закладі. Спеціальні мовленнєві заняття, дидактичні ігри та вправи сприятимуть розвитку чуття мови, своєчасному засвоєнню її літературних норм.

Принцип випереджального розвитку усного мовлення над писемним. Протягом дошкільного віку вихователь працює над розвитком усного мовлення дитини, розвиває всі його складові: словник, граматичну і звукову правильність, діалогічне й монологічне мовлення. У старшому дошкільному віці дітей вчать робити звуковий аналіз слів, знайомлять зі звуками (голосними, приголосними, твердими і м'якими приголосними), готують руку дитини до письма. Писемним мовленням діти

оволодівають у школі. При цьому їх навчають координувати рухи мовленнєвого апарату, слуху, очей та рук; усвідомлювати подібність і відмінність звуків і літер, інтонації (усного мовлення) й розділових знаків на письмі.

Принцип прискорення темпів навчання полягає в поступовому ускладненні змісту, методів і прийомів навчання мови від групи до групи. Спочатку дітей навчають відповідати на запитання за змістом картини, художнього твору, потім складати описові, сюжетні розповіді за зразком вихователя, переказувати художні тексти. У старшому дошкільному віці діти вже самостійно складають творчі розповіді. Ускладнення темпів навчання рідної мови можна простежити і на методичних прийомах: запитання, зразок розповіді, план розповіді, вказівка до самостійної розповіді.

Часткові методичні принципи навчання рідної мови описані В. Скалкіним та Е. Коротковою. До них належать: комунікативна спрямованість навчання; навчання мови як діяльності; принцип забезпечення активної мовленнєвої практики; організація спостережень над мовним матеріалом; комплексний підхід до розвитку всіх аспектів мови; збагачення мотивації мовленнєвої діяльності; забезпечення впливу художньої літератури на мовленнєвий розвиток дітей; принцип сенсорно-лінгвістичного розвитку дітей; взаємозв'язок мови, мислення і мовлення; національна спрямованість розвитку мовлення і навчання мови. Розгляньмо їх.

Комунікативна спрямованість навчання означає оволодіння дітьми рідною мовою як засобом комунікації, спілкування. Вони повинні не лише відповідати на запитання дорослих під час занять, а й вільно користуватися рідною мовою в усіх життєвих ситуаціях: легко вступати в невимушену розмову, підтримувати бесіду, бути ініціатором розмови.

Принцип навчання мови передбачає включення мови до різних видів діяльності: пізнавальної, мовленнєвої, навчально-мовленнєвої. Мета пізнавальної діяльності – створити підґрунтя для оволодіння мовою на чуттєвому рівні (спостереження у навколишньому, екскурсії-огляди, екскурсії, практична діяльність, ознайомлення з картинками тощо). У процесі пізнавальної діяльності діти знайомляться з лексичним значенням слова (наприклад, під час спостережень за листопадом, снігопадом вводять слова *листопад, снігопад*; занурюючи руку в прозору холодну воду, засвоюють значення слів *прозора, холодна*).

Навчально-мовленнєва діяльність у дошкільному закладі здійснюється на заняттях ознайомлення дітей з явищами природи, на заняттях із розвитку мовлення, художньої літератури, а також під час ігор, у нестимульованих мовленнєвих ситуаціях та планових мовних заходах у повсякденному житті.

Принцип забезпечення активної мовленнєвої практики дітей реалізується як на організованих заняттях, так і під час режимних мо-

ментів. Чим більше на занятті дитина говорить і відповідає на запитання вихователя, тим ефективнішим є заняття.

*Принцип організації спостережень над мовним матеріалом*¹ полягає в тому, що дітям дошкільного віку, як зазначають О. Гвоздев, Д. Ельконін, С. Карпова, доступне усвідомлення звукових і складових виявів мовлення. Діти легко виділяють звуки, склади у словах, помічають подібність і відмінність слів. Свою спостережливість над мовленням дитина висловлює запитаннями, констатацією та виправленням помилок. У зв'язку з цим у старшому дошкільному віці дітей слід вчити свідомо аналізувати слова, помічати й виправляти мовленнєві помилки.

Принцип комплексного підходу до розвитку мовлення полягає в одночасній роботі педагога над засвоєнням дитиною звукової, граматичної правильності мовлення, збагаченням словника і розвитком діалогічного та монологічного мовлення. Тому заняття з розвитку мовлення носять комплексний характер.

Принцип збагачення мотивації мовленнєвої діяльності, – на думку О. Леонтьєва, – це діяльність, яка «без мотиву не буває; «немотивована діяльність» – це діяльність ... із суб'єктивно та об'єктивно прихованим мотивом»². Усе, що говоримо, ми говоримо для когось або чогось, чомусь, тобто керуємося певною метою і мотивом. Унаслідок цього будь-яка мовленнєва задача чи вправа, що пропонується дитині, має бути вмотивована, із чітко визначеним мотивом говоріння.

Оскільки головним видом діяльності дітей дошкільного віку є гра, то збагачення мотивів мовленнєвих висловлювань має відбуватися на основі поєднання навчання мови з ігровою діяльністю дітей. Наприклад, у гості до дітей прийшов ведмедик і діти розповідатимуть йому казку, а ляльку Оксану навчатимуть правильно і красиво описувати іграшки. Дітям старшого дошкільного віку пропонується скласти розповідь про свою майбутню гру з улюбленою іграшкою або скласти сценарій за іграшками для показу в ляльковому театрі.

Принцип забезпечення впливу художньої літератури на мовленнєвий розвиток дітей є одним із провідних методичних принципів у роботі з дошкільниками. Через твори художньої літератури відбувається збагачення, уточнення й активізація словника дітей; вірші, забавлянки, чистомовки, скоромовки закріплюють правильну звуковимову, сприяють розвитку виразності мовлення. Оповідання, казки, що пропонуються для переказу, сприяють розвитку зв'язного мовлення. Крім того, художня література розвиває поетичний слух, прищеплює любов до художнього слова.

¹Короткова Э. П. Принципы обучения речи в детском саду. – Ростов н/Д: Рост. гос. пед. ин-т, 1975.

²Леонтьев А. Н. Деятельность, сознание, личность. – М.: Педагогика, 1975. – С. 102.

Принцип сенсорно-лінгвістичного розвитку дитини передбачає таку організацію її навчально-мовленнєвої діяльності, в процесі якої вона має засвоювати нові слова на основі чуттєвого досвіду (сенсорики) за допомогою різних аналізаторів (зорового, слухового, смакового, дотикового тощо). Дитина має спочатку побачити предмет (явище, річ), відчутти всі його властивості (гладенький, м'який, холодний, солодкий та ін.) та ознаки, сприйняти цей предмет у взаємозв'язку його якостей, властивостей, ознак. У дитини має сформуватись уявлення, образ предмета, а вже потім це уявлення вона позначає словом, яке згодом перетворюється на поняття.

Цей принцип передбачає словникову роботу, спрямовану на введення нової лексики на заняттях з усіх розділів програми виховання і навчання дітей в дошкільному закладі: ознайомлення з довідками, природою, образотворчою діяльністю, художньою літературою, музикою, математикою, фізичним вихованням. Дітям слід пояснити специфічні терміни і поняття, якими вони користуються впродовж цих занять (що таке лічба, малювання, аплікація, шиккування тощо).

Принцип взаємозв'язку мислення, мови і мовлення передбачає практичне ознайомлення дітей дошкільного віку з граматичними формами (рід, число, відмінкові закінчення, клична форма, невідмінювані слова), артикуляцією звуків, багатозначністю слів, синонімами, антонімами, композицією тексту. Ознайомлення це відбувається у процесі мовленнєвої діяльності дітей (ігрові вправи, мовленнєві ситуації, розповіді, дидактичні ігри і т. ін.), спрямованої на активізацію їхнього мовлення і розвиток мислення (вправи на класифікацію предметів, узагальнення, абстрагування тощо).

Національна спрямованість розвитку мовлення і навчання дітей рідної мови. Спілкування з дитиною рідною мовою з першого року життя має відбуватися на кращих зразках українського фольклору: забавлянки, утішки, пісні, ігри-забави, жарти. Впродовж дошкільного віку дітей знайомлять із національним посудом, одягом, іграшками, символами та оберегами, поповнюють словник дітей традиційно українською лексикою (*свищики, вишиванка, горнятко, куманець, барильце* тощо), приказками та фразеологічними зворотами (*як мед, так і ложкою; світ за очі; аби день до вечора*), образними виразами (*зайчик-побігайчик, мишка-шкряботушка, червона калина, золотий місяць*). Дитина бере участь у святкуванні українських національних свят, вивчає обрядові вірші, пісні. Дитяче мовлення набуває національного колориту.

Крім загальних і часткових принципів виокремлюють ще спеціальні принципи, які стосуються конкретної мовної галузі (лексики, фонетики, граматики, зв'язного мовлення). Наприклад, спеціальні принципи роботи зі словниками: а) введення слів на основі чуттєвого досвіду та активної пізнавальної діяльності; б) розв'язання усіх завдань словникової роботи в єдності; в) зв'язок змісту словникової роботи з розвивальними можливостями дитини у пізнанні навколишнього світу.

Принципами формування граматичної правильності мовлення є такі: а) принцип однієї трудності (на занятті працювати лише над одним новим граматичним явищем); б) автоматизація граматичних навичок; в) презентація (пред'явлення) граматичних явищ з урахуванням віку та етапу навчання. Спеціальні принципи докладніше розглядатимуться під час висвітлення матеріалу кожного розділу.

Виховання звукової культури мовлення підпорядковується таким спеціальним принципам, як: розвиток фонематичного слуху; оцінювання виразності мовлення; урахування різниці між літерою і звуком; заміна діалектної вимови літературною тощо.

У галузі зв'язного мовлення це: принцип навчання зв'язного мовлення за зразком вихователя; принцип самостійної побудови тексту та ін.

Отже, навчання дітей рідної мови з урахуванням загальнодидактичних та методичних (загальних, часткових, спеціальних) принципів сприятиме оптимальному навчанню дітей, підвищенню його ефективності.

§ 8. Методи наукового дослідження в дошкільній лінгводидактиці

Наука – це соціально значуща сфера людської діяльності, функцією якої є вироблення і систематизація об'єктивних знань про довкілля, людину чи будь-яку діяльність¹. Наука – це система дослідницької діяльності, спрямованої на вироблення нових знань про природу, людину, суспільство, мову і мислення.

Науковий метод – це спосіб пізнання явищ дійсності у їх взаємозв'язку і розвитку. Методи дослідження і наука невіддільні одне від одного. Будь-яку науку утворюють як результати пізнання дійсності, так і методи пізнання досліджуваних об'єктів, тобто методи дослідження. Метод розглядають і як сукупність прийомів практичного або теоретичного засвоєння дійсності.

У лінгводидактичних дослідженнях використовують не один метод, а їх систему, яка має забезпечити в кінцевому підсумку репрезентативність і валідність первинної інформації, а також формування наукових висновків як доповнення до вже відомих наукових теорій або системи наукового знання.

Усі методи поділяють на кілька груп: теоретичні, емпіричні, експериментальні, статистичні.

Теоретичні методи спрямовані на створення теоретичних узагальнень і виведення закономірностей досліджуваних явищ: це вивчення літературних джерел, навчальних посібників, документів, методичної спадщини, програм та продуктів мовленнєвої діяльності дітей (записи дитячих розповідей, словник, образне мовлення та ін.). Так, студентам

¹Сидоренко В. К., Дмитренко П. В. Основи наукових досліджень: Навч. посіб. для ВНЗ. – К., 2000. – С. 5, 119.

для написання перших наукових робіт (курсова чи дипломна) пропонується зробити письмовий аналіз варіативних програм (наприклад, розділу «Розвиток мовлення») для дошкільних навчальних закладів за табл. 1. Або проаналізувати наявність методичних і дидактичних посібників із розвитку мовлення у віковій групі чи педагогічному кабінеті за табл. 2–5.

Таблиця 1

Назва програми, автор, рік видання	Назва розділу	Підрозділи	Вікова група	Позитивні сторони	Критичні зауваження
Загальні висновки					

Таблиця 2

Назва дидактичного матеріалу	Місце зберігання	Наявність картотеки	Наявність	
			анотацій	методичних розроблень

Таблиця 3

Назва ТЗН	Кількість ТЗН	Місце зберігання	Наявність картотеки	Наявність	
				анотацій	методичних розроблень

Таблиця 4

Назва словника, довідника	Автор	Кількість примірників	Де зберігається

Таблиця 5

Назва художнього твору	Автор	Для вихователя	Для дітей	Наявність картотеки	Наявність	
					анотацій	методичних розроблень

До *емпіричних методів* належать також спостереження, бесіда, анкетування, опитування, узагальнення передового педагогічного досвіду.

Найлегшим і найпоширенішим методом зібрання об'єктивних даних про стан і характер розвитку мовлення дітей і вихователя є спостереження і запис спонтанного мовлення. Спостереження вчені класифікують за різними ознаками¹ (див. схеми 1–7):

Спостереження за поінформованістю респондента	
Відкрите	Вихователь і діти усвідомлюють факт спостереження
Приховане	Діти не знають, що за ними спостерігають

Схема 1

Спостереження за способом фіксації інформації	
Безпосереднє	Дослідник фіксує усе почуте та побачене
Інструментальне	Інформація фіксується за допомогою аудіо-, кіно-, телезапису та ін.

Схема 2

Спостереження за метою дослідження	
Інспекторське	Розкриває структуру педагогічного процесу, особливості діяльності педагога в конкретних умовах
Педагогічне	Безпосереднє сприймання поведінки дітей і вихователя у різноманітних ситуаціях
Навчальне	Дає уявлення про предмети, процеси, закономірності, характеристики матеріалу, що вивчається
Наукове	Цілеспрямоване сприйняття конкретних педагогічних явищ для отримання фактичного матеріалу

Схема 3

¹Організація науково-дослідної роботи в закладах освіти / Уклад.: Ю. Гуранов, В. Уруський. – Т.: Астон, 2001. – С. 38–39.

Спостереження за частотою проведення занять	
Постійне	Охоплює заняття (наприклад, з розвитку мовлення) неперервно протягом тривалого часу (навчального року, кварталу)
Періодичне	Проводиться через певні проміжки часу (один раз на квартал, тиждень, тощо)
Одноразове	Фіксує результати та хід лише одного заняття

Схема 4

Спостереження за обсягом охоплення об'єкта	
Суцільне	Охоплює всі досліджувані об'єкти (наприклад, усіх дітей і вихователя)
Несуцільне (дискретне)	Охоплює лише частину об'єкта Розрізняють спостереження: монографічне – за якомога більшою частиною взаємозв'язаних предметів, явищ тощо порівняльно-монографічне – за кількома частинами об'єкта, що найбільше відрізняються вибіркове – за порівняно малою, але репрезентативною частиною об'єкта, тобто із загального масиву виокремлюють так звану «вибіркову», обсяг якої потрібний для отримання результатів, що характеризують увесь об'єкт головного масиву – охоплює основний склад (не менш як 80 %) об'єкта

Схема 5

Спостереження за способом отримання інформації	
Пряме	Реєструються факти, побачені дослідником під час спостереження
Опосередковане (непряме)	Спостерігають не за процесом чи об'єктом, а, наприклад, за кінцевим результатом

Схема 6

Спостереження за ставленням до об'єкта	
Об'єктивне	Проводиться стороннім спостерігачем
Суб'єктивне	Проводиться учасником процесу

Схема 7

Під час спостереження дослідник може записати мовлення вихователя чи дітей, а потім проаналізувати його (табл. 6):

Таблиця 6. Письмовий аналіз мовлення вихователя (чи дитини)

Ім'я та прізвище дитини (вихователя)	Помилки					
	фонетичні	граматичні	лексичні	стилістичні	русизми	діалектизми
Загальні висновки						

Анкетування й опитування в галузі вивчення об'єктів і суб'єктів дошкільної лінгводидактики проводиться тільки з дорослими (вихователі, методисти, керівний склад, батьки).

Бесіди проводять безпосередньо з дітьми. Дослідник напередодні складає план бесіди, результати якої обов'язково фіксує¹. Наприклад, він поставив перед собою завдання: з'ясувати особливості словника дітей різного дошкільного віку; задля цього слід запропонувати такі запитання:

1. Розкажіть, що ви знаєте про осінь, осінні явища (тема «Пори року») або про сім'ю, дошкільний заклад (теми «Сім'я», «Дошкільний заклад»);

2. Які ви знаєте прислів'я? Назвіть їх.

Бесіда проводиться індивідуально, з кожної вікової групи відбирають трьох дітей. Результати бесіди заносять у таблицю відповідно до теми (табл. 7).

Таблиця 7. Тема «Осінь»

Прізвище, ім'я дитини	Вікова група	Загальна кількість слів	Іменники	Дієслова	Прикметники	Прислівники	Інші частини мови	Прислів'я

Педагогічний досвід з методики розвитку мовлення вивчають за такими напрямками: а) кінцевий результат роботи вихователя; б) рівень творчості (раціоналізаторський, новаторський); в) кількість авторів (індивідуальний, колективний, груповий); г) спосіб виникнення (стихийний, організований).

Пристаюючи до вивчення педагогічного досвіду з дошкільної лінгводидактики, дослідник складає план, за яким можна визначити мету і завдання вивчення досвіду; підготовчу роботу; надання допомоги вихо-

вателю, чий досвід вивчається; вивчення досвіду роботи; узагальнення та поширення досвіду роботи.

Передовий педагогічний досвід передбачає такі критерії вивчення: актуальність і перспективність, новизну, наукову вірогідність результатів.

Педагогічний експеримент охоплює констатувальний, формувальний і прикінцевий (контролювальний) етапи. Метою констатувального етапу експерименту є вивчення і опис розвитку мовлення чи навчально-мовленнєвої діяльності того аспекту, що вивчається; визначення вихідних рівнів розвитку мовлення. Формувальний експеримент передбачає створення спеціальних педагогічних умов для проведення дослідження, розроблення експериментальної методики та її апробацію. Прикінцевий етап визначає рівень знань, мовленнєвих умінь і навичок за результатами формувального експерименту (схема 8)¹.

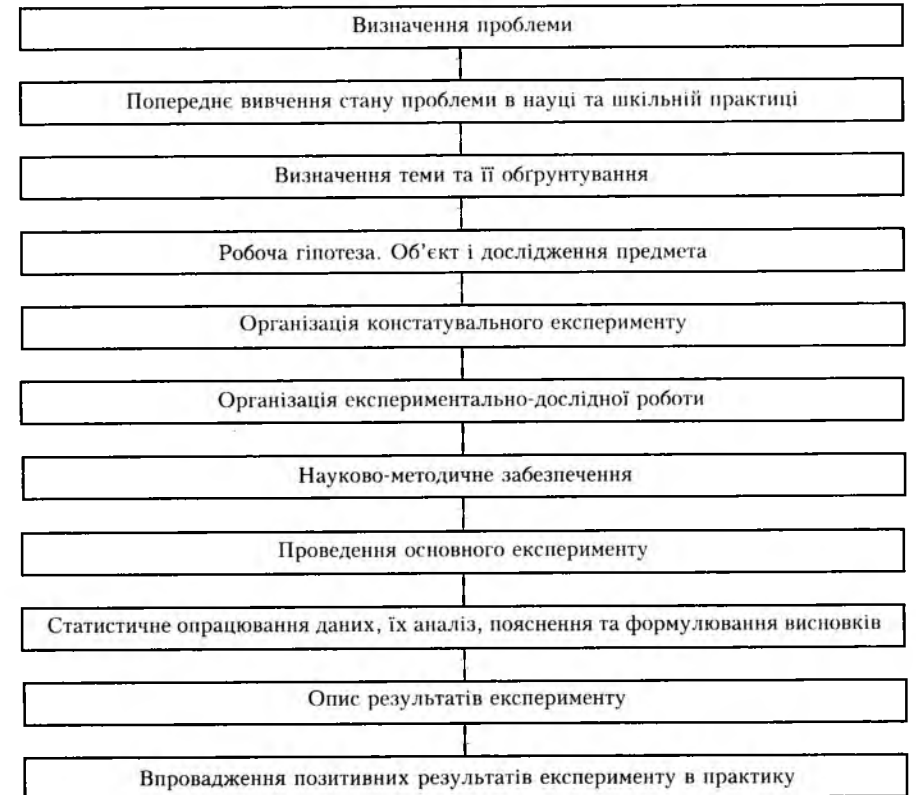


Схема 8. Організація педагогічного експерименту в навчальних закладах

¹Богущ А. М. Методика розвитку рідної мови і ознайомлення з навколишнім у дошкільному закладі: Практикум. – К.: Вища шк., 1995. – С. 81.

¹Організація науково-дослідної роботи в закладах освіти / Уклад.: Ю. Гуранов, В. Уруський. – С. 56.

Для проведення експерименту дослідник добирає (чи розробляє самостійно) діагностичні методики. Наприклад:

Методика 1

М е т а: з'ясувати розуміння дітьми значення слів.

М а т е р і а л: по 10 картинок із зображенням українського національного посуду та українського національного одягу.

Х і д е к с п е р и м е н т у: в експерименті беруть участь діти середньої, старшої та підготовчої груп (по 10 із кожної). Дітям для розгляду пропонують картинки і запитують: «Чи знаєте ви, що це? Як називається цей предмет (ця річ)?» Відповіді дітей фіксують, а результати експерименту заносять до табл. 8:

Таблиця 8

Слова	Правильно назвали		Відмовилися відповідати		Припустилися помилок					
					за функціональними ознаками		слово-замінник		частина предмета	
	середня група	старша група	середня група	старша група	середня група	старша група	середня група	старша група	середня група	старша група

Коефіцієнт розуміння можна обчислити за формулою

$$K_{\text{роз}} = \frac{m_{\text{п}}}{n_3} \cdot 100 \%,$$

де $K_{\text{роз}}$ – коефіцієнт розуміння; $m_{\text{п}}$ – кількість правильно названих слів; n_3 – загальна кількість слів у групі.

Математичне опрацювання даних експерименту здійснюється методами статистичного аналізу отриманої інформації (розрахунок розподілу ознак, середніх величин, кореляційний, регресивний, факторний, дисперсійний аналіз), а також методами моделювання і прогнозування.

Методика 2

М е т а: з'ясувати розуміння дітьми старшого дошкільного віку фразеологічних зворотів.

Х і д е к с п е р и м е н т у: дітям (15 осіб) випускної групи дошкільного закладу (старша чи підготовча дошкільні групи) пропонують фразеологізми і запитують: «Як ви розумієте цей вислів? Що це означає?» Відповіді дітей заносять дослівно до протоколу за схемою, окремо на кожну дитину (табл. 9).

Коефіцієнт розуміння дітей обчислюють за попередньою формулою.

Для уточнення розуміння дітьми ідіом можна запропонувати їм скласити з кожною фразою речення і занести їх до протоколу.

Ідіоми	Відмова пояснити	Пояснення		
		частково правильне	правильне	неправильне
Байдики бити Довгий ящик Неначе води в рот набрав Ловити вітра в полі Ні в тин, ні в ворота Двох зайців убити Бровою не повести І риби наловити, і ніг не замочити Що посієш, те й пожнеш Після дощуку в четвер				

Методика 3

М е т а: з'ясувати уміння дітей переказувати (повно, стисло, вибірково) казку.

Х і д е к с п е р и м е н т у: дослідник бере по двоє дітей із кожної вікової групи (середньої, старшої, підготовчої), читає їм казку один раз і пропонує переказати (експеримент проводиться індивідуально з кожною дитиною).

Попередня робота. Дібравши казку, дослідник виокремлює з неї основні понятійні одиниці, які дають можливість оцінити переказ як повне відтворення тексту. Наприклад, перегляньте протокол запису відтворення (переказу) української народної казки «Колосок» (табл. 10).

Таблиця 10. Протокол запису відтворення (переказу) української народної казки «Колосок»

Понятійні одиниці тексту	Відтворення	$K_{\text{в}}$	Тип переказування
Колосок Двоє мишенят Круть Верть Півник Голосисте горлечко Співали Танцювали Крутились Вертілись			

Понятійні одиниці тексту	Відтворення	K_B	Тип переказування
Піснею будив Схоплювався Робив Замітав подвір'я Знайшов колосок Запропонував обмолотити Борошна намолот Мишенята відмовились Обмолотив сам Тісто місив Дрова рубав Піч затопив Пироги пік Мишенята хочуть їсти Півник їх вигнав			

Якщо дитина відтворила слово чи фразу, ставиться позначка «+», якщо замінила слова казки своїми словами, записується слово-заміник.

Отримані результати дослівного матеріалу обчислюють за формулою

$$K_B = \frac{m_B}{n_B} \cdot 100 \%,$$

де K_B – коефіцієнт відтворення; m_B – кількість відтворених слів (фраз); n_B – кількість виокремлених понятійних одиниць.

Значення K_B : 80–100 % – повний переказ; 64–75 % – стислий переказ; 56–60 % – вибірковий переказ; нижче 50 % – поверхове відтворення тексту, зв'язний переказ відсутній.

Методика 4

Мета: з'ясувати, які типи речень переважають у мовленні дітей різного дошкільного віку, їх склад.

Матеріал: сюжетні картинки.

Хід експерименту: для проведення дослідної роботи відібрати по 5 дітей з кожної вікової групи. Індивідуально кожній дитині запропонувати сюжетні картинки різної складності для створення розповіді.

Наступного разу провести бесіду «Твій вихідний день у сім'ї» або «Твій день народження».

Через день запропонувати дітям розповісти (або переказати) знайому казку. Їхні відповіді записати, результати аналізу занести до таблиць 11–13.

Таблиця 11

Прізвище, ім'я, вік	Зміст мовлення	Кількість речень				
		просте непоширене	просте поширене	складне	з прямою мовою	з однорідними членами
	Розповідь за картинками / Розповідь із власного досвіду / Переказування					
Висновки						

Таблиця 12

Прізвище, ім'я	Вік	Непоширене речення				Загальна кількість речень		
		підмет	присудок	підмет і присудок	інші члени речення	однослівних	двослівних	трислівних
Висновки								

Таблиця 13

Прізвище, ім'я, вік	Кількість слів у поширеному реченні					Складне речення	
	4	5	6	7	8 і більше	складно-сурядне	складно-підрядне
Висновки							

Практичні завдання для самостійного опрацювання

1. Прочитайте, порівняйте та проаналізуйте визначення *методики розвитку мовлення дітей дошкільного віку* в навчальній літературі.

Методика розвитку рідної мови дітей дошкільного віку – частина дошкільної педагогіки, що розробляє єдину систему навчально-виховної роботи з розвитку мовлення, узагальнює передовий досвід дошкільних закладів, досвід кращих вихователів-новаторів і сім'ї, процес засвоєння дітьми дошкільного віку усної рідної мови (Леценко О. М. Методика навчання рідної мови і грамоти. – К.: Вища шк., 1972. – С. 3).

Методика розвитку мовлення – педагогічна наука, що вивчає закономірності педагогічної діяльності, спрямованої на формування мов-

лення у дітей дошкільного віку в дитячому садку (Бородич А. М. Методика розвитку речі дітей. – М.: Просвещение, 1984. – С. 4).

Методика розвитку рідної мови та ознайомлення дітей з навколишнім світом у дошкільних закладах – це педагогічна наука, яка вивчає закономірності розвитку мовлення дітей на різних вікових етапах, специфіку педагогічної діяльності, спрямованої на формування мовних навичок у дітей, форми, засоби, методи і прийоми навчання дітей рідної мови (Методика розвитку рідної мови і ознайомлення з навколишнім у дошкільному закладі / А. М. Богуш, Н. П. Орланова, Н. І. Зеленко та ін. – К.: Вища шк., 1992. – С. 5).

Яке з наведених визначень, на вашу думку, є вичерпним? Чому? Перелічіть ознаки поняття «методика навчання рідної мови», які становлять сутність його визначення.

Дайте відповідь на запитання: Методика розвитку мовлення дітей дошкільного віку – це частина дошкільної педагогіки чи самостійна наука? Що таке «лінгводидактика»? Чи входить методика розвитку мовлення дітей дошкільного віку до лінгводидактики? Чи можна її назвати «дошкільною лінгводидактикою»?

2. Прочитайте, порівняйте та проаналізуйте визначення предмета методики навчання рідної мови у навчальній літературі.

Предметом її [методики навчання рідної мови] є розроблення закономірностей, змісту, методів і форм роботи з розвитку мовлення дітей дошкільного віку в дошкільних закладах і сім'ї (Лещенко О. М. Методика навчання рідної мови і грамоти. – К.: Вища шк., 1972. – С. 3).

Предметом вивчення методики є процес оволодіння рідною мовою як засобом спілкування в умовах виховання та навчання (Методика розвитку рідної мови і ознайомлення з навколишнім у дошкільному закладі / А. М. Богуш, Н. П. Орланова, Н. І. Зеленко та ін. – С. 5).

Яке з цих визначень найповніше характеризує предмет методики? Як би ви визначили предмет та об'єкт вивчення методики розвитку рідної мови у дошкільному закладі?

3. Методологічною основою методики розвитку рідної мови є взаємозв'язок мови та поняття, мови та історії. Наведіть конкретні приклади того, як реалізується положення філософії про взаємозв'язок мови і поняття у безпосередній мовленнєвій діяльності дітей. Як має діяти вихователь відповідно до цього положення, збагачуючи словниковий запас дитини? Як реалізується положення про взаємозв'язок мови та історії у сучасній педагогічній практиці дошкільних закладів України та варіативних програмах навчання і виховання дітей? Наведіть конкретні приклади.

4. Природничою основою дошкільної лінгводидактики є вчення О. Іванова-Смоленського про три основні форми тимчасових мовленнєвих зв'язків, які утворюються в корі головного мозку: словесний подразник – безпосередня дія дитини (С-Б); безпосередня дія – словесна відповідь дитини (Б-С); словесний подразник – словесна відповідь дити-

ни (С-С). Визначте, впродовж якого вікового періоду діє кожний із цих видів тимчасових нервових зв'язків. Наведіть конкретні приклади.

5. Методика навчання рідної мови послуговується психологічними поняттями: «егоцентричне мовлення», «соціологізоване мовлення», «внутрішнє мовлення». З'ясуйте, хто з психологів об'єднав ці поняття? Як вони їх тлумачать? Як співвідносяться, на ваш погляд, ці поняття? Поясніть сутність кожного з них. Чи живається у цьому співвідношенні поняття «зовнішнє мовлення»?

6. Прочитайте наведені визначення поняття «мова».

Мова – це сукупність довільно відтворюваних загальноприйнятих у межах певного суспільства звукових знаків для об'єктивно існуючих явищ і понять, а також загальноприйнятих правил їх комбінування у процесі вираження думок (Словник української мови. – Т. 4. – С. 768).

Мова – найважливіший засіб спілкування людей, тобто засіб вираження і передавання думок, почуттів, волевиявлення.

Мова – це засіб формування, оформлення та існування думки: без називання немає думання, осмислення реальності.

Мова – це система знаків, матеріальних за своєю природою і соціальних за змістом та функціями.

Мова – засіб самопізнання народу, форма існування надбудови в усіх її виявах.

Мова – не лише витвір історії суспільства, вона є активним чинником цієї історії: не лише об'єкт, а й суб'єкт історії (Мацько Л. І., Сидоренко О. М. Українська мова. – К.: Либідь, 1992. – С. 5).

Мова не є засобом вираження готової думки, а її створення ... вона не є відображення світогляду, який вже склався, а діяльність, що його формує (Потебня А. А. Мысль и язык. – Харьков, 1913. – С. 141).

Мова є саме життя, найважливіший, найбагатший і найміцніший зв'язок, що з'єднує віджилі, живучі й майбутні покоління народу в одне велике, історично живе ціле (Ушинський К. Д. Вибр. пед. твори: В 2 т. – К.: Рад. шк., 1983. – Т. 1. – С. 123).

Мова – це: 1) універсальний засіб навчання і виховання людини; 2) енциклопедія людського досвіду; 3) першооснова нагромадження культурних цінностей, засіб вираження змісту культури, спосіб введення окремої людини в процес суспільного культурного розвитку; 4) один із компонентів духовної культури суспільства; 5) засіб координації усіх виробничих процесів; 6) функціональна система, нерозривно пов'язана з усіма галузями суспільного життя (Бабич Н. Д. Основи культури мовлення. – Л.: Світ, 1990. – С. 12).

Які з наведених визначень найповніше відображають сутність поняття «мова»? Поясніть, які сторони соціального життя відображено в кожному із наведених визначень? Як співвідносяться між собою висловлювання у визначеннях Мацько Л., Сидоренко О. «мова – це засіб вираження думок» та Потебні О. «мова не є засобом вираження готової думки»?

7. Прочитайте наведені визначення мовлення.

Мовлення – це спілкування людей між собою за допомогою мови; мовна діяльність (*Словник української мови. – Т. 4. – С. 770*).

Мовлення – це практичне користування мовою в конкретних ситуаціях і з наперед визначеною метою; це діяльність за допомогою мови, особлива психічна діяльність.

Мовлення – це: 1) спосіб існування і вияву мови, «мова в дії», мовний процес у багатьох його видах і формах (говоріння, писання, слухання, читання), мовчазна розмова із самим собою, обдумування свого чи сприйнятого від інших майбутнього повідомлення; 2) вияв процесу формування (а не втілення); 3) вияв одиниць мови усіх рівнів і правил їх поєднання; 4) засіб конкретизації спілкування (мовного спілкування) (*Бабич Н. Д. Основи культури мовлення. – С. 11–12*).

Визначте, яка з наведених дефініцій найповніше відображає поняття «мовлення»? Поясніть, як ви розумієте значення кожного з наведених визначень? У яких випадках у роботі з дітьми дошкільного віку потрібно вживати термін «мова», а в яких «мовлення»? Проілюструйте свої міркування конкретними прикладами.

8. Як співвідноситься закономірність «засвоєння виразності мови залежить від розвитку в дитині сприйнятливості до засобів інтонації, тобто вміння відчувати виразність чужої мови, її внутрішній світ» із принципом оцінювання виразності мови? Наведіть конкретні приклади реалізації цього принципу в практичній навчально-мовленнєвій діяльності з дітьми.

9. Складіть картотеку наукових і методичних видань за останні 2–3 роки відповідно до методів педагогічного дослідження.

10. Уважно прочитайте вірш П. Тичини «Слово наше рідне». Визначте, які соціальні, національні та історичні віхи поет пов'язує із мовою? Які уривки з цього вірша доступні для розуміння дітей дошкільного віку? Як і коли їх можна використати в роботі з дітьми?

Слово наше рідне!
Ти сьогодні зазвучало,
Як початок, як начало.
Як озброєння всім видне.
Слово наше рідне!
То ж цвілась калина,
Червоніла, достигала,
Всьому світу заявляла:
– Я – країна Україна,
на горі калина!
– А України ж мова –
– Мов те сонце дзвінкоточе,
мов те золото блискуче,
вся і давність, і обнова, –
українська мова.
Та раптом з Берліна
дикі орди налетіли.

Україну вбить хотіли
й нашу мову солов'їну –
дикуни з Берліна.
Слово ж наше рідне!
Ти німоті не далось,
озернилось, як колосся,
стало бойове і гідне –
проти фрїца закликало,
промовляло до людини
і в тяжкі хвилини.
Гарне ж ти на вроду!
Бо ти єсть не всепрощення:
Ти в боях пройшло
хрещення –
слово мужнього народу,
що не дрогне зроду.
Ми в тобі знаходим:

блиски гроз і цвіт задуми,
пісні дзвін, моральність думи.
Ми в похід з тобою ходим –
все в тобі знаходим.
Розцвітай же, слово,
і в родині, і у школі,
й на заводі, і у полі

пречудесно, пречудово, –
розквітай же, слово!
Хай ізнов калина
червоніє, достигає,
всьому світу заявляє:
– Я – країна Україна –
на горі калина!

11. Прочитайте текст.

Про рідну мову можна говорити і не з погляду науки мовознавства, а так, як говорять про свій край, рідне сонце, небо, повітря – про все, що об'єднується в дорогому слові – Вітчизна. Бо рідна мова є невід'ємною частиною поняття Батьківщина.

Для нас рідна мова – не тільки дорога спадщина, яка об'єднує в собі народну мудрість, вироблену десятками й сотнями поколінь. Це наша гордість, бо все, що створено нею, увійшло в скарбницю загальнолюдської культури.

Увесь світ віддає шану великим володарям українського слова Т. Г. Шевченку та І. Я. Франку. Далеко за межами України відомі твори М. Коцюбинського та Лесі Українки, М. Рильського та багатьох інших чудових українських майстрів пера. Рідна мова донесла до нас геніальні класичні творіння Мольєра, Шекспіра, Гете, Бернса, Міцкевича. Вона виявилася не біднішою за інші найрозвиненіші мови світу, оскільки нею перекладають усе найкраще, що створено ними.

Найкращі, найкультурніші представники народу завжди дбають про свою мову, байдуже, хто вони – українці, поляки, чехи чи німці.

Священний обов'язок кожного з нас – берегти дорожочинні якості рідної мови, її запашні, барвисті слова, образи, звороти, шліфувати й збагачувати їх, щоб передати прийдешнім поколінням спадщину, гідну нашої великої доби (*Матвієнко А. Живе слово. – К.: Держлітвидав УРСР, 1964. – С. 155–157*).

Які риси рідної мови відбито у цьому тексті? Де і коли можна використати цей текст у дошкільному закладі?

Навчально-мовленнева діяльність дітей дошкільного віку

Усе життя дитини супроводжується різними видами діяльності, в процесі яких вона набуває певних знань, здійснюється її психічний розвиток. Л. Виготський висунув тезу про те, що рушійною силою психічного розвитку є навчання як шлях «привласнення» дитиною загальнолюдських цінностей. Натомість навчання не буде успішним, якщо дитина сама не виступатиме суб'єктом пізнавальної діяльності.

Проблему пізнавальної діяльності дитини-дошкільника досліджували вчені Дж. Брунер, Л. Виготський, Л. Венгер, Д. Годовікова, М. Лісіна, В. Мухіна, С. Рубінштейн, К. Щербакова та ін.

На думку С. Рубінштейна, пізнавальна діяльність визначається як «сукупність певним чином пов'язаних дій (операцій), функція яких, на відміну від знань, полягає не в тому, щоб зображувати об'єкт (певні його сторони), а в тому, щоб завдяки цим діям були отримані істинні знання про об'єкт, тобто знання, що адекватно відображають його таким, яким він є насправді»¹.

Пізнавальна діяльність – це організований, цілеспрямований процес засвоєння і набуття дитиною нових знань, умінь і навичок, уточнення та закріплення знань, умінь і навичок, набутих у попередньому досвіді з допомогою дорослих чи самостійно. Пізнавальна діяльність, як і будь-яка інша, має складну структуру: мету, завдання, мотив, спосіб виконання, дії та операції, умови, оцінку і контроль.

Н. Талізін виокремлює два класи пізнавальної діяльності – загальну і специфічну. Загальний клас пізнавальної діяльності охоплює прийоми, які використовуються в усіх видах діяльності. З-поміж них: уміння планувати свою діяльність, уміння оцінювати і контролювати діяльність; порівняння, узагальнення, абстрагування, класифікація та ін. Ці прийоми незалежні від конкретного матеріалу і використовуються в мовленнєвій діяльності.

Специфічний клас пізнавальної діяльності стосується лише однієї конкретної діяльності. Наприклад, у мовленнєвій – це прийоми звукового та складового аналізу слів, переказ художнього тексту, заучування вірша. Одним із чинників пізнавальної діяльності є психічна активність дитини, яка надалі переходить у пізнавальну активність. Психічна активність визначається як потреба організму в пізнанні довкілля, а також у пізнанні самого себе.

Пізнавальна активність – це стан готовності організму до пізнавальної діяльності, що стимулює та породжує її. Пізнавальна активність виражається у прагненні дитини формувати «образ світу шляхом орієнтовно-дослідницької діяльності» (Д. Годовікова). Розвиток цієї активності – це збагачення кількості об'єктів, на які вона спрямовується, та вдосконалення її регуляції.

У педагогіці активність дітей у навчанні розглядають як дидактичний принцип, що вимагає від педагога такої організації навчального процесу, який би сприяв вихованню у дітей самостійності, ініціативності, креативності, міцному засвоєнню знань, виробленню необхідних умінь і навичок, розвитку спостережливості, мислення і мовлення. У процесі навчання дітей дошкільного віку рідної мови і розвитку мовлення вихователі керуються принципами максимальної мовленнєвої активності та взаємозв'язку різних видів пізнавальної діяльності.

Учені О. Брушлінський, О. Матюшкін, С. Рубінштейн та інші визначають джерело розвитку пізнавальної активності як пізнавальну потребу, яка, у свою чергу, стимулюється низкою суперечностей. Серед них: незбіг думки про предмет із самим предметом; невідповідність між вихідними умовами і вимогами завдання; невідповідність звичних способів дії, що використовуються особою, вимогам завдання; суперечлива невідповідність реального й ідеального станів індивіда. Здібність до самостійного виявлення суперечностей є свідченням активності особистості, виявом її творчого потенціалу. Означені суперечності розв'язуються у процесі різних видів пізнавальної діяльності.

Одним із видів пізнавальної діяльності є мовленнєва діяльність, розроблення теорії якої припадає переважно на ХХ ст. (Ф. де Соссюр «Курс загальної лінгвістики»; Л. Щерба «Про три аспекти мовних явищ і експерименти в мовознавстві» (1931), «Мовна система і мовленнєва діяльність» (1974); Л. Виготський «Мислення і мовлення» (1934); М. Жинкін «Механізми мовлення»; О. Лурія «Мова і свідомість» (1979); О. Леонтьєв «Мова. Мовлення. Мовленнєва діяльність» (1969), «Основи теорії мовленнєвої діяльності» (1974), «Основи психолінгвістики» (1997) та ін.). Оскільки лінгводидактика ґрунтується на теорії мовленнєвої діяльності, розгляньмо докладніше різні погляди вчених на цей феномен.

Перший підхід до трактування мовленнєвої діяльності – лінгвістичний, пов'язаний з ім'ям Л. Щерби: мовленнєва діяльність розглядається як один із трьох аспектів мови нарівні з «психологічною організа-

¹Рубинштейн С. Л. Бытие и сознание. – М.: Просвещение, 1957. – С. 285.

цією», «мовною системою», що охоплює суму окремих актів говоріння і розуміння. Звідси і виокремлення в лінгводидактиці видів мовленнєвої діяльності – говоріння, слухання (аудіювання), читання і письмо.

Другий підхід до розуміння мовленнєвої діяльності – психологічний (Л. Виготський, О. Леонт'єв), який розглядає мовленнєву діяльність нарівні з іншими видами пізнавальної діяльності людини. Тож мовленнєва діяльність має таку саму структуру, як і будь-яка інша. Вона характеризується предметним мотивом, цілеспрямованістю, евристичним характером. Мовленнєва діяльність складається з кількох послідовних фаз: орієнтування, планування, реалізація плану, контроль. Мовленнєва діяльність, за О. Леонт'євим, є пізнавальною, оскільки вона «розпредмечує» дійсність через мову.

Третій підхід – психолінгвістичний (І. Зимня, О. Леонт'єв), його предметом є «співвідношення особистості зі структурою та функціями мовленнєвої діяльності, з одного боку, і «мовою як головною «складовою» образу світу людини, з іншого», а її об'єктом виступають «сукупність мовленнєвих ситуацій»¹. Психолінгвістика вивчає механізми породження (продукування) висловлювань від ситуації спілкування до мовленнєвого наміру, від мовленнєвого наміру – до плану, від плану – до семантико-граматичних структур, тобто механізму сприйняття та розуміння мовлення.

У цьому аспекті мовленнєва діяльність може виступати і як цілком самостійна діяльність зі специфічною мотивацією, її складовими виступають мовленнєві дії, мета яких підпорядкована загальній меті діяльності; мовленнєві операції (відповідно до умов) або мовленнєві дії, що входять до складу інших немовленнєвих діяльностей. Отже, до структури мовленнєвої діяльності входять мовленнєві дії, мовленнєві операції, мовленнєвий акт, мовленнєва ситуація.

Мовленнєва дія – процес, що обслуговує мовленнєву діяльність (або якусь іншу), є безпосереднім її чинником, містить мету, підпорядковану меті мовленнєвої діяльності. Мовленнєва дія здійснює як підготовку мовленнєвого висловлювання, так і його реалізацію. Поняття мети завжди співвідноситься з поняттям дії.

Мовленнєва операція – це спосіб виконання (здійснення) мовленнєвої дії, який залежить від досягнення конкретної мети. Мовленнєва операція порівнюється з умовами, в яких проходить мовленнєва діяльність.

Мовленнєвий акт – цілеспрямована мовленнєва дія, що здійснюється відповідно до принципів і правил мовленнєвої поведінки, прийнятих у певному суспільстві. Це одиниця нормативної соціомовленнєвої поведінки, для якої характерні навмисність (інтенціональність), цілеспрямованість, конвенціональність, співвіднесеність із мовцем².

Мовленнєва ситуація – реальна життєва ситуація безпосереднього мовленнєвого акту спілкування, що обмежена прагматичними координатами: «я – ти – ми – тут – зараз». Це безпосереднє здійснення спілкування, комунікації за відповідних умов (урок, заняття, зустріч друзів та ін.).

Мовленнєвою ситуацією є також сукупність обставин реальної дійсності, того тла, на якому розгортаються певні події, при цьому обставини мають слугувати стимулом до мовленнєвої дії. Мовленнєва ситуація неможлива без особливої властивості мовлення, ситуативності, за якої «мовленнєві одиниці у смисловому й часовому параметрах завжди порівнюються із ситуацією і створюють потенційний контекст певного діапазону»¹.

Мовленнєві ситуації у процесі навчання виконують п'ять основних функцій: перенесення мовленнєвих навичок у нові ситуації спілкування; мотиваційну функцію; створення ситуації як умови розвитку мовленнєвого вміння; семантизацію і презентацію мовленнєвого матеріалу; функцію організації мовленнєвого матеріалу.

Учені І. Зимня, О. Леонт'єв, Є. Пасов, Т. Сахарова, В. Скалкін та інші всі ситуації поділяють на види і типи. За критерієм «адекватність процесу спілкування» ситуації поділяють на природні та штучні (навчальні); за критерієм «спосіб відтворення» – на мовні (лінгвістичні) та позамовні (екстралінгвістичні – ілюстрації, макети тощо); за критерієм «обсяг висловлювання» – макро- і мікроситуації.

З-поміж типів мовленнєвих ситуацій Є. Пасов виокремлює ситуації соціально-статусних взаємин, рольових, взаємин спільної діяльності (діяльні), ситуації моральних взаємин. Мовленнєві ситуації є складовою мовленнєвої діяльності.

Деякі вчені (М. Львов, Є. Пасов) визначають мовленнєву ситуацію як: певне мовленнєве середовище; позамовну обстановку; сукупність мовленнєвих і немовленнєвих умов; тло для мовленнєвих дій; як стимул до мовлення².

Отже, мовленнєва ситуація – це природне або штучне мовленнєве середовище, яке об'єктивними чи суб'єктивними умовами, відповідним мовленнєвим тлом і обставинами стимулює мовленнєву активність дітей. Мовленнєві ситуації в дошкільному навчальному закладі можуть створюватись як на заняттях із різних розділів програми, так і в повсякденному спілкуванні з дітьми, у процесі режимних моментів, тобто в різних видах діяльності.

Розрізняють чотири види мовленнєвої діяльності: говоріння, слухання, читання і письмо. Слухання і читання називають рецептивним мовленням, а тих, хто слухає або читає, – реципієнтами. Говоріння і

¹Пасов Е. И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению. – М.: Рус. яз., 1989. – С. 47–49.

²Там само. – С. 45.

¹Леонт'єв А. А. Основы психолінгвістики. – М.: Смысл, 1997. – С. 16, 19.

²Лингвистический энциклопедический словарь. – М.: Сов. энцикл., 1990. – С. 412.

письмо належать до продуктивного мовлення. Мовців і тих, хто читає, називають продуцентами. У дошкільному закладі діти опановують лише два види мовленнєвої діяльності – слухання та говоріння. Активною стороною мовленнєвого акту є говоріння.

Говоріння, за І. Зимньою, – це продуктивний вид активної мовленнєвої діяльності, процес здійснення спілкування, зовнішнє вираження способу формулювання думки засобами мови.

За структурою говоріння складається з трьох частин: мотиваційно-спонукальної (для говоріння потрібні: стимул, спонукання, мотив); аналітико-синтетичної (внутрішнє оформлення висловлювання) та виконавчої (вимовні й інтонаційні засоби вираження думки). Результат говоріння (відповідна дія учасників спілкування) реалізується в діяльності інших людей і водночас виступає сполучною ланкою спілкування.

Слухання, тобто *аудіювання*, – це сприймання мовлення на слух і його розуміння. Слухання (аудіювання) опосередковується говорінням іншого учасника спілкування. Його мета – розкриття смислових зв'язків, осмислення сприйнятого на слух мовленнєвого повідомлення мовця. Смислове сприймання не планується і не контролюється свідомістю того, хто слухає. Слухання задається зовні іншим мовцем. Результатом слухання є розуміння або нерозуміння тексту.

Смислове сприймання (розуміння) мовлення залежить від характеру мовленнєвої діяльності мовця, від того, наскільки зрозуміло й чітко він висловлюється, від темпу й виразності його мовлення, вміння визначити головне, встановити контакт зі слухачами. Водночас розуміння мовлення залежить від підготовленості слухачів до слухання і сприймання висловлювань. Тому дітей потрібно навчати не лише говорінню (активному мовленню), а й слуханню. Отже, мовленнєву діяльність важко розподіляти на активну й пасивну. Адже рівень володіння мовленням одного суб'єкта визначає рівень розуміння його іншим. Із психофізичного погляду, активність мовлення зумовлюється рівнем володіння мовцем мовленнєво-вимовним актом і рівнем розуміння мовлення.

Мовленнєва активність може трактуватися не лише як здібність суб'єкта певного комунікативного акту висловлювання, а й як здібність сприймати (розуміти) мовлення іншого, а ці здібності відповідно залежать від рівня володіння мовою і способів її використання. Розуміння мовлення, за С. Рубінштейном, включає в себе його активне використання.

Активність (пізнавальна, мовленнєва, художня та ін.) виражається у формах активації й активізації. Вона завжди співвідноситься із певним видом діяльності як динамічна умова її становлення, реалізації і видозміни, як властивість її власного руху.

Із фізіологічного погляду, активація означає нейрофізіологічні і психічні процеси підсилення активності організму. Активація є змінною величиною і залежить від внутрішніх і зовнішніх чинників, що висту-

пають у процесі взаємодії організму з навколишнім світом. *Активація в пізнавальній діяльності* – це переведення особистості зі стану бездіяльності в діяльний стан (актив). *Активація мовленнєвої діяльності* – це переведення взаємозв'язку говоріння і слухання (сприймання мовлення) зі стану їх відсутності до наявного стану (І. Зимня).

Активізація процесу навчання – це вдосконалення організаційних форм навчально-пізнавальної роботи дітей, яке забезпечує активну й самостійну теоретичну і практичну діяльність учнів у всіх ланках навчального процесу.

Активізація пізнавальної діяльності – це збільшення питомої ваги активності особи у процесі самої діяльності. Під активізацією мовлення психологи (В. Артемов, Л. Виготський, І. Зимня, О. Леонт'єв, С. Рубінштейн) розуміють переведення складників мовленнєвої діяльності (говоріння, слухання) на вищий рівень, що полягає в доповненні їх мовними, якісними змінами. Навчання дітей говоріння і слухання відбувається у процесі навчально-мовленнєвої пізнавальної діяльності.

Навчально-мовленнєва пізнавальна діяльність – це організований, цілеспрямований процес використання мови задля передавання та засвоєння суспільно-історичного досвіду, оволодіння суспільною діяльністю у сфері наукових понять, встановлення комунікацій та планування своїх дій. Навчально-мовленнєва пізнавальна діяльність дітей дошкільного віку складається із різних видів говоріння (запитання, відповіді, розповіді, опису, переказування тощо) та слухання (слухання мовлення товариша, вихователя; слухання казки, оповідання, розповіді, грамзапису). У процесі цієї діяльності у дітей формуються мовленнєві навички і вміння, що обслуговують інші види пізнавальної діяльності (художню, музичну, природничу тощо).

Заняття з розвитку мовлення дошкільників є однією з форм організації навчальної діяльності. Проте діяльність ця специфічна і здійснюється на мовному рівні, у сфері комунікації, у процесі якої відбувається навчання дітей дошкільного віку рідної мови як засобу спілкування. Навчально-мовленнєва діяльність дошкільників складається з різних видів говоріння (відтворювальна або творча розповідь, переказування, розмова, запитання та відповіді) і слухання. Розгляньмо це на конкретному прикладі одного з видів говоріння – навчання переказування. Дитина прослухала літературний твір, у неї виникла потреба поділитися почутим і пережитим з іншим. На занятті ця потреба об'єктивується в мотиві, який задається вихователем: «Сьогодні ви будете вчитися переказувати казку. Послухайте, я нагадаю вам зміст уже знайомої казки. Слухати потрібно уважно, після прослуховування будете переказувати». Перед дитиною поставлено мету – навчитися переказувати, тобто потрібно уважно прослухати, зрозуміти, запам'ятати. Створюється відповідна навчальна ситуація, у процесі якої дитина має засвоїти загальні способи розв'язання пізнавального завдання (переказування). Для цього вона повинна оволодіти специфічними навчально-мовленнєвими дія-

ми: вислухати текст, зрозуміти його зміст, встановити логічні зв'язки між окремими його частинами; співвіднести поставлене педагогом запитання зі змістом прослуханого тексту; побудувати мовленнєвий вислів відповідно до поставленої мети (тобто оволодіти діями переказу); передати зміст послідовно, логічно, близько до тексту, не пропускаючи основних моментів; оцінити поведінку і вчинки героїв; розповідати без пауз.

Кожна мовленнєва дія обслуговується відповідними операціями. Наприклад, дія слухання тексту включає такі операції, як осмислення почутого, розкриття смислових зв'язків, запам'ятовування тексту в процесі слухання тощо. Дії переказу літературного твору потребують контролю. У дошкільному віці контроль за якістю переказу здійснюється вихователем. Контроль тісно пов'язаний з оцінюванням. Контролюючи мовні вміння, вихователь оцінює досягнені результати відповідно до вимог. Переказ як вид говоріння, мовленнєвої діяльності, має мотиваційно-спонукальну, аналітико-синтетичну та виконавчу сторони. Предметом переказу виступає думка, що була викладена в тексті, його результатом є мовленнєве повідомлення. Отже, кожне із занять з навчання дітей рідної мови, які проводяться у дошкільному закладі, є одним із видів навчально-мовленнєвої діяльності.

До структури навчально-мовленнєвої діяльності входять мовленнєві навички і мовленнєві вміння.

Мовленнєві навички – це автоматизоване оперування мовним матеріалом (лексичним, фонетичним, граматичним) як у процесі слухання, так і в процесі говоріння. Мовленнєві вміння формуються на основі застосування педагогічних мовних моделей, мовленнєвих зразків, інструкцій спочатку в супроводі наочності, а потім – у внутрішньому плані.

Мовленнєві вміння – це засвоєні суб'єктом норми і правила мови, сукупність мовленнєвих дій, операцій, навичок, які дають можливість здійснювати мовленнєву діяльність.

Навчально-мовленнєва діяльність дітей дошкільного віку передбачає як активацію, так і активізацію мовлення. Активація мовлення – це перехід можливого в дійсність, утворення нових мовленнєвих структур (діалог, монолог, поясень тощо) внаслідок поступового введення до старих структур нових компонентів. Активація відбувається поступово у процесі розвитку дитини в різних видах пізнавальної діяльності. Активізацію мовлення слід розглядати не лише як результат формування і реалізації мовленнєвої активності в конкретному мовленнєвому акті, а й як процес розвитку мовленнєвих навичок до повного оволодіння мовною системою. Оскільки мовлення обслуговує всі види пізнавальної діяльності, то можна сформулювати відповідну закономірність: чим активнішим є мовлення дитини (запитання, звернення, пояснення, міркування, розмірковування тощо), тим ефективнішою буде пізнавальна діяльність, очевидно – її результативність.

Оскільки мова і мовлення обслуговують усі види діяльності дитини, доречним буде наголосити на взаємозв'язку всіх видів діяльності в

мовленнєвому спілкуванні, на «інтеракційній (взаємодіючій) діяльності» (К. Менг).

Інтеракційна діяльність обов'язково передбачає наявність певних знань, умінь і навичок, що є однією з головних характеристик особистості, її компетентності. *Компетентність* – це комплексна характеристика особистості, яка включає результати попереднього психічного розвитку: знання, вміння, навички, креативність (здатність творчо вирішувати завдання: складати творчі розповіді, малюнки і конструкції за задумом), ініціативність, самостійність, самооцінювання, самоконтроль. Компетентність має вікові характеристики, які розглядаються як орієнтовні показники розвитку особистості на кожному віковому етапі, базисні характеристики компетенції певного виду діяльності (мовленнєвої, художньої, пізнавальної, музичної, конструкторської тощо).

У мовленнєвій діяльності розрізняють мовну і мовленнєву компетенції.

Мовна компетенція – це засвоєння та усвідомлення мовних норм, що історично склались у фонетиці, лексиці, граматиці, орфоєпії, семантиці, стилістиці та адекватне їх застосування в будь-якій людській діяльності у процесі використання певної мови.

Це явище є інтегративним, воно охоплює низку спеціальних здібностей, знань, умінь, навичок, стратегій і тактик мовної поведінки, настанов щодо успішного здійснення мовленнєвої діяльності в конкретних умовах спілкування. Сформована мовна компетенція може бути тільки в дорослої людини, яка знає і володіє мовними одиницями і категоріями, знає орфоєпічні та орфографічні правила. Стосовно дітей дошкільного віку може йтися лише про мовленнєву компетенцію.

Мовленнєва компетенція – це вміння адекватно й правильно використовувати мову на практиці (висловлювати свої думки, бажання, наміри, прохання тощо), послуговатися при цьому як мовними, так і позамовними (міміка, жести, рухи) та інтонаційними засобами виразності мовлення.

Мовна особистість – це носій певної культури, який належить до конкретної лінгвокультурної спільноти, об'єднаної спадкоємністю культури, спільністю її форм і співвідношенням «культурної» і «мовної» свідомості.

Культурно-мовна особистість – це інтегративна й цілісна якість суб'єкта, який володіє певним етно- й соціокультурним, мовним та інформаційним запасом, що подаються у вигляді тезаурусів, і здатністю до його адекватного застосування, що вказує на рівень володіння як мовою, так і національною культурою¹.

¹Фурманов В. П. Межкультурная коммуникация и культурно-языковая прагматика в теории и практике преподавания иностранных языков: Дис. ... д-ра пед. наук. – М., 1994. – С. 115.

За визначенням українських лінгвістів С. Єрмоленко та Л. Мацько, мовна особистість – це той носій мови, який не лише володіє сумою лінгвістичних знань (знає поняття й відповідні правила) чи репродукує мовну діяльність, а саме той, у кого виробилися навички активної роботи зі словом. Мовна особистість починається з пробудження індивідуальної мовотворчості, що забезпечує вільне самовираження особистості в різних сферах людського спілкування. Мова шліфує, карбує думку, а оригінальна думка завжди здобувається на визнання, коли вона втілена в досконалому, інформативно повноцінному, переконливому слові¹. Отже, мовна особистість є носієм культури українського мовлення, фундамент якої закладається в дошкільному віці під керівництвом вихователя.

Практичні завдання для самостійного опрацювання

1. Схарактеризуйте усі види пізнавальної діяльності дітей дошкільного віку, визначте місце мовленнєвої діяльності у кожному із видів пізнавальної діяльності.

2. Прочитайте і проаналізуйте наведені визначення *активності*:

Активність – «діяльний стан живих організмів як умова їх існування у світі» (*Краткий психологический словарь* / Под ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. – Ростов н/Д.: Феникс, 1998. – С. 12).

Структурними компонентами мовленнєвої компетенції є мовленнєві аспекти (фонетичний, лексичний, граматичний, зв'язність мовлення тощо), які дитина засвоює упродовж дошкільного віку.

Кінцевим результатом засвоєння і навчання рідної мови є формування свідомої мовної особистості, становлення якої започатковується ще в дошкільному віці.

Сучасна лінгвістика розглядає мовну особистість як багаторівневий і багатокomпонентний набір мовних здібностей, умінь, готовності до здійснення мовних вчинків різних за складністю; вчинків, що класифікуються, з одного боку, за видами мовленнєвої діяльності (говоріння, аудіювання, письмо, читання), а з другого – за рівнями мови (фонетика, граматики, лексика) (*Караулов Ю. Н. Русский язык и языковая личность*. – М.: Наука, 1987. – С. 29).

Активність – властивість організму і психіки, що залежить від зовнішніх і внутрішніх умов; властивість особистості, яка виявляється в діяльному ініціативному ставленні до навколишнього світу і себе (*Педагогічний словник* / За ред. М. Д. Ярмаченка. – К.: Пед. думка, 2001. – С. 21).

Активність – це здатність особистості до свідомої трудової і соціальної діяльності, міра цілеспрямованого, планомірного перетворення

нею навколишнього середовища і самої себе (*Психологічний словник* / За ред. В. І. Войтка. – К.: Вища шк., 1982. – С. 10).

Активність виражає сутність діяльності, практики і протиставляється поняттю споглядальності.

Активність пізнавальна – діяльне ставлення людини до сприймання і перетворення світу; виявляється через запитання, прагнення мислити у процесі сприймання, відтворення, розуміння, творчого застосування (*Професійна освіта: Словник* / За ред. Н. Г. Ничкало. – К.: Вища шк., 2000. – С. 14).

Активність пізнавальна – це діяльний стан особистості, що характеризується прагненням до навчання, розумового напруження, вияву волевих зусиль, у процесі оволодіння знаннями (*Коджастерова Г. М., Коджастеров А. Д. Педагогический словарь*. – М.: Академия, 2001. – С. 8).

На основі цих визначень сформулюйте своє визначення понять «мовленнєва активність дитини дошкільного віку», «мовленнєва пасивність дитини дошкільного віку».

3. Дайте класифікацію мовленнєвих дій і операцій дитини дошкільного віку.

4. Прочитайте визначення *навички* і *вміння*:

Навичка – це дія, доведена до автоматизму, що формується у процесі багаторазового повторення.

Вміння – це «підготовленість» до практичних і теоретичних дій, що виконуються швидко, точно, свідомо на основі засвоєних знань і життєвого досвіду; формується шляхом вправ і створює можливість виконання дій не лише у звичних, а й у змінених умовах (*Коджастерова Г. М., Коджастеров А. Д. Педагогический словарь*. – С. 153).

Поміркуйте, що раніше формується у дитини – мовленнєві навички чи мовленнєві вміння? Поясніть, чому?

¹Єрмоленко С. Я., Мацько Л. І. Навчально-виховна концепція вивчення української (державної) мови // Почат. шк. – 1995. – № 1. – С. 35.

§ 1. Спілкування і комунікація: спільне і відмінне

У мовному обігу нерідко поруч вживаються терміни «спілкування» і «комунікація». Чи можна їх використовувати як синоніми? У тлумачному словнику «спілкування» трактується, як «взаємні стосунки», «діловий, дружній зв'язок». Слово *комунікація* латинського походження, і також означає «спілкування, передавання інформації». Тлумачення цих слів свідчить про те, що вони позначають процеси, які мають як спільні, так і відмінні характеристики. Спілкування визначається науковцями як загальний тип специфічно людської діяльності. Вчені розглядають спілкування, як безпосередній міжособистісний контакт, під час якого відбувається обмін індивідуально-особистісним змістом, зумовлений потребою людини у *спілкуванні* і *комунікації*, як процес передавання і отримання інформації безпосередньо або опосередковано через засоби масової інформації, спонукальним мотивом якого є пізнавальна потреба.

М. Каган виокремив і систематизував відмінні ознаки спілкування і комунікації:

- процес спілкування може бути матеріальним, практичним, духовним, інформаційним; комунікація як інформаційний процес, полягає лише в передаванні повідомлень;
- метою спілкування є спільність, взаємодія конкретних людей, які розв'язують проблеми, що мають обопільний інтерес; комунікація – це передавання інформації, а при зворотному зв'язку, її обмін;
- спілкування характеризується суб'єкт-об'єктною взаємодією, за якої ініціатор спілкування вбачає в тому, хто отримує інформацію, також суб'єкта, активного, рівноправного партнера, здатного переробити її, взяти участь у спільному процесі вироблення нової інформації; комунікація як інформаційний процес, передбачає функціональну нерівність сторін, суб'єкт-об'єктну взаємодію. При цьому відправ-

ник інформації (адресант) розраховує, що той, хто її отримує (адресат), має лише сприйняти, зрозуміти, добре засвоїти і діяти згідно з нею;

- у процесі спілкування інформація циркулює між партнерами, і, оскільки обидва є однаково активними, інформація не зменшується, а навпаки, збільшується, збагачується, розширюється; у процесі комунікації – обопільного обміну інформацією, кількість її зменшується у ході руху інформації від відправника до того, хто отримує;
- різні цілі комунікації і спілкування визначають різні способи їх здійснення; спілкування відбувається у діалозі, комунікація послуговується повідомленням, яке має монологічну структуру;
- кожний учасник діалогу враховує індивідуальність свого партнера, орієнтує зміст і форму висловлювання на його характер, тезаурус, світогляд, на ставлення до себе; комунікативне повідомлення також має свого адресата, але воно деіндивідуалізоване, звернене до будь-кого: передбачається, що всі адресати мають сприйняти, зрозуміти і засвоїти його однаково;
- принциповою ознакою спілкування є те, що воно можливе лише за умови вільного входження у нього його учасників; комунікація облігаторна – суспільство зобов'язує сприйняти і засвоїти певний мінімум знань, інформації, що передається в державних закладах, засобах масової інформації¹.

Знати відмінності між «спілкуванням» і «комунікацією» потрібно для повноцінного формування комунікативної діяльності, адже життя у суспільстві потребує вміння діяти як у позиції суб'єкта, так і об'єкта діяльності, бути як учасником інформаційного процесу (адресатом або адресантом), так і партнером у спілкуванні. Процеси спілкування (міжособистісної взаємодії) і процеси комунікації – сприйняття і передавання вербальної інформації (як безпосередньо, так і через засоби інформації) виступають ланками єдиної комунікативної діяльності. Формування комунікативної діяльності у дітей дошкільного віку включає завдання розвитку здатності сприймати, розуміти смисл зв'язного мовлення дорослих, умінь мовленнєвого спілкування з тими, хто оточує, умінь приймати і передавати вербальну інформацію.

Сучасне трактування мовленнєвого спілкування, його основних характеристик здійснюється у контексті теорії мовленнєвої діяльності (Л. Виготський, І. Зимня, О. Леонтьєв, Т. Пироженко, С. Рубінштейн), згідно з якою розуміння діяльнійсної природи мовленнєвих виявів полягає в тому, що мовлення не заповнює собою усього «діяльнійсного» акту. Тому йдеться про акти мовленнєвих дій, які входять в будь-яку діяльність людини: пізнавальну (мисленнєву, мнемічну) чи комунікативну. Мовленнєве спілкування як діяльність відбувається тоді, коли

¹Матеріал підготовлено А. М. Богущ, І. О. Луценко.

¹Каган М. С. Мир общения: Проблема межсубъектных отношений. – М.: Политиздат, 1988. – С. 141–156.

мовленнєві дії мають самостійну мотивацію і мету, що не збігаються з домінуючою мотивацією немовленнєвої діяльності.

Мовлення у спілкуванні включене до комунікативного контуру і слугує передачі смислу, але ці два види діяльності не тотожні! Комунікативна діяльність забезпечує орієнтування в умовах спілкування, організацію його процесів, мовленнєва – змістовий бік процесів спілкування. Діяльність спілкування включає потребу у спілкуванні, яка в процесі орієнтування в проблемній ситуації перетворюється на мотив діяльності.

Специфіка мовленнєвого спілкування виявляється в характері дій, завдяки яким воно здійснюється, а саме: мовленнєвих операцій, мовленнєвих і комунікативно-мовленнєвих умінь. Володіння цими уміньми дає можливість правильно обирати стиль мовлення, підпорядковувати форму мовленнєвого висловлювання завданням спілкування, використовувати найефективніші (для цієї мети і за цих умов) мовні і немовні засоби.

Комунікативно-мовленнєві вміння – це вміння керувати мовленнєвою діяльністю у процесі розв'язання різноманітних комунікативних завдань. Комунікативно-мовленнєве вміння має творчий характер, адже умови спілкування ніколи не повторюються повністю, кожного разу потрібно заново добирати необхідні мовні засоби і мовленнєві навички.

Мовленнєве спілкування потребує, крім докомунікативного й комунікативного орієнтування (в умовах комунікативного завдання), мовленнєвої діяльності, спеціальної організації процесів спілкування, спрямованої на розвиток його мовленнєвого контакту: входження в контакт, його розгортання, вихід, завершення. Такий контакт у спілкуванні відбувається в процесі комунікативно-мовленнєвої діяльності дітей дошкільного віку. Саме ця діяльність відображає зв'язки між становленням комунікативної діяльності і розвитком мовлення у дітей, вікові особливості мовленнєвого спілкування дошкільників, яке виявляється в тому, що у процесі його становлення і розвитку значне місце належить невербальним засобам спілкування, предметним діям.

Комунікативно-мовленнєва діяльність включає процеси цілеспрямованого й різнобічного використання дітьми мовлення в міжособистісних контактах із дорослими й однолітками (діалогічне мовленнєве спілкування), продукування власних мовних текстів (монологічне мовлення), процеси сприймання – розуміння – передавання змісту мовних текстів (зв'язного мовлення тих, хто оточує, художніх творів, пізнавальних розповідей під час безпосереднього контакту й опосередкованого – через засоби інформації), які відбуваються в контексті особливостей становлення комунікативної діяльності дітей.

Комунікативно-мовленнєві дії дітей обумовлені конкретною ситуацією спілкування, що сприяє виникненню ситуативної мотивації: потреби у здійсненні конкретного мовленнєвого вчинку і внутрішньої комунікативної мотивації (основа якої є сформованість потреби у

мовленнєвому спілкуванні). Завдяки цим діям дитина задовольняє власні комунікативні й комунікативно-пізнавальні потреби (І. Зимня). Особливість комунікативно-мовленнєвої діяльності полягає в тому, що це власна діяльність дитини, яка породжується життєвими потребами й запитам дитинства, тому її розвиток не повинен бути відірваним від життя дитини, а навпаки, вбирати в себе всі реалії спілкування з дорослими й однолітками.

Т. Пироженко виокремила в структурі комунікативно-мовленнєвої діяльності мотиваційно-спонукальний, орієнтувально-дослідницький та виконавський рівні. Як зауважує вчений, дітей слід учити розуміти партнера по спілкуванню, його стан, наміри, думки відповідно до ситуації, в якій відбувається спілкування, розуміти вияви невербальних засобів, використаних співрозмовником¹. Мотиваційний етап визначається специфікою становлення і розвитку змісту потреби дітей раннього і дошкільного віку в спілкуванні з дорослими й однолітками. Орієнтувальні дії, спрямовані на розуміння ситуації спілкування та партнера по спілкуванню, спостерігаються вже у дітей раннього віку (М. Лісіна). Проте без спеціального навчання діти дошкільного віку відчувають труднощі, пов'язані з розрізненням почуттів, які передаються оптико-кінетичними засобами – мімікою, жестами, пантомімікою (Т. Рєпіна, Т. Пироженко) і паралінгвістичними – звучанням голосу, його тональністю (О. Аматыєва). Виконавчий етап є тактичним і пов'язаний з процесами контакту, реалізацією вербальних і невербальних засобів спілкування. Спочатку ним керує дорослий, згодом сама дитина.

§ 2. Спілкування як специфічний вид дитячої діяльності

Характеризуючи розвиток дитини, Д. Ельконін відзначав, що для нього характерні періоди, які забезпечують засвоєння завдань, мотивів і норм стосунків між людьми, і на основі цього – розвиток потребо-мотиваційної сфери особистості дитини. Кожний такий період пов'язаний з певним типом провідної діяльності: у віці немовляти – безпосередньо-емоційне спілкування; в дошкільному – ігрова діяльність. Ці види діяльності реалізуються в системі «дитина – суспільний дорослий».

У процесі досліджень дитячої психології було розроблено теорію спілкування дітей раннього і дошкільного віку (Д. Ельконін, О. Запорожець, М. Лісіна). Згідно з цією теорією, спілкування висвітлюється як специфічний вид дитячої діяльності. Процеси спілкування розглядаються як активні дії, через які дитина прагне передати іншим людям і отримати від них певну інформацію, встановити з тим, хто її оточує, необхідні для неї емоційно забарвлені стосунки, узгодити з ними свої дії, задовольнити матеріальні й духовні потреби.

¹Пироженко Т. А. Коммуникативное речевое развитие ребенка. – К., 2003.

Досліджуючи особливості спілкування дошкільників, О. Запорожець і М. Лісіна ввели у науковий обіг поняття «комунікативна діяльність», ними були досліджені взаємозв'язки між спілкуванням та іншими видами дитячої діяльності: руховою, ігровою, мовленнєвою. Найяскравішим прикладом переходу дій зі сфери спілкування в інші види психічної діяльності є виникнення мовлення з метою спілкування і в процесі його. Спілкування як діяльність має особливе значення, яке не зводиться до інших життєвих потреб дитини. Потреба у спілкуванні не природжена. Вона виникає, формується і функціонує в процесі безпосередньої взаємодії дитини з дорослими, які її оточують.

Дослідження, проведені з дітьми раннього віку (Г. Розенгарт-Пупко, Л. Благонадьожина, В. Ветрова, Д. Годовікова) свідчать, що малюки значну перевагу віддають впливам, здійсненим людиною. Пробудження у дитини потреби в спілкуванні відбувається під час контакту з матір'ю або іншим дорослим, який адресує їй свою любов і прихильність у вигляді посмішки, лагідного погляду, звертань, ніжних торкань, погладження, лагідної розмови. Задоволення потреби у спілкуванні сприяє її зростанню, формуванню інтересу до спілкування з певним колом людей. Виникнення потреби у спілкуванні відбувається, на думку Л. Божович, на основі пізнавальної потреби або потреби в нових враженнях, яка ніколи не вдовольняється і тому визначає внутрішній зміст психічного розвитку.

Експериментальне дослідження виникнення і розвитку в дитини потреби у спілкуванні з дорослим було здійснено М. Лісіною¹. Наукові спостереження свідчать, що відразу після народження дитина ще не спілкується з дорослим: не відповідає на його звертання, звичайно, й сама не виявляє уваги до нього. Ці факти спростовують твердження про природжений характер потреби у спілкуванні. Внаслідок спеціального виховання, організації дорослим спілкування з дитиною наприкінці другого місяця життя немовля починає вступати у взаємодію з ним. У цей період дитина розвиває особливу активність – «комплекс пожвавлення», об'єктом якої є дорослий. У такий спосіб дитина намагається привернути увагу дорослого, щоб самій стати об'єктом його уваги й активності.

Для визначення сформованості комунікативної потреби у дитини М. Лісіною було виділено чотири критерії, одночасна наявність яких і свідчить про те, що у дитини вже сформувалася потреба у спілкуванні.

Перший критерій – це увага й інтерес дитини до дорослого. Він засвідчує спрямованість дитини на пізнання дорослого і той факт, що дорослий стає об'єктом особливої активності дитини.

Другий критерій – це емоційні вияви дитини, адресовані дорослому. В них розкривається оцінка дорослого дитиною, яка виражається у її ставленні до нього і знаннях про нього.

Третій критерій полягає в ініціативних діях дитини, спрямованих на те, щоб привернути увагу дорослого, виявити себе перед ним. У цій поведінці пробуджується прагнення дитини оцінити свої можливості шляхом реакції дорослого на її дії. Означений критерій є ніби дзеркальним відображенням першого: тільки там об'єктом уваги був дорослий, а тепер ним хоче стати дитина.

Четвертий критерій – це чутливість дитини до ставлення дорослого, в якій виявляється сприйняття нею тієї оцінки, яку дає їй дорослий. Зазначені критерії виникають не одразу, а поступово, що свідчить про поетапний характер формування потреби у спілкуванні. Будь-який критерій, виявлений окремо, недостатній для встановлення сформованості у дитини потреби у спілкуванні. Потреба у мовленнєвому спілкуванні, за Л. Виготським, розвивається протягом усього періоду віку немовлят і є однією з найважливіших передумов для появи першого усвідомленого слова. Якщо ця потреба не настала, то спостерігається затримка мовленнєвого розвитку.

На підставі досліджень процесів розвитку в дітей первинної комунікативної потреби М. Лісіна стверджує, що ця потреба формується на основі досвіді взаємодії дитини з людьми, що її оточують. Особливого значення при цьому набуває соціальна поведінка дорослого, який від початку ставиться до дитини як до суб'єкта спілкування, тобто як до рівноправного партнера, і водночас стимулює її до оволодіння комунікативними навичками.

У процесі досліджень М. Лісіна виокремила чотири етапи розвитку змісту потреби у спілкуванні дитини з дорослим. Зміст першого етапу передбачає потребу в увазі й доброзичливості дорослого. Для цього етапу характерні малодиференційований образ дорослого і невиразне відчуття самого себе. На другому – її зміст збагачується потребою у співробітництві з дорослим, в його співучасті. На підставі цього у дитини формується диференційований образ дорослого: вона починає розрізняти знайомих і незнайомих. Третій етап передбачає подальше збагачення змісту потреби у спілкуванні, а саме: розвиток у дитини потреби в повазі. Для цього періоду характерне збагачення образу дорослого новими і стійкими рисами з одночасним збагаченням уяви дитини про себе, загострюється її чутливість до оцінки дорослого. Четвертий етап є вищим рівнем розвитку потреби у спілкуванні – його змістом стає потреба у взаєморозумінні з дорослим і співпереживанні. Він характеризується наближенням дитини до правильного самооцінювання, образ дорослого набуває у цьому разі особливої повноти й чіткості. Щоразу при переході дитини до нового етапу попередні змістові характеристики потреби не зникають, а виступають як складові нового, складнішого цілого. На підставі досліджень М. Лісіна дійшла важливого висновку, що спілкування і потреба у спілкуванні конституюються майже одночасно, а вихідним пунктом в обох випадках слугує виокремлення дорослого як об'єкта особливої активності дитини.

¹Лісіна М. И. Проблемы онтогенеза общения. – М.: Педагогика, 1986.

Потреба у спілкуванні змінюється за змістом залежно від характеру спільної діяльності дитини з дорослим. На кожному етапі розвитку потреба у спілкуванні визначається участю дорослого, необхідною і достатньою для розв'язання дитиною основних, типових для її віку завдань. Мотиви спілкування пов'язані з трьома головними, найтиповішими для дітей раннього і дошкільного віку потребами, а саме: потребою у враженнях, в активній діяльності і потребою у визнанні й підтримці. Потреба у нових враженнях викликає у дітей прагнення вступати у контакт з дорослими. Мотивом стає певна якість дорослого, він виступає як джерело інформації, як організатор нових вражень дитини. Потреба в активній діяльності спонукає звертатися до нього як до партнера по спільній практичній діяльності, помічника і взірця правильних дій. Потреба дітей у визнанні й підтримці є власне потребою у спілкуванні – отримати від оточення оцінку своєї особистості і реалізувати прагнення до спільності з іншими людьми. Комунікативними мотивами виступають об'єктивні якості партнера, що виявляються у процесі спілкування і спроможні задовольнити актуальні потреби його учасників.

У процесі спілкування з дорослим перед дитиною постають комунікативні мовленнєві завдання, що передбачають реактивну (відгукнутися на звертання) та ініціативну (першою звернутися до дорослого) мовленнєву дію. У виникненні комунікативного мовленнєвого завдання, що передбачає ініціативну мовленнєву дію, вирішальну роль відіграє спеціалізоване мовлення дорослого, адресоване дитині.

Продуктом діяльності спілкування є взаємні стосунки, створення власного образу та образу партнерів по спілкуванню. З лінгвістичного погляду, продуктом діяльності спілкування є мовний текст у формі монологу або діалогу. Специфічність потреб і мотивів спілкування зумовлюють, у свою чергу, особливості комунікативної діяльності, її розвитку в дітей дошкільного віку.

Для характеристики комунікативної діяльності дитини на певному етапі її розвитку М. Лісіною було введено поняття «форма спілкування». Основними параметрами форми спілкування виступили: головний зміст потреби, що задовольняється під час спілкування дітей певного віку, провідні мотиви, які спонукають дитину до спілкування з дорослим, основні засоби, завдяки яким здійснюється спілкування з іншими людьми. Від народження і до семи років виникають і розвиваються чотири форми спілкування дитини з дорослим: ситуативно-особистісна, ситуативно-ділова, позаситуативно-пізнавальна, позаситуативно-особистісна.

Ситуативно-особистісна форма спілкування виникає на другому місяці, коли у немовляти завершується становлення потреби у спілкуванні. Її змістом є прагнення до доброзичливої уваги. Мотив спілкування – особистісний. У цьому віці спілкування є провідною діяльністю дитини. Орієнтовно з 6 місяців зміст потреби у спілкуванні поповнюється новим компонентом – потребою у співробітництві. На перший

план виступають ділові мотиви, а дорослий розглядається малюком як помічник, учасник і організатор спільних дій. Спілкування здійснюється за допомогою експресивно-мімічних засобів, предметних дій, перших слів, ситуативного мовлення. Ці характеристики свідчать про розвиток *ситуативно-ділової форми спілкування*, яка зберігається до трьох років. У молодшому дошкільному віці виникає *позаситуативно-пізнавальна форма спілкування*. З першими дитячими запитаннями «Чому?» «Для чого?» пов'язується виникнення потреби у повазі. Провідним стає пізнавальний мотив, а дорослий виступає у новій якості, як ерудит, здатний відповісти дитині на будь-які її запитання і водночас оцінити її розумові зусилля. Основним комунікативним засобом є мовлення, яке забезпечує позаситуативність спілкування і дає можливість отримувати й передавати необхідну інформацію. Наприкінці дошкільного віку виникає вища форма спілкування дитини з дорослим – *позаситуативно-особистісна*. Формування нового змісту потреби – у взаєморозумінні й співпереживанні пов'язано з подальшим розвитком дитини, змінами в її життєвій позиції. Дитина зосереджується на соціальному оточенні, світ людських проблем починає приваблювати її більше, ніж навколишній світ. Провідним мотивом спілкування стає особистісний.

У старших дошкільників виникають різні мотиви спілкування: від ситуативно-ділових до найскладніших пізнавальних і особистісних. Відповідно співіснують і доповнюють одна одну форми спілкування. За даними психологів, в онтогенезі суворо фіксована лише послідовність появи форм спілкування, а не їх зв'язок із віком дитини.

Контакти з однолітками обумовлені розвитком комунікативних мотивів. За даними А. Рузької, у дітей другого-третього року життя провідним є особистісно-діловий (емоційна розрядка) мотив спілкування, у три-чотири роки – діловий мотив. Діти найчіткіше сприймають практичні вміння ровесника, оскільки їх більше цікавить сам процес спільної дії, ніж її результат. У чотири-п'ять років провідними є діловий і особистісний мотиви. У п'ять-сім років – діловий, особистісний і пізнавальний. Дослідження, здійснені у сфері спілкування дітей дошкільного віку з ровесниками, дали можливість виокремити такі параметри спілкування: зміст потреби дитини у спілкуванні з ровесниками, провідні мотиви спілкування, чутливість до впливів партнера, здібність до різноманітних контактів. На підставі цих параметрів було виявлено послідовний розвиток емоційно-практичної, ситуативно-ділової, позаситуативно-ділової форм у спілкуванні з однолітками.

Емоційно-практична форма спілкування виникає у два роки і не повторює жодної із форм спілкування з дорослими. Під час спілкування з ровесником дитина шукає ті особливості, які може дати їй тільки він: спільна участь у забавах, веселошах. У два-чотири роки дітей більше цікавить сам процес спільних дій, що є метою практичної діяльності. Змістом потреби у спілкуванні з ровесником виступають: співучасть у забавах, самовираження, пошук доброзичливої уваги. Провідними мо-

тивами спілкування спочатку є особистісно-діловий, потім – діловий. Спілкуючись між собою, діти використовують засоби, якими вони оволоділи, контактуючи з дорослими. Їхнє мовлення супроводжується жестами, мімікою і характеризується високим рівнем ситуативності.

Ситуативно-ділова форма найтипівіша для дошкільного дитинства. Значення спілкування з ровесниками помітно зростає серед усіх інших видів активності дитини. Спілкуючись з ровесниками, дошкільник прагне налагодити з ними ділове співробітництво, узгодити свої дії для досягнення спільної мети. Дитина відчуває потребу у визнанні й повазі ровесника. Провідні мотиви – діловий, особистісний. Контакти дітей емоційно забарвлені, оскільки вони багато спілкуються між собою (приблизно у півтора раза більше, ніж з дорослими). Спілкування відбувається з оперттям на невербальні засоби, а мовлення має ситуативний характер.

Наприкінці дошкільного віку у деяких дітей складається нова форма спілкування – *позаситуативно-ділова*. Дитина прагне до співробітництва, яке, залишаючись практичним, набуває позаситуативного характеру. Змістом потреби у спілкуванні стає співпереживання, взаєморозуміння з ровесником. Ділові мотиви вже не є єдиним приводом для спілкування дошкільників: вони ведуть розмови на пізнавальні, особистісні теми, які не пов'язані з конкретною ситуацією. Значне місце у спілкуванні належить мовленню. Якщо у два-три роки за допомогою мовлення здійснюється лише 5 % усіх контактів з ровесниками, у три-чотири – 75, то у чотири-п'ять років мовлення вже забезпечує 85 % контактів. Надалі воно відіграє провідну роль у спілкуванні з ровесниками.

§ 3. Становлення і розвиток мовленнєвого спілкування у дітей дошкільного віку

Досліджуючи генезис мовлення як засобу спілкування, М. Лісіна виокремила три етапи оволодіння дитиною мовленням. *Перший етап* – довербальний. Дитина ще не розуміє мовлення дорослого, не говорить сама, але в процесі ситуативно-особистісної форми спілкування, яка збігається з цим етапом, поступово складаються передумови для оволодіння нею мовленням. Особливу роль у цей період відіграє поведінка дорослого. Він не лише знаходиться поруч, доглядає за дитиною, адресує їй мовленнєві звертання, а й, що важливо, – із самого початку ставить до немовляти як до суб'єкта і поводить з ним як з партнером по спілкуванню. Для цього дорослий нерідко «грає» за дитину як за другого учасника спілкування, надаючи їй діям смисл і значення, яких вони ще не мають.

Другий етап характеризується виникненням мовлення: дитина починає розуміти елементарні висловлювання дорослого, вимовляє свої перші активні слова. Перехід до мовленнєвого спілкування стає можливим за умови правильно організованого спілкування дорослого з дитиною,

під час якого дорослий не лише постійно розмовляє з нею, а й сприяє активному використанню слів, спонукаючи повторити назву предмета, дії, самостійно застосувати слово. Тільки у спілкуванні з дорослим перед дитиною постає особливий різновид комунікативного завдання – зрозуміти звернене до неї мовлення дорослого і дати мовленнєву відповідь. Саме дорослий ставить дитину перед необхідністю застосовувати мовлення у спілкуванні. Якщо цього не відбувається, затримується розвиток мовлення. У складних випадках, при «дефіциті виховання» розвивається явище госпіталізму, яке виявляється у затримці загально-го психічного розвитку, в тому числі і мовленнєвого.

Мовлення виникає на тлі ситуативно-ділової форми спілкування. За умови правильного виховання збільшується кількість активних слів, з'являються перші дво-, трислівні речення. Цей період припадає на початок другої половини другого року життя і знаменує початок *третього етапу* генезису мовлення як засобу спілкування. З цього часу починається розвиток мовленнєвого спілкування, у процесі якого дитина оволодіває словом рідної мови, навчається майстерно використовувати його для спілкування.

Зі зміною форми спілкування змінюється роль мовлення серед інших комунікативних засобів. Спостерігається зростання мовленнєвої активності, збільшення кількості висловлювань, зміна у співвідношенні ситуативних і позаситуативних висловлювань на користь позаситуативних, у зв'язку з переходом дітей від ситуативних до позаситуативних форм спілкування. М. Лісіною було доведено, що новий зміст потреб та мотивів опосередковано визначає вибірковість сприймання і засвоєння дітьми мовних засобів – через типові для кожної форми спілкування комунікативні завдання (взаємодія у спільній предметній діяльності, отримання від дорослого інформації про явища навколишнього світу, способи дій з предметами, регуляція взаємодії з партнером, оволодіння знаннями про норми взаємин між людьми).

При ситуативно-діловій формі спілкування дитина частину поставлених перед нею завдань (привернути увагу партнера, звернутися по допомогу) вирішує, використовуючи невербальні засоби (запитальний, очікувальний погляд, посмішка). Вирішення пізнавальних завдань також вимагає використання вербальних засобів спілкування.

Для виявлення стимулювального впливу нових комунікативних завдань на розвиток мовлення, вимог, які вони висувають до нього як до засобу спілкування, було проаналізовано мовлення дітей із різними формами спілкування. Розгляньмо результати, отримані в процесі дослідження.

Характеристика мовлення дитини із ситуативно-діловою формою спілкування. Мовлення нерідко супроводжує предметну діяльність. Речення прості, короткі, довжина їх становить 3,1 слова. Лексика пов'язана з предметною діяльністю: переважають іменники; прикметники або відсутні, або називають колір, розмір предметів (96 % прикмет-

ників від усіх уживаних); дієслова фіксують конкретні предметні дії (98 % від усіх уживаних дієслів) і вживаються здебільшого у наказовому способі, виконуючи функцію вказівного жесту (дивись). Займенники також використовуються як вказівний жест (61 %).

Характеристика мовлення дитини із позаситуативно-пізнавальною формою спілкування. Мовлення стає значно різноманітнішим. Лексика звільняється від конкретної ситуації. Переважають прості речення (94 %), але вже з'являються і функціонують складні. Довжина речень – 3,9 слова. З'являється лексика, що позначає якість предметів навколишнього світу. Нарівні з прикметниками, що називають атрибутивні якості (83 %), вживаються прикметники естетичного (11 %) й емоційного спрямування. Зменшується кількість дієслів, що позначають предметні дії (до 89 %), а з'являються такі, що позначають вольові та інтелектуальні дії (6 %). Зменшується також кількість дієслів, вживаних у наказовому способі (до 10 %). Змінюється співвідношення вживаних вказівних і особових займенників на користь особових.

Характеристика мовлення дитини із позаситуативно-особистісною формою спілкування. Мовлення характеризується звертанням до партнера. Кількість складних речень збільшується до 15 %, довжина речень – 4,5 слова. Спостерігається загальне ускладнення граматики. Вживаються прикметники, що позначають атрибутивні властивості (10 %), естетичні (15 %), етичні (3 %), фізичні (9 %) й емоційні стани. Збільшується до 10 % кількість дієслів вольової та інтелектуальної дії, зменшується до 5 % кількість дієслів, уживаних у наказовому способі. Особові займенники становлять 70 % від усіх уживаних.

Взаємопов'язане вивчення якісних характеристик мовлення і форм спілкування ілюструє вплив типових для певної форми спілкування комунікативних завдань на вибірковість сприйняття і засвоєння дітьми мовленнєвих засобів. Д. Ельконін підкреслював важливу роль нових потреб у спілкуванні й практичній діяльності на розвиток форм мовлення. Виявлений М. Лісіною тісний зв'язок між розвитком комунікативної діяльності (формами спілкування) і її засобом – мовленням є основою для взаємопов'язаного розвитку у дітей дошкільного віку комунікативної діяльності, зокрема її потребо-мотиваційної сфери і мовлення.

У мовленнєвому спілкуванні маленької дитини вже можна простежити його основні складові: орієнтувальну і мовленнєву діяльності. Так, дослідження М. Лісіної засвідчують, що дитина, перш ніж вступити в контакт із незнайомою людиною, попередньо вивчає її. Вона придивляється до неї, слідує за її поведінкою, заграє, з'ясовує можливості встановлення з нею близьких стосунків, тобто наскільки вона товариська й доброзичлива, якою мірою готова задовольнити потреби й інтереси дитини. Результатом такого попереднього вивчення є певне емоційне враження, яке і впливає на те, чи прагнучиме дитина спілкуватися, гратися з цим дорослим, чи відмовиться мати з ним справу. Неоднознач-

ний вплив незнайомої людини на мовленнєву активність дитини було виявлено в дослідженні А. Рузької. Пригнічення мовлення може виявлятися як у його відсутності, так і в зниженні рівня мовленнєвих виявів.

Основними способами спілкування дітей у грі є такі: привернення до себе уваги однолітків, адресованість мовленнєвого звертання до партнера, доброзичливість звертань (ініціативна дія) і відповідей (реактивна дія), аргументованість висловлювань (уміння дібрати значущий для партнера зміст висловлювання). Ініціативні мовленнєві дії: ввічливі звертання із пропозицією, розпитування товариша з метою врахування його інтересів, висловлювання схвалення, радощів із приводу спільних дій, висловлювання співчуття, підтримки товаришу, доброзичливий жарт з метою розважити товариша. Реактивні мовленнєві дії: ввічлива відповідь на прохання, згода з пропозицією товариша, ввічливе прийняття відмови. Під час досліджень було виявлено розмаїття мовленнєвих форм, що використовуються дітьми в ігровому спілкуванні. До ділових форм належать такі: розпорядження, доручення, вказівки, прохання, пропозиції, запитання, повідомлення. Експресивно-оцінні форми: оцінювання ровесника, себе, спільних дій, повідомлення про свій емоційний стан, жарти, декламування, звертання до ровесника за оцінюванням, з приводу його емоційного стану.

Комунікативно-мовленнєвий розвиток дітей старшого дошкільного віку досліджувала Т. Пироженко. Показниками комунікативно-мовленнєвого і когнітивно-лінгвістичного розвитку є такі вміння: комплексний аналіз системи «людина-ситуація»; правильне «читання» й розуміння експресивної інформації у ситуації спілкування; встановлення контакту з партнером по спілкуванню, використання невербальних і вербальних засобів; побудова висловлювань адекватно ситуації мовленнєвого спілкування. Мовні (лінгвістичні) вміння: словниковий запас, граматична правильність, інтонаційна характеристика мовлення; контроль, аналіз власного мовлення, здібність змінювати мовленнєве висловлювання відповідно до досягнутих результатів, довільність, рефлексія тексту і комунікації.

Т. Пироженко було виявлено, що у словнику дітей відсутні слова, які позначають емоційні стани, настрої, особистісні риси людей і якості характеру, недостатньо розвинене вміння використовувати експресивно-мімічні засоби спілкування.

На основі експериментального вивчення особливостей комунікативно-мовленнєвого розвитку дошкільників Т. Пироженко були виділені рівні соціальної, когнітивної і мовленнєвої компетенції дітей третього – сьомого років життя. Ознаками такого розвитку є:

1. *Комунікативні властивості мовлення* (спрямованість на партнера, настанова на реакцію у відповідь; різноманітність і виразність, активне використання невербальних засобів спілкування; наявність контакто-встановлювальних засобів у спілкуванні).

2. *Когнітивні властивості мовлення* (розуміння дитиною просторово-часових характеристик ситуації спілкування; розуміння емоційного змісту ситуації, спілкування через емоційні стани дійових осіб; розуміння характеру дійових осіб).

3. *Лінгвістичні властивості мовлення* (словникове багатство; граматична правильність, відмінювання й узгодження слів у фразі відповідно до мовних норм).

4. *Довільність мовлення* (прагнення до розгорнутості, логічності, зв'язності, забезпечення розуміння свого мовлення; керування мовленням, його зміна у разі потреби; характер тексту).

До вікових досягнень дітей молодшого дошкільного віку Т. Пироженко відносить орієнтування на людину, комунікативну спрямованість і активність, індивідуалізацію і різноманітність експресивно-мімічних засобів. Водночас недостатні здобутки дитини третього-четвертого років життя є причиною затримок у розвитку мовної взаємодії дітей середнього дошкільного віку. Цей вік охарактеризований як період зростання когнітивно-лінгвістичних компонентів здібностей до спілкування і пов'язаний із засвоєнням відношень «людина – ситуація» та відношень «мова – форма – значення». У дітей старшого дошкільного віку було виявлено прогресивну якісну зміну в мовній поведінці. Вона пов'язана, на думку Т. Пироженко, зі змінами комунікативного характеру, розвитком комунікативних потреб, форм спілкування. Орієнтація на партнера та настанова на відповідну реакцію визначає не лише готовність до комунікації та можливість включення в міжособистісний процес, а й сприяє розвитку довірливих характеристик мовлення.

§ 4. Комунікативна спрямованість навчання дітей рідної мови

Мета комунікативної спрямованості навчання рідної мови як провідного принципу дошкільної лінгводидактики – забезпечити оволодіння дітьми мовою як засобом спілкування. Структурною одиницею спілкування вчені вважають діяльнісний акт породження мовленнєвого висловлювання (Л. Виготський, О. Леонтьєв, А. Маркова), який охоплює низку етапів, а саме: 1) мотивацію і первинну орієнтацію в проблемній ситуації; 2) мовленнєву інтенцію (намір): виокремлення комунікативного завдання, орієнтування в умовах цього завдання; 3) внутрішнє програмування мовленнєвої дії; 4) реалізацію внутрішньої програми: семантичну, граматичну, акустико-артикуляційну і моторну реалізацію програми. Модель породження мовленнєвого висловлювання, на думку О. Леонтьєва, можна застосувати і для представлення послідовності етапів (фаз) спілкування як діяльності¹.

Основою мовленнєвого висловлювання є *мотив*. Якщо він не виникає, висловлювання не відбувається. Висловлюванню притаманні функція – значення – форма. Його головною функцією є повідомлення про предмети дійсності, події, ставлення мовців до них. Значення – це дані про навколишню дійсність, її предмети, події. Висловлюванням може бути словосполучення, речення, складне синтаксичне ціле (текст). Розрізняють діалогічні й монологічні форми мовленнєвого висловлювання. Особливістю розгорнутого висловлювання є те, що, з одного боку, воно входить до процесу живого спілкування, а з другого – до його складу входить не одне речення, а низка взаємопов'язаних між собою речень.

Реалізацію принципу комунікативної спрямованості навчання вчені пов'язують із такою організацією навчального процесу, яка моделюватиме процес спілкування, тобто зі створенням на навчальних заняттях умов для мовленнєвого спілкування, включенням засвоєння мови до діяльності мовленнєвого спілкування, з практичною спрямованістю навчання мови.

Специфіка вікового етапу дошкільного дитинства накладає свій відбиток на реалізацію принципу комунікативної спрямованості навчання. Оволодіння мовою як засобом спілкування передбачає розвиток мовленнєвого спілкування як діяльності – формування комунікативно-мовленнєвої діяльності дітей дошкільного віку, її структурних компонентів: потребово-мотиваційної сфери, дій і засобів спілкування. Дитина дошкільного віку постійно перебуває в ситуації, в якій вона спілкується, послуговуючись при цьому обмеженим запасом мовних засобів (фонетичних, граматичних, лексичних), і саме наявність сформованої потреби у спілкуванні з дорослими й однолітками спонукає її до накопичення певної кількості мовних і невербальних засобів, володіння якими сприяє досягненню взаєморозуміння з тими, хто її оточує.

Дошкільна лінгводидактика для реалізації завдання розвитку в дітей потребово-мотиваційної сфери комунікативно-мовленнєвої діяльності використовує такі методи: комунікативні доручення, ранкові привітання, розмову вихователя з дітьми й організацію розмов між дітьми, бесіду, створення проблемних ситуацій, розповіді вихователя і дітей на теми з власного досвіду, складання листів, усних газет, розігрування художніх текстів у формі діалогу, ігри-драматизації, словесні дидактичні ігри, підготовку і проведення свят, розваг, днів народження, днів дитини, організацію спільних видів діяльності і спілкування дітей у процесі їх виконання, моделювання ситуацій спілкування на заняттях, організацію спілкування між дітьми різного віку. Основою цих методів є організація мовленнєвого спілкування дитини з дорослими й однолітками, обов'язковим компонентом яких є отримання нею позитивних емоцій. Створення доброзичливої атмосфери у групі, встановлення партнерських емоційно-особистісних стосунків з кожною дитиною позитивно впливають на розвиток потреби у мовленнєвому спілкуванні, засвоєн-

¹Леонтьєв А. А. Психология общения. – М.: Смысл, 1997. – С. 135–145.

ня дітьми адекватних способів досягнення взаємодії з тими, хто її оточує.

Комунікативний підхід до навчання мови полягає у виділенні як навчальної одиниці побудови самостійного мовленнєвого висловлювання. Це означає, що методи, які використовуються для цього, орієнтовані не на засвоєння ізольованих мовних одиниць, а на формування цілісної інтегрованої мовленнєвої дії, що має свою мотивацію, комунікативну мету й обслуговується складним комплексом мовленнєвих навичок, комунікативно-мовленнєвих умінь. Навчання мови як засобу спілкування потребує добору методів і прийомів, співвідносних із комунікативною метою. Провідними серед них є: комунікативні доручення, розмови, бесіди, проблемні ситуації, ігрові мовленнєві ситуації, словесні дидактичні ігри, ігровий тренінг спілкування, сеанси активізуючого спілкування.

Т. Пироженко пропонує в умовах реальної життєдіяльності дитини в дошкільному навчальному закладі організувати навчання мовленнєвих і немовленнєвих способів спілкування таким чином, щоб «вписати» його у процес спілкування, яке задовольняло б потреби дітей у визнанні, підтримці та нових враженнях. Отже, з одного боку, комунікативний підхід передбачає наближення навчального процесу до процесів оволодіння спонтанною практикою мовленнєвого спілкування, пристосування дитиною свого мовлення до мовлення дорослого, яке вона сприймає, а з іншого – навчання дітей конкретних мовленнєвих способів досягнення комунікативних цілей у життєвих ситуаціях спілкування з дорослими й однолітками. У зв'язку з цим особливого значення набуває організація мовленнєвого спілкування вихователя з дітьми і цілеспрямоване скеровування вихователем спілкування дітей у повсякденному житті та в колективних видах дитячої діяльності, організація активної мовленнєвої практики дітей під час організованих занять.

Особливу увагу звертають на способи подання нового мовного матеріалу, планування й організацію мовленнєвого заняття. Кожне комплексне мовленнєве заняття має комунікативну мету (завдання на розвиток зв'язного мовлення: діалогічного чи монологічного). Лексичну, граматичну, фонетичну роботу підпорядковують меті таким чином, щоб дитина під час оволодіння умінь діалогічного спілкування, розповідання впродовж одного заняття змогла скористатися сформованими мовленнєвими навичками. Наприклад:

М е т а: сформувані у дітей умінь вітати однолітка з Днем народження.

З а в д а н н я: 1. Словникова робота: вправлення вихованців у добір вітальних, побажальних висловів (*вітаю з Днем народження, бажаю ...*).

2. Граматика: вправлення дітей в утворенні пестливих форм дитячих імен у кличному відмінку, виділення окличною інтонацією звертання на ім'я у реченні.

3. Зв'язне мовлення: навчання дітей побудови тексту вітання з дотриманням такої структури: звертання на ім'я, вітання, побажання.

Отже, вихователь має забезпечувати оволодіння дітьми комунікативними діями, як-от: орієнтуватися в ситуації спілкування у контакті зі співрозмовником; вміннями здійснювати добір змісту і форми висловлювання, найбільш доречної для досягнення комунікативної мети; керувати невербальними засобами.

Реалізація принципу комунікативної спрямованості навчання можлива за умови індивідуального підходу до дитини у процесі навчального і повсякденного спілкування. Його основою є врахування у процесі навчання мови вікових та індивідуальних особливостей становлення комунікативної діяльності, оскільки її розвиток є визначальною умовою розвитку мовлення. Врахування індивідуальних особливостей дітей під час розмов, бесід відбувається методом добору тем, пов'язаних із дитячим досвідом, потребами, інтересами, вибором ситуації, в якій відбуватиметься спілкування (повсякденне життя, дитяча діяльність, спілкування як самостійний епізод) провідного компонента (ділового, пізнавального, особистісного). Вдале визначення теми розмови спонукає дітей висловлюватися, ділитися враженнями, переживаннями. До прийомів індивідуалізації навчання мови і розвитку мовлення належать: диференціація завдань, гнучке використання прийомів керівництва мовленнєвою діяльністю (мовленнєвий зразок, підказка, порада, приклад, вказівка), добір предметної, образної, рухової і вербальної наочності, добір ролей, ігрових мовленнєвих ситуацій, дидактичних вправ, ігор.

Базовий компонент дошкільної освіти передбачає певний рівень мовної та мовленнєвої освіченості дитини, тобто компетентності, яку в мові визначають за результатами її застосування (О. Лурія). Чинниками мовленнєвої компетентності є фонетична, лексична, граматична і діалогічна компетентності. Повноцінне засвоєння усіх видів мовленнєвої компетентності ґрунтується на розвитку комунікативної компетентності, яку розуміють як комплексне використання мовних і немовних засобів з метою комунікації, спілкування в конкретних соціально-побутових ситуаціях, уміння орієнтуватися в ситуації спілкування, ініціативність спілкування (А. Богуш). Чинники мовленнєвої та комунікативної компетентності пов'язані між собою.

Комунікативна компетентність дошкільників є предметом дослідження зарубіжних (К. Менг, К. Крафт) і вітчизняних авторів (А. Богуш, О. Соботович, Т. Пироженко). А. Богуш розглядає поняття комунікативної компетентності дошкільника у контексті культури мовленнєвого спілкування, формування якої передбачає вирішення таких завдань: 1) розвиток комунікативних здібностей дітей відповідно до кожного вікового періоду – емоційне спілкування з дорослими, спілкування з однолітками, ініціативне спілкування зі співрозмовником; 2) засвоєння ввічливих форм спілкування, розвиток мовленнєвого етикету;

3) формування культури мовлення; 4) формування культури спілкування¹.

Складниками культури мовленнєвого спілкування є культура мовлення, виразність мовлення і мовленнєвий етикет. *Культура мовлення* – це володіння нормами літературної мови, адекватність, логічність, багатство, чистота, естетичність, етичність, доречність мовлення.

Виразність – комунікативна якість мовлення, яка забезпечується мовними і немовними засобами виразності і впливає на емоційну сферу співрозмовника.

Мовленнєвий етикет визначають як особливо значущу характеристику культури мовленнєвого спілкування і розглядають як комплекс вербальної і невербальної поведінки, який співвідноситься з тією чи іншою ситуацією і є нормативним для неї. Правила мовленнєвого етикету є такими, що соціально передбачені й національно специфічні. Наприклад, за правилами українського мовленнєвого етикету молодші першими вітаються зі старшими, діти звертаються до своїх батьків на *Ви*. Складова мовленнєвого етикету – тактовність, тобто вміння поводити себе відповідно до соціально-моральних норм поведінки, етичних засад спілкування, здатність розуміти настрій і почуття інших, передбачати наслідки власних вчинків, мовлення. Дитяча тактовність виражається почуттям міри у поведінці, яке виявляється у чуйному й уважному ставленні до людей, вмінні поводити себе, дотримуватися правил пристойності. Виховання у дітей старшого дошкільного віку вміння тактовно спілкуватися включає такі компоненти: *пізнавально-діяльнісний* (знання й дотримання соціально-моральних норм поведінки, етичних засад спілкування, правил мовленнєвого етикету у своєму спілкуванні; розуміння виявів невербальних засобів спілкування: жестів, виразу обличчя, очей), *комунікативно-мовленнєвий* (уміння ввічливо розпочинати розмову, підтримувати її доречними запитаннями і відповідями, чемно завершувати її; вміння делікатно, без виявлення надмірної зацікавленості розпитувати партнера по спілкуванню; вміння добирати зміст і форми мовленнєвих висловлювань відповідно до емоційного стану співрозмовника і ситуації спілкування; вміння гнучко використовувати різні форми мовленнєвих висловлювань залежно від ситуації спілкування), *емоційно-почуттєвий* (вияв доброзичливої уваги і поваги до особистості співрозмовника, його проблем, інтересів, бажань; вияв співчуття, співпереживання співрозмовнику; стриманість, витримка, зосередженість на співрозмовнику і його проблемах).

Проблему формування культури мовленнєвого спілкування досліджувала С. Хаджирадева. Культура мовленнєвого спілкування розглядається нею як інтегроване поняття, яке включає соціально-моральні норми поведінки і культури мовлення, сензитивним періодом для її форму-

вання є старший дошкільний вік. Структура культури мовленнєвого спілкування дошкільників складається з правильності мовлення, комунікативної доцільності та якості мовлення (точності, виразності, багатства, мелодійності, ясності), мовленнєвого етикету (лексичного набору формул мовленнєвого етикету; розгортання формул мовленнєвого етикету шляхом звертань та мотивування; відповідності жестів, міміки, інтонацій правилам та нормам мовленнєвого етикету); невербальних засобів спілкування, емоційно-вольових виявів. Дітям пропонували вправи, які містили зразок лексико-граматичного оформлення висловлювання, – формули мовленнєвого етикету для конкретних ситуацій спілкування. Педагогічними умовами організації навчання мовленнєвого етикету при цьому виступили: наявність адекватного розвивального мовленнєвого середовища, позитивних стимулів спілкування і використання дитиною формул мовленнєвого етикету, поетапне засвоєння формул мовленнєвого етикету, засвоєння невербальних форм спілкування відповідно до норм і правил етикету; комунікативно-ситуативний підхід до навчання дітей мовленнєвого етикету; позитивний приклад дорослих; добір комунікативних ситуацій за тематичним принципом; взаємозв'язок вербальних і невербальних засобів спілкування.

Мовленнєве спілкування дітей відбувається у процесі формування комунікативно-мовленнєвої діяльності. Змістовий бік її розвитку пов'язаний з формуванням когнітивно-комунікативної, орієнтувально-планувальної, організаційно-комунікативної, мовленнєвої, комунікативно-діяльнісної компетенцій (І. Луценко).

Когнітивно-комунікативна компетенція передбачає наявність знань про правила мовленнєвого спілкування у різних життєвих ситуаціях взаємодії з дорослими й однолітками, норми і правила українського мовленнєвого етикету, етичні норми спілкування; володіння стандартизованими формами і виразами мовленнєвого етикету, словником на позначення ситуації спілкування, її просторово-часових характеристик, емоційного й фізичного стану учасників спілкування, особистісних якостей і рис характеру людей; розуміння значень невербальних засобів спілкування (виразу обличчя, пози, жестів).

Орієнтувально-планувальна компетенція – це вміння орієнтуватись у ситуації спілкування (часово-просторових, змістових особливостях, соціальних стосунках), «зчитувати» характеристики співрозмовника (стать, вік, соціальна роль, фізичний та емоційний стани, наміри, інтереси), використання ним вербальних і невербальних засобів в умовах комунікативного завдання; вміння враховувати результати орієнтування при плануванні мовленнєвої поведінки: доборі лексичних засобів, граматичних форм, синтаксичних конструкцій, побудові лаконічного або розгорнутого висловлювання, регулюванні зовнішніх характеристик мовлення (сили голосу, темпу й тону), довільному керуванні невербальними засобами спілкування (вираз обличчя, жести, прийняття пози тощо).

¹Богуш А., Аматыєва Е., Хаджирадева С. Культура речевого об'єднання дітей дошкільного віку. – Одеса: ПНЦ АПН України. – 2003.

Організаційно-комунікативна компетенція передбачає володіння дітьми вербальними і невербальними прийомами вступу в мовленнєвий контакт, підтримку і розгортання діалогу, ввічливе і логічне завершення спілкування; готовність виявляти ініціативу у спілкуванні з дорослими й однолітками, вміння знаходити у колі ровесників партнера-співрозмовника, пропонувати тему розмови, спрямовувати її у потрібне русло з урахуванням власних і спільних з партнером інтересів; організовувати спілкування у спільних видах діяльності, планувати і коригувати практичну діяльність через налагоджування мовленнєвої взаємодії.

Мовленнєва компетенція – це здатність дітей розв'язувати комунікативно-мовленнєві завдання завдяки добору адекватних комунікативній меті і проблемній ситуації змісту, способів комунікативної діяльності, вмінню будувати різні форми монологічних (розповідь, опис, міркування, пояснення) і діалогічних (ситуативна розмова, діалог-розпитування, бесіда) висловлювань, використовуючи при цьому засоби виразності мовлення.

Комунікативно-діяльнісна компетенція – це вміння досягати комунікативної мети завдяки комплексному використанню мовленнєвих форм і невербальних засобів, адресованих партнеру-співрозмовнику.

Комунікативна компетенція випускника дошкільного навчального закладу – це комплексна характеристика, яку визначають за рівнем розвитку комунікативної діяльності у сфері спілкування з дорослими й однолітками, орієнтацією на дорослого, чутливістю до його оцінок, сприйняттям в особливій ролі вчителя, набутим дитиною досвідом мовленнєвого спілкування і комунікації, сформованістю чинників мовленнєвої і комунікативної компетенцій, розвитком ініціативності, доброзичливості, товариськості, що загалом визначає комунікативну готовність до навчання у школі.

§ 5. Організація професійно-мовленнєвого спілкування вихователя з дітьми

Педагогічне спілкування є вагомим чинником становлення особистості дитини (комплексів потреб, інтересів, рис характеру, системи уявлень, знань, дій). Спеціалізоване спілкування вихователя з дітьми виступає комунікативним чинником їхнього мовленнєвого розвитку, основними функціями якого є: 1) входження в контакт з дитиною, залучення її до мовленнєвого спілкування з навколишніми; 2) налагодження практичної взаємодії з дітьми; 3) створення оптимального розвивального мовленнєвого середовища; 4) стимулювання комунікативної активності дітей; 5) підтримка позитивної атмосфери спілкування, орієнтація дитини на правильність її мовленнєвих дій. До професійного спілкування вихователя, орієнтованого на розвиток комунікативно-мовленнєвої сфери дітей, висуваються як загальні (мотивація, стиль, функції), так і спеціальні вимоги, що визначають його специфіку, якісні характеристики

мовлення. Розгляньмо спеціальні принципи організації мовленнєвого спілкування з дітьми¹.

Гуманізація комунікативних настанов педагога передбачає повагу до дитини-співрозмовника, її особистості, інтересів, уподобань. Виявляється цей принцип у бажанні педагога зрозуміти дитину, у прагненні задовольнити її потреби та ставленні до дитячих проблем, запитань і пропозицій.

Задоволення потреб дітей у спілкуванні, розвиток мотивів спілкування з дорослими й однолітками. Цей принцип орієнтований на реалізацію особистісного підходу до дитини. Вихователь організовує своє спілкування так, щоб задовольнити потреби дитини у спілкуванні, сприяти формуванню інтересів, нових мотивів спілкування з дорослими й однолітками.

Приклад товариськості й рівноправності, конструктивна позиція у спілкуванні з дітьми. Успішна взаємодія з дітьми залежить від товариськості педагога. Налагоджуючи дружні стосунки з вихованцями, він віддає перевагу позиції «поруч», взаємодіє з дитиною як із рівноправним партнером. У щоденному спілкуванні педагог відмовляється від категоричних «не можна», «не слід», «неправильно». Замість цього він радить, пропонує, наводить зразки ефективної мовленнєвої взаємодії з навколишніми.

Діалогічна орієнтація у спілкуванні і діалогічність мовлення педагога, добір опантивних мовленнєвих форм передбачає рівноправність позицій педагога і дитини у спільному пошуку правильної відповіді, способу розв'язання комунікативної проблеми, навчання дітей відстоювати свої погляди, сумніватись у готових відповідях, формулювати проблемно-пошукові запитання. Цей принцип протистоїть монологічному спілкуванню педагога. Добір опантивних, тобто побажальних мовленнєвих форм (порада, пропозиція, запрошення, непряма вимога) сприяє емоційній розкритості дітей, створенню позитивної атмосфери для формування мовленнєвих висловлювань у дітей.

Дотримання професійної та мовленнєвої етики. Спілкування вихователя з дітьми здійснюється на професійних засадах. Він не повинен «ображатися на дітей», виявляти гнів, у будь-якій ситуації діяти за правилом «Нічого не говорити з того, чого не можна було б залишити назавжди в душі дитини». Дотримання мовленнєвого етикету є невід'ємною складовою професійної етики. Це – ввічливість, тактовність, стриманість у різноманітних ситуаціях професійних взаємин з дітьми, а також вираження відповідними знаками уваги до дітей: доброзичливий тон, погляд, посмішка під час спілкування з дитиною.

Встановлення емоційної довіри і підтримка позитивної атмосфери спілкування визначаються віковими особливостями мовленнєвої

¹Луценко І. О. Готуємось до мовленнєвого спілкування з дошкільниками. – К.: Нац. пед. ун-т ім. М. Драгоманова, 2001.

взаємодії з дошкільниками. Діти вступають у контакт з дорослими за умови виникнення емоційної прихильності до них, інакше вони не виявлятимуть ініціативи під час спілкування, не відповідатимуть на їхні запитання.

Досягнення розвивального ефекту в процесі мовленнєвого спілкування вихователя з дітьми. Втілення цього принципу передбачає досягнення комунікативного успіху, позитивного педагогічного результату. Це залежить від правильного цілепокладання, прогнозування наслідків впливу, добору індивідуальних способів і засобів реалізації цілей стосовно кожної дитини.

Враховання індивідуальних особливостей і ситуативного стану дитини у процесі мовленнєвої взаємодії. Перш ніж розпочати спілкування, педагог має з'ясувати психологічний стан дитини, її бажання спілкуватися у цей момент, щоб «діяти в єдиному з нею емоційно-чуттєвому діапазоні» (І. Бех). Щоб викликати у дитини мовленнєву реакцію, педагогу потрібно індивідуалізувати своє спілкування.

Мовленнєвий супровід предметно-практичної взаємодії з дітьми, використання прийомів активного слухання і зворотного зв'язку в процесі спілкування. Реалізація цього принципу залежить від створення вихователем розвивального мовленнєвого середовища, з якого дитина залучатиме потрібні їй мовленнєві зразки. Педагог супроводжує мовленням свої дії і дії дітей, називає, описує, порівнює предмети, явища, використовує різні способи для досягнення мовленнєвої взаємодії. Застосовуючи спеціальні прийоми, він підтримує дитину в різних комунікативних і навчально-мовленнєвих ситуаціях.

Враховання вихователем вікових особливостей дітей, рівнів розвитку комунікативно-мовленнєвих умінь, навчальних завдань розвитку мовлення при виборі способів спілкування, планування і побудови власного мовлення. У своєму мовленні вихователь використовує все розмаїття мовних засобів, етикетних формул, способів розв'язання різноманітних комунікативних завдань. Залежно від індивідуальних особливостей дитини, навчально-методичних вимог він по-різному формулює запитання, мовленнєво стимулює до спільної розмови або наводить розгорнутий зразок мовленнєвого висловлювання, змінює форму, обсяг, якісні характеристики свого мовлення.

Вирішення завдань розвитку мовлення, діяльності мовленнєвого спілкування у процесі організації різних видів дитячої діяльності потребує від вихователя виконання мовленнєвих завдань, збагачення словника дітей словами, поняттями, що позначають типові дії, ситуації, знаряддя, необхідні для виконання певного виду діяльності. Особливу увагу він приділяє організації мовленнєвої взаємодії між дітьми.

Втілення у педагогічне спілкування традицій українського родинного спілкування з дітьми і мовленнєвого етикету, збагачення професійного мовлення кращими зразками усної народної творчості. Родинному спілкуванню українців, національним способам повчання і

навчання притаманні пестливість, емоційність, образність і мовленнєвий супровід спільних з дитиною дій. Збагачення професійного мовлення українськими прислів'ями, приказками, фразеологічними зворотами дає можливість із властивою українському народові влучністю, образністю оцінювати певну педагогічну ситуацію, виражати педагогічно доцільні почуття.

Вплив власного стилю мовленнєвого спілкування вихователя на розвиток комунікативно-мовленнєвої сфери дітей. Контроль за якістю педагогічного мовлення. Уміння вихователя оперативного відстежувати свої комунікативні й комунікативно-навчальні дії з наступним їх коригуванням є важливою умовою мовленнєвого розвитку дітей. Педагогічна рефлексія сприяє розумінню того, що певні негаразди у мовленнєвому спілкуванні дітей можуть бути пов'язані з тим, як спілкується педагог, які мовленнєві помилки допускає.

Практичні завдання для самостійного опрацювання

1. Ознайомтеся з наведеними нижче фрагментами наукових праць та обгрунтуйте їх зміст.

У перших дитячих притулках сиріт доглядали, не турбуючись про їхнє спілкування з дорослими. Незабаром з'ясувалося, що недостатнє спілкування малюків із дорослими гальмує психічний розвиток дитини і призводить до виникнення у дітей важкого стану – «госпіталізму». Хвороба виявляється в тому, що діти впадають у пригнічений стан (відчувають смуток, тугу), поведуться пасивно, замкнуто, спостерігається велике відставання в оволодінні елементарними навичками самообслуговування, мовлення. У найскладніших випадках діти з явищами «госпіталізму» майже до трьох років не тримають голову, не виявляють інтересу до людей, іграшок, весь час перебувають у дрімотному стані й прокидаються лише тоді, коли відчувають голод.

Проте навіть складні випадки «госпіталізму» можна подолати, налагодивши спілкування дитини з дорослим. М. Кистяківська, наприклад, описує, як брали дитину на руки для годування і, тримаючи в «положенні під грудьми», пестили поглядом, посмішкою, лагідним словом, намагалися при цьому впіймати її блукаючий погляд і затримати його на собі. Через тиждень дитина вже відповідала дорослому посмішкою. Згодом вдалося переключити увагу дитини на іграшку, розміщену між її обличчям та обличчям дорослого, і, зрештою, збудити й розвинути інтерес до навколишнього світу (*Лисина М. И.* Воспитание детей раннего возраста в семье. – К.: Знання, 1983. – С. 6–7).

Винятково важливим є те, що дитина народжується готовою вступити у стосунки з людьми, насамперед з матір'ю. У випадках порушення спілкування з дорослими діяльність дитини обмежується: замість розвитку багатопланових людських якостей вона набуває лише тих, що допустимі за певних умов. Внаслідок обмеженого спілкування функції

мозку розширюються слабко. У дітей з нормальним розвитком мовленнєвими здібностями керують мовленнєві центри, які розміщені у правій півкулі головного мозку, але якщо дитина позбавлена спілкування з дорослим, то центри, які забезпечують формування навичок мовлення, переключаються на управління іншими видами діяльності. У випадку коли дитина вже після цього починає навчатися мовленню, функції контролю за певним процесом візьмуть на себе випадкові, ще «не зайняті», «немовленнєві» структури мозку. Тож оволодіння мовленням буде неповноцінним. Якщо критичний період становлення мовленнєвих центрів вже минув і мозок втратив свою пластичність, людина назавжди втрачає здатність до мовленнєвого спілкування (Дубинин Н. П. Что такое человек? – М., 1983. – С. 293–295).

2. Ознайомтеся з прикладом скарбниці народної педагогіки – організацією дорослим мовленнєвого спілкування з малюком, створення ним позитивної емоційної атмосфери під час купання, переодягання, розважання у період, коли дитина не спить, під час ходи тощо. Доберіть зразки усної народної творчості, які супроводжують дії дорослого і дитини під час догляду за нею.

3. Ознайомтеся з описом поведінки дітей в експериментальних ситуаціях: з іграшками, під час бесіди про книги, бесіди особистісного характеру. Визначте для кожної дитини провідну форму спілкування.

Сашко (6,5 років). Товариський, старанний, з радістю брав участь у спілкуванні з дорослим-експериментатором. Усі його завдання виконував швидко і вміло. Проте на пропозицію дорослого допомогти організувати гру з іграшками не відгукнувся. У цій ситуації він почувався незатишно, скуто. Трохи згодом хлопчик відійшов від столика з іграшками і звернувся із запитаннями до дорослого, переважно пізнавального характеру. Запитував про машини, сам розповідав, які марки автомобілів він знає. Хлопчик справді багато знав про автомобілі, часто спостерігав за ними на вулиці. В іншій ситуації – з книжками хлопчик почував себе розкуто. Він швидко вибрав книжку, почав гортати сторінки і читати окремі слова. Розповідав, які книжки є у нього вдома. Повідомлення хлопчика були пізнавального характеру. Особливий інтерес Сашко виявив до казок про тварин. Він із задоволенням розповідав про переглянуті телепередачі «У світі тварин». З'ясувалося, що Сашко регулярно їх дивиться та обговорює з батьками і дітьми своєї групи. У бесіді на особистісну тему емоційний стан хлопчика ускладнився. Він став напруженим, сором'язливим, зніяковілим. Сашко погодився на пропозицію дорослого поговорити, проте намагався перевести розмову на пізнавальні теми або на різні предмети.

Віталік (6 років 7 місяців). Характер замкнутий, нетовариський. Однак в експериментальному спілкуванні з дорослим брав участь із задоволенням, намагався виконувати всі його вимоги. Особливо успішно він виявляв себе під час організації різних ігор, у діях з предметами. Хлопчик був надзвичайно діяльний, активний, відразу приступав до

маніпулювання іграшками. Звертання Віталіка до дорослого були пов'язані здебільшого з його діями. Так, книжка для нього є не тільки джерелом знань, а й предметом, який можна використати під час гри. Пізнавальних інтересів цей хлопчик не виявляв, швидко задовольнявся лаконічними відповідями дорослого. Наприклад, він запитав у дорослого: «А де ви взяли ці книжки?», але, не дочекавшись відповіді, продовжив гру з машинами. Своєрідно реагував Віталік і на пропозицію дорослого поговорити. За кілька хвилин до цього хлопчик захоплено грався іграшками, фантазував, використовував машини замість інших предметів, а після пропозиції несподівано різко змінився: став байдужим, почав дивитися вбік, і було зрозуміло, що вона його не цікавить.

Яна (6 років 8 місяців). Товариська, з веселим характером. Особливий інтерес виявляла до занять. Із задоволенням брала участь в експериментальному спілкуванні. У ситуації з іграшками особливої захопленості не виявляла, не намагалась активно діяти з ними. Навпаки, дівчинка прагнула замінити ігрову ситуацію розмовою, пропонувала різні варіанти тем. Так, залишивши іграшки, вона з власної ініціативи розповіла про екскурсію до лісу, яка справила на неї глибоке враження. У ситуації обговорення книг Яна спочатку виявила інтерес, однак потім відійшла від теми, запропонованої дорослим, і почала розповідати про свою улюблену книжку. Вона почувалася вільно, розкуто, з довірою ставилася до дорослого. Із задоволенням дівчинка включилася в особистісну бесіду, відчувалося, що їй весело й затишно. Під час спілкування Яна намагалася бути ближче до дорослого, ставила йому запитання і вимагала точних та ясних відповідей.

4. Проведіть спостереження за спілкуванням дітей молодшого, середнього, старшого дошкільного віку з дорослими за табл. 14:

Таблиця 14

Вік дитини	Обставини, за яких відбувалося спілкування	Зміст мовленнєвої взаємодії, характеристика мовлення	Характеристика невербальних засобів спілкування	Потреби, мотиви, завдання спілкування	Провідна форма спілкування

Порівняйте зміст спілкування, мовлення дітей з різними формами спілкування.

5. Відповідно до завдань професійно-мовленнєвого спілкування вихователя визначте, якими особистісними якостями і системою комунікативно-мовленнєвих умінь він має володіти.

Історичний огляд становлення і розвитку дошкільної лінгводидактики

§ 1. Лінгводидактична концепція К. Д. Ушинського

У педагогічній науці є імена, під знаком яких проходить професійна діяльність багатьох поколінь. Серед них – ім'я видатного українського педагога К. Ушинського, у педагогічній спадщині якого стрижневим є вчення про рідну мову. Це основне лінгводидактичне кредо Ушинського як громадянина своєї Вітчизни, методиста, педагога, вчителя, вченого.

Випускник Новгород-Сіверської гімназії К. Ушинський чудово знав і любив українську мову, яку називав своєю рідною, «нашою багатою, мелодійною, співучою мовою», якою написана «така багата народна література».

Із болем у серці переживав він заборону уряду навчати дітей-українців своєї рідної мови, мови великого Шевченка, яка «виганяється зі школи, мовби якась чума».

Нині, коли Україна розбудовує свою державність українською мовою, вчення К. Ушинського щодо місця рідної мови у процесі навчання і виховання підростаючого покоління є надзвичайно актуальним.

Костянтин Дмитрович Ушинський – засновник методики початкового навчання дітей рідної мови. У 1861 р. він написав статтю «Рідне слово», в якій висловив свої думки і погляди на рідну мову, поставив проблему виховання дитини через рідне слово. На його думку, з перших днів життя дитину потрібно вводити у чудовий світ рідної мови. «Мова, – пише К. Ушинський, – краща, ніколи не в'януха і знову вічно розквітаюча квітка всього духовного життя народу»¹.

Розкриваючи значення рідної мови, К. Ушинський виокремлює в ній насамперед народність. Він вважає, що мова кожного народу створена самим народом, а не кимось іншим. Із мови народу народжується і поет, і музикант, і художник. Саме тому великий педагог закликав любити і ніколи не забувати рідну мову. Що освіченіша людина, за

його словами, то більше вона має цінувати перлини народної мови, оскільки в мові «одухотворюється весь народ, вся його батьківщина, вся історія духовного життя народу»¹. В мові Ушинський вбачав найтісніший живий зв'язок між минулими, сучасними і прийдешніми поколіннями. Одне покоління змінюється іншим, а результати їхнього життя залишаються в мові і передаються спадкоємцям. За його переконанням, мова і народ нерозлучні. Якщо зникає мова, перестає існувати і сам народ. «Поки жива мова, – наголошує він у своїй статті, – живий і народ! Усе заберіть у народу, він усе може повернути, а заберіть мову – і він вже ніколи не зможе її повернути, навіть нову Батьківщину може створити народ, але нову мову – ніколи!»².

У характеристиці рідної мови К. Ушинського виступив глибокий патріотизм, любов до свого народу. Мова є повним відображенням Батьківщини і духовного життя народу. Вона є тлумачем рідної природи. Захищаючи рідну мову, К. Ушинський різко критикував систему навчання в тогочасній Росії, коли дітям нерідко виписували гувернерів із-за кордону і з перших років життя навчали французької чи іншої мови, забуваючи про рідну. Він з обуренням говорив: «Виписують із-за кордону няньок, тіток, гувернерів, ... батько й мати і словом не перекинуться рідною мовою, влаштовують у хаті шматочок Франції чи Англії... І цією жалюгідною штучною атмосферою вони намагаються підмінити дитині рідну мову, Батьківщину»³. Як патріот своєї Вітчизни, Ушинський дійшов висновку, що людина, яка з дитинства позбавлена рідної мови, залишиться непотрібним членом суспільства, ніколи не зрозуміє народ, залишиться людиною без батьківщини, яку б маску патріотизму вона не надягла пізніше. Кожний народ і його мова глибоко індивідуальні й своєрідні, за характером мови можна говорити про психологію народу. За ствердженням К. Ушинського, мова – це найкраща характеристика народу.

У статті «Рідне слово» педагог наголошує і на другій важливій рисі рідної мови: її історичному й соціальному походженні. Мова – це історичне явище, яке створюють тисячоліттями, це творчість не однієї людини, а багатьох поколінь. Водночас мова є знаряддям спілкування і зв'язку між людьми, вона пов'язує минулі покоління із сучасними в єдиний «організм». Слово, що було створене людиною, залишається в скарбниці рідної мови. «У скарбницю рідної мови, – за його словами, – складало одне покоління за одним результати історичних подій, радощів і горя, все своє духовне життя»⁴.

Видатний педагог підкреслює і третю важливу рису рідної мови: її роль у навчанні і вихованні підростаючого покоління. Маленька дити-

¹Ушинський К. Д. Твори: В 6 т. – Т. 1. – С. 269.

²Там само. – С. 270.

³Там само. – С. 274.

⁴Там само. – С. 269.

на входить у навколишній світ завдяки рідній мові, яку він образно називає чудовим вихователем і педагогом. «Мова, – пише К. Ушинський, – є народним педагогом, наставником, який навчав дітей і тоді, коли не було книг, шкіл і продовжує навчати до кінця історії»¹. За Ушинським, рідна мова пояснює дитині природу, доквілля так зрозуміло і влучно, як не зміг би пояснити жодний природодослідник, знайомить з історією народу так, як не зміг би познайомити жодний історик, розкриває такі філософські поняття, які не зможе розкрити жодний філософ. Дитина у п'ять-шість років розмовляє вже правильно і жваво своєю рідною мовою. Що допомагає дитині засвоїти рідну мову? – запитує вчений і відповідає, – деякі вважають, що такому легкому засвоєнню мови допомагає пам'ять. Однак К. Ушинський переконаний, що однієї пам'яті недостатньо. На його думку, в засвоєнні рідної мови дитині допомагає своєрідне мовне чуття. На противагу тим, хто стверджував, що дитина засвоює рідну мову несвідомо, К. Ушинський акцентує увагу на свідомому засвоєнні мови. У ранньому віці дитина засвоює велику кількість понять, логіку і філософію мови. Вона засвоює «легко і швидко у два-три роки стільки, що і половини не зможе засвоїти у 20 років старанного методичного навчання»².

У статті «Рідне слово» розглядається також питання про місце рідної мови серед інших мов. Ушинський зауважує, що для духовного розвитку дитини зовсім не байдуже, якою мовою вона говорить у дитинстві. Якщо мова, якою починає говорити дитина, суперечить вродженому національному характеру, то ця мова не справить такого сильного впливу на її духовний розвиток, як рідна мова. К. Ушинський вимагав, щоб у нашій країні навчання проводилося рідною мовою, оскільки дитина, яка засвоює чужу мову в себе на Батьківщині, розвивається слабкіше і повільніше. Ще гірше, зазначає педагог, якщо дитина відразу почне говорити кількома мовами, тоді жодна мова не стане рідною. При такому змішуванні мов рідне слово не зможе вплинути на розвиток дитини. Водночас К. Ушинський не заперечує доцільності вивчення другої мови дітьми дошкільного віку і подає низку цінних методичних вказівок: а) вивчення другої мови не починати раніше, ніж рідна мова пустить глибоке коріння в духовну природу дитини; б) іноземні мови треба вивчати одну за одною, а не одночасно (до речі, досвід навчання дітей іноземних мов засвідчив справедливність цього застереження); в) вивчення іноземної мови має відбуватися за допомогою безперервних вправ і повторення, що запобігає забуванню; г) чим ретельніше займаються з дитиною вивченням іноземної мови, тим ретельніше вона має вивчати рідну мову.

Учення К. Ушинського щодо значущості рідної мови у засвоєнні дітьми іноземних мов дає змогу розробити ефективну методику навчання дітей другої мови на основі вивчення рідної.

Методику навчання дітей рідної мови К. Ушинський виклав у низці статей, як-от: «Перші заняття вітчизняною мовою», «Організація початкового навчання», «Керівництво до викладання «Рідного слова», «Три головних види занять з вітчизняної мови» та ін.

Успіх навчання дітей рідної мови, вважає педагог, залежить від мети навчання. У зв'язку з цим він визначає три головні мети: 1) розвиток дару слова; 2) сприяння оволодінню скарбницями рідної мови; 3) сприяння засвоєнню граматичних законів мови. Усі ці завдання, на думку К. Ушинського, мають здійснюватися водночас. Найефективнішими методами і прийомами розвитку мовлення дітей К. Ушинський уважав проведення бесіди, ознайомлення з образотворчим мистецтвом, читання художньої літератури, розповіді самих дітей на різні теми, систематичні вправи.

У системі навчання дітей рідної мови, розробленій Ушинським, значне місце відводиться наочному навчанню. «Дитина мислить формами, фарбами, звуками», – писав він і вимагав пов'язувати початкове навчання дітей рідної мови з наочністю. Особливого значення у розвитку мовлення дітей К. Ушинський надавав усній народній творчості, зокрема казкам, загадкам, прислів'ям, скоромовкам. Саме вони допомагають розвинути чуття рідної мови. Усна народна творчість, особливо прислів'я, на думку вченого, впливають на дитину як формою, так і своїм змістом.

За формою – прислів'я є «животрепетним» виявом рідного слова, що «вилетіло безпосередньо з його живого глибокого джерела – вічно юної душі народу, що вічно розвивається»¹.

Народні прислів'я і приказки, самі, «дихаючи життям», пробуджують, за словами педагога, і насіння рідного слова, що завжди корениться, хоч і несвідомо, в душі дитини.

Зміст прислів'їв, уважав К. Ушинський, є надзвичайно важливим для початкового навчання тому, що в них, як у дзеркалі, відбивається народне життя з усіма його мальовничими особливостями: побутовими, сімейними, польовими, лісовими, громадянськими; його потребами, звичками; поглядами на природу, на людей, на значення усіх явищ життя.

Примовки і скоромовки вчений радив використовувати у роботі з дітьми для розвитку чуття рідної мови, її «звукових красот».

Загадки збагачують дитяче мовлення порівняннями, образними висловами, стимулюють мислення дитини, змушують розмірковувати, пояснювати предмети тощо.

Надзвичайно високо оцінював К. Ушинський народні казки. Він писав: «Це перші й блискучі спроби народної педагогіки, і я не думаю, що хтось був спроможним змагатися в цьому випадку з педагогічним генієм народу»².

¹Ушинський К. Д. Твори: В 6 т. – Т. 1. – С. 271.

²Там само. – С. 270.

¹Ушинський К. Д. Твори: В 6 т. – Т. 2. – С. 426.

²Там само. – С. 428.

Щодо впливу казок на розвиток мовлення, то, за словами педагога, вони збагачують словник дитини. В усіх народних казках часто повторюються ті самі слова і звороти, які запам'ятовуються дитиною, і надають їй мовленню образності.

К. Ушинський підкреслював, що дитина засвоює вже готову, створену до неї мову в сім'ї, під впливом матері чи няньки. Саме вони є першими наставниками дитини у засвоєнні рідної мови. До шести років, за К. Ушинським, дитина володіє надзвичайно великим мовним скарбом, який навіть перевищує її потреби. За його словами, у неї значно більший запас слів і зворотів для висловлювання почуттів і думок, ніж самих почуттів і думок. Водночас, застерігає дорослих педагог, дитина тільки переймає їхнє мовлення, що сама вона ще не доросла до цієї мови, вона ще не стала цілком її надбанням. Тож у творах К. Ушинського знаходимо не лише методичні поради першому наставнику дитини (вихователю, вчителю), а й його обов'язки щодо навчання дітей рідної мови.

По-перше, наставник має дбати про те, щоб дитина дедалі глибше розуміла ті скарги рідного слова, які вона засвоїла тільки наслідуванням, напівсвідомо, а іноді і зовсім несвідомо, механічно і часто, не знаючи справжнього їх значення, вживає недоречно. Завдання педагога своєчасно пояснити дитині значення кожного слова і звороту на конкретному прикладі або наочно.

По-друге, мовлення, яке діти переймають від дорослих, не завжди буває бездоганним: «багате в одному відношенні, воно буває іноді надзвичайно убоге в іншому, буває, що воно рясніє неправильностями, недомовками, провінціалізмами...

Звідси випливає для наставника обов'язок поправляти і поповнювати словниковий запас дитини відповідно до вимог її рідної мови»¹.

У 1864 р. К. Ушинський написав першу навчальну книжку «Рідне слово» у трьох частинах, яку було перекладено багатьма мовами. Водночас для учнів було видано методичні рекомендації для вчителів з тією самою назвою. «Рідне слово» має таку структуру:

1. Азбука. Наведено зразки вправ для малювання в зошиті у клітинку, подано письмову та друковану азбуку, слова для читання.

2. Перша після азбуки книга для читання. Побудована на основі фактів та явищ з життя народу (побут, історія, праця, етичні та естетичні уявлення). Цей матеріал об'єднано у 36 тем. Наприклад: «Навчальні речі та іграшки» (№ 1), «Меблі і посуд» (№ 2), «Дикі і свійські тварини» (№ 7), «Місяці» (№ 18), «Частини людського тіла» (№ 22), «П'ять почуттів» (№ 29), «Що добре і що погано?» (№ 30), «Чим що роблять?» (№ 33), «Голоси і рухи тварин» (№ 36).

Матеріал кожної теми викладено в такій послідовності:

– слова (активний і пасивний словник) – назви предметів та їхніх якостей і властивостей, розміщені за родами і видами;

- незакінчені фрази, які мають закінчити діти;
- запитання для дітей;
- прислів'я, приказки, наспіви, скоромовки, загадки;
- народні казки та казки, складені К. Ушинським;
- оповідання, вірші;
- картинки для дидактичних вправ.

3. Друга після азбуки книжка для читання (1 і 2 відділ). Другий рік навчання. У ній вміщено оповідання, казки, вірші для самостійного читання дітям.

4. Зразки письмових вправ для учнів.

К. Ушинський – засновник звукового аналітико-синтетичного методу навчання грамоти. Отже, вчення педагога про місце й роль рідної мови в житті народу, країни, дитини є центральною концептуальною тезою усєї педагогічної системи вченого, яка не втратила своєї актуальності й нині в Україні.

§ 2. Лінгводидактична спадщина І. І. Срезневського

Ізмаїл Іванович Срезневський – учений-філолог, славіст, фольклорист, етнограф, педагог і методист. Ім'я І. Срезневського ввійшло у мовознавчу науку як відомого вченого в галузі російської та української філології. Однак більшу частину свого свідомого життя він провів в Україні (з дитинства жив у Харкові, закінчив Харківський університет, займався науковою та викладацькою діяльністю у цьому самому університеті).

Ще в юності Срезневський зацікавився українським фольклором і слов'янськими мовами, які згодом почав збирати і записувати. 1831 р. у Харкові в «Українському альманасі» він надрукував свої перші записи. Любов до України сприяла підготовці до видання збірки «Запорожская старина» (1833–1838 рр.), в якій вміщено українські історичні пісні та думи, матеріали з історії України тощо. Ця фундаментальна праця відіграла істотну роль у вивченні української мови, фольклору, в розвитку української літератури. Ім'я молодого вченого стало відомим усій Україні. Сьогодні з пошаною згадуємо ім'я І. Срезневського не тільки як філолога, а й методиста.

У книзі «Об изучении родного языка вообще и особенно в детском возрасте» автор презентує оригінальну лінгводидактичну концепцію щодо значення рідної мови в житті людини і суспільства. Лінгводидактичні погляди Срезневського ґрунтуються на серйозній лінгвістичній основі, з урахуванням соціальної та пізнавальної функцій рідної мови, спрямованій проти схоластичних прийомів навчання мови.

Стрижнем мовної концепції є вимога глибокого знання рідної мови кожним громадянином країни, оскільки «всіляка жива мова є народним

¹Ушинський К. Д. Твори: В 6 т. – Т. 2. – С. 426, 457.

надбанням, яким за законами природи має користуватися кожна людина, втілюючи в нього всі сили свого духу»¹. Автор переконливо доводить, що «знання рідної мови» не є вродженими, саме тому кожна людина зобов'язана набути їх шляхом серйозного «вивчення» мови. Що саме є вродженим? Що допоможе дитині вивчити мову? Вродженим, за словами І. Срезневського, є закон, що вимагає знання мови кожною людиною, і цей закон має бути виконаний. Якщо дитина позбавлена рідної мови, то інша мова (чужа, нерідна) займе її місце.

Учений пов'язує початок вивчення рідної мови з розвитком духовних сил дитини. «Як довго в житті потрібно триматися рідної мови як головної основи, як головного кореня всілякого освітнього розвитку духовних сил?» – запитує він. І відповідає іншим запитанням: «Хіба можна не триматися цього кореня всіма силами духу, що дає їм силу, насагу?»². І справді, тільки рідною мовою людина може правильно передати іншим найтонший поштовх свого розуму і серця, тільки через посередництво рідної мови вона легко, повно і вільно сприймає та розуміє думки інших людей.

Кінцевим рефреном означеного концептуального положення І. Срезневського є його наказ вивчати і поглиблювати знання з рідної мови: «Робота над рідною мовою у людини не припиняється ніколи, ніяким ви роком природи: «Досить! Скінчили!», не припиняється в усі часи, доки розвиваються духовні сили природи»³. Рідна мова, констатує вчений, людині потрібна як для себе, для розумового розвитку, так і для багатьох інших. Хто ці «багато інших»? Це народ. «Народ і мова – одиниця неподільна. Народ – мова, мова – народ»⁴. Ці мовні сентенції І. Срезневського збігаються з думками відомих українських учених (К. Ушинського, С. Русової, І. Огієнка, М. Грушевського, В. Сухомлинського), які також усе своє життя працювали над збагаченням і вдосконаленням рідної мови і вимагали цього від інших.

Слушно й оригінальною є думка І. Срезневського щодо залежності загальної освіченості народу від рівня знання рідної мови: «рідна мова має бути основою і загальною освіченості народу, і освіченості кожного з нас таким чином, щоб у ній вони зосереджувались і від неї залежали»⁵.

Отже, знання рідної мови автор називає найважливішою умовою і знаряддям освіченості кожної людини, зокрема й освіченості народу загалом. У знанні мови він виокремлює: а) знання внутрішні – знання про себе, для задоволення внутрішніх потреб розуму; б) знання зовнішні – для інших, для задоволення їхніх вимог.

Внутрішні знання передбачають знання слів і сполучуваності слів. Людина має засвоїти не лише пряме значення слова і його смисл у

реченні (*золото, золота обручка, золоте серце, золоте волосся, золоте колосся; рука, ручка, рукав, рукавиця*), а й знання сполучуваності слів у видозмінах, яким слова підпорядковуються у сполученні з іншими, і образів співставлення слів у цілісних виразах думки, знання граматичних законів.

Зовнішні знання передбачають:

- 1) вміння користуватися словами, доречно добирати їх для висловлювання думки, створювати свої слова за аналогією до інших;
- 2) вміння поєднувати слова в закінчені фрази, речення, вирази, тексти;
- 3) вміння зрозуміло, влучно, правильно і красиво промовляти слова і зв'язні тексти;
- 4) вміння правильно писати (відповідно до правил граматики), щоб іншим було зрозуміло, на думку автора, повне знання мови.

Не кожна людина має такі повні знання, проте є частина знань, без яких не можна користуватися мовою, а саме:

- 1) знання слів для позначення побутових предметів, понять, уявлень та вміння ними користуватися;
- 2) вміння правильно і легко користуватися головними видозмінами слів у зв'язних висловлюваннях;
- 3) володіння правильною звуковою мовою.

Як бачимо, І. Срезневський розмежовує знання мови за двома ступенями: нижчий (обов'язковий для всіх) і вищий (притаманний педагогам, ученим та ін.). На думку автора, чим більше людей намагатиметься оволодіти вищим ступенем знань з рідної мови, тим вищою буде загальна освіченість суспільства, країни.

Першого, нижчого ступеня знань діти досягають у два-чотири роки. За словами вченого, до шести-семи років дитина вже оволодіває вмінням користуватися «тією часткою мови, що необхідна для вираження уявлень і понять, зауважень і суджень відповідно до її віку»¹. Відтак І. Срезневський висловлює думку, що в дошкільному віці «свобода володіння мовою ще не є справжньою свободою», оскільки дитина більше розуміє мову, ніж використовує це зрозуміле в активному мовленні, вона менше потребує слів, а більше виразів і фраз задля вираження своїх думок. Отже, в дошкільному віці завдання розвитку спілкування і зв'язного мовлення передує словниковій роботі. Це концептуальне положення І. Срезневського цілком реалізовано в сучасній лінгводидактиці.

Уміння дитини легко використовувати готові слова (наслідування) автор називає «розв'язністю», натомість дитина завжди намагається досягти «справжньої свободи щодо оволодіння мовою». Це перший ступінь знання рідної мови, за ним ідуть кілька інших, у процесі яких дитина оволодіває свободою в користуванні мовою і досягає загальної освіченості. Ці ступені дитина проходить уже в шкільному віці.

¹Срезневский И. И. Русское слово. – М.: Просвещение, 1986. – С. 109.

¹Срезневский И. И. Русское слово. – М.: Просвещение, 1986. – С. 103.

²Там само. – С. 105.

³Там само. – С. 105.

⁴Там само. – С. 106.

⁵Там само. – С. 107.

Вельми слухним є зауваження І. Срезневського щодо механічного запам'ятовування слів на ранніх етапах дитинства. Автор застерігає дорослих не зловживати дитячою пам'яттю, оскільки відомо, що дитина здатна до легкого запам'ятовування. Так, діти легко запам'ятовують слова, але, не розуміючи значення, так само легко їх забувають, оскільки працює лише пам'ять і «не працює розум». «Розум не полюбляє користуватися тим, що набуває пам'ять, – підкреслює автор. – Розум сам опрацьовує набутий пам'яттю матеріал таким чином, що з незначної кількості «видає» багато»¹.

Як методичні рекомендації батькам звучать такі слова вченого: «Тільки справжній друг дітей може порадити батькові й матері піклуватися насамперед про те, щоб їхня дитина засвоювала виразність рідної мови, розвивала чуття мови разом із розумом та духовними силами і в подальшій мовній освіченості дитина постійно послуговувалася цими знаннями»². Означені вимоги до методики навчання рідної мови в дошкільному дитинстві співвідносяться з класичним принципом лінгводидактики глумачення слів, загальнодидактичними принципами свідомості і міцності засвоєння знань.

У вченні І. Срезневського знаходимо також сентенції, що навчання дітей рідної мови дотичні принципу поступовості. Так, учений зауважує, що перші зернини знання рідної мови засівають уже в перші роки життя дитини, коріння зміцнюються у роки шкільні. «Як саме нам потрібно діяти, щоб ті пагінці рідної мови і її коріння ставали з кожним роком усе міцнішими і давали паросткам усе ряснішати? – запитує він і відповідає. – Слід допомагати природі, а не заважати їй: з кожним роком поступово підвищувати вимоги до мовної освіти, робити це слід поступово...»³. Це, за переконанням педагога, одна з центральних і провідних умов навчання, яку ні в якому разі не можна підмінювати частковими. Відповідно до цієї умови І. Срезневський поділяє весь процес навчання дітей рідної мови на «дві пори».

Перша пора триває доти, доки дитина не навчиться плавно читати. Друга пора – доки дитина не навчиться плавно писати. Впродовж першої пори, зауважує автор, дитина навчається не як учень чи учениця, а просто як дитина, якій ще не настав час учитися. Здебільшого роль учителя у цю пору виконує мати, але якщо це хтось інший, то має поводитися так само, як вона, з особливою любов'ю до дітей.

Зовсім по-іншому ставиться педагог до другої пори навчання – коли дитина стає учнем і навчається свідомо і серйозно під керівництвом учителя (цю роль може також виконувати мати).

Щодо першої – дошкільної пори, то вчений особливо наголошує на необхідності батьків готувати дитину до навчання грамоти у школі,

тоді їй буде значно легше адаптуватися до шкільного життя. Він зауважує, що до п'яти років дитина може вивчити всі літери, а через рік навчитися читати не складні слова, підписи під малюнками, назви книг тощо. Якщо батьки будуть займатися з дитиною щодня по 15–30 хв, до семи років вона плавно читатиме.

Нині проблема навчання дітей у дошкільному закладі – питання неоднозначне. Вихователі настільки захопилися навчанням дітей грамоти, що «бідні» діти мусять читати на швидкість за секундоміром, інакше їх не візьмуть до школи. Відповідно до цього слухними є вказівки І. Срезневського щодо підготовки дітей до школи як у сім'ї, так і в дошкільному закладі таким чином, щоб не підмінювати школу, не виконувати в дошкільному віці шкільну програму, оскільки це суперечить «природі» дитини. Отже, і тут бачимо принцип природодоцільності в дії. На думку вченого, до систематичного навчання дітей у школі потрібно обмежитися лише підготовкою руки дитини до письма: написання олівцем окремих каракулів (елементів літер), штрихування, малювання будинків, парканів, тварин, саме це відповідає і віку, і фізіологічним можливостям дитини, і її інтересам. А писати дитина навчиться у школі під керівництвом учителя.

На основі вивчення особливостей навчання дітей дошкільного віку рідної мови І. Срезневський сформулював такі правила:

1. Розмовляйте з дитиною правильною і зрозумілою мовою, не наслідуйте вимову «дитячих» слів, не переймайтеся новими модними словами.

2. Розмовляйте з дитини літературною мовою, не допускайте помилок і мовних огріхів у своїй вимові, виправляйте їх, якщо «вони зірвалися з язика». Водночас виправляйте помилки і в дитячому мовленні як мимовільні, так і довільні.

3. Розмовляйте з дитини так, щоб вони все розуміли, не намагайтеся справити враження розумнішого (чи навпаки) за дитину, розмовляйте багатою і доступною їм мовою; пояснюйте дітям значення усіх слів, якими вони зацікавилися; давайте їм можливість висловлювати свої пояснення і зауваження.

4. Не гасіть у дітей любов до слухання розповіді й оповідок, а навпаки, розвивайте її; стимулюйте дітей до творчого переказування зі вставками, інтерпретаціями.

5. Читайте дітям усе, що їм цікаво, прищеплюйте любов до читання і слухання художніх творів.

6. Із трьох років залучайте дітей до слухання поетичних творів; читайте їм вірші, цікаві і за змістом, і за формою. Не примушуйте дітей запам'ятовувати їх, нехай це відбувається довільно, за їхнім бажанням; пропонуйте дітям найкращі зразки усної народної творчості: прислів'я, приказки, загадки тощо.

7. Використовуйте в роботі з дитини твори мистецтва, картини художників, залучайте їх до розглядання картин і складання невеличких ху-

¹Срезневский И. И. Русское слово. – С. 103.

²Там само. – С. 104.

³Там само. – С. 119.

дожних описів за їх змістом. Водночас не зловживайте запитаннями на зразок: Скільки очей у коня? Де знаходиться дах будинку – зверху чи знизу?

Якщо дотримуватися цих правил, зауважує педагог, можна досягти мети першої пори навчання дітей рідної мови¹. Слід зазначити, що більшість з означених правил віднайшли свою реалізацію в лінгводидактичних сентенціях дошкільної освіти, зокрема вимога індивідуальних занять щодо заучування віршів, підготовка руки дитини до письма, залучення дітей до розглядання репродукцій художніх картин із метою цілісного художнього сприймання їх змісту, робота з дитячою книжкою, широке використання усної народної творчості тощо.

Не обійшов увагою І. Срезневський також проблему білінгвізму, на яку він мав власний погляд. І тут він дотримується насамперед принципу природододільності. Його концептуальне положення щодо навчання іноземних мов полягає в тому, щоб «...діяти відповідно до закону природи, не заважати йому, не прискорювати і не уповільнювати темпи навчання мов, не силувати дитину діяти всупереч закону природи. Не можна силувати пам'ять (тобто навчати механічно), якщо розум ще не готовий до такого навчання. «Чи природно, – запитую я, – навчати дитину, яка ще не засвоїла для себе рідної мови, другої, двох чи трьох мов? Сама природа цьому не сприяє, отже, недоцільно»². Далі автор розмірковує над тим, що природа не сприяє засвоєнню дитиною з раннього дитинства кількох мов водночас. Так, у ситуації, коли діти залишаються без догляду вихователя, можна побачити, що вони відразу переходять до спілкування рідною мовою. Що природа цьому не сприяє, бачимо і на прикладі дітей, яких навчили розмовляти кількома мовами, навіть досить правильно, та «чи можна це назвати живим володінням мовою?» Це «розв'язність», уважає вчений, а не свобода, не живе свідоме володіння мовою. Так само можна навчитися «видавати» себе веселим чи сумним, та чи це справжні веселість, сум?

І. Срезневський уважає неприродним навчання дітей в дитинстві кількох мов і пояснює це негативним впливом на загальний розумовий розвиток дітей. Людина може мислити лише однією мовою, констатує він. Якщо дитина говоритиме одразу кількома мовами, вона не навчиться думати жодною з них. Навіть ті, хто засвоїв кілька мов природним шляхом, у подальшому виявлялися зі слабо розвиненою мисленневою діяльністю.

Справді, думки І. Срезневського в чомусь збігаються з думками сучасних учених (вивчення іноземних мов на основі рідної і в певній послідовності), а в чомусь є прямо протилежними (щодо негативного впливу на розумовий розвиток людини та її мислення). Та все-таки позитивно, що науковці не залишаються байдужими до концепції по-

лімовного навчання людини на різних вікових етапах. Позиція І. Срезневського спонукає до дискусії, до нових експериментів, у процесі яких народжується істина, тим більше, що актуальність проблеми багатомовного і полікультурного навчання зростає з кожним днем. Безперечним позитивом ученого залишається вміння побачити проблему на багато років уперед, а завдання його нащадків – спробувати довести її істинність, чи спростувати.

§ 3. Лінгводидактична концепція Софії Русової

Фундатором національного дошкільного виховання в Україні є Софія Русова (Софія Федорівна Ліндфорс), чие ім'я упродовж багатьох років було невідоме. Тому не дивно, що сучасне покоління фахівців дошкільного виховання не знайоме з її працями та ідеями щодо навчання і виховання дітей.

Софія Русова – практик і теоретик дошкільного виховання. Вона усе своє життя присвятила проблемі створення національної системи виховання і навчання.

У 15-літньому віці (70-ті роки XIX ст.) після закінчення гімназії в Києві разом із сестрою Марією організувала перший український дитячий садок, який швидко перетворився на осередок української національної культури. Вечорами тут діяв аматорський драматичний гурток, силами якого поставлено вистави «Різдвяна ніч», «Чорноморський побут». Їх прем'єри збирали відомих діячів української культури. Разом з батьками ці вистави дивилися і вихованці дитячого садка, які прилучалися до національної культури.

Усе своє життя С. Русова виношувала ідею створення «українського дитячого садка», в якому можна було б реалізувати ідеї національного виховання дітей-українців. Теоретичні аспекти дошкільного виховання викладені в її працях «Дошкільне виховання», «Теорія і практика дошкільного виховання», «Нові методи дошкільного виховання», «Нова школа», «Нова школа соціального виховання» та ін.

Педагогічна спадщина С. Русової містить чимало цікавих, а іноді й суперечливих думок щодо ролі соціального та біологічного чинників у розвитку дитини і зокрема мовлення. Лейтмотивом педагогічних роздумів педагога є твердження про те, що будь-яка дитина формується під впливом антропологічної спадщини, індивідуальних рис та свого фізичного й соціального оточення¹.

С. Русова вважає, що кожна дитина має расову і родинну спадщину. Як з біологічного погляду кожний орган має свою історію послідовного розвитку, так і з духовного – кожна емоція, думка, почуття виробилися впродовж віків расовими та індивідуальними зусиллями. Спадщина

¹Срезневский И. И. Русское слово. – С. 121–122.

²Там само. – С. 104.

¹Русова С. Нова школа соціального виховання. – Катеринослав; Лейпциг, 1924. – С. 22.

змінює расу, повторює тип, передає головні риси для природного розвитку індивідуальності. Дитина є «продукт минулого» і «пророкування майбутнього», «продуктом» раси, на тлі якої розвивається та чи інша індивідуальність.

Автор наголошує на обов'язковому врахуванні сучасною педагогікою антропологічної спадщини, яку «дитина таємно приховує у своїй душі». Підсумовуючи свої міркування, вона зауважує, що кожна дитина є «продуктом» біологічної та історичної еволюції. Під впливом першої дитина ще в ембріональному періоді переживає різні форми зоологічної еволюції, а під впливом другої, вже після свого народження, повторює різні етапи культурно-психологічного розвитку «людності». Свої міркування С. Русова ілюструє прикладами з життя дітей дошкільного віку. Те, чому поклонялися або над чим працювали дорослі люди в одному столітті, в іншому перетворюється на дитячу гру або іграшки. Наприклад, лялька, якою любляють гратися дівчатка, колись була культовим предметом – прообразом богів, їй поклонялись, як ідолам. За глибоким переконанням педагога, виховання сучасної дитини слід узгоджувати як за його системою, так і за засобами, з вихованням «людності», а знання здобувати таким самим способом, яким їх здобувала «людність»¹.

Щодо родинної спадщини, то, з погляду С. Русової, вона впливає на дитину з першого моменту зародження. Ця спадщина доводить дитину або до тієї органічної гармонії, яку називаємо фізично нормальним здоров'ям, або до ненормального стану підвищених здібностей чи хворобливості, духовної та фізичної дефективності.

Дискусійним, на думку педагога, залишається питання, чи передаються у спадок дитині ті риси, що були набуті останніми поколіннями предків. Не відкидає С. Русова і впливу на розвиток організму таких чинників, як оточення і виховання. У процесі розвитку, навчання і виховання на перше місце вона ставить інстинкти, які обов'язково має враховувати педагог. Це так звані соціальні інстинкти. Так, С. Русова стверджує, що на початковому етапі психічним розвитком дитини керують три процеси: аккомодация (приспосовування), переймання та звичка. Аккомодациєю керують як природжені, спадкові риси, так і набуті. Переймання автор відносить до соціального чинника і вважає його посереднім шаблоном між інстинктом і розумом. Водночас С. Русова називає «нахил до переймання природженим», що впливає на дитину постійно. А вже у шкільному віці активізується соціальний інстинкт, потяг до однокласників, товаришів.

У сьомому розділі книжки «Нова школа соціального виховання», який присвячено інстинктам, підкреслюється, що найміцніші дитячі нахили викликають інстинкти. Дитячі інстинкти за несприятливих умов довгий час можуть не виявлятися, або виявлятися тільки в певні періоди.

¹Русова С. Нова школа соціального виховання. – С. 22.

ди. В інстинктах розпізнають не лише біологічний процес, а й розумовий. Вияви інстинктів супроводжуються яскраво виявленими емоціями. Поступово, за С. Русовою, інстинкти втрачають первісну силу, деякі з них «залишаються без уживання» і змінюються так, що в дитячій свідомості залишається тільки «нахил», який у психології зветься «потягом». «Але тут межі дуже нечіткі, і що одні психологи звать інстинктом, то інші називають нахилами»¹, – підкреслює автор.

Особливе значення для виховання має соціальний інстинкт. Дитина вже на другому році життя ставиться до людей з певним очікуванням, вона знає, що дорослі припиняють її страждання, від них вона отримує тільки приємне. Разом із свідомим ставленням до людей розвивається самокритика, сором'язливість, виникає бажання сторонньої ухвали своїм вчинкам, страх осуду. Бажання бути схваленим, уважає автор, виникає з тієї симпатії до оточення, яка є однією із рис соціального інстинкту.

Власне «Я» дитини виявляється у будь-якому новому її утворенні, з ростом вона дедалі більше намагається створити щось своє, незалежне від зовнішніх впливів. Наприклад, вона щось будує з кубиків і піску, і при цьому постійно дбає, щоб інші «визнали її творіння, оцінили її оригінальну вигадку. Дитині конче потрібна соціальна підтримка, тоді у неї з'являються нові сили для оброблення старих вражень». Тобто, виховання, за С. Русовою, неможливе без системи педагогічного оцінювання.

На думку дослідниці, соціальне виховання має розвивати соціальний інстинкт у таких напрямках:

- з першого року привчати дитину не боятися чужих людей, створювати навколо неї такі умови, за яких вона виростала б із почуттям, що й оточення отримує тільки приємне;
- розвивати почуття ніжності до всього живого, важливо, щоб біля дитини була якась тварина;
- якомога раніше створити для дитини товариський осередок і стежити, щоб вона ставилася до нього з увагою й пошаною;
- з раннього віку дитина повинна мати певні соціальні обов'язки;
- організувати не тільки індивідуальну, а й колективну працю;
- впливати на почуття дитини через казки, оповідання та інші художні твори.

Ставлення С. Русової до мови дещо своєрідне. Так, педагог зауважує, що інстинкт мови в дитини один із найсильніших, тож, оволодівши певною лексикою, вона вже не може не говорити «як дрізд, який не може не співати перед своєю подругою». Водночас вона стверджує, що мова є одним із найвиразніших чинників соціального єднання та соціального виховання. Аналізуючи поведінку дитини, її любов до театральних вистав, С. Русова виокремлює ще один інстинкт – драматичний.

¹Русова С. Нова школа соціального виховання. – С. 44.

При цьому вона підкреслює, що всі діти мають природний драматичний нахил до перевтілення в інших людей, звірят чи тварин.

Драматичний інстинкт, зауважує автор, відіграв відчутну роль у розвитку «вселюдської культури», драматургії, обрядів. Він має велику значущість також у справі виховання дітей. Задля цього потрібно залучати дітей до національних танців, оскільки вони створені на народних традиціях. Драматичний інстинкт, стверджує С. Русова, є необхідним засобом розвитку мовлення, він виявляється у драматизаціях художніх творів, ознайомлення з якими потрібно організовувати з дітьми якомога частіше. Драматичний інстинкт і природжена здібність до перевтілення – це те сприятливе підґрунтя, на якому дитина засвоює народні традиції, звичаї, обряди.

У вченні С. Русової щодо співвідношення біологічного й соціального знаходимо чимало суперечностей, як-от: підкреслюючи значення соціальних чинників у розвитку дитини, вона називає їх «соціальними інстинктами»; відстоюючи егоїзм як провідну рису талановитої особистості, критично оцінюючи колективізм у вихованні дитини в одному місці, через певний час в іншому вона дає поради батькам і педагогам якомога раніше залучати дітей до колективних форм праці і спілкування. У працях С. Русової є чимало фактичного матеріалу, який співзвучний сьогоденним поглядам і вимагає докладного вивчення.

Своє бачення практичного втілення в життя теоретичних поглядів розбудови українського дошкілля С. Русова виклала в концепції національного дошкільного виховання. Насамперед це принцип науковості, який вона розуміла як орієнтацію на новітні досягнення психолого-педагогічної науки щодо закономірностей і умов розвитку дитини, нові методи виховання і навчання дітей, прогресивні ідеї дошкільного виховання інших країн. Саме тому дослідниця докладно аналізує роботу дошкільних закладів Росії, Європи, Америки, вивчає методики М. Монтесорі, Ф. Фребеля, використовує їх як підґрунтя для створення національної системи дошкільного виховання.

Провідним принципом С. Русова називає виховання на національних традиціях. У книзі «Дошкільне виховання» вона пише: «Сильнішою нацією в наші часи виявляє себе та, яка краще за інших вичерпала у своєму вихованні глибокі національні скарби й національній психології надала вільного розвитку...»¹. На думку С. Русової, лише національне виховання спроможне виховати цілісну, високоморальну особистість. Національне виховання, зауважує вона, виробляє у дитини не подвійну хистку моральність, а міцну, цільну особистість. Адже через пошану і любов до інших народів вона приведе націю не до вузького відокремлення, а до широкого єднання і порозуміння між народами і націями. Водночас С. Русова обстоювала «національний дух україн-

ського дитячого садка». Як саме вона це розуміє? Учений стверджує: діти повинні «стояти ближче до природи», до «невпинної хліборобської праці українців, яка годує і себе, і сусідів, і інших»; широко послуговуватися у вихованні доробком народної творчості (словесні ігри, пісні, гра на народних інструментах, забави, інсценівки, орнаменти, архітектура тощо); виховання «має бути позначене мистецтвом» і емоціями; в моральному вихованні орієнтуватися на національні риси, зумовлені фізичним оточенням (географічним положенням, кліматом, природою) та історією краю; розвивати творчі здібності дітей на національному матеріалі тієї чи тієї місцевості, використовувати твори українських письменників, усної народної творчості; залучати дітей до народних національних свят, традицій, оберегів українського народу, до «національної етнографії».

С. Русова радить «садівницям» (так вона називала вихователів дошкільних закладів) в процесі роботи у національному дитячому садку враховувати менталітет і психологію українського народу. Українці за своєю природою схильні до релігійності, філософських роздумів, настроїв, любові до рідної природи. Звідси провідний принцип виховання – виховання на лоні природи і серед природи, праця у природі тощо. Діти, за словами С. Русової, як пташенята, вони не можуть жити в кам'яних мурах, віддалені від живої природи. Біля кожного міського дитячого садка має бути садок чи город, де діти могли б вирощувати квіти, городину та спостерігати за їх ростом. Адже об'єднана праця дитячого гуртка так само, як і спільні ігри дітей, зміцнюють їхні товариські взаємини й утворюють «найкращий осередок» задля їхнього соціального і національного розвитку.

Педагог зауважує, що українці за своєю природою індивідуалісти й неабиякі гумористи. Проте, щоб індивідуалізм не переходив в абсентеїзм, у морально-громадський сепаратизм, потрібно з перших свідомих кроків дитини спрямовувати її до громадянства, спільної праці, широкого товариства, до виховання на лоні рідної природи. У цьому вона вбачає формування української духовності.

Щодо релігійних постулатів, то, з погляду С. Русової, це особиста справа кожної родини. Вдумливий педагог радила батькам вельми обережно підходити до релігійного виховання дитини. Якщо вони самі не мають у душі релігійного почуття, то краще не втручатися «в цю святая святих дитячої душі»¹. В цьому автор вбачає «велику втрату» для дитини, оскільки батьки – найближчі люди для неї і тільки вони можуть дати відповідь на її хвилюючі запитання. Дитина на перших порах свого розвитку, за словами С. Русової, потребує від своїх «виховничих» дуже мало: вона хоче знати, хто створив увесь цей чудовий світ, і коли їй скажуть, що «це створено Богом», – то це не буде брехнею, бо й для найбільших учених таке саме «пояснення, далі за яке ще не сягли

¹Русова С. Теорія і практика дошкільного виховання. – Львів; Краків: Нарис, 1993. – С. 39.

¹Русова С. Теорія і практика дошкільного виховання. – С. 41.

жодні телескопи, хімічні лабораторії тощо». Якщо дитина запитує: «Де Бог?» – педагог радить відповісти їй традиційно: «Він на небі», або використати варіант «толстовської відповіді»: «Бог живе у твоєму серці і керує твоїми добрими вчинками».

У спадщині С. Русової знаходимо також пораду вихователям дитячих садків щодо духовного виховання дітей. «Садівниці» повинні з однаковою увагою ставитися до всіх вимог, потреб, запитань дитини, «не вносячи у свою цілком об'єктивну справу занадто багато свого суб'єктивізму», а тільки зважаючи на те, наскільки ці вимоги можуть сприяти моральному розвитку дитини: «чи поширять вони чуйність дитини до правди, до добра, чи дадуть їй яке-небудь високе задоволення»¹. Кінцевою метою духовного виховання педагог вважала позитивні наслідки наших зусиль «пов'язати тимчасове, буденне, матеріальне з чимось вічним, величним, абстрактним».

Визначаючи шляхи релігійно-духовного виховання дітей, С. Русова пов'язувала їх із моральним, естетичним, національно-патріотичним вихованням. Вона наголошувала, що це є підґрунтям для розвитку в дитини «ідеалізму й прихильності до того народу, з якого вона вийшла».

У дитячому садку С. Русова рекомендувала обмежитися лише народними обрядами, пов'язаними з порами року, природою, святами, «лише настільки, наскільки вони справді виявляють красу, етичну або поетичну, наскільки безпосередньо близькі народному світогляду». Як же сьогодні розуміти і тлумачити ці погляди С. Русової?

Звернімося ще до однієї методичної сентенції С. Русової, в якій вона наголошувала, що релігія українців переплітається з опікуванням культури природи, саме цей момент наближує її до дитини, припадає їй до душі, захоплює і занурює малюків у чудовий світ природи. Вчений радить вихователям: «...бажано переводити в життя релігійне виховання у згоді з народними звичаями, з родинними нахилами, з індивідуальними змаганнями самої дитини»².

С. Русова подає у своїх працях методичні розроблення й нотатки до проведення українських національних свят, які так полюбили діти дошкільного віку. Це – Великдень, Різдво, Маковій, Спас та ін. Водночас застерігає вихователів, що в кожному святі треба «єднати народне, національне, фольклорне із загальнокультурним і давати щось естетичне, прекрасне, радісне, веселе». Суто національне, «український дух», як зауважує С. Русова, має втілюватись у творчу діяльність дітей дитячого садка на різних заняттях.

У репертуарі національного виховання обов'язково мають бути, за С. Русовою, стародавні народні ігри, які спочатку мали характер ритуальних відправ, а лише згодом набрали вигляду гри (наприклад, веснянки, гаївки, перейняті національним духом). Вона рекомендувала «са-

дівницям» збирати українські стародавні ігри і використовувати їх на власний розсуд.

Стрижнем концепції національного виховання дошкільнят, на думку С. Русової, є навчання дітей рідною мовою. Саме тому, у всіх своїх працях, вона вдається до рідної мови. Мова, за її словами, це соціальний зв'язок між людьми, засіб для виявлення свого внутрішнього світу і для приймання нового безмежного знання. Опановує дитина рідну мову в родинному колі та в дитячому садку. Тож дорослим, наголошувала вона, слід пам'ятати, що чинність переймання ніде не має такої важливої значущості, як у мові. Тому й треба «звертати особливу увагу на мову самого педагога, що керує дитячим садком або школою».

Своєрідним був погляд С. Русової на діалектну мову. До дитячого садка діти приходять зі своїм діалектом, яким «вони лише й можуть виявляти свої почуття, свої спостереження». Це їхня батьківська, материнська, «хатня» мова. Тому раптово відривати дитину від «хатньої» мови було б для неї дуже болючим процесом і «цілком непедагогічним методом». Педагог попереджувала вихователів про недопустимість глузування з місцевої мови, говірок, які діти засвоїли до школи. Літературну мову потрібно вводити у словник дитини поступово. А звідси й вимога до вихователя – поруч із бездоганним володінням літературною мовою потрібно знати ще й місцеві діалекти. Це особливо важливо для сучасних дошкільних закладів Закарпаття, Галичини, Буковини.

У своїх працях С. Русова описує шляхи розвитку рідного мовлення в дошкільному закладі, серед них: вільні розмови з дітьми на теми, які їх цікавлять та під час яких слід обережно виправляти «діалектичні вирази» й прищеплювати норми літературної української мови; позитивний вплив на розвиток мови «читання творів художньої літератури, оповідань» та ін. Найкраще прилучають дітей до рідної мови народні казки, які вона радила оповідати, а не читати. Особливий інтерес у дітей викликають казки про лісових звірів і хатніх тварин. Також вони захоплюються оповіданнями на тему з життя комах.

У вченні С. Русової знаходимо методичні поради щодо використання оповідань, а саме: оповідати їх двічі на тиждень, «щоби не вульгаризувати цей високомистецький спосіб виховання». Крім того, за бажанням дітей можна використовувати й позапрограмове читання. Надзвичайно важливий шлях розвитку мовлення дітей – драматизація за змістом художніх творів, яку діти проводять самостійно «при найменшому втручанні педагога».

§ 4. «Рідномовні обов'язки» І. Огієнка

Катехізисом відродження і повсюдного функціонування української мови в оновленій самостійній і незалежній Україні має стати праця славного сина українського народу Івана Огієнка «Наука про рідно-

¹Русова С. Теорія і практика дошкільного виховання. – С. 37.

²Там само. – С. 45.

мовні обов'язки». Відстоюючи єдність і соборність української нації та держави, вчений наголошує на мовних цінностях народу. «Мова – це наша національна ознака, в мові наша культура, ступінь нашої свідомості. Мова – це форма нашого життя, життя культурного і національного, це форма національного організування. Мова – душа і цінність кожної національності, її святощі і найміцніший скарб... і доки живе мова – житиме й народ як національність... Не стане мови, не стане національності»¹.

На думку І. Огієнка, мова належить до соціальних і духовних цінностей народу, в ній найяскравіше виявляється ментальність українця, його психіка, ця найперша сторона нашого психічного «Я». Як громадський діяч учений пов'язує рідну мову з державними цінностями, які оновлюються в духовній культурі кожного народу. «Рідна мова, – наголошує він, – то найважливіший ґрунт духовного й культурного зростання народу, то сила культури, а культура – сила народу». Рідна мова, за І. Огієнком, давно вже пронизує як приватне, так і державне життя. Як патріот своєї країни, вчений стверджує, що тільки рідна мова є для людини найвищою цінністю, оскільки приносить найбільше й найглибше особисте щастя, водночас вона є найвищою державною цінністю, бо формує найсильніші патріотичні характери.

Незаперечними цінностями сучасної освітянської мовної політики в Україні мають стати такі слова І. Огієнка: «Без добре виробленої рідної мови немає всенародної свідомості, без такої свідомості немає нації, а без свідомості нації – немає державності як найвищої громадянської організації, в якій вона отримує найповнішу змогу свого всебічного розвитку й виявлення»².

Стрижнем концепції мовної освіти І. Огієнка є оволодіння кожним громадянином соборною літературною мовою, яка є, за його висловом, найціннішим і найважливішим знаряддям духовної культури, «найміцнішим цементом єдності нації», а тому всі народи України повинні оточити її «найпильнішою опікою», бо тільки соборна літературна мова об'єднує етнографічний народ і перетворює його у свідому націю. Рідна й літературна мова, на думку вченого, «органи надзвичайно ніжні й чутливі», тому навіть найменші потрясіння приватного чи всенародного життя відчутно впливають і на них. І. Огієнко закликав український народ виробити певну «реальну мовну практику», щоб захистити найвищу цінність народу – рідну літературну мову від будь-яких негативних впливів, що затримують її розвиток. І відтак визначає сутність рідномовної політики держави як «збір державних і приватних практик найкращого розвою рідної і літературної мови, потрібних для більш швидкого духовного поступу народу та його культури»³. Вчений обґрунтовує

необхідність такої різномовної політики тим, що рідна мова – це найголовніша цінність, на якій духовно зростає нація, яку «конче мусить знати кожний інтелігент, якщо бажає бути свідомим членом своєї нації, якщо бажає своєму народові стати сильною нацією». І. Огієнко, по суті, започаткував нову галузь науки – науку про рідномовні обов'язки (фундатором якої він сам себе вважає). За глибоким переконанням ученого, знання рідномовних обов'язків підносить національну свідомість народу, а вона є найкращим підґрунтям для знання й розвитку соборної літературної мови. Ось чому він закликає, щоб наука про рідномовні обов'язки стала наукою всенародною, як всенародна національна цінність.

Створену І. Огієнком науку про рідномовні обов'язки можна назвати «концептуальним мовним статутом», «катехізисом державних мовних цінностей», виконання яких має стати обов'язком кожного громадянина України. Центральними, концептуально стверджуваними, вважаємо третій («Найперші рідномовні обов'язки кожного громадянина») та четвертий («Десять найголовніших мовних заповідей свідомого громадянина») розділи праці «Наука про рідномовні обов'язки». Так, третій розділ, який містить 16 обов'язків, розпочинається незаперечним побажанням-наказом: «На кожному кроці й щохвилини охороняй честь своєї рідної мови, як свою власну, більше того – як честь своєї нації». Хто не береже честі своєї рідної мови, той підкопує основи своєї нації»⁴. Четвертий розділ містить 10 мовних заповідей, серед яких особливо сьогодні заслуговують на увагу такі з них: 1. Мова – то серце народу; гине мова – гине народ. 5. Народ, який не створив собі соборної літературної мови, не може зватися свідомою нацією. 9. Уявлення про духовну зрілість окремої особи, як і про зрілість всього народу можна скласти передусім за культурою його літературної мови. 10. Кожний свідомий громадянин повинен практично знати свою соборну літературну мову й вимову та свій соборний правопис, а також знати й виконувати рідномовні обов'язки свого народу.

І. Огієнко не виокремлює розділу, присвяченого дошкільному закладу. Однак у праці можна знайти чіткі вказівки й поради щодо навчання дітей-дошкільнят рідної мови як найвищої соціально-духовної, соціально-культурної цінності. Вчений наполягав, щоб у початковій школі навчання учнів здійснювалося соборною літературною мовою і зауважував «...тією самою мовою провадиться праця й у дитячих садках».

Вимоги до навчання і виховання дітей дошкільного віку рідною мовою викладено автором у чотирнадцятому («Батьки й рідна мова») та п'ятнадцятому («Мати й рідна мова») розділах. Визнаючи особисті цінності кожного громадянина, вчений пише: «Кожний громадянин має добре пам'ятати й дітей своїх того навчати, що наймілша мова в цілому світі – то мова рідна»⁵. Як педагог автор радить батькам пам'ятати, що

¹Огієнко І. Наука про рідномовні обов'язки. – Л.: Фенікс, 1995. – С. 7.

²Там само. – С. 12.

³Там само. – С. 13.

⁴Огієнко І. Наука про рідномовні обов'язки. – С. 14.

⁵Там само. – С. 15.

найголовніший учитель рідної мови для своїх дітей – він сам зі своєю дружною сім'єю, що найціннішим підґрунтям для духовного виховання сильного характеру є рідна мова. Щоб виховати для нації такі сильні характери, батьки мають виховувати своїх дітей рідною мовою. Своєрідним наказом батькам звучать слова І. Огієнка: «Пильуйте всіма силами, щоб перша мова вашої дитини була справді матірня, – своя рідна. Не забувайте, що дитина вважатиме тільки ту мову за рідну, якою говорите перші п'ять років свого життя».

Проблеми мовного виховання малюків у сім'ї І. Огієнко розкриває у п'ятнадцятому розділі «Мати й рідна мова». Серед обов'язків матері вчений виокремлює такі: кожна мати перші п'ять років життя дитини має розмовляти з нею тільки своєю рідною мовою; кожна свідомі мати повинна пам'ятати, що та мова, яку вона прищепить дитині з молоком, зостанеться в неї на все життя; мати, яка не навчає своєї дитини рідної мови й не прищеплює їй правдивої любові до неї, є зрадницею своєї нації; дбайлива інтелігентна мати пояснює своїй дитині різницю між її мовою – літературною і говіркою; кожна свідомі мати подбає, щоб у неї в хаті на почесному місці висіла таблиця: «Шануйте рідну мову!» з десятима рідномовними заповідями.

Засобами виховання рідною мовою І. Огієнко називає «Гурток плекання рідної мови» та організацію й проведення «Свята рідної мови».

Історично склалося, що в місцях компактного проживання росіян у південно-західному, південно-східному та південному регіонах України в дошкільних закладах навчання й виховання дітей здійснюється російською мовою. Крім того, в країні є чимало дошкільних груп, в яких виховання дітей здійснюється іншими національними мовами (болгарською, молдавською, німецькою та ін.). Тому існує нагальна потреба у навчанні дітей цих національностей державної мови України вже в ранньому віці, потреба повернути як державі, так і її народу мовні та мовленнєві національні цінності. Отже, вчення І. Огієнка і досі зберігає свою актуальність.

§ 5. О. Ольжич: національне виховання українського дошкільця

В епоху державного й духовного відродження України пріоритетна роль належить розвитку національної системи виховання, яка має забезпечити вихід молоді країни на світовий рівень. Національне виховання передбачає виховання дітей на культурно-історичному досвіді свого народу, його традиціях, звичаях, обрядах, оберегах, багатівковій мудрості й духовності попередніх поколінь.

Біля витоків національного виховання стояв О. Ольжич, який виклав свої погляди на місце українського дошкільця в цьому процесі у низці публіцистичних статей («Українське дошкільця», «Дошкільця»

тощо). На думку вченого, розбудову національного виховання як молоді, так і всього народу започатковує дошкільця. Це вимагає особливого ставлення до розроблення методів, форм і змісту виховної роботи з наймолодшими громадянами країни. Він стверджує, що в основі дошкільного виховання має бути народність як «підвалина національної культури взагалі»¹.

Упродовж дошкільного віку (чотирьох–семи років), зауважує О. Ольжич, дитина має засвоїти ті своєрідності національного світовідчуття, які визначатимуть її упродовж життя: «Увесь матеріал, який дитина діставатиме в цей вік – у хаті чи в дитячому садку, – має бути глибоко та стилізовано дібраний під цим оглядом».

Дошкільне виховання, на думку О. Ольжича, повинно бути національним, а його змістом і виховним матеріалом має стати українська народна культура, оскільки саме їй притаманні «всі потрібні прикмети органічності, стилізованої єдності, багатства і чистоти», саме вона забезпечує дитині «тривалий і потужний зв'язок з національною стихією». Щодо ідейних дороговказів виховання, то саме в дошкільному віці започатковується формування характеру дитини і саме тоді потрібно «прищеплювати їй засади нашого, національного світовідчуття і моралі».

О. Ольжич зробив спробу скласти своєрідний кодекс національного виховання дошкільнят, виокремив пріоритетні напрями розвитку особистості, серед яких: висока духовність дитини героїко-романтичної спрямованості; справедливість, мужність, почуття обов'язку і відповідальності, сила волі; активність у спілкуванні й досягненні мети; товарицькість, чуйність, витривалість; пошана до батьків і родини; релігійні почуття. Вчений зауважує, що національне почуття має бути виплекане уже в цьому віці і завершувати «суспільне виховання дитини».

З-поміж засобів національного виховання О. Ольжич радить використовувати народні іграшки, «цяцьки», твори українського фольклору (насамперед байки, казки та пісні). Також він убачав необхідність у спеціальному замовленні кращим українським письменникам п'єс для малечі, які діти легко могли б інсценізувати у своїй театральній діяльності. Ефективними засобами національного виховання, з погляду вченого, є українські народні хороводні ігри й танці, «руханки та гуртові вправи» у супроводі народних мотивів, дитячий театр і «вертеп».

Особливе місце в національному вихованні дітей дошкільного віку О. Ольжич відводить образотворчим засобам (малюванню, ліпленню, будівництву, ручній праці), які супроводжуються рідним словом. Зміст мистецьких занять (образи, орнаменти, рисунки, будови) слід черпати з

¹Ольжич О. Незнаному воякові. – К.: Фондація ім. О. Ольжича, 1994. – С. 132–135.

народного епосу: персонажі тварин з байок та ігор, герої з казок і пісень, постаті з легенд і оповідань. Однак не заперечував учений і сучасні засоби, зокрема техніку.

У центрі національного виховання має бути рідна мова, для розвитку якої О. Ольжич рекомендує використовувати «Слово, слухане і читане: це царини приказок, байок, казок, переказів та «лектура» українських письменників, класиків: вірші, оповідання, казки, які формували б «правну та чисту мову дитини». Водночас дітей потрібно знайомити з кращими зразками класиків зарубіжної літератури, якщо вони перекладені вишуканою українською мовою.

У своїх працях О. Ольжич надавав великого значення і проблемі виховання дітей сільської місцевості. Він вимагав надати йому характеру справжнього українського національного виховання, не лише за назвою і мовою, а й за змістом та формою.

Сьогодні майже всі поради О. Ольжича втілюються в самостійній оновленій українській державі: розроблено концепцію національного виховання дітей дошкільного віку і положення національного дошкільного закладу, тематичні програми з розвитку рідного українського мовлення та ознайомлення дітей з українським народознавством, підготовлено й опубліковано низку навчальних методичних посібників, спрямованих на національне виховання дошкільнят.

§ 6. Лінгводидактична концепція В. О. Сухомлинського

Спадщина Василя Сухомлинського досить повно й образно відображає думки і почуття вченого і педагога-практика щодо місця й ролі рідного слова в навчально-виховній роботі з учнями впродовж їхнього навчання у школі від підготовчих до випускних класів. Питання розвитку мовлення і навчання дітей рідної мови викладено у низці його праць і статей («Серце віддаю дітям», «Слово рідної мови», «Рідне слово», «Слово про слово» та ін.). У роботах ученого визначено принципи, завдання і методи навчання дітей рідної мови.

Першочергове місце у спадщині В. Сухомлинського посідає принцип нерозривної єдності і взаємозв'язку держави, батьківщини і рідної мови.

Найголовнішою ознакою держави є її рідна мова. Рідна мова – невід'ємна частка батьківщини кожної людини, її вітчизни. В. Сухомлинський називає рідну мову «невмирущим джерелом», з якого дитина черпає знання про своє місто і село, рідний край, про життя своїх дідів і прадідів, минуле й сучасне. Реалізація цього принципу в ранньому і дошкільному віці сприяє вихованню глибокого патріотизму, любові до батьківщини.

Любов до рідної мови пронизує усі педагогічні праці В. Сухомлинського. Рідна мова, за його словами, – це безцінне духовне багатство, в

якому народ живе, передає з покоління в покоління свою мудрість і славу, культуру й традиції. Любов до Батьківщини неможлива без любові до рідного слова: «Тільки той може досягнути своїм розумом і серцем красу, велич і могутність Батьківщини, хто збагнув відтінки й пахощі рідного слова, хто дорожить ним, як честю рідної матері, як колискою, як добрим ім'ям своєї родини...»¹.

Звідси випливає перше й головне завдання у вихованні молодого підростаючого покоління – прищепити з раннього дитинства любов до рідної мови, щоб рідне слово жило й грало усіма барвами й відтінками в душі молодої людини, говорило їй про віковічні багатства народу, про красу «рідної землі, про народні ідеали й прагнення». Педагог має зробити рідне слово надбанням духовного світу дитини, тобто разом із звучанням рідного слова влити в молоду душу відчуття краси й емоцій, які вклав народ у слово. В. Сухомлинський вважає, що найлегше це зробити в ранньому дошкільному віці, оскільки дитяча душа надзвичайно чутлива до тонкощів краси й емоційного забарвлення рідного слова, адже дитинство – це не підготовка до життя, а «справжнє, яскраве, самобутнє, неповторне життя». Саме від того, що ввійде в період дитинства в розум і серце дитини з навколишнього світу, залежить якою людиною вона стане завтра.

Учений виокремлює також шляхи виховання любові до рідного слова у дітей на етапі дошкільного дитинства. Це насамперед любов до материнської пісні, материнського слова, хатньої близької і рідної для дитини мови. Народна дидактика здавна використовувала рідну мову як провідний засіб виховання дітей. Немає народу байдужого до материнської мови, рідного слова, рідної домівки і рідної землі.

У перші місяці життя немовляти над колискою схиляється мати і тихо наспівує ніжні мелодії колісанки, кожне слово якої переливається у дитину, стає її надбанням. Таке емоційне спілкування матері з новонародженою дитиною через рідне слово, втілене у колісковій мелодії, є прикладом єднання поколінь, постійного діалектичного взаємозв'язку минулого й прийдешнього.

Рідна мова є найважливішим, найбагатшим і найміцнішим зв'язком між нинішнім і майбутнім поколіннями народу. Звідси випливає *принцип народності*, який відбито в Образі рідного слова. Мова – найкраща характеристика народу, тому твори українського фольклору є одним із важливих засобів збагачення словника дітей.

Наріжним каменем лінгводидактичної спадщини вченого є принцип національної спрямованості мовленнєвого розвитку дитини і навчання її рідної мови, який тісно переплітається з *принципом урахування вікових особливостей дитини*.

¹Сухомлинський В. О. Слово рідної мови // Укр. мова і л-ра в шк. – 1965. – № 5. – С. 20.

Опанування рідної мови, рідного слова започатковується у ранньому дитинстві, а вдосконалення її, засвоєння культури триває протягом усього життя. Перші слова дитина починає промовляти в кінці першого – на початку другого року життя. Малюк уважно прислухається до мовлення батьків, адже воно є взірцем для наслідування.

Враховуючи психологію дитячого віку, народна дидактика пропонує дитині полегшені мовленнєві моделі так званої дитячої мови: *ляля, киця, коко, гам* та ін. Ці слова становлять своєрідний фонд народної дитячої лексики, яка передається з покоління в покоління, весь час поповнюючись і збагачуючись.

Третій рік життя – це вік засвоєння дорослої мови. Поступово дитина починає замінювати слова, що полегшували вимову, та звуконаслідувальні слова правильною лексикою рідної мови, опановувати літературну мову і вступає у сферу побутового спілкування, якому притаманний розмовно-побутовий стиль. Саме в цей період сенситивного засвоєння мови народна дидактика пропонує дитині найкращі зразки народної мудрості рідною мовою – малі жанри фольклору: колісанки, забавлянки, лічилки, примовки, заклички, приспівки. Вони не тільки легкі для наслідування, а й водночас уводять дітей у світ дорослого побутового життя, прилучають до споконвічних національних цінностей, традицій, звичаїв. Народні забавлянки легко запам'ятовуються дітьми. Спочатку дитина повторює окремі римуючі слова, а згодом і весь текст. З їх допомогою дітей також вправляють у вимові важких звуків. У скарбниці народної мудрості можна знайти віршовані тексти, які супроводжують навчання дітей ходити, їсти, вмиватися, одягатися, роздягатися, танцювати тощо. Слово супроводжує дії, створює у дитини позитивний емоційний настрій, стимулює малюка до активної діяльності, навчає дітей невимушено; водночас словник дитини збагачується образними виразами рідної мови.

Народна дидактика вдало використовує у мовленнєвому вихованні дітей закономірності мовленнєвого розвитку дитини. Так, відомо, що третій рік життя – це період засвоєння дитиною діалогічного мовлення. На допомогу дітям приходять народні забавлянки, примовки та ігри – мовленнєві моделі життєвих діалогів. Кожний діалогічний текст народних забавлянок – це своєрідний мовленнєвий зразок розмовно-побутового стилю, що супроводжує повсякденне спілкування малюка.

Четвертий рік життя – рік засвоєння художнього стилю рідної мови. Це стає можливим лише за умови використання фольклорних творів та кращих зразків літературної творчості українських письменників. Упродовж дошкільного віку доречно застосовувати у спілкуванні з дітьми прислів'я, приказки, примовки, афоризми.

Завдання вихователя дошкільного закладу – домогтися, щоб ці народні перлини стали надбанням дитячого активного словника. Дитина вивчає напам'ять народні забавлянки, пісні, вірші, які започаткову-

ють формування національного світобачення і національної самосвідомості.

Досить яскраво простежується у працях В. Сухомлинського *принцип уваги до краси й милозвучності* української мови. Педагог влучними виразами підкреслює красу й милозвучність рідного слова, порівнюючи його з неповторним ароматом квітки, мелодією співу пташок і рідної природи.

Образ рідного слова приходиться до дитини у змісті українських народних казок. Скільки в них для дитини незвичайного, дивовижного, прекрасного. Реальне й вигадане напрочуд гармонійно поєднуються в казці, зачаровуючи малюка на все життя красою та образністю народного слова, сповненого мудрості, добра й оптимізму.

Мова народу, в якій відбивається його духовне життя, є для дитини найкращим зразком рідної природи, батьківщини. Це шлях до пізнання своїх національних коренів та пізнання самого себе, це відповідь на споконвічне запитання: «Хто ти є?» – і вона може бути єдиною: «Я дитина українського народу. Я українець».

Принцип сенсифікації духовного розвитку особистості реалізується через образ рідного слова. У статті «Рідне слово» В. Сухомлинський підкреслює, що «мова – духовне багатство народу», а мовна культура людини – це «дзеркало її духовної культури», це образ її почуттів, думок, ставлення до інших, що передається у словах рідної мови, а рідна мова виховує національну психологію, національний характер, національну самостійність.

Принцип інтеграційної (взаємопов'язаної) *діяльності* в розвитку мовлення і навчання дітей рідної мови знайшов своє втілення у своєрідному підході В. Сухомлинського до навчання дітей розповідання і грамоти. Невимушено під час екскурсії, спостережень у природі діти малювали, складали розповіді, підписували малюнки літерами, вчилися писати, читати, малювати, розповідати, а також любити й охороняти рідну природу, рідну землю.

Тісно взаємодіє з попереднім принципом принцип *сенсорно-лінгвістичного* розвитку та *навчання дітей рідної мови*. Багаторічний досвід роботи з дітьми переконав педагога у необхідності використання природи як сенсорної, чуттєвої основи мовленнєвого розвитку дітей, «споконвічного джерела дитячого розуму і розвитку мовлення». Звідси наступне завдання, яке формулює Сухомлинський, – перші наукові знання, істини дитина має здобувати з природи, з довкілля, яку він сам реалізував у «школі під блакитним небом», у своїх щоденниках «Подорож у природу», «Подорож у світ праці», «Подорож до джерела рідного слова» з найменшими дітьми – шести років.

«Я буду так вводити малюків у навколишній світ, – зауважує В. Сухомлинський, – щоб вони кожного дня відкривали в ньому щось нове, щоб кожний наш крок був *мандрівкою до джерела мислення й мови* –

до чудової краси природи. Дбатиму, щоб кожний мій вихованець зростав мудрим мислителем і дослідником»...¹.

Вихователі дошкільних закладів мають ширше використовувати природні чинники «школи під блакитним небом» для розвитку самостійного мислення дітей, встановлення закономірностей природних явищ, збагачення їхнього словника. У цьому випадку природа виступає як своєрідна форма наочності.

Природа мозку дитини вимагає, справедливо підкреслює В. Сухомлинський, щоб її розум виховувався з джерела думки, серед наочних образів природи, щоб думка переключалася із заочного образу на словесне опрацювання інформації в цьому образі. Ізоляція дитини від природи, обмеження розвитку мовлення тільки слуховим сприйманням спричинює перевтому організму дитини, відставання у навчанні.

В. Сухомлинський визначає шляхи розвитку мовлення у природі.

Це насамперед спостереження й екскурсії у природу, що створюють можливість послухати, подивитися, відчутти світ, що оточує дитину. Педагог називає їх своєрідними «подорожами у природу» – це зустріч сходу і заходу сонця, «подорож у хмари», слухання хору пташок, цвіркунів, шелесту листя, спостереження нічного неба тощо. Доцільно використовувати також екскурсії до лісу, річки, пасіки, за місто, за село, «подорожі у світ праці», під час яких діти переживають почуття гордості за людину, за своїх батьків. Таке пізнання світу впливає не лише на розум, а й на почуття, викликає глибокі емоційні переживання, спонукає до фантазування, «...Білі пухнасті хмарки були для них світом дивних відкриттів, ... у них діти бачили звірів, казкових велетнів: дитяча фантазія швидкокрилим птахом линула в захмарені далі, за сині моря й ліси, в далекі невідомі країни»². Світ природи збуджує допитливу дитячу думку, породжує їхню мовленнєву активність. Що таке зірочки? Чому вони засвітилися? Звідки вони прийшли? Чому їх не видно вдень? Де ночують хмари? – нескінченні запитання дітей.

Звичайно, умови не кожного дошкільного закладу дають можливість організувати з дошкільниками такі подорожі у природу. Найсприятливіші умови для цього в дошкільних закладах сільської місцевості. Однак у роботі кожного дошкільного навчального закладу потрібно ширше використовувати ігри під час прогулянки на зразок «Про що говорить парк, ліс?», «Що чути в небі?», «Про що нам розповість небо?», «Послухай пісню птахів», «Що чути у квітнику, у траві?», «Подорож хмар», «Подорож сонця», «Про що розповідає мороз?», «Снігова країна», «Подорож до зірок» та ін. Крім того, дошкільний навчальний заклад має проводити відповідну роботу з батьками, розробити і запропонувати

¹Сухомлинський В. О. Серце відаю дітям // Вибр. твори: В 5 т. – К.: Рад. шк., 1977. – Т. 3. – С. 32.

²Там само. – С. 39.

ти їм подорож у природу у вихідні дні, вечірні години, щоб дитина дошкільного віку не була байдужою до краси природи.

Чудодійним методом розвитку мовлення дітей називає В. Сухомлинський казку. Це «ключик», за допомогою якого відкривається джерело народної мови, «...свіжий вітер, що роздмухує вогник дитячої думки і мовлення». Завдяки казці дитина пізнає світ не тільки розумом, а й серцем, відгукується на події та явища навколишнього світу, висловлює своє ставлення до них. Початкове ідейне виховання дитини відбувається також у казці. Казка – невичерпне джерело патріотичного виховання вже тому, що вона створена народом. В. Сухомлинський наголошував, що створені народом казкові образи живуть тисячоліття і доносять до серця й розуму дитини могутній творчий дух трудового народу, його погляди на життя, ідеали, прагнення. Казка – це духовні багатства народної культури, пізнаючи які дитина пізнає серцем рідний народ¹.

Принцип взаємозв'язку мислення і мови у навчанні дітей рідної мови В. Сухомлинський описує так: на занятті чи уроці нерідко можна спостерігати таку картину, коли дитина сидить тихо, дивиться в очі педагогу, але при цьому не сприймає його слів. Дитина не встигає думати, схоплювати словесні абстракції, про які розповідає педагог. «Ось чому треба розвивати мислення дітей, – стверджує В. Сухомлинський, – зміцнювати розумові сили дитини серед природи – це вимога природних закономірностей розвитку дитячого організму. Ось чому кожна подорож у природу є уроком мислення, уроком розвитку розуму»².

Принцип емоційної насиченості й естетичної спрямованості мовленнєвого розвитку дітей. За глибоким переконанням ученого, світ природи викликає у дітей глибокі емоційні переживання, вчить бачити й відчувати красу рідного краю, яка не тільки збуджує дитячу думку, а й породжує їхню мовленнєву активність. У дні негоди таку саму емоційну насиченість, з погляду В. Сухомлинського, слід забезпечити в шкільних кімнатах, особливо для найменших дітей. Наприклад, створити спеціально обладнану кімнату казок.

Вдумливий педагог намагався розповідати казки дітям на лоні природи, поєднуючи спостереження з виявами фантазії, це – казки про «Темін і Сутінок», «Казка про Сонце», «Казка про Хмари», «Про Бабу-Ягу», «Про Жайворонка». Емоційне сприймання казки підсилюється і своєрідним казковим оточенням. В. Сухомлинський пропонує розповідати казки, якщо не серед природи, то в спеціально обладнаній кімнаті, де все нагадувало б дитині про казку: вечірні сутінки, веселий вогник у пічці, казковий будиночок Баби-Яги, казкові персонажі, хатинка дідуся й бабусі, гуси-лебеді...

¹Сухомлинський В. О. Серце відаю дітям. – Т. 3. – С. 177.

²Там само. – С. 34.

В. Сухомлинський застерігає, що відвідувати кімнату казок потрібно не часто, раз на тиждень, краще у вечірні години. Ось як він описує розповідь казки дітям у такій кімнаті: «Ми приходимо сюди в час осінніх і зимових присмерків – у цей час казка звучить для дітей по-особливому і сприймається зовсім не так, як, скажімо, ясного сонячного дня. На дворі темніє, ми не запалюємо світла, сидимо в присмерку. Раптом у віконцях казкової хатки спалахують вогники, на небі загоряються зірки, піднімається із-за лісу місяць. Кімната осягається слабким світлом, а по кутках стає ще темніше. Я розповідаю дітям народну казку про ...»¹. Сама атмосфера у цій кімнаті змушує дитину не тільки слухати казки, а й самостійно розповідати їх, створювати нові.

Самостійне створення казок – дієвий шлях розвитку дитячого мовлення. «Я не уявляю, – зауважує В. Сухомлинський, – навчання дітей не тільки без слухання, а й без створення казки»². Ті справді, під умілим керівництвом педагога діти ще до школи починають самостійно складати казки. Рідна природа, «подорожі до джерел рідного слова» викликають у малюків творче натхнення. Так, під час спостереження веселки дітям самим захотілося скласти казку і вони почали складати її разом, натхнення чарівною красою ще яскравіше запалило зірочки живої думки, фантазії, творчості, казка народжувалася як струмок, текла стрімким потоком і в кожній краплині цього потоку – живе слово рідної мови.

Скільки таких можливостей для розвитку дитячої фантазії таїть у собі життя! Дорослому потрібно тільки вміло спрямувати думки дітей і відразу оживають казкові образи. «Через казкові образи, – пише В. Сухомлинський, – у свідомість дітей входить слово з його найтоншими відтінками... Під впливом почуттів, що пробуджуються казковими образами, дитина вчиться мислити словами. Без казки – живої, яскравої, що оволоділа свідомістю і почуттями дитини, неможливо уявити дитячого мислення і дитячої мови...»³. Самостійне створення дітьми казок є водночас першим кроком у розвитку мислення дитини від живого, конкретного до абстрактного.

У навчально-виховній роботі дошкільного закладу значне місце відведено казці. На жаль, у більшості випадків розповідаються вони вихователем у звичайній обстановці, без будь-якої казковості, яка так потрібна дитині. А як добре було б мати у кожному дошкільному закладі свою кімнату казок з усім казковим обладнанням! Потрібно сміливіше впроваджувати у практику роботи дошкільних закладів самостійне створення дошкільнятами казок на лоні природи.

Значне місце у розвитку мовлення дітей відводив В. Сухомлинський розповідям на лоні природи. Розповіді вихователя – обов'язкова умова повноцінного розумового розвитку дитини, її багатого духовного жит-

тя. Виховне значення цих розповідей полягає в тому, що діти слухають їх в обстановці, що породжує казкові уявлення: в тихий вечір, коли на небі з'являються перші зірки; у лісі, в затишній хатинці, при світлі жаринок, коли за вікном шумить осінній дощ і співає свою пісню холодний вітер. Досвідчений педагог розповідав дітям про далекі тропічні країни, про вічне літо і чудові сузір'я, безкрай океан і струнки пальми. У його розповідях казкове перепліталось з реальним, діти дізнавалися про життя народів інших країн, про моря й океани, про багатства рослинного й тваринного світу, про природні явища.

Приділяючи велику увагу розповідям, як методу навчання, В. Сухомлинський водночас висловлює низку пропозицій щодо розповідання дітям:

- педагог має дотримуватися міри в розповіданні. Не можна перетворювати дітей на пасивний об'єкт сприймання слів, словесне пересичення – одне із найшкідливіших пересичень;
- розповіді вихователя мають бути яскравими, образними, невеликими. Не можна навантажувати дітей великою кількістю фактів, оскільки чутливість до розповідей у цьому разі притупляється і дитину нічим уже не зацікавиш;
- впливати на почуття, уяву, фантазію дітей, поступово відкривати віконце в безмежний світ, не розчиняти його відразу, не перетворювати на широкі двері, через які поза вашим бажанням, захоплені думками про предмет розповіді, полинуть малюки, викотяться, мов кульки. Вони спочатку розгубляться перед безліччю речей, потім ці, по суті, ще незнайомі речі набриднуть дітям, стануть для них пустим звуком, не більше;
- не закидати дитину інформацією, не вимагати розповісти про предмет вивчення одразу все, що ви знаєте, – під лавиною знань можуть бути поховані допитливість і зацікавленість;
- відкривати перед дитиною у навколишньому світі щось одне, але так, щоб частинка життя заграла перед нею усіма барвами веселки. Завжди щось недоговорюйте, аби дитині захотілося ще і ще повернутися до того, про що вона дізналася.

Розповіді вихователя на лоні природи спонукають також до розповідей дітей. «Вітер, лани, верби, степи, яри – кожне із цих слів хвилює дітей, поетичні струни дитячих душ починають звучати – дітям хочеться сказати про красу навколишнього світу щось своє, вилити у слові свої почуття й думки. Саме в ці хвилини, під час подорожей до джерел рідного слова, діти починають творити – складати коротенькі твори про навколишній світ, природу»¹.

Розповіді про природу стають доступними дітям лише за умови багаторазового спостереження за природними явищами, коли побачене підкріплюється словом.

¹Сухомлинський В. О. Слово рідної мови // Укр. мова і л-ра в шк. – 1965. – № 5. – С. 15.

¹Сухомлинський В. О. Серце відаю дітям. – Т. 3. – С. 176–177.

²Там само. – С. 36.

³Там само. – С. 176–177.

«Якщо ви хочете, щоб ваші діти полюбили рідне слово, йдіть з ними, – закликав В. Сухомлинський, – до його живих джерел – у поле, до лісу, на луки, у садок – і навесні, і влітку, і взимку, і восени. Відкривайте перед ними чисті джерельця, пийте з них живу воду, і душі ваших дітей ніколи не вгамують спраги бажання збагнути чарівну красу рідної природи і рідної мови»¹. Сам педагог пропонував дітям замальовувати свої спостереження в альбоми тут же, на прогулянці, а потім складати розповіді за своїми малюнками. Усі дитячі розповіді записувалися в один альбом. Таке малювання сприяло розвитку зв'язного мовлення дітей.

Широкі можливості для навчання дітей розповіді є і в дошкільному закладі. Вихователь щодня проводить прогулянки з дітьми як у першу, так і в другу половину дня. Проте у більшості випадків ці прогулянки проходять на території дошкільного закладу. Слід ширше використовувати природні можливості у вихованні дітей – організовувати прогулянки до найближчого лісу, парку, скверу, річки, виводити дітей у поле чи до саду (залежно від місцевих умов), розповідати дітям про чудові перетворення у природі, читати їм вірші, спонукати їх до самостійної розповіді. У старшій групі доцільно виокремити заняття з розвитку мовлення – розповіді дітей про природу. У першу половину дня на прогулянці ширше впроваджувати малювання (особливо в осінньо-літній період) за спостереженнями у природі, а в другу – розповіді дітей за власними малюнками. Дитячі розповіді вихователь записує в альбом (можна використати магнітофонні записи), а потім через деякий час діти можуть їх прослуховувати й обговорювати.

Щоденна робота з розвитку мовлення у дітей на лоні природи сприяє розвитку поетичного слуху. Коли дитина перебуває під впливом казкових образів, які чує від вихователя, слово немовби пробуджується у свідомості, виблискує яскравими фарбами, наповнюється ароматом полів і луків, і в неї народжується поетичне слово. У дитинстві, зауважує педагог, кожна дитина – поет. Поетичне почуття потрібно виховувати. Без цього дитина залишиться байдужою до краси природи і слова, «істотою, для якої кинути камінець у воду і співаючого соловейка – одне й те саме».

Поетична творчість, за В. Сухомлинським, – найвищий ступінь мовленнєвої культури, яка виражає саму сутність людської культури. Вона доступна кожному і звеличує людину. У зв'язку з цим дуже важливо виховати в кожній дитині цю найтоншу сферу творчості. Дати дитині радість поетичного натхнення, збудити в її серці живе джерело поетичної творчості – це така сама важлива справа, вважає В. Сухомлинський, як і навчити дитину читати й розв'язувати задачі. Виконання

¹Сухомлинський В. О. Слово рідної мови // Укр. мова і л-ра в шк. – 1965. – № 5. – С. 16.

цього важливого завдання покладено насамперед на вихователів, саме до них звертається досвідчений педагог: «Відкрийте перед дитячими очима найтонші відтінки рідного слова, донесіть до дитячого серця чарівні пахощі, дивовижну музику зеленого луку, теплового бору, літнього дощу, осіннього туману, тонких павутинок бабиного літа, – і заграють, запалають ясні зірочки живої думки. Спалахне вогник творчості, задзвенять найтонші струни потаємних куточків дитячого серця, і рідним словом своїм дитина створить яскравий образ. Стане рідне слово в духовному житті дитини гострим різцем і тонким пензлем, ласкавими обіймами і гнівною зброєю. Полюбить дитина рідну мову – безцінне духовне багатство свого народу – і знатиме її»¹.

Заслужують на увагу і свята у природі, які влаштував В. Сухомлинський. Це проводи літа, зустріч весни, зими, свято жайворонка та ін. Ось як описує він підготовку до свята жайворонка: «Діти нетерпляче чекали свято жайворонка, разом з матерями вони ліпили з білого пшеничного тіста маленьких жайворонків, ластівок, шпаків, снігурів, сорок, соловейків, синичок і приносили свої вироби в школу»².

У дошкільному закладі свята у природі можна поєднувати з літературними ранками на теми: «Весна», «Осінь», «Зима», «Літо». Навесні організувати свято птахів (зробити це можна у лісі, парку або сквері), влітку – свято квітів, восени – свято врожаю, взимку – зустріч Діда Мороза тощо.

Своєрідним є підхід В. Сухомлинського до початкових етапів навчання грамоти дітей. «Я вже не один рік думав, – пише він, – якою важкою, втомливою, нецікавою справою стає для дитини в перші дні її шкільного життя читання і письмо, як багато невдач буває в дітей на тернистому шляху до знань – і все від того, що навчання перетворюється на суто книжну справу. Я бачив, як на уроці дитина напружує зусилля, щоб розпізнати літери, як ці літери скачуть у неї перед очима, зливаються у візерунок, в якому неможливо розібратися. І водночас я бачив, як легко запам'ятовують діти літери, складають з них слова, коли це заняття осяяне якимось інтересом, пов'язане з грою, і, що особливо важливо, коли від дитини ніхто не вимагає: обов'язково запам'ятай, не знатимеш, – погано тобі буде»³. Автор пов'язує навчання грамоти шестирічних дітей зі спостереженнями за природними явищами і малюванням, які він запровадив у своїй «Школі радості». Обов'язковою передумовою навчання грамоти, на його думку, є виховання у дітей чуття рідної мови, «аромату слів», «тонких відтінків звучання», які доступні дітям уже на ранніх етапах розвитку. «Я домагався, щоб слово було для дитини не лише позначенням речі, предмета, явища, а й несло в собі

¹Сухомлинський В. О. Слово рідної мови // Укр. мова і л-ра в шк. – 1965. – № 5. – С. 16.

²Сухомлинський В. О. Серце віддаю дітям. – Т. 3. – С. 76.

³Там само. – С. 76–77.

емоційне забарвлення – свій аромат, найтонші відтінки. Важливо було, щоб діти прислухалися до слова, як до чудової мелодії, щоб краса слова і краса тієї часточки світу, яку це слово відображає, пробуджувала інтерес до тих малюнків, які передають музику звуків людської мови, – до літер. Поки дитина не відчула аромату слова, не побачила його найтонших відтінків, – не можна взагалі починати навчання грамоти...»¹. І діти «подорожували» до джерел рідного слова з альбомами й олівцями. Ось вони побачили жука, почали розглядати його, слухати, як він гуде...ж...ж... потім намалювали його й підписали. Літера ж нагадує жука і легко запам'ятовується. Для більшості дітей літери – це малюнки і кожний щось нагадує. Чутливість до музики природи допомагає дітям відчутти звучання слова, запам'ятовуючи накреслення кожної літери, діти вкладають у кожний малюнок «живе звучання і літера легко запам'ятовується», малюнок слова сприймається як одне ціле. «Це читання, – пише В. Сухомлинський, – не є результатом тривалих вправ за звуковим аналізом і синтезом, а свідомим відтворенням звукового, музичного образу, що відповідає зоровому образу щойно намальованого дітьми. За такої єдності зорового і слухового сприймання... одночасно запам'ятовується і літера, і маленьке слово»². Однак це зовсім не виключає самостійного, окремого звукового аналізу. Навпаки, вслуховуючись у звучання слова *жук*, діти виокремлюють у ньому кожний звук і розуміють, що кожному звуку відповідає літера. В. Сухомлинський пропонує на перших етапах пов'язувати навчання грамоти з грою, оскільки діти надзвичайно емоційні.

Отже, в роботах видатного педагога знаходимо багато корисних рекомендацій щодо організації розвитку мовлення дітей, які заслуговують на увагу дошкільних працівників.

У статті «Слово про слово»³ В. Сухомлинський висловлює свої погляди на мовлення педагога, який навчатиме мови дітей. Учений не уявляв собі особистості вчителя без досконалого володіння ним рідною мовою, рідним словом, як засобом впливу на дітей і засобом виховання. «У руках вихователя слово, – читаємо у статті, – такий самий могутній засіб, як музичний інструмент у руках музиканта, як фарби в руках живописця, як різець і мармур у руках скульптора. Як без скрипки немає музики, без фарби і пензля – живопису, без мармуру й різця – скульптури, так без живого, трепетного, хвилюючого слова немає школи, педагогіки. Слово – це ніби той місток, через який наука виховання переходить у мистецтво, майстерність»⁴.

В. Сухомлинський виступив на захист «словесного виховання», яке тоді називали шкідливим, неефективним і схоластичним, слову вчителя

¹Сухомлинський В. О. Серце відаю дітям. – Т. 3. – С. 79.

²Там само. – С. 80.

³Сухомлинський В. О. Слово про слово. – Т. 5. – С. 160–166.

⁴Там само. – С. 160.

відводили другорядну роль, по суті, «ігнорували» мовну особистість педагога.

Так, у вченого навіть у часи суворого диктату зверху було своє особливе розуміння «словесного виховання». «Насправді виховання стає немичним, безсилим саме тоді, – писав він, – коли забувають, що в нашому розпорядженні є, по суті, єдиний тонкий і надійний, всесильний і гострий інструмент виховання – слово»¹.

За глибоким переконанням мудрого директора школи В. Сухомлинського, саме справжній вихователю має досконало володіти виховними засобами мудрого слова, адже у слові акумулюються стосунки між людьми, «слово виявляє ідею, а ідея – основа виховання».

«Слово є в певному розумінні єдиним засобом виховання» – таке педагогічне кредо вченого.

У статті «Слово і емоційна культура людини» педагог розмірковує: чому в одного вчителя слово є могутнім засобом виховання, а в іншого – пекельна мука для вихованців? Відповідь на своє риторичне запитання В. Сухомлинський віднайшов у шкідливій теорії, що довгий час була панівною, – «словами людину не виховаєш», тому в процесі підготовки вчителя у вищих навчальних закладах зовсім ігнорувалася його мовна особистість. Зі стін вищих навчальних закладів виходили вчителі, які були переконані, що до слова як засобу виховання треба вдаватися якнайменше, головне – режим, праця, контроль. «Якщо в самому понятті «словесне виховання» є щось гідне осуду, – думав дехто з учителів, – то навіщо утруднювати себе пошуками і творчістю у цій справі?»

Що саме потрібно зробити, щоб мати цілком сформовану мовну особистість педагога? Як навчити педагога використовувати слово і мову як найважливіший засіб виховання? Такі запитання-роздуми ставив перед собою директор Павлівської школи.

Відповіді на ці запитання були на шпальтах газет, у статтях, брошурах, книгах, першим словом у назві яких було саме «слово» і які становлять своєрідний «мовний кодекс», «мовний заповіт» особистості вчителя, педагога, якими мають керуватися школа, а також і вищі навчальні заклади, що готують майбутніх педагогів.

§ 7. Сучасний етап розвитку лінгводидактики в Україні

В Україні дослідження проблем розвитку мовлення дітей дошкільного віку було започатковано наприкінці 50-х – на початку 60-х років ХХ ст. й активізувалось у 90-х роках. Так, О. Лещенко, вивчаючи роль і місце бесід за змістом художніх творів, розробила цінні методичні

¹Сухомлинський В. О. Роль особистості вчителя в духовному житті колективу та особистості. – Т. 1. – С. 597.

прийоми проведення бесід після художнього читання. (Вона є автором (та співавтором) підручників з методики розвитку мовлення¹.)

Особливості словникової роботи з дітьми дошкільного віку досліджували Н. Савельєва, В. Коник, А. Іваненко та ін. Роботу з дидактичною картинкою вивчала Л. Глухенька², з репродукціями художніх картин – М. Івашиніна.

Українські вчені розглядали і проблему навчання дітей зв'язного мовлення (Н. Орланова, О. Коненко та ін). Так, Н. Орланова розробила методику навчання дітей творчого розповідання, самостійного складання казок.

Проблему мовленнєвої підготовки дітей до школи, формування у них чистого й правильного мовлення в умовах двомовності досліджувала А. Богуш³. У дослідженнях А. Зрожевської вивчалось питання формування зв'язного описового мовлення в середній групі дошкільного закладу. Результати дослідження засвідчили можливість і необхідність введення до програми розвитку зв'язного мовлення у дітей віком до чотирьох років навичок і вмінь, формування яких забезпечить правильну побудову текстів-описів.

У 70–90-х роках в Україні було опубліковано низку методичних і навчальних посібників з різнобічного розвитку мовлення дітей (О. Жильцова, А. Богуш, А. Іваненко)⁴.

Останніми роками відбулися істотні зміни в програмах виховання та навчання дітей дошкільного віку. Вперше в історії дошкільного виховання в нашій країні у програмах було виокремлено як самостійні розділи: «Розвиток мовлення», «Ознайомлення дітей з явищами суспільного життя», «Художня література» та організовано відповідні заняття. Це дало змогу вихователям більш поглиблено працювати над розвитком мовлення дітей.

Новий етап розвитку української лінгводидактики, зокрема експериментального дослідження з розвитку мовлення дітей, розпочався у 90-х роках ХХ ст., у період розбудови України як самостійної держави при Південноукраїнському державному педагогічному університеті

¹Сухенко Є. К., Косма Т. В., Леценко О. М. Методика розвитку рідної мови в дитячому садку. – К.: Рад. шк., 1964.

²Глухенька Л. І. Картинка як дидактичний посібник в роботі дитячого садка. – К.: Рад. шк., 1958.

³Богуш А. М. Речевая подготовка детей к школе. – К.: Рад.шк., 1984.

⁴Жильцова О. Л. Виховання правильної звуковимови у дітей старшого дошкільного віку. – К.: Рад. шк., 1971; Богуш А. М. Розвиток мови дітей дошкільного віку. – К.: Рад. шк., 1972; Методика розвитку мови в дитячому садку / За ред. А. М. Богуш. – К.: Вища шк., 1977; Іваненко А. П. Подготовка к обучению грамоте в детском саду. – К.: Рад. шк., 1987; Методика розвитку рідної мови та ознайомлення з навколишнім у дошкільному закладі / За ред. А. М. Богуш. – К.: Вища шк., 1992; Богуш А. М. Методика розвитку рідної мови та ознайомлення з навколишнім у дошкільному закладі: Практикум. – К.: Рад. шк., 1995.

ім. К. Д. Ушинського та Південному науковому центрі АПН України (м. Одеса).

Дослідження здійснювалися за такими напрямками: історичний аспект становлення і розвитку вітчизняної дошкільної лінгводидактики; методика розвитку мовлення і навчання дітей рідної мови; методика навчання дітей української мови в російськомовних дошкільних закладах; підготовка студентів дошкільних факультетів до навчання дітей української мови.

Процес реформування національної освіти неможливий без вдумливого, критичного переосмислення і використання наукового доробку попередніх поколінь на підставі узагальнення результатів теоретичного аналізу, вивчення наукових, методичних джерел. Розгляньмо періоди становлення і розвитку вітчизняної дошкільної лінгводидактики, запропоновані Т. Садовою.

I період – друга половина ХІХ ст. – обґрунтування значення рідної мови для виховання особистості, активні пошуки і розроблення головних принципів, методів і форм розвитку мовлення дітей, визначення змісту мовної освіти щодо соціально-культурних умов розвитку держави.

II період – початок ХХ ст. – 20-ті роки ХХ ст. – розроблення концептуальних засад мовної освіти в умовах національного дитячого садка, використання національних засобів у мовному вихованні особистості.

III період – 20–40-ві роки ХХ ст. – перехід від окремих методичних розроблень до узагальнення досвіду освітніх закладів розроблення питань змісту та теорії методів навчання дітей мови, утвердження в радянській науці методики розвитку мовлення як окремої галузі.

IV період – 40–60-ті роки ХХ ст. – розроблення психологічних і теоретичних засад дошкільної лінгводидактики за основними напрямками розвитку мовлення дітей дошкільного віку, створення методичного забезпечення процесу навчання дітей рідної мови.

Умовна періодизація становлення і розвитку дошкільної лінгводидактики Т. Садової дає змогу виявити загальні тенденції цього процесу, а саме: виховання та навчання майбутніх громадян здійснювалося на засадах народності, українських національних традицій; у мовній освіті особистості пріоритетну роль надавали рідній мові; спостерігався прогресивний, діалектичний характер процесу становлення і розвитку вітчизняної дошкільної лінгводидактики, поглиблення рівня лінгводидактичних досліджень щодо стану української педагогічної науки загалом; розширення змісту, форм і методів мовної освіти дітей зумовлювалося соціально-політичним, культурним розвитком українського суспільства.

Дослідження Т. Садової засвідчують багатоаспектність і співзвучність лінгводидактичної спадщини другої половини ХІХ ст. – середини ХХ ст. із сучасними концептуальними положеннями реформування національ-

ної системи дошкільного виховання та необхідність поглибленого вивчення її задля творчої реалізації з урахуванням сучасних вимог.

Особливості лінгводидактичної спадщини С. Русової досліджувала Н. Малиновська. Метою досліджень було наукове обґрунтування шляхів і форм ефективного використання цієї спадщини та авторської методики С. Русової щодо навчання дітей переказуванню художніх текстів. Заслуговує на увагу практичний аспект наукового дослідження Н. Малиновської. Автором було здійснено порівняльний аналіз переказів дітей старшого дошкільного віку, які навчалися за традиційною сучасною методикою і за методикою, рекомендованою С. Русовою.

Показниками відтворення тексту є кількість слів і речень у переказах дітей, критеріями якісної характеристики мовлення переказів – самостійність відтворення тексту; наявність (чи відсутність) пауз; наявність слів (чи фраз) – заміників і привнесених; наявність (чи відсутність) пропусків; вид переказу (дослівний, стислий, вибірковий, стимульований, творчий).

У контрольних групах навчання дітей переказування проводилося за методикою, що складалася в сучасній практиці дошкільного виховання. Дітям пропонувався незнайомий художній твір (вперше прослуханий на занятті), який читали двічі. Після першого читання уточнювали й пояснювали окремі слова та фрази, проводили відтворювальну бесіду, давали настанову на переказування. Після повторного читання діти переказували художній твір.

В експериментальних групах попереднє ознайомлення дітей з художнім текстом відбувалося на заняттях за такими розділами програми: «Ознайомлення з довкіллям», «Рідна природа», «Художня література». Мовленнєве заняття з навчання переказування будувалося за методикою, рекомендованою С. Русовою: знайоме дітям оповідання читалося тільки один раз і пропонувалося переказати його зміст. Бесіда за змістом оповідання не проводилася.

Результати аналізу переказів тих самих художніх текстів дітьми експериментальних і контрольних груп засвідчили їх істотну відмінність за всіма показниками. Діти експериментальних груп не відчували труднощів у переказуванні текстів, вони правильно, за сюжетом, переказували зміст, виявляли творчість, привносили свої слова, переконструювали фрази і речення, вдало використовували слова-замінники. Розповіді були послідовними, без пропусків і пауз, без втручання педагогів. Перекази дітей контрольних груп мали стимульований характер, супроводжувалися паузами, в них були наявні пропуски сюжету, діти не вживали слів-замінників і привнесених слів.

Отже, за Н. Малиновською, порівняльний аналіз експериментальних даних навчання дітей старшого дошкільного віку переказу художніх текстів за двома різними методиками засвідчив перевагу методичних рекомендацій С. Русової. Крім того, здійснене автором дослідження дало можливість виявити деякі закономірності розвитку зв'язного мов-

лення дітей: якість переказу залежить від обізнаності дитини зі змістом художнього тексту; знайомий сюжет підвищує зв'язність мовлення та коефіцієнт його відтворення; вид і характер переказів зумовлюються формою викладу змісту художнього твору; розповідні тексти стимулюють творчий переказ; діалогічні – дослівне відтворення.

В історії становлення і розвитку методики навчання дітей дошкільного віку рідної мови особливе місце посідає педагогічна спадщина Є. Тихеевої, яка і стала об'єктом дослідження І. Непомнящої.

Вихідними теоретичними позиціями побудови експериментальної методики І. Непомнящої є концептуальні положення Є. Тихеевої щодо принципів організації і методів словникової роботи з дітьми, як-от: доведення до свідомості дитини зв'язку між фактом дійсності і словом, що означає цей факт. Експериментальними методами, в процесі яких найбільш повно реалізувався означений принцип, виступили екскурсій-огляди, розглядання предметів та бесіда про них, що вперше були презентовані Є. Тихеевою. Інший принцип – уведення нових слів на основі активної пізнавальної діяльності дітей з побутовими предметами – реалізувався такими методами: прибирання кімнати пилососом, миття холодильника, прання одягу та інше в сюжетно-рольових та дидактичних іграх і вправах.

Тематичний принцип організації лексичної роботи дав можливість об'єднати експериментальне навчання за такими темами: «Холодильник», «Пилосос», «Телефон», «Пральна машина», «Вікно». Під час експериментальної роботи враховувалися також спеціальні принципи словникової роботи, зокрема принцип обмеженого словникового мінімуму (на одному занятті вводилося 5–8 нових слів), тлумачення понять і тлумачення їх значень.

До кожної з означених тем І. Непомнящою були розроблені тематичні словники, в яких налічувалося 90–100 слів, дібрані комплекти іграшок, картин, слайди, діафільми, художні тексти. З кожної експериментальної теми проводилося 10–15 занять, що чергувалися між собою, а в кінці кожного кварталу проводилися підсумкові узагальнювальні бесіди («Побутові предмети», «Машини – мамині помічники», «Наш дім», «Наша квартира» та ін.), дидактичні та сюжетно-рольові ігри («Телефон», «Запрошення на гостини», «Приготування обіду», «Прибирання квартири» тощо). У контрольних групах робота здійснювалася за програмою «Малятко».

За результатами контрольного зрізу, під впливом навчання у дітей експериментальної групи відбулися позитивні зміни в рівнях розвитку їхнього побутового словника.

Отже, дослідження І. Непомнящої засвідчило, що врахування принципів організації словникової роботи з дітьми, добір адекватних принципам методів лексичної роботи, що були рекомендовані Є. Тихеевою, сприяли збагаченню знань дітей про побутові предмети і на цій основі – розвитку побутового словника.

Методичний напрям започаткувало дослідження Т. Науменко, яка вивчала форми, методи, умови і засоби активізації мовлення дітей раннього віку в умовах дошкільного закладу. За даними пошуково-констатувального експерименту, у практиці дошкільних закладів недостатньо уваги приділяється активізації мовлення дітей раннього віку як на спеціальних мовленнєвих заняттях, так і на заняттях з інших розділів та в процесі режимних моментів.

За одиницю мовленнєвої активності автор обрала висловлювання дитини. Показниками мовленнєвої активності є: кількість словесних відповідей дітей; середня кількість висловлювань дитини впродовж дня, їх якісна характеристика (номінація чи спілкування) і спосіб спілкування (емоційно-жестовий чи вербальний). Було визначено також характер «споживного мовленнєвого середовища». Так, упродовж дня для дітей раннього віку мовленнєва активність становила, за Т. Науменко, на другому році життя – 45, на третьому – 85 висловлювань. За традиційною методикою навчання, у дітей другого року переважав емоційний спосіб спілкування.

Вдалою знахідкою експериментальної методики Т. Науменко є введення емоційно насиченого позитивного чинника як стимулятора мовленнєвої активності дітей раннього віку. Таким чинником у навчальних комплексних заняттях і прогулянках став музичний компонент.

Розроблена Т. Науменко методика передбачала логіко-композиційний зв'язок між окремими частинами музичної комплексної гри-заняття. У процесі кожного заняття логічно поєднувалися різні види ігор (рухливі, дидактичні, хороводні, театралізовані), що стимулювали мовленнєву активність дітей. Закріплення і стимулювання засвоєних висловлювань здійснювалося під час прогулянок. Якщо за результатами констатувального експерименту діти здебільшого перебували на першому (найнижчому) рівні мовленнєвої активності, то після навчання більшість дітей досягли третього і четвертого рівнів мовленнєвої активності та II і III ступенів узагальнення. Крім того, діти віком два роки оволоділи вербальним способом спілкування. У дослідженні Т. Науменко визначено педагогічні умови підвищення мовленнєвої активності дітей раннього віку, серед яких: емоційна насиченість педагогічних навчальних впливів; формування вербальних узагальнень педагогічних навчальних впливів; формування вербальних узагальнень як у спеціально створених мовленнєвих ситуаціях, так і в процесі нерегламентованого спілкування; мотивація навчання, що передбачала співвіднесення мети навчання і потребувала такого ставлення до предмета навчання, що полягало у своєчасній зміні напрямів діяльності.

Предметом дослідження К. Крутій був процес засвоєння дітьми старшого дошкільного віку службових частин мови (прийменник, сполучник, частка). Автор розробила вельми оригінальну серію експериментальних завдань для з'ясування правильного вживання дітьми старшого дошкільного віку службових частин мови. Були складені сце-

нарії ігрових ситуацій «Країна чеберяйчиків», що об'єднували різні види завдань: за сурядністю – єднальні, зіставно-протиставні та розділові сполучники; підрядністю – з'ясувальні та обставинні сполучники.

З метою з'ясування розуміння дітьми старшого дошкільного віку прийменників пропонувалася низка завдань, що спонукали дитину до вживання відповідного прийменника. Для того щоб з'ясувати, чи розуміє дитина просторові прийменники, їй пропонувався аркуш паперу, на якому були зображені хатинка, річка, дерева. Дорослий звертався до дитини з проханням допомогти Чомусикові та Дерев'янкові намалювати пейзаж.

Експериментатор читав речення, а дитина виконувала завдання: «У хатині два віконечка. Над хатинкою летить птах. Біля хатинки є паркан. За парканом росте ялинка».

Для з'ясування місця часток в активному мовленні дітей та їх вживання створювалися ситуації мовленнєвого спілкування. Наприклад, дітям старшого дошкільного віку пропонувалася казка, в якій були відсутні слова (частки). Це завдання спонукало їх до вживання відповідної частки. Засвоєння дітьми старшого дошкільного віку службових частин мови за чинними програмами та традиційною методикою, за К. Крутій, є незадовільним. У мовленні дітей спостерігаються типові граматичні помилки: неточне вживання рідковживаних сполучників (*ледве, оскільки* та ін.); неправильний порядок слів у реченні; обмежена кількість уживаних сполучних слів у складносурядних реченнях; семантичні заміни просторових прийменників *через – крізь*; заміни прийменників *протягом, упродовж* сполученнями слів *цілий день, увесь день*; обмеженість уживання похідних часток; відсутність семантичної заміни частки *так* частками *авжеж, еге(ж), отож, аякже(ж)*.

У нестимульованому мовленні дітей спостерігалися деякі тенденції у вживанні та розумінні службових частин мови, як-от: в активному словнику дітей були відсутні сполучники часу; ще не сформовані в них поняття плинності, необерненості часових подій, що призводить до неточного вживання та розуміння сполучників *якщо, хоч, ледве, оскільки* та ін.; діти розуміють і вживають насамперед первинні прийменники; в активному мовленні переважають формотворчі та заперечні частки. Під час дослідження було виявлено, що засвоєння дітьми службових частин мови проходить послідовні етапи:

- збагачення та уточнення знань дітей про службові частини мови та функції, які вони виконують у мовленні;
- активізація мовлення дітей сполучниками, прийменниками і частками на спеціальних заняттях, формування узагальненого поняття слова – «помічник», усвідомлення дітьми місця й ролі службових частин мови у реченні;
- реалізація та закріплення граматичних знань, умінь і навичок у нестимульованому мовленні.

Актуальною проблемою дошкільної лінгводидактики є формування культури мовленнєвого спілкування, мовленнєвого етикету й виразності дитячого мовлення. Цій проблемі присвячені праці С. Хаджирадевої та О. Амацьєвої.

Предметом дослідження С. Хаджирадевої був процес навчання мовленнєвого етикету дітей старшого дошкільного віку. Досліджувались особливості використання мовленнєвого етикету в спілкуванні дітей один з одним і з дорослими: наявність уявлень щодо правил і норм мовленнєвого етикету; застосування дітьми різноманітних формул мовленнєвого етикету; використання звертань і мотивувань для «розгортання» формул мовленнєвого етикету: відповідність використаних невербальних форм спілкування нормам і правилам етикету.

Педагогічними умовами організації навчання мовленнєвого етикету є такі: наявність адекватного розвивального мовленнєвого середовища, позитивних стимулів спілкування і використання дитиною формул мовленнєвого етикету; комплексний характер навчання дітей, поетапне засвоєння формул мовленнєвого етикету; збагачення словника, «розгортання» формул мовленнєвого етикету; засвоєння невербальних форм спілкування щодо норм і правил етикету; комунікативно-ситуативний підхід до навчання дітей мовленнєвого етикету; позитивний приклад дорослих (педагогічного персоналу дитячого садка, батьків), добір комунікативних ситуацій спілкування за тематичними принципами; взаємозв'язок вербальних і невербальних засобів спілкування. На підставі досліджень виявлено, що діти експериментальних груп досягли високого рівня володіння мовленнєвим етикетом, значно збільшилася кількість дітей з достатнім рівнем і відповідно зменшилася за всіма показниками кількість дітей з низьким рівнем розвитку. Дослідженнями також встановлено деякі тенденції засвоєння дітьми дошкільного віку мовленнєвого етикету, серед яких: залежність формування культури мовленнєвого спілкування від ступеня засвоєння дітьми формул мовленнєвого етикету; залежність темпів засвоєння мовленнєвого етикету від характеру навчання, які значно підвищуються у разі застосування комунікативно-ситуативного підходу до організації мовленнєвих ситуацій спілкування та забезпечення позитивною мотивацією спілкування; використання дітьми ввічливих виразів мовленнєвого етикету значно активізується, якщо вони зумовлені потребою дітей у повсякденному спілкуванні як з дорослими, так і з дітьми.

О. Амацьєва обрала предметом дослідження процес навчання виразності мовлення дітей старшого дошкільного віку. За словами автора, мовлення дітей старшого дошкільного віку може вважатися виразним, якщо вони володіють доступними їхньому розумінню мовними та немовними засобами виразності й послуговуються ними в діалогічному та монологічному мовленні для вираження чи передавання емоцій, свого ставлення до інформації, співрозмовника. У процесі дослідження вивчалися такі засоби виразності мовлення, як інтонаційні (тембр, темп,

гучність) та немовні (міміка, пантоміміка) в ситуаціях відображення базисних емоцій – радість, смуток, здивування, гнів, страх тощо. За результатами констатувального експерименту, більшість дітей старшого дошкільного віку виявила низький рівень виразності мовлення. Вони мали обмежені уявлення щодо інтонаційних і немовних засобів виразності, відчували значні труднощі у застосуванні їх у діалогічному та монологічному мовленні. Провідними засобами навчання були імітаційно-ігрові та творчі виправи, емоційно-мовленнєві етюди, емоційно насичена мовленнєва та рухова наочність, піктограми, емоційно забарвлене виразне мовлення вихователя у спілкуванні з дітьми на заняттях та в повсякденному житті.

За даними експерименту, після навчання з'явилися діти з високим рівнем, значно збільшилася кількість дітей із середнім і відповідно зменшилася кількість дітей з низьким рівнем виразності мовлення за всіма показниками.

Оптимальними педагогічними умовами у формуванні виразності мовлення дітей виявилися такі: залучення дітей до різних емоційно насичених напрямів діяльності (навчально-мовленнєва, художньо-мовленнєва, театральна-ігрова), що взаємодоповнюють один одного; комплекс розв'язання завдань у процесі навчання дітей та поетапне засвоєння виразності мовлення; наявність позитивних емоційних стимулів навчання (піктограми, мовленнєва та рухова наочність тощо); максимальна мовленнєва активність дітей; створення емоційно-комунікативних мовленнєвих ситуацій; підвищення рівня спеціальної підготовки вихователів завдяки вдосконаленню навичок володіння засобами виразності мовлення.

У процесі дослідження було виявлено, що формування виразності мовлення дошкільників взаємопов'язане з їхнім емоційним розвитком; через складність та недостатню сформованість у дітей монологічного мовлення рівень його виразності нижчий і темпи засвоєння повільніші, ніж відповідні показники в діалогічному мовленні; засвоєння дітьми немовних засобів виразності відбувається швидше, ніж інтонаційних.

Методику розвитку діалогічного мовлення та збагачення словника дітей старшого дошкільного віку за текстами українських народних ігор досліджувала Н. Луцан. Грунтовний лінгвістичний аналіз текстів народних ігор свідчить про наявність у них загальноповживаної, професійної, специфічно побутової лексики, діалектизмів та історизмів. Вивчення діалогічної структури ігор дало можливість поділити їх на групи, які охоплювали різний діапазон діалогічних єдностей, що сприяло формуванню діалогічного мовлення старших дошкільників.

У процесі дослідження було встановлено, що більшість дітей розуміли значення лексики ігор переважно із загальноповживаної та професійної груп і могли скласти з означеними словами речення та пояснювати частково хід або правила гри. Важкі й незрозумілі слова з тексту гри діти замінювали знайомими. Водночас більшість дітей не вміли прово-

дити діалог з однолітками, вони розмовляли лише з вихователем, на запитання відповідали одним словом, не могли правильно сформулювати запитання.

Специфічними особливостями експериментальної методики збагачення та активізації словника є тематичний добір ігор та лексики, пропедетичне глумачення її змістової сутності та унаочнення слів на етапі введення лексики. Засіб активізації засвоєння словника – пояснювальне мовлення.

Дітей залучали до складання імпровізованих діалогів за сюжетною лінією гри з поступовим збільшенням словесного навантаження в діалогічних єдностях та максимальної мовленнєвої активності дітей в іграх.

Під час дослідження автором було виявлено, що темпи збагачення дітей лексикою з текстів українських народних ігор та її кількісна характеристика залежать від рівня розуміння дітьми змісту слів; участі у грі; характеру виконуваної ролі; використання засвоєної лексики в інших напрямках діяльності; мовленнєва активність дітей в іграх діалогічної структури знаходиться в прямій залежності від знання і розуміння дітьми слів тексту гри; наявності емоційних стимулів діалогізування в процесі гри (імпровізовані діалоги за сюжетною лінією гри); темпи засвоєння навичок діалогізування залежать від послідовного введення ігор щодо принципу поступового збільшення комунікативного навантаження гри (від ігор з 2–3 діалогічними єдностями до 6–8).

Заслуговує на увагу дослідження Н. Кирсти щодо використання поетичної спадщини Марійки Підгірянки в лексичній роботі з дітьми старшого дошкільного віку. Аналіз лексики творів поетеси свідчить, що основний масив слів, який становить лексичну тканину поезій, належить до категорії загальноповсякденної та емоційно забарвленої лексики. Використання означеної лексики робить мову її творів простою й доступною для розуміння дошкільників, а їх різноплановість у семантичному відношенні відповідає вимогам розвитку мовлення і мислення дітей. Поезія Марійки Підгірянки налічує мінімальну кількість прикладів діалектизмів, які вживаються лише для створення місцевого колориту, індивідуалізації мовлення персонажів. Поетеса вміло використовує образні вирази, і хоча їх небагато, проте вони відзначаються змістовністю, влучністю, барвистістю, легкістю для запам'ятовування. Тож за своїми художніми особливостями поезія Марійки Підгірянки може слугувати ефективним засобом збагачення словника дітей емоційно забарвленою лексикою, образними виразами; формувати вміння користуватися поетичною мовою у власному мовленні.

У процесі дослідження автором було визначено ефективні педагогічні умови розвитку словника дітей засобами поетичних творів Марійки Підгірянки: цілеспрямоване збагачення поетичного досвіду, емоційного фонду для сприймання поетичних творів; раціональне планування роботи з віршованими формами для розвитку словника впродовж року;

наявність орієнтовних тематичних словників; комплексний підхід у використанні методів ознайомлення дітей з довкіллям і прийомів словникової роботи; вдосконалення навичок вживання лексики й образних виразів у словесних іграх та вправах; відображення змісту поетичних творів у ігровій і продуктивній діяльності; створення емоційно позитивних стимулів активного використання поетичної мови творів у нових ситуаціях спілкування.

Отже, дослідження Н. Кирсти засвідчило, що в основу збагачення словника дітей засобами поетичних творів покладено безпосередній чуттєвий досвід дитини. Ефективність засвоєння поетичної мови творів залежить від рівня розуміння дітьми лексичного значення слів і образних виразів, що становлять їх канву; темпи засвоєння лексики й образних виразів зумовлюються рівнем розвитку в дітей поетичного слуху, індивідуальних особливостей мовленнєвого розвитку; міцність засвоєння лексичного матеріалу старшими дошкільниками залежить від рівня активності дітей у процесі його використання в різних напрямках діяльності й повсякденному спілкуванні.

Предметом дослідження Т. Постоян був процес навчання дітей старшого дошкільного віку зв'язного мовлення під час продуктивно-творчої діяльності. Особистість розвивається у різних напрямках діяльності, що тісно взаємодіють між собою. Отже, розвиток зв'язного мовлення дітей дошкільного віку залежить від того, наскільки раціонально поєднуються різні напрями діяльності в мовленнєвій практиці й наскільки дитина є активною у процесі їх виконання.

Автором було розроблено методику комплексного розвитку зв'язного мовлення дітей у різних напрямках діяльності – продуктивно-творчій, художньо-мовленнєвій, мовленнєвій, ігровій.

Оптимальними педагогічними умовами ефективного розвитку зв'язного мовлення дітей у продуктивно-творчій діяльності виявилися такі: тематичний принцип наскрізного планування; послідовне комплексне розв'язування мовленнєвих завдань (словник, описові розповіді з власного досвіду, творчі розповіді); інформаційно-змістова обізнаність дітей у межах образної тематики з різних напрямів діяльності (продуктивно-творча, художньо-мовленнєва, мовленнєва, ігрова); занурення дітей в активно-пізнавальну творчу діяльність; позитивне емоційне стимулювання мовленнєвої активності дітей на заняттях.

На підставі аналізу експериментальних даних дослідниця визначила стадії послідовного розвитку зв'язного мовлення дітей: інформаційно-змістову, у процесі якої здійснювалося збагачення знань дітей національними традиціями, святами й обрядами українського народу, вивченням невеликих за обсягом фольклорних творів у межах обраної тематики; технологічно-продуктивну, у процесі якої діти не лише ознайомилися з різними видами образотворчої діяльності (малювання, ліплення, витинання), а й опанували техніку виконання виробів і збагачували свій словник специфічною термінологією образотворчої

діяльності; стадія описових розповідей з використанням образних виразів і фольклору, сюжетні та творчі розповіді.

У процесі дослідження встановлено, що змістовність дитячих розповідей залежить від попереднього чуттєвого досвіду дітей: чим багатший і різноманітніший досвід, тим змістовніша їхня розповідь; тип розповіді визначається рівнем розвитку словника дітей: багатий словник спонукає дітей до сюжетно-творчої (або описово-творчої) розповіді з використанням образних виразів, текстів художніх творів тощо, бідний словник спричинює переважно описово-констатувальні оповіді; композиційна структура розповіді зумовлена попереднім досвідом дитини, набутим у різних напрямках діяльності; самостійність побудови розповіді визначається наявністю знань з відповідної теми, рівнем розвитку словника та мовленнєвої активності дитини.

О. Трифонова досліджувала процес виховання звукової культури мовлення дітей середнього дошкільного віку засобами українського фольклору.

На підставі даних ученої виявилось, що в сучасній практиці роботи дошкільних закладів малі форми українського фольклору ще не посіли належного місця в системі засобів виховання звукової культури мовлення дітей дошкільного віку. Аналіз фольклорних текстів засвідчив, що за художньо-лінгвістичними рисами та педагогічно-функціональною спрямованістю вони можуть слугувати ефективним засобом розвитку звукової культури мовлення дітей середнього дошкільного віку.

У процесі дослідження визначено, що темпи розвитку звукової культури мовлення зумовлюються адекватним використанням малих фольклорних жанрів відповідно до типових помилок кожного із чинників звукової культури мовлення; чітка артикуляція і темпи оволодіння правильною звуковимовою залежать від індивідуальних особливостей будови мовленнєвого апарату і стану розвитку фонематичного слуху; засвоєння інтонаційної виразності мовлення зумовлюється комунікативно-ситуативним характером виховання відповідних чинників звукової культури мовлення; ефективність запам'ятовування дітьми малих фольклорних жанрів зумовлюється раціональним поєднанням різних видів занять та їх максимальною емоційною насиченістю; самостійне використання дітьми малих форм фольклору залежить від ознайомлення дітей з різними напрямками діяльності, що стимулюють художньо-мовленнєву активність дошкільників.

Методику навчання діалогічного мовлення дітей досліджувала Г. Чулкова. Автор зауважує, що за традиційною системою навчання для більшості дітей характерний низький рівень розвитку навичок діалогічного мовлення. Навички діалогічного мовлення, що були виявлені в окремих дітей, можна розглядати як передумову оволодіння ними всіма дітьми цього віку і переходу від нижчого рівня розвитку діалогу до вищого за умови цілеспрямованого навчання. Структурні компоненти діалогу, за даними автора, розвиваються нерівномірно. У кожному періоді

дошкільного дитинства їм притаманні свої вікові особливості і динаміка розвитку, що в сукупності становить той чи той рівень розвитку діалогічного мовлення. У дослідженні Г. Чулкової розглядається послідовність формування навичок діалогічного мовлення, обґрунтовується засвоєння навичок у кожному віковому періоді дошкільного виховання.

Автором було визначено оптимальні умови формування діалогічного мовлення: поетапне навчання дітей діалогу, систему вправ, що побудовані на ситуативній основі, де одиницю навчання становить діалогічна єдність; створення ігрових мовленнєвих ситуацій; ознайомлення дітей зі структурними компонентами діалогу (мовленнєві штампи, запит інформації, реплікування). За даними контрольного зрізу, діалогічне мовлення дітей експериментальних груп на прикінцевому етапі наближається до основних характеристик діалогічного висловлювання; діалоги дітей відповідають ситуаціям, репліки логічно і структурно взаємопов'язані. Дошкільнята оволодівають навичками вживання виразів мовленнєвого етикету відповідно до ситуацій; варіюють мовленнєві штампи; засвоюють навички запиту інформації, побудови різнотипових діалогічних єдностей; вживають: репліки, повідомлення, стимулювання, поради, прохання, ствердження та ін. Крім того, в репліках діти використовують неповні, скорочені конструкції, вставні слова, вигуки, частки, штампи мовленнєвого етикету, стійкі кліше, що характерні для діалогів. Діти оволодівають також прийомами, що стимулюють співрозмовника продовжувати розмову: зустрічні запитання, доповнення, повідомлення нової інформації, висвітлення думки, заперечення співрозмовнику тощо.

Предметом дослідження С. Ласунової був розвиток описового мовлення старших дошкільників засобами української народної іграшки.

У процесі дослідження виявилось, що ефективність розвитку монологічного мовлення описового типу в дітей старшого дошкільного віку, частотність виявів оригінальних творчих та умовно-творчих розповідей значно підвищиться, якщо під час навчання враховувати надзвичайну емоційність української народної іграшки як предмета опису; індивідуально-психологічні особливості дітей-оповідачів; вчасно нейтралізувати дестабілізаційні вияви у мовленнєвій емоційній ситуації опису; запобігати спрощенню форми та змісту текстів-описів на етапі організації художнього задуму висловлювання.

Українська народна іграшка уособлює не лише якості дієвої іграшки, а є прикладом традиційного мистецтва та художніх ремесел. Це зумовлює її надзвичайну емоційність як засобу розвитку певних мовленнєвих умінь і навичок старших дошкільників і спонукає до врахування специфіки мотивації творчої мовленнєвої діяльності та деяких аспектів взаємодії емоційного й раціонального в художньому сприйманні, вербальних формах вираження. Системний підхід до розгляду мовленнєвої діяльності з художнім та естетизованим предметом мов-

лення передбачає врахування двох форм функціонування емоцій у мовленнєво-описовій діяльності: предметність емоцій, тобто супровід емоціями будь-якої стимульованої мовленнєвої діяльності дошкільників, зокрема й описової; змістовність емоцій, тобто набуття емоціями форм емоційних уявлень та їх моделей у художньому предметі. При цьому мовленнєво-описова діяльність дитини є зовнішньою формою та способом існування емоційних уявлень у художньому предметі. Основними різновидами мовленнєво-описової діяльності є такі: описи-коментування, описи-конотації, описи-модельовання, описи-ілюстрування. Ситуативно-творча діяльність передбачає навчання дітей описів-комбінувань та описів-варіацій. У процесі проєктивно-творчої діяльності дітей навчали проєктувати уявлюваний образ у вигляді описів-проєктувань.

Як свідчать експериментальні дані, після навчання значно збільшилася кількість дітей з високим і достатнім рівнями сформованості означених навичок і відповідно зменшилася кількість дітей з низьким рівнем розвитку описового мовлення за всіма критеріями та показниками.

У процесі дослідження було визначено етапи послідовного формування навичок описового мовлення: збагачення, доповнення та уточнення знань дітей про українську народну іграшку, опрацювання її іманентних властивостей, символічних значень змісту, форми та оздоблення; репродуктивний опис (описи-коментування), що передбачав відтворення авторського задуму; художньо-репродуктивний опис (описи-конотації) – художня інтерпретація авторського задуму; індивідуалізовано-інтерпретаційний опис, зміст якого становили описи, зумовлені внутрішніми причинами, які характеризують індивідуальність дитини-оповідача (описи-модельовання); інтерпретаційний художній опис, в якому дитина розкривала потенційні можливості своєї індивідуальності засобами побудови в художній інтерпретації моделей внутрішніх цілей власної особистості (описи-ілюстрування); творчі різновиди опису, в яких новий художній образ створювався шляхом синтезування або поступовим накопиченням нових елементів, розширенням сюжету іграшки (описи-комбінування); творчі різновиди описово-мовленнєвої діяльності, в яких новий художній образ іграшки формувався як модифікація іграшки-попередника, іграшки-зразка (описи-варіації); проєктування уявлюваного образу засобами об'єктивації емоційних вражень в емоційні образи з подальшим утворенням вербалізованих моделей емоційних уявлень у вигляді текстів-описів (описи-проєктування).

Проблеми підготовки студентів (майбутніх фахівців) до навчання дошкільників української мови досліджувала Т. Котик. Предметом дослідження була організаційно-навчальна система, спрямована на формування професійно-мовленнєвих умінь студентів дошкільного факультету для навчання дітей української мови. На підставі експериментального дослідження було визначено чинники, які впливають на формування професійно-мовленнєвої готовності майбутніх фахівців. Це структура та технологія навчання, що побудовані на принципах

міждисциплінарного підходу до формування професійно-мовленнєвої готовності; професійно спрямованого підходу до організації навчання; диференційно-системного навчання мови; інтеграції системно-описового та комунікативно-діяльнісного підходів до побудови навчальних курсів; дидактичного резонансу. Дослідження Т. Котик засвідчило ефективність таких етапів формування професійно-мовленнєвої готовності:

– формування лінгвістичної, лінгводидактичної, комунікативної, народознавчої компетенції засобами цілеспрямованого використання дисциплін лінгвістичного та лінгводидактичного циклів, об'єднаних на ґрунті професійно спрямованого навчального матеріалу;

– коригування набутих знань, навичок, умінь з професійно-мовленнєвої діяльності, формування народознавчої компетенції; оволодіння навичками і вміннями дослідно-експериментальної роботи з дітьми; доведення навчання до завершального етапу засобами спецпрактикуму з методики навчання української мови, що тісно пов'язаний з дисциплінами лінгвістичного і лінгводидактичного циклів, які попередньо вивчалися, та педагогічною практикою.

Дослідження Н. Гавриш було присвячене розвитку мовленнєвотворчої діяльності в дошкільному дитинстві. Досліджувався принципово новий концептуально-методичний підхід до проблеми розвитку мовленнєвотворчої діяльності у дошкільному віці, що розглядається як стрижень розвитку творчих здібностей дітей у різних напрямках художньої діяльності. Науково обґрунтовано й апробовано модель стимулювання та розвитку мовленнєвої творчості, що поєднує художньо-естетичний, мовленнєвий, інтелектуально-творчий та особистісний компоненти, доведено ефективність її використання. Уперше мовленнєвотворча діяльність вивчалася не тільки в межах організованого навчання, а й у ситуації ініціативної словесної творчості. В процесі дослідження було систематизовано й узагальнено дані з типології мовленнєвотворчої діяльності дошкільнят.

Мовленнєвотворча діяльність дошкільнят розглядається автором як феномен мовленнєвої культури, що відображує рівень психічного розвитку, мовленнєвої компетентності, внутрішнього, духовного й душевного станів, вираження переваг та інтересів дітей, а також як важливий та ефективний засіб їхнього художньо-естетичного, інтелектуально-творчого розвитку, формування креативного начала кожної особистості.

Мовленнєвотворча діяльність – це діяльність, в якій через самостійне мовлення (у різних зв'язних висловлюваннях) відображаються почуття, уявлення, враження, навіяні художніми творами та сприйманням довкілля. Вищий ступінь мовленнєвотворчої діяльності – словесна творчість – спеціально організований, зумовлений мотивацією процес створення дитиною твору в будь-яких формах мовленнєвого висловлювання.

Творча мовленнєва діяльність виникає у дошкільному віці, тобто в сенситивний період її становлення у процесі спілкування з ровесника-

ми й дорослими, активного пізнання довкілля. На початковому етапі опанування дитиною мовлення творчий підхід виявляється в оволодінні засобами словотворення, переважно на лексичному рівні. Пізніше, у старшому дошкільному віці, мовленнєва творчість виходить за межі слова і виявляється у самостійному складанні дитиною різних зв'язних висловлювань.

У процесі дослідження встановлено, що діти послідовно проходять такі стадії становлення мовленнєвотворчої діяльності: *репродуктивну*, що характеризується використанням репродуктивних засобів відтворення мовленнєвих дій; *нормативно-адаптивну*, на якій відбувається узагальнене наслідування, що виявляється у формуванні свідомого ставлення до зразка, «норми», в самостійному застосуванні відомих дитині знань, засобів мовленнєвих дій у різних ситуаціях; *творчу*, коли вміння набувають узагальненого характеру і стають вихідною позицією творчості дитини, яка починає застосовувати свої знання і вміння у нестандартних ситуаціях.

Предметом дослідження Н. Маковецької було навчання старших дошкільників суфіксального творення іменників і прикметників на матеріалі емоційно-експресивної лексики.

За даними досліджень, у мовленні дітей було зафіксовано низку типових словотвірних помилок: заміна менш уживаного суфікса більш уживаним, слова із суфіксом суб'єктивної оцінки – словосполученням; використання просторічних суфіксів, неточне вживання слів із суфіксами, що позначають різний ступінь зменшення тощо. Причини типових помилок у словотворенні зумовлені семантичною багатозначністю слів, утворених за допомогою суфіксів суб'єктивної оцінки; невиразністю, неточністю мовлення дорослих, які спілкувалися з дитиною. Автор визначила деякі тенденції вживання, розуміння згаданих похідних і здатності дошкільників до рефлексії у процесі словотворення: серед слів із суфіксами суб'єктивної оцінки найуживанішими в мовленні дітей були іменники, утворені за допомогою суфіксів зменшено-пестливого значення, найменш уживані – іменники й прикметники, утворені за допомогою суфіксів згрубілості; у процесі самостійного словотворення у дітей спостерігалася заміна суфіксів; характерною рисою мовлення дітей старшого дошкільного віку є відсутність диференціації значень слів, утворених за допомогою суфіксів суб'єктивної оцінки, що надають похідним близьких семантичних відтінків.

У процесі досліджень Н. Маковецька визначила етапи засвоєння дітьми старшого дошкільного віку іменників і прикметників із суфіксами суб'єктивної оцінки: привертання уваги дошкільників до матерії слова з метою з'ясування функцій, які виконує у мовленні означена категорія лексем; ознайомлення зі словотвірною моделлю, елементарними правилами словотворення; активізація у дитячому мовленні похідних, утворених за допомогою суфіксів суб'єктивної оцінки, під час проведення дидактичних мовленнєвих ігор і виконання вправ; реаліза-

ція й закріплення набутих знань, умінь і навичок у спонтанному мовленні.

Н. Лопатинська досліджувала активізацію вживання префіксальних дієслів і розуміння їх семантики дітьми старшого дошкільного віку. У процесі експерименту було визначено типові помилки у засвоєнні префіксальних дієслів дітьми старшого дошкільного віку: неточне використання у мовленні префіксальних дієслів; обмежена кількість уживаних дієслівних префіксів; семантичні заміни одного префікса іншим; чергування приголосних і голосних під час утворення нових слів; наявність прикладів словотворення; невідповідність нормі вживання префіксального дієслова з прийменником; змішування значень дієслів руху, дії, стану. Причинами типових помилок у вживанні префіксальних дієслів дітьми старшого дошкільного віку є логічна несумісність семантики дієслів дії, руху, стану та сем префіксів через стилістичну невідповідність дієслівної основи і префікса; недостатня увага вихователів до збагачення мовлення дітей префіксальними дієсловами; нерозробленість методики навчання словотворенню дітей; обмеженість обсягу лексичних дієслівних одиниць, що введені в єдине семантичне поле у мовленні дорослих і однолітків; невміння утворювати слова за зразком, схемою-моделлю.

У процесі дослідження виявлено, що засвоєння дітьми правил префіксального дієслівного словотворення проходить послідовно певні стадії, як-от: збагачення та уточнення семантики дієслів руху, дії, стану, дієслівних префіксів, формування образного узагальненого поняття «префікс», усвідомлення дітьми словотвірної семантики; активізація мовлення дітей префіксальними дієсловами на спеціальних заняттях і у вільному спілкуванні; ознайомлення з моделлю префіксального дієслова та формування вміння добирати слова за моделлю, створювати модель префіксального дієслова; реалізація та закріплення набутих словотвірних знань, умінь і навичок як у творчих завданнях, так і у вільному спілкуванні. Словотвірні вправи сприяють збагаченню словника лексичними одиницями з похідною основою та реалізації нормативно-практичного аспекту завдань програми щодо вікових мовленнєвих знань, умінь і навичок у дітей старшого дошкільного віку.

Предметом дослідження Н. Водолаги було навчання розповіді дітей старшого дошкільного віку в театралізованій діяльності. У дослідженні театралізована діяльність розглядається як художня, що пов'язана зі сприйманням творів театрального мистецтва, відтворенням у зв'язному мовленні набутих уявлень, вражень, почуттів і реалізована в ігровій формі. Таке розуміння театралізованої діяльності поширює межі її використання як впливового засобу навчання творчої розповіді через сюжетоскладання та розроблення сценаріїв для театралізованих ігор, перетворення готових літературних текстів на сценарії.

За даними досліджень було доведено, що ефективному навчанню творчої розповіді в театралізованій діяльності сприяють: взаємозв'язок основних напрямів роботи (літературно-мовленнєвого, мовленнєвотвор-

чого, театральньо-ігрового); комплексне розв'язання мовленнєвих завдань (розвиток словника, вдосконалення звуковимови, формування інтонаційної виразності, граматичних умінь і навичок); раціональне поєднання різних типів (фронтальних, групових, індивідуально-групових) і видів (ознайомлення з художньою літературою, розвиток мовлення, заняття театрального гуртка) занять; інтеграція різних напрямів дитячої художньої діяльності (образотворчої, музично-ритмічної, мовленнєвої, театралізованої); активна театралізована діяльність дітей на основі інформаційно-змістової обізнаності; забезпечення адекватного використання театралізованої діяльності в навчально-виховному процесі та доцільність частотності планування різних її видів; особиста зацікавленість вихователя в означеному виді дитячої діяльності.

О. Білан вивчала процес навчання розповіді старших дошкільників за ілюстраціями. Під час дослідження було встановлено, що навчання дітей розповіді за ілюстраціями відбувається послідовно, а саме: 1) ознайомлення дітей з різними зразками ілюстрацій та з художниками-ілюстраторами; 2) збагачення словника дітей; 3) навчання дітей розповіді за ілюстраціями; 4) закріплення набутих навичок у процесі виконання творчих завдань (малювання за змістом художнього твору, літературні вікторини, вечори-розваги); 5) залучення дітей до створення самодіяльних книжок-картинок; організація виставок за власними малюнками до змісту художнього твору.

Предметом дослідження Н. Шиліної було формування мовленнєвої готовності дітей старшого дошкільного віку до навчання у школі. Отримані результати засвідчили, що ефективними педагогічними умовами формування мовленнєвої готовності дітей є: комунікативно-мовленнєва спрямованість навчання; належність мови до різних напрямів діяльності (навчально-пізнавальної, навчально-мовленнєвої, художньо-мовленнєвої, театральньо-ігрової, комунікативної); комплексний підхід до розвитку мовлення і навчання мови; адекватна мотивація комунікативно-мовленнєвої діяльності; залучення батьків до спільної роботи з активізації комунікативно-мовленнєвого розвитку дітей (для експериментальних груп дітей, які не відвідували дошкільні навчальні заклади).

§ 8. Становлення і розвиток дошкільної лінгводидактики в зарубіжних країнах

Одним із перших засновників-теоретиків методики розвитку рідного мовлення дітей дошкільного віку був відомий слов'янський педагог Ян Амос Коменський. Учений вважав, що виховання дітей від народження до шести років має відбуватися в материнській школі, що є своєрідною формою сімейного виховання. Материнській школі Коменський присвятив XXVIII розділ «Великої дидактики», окремі розділи читанки «Світ чуттєвих речей в малюнках» та книжку «Материнська

школа», в якій опрацював питання переддошкільного та дошкільного виховання дітей. Коменський справедливо вважав, що основою розвитку мовлення дітей дошкільного віку є чуттєвий досвід, безпосереднє ознайомлення дітей з предметами та явищами навколишнього світу. На його думку, в дошкільному віці потрібно закласти основи загальної освіти, тобто дати дітям елементарну систему знань про навколишнє.

У материнській школі, на думку Коменського, потрібно намагатися навчати дітей не лише «знати... а й говорити». Його вказівки щодо послідовного методичного розвитку мовлення є цінними й нині. Так, він радить навчати дітей віком до трьох років правильного мовлення й уникати гаркавого говоріння. Слід наводити зразки правильного мовлення й вчасно виправляти мовленнєві помилки. На думку Коменського, мовлення дітей розвивається на основі граматики, риторики й поезики.

ГраMATика для дітей перших шести років життя полягає в тому, щоб дитина могла назвати стільки речей, скільки їх знає, навіть якщо висловлюється з помилками, але чітко й виразно, тобто так, щоб її можна було зрозуміти.

Риторика дітей полягає в тому, щоб навчитися користуватися природними жестами, а також наслідувати тропи й фігури, які вони чують. У дошкільному віці закласти основи поезики означає вивчити напам'ять кілька віршів або рим.

Для вдосконалення мовлення дитини віком чотири – шість років Коменський радив ставити їй запитання: «Що це таке? Що ти робиш? Як це називається?», звертаючи при цьому особливу увагу на виразну вимову слів. Учений рекомендував широко використовувати художню літературу, оповідання, казки, байки.

Заняття із розвитку мовлення, за Коменським, треба проводити у формі гри. Материнська школа Коменського – це перша спроба створити систему дошкільного виховання, методику роботи з маленькими дітьми відповідно до їхніх особливостей.

Організатором і теоретиком дошкільного виховання в Росії у 30–40-х роках XIX ст. був В. Одоєвський. Він організував перші дитячі притулки, які були прообразом перших російських дитячих садочків, створив низку посібників і рекомендацій з навчально-виховної роботи з дітьми, в яких значне місце відводив розвитку мовлення дітей.

Свої педагогічні погляди В. Одоєвський виклав у книжках «Наука до науки. Книжка дідуся Іриня», «Положення про дитячі притулки», «Наказ особам, які безпосередньо завідують дитячими притулками».

Особливо цінними для сучасної методики розвитку мовлення є рекомендації В. Одоєвського щодо розвитку діалогічного мовлення дітей, проведення бесід та розмов, які він виклав у книжці «Наука до науки» (розділ «Розмови з дітьми»).

Провідним методом розвитку діалогічного мовлення В. Одоєвський вважає бесіду, мета якої – систематизувати набуті дитячі уявлення. Основою бесіди є чуттєвий досвід дитини. «Говорити з дитиною, – пи-

сав він, – можна про те, що у неї безпосередньо перед очима, за що вона, так би мовити, може ухопитися руками»¹. Книжка «Наука до науки» складається з двох розділів. У першому розділі вміщено попередні вправи для бесід (178 запитань на зразок: Чим стілець схожий на стіл? Звідки взявся стіл? Для чого тобі руки? Де ти живеш?).

Другий розділ складається з двох частин: книжки для вчителя (питальник, який містить 482 запитання) і книжки для учнів (містить 482 відповіді).

У розділі «Розмови з дітьми» В. Одоєвський дає конкретні методичні поради наставникам, педагогам щодо проведення розмов із дітьми. Він пише: «Мистецтво говорити з дітьми надзвичайно важливе для успіхів усього виховання. Якими широкими не були б знання наставниці, якими прекрасними не були б почуття і поняття, які вона бажає передати дітям, усе це залишається безплідним або принесе навіть більше шкоди, ніж користі, якщо вона не вміє говорити чіткою й переконливою для дитини мовою»².

На думку педагога-мислителя, проведення розмов з дітьми вимагає від наставниці особливого мистецтва. Діти хочуть усе знати, вони часто звертаються до дорослих із запитаннями, на які потребують відповідей. Такі запитання заслуговують з боку наставниці особливої уваги, тому відповіді мають бути зрозумілими і повними.

Проте, застерігає В. Одоєвський, не слід одразу давати повну й чітку відповідь, яка в одну хвилину задовольнила б їхню цікавість і бажання далі розпитувати про цей самий предмет. Доречно запропонувати дитині у відповідь на її запитання нове запитання від себе, яке спонукати-ме її до власних роздумів і міркувань.

Запитання, що їх ставлять дітям, мають допомагати їм думати і бути настільки простими, щоб дитина могла зрозуміти їх і знайти в них вказівку, як відповідати. Проте вони не повинні містити готову відповідь, щоб дитині не було вже про що думати.

Розвиваючи мовлення дітей, не можна забувати й про її індивідуальні особливості. Вчений радить наставниці говорити з дитиною тією мовою, яка найбільше відповідає її індивідуальному розвитку, яка для неї найзрозуміліша.

Ще педагог радить не виправляти дитину самому, якщо вона говорить неправильно, а зробити так, щоб вона сама себе виправляла. При цьому їй потрібно ставити такі запитання, які наштовхнули б її на точну й правильну відповідь.

В. Одоєвський категоричний у вимогах до мовлення вихователя: простота, точність, стислість висловів – ось головні умови, яких потрібно дотримуватись у розмовах із дітьми. Мовлення вихователя має бути

щирим, теплим, душевним, правдивим. Звертаючись до наставниць, він зауважував: «Ваше слово тільки тоді буде доступним серцю дитини, коли у вас воно виходить просто із серця; якщо воно у вас народжується внаслідок міркування, що так потрібно, повірте, воно відбивається у вухах дитини порожнім і нудним звуком і помре для неї, не розбудивши в її душі жодного відгуку»¹.

В. Одоєвським написано чимало художніх творів для дітей, серед них і дитячі казки («Мороз Іванович», «Містечко в табакерці», «Черв'ячок», «Анекдоти про мурашок», «Срібний карбованець», «Два дерева»), які він писав від імені дідуся Іринія. Казка «Мороз Іванович» є й сьогодні програмною у дошкільних закладах.

Лінгводидактичні погляди Є. Водовозової знайшли своє втілення в її основній праці «Розумове і моральне виховання дітей від першого вияву свідомості до шкільного віку», яка перевидавалася 7 разів. Останнє її видання здійснено у 1913 р. В основу своїх педагогічних поглядів Водовозова поклала ідею народності виховання дітей дошкільного віку. Як послідовниця К. Ушинського, вона відстоювала навчання і виховання дітей дошкільного віку рідною мовою, на народних піснях, казках, загадках, приказках.

Є. Водовозова радить батькам розвивати фонематичний слух дітей вже на першому році життя, оскільки він є основою розвитку мовлення, і використовувати такі вправи: слухати шуми й звуки в кімнаті, на вулиці, у природі, прислуховуватися до голосів і криків тварин, співу пташок; розрізняти звуки грому, вітру, дощу, струмка, річки, різних предметів, музичних інструментів. Вона писала: «Мати повинна примушувати дитину прислуховуватися, коли гримить грім, виє та свище вітер, корова мукає, собака гавкає, кішка нявчить, півень наспівує своє ку-курі-ку, зозуля кує, курка сокаче, кінь ірже, муха дзижчить...»². На її думку, вчасний розвиток мовленнєвого слуху зробить уважною дитину й до звуків рідної мови, сприятиме успішному розвитку мовлення.

Особливу увагу, вважає Є. Водовозова, слід приділяти взаємозв'язку слова й уявлення, оскільки уявлення є основою збагачення словника дітей, тому: «Зі словами дитина неодмінно має пов'язувати і живі уявлення предметів. Матері... повинні якомога менше говорити з дитиною про те, на що вона відразу не може вказати своїми рученятами»³. Дитині, за її словами, потрібно давати тільки слів, скільки й ідей. Про все, що дитина називає, вона повинна мати правильне уявлення, «кожному поняттю надавати належної форми».

Звертаючись до батьків, вона закликала їх бути уважними до дитячої мови, не дозволяти їм спотворювати слова, вчасно виправляти мовленнєві

¹Одоєвский В. Ф. Разговоры с детьми // Избр. пед. соч. – М.: Учпедгиз, 1955. – С. 80.

²Там само. – С. 171.

¹История дошкільної педагогіки: Хрестоматія. – С. 157.

²История дошкольной педагогики в России: Хрестоматия. – М.: Просвещение, 1987. – С. 247.

³Там само. – С. 240.

помилки, не вживати в розмові з дітьми слів, що недоступні їхньому розумінню. Водночас вона вимагала від батьків і вихователів стежити за чистотою і правильністю свого мовлення.

Є. Водовозова наголошувала, що коли мати має якийсь недолік у вимові – погано вимовляє окремі слова і звуки, заїкається, то в більшості випадків ці самі недоліки передаються й дитині. Відвикати від недоліків дитинства дуже важко. Мовлення батьків і вихователів має бути взірцем для дітей.

Розвивати мовлення дітей, на думку Є. Водовозової, – означає розвивати органи чуття. На основі цього потрібно ознайомлювати дітей з предметами та явищами навколишнього світу, що сприятиме збагаченню їх знаннями.

Особливо цінними для сучасної методики розвитку мовлення є вказівки Є. Водовозової щодо шляхів розвитку рідного мовлення дітей дошкільного віку. У віці до трьох-чотирьох років автор радить батькам співати дітям народні пісні, грати в дитячі народні ігри на зразок «Ладусі», «Сорока-ворона», «Коза рогата». Ці ігри створюють у дітей бадьорий настрій, розвивають мовленнєвий слух, стимулюють звуконаслідування й оволодіння рідною мовою.

Одним із методів розвитку рідної мови дітей цього віку Є. Водовозова вважає ігри з лялькою. Дитині слід запропонувати роздивитися ляльку, роздягнути її, покласти спати, нагодувати, розповісти їй казку, заспівати пісню. Гра з лялькою спонукає дитину говорити, усі дії при цьому вона супроводжує мовою. Не менш цінним засобом розвитку мовлення дітей від першого вияву свідомості до чотирьох років, на її думку, є образні іграшки, які пропонують дитині після спостережень у природі. Наприклад, сьогодні спостерігали з дитиною за кішкою, собакою, конем, а завтра можна дати їй іграшки із зображенням цих тварин.

Автор застерігає батьків не давати дитині такі іграшки раніше, ніж вона ознайомиться з живими тваринами, оскільки це призведе до відриву слова від реальної дійсності та «плутанину в голові», до базікання пустими беззмістовними словами, до відриву мовлення від мислення. Ця вказівка Є. Водовозової залишається актуальною, принциповою й сьогодні в методиці словникової роботи з дітьми раннього віку: вводити кожне нове слово тільки на основі чуттєвого досвіду.

Одним із прийомів розвитку мовлення й мислення дітей, за Є. Водовозовою, є зіставлення предметів між собою. В процесі спостережень на спеціальних заняттях автор радить порівнювати два-три предмети між собою, головне, щоб дитина сама знаходила схожі й відмінні ознаки. Допоможуть це зробити продумані запитання дорослого.

Рухливі ігри з м'ячем, за словами педагога, також сприяють розвитку мовлення і збагаченню словника: «ліворуч», «праворуч», «кидати» та ін.

З метою розвитку рідного мовлення після досягнення дитиною 4-річного віку Є. Водовозова радить використовувати загадки і прислів'я. Ці малі жанри народного фольклору викликають у дітей інтерес до

народного слова, розвивають розум, відчуття краси «соковитого народного слова», привчають дітей порівнювати між собою іноді зовсім не схожі предмети. У роботі автора вихователі знайдуть і методику використання загадок.

Є. Водовозова радила вихователям і батькам використовувати художні твори для розвитку мовлення. Так, дітей після чотирьох років, на її думку, слід уводити у «світ казки, яка розвиває дар слова, фантазію, дитячу творчість, ознайомлює з життям людей, тварин, виховує гуманні та моральні почуття, викликає ненависть до лицемірства, брехні, насильства. Казка сприяє розвитку мовлення і мислення дітей, в ній легко можна розкрити дітям мораль, збагатити їхній словник «моральними поняттями».

На думку дослідниці, треба починати ознайомлення дітей з простих за змістом, доступних розумінню казок про тварин, природу, прості сімейні стосунки. Водночас не радить давати дітям казки на складні соціальні теми, з витонченим гумором та сатирою, з суспільними відносинами, фантастичними вигадками. Казки мають бути не тільки прості за змістом, а й невеликі за обсягом. Розповідання казки слід супроводжувати поясненням її змісту, бо, як зазначає автор, інакше вона може не зрозуміти головного, «захопитися грою уяви». Дітям п'яти років слід пропонувати короткі оповідання для переказу.

У роботі з дітьми шести років і старшими Є. Водовозова рекомендує використовувати байки, в яких ідеться про найпростіші предмети, і описує методичні прийоми роботи з байкою. Спочатку треба прочитати байку без пояснень, не зупиняючись, щоб не завадити цілісному її сприйманню і розумінню моралі. Після читання обов'язково провести бесіду за змістом байки, потім прочитати її вдруге й запропонувати дітям відтворити її зміст.

На думку Є. Водовозової, потрібно бути обережними при використанні картинок під час ознайомлення дітей з навколишнім світом, які, на її думку, можна використовувати лише в крайньому разі. Картинки бажано показувати дітям після безпосереднього ознайомлення з предметом для закріплення знань і складання розповідей. Таким чином, Є. Водовозова заклала основи сучасної методики розвитку мовлення дітей та ознайомлення з навколишнім світом.

Є. Тихеева справедливо вважається засновником методики розвитку мовлення дітей дошкільного віку в Росії. Інтерес до проблеми навчання дітей рідної мови виник у неї у перші роки роботи в школі під впливом ідей Я. Коменського, Л. Толстого, К. Ушинського, заповіти яких вона пронесла через усе своє життя. Однією з перших її праць (у співавторстві з Є. Соловйовою) була «Російська грамота» та методичні рекомендації до неї. Найповніше свої погляди щодо навчання дітей рідної мови вона виклала у книжці «Рідна мова та шляхи до її розвитку», в якій наголошувалося на необхідності починати навчання дітей рідної мови задовго до школи. Результати тривалих досліджень у

галузі розвитку мовлення висвітлено нею у праці «Розвиток мовлення дошкільника». Центральне місце в педагогічній спадщині Є. Тихеевої посідає вчення про значення рідної мови в житті дитини, в її розумовому розвитку. У книжці «Ігри і заняття маленьких дітей» викладено методику розвитку мовлення дітей раннього віку.

Розробляючи теоретичні засади методики розвитку мовлення, Є. Тихеева основну роль відводить принципу наочності. На перше місце вона ставить реальні предмети, іграшки, на друге – картинки. Педагог вимагала, щоб у дитячому садку обов'язково була лялька, яку можна використовувати тільки на заняттях з дидактичною метою – для «сенсорного та лінгвістичного виховання». Дидактична лялька повинна мати усі ті речі, які має дитина: комплект білизни, одягу (літнього, осіннього, зимового), взуття, головних уборів (відповідно до одягу дітей), меблі, посуд, предмети побуту, знаряддя праці.

У книжці «Розвиток мовлення дітей» (розділ «Заняття з іграшками») автор описує різні види занять з іграшками та реальними предметами. Це своєрідний перелік: називання предметів, іграшок, їх якостей, властивостей, дій з лялькою та іншими іграшками, числових і просторових відношень; описування предметів, іграшок; порівняння, зіставлення предметів між собою; складання загадок про предмети та іграшки; знаходження іграшки чи предмета за змістом вірша. До кожного виду роботи у книжці пропонуються конкретні приклади занять.

Від іграшок і предметів автор радить поступово перейти до картин. У розділі «Картини» визначено мету їх використання: розвиток здібностей до спостережливості, інтелектуальних процесів (мислення, уява, пам'ять) та розвиток мовлення. Тут також представлені серії картин за темами (суспільно-політична, життя дітей у грі та праці, праця дорослих, будівництво, житло, предмети побуту, транспорт, природа) та вимоги до них, що є актуальними й нині.

Є. Тихеева пропонує такі види занять з картинками: перелік (називання предметів, їхніх частин, якостей, властивостей, дій); описування предметних картинок; зіставлення, порівняння опису зображених предметів; систематизація та класифікація картинок; добір картинок до теми, вірша, оповідання; розповіді за картинками.

Є. Тихеева, на відміну від Є. Водовозової, високо оцінювала картинку як засіб розвитку мовлення дітей. Вона зауважувала: «Заняттям з дітьми за картинками відведено у розвитку мовлення одне з перших місць... Розглядання картинки мовчки виключено. Розглядаючи картинку, дитина весь час говорить»¹.

Однією з умов розвитку мовлення дітей автор називає правильне мовлення дорослих, які її оточують. На думку Є. Тихеевої, культура мовлення дітей нерозривно пов'язана з культурою мовлення вихователя та навколишніх дорослих. Розвивати мовлення дітей може тільки

¹Тихеева Е. И. Развитие речи детей. – М.: Просвещение, 1967. – С. 99.

вихователь з добре розвинутою мовою, який постійно працює над її вдосконаленням. «Глухий не навчиться говорити, – застерігає педагог, – так само не навчиться говорити і дитина, яка позбавлена можливості чути правильне мовлення дорослих»¹.

Є. Тихеева була першою з послідовниць вчення К. Ушинського, яка застосувала термін «навчання мови» у дошкільному закладі. Вона наполягала на тому, що дітей уже в дошкільному віці потрібно навчати рідної мови і керувати цим процесом. На допомогу вихователям вона розробила методику навчання дітей рідної мови.

Своєрідність методики полягає в тому, що в основу своїх педагогічних поглядів Є. Тихеева поклала систему дитячих ігор і занять (це засвідчують такі розділи у книжці, як: «Експерсії», «Спостереження», «Картинки», «Бесіди», «Заняття живим словом» тощо), а не спеціальні завдання з розвитку мовлення, (виховання звукової культури мовлення, граматичної будови мовлення та ін.), на підставі яких будується методика на сучасному етапі. Недоліки методики Тихеевої полягають у тому, що в усіх заняттях основна увага приділяється збагаченню словника і розвиткові зв'язного мовлення, інші завдання розвитку мовлення висвітлені недостатньо.

У розділі «Заняття по живому слову» Є. Тихеева виокремлює такі види занять: а) розмови з дітьми; б) доручення та запитання; в) бесіди; г) розповіді; д) читання; ж) листи; з) заучування віршів.

Автор радить систематично розмовляти індивідуально з кожною дитиною. «Діти, з якими багато і свідомо розмовляють вдумливі люди, які цікавляться їхнім внутрішнім світом, і розвиваються швидше, і говорять краще»².

Словесно щось доручати дітям, на думку Є. Тихеевої, потрібно уже з двох-трьох років за таким принципом: дитина повинна уважно вислухати доручення, зрозуміти, запам'ятати його, виконати і обов'язково словесно відзвітуватися про виконання. Дітям старшого дошкільного віку доручають складніші завдання, про виконання яких вони постійно звітують.

З метою розвитку мовлення на організованих заняттях Є. Тихеева радить проводити бесіди, визначає тематику і вимоги щодо їх проведення. Особливу увагу вона звертає на запитання дорослих та відповіді дітей. «Не зловживайте непотрібними запитаннями, які порушують стрункість викладу, – вимагає автор, – головне, не вимагайте так званих «повних» відповідей. Ми вчимо дітей мови, якою їй доведеться користуватись у повсякденному житті. Чи відіграють в цій мові «повні» відповіді хоч яку-небудь роль?»³.

Великого значення надає педагог і методу навчання дітей розповіді. Вона виокремлює такі види розповідей: із власного досвіду, на певну

¹Тихеева Е. И. Развитие речи детей. – М.: Просвещение, 1967. – С. 35.

²Там само. – С. 122.

³Там само. – С. 129.

тому, за картинкою, за заголовками, переказами, розповіді-описи, розповіді-загадки, сюжетні розповіді про іграшки, придумування кінцівки розповіді, складання листів. До кожного з цих видів розповідей вона розробила методику їх проведення. Методичні доробки Є. Тихєєвої актуальні й нині.

Значний внесок у методику розвитку мовлення зробила Є. Фльорина, перша жінка доктор педагогічних наук, професор у галузі дошкільної педагогіки, автор програми «Методика розвитку мовлення для дошкільних відділень педвузів».

Методику розвитку мовлення Є. Фльорина розглядає у посібнику «Живе слово в дитячому садку», який було надруковано в 1933 р. У посібнику висвітлюється значення художньої літератури у вихованні дітей, використання різноманітних методів розвитку мовлення дітей, як-от: бесіда, розмова, художнє читання, розповідь, радіослухання. Вказівка Є. Фльориної про опертя на чуттєвий досвід у словниковій роботі не втратила свого значення й нині. За кожним словом дитина має бачити конкретний предмет, живий яскравий образ. Відрив слова і поняття від конкретного предмета чи явища може призвести до втрати дитиною почуття реальності.

Серед методів розвитку діалогічного мовлення автор називає розмову вихователя з дітьми та бесіду. Розмова цінна тим, що вихователь проводить її індивідуально з кожною дитиною, вступає в безпосередній контакт з нею, виправляє в процесі розмови мовленнєві помилки. Бесіда використовується на заняттях. Автор виокремлює такі види бесід: вступна, супроводжувальна (це прийоми навчання) і заключна (як самостійне заняття).

З метою розвитку зв'язного мовлення автор радить використовувати розповіді про іграшки, з власного досвіду, творчі розповіді. Цінним, на думку Є. Фльориної, є створення у дитячому садку самодіяльної книги дитячих розповідей, яку можна час від часу читати дітям та обговорювати з ними їхні розповіді. У методичних розробленнях педагога, як і її попередників, не висвітлено такі питання, як виховання звукової культури та граматичної правильності мовлення.

Уперше зміст навчання дітей рідної мови розробила Л. Пенъевська. Вона виокремлює такі складові змісту: засвоєння дітьми словника і граматичної будови мовлення; формування усної літературної мови; виховання звукової культури мовлення, навчання розповіді. В результаті дошкільного навчання діти повинні вміти: граматично правильно, чисто й виразно розмовляти рідною мовою, мати великий словниковий запас, вміти зв'язно й послідовно розповідати про бачене й пережите. Хоча, на думку автора, «окреслений зміст навчання рідної мови не є вичерпним»¹.

¹Пенъевская Л. А. Обучение родному языку // Вопросы обучения в детском саду. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1952. – С. 114.

Найповніше Л. Пенъевська висвітлила питання методики навчання дітей розповіді, а саме: розповіді з власного досвіду, переказуванню, творчій розповіді. Вона описує вимоги до розповідей, прийоми навчання, наводить конкретні зразки розповідей. Зокрема, вимоги до початку розповіді вихователя, до запитань, плану розповіді. Її вказівки актуальні й у сучасній методиці навчання дітей монологічного мовлення.

Істотним є вклад у розроблення питань методики розвитку діалогічного мовлення Є. Радіної¹. Вона розробила методику проведення заключної бесіди як провідного методу розвитку діалогічного мовлення на заняттях. Автор висвітлює виховне й освітнє значення бесіди, тематику, зміст та структуру бесід, умови їх проведення, прийоми навчання дітей. Особлива увага звертається на роботу з мовчазними, соромливими, а також занадто балакучими дітьми. З метою активізації усіх дітей у процесі бесіди Є. Радіна пропонує такі запитання: основні – це констатувальні (хто? що? як? який?) та причинові (чому? для чого? навіть?), а також додаткові, серед яких допоміжні, навідні та підказувальні. На конкретних прикладах радить вихователю, як їх використовувати.

У 1960 р. було створено перший Науково-дослідний інститут дошкільного виховання АПН СРСР. Співробітники лабораторії розвитку мовлення дітей цього інституту розробляли різні методичні проблеми відповідно до вимог часу. Так, Ф. Сохін досліджував проблему усвідомлення дітьми рідної мови, методи лінгвістичного виховання дошкільників. Під його керівництвом проводилися дослідження з розвитку зв'язного мовлення, словника, звуковимови. Актуальними й нині залишаються висновки його експериментального дослідження з формування граматичної будови мовлення.

На сучасному етапі навчання дітей рідної мови розроблені нові варіанти методики розвитку звукового аналізу слів та навчання грамоти (Д. Ельконін, Л. Журова, Г. Беякова, Є. Струніна, Г. Тумакова та ін.) на основі усвідомлення дітьми звукового складу рідної мови. Досить ґрунтовно досліджувалася проблема словникової роботи у дошкільному закладі (Г. Ляміна, В. Логінова, М. Коніна, Ю. Ляховська, В. Гербова та ін.), чітко визначено зміст і методику збагачення, активізації й уточнення словника.

Різні аспекти розвитку та навчання дітей зв'язного мовлення вивчали Е. Короткова, О. Ушакова, Н. Виноградова, А. Бородич та ін. В. Ядешко досліджувала засвоєння дітьми трьох – п'яти років синтаксису, їхнє вміння будувати речення².

В останні роки вийшла низка посібників з розвитку мовлення дітей: М. Фомічова³ «Виховання у дітей правильної вимови», В. Гербової

¹Радіна Е. И. Роль беседы в воспитательно-образовательной работе советского детского сада // Изв. АПН РСФСР. – Т. 16. – 1948.

²Ядешко В. И. Развитие речи детей от 3 до 5 лет. – М.: Просвещение, 1968.

³Фомичева М. Ф. Воспитание у детей правильного произношения. – М.: Просвещение, 1980.

«Заняття з розвитку мовлення», М. Алексеева і В. Яшина «Методика розвитку мовлення і навчання рідної мови дошкільників» та ін.

Проблеми розвитку мовлення дітей дошкільного віку досліджувалися також в інших країнах СНД з таких напрямів: розвиток писемної форми мовлення дітей у процесі складання усних листів (М. Лаврик – Молдова); художньо-мовленнєва діяльність дітей, організація і проведення літературних ранків і розваг (С. Чемортан – Молдова); збагачення словника дітей прислів'ями й приказками (А. Ількова – Придністров'я); методика розвитку білоруського мовлення з навчання грамоти дітей (Н. Старжинська – Білорусь); методика словникової роботи, розуміння дітьми семантики слів (Т. Юртайкіна – Латвія) та ін.

Українська лінгводидактика використовує кращі надбання зарубіжної науки з розвитку мовлення дітей дошкільного віку.

Практичні завдання для самостійного опрацювання

1. Я. Коменський у IV розділі «Материнської школи» радить: «Щодо мови, то вона розвивається граматиною, риторикою і поетикою» (*Історія дошкільної педагогіки: Хрестоматія / Упоряд.: З. Н. Борисова, В. У. Кузьменко. – К.: Вища шк., 2004. – С. 14*). Як ви розумієте цей вислів ученого? Чи вчать дітей у сучасному дошкільному закладі риторики та поетики? Чи потрібні сучасним дітям ці вміння?

2. Прочитайте вислів В. Одовського: «Які б не були малі за віком діти, що приходять до притулку, все ж не слід випускати з уваги, що саме в цьому віці, від 3 до 9 років, усі враження найживіші, цікавість у всій свіжості, увага дитини постійно звертається до всього навколишнього і, що найважливіше, людина (як кожний може перекопатися на собі), забуваючи часто те, що трапилося з нею в інші роки, твердо пам'ятає все, що вона чула і робила в дитинстві» (*Історія дошкільної педагогіки: Хрестоматія. – С. 147–148*). Яких висновків можна дійти щодо розвитку мовлення й ознайомлення з навколишнім дітей дошкільного віку?

3. І. Срезневському належить вислів: «У людини не є природженим знання рідної мови, тому воно має набуватися нею шляхом вивчення; натомість природженим є закон, який вимагає цього знання, – і він так чи інакше має бути виконаним» (*Срезневский И. И. Русское слово. – М.: Просвещение, 1986. – С. 103*). Як ви розумієте зміст цього висловлювання? Що у мовленнєвому розвитку людини є природженим, випадковим, а що набутим?

4. «Справжній друг дітей не може не порадити батьку й матері піклуватися насамперед і найбільше про те, щоб їхня дитина засвоювала виразність рідної мови, розвивала в собі чуття її не відокремлено від розвитку розумових сил, щоб у подальшій її освіті все ґрунтувалося постійно на цьому пересічному знанні» (*Срезневский И. И. Русское слово. – С. 104*). Які закономірності розвитку рідної мови відображе-

но у цьому вислові? Сформулюйте відповідні загальнометодичні принципи навчання дітей рідної мови.

5. Викладання мови, за К. Ушинським, має переслідувати три основні мети, які поєднуються у процесі навчання: «по-перше, розвинути у дітях ту природжену душевну здатність, яку називають даром слова; по-друге, ввести дітей у свідоме володіння скарбами рідної мови і, по-третє, домогтися засвоєння логіки цієї мови» (*Ушинський К. Д. Твори: В 6 т. – К.: Рад. шк., 1955. – Т. 1. – С. 330*). Як ви розумієте поняття «дар слова», «логіка мови»? Як співвідносяться поняття «дар слова» та «чуття мови»? Що в цих поняттях природжене, а що набуте? Сформулюйте завдання з навчання дітей рідної мови, проголошені К. Ушинським, на прикладах сучасної практики дошкільного закладу.

6. Порівняйте та проаналізуйте висловлювання І. Срезневського та К. Ушинського:

«Людина, позбавлена з перших років життя можливості розвивати свої сили мовою своєї вітчизни, серед чужих переймає їхню мову, наче рідну» (*Срезневский И. И. Русское слово. – С. 103*).

«Але що станеться тоді, коли мова, замінивши для дитини рідне слово, витлумачує їй чужу природу й чуже життя, які її зовсім не оточують? Нічого більше, як тільки те, що дитина важче, менш глибоко входить у розуміння природи й життя або, інакше кажучи, розвивається повільніше й слабше... Батько й мати самі розмовляють не інакше, як по-французьки, по-німецьки або по-англійськи, і розмовляють бездоганно правильно; але невже вони гадають, що вони знають ці мови так само, як знають їх француз, німець або англієць, які виростили у своїй вітчизні?» (*Ушинський К. Д. Твори. – Т. 1. – С. 273–274*).

Чи може мова чужої національності стати для людини рідною? Якщо так, то за яких умов? Якщо ні, поясніть чому. Як ви розумієте висловлювання І. Срезневського та К. Ушинського? Чи суперечать вони одне одному?

7. «Найвагоміше, безсумнівно, те слово, в якому глибина й значущість змісту гармоніє з витонченістю, силою й літературним викладом. Якщо ця гармонія порушується, нехай це порушення здійснюється завжди на користь змісту слова» (*Тихеева Е. И. Развитие речи детей. – М.: Просвещение, 1981. – С. 11*).

Яка ваша думка щодо цього? Вихователь, навчаючи дітей рідної мови, має піклуватися насамперед про засвоєння змісту слова чи його правильної літературної вимови? Як співвідносяться принципи тлумачення понять у роботі вихователя дошкільного закладу (засвоєння значення, змісту слова) та засвоєння правильної літературної вимови слова? Проілюструйте це положення конкретними прикладами.

8. В. Сухомлинський писав: «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 – до чудової краси природи. Дбатиму, щоб кожний мій вихованець зростав

мудрим мислителем і дослідником...» (Сухомлинський В. О. Серце віддаю дітям // Вибр. твори: В 5 т. – К.: Рад. шк., 1977. – Т. 3. – С. 32).

«...Треба розвивати мислення дітей, зміцнювати розумові сили дитини серед природи – це вимога природних закономірностей розвитку дитячого організму... Ось чому кожна подорож у природу є уроком мислення, уроком розвитку розуму» (Там само. – С. 34).

Які методологічні філософські положення втілено у словах педагога? Які дидактичні та лінгводидактичні принципи може реалізувати педагог із розвитку рідного мовлення дітей дошкільного віку, дотримуючись вказівки В. Сухомлинського? Як конкретно можна втілити в життя пропозицію В. Сухомлинського щодо навчання дітей на лоні рідної природи в сучасному дошкільному закладі? На яких заняттях? Наведіть приклади.

9. «Дитячий світ – це світ особливий. Діти живуть своїми уявленнями про добро і зло, про честь і безчестя, про людську гідність; у них свої критерії краси, у них навіть своє вимірювання часу: в часи дитинства день здається роком, а рік – вічністю. Маючи доступ до казкового палацу, ім'я якому – Дитинство, я завжди вважав за конче потрібне стати якоюсь мірою дитиною. Тільки за такої умови діти не дивитимуться на вас як на людину, яка випадково проникла за ворота їхнього казкового світу, як на сторожа, що охороняє цей світ, сторожа, якому байдуже, що робиться там, усередині цього світу» (Сухомлинський В. О. Серце віддаю дітям. – Т. 3. – С. 3).

Як ви розумієте цей вислів ученого-практика стосовно педагогічної діяльності вихователя дошкільного закладу? Яка модель навчання дітей згідно з концепцією дошкільного виховання знайшла відображення у цих словах? Як би ви реалізували пропозиції В. Сухомлинського, проводячи заняття з дітьми з розвитку рідної мови, ознайомлення з навколишнім та з художньої літератури? Наведіть приклади.

10. У праці «Нові методи дошкільного виховання» Софія Русова писала: «Ми можемо ствердити лише, що рухливість дитини, її вчинки викликаються її інтересами, неоднаковими для різного віку, й які в загальних рисах слідує один за одним в такому порядку: інтерес до мови (1–3 роки), до гри (2–5 років), до казок (3–6 років), загальний інтерес до всього, що виявляється за питаннями «через що», «нащо?» (Русова С. Ф. // Дошк. виховання. – 1991. – № 11. – С. 14).

Як ви розумієте вислів С. Русової? Як співвідноситься це твердження з ученням сучасних психологів? У чому конкретно виступають ці інтереси у дитини? Наведіть приклади. Як називаються ці періоди у психології? Чи збігаються вони з сучасною періодизацією? Яким чином потрібно враховувати їх у роботі з розвитку рідної мови, ознайомлення з навколишнім та з художньою літературою? Наведіть конкретні приклади.

11. «...Важливим чинником для своєрідного виявлення дітей є веселість у житті як у родинному оточенні, так і в дитячому садку. Це не

означає, що мусить бути постійний тарарам і галас. Ні, веселе життя – це життя, де панує радість, виникає з доцільного поділу часу на працю й спочинок від гри, відповідної дитячим інтересам, від сонця, що мусить світити в дитячих кімнатах, від щирості та приязні, що панують у кожній дитячій установі, від задоволення своєю працею, від контакту з товаришами, що захоплені однаковими інтересами, від краси шкільної хати, де завше мусить бути чисто, ясно, оздоблено, від краси природи тощо.

Дитині весело, й вона в цій веселості розцвітає, як квітка в проміннях сонця. Цю веселість має підтримати педагог своїм особистим настроєм та своїм поведженням. Він мусить брати участь як у іграх, так і в усіх заняттях. Із занять зазначимо такі, що найкраще викликають веселий настрій: танок, рахунки, веселе оповідання, що може збудити сміх і радість тощо. Треба пам'ятати, що кожна дитяча установа має насамперед бути для дітей домом радості, де діти могли б вчитися без примусу, гратися, перебувати в оточенні щирої приязні, задовольняючи свої дитячі, такі своєрідні інтереси й потреби» (Русова С. Ф. // Дошк. виховання. – 1991. – № 11. – С. 14).

Які прийоми та методи навчання можуть викликати позитивний емоційний настрій дитини? Наведіть приклади. Які веселі оповідання для дітей ви знаєте?

Завдання, зміст, засоби, форми, методи і прийоми розвитку мовлення дітей

§ 1. Мета і завдання дошкільного закладу з розвитку мовлення і навчання дітей рідної мови

Науковці й практики традиційно вбачають мету навчання дітей рідної мови на етапі дошкільного дитинства у розвитку усного мовлення як засобу спілкування та пізнання довкілля. Корифеї вітчизняної методики К. Ушинський і С. Русова пов'язували реалізацію головної мети з розвитку мовлення з виконанням різних вправ, складених на найкращому літературно-художньому матеріалі, та формуванням у дітей здатності зв'язно, логічно, граматично правильно висловлювати власну думку. Якщо загалом таке бачення мети роботи з формування мовлення дошкільнят залишалося майже незмінним, то її пріоритетні напрями на певних етапах визначалися кожного разу по-іншому. Так, у першій половині ХХ ст. характерним було спрямування на загальне функціональне застосування мовлення як засобу спілкування і пізнання довкілля. У програмах навчання і виховання дошкільників майже до середини 70-х років робота з розвитку мовлення навіть не виокремлювалася у спеціальний розділ, а розглядалася як структурний компонент загальної роботи й ознайомлення з навколишнім та явищами природи. Відсутність чіткості, конкретності у формулюванні мовленнєвих завдань надавали процесу навчання мови формального характеру, що заважало максимально використовувати потенціал дошкільного віку щодо опанування мовлення. Такий стан спричинювала передусім відсутність системи наукових досліджень із проблем розвитку мовлення дошкільнят.

Із середини 70-х років під керівництвом відомого психолінгвіста Ф. Сохіна системно досліджувалися різні аспекти проблеми, що дало змогу визначити ще один із пріоритетних напрямів, пов'язаний із формуванням у дітей елементарного усвідомлення явищ мови й мовлення, розвитком мовного чуття. Завдання розвитку мовлення та елементарного навчання дітей мови виокремились у спеціальний розділ освітньої

роботи, завдяки чому вдалося досягти певного прогресу в організації роботи з формування мовлення дошкільнят. Проте характерною рисою спрямування методики тих часів була орієнтація на пріоритети розвитку окремих мовленнєвих умінь і навичок, які співвідносилися з основними розділами мови – фонетикою, лексикою, граматику. Головні завдання методики розвитку мовлення в дошкільних закладах того часу наведено на схемі 9: виховання звукової культури мовлення, розвиток словника, формування граматичної правильності мовлення, розвиток зв'язного, діалогічного й монологічного мовлення, завдання ознайомлення дошкільнят з художньою літературою та навчання основ граматики. Виокремлення завдань розвитку мовлення має умовний характер, оскільки в процесі роботи усі завдання взаємопов'язані, що зумовлюється об'єктивно існуючими зв'язками між різними одиницями мови. Розвиваючи словниковий запас дитини, треба прагнути досягти правильної, чіткої звуко-, слововимови, засвоєння різних граматичних форм, уміння сполучати слова в речення, речення у текст. Тому принцип комплексного підходу до розв'язання мовленнєвих завдань є одним із провідних у дошкільній лінгводидактиці. Сучасна методика наповнює визначені на цій схемі основні змістові лінії оновленим змістом. Зауважимо лише, що останні завдання дещо випадають із загальної низки завдань. Так, ознайомлення дітей з фольклорними й літературними творами визначає важливий напрям виховної та освітньої роботи дошкільного закладу, пов'язаний із застосуванням найефективнішого засобу – художнього слова. Ще з часів Я. А. Коменського педагого й батьки прагнули на найкращих зразках літературно-мовленнєвого матеріалу розвивати мовлення дітей: під впливом художнього слова збагачується словник, розвивається образність мовлення, поетичний слух, мовленнєвотворча діяльність, відбувається формування естетичних і моральних понять. Отже, правильно сформульоване завдання розвитку мовлення засобами літератури і фольклору сприяє формуванню культури мовлення,

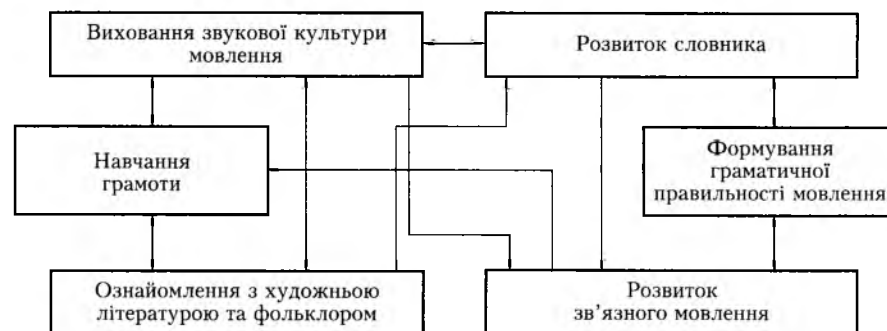


Схема 9. Завдання розвитку мовлення дошкільників

яка не може існувати без виховання у дітей інтересу та любові до художнього слова.

Якщо всі попередні завдання стосувалися розвитку усного мовлення, то навчання дітей основ грамоти – це перехід від усного до писемного мовлення. Означений напрям має велике значення для мовленнєвого розвитку дошкільнят. Оволодіння основами грамотності стає можливим лише у разі освоєння дитиною усного мовлення, тобто має бути підготовленим усім попереднім розвитком малюка. Водночас ознайомлення зі знаковою системою мови зумовлює її свідоме сприймання як об'єкта вивчення, позитивно впливає на якість усного мовлення, його адекватність і доречність.

У пострадянські часи, коли формування методики як науки відбувалося під впливом людиноцентристських державних освітянських документів, дошкільна лінгводидактика, не принижуючи значення завдань, концептуально по-іншому стала підходити до визначення завдань мовленнєвого розвитку дітей, розглядаючи їх у контексті загального розвитку культурної особистості.

Якщо у попередні роки головна увага приділялася формуванню окремих мовленнєвих умінь і навичок на основі елементарного усвідомлення мовних явищ, то метою сучасної лінгводидактики на етапі дошкільного дитинства є виховання мовної особистості, тобто формування особистості, яка адекватно, доречно, вільно і творчо використовує мову в різних ситуаціях буття для реалізації власних мовленнєвих завдань. Перш ніж конкретизувати означену мету, потрібно усвідомити, з яких структурних компонентів складається щодо сучасної лінгводидактики зміст процесу формування мовлення дошкільнят.

До структурних компонентів належать: мовленнєва компетенція як одна з ключових базисних характеристик особистості; мовленнєвий розвиток, тобто формування певних мовленнєвих умінь і навичок, що забезпечують функціонування мовлення; навчання мови, пов'язане з певним обсягом елементарних знань про мову і мовлення, що формується на основі розвитку мовного чуття і водночас зумовлюють цей розвиток; мовленнєве виховання, мета якого – виховання мовленнєвої культури особистості. Розгляньмо значення кожного з цих термінів.

Мовленнєва компетенція означає готовність і спроможність особистості адекватно й доречно використовувати мову в конкретних ситуаціях буття (висловлювати власні думки, бажання, наміри, прохання тощо), застосовуючи при цьому як мовні, так і позамовні (міміка, жести, рухи) та інтонаційні засоби виразності.

Розвиток мовлення – цілеспрямоване формування у дітей певних мовленнєвих навичок і вмінь (правильної звуковимови, доречного добору або сполучення слів чи інших мовних і позамовних засобів, використання слів у відповідній граматичній формі тощо), які забезпечують функціонування процесу мовлення відповідно до мовних норм.

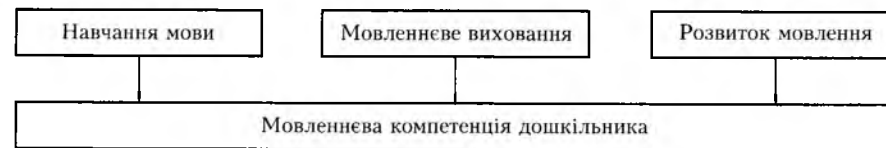


Схема 10. Взаємодія компонентів процесу формування мовлення дошкільнят

Навчання мови передбачає засвоєння й усвідомлення дітьми норм, що склалися історично у фонетиці, лексиці, граматиці, орфоєпії, семантиці, стилістиці, та адекватне застосування знань про мовні норми у мовленнєвій діяльності.

Мовленнєве виховання пов'язане з вихованням у дошкільнят любові, поважного ставлення до рідної мови як до скарбниці, багатющого надбання нашого народу; прагнення висловлюватися правильно, дотримуватися культури рідної мови. Водночас йдеться про високий (відповідно до вікових можливостей дітей) рівень опанування мови – виховання мовленнєвої культури як такої особистісної якості, що відображає рівень загальної культури, мислення дитини. Мовленнєва культура виявляється не лише у наслідуванні норм, а й умінні свідомо обирати найдоцільніші варіанти мовленнєвої поведінки (точні у смисловому відношенні, стилістично доречні, виразні), знаходити адекватну щодо ситуації мовленнєву форму (схема 10).

Як бачимо зі схеми, триєдина мета цілеспрямованої роботи з розвитку мовлення дошкільників полягає у формуванні мовленнєвої компетенції як однієї з головних базисних характеристик особистості. Вона спрямована на активне системне застосування взаємопов'язаних педагогічних дій: розвитку мовлення, навчання мови та мовленнєвого виховання.

Триєдина мета мовленнєвого розвитку і навчання мови на етапі дошкільного дитинства у сучасній дошкільній лінгводидактиці запропонована та науково обґрунтована російським ученим Ф. Сохіним. В Україні її конкретизували, доопрацювали, доповнили дослідники наукової школи під керівництвом академіка А. Богуш. Стрижнем системного підходу є об'єднання трьох генеральних напрямів: структурного, функціонального і когнітивного.

Структурний напрям пов'язується з формуванням різних структурних рівнів мови.

Процес формування мовлення в дошкільному дитинстві відбувається на всіх рівнях – фонетичному, лексичному, граматичному, текстовому, оскільки дитина опановує всі основні одиниці мови: звук, слово, словосполучення, речення і текст. Тож зауважимо, що результативність процесу мовленнєвого розвитку забезпечує міцний взаємозв'язок завдань виховання звукової культури мовлення, розвитку словника,



Схема 11. Напрями роботи з розвитку мовлення

формування граматично правильного мовлення та розвитку зв'язного діалогічного й монологічного мовлення.

Функціональний, або комунікативний, напрям, спрямований на реалізацію комунікативної та інших функцій мови, пов'язаних з розвитком і застосуванням зв'язного мовлення, двох форм мовленнєвого спілкування – діалогу і монологу. У процесі навчання мови у дитини з'являються потреби в нових мовленнєвих засобах та нових формах побудови мовленнєвого висловлювання. Ускладнення мовленнєвих умінь відбувається під час переходу від діалогічного до інших форм монологічного мовлення.

Когнітивний, пізнавальний напрям передбачає розвиток здібності до елементарного усвідомлення явищ мови і мовлення, тобто реалізацію певною мірою інтелектуальної функції мови. Формування та функціонування понять неможливе поза семантикою слів, словосполучень, формування та функціонування суджень, висновків – поза структурою та семантикою синтаксичних конструкцій, розгорнутих висловлювань (тексту). Водночас відбувається зворотний процес – від інтелекту до мови, що умовно можна визначити як аналіз лінгвістичної функції інтелекту, його ролі у свідомому опануванні мови.

Змістове наповнення основних напрямів роботи з формування мовлення дошкільнят відповідно до завдань наведено на схемі 11.

Як бачимо зі схеми, головним завданням у дошкільньому віці є розвиток зв'язного мовлення у дітей. Насамперед у процесі зв'язного мовлення реалізується основна функція мовлення – комунікативна. Саме за допомогою зв'язного мовлення дитина спілкується з тими, хто її оточує.

Якість зв'язного мовлення залежить від рівня розвитку всіх напрямів мовлення (фонетичного, лексичного, граматичного), в ній вияв-

ляються усі досягнення дошкільника в опануванні рідного мовлення. Отже, не менш значущим є структурний напрям, пов'язаний з розвитком фонетичного, лексичного, граматичного напрямів мовлення.

У сучасній дошкільній лінгводидактиці особливої ваги набуває третій напрям, який безпосередньо пов'язаний з особистісним спрямуванням завдань розвитку мовлення. Якщо на попередніх етапах переважали репродуктивні способи навчання мови та розвитку мовлення, то «Базовий компонент дошкільньої освіти» орієнтує на активну позицію дитини у процесі опанування мови. Цілеспрямована робота з орієнтування у мовних явищах підводить дошкільника до формування елементарних мовних узагальнень, що на лексичному рівні виявляється в поглибленому розумінні семантики слів, на граматичному – у сфері словотвору та словотворчості, на рівні розгорнутого зв'язного висловлювання (тексту) – в умінні скласти самостійне зв'язне висловлювання послідовно, логічно, виразно, граматично правильно. Саме тому сучасна лінгводидактика орієнтує на широке застосування активних способів навчання, що стимулюють не лише репродукування одиниць мовлення в самостійному висловлюванні дошкільника, а й їх продукування.

Коротко схарактеризуємо кожне із завдань. Їх зміст визначається лінгвістичними поняттями та психологічними особливостями оволодіння мовою.

1. **Виховання звукової культури мовлення** зумовлюється тим, що звук – найменша одиниця мови, а розвиток сприймання мовлення і формування правильної звуковимови становлять онтогенетичне первинне завдання розвитку мовлення. Виховання звукової культури мовлення містить три підгрупи мікрозавдань:

- на основі розвитку та поступового вдосконалення органів, що беруть участь у формуванні мовлення (слуху, дихання та артикуляції), відбувається формування мовленнєвого слуху, правильного мовленнєвого дихання, звуко- і слововимови, виховання орфоепічної правильності мовлення;
- диференціація звуків мови, формування елементарних уявлень про їх характеристики, символічне та знакове визначення їх як основи грамотності;
- виховання інтонаційної виразності мовлення, свідомого оволодіння мовними (тон, тембр, наголос, сила голосу), позамовними (жести, міміка, постава) та інтонаційними засобами виразності відповідно до умов та завдань спілкування.

2. **Розвиток словника.** У дошкільньому віці традиційно центральним завданням лексичного розвитку визначалося розширення словникового запасу в процесі ознайомлення з довкіллям, тобто кількісне накопичення лексики, насамперед в активному словнику.

Проте лексичні одиниці утворюють навколо себе безліч різноманітних пересічених структурно-системних зв'язків – семантичні поля. Отже, людина в мовленнєвому акті оперує не окремими словами, а семан-

тичними полями, з яких вона вибирає слово, щоб висловити свою думку (В. Звягінцев). Крім кількісного росту, головною умовою свідомої будови мовлення є формування в дитини дошкільного віку розуміння семантичного значення, смислової структури слів, тобто якісне освоєння лексики. Змістом цієї роботи є формування вміння добирати найдоцільніші для конкретного висловлювання слова, ознайомлення дітей з поняттями полісемії, антонімами і синонімами, переносними значеннями слів та словосполучень (метафора, фразеологізми, образні прислів'я). Отже, виокремимо завдання, що становлять зміст лексичної роботи:

- кількісне накопичення лексики, тобто збагачення лексичного запасу дитини;
- усвідомлення семантичного значення слів, доречне застосування їх відповідно до контексту висловлювання, тобто уточнення значення слів;
- активізація лексичного запасу.

3. Формування граматичної правильності мовлення. Завдання формування мовлення дошкільників передбачають засвоєння ними *морфології*, що вивчає структуру слова та граматичне значення в межах слова (відмінювання за родами, числами, відмінками); *словотвору* (аспектів творення нових слів, функціонування й будови похідних і складних слів), *синтаксису* (способів поєднання слів у словосполучення, порядку розташування слів, загальних властивостей речення). Засвоєючи граматичні правила практичним шляхом, дитина починає розуміти смислові зв'язки, навчається правильно будувати речення та об'єднувати їх у зв'язне висловлювання.

Науковці, визнаючи стратегічне спрямування роботи з формування граматичної будови мови, зауважують, що ядро її у засвоєнні дітьми *мовних узагальнень*, яке має відбуватися не шляхом наслідування мовних зразків педагога, а насамперед завдяки власним продуктивним діям, активній мовленнєвій практиці.

4. Розвиток зв'язного мовлення передбачає формування діалогічного і монологічного мовлення. Упродовж багатьох років у методиці обговорювалося питання: навчати чи не навчати дітей діалогічного мовлення, адже за своєю природою воно входить у життя дитини з перших годин її життя. Спілкуючись з тими, хто його оточує, малюк мимоволі навчається слухати і розуміти звертання іншої людини, ставити запитання, підтримувати розмову. Сучасна методика розглядає поняття *діалогічне мовлення* не ізольовано, а в контексті поняття *комунікація*, яке містить не тільки мовленнєвий, а й психологічний, соціально-культурний аспекти. У процесі формування діалогічного мовлення потрібно реалізовувати такі завдання:

- навчати дітей презентувати себе оточенню та розуміти комунікативну поведінку співрозмовника (його стан, настрої, наміри) за допомогою мовних, позамовних та інтонаційних засобів виразності;

- ознайомлювати дітей з основними правилами мовленнєвого етикету та виховувати якості культурного співрозмовника (повагу до людини, стриманість, толерантне ставлення позиції до іншого);
- розвивати вміння вести діалог: ставити запитання, відповідати по суті поставленого запитання, підтримувати розмову;
- розвивати вміння творчо використовувати комунікативні еталони (привітання, прощання, вибачення, прохання, відмови тощо) відповідно до конкретної ситуації.

Розвиток зв'язного *монологічного мовлення* передбачає:

- навчання дітей переказу текстів;
- оволодіння різними видами розповіді (описом, повідомленням, міркуванням) на основі елементарних уявлень про структуру, функціональне призначення тексту, засоби образності;
- формування якостей самостійного зв'язного висловлювання: цільності, змістовності, логічної послідовності, образності, креативності.

5. Формування елементарного усвідомлення явищ мови і мовлення. Процес оволодіння мовою, за Ф. Сохіним, характеризується не лише відтворенням зразків мовлення дорослих на основі наслідування та інтуїтивного засвоєння мовних засобів і норм, а й передусім розвитком мовних узагальнень та елементарного усвідомлення мовних явищ. Засвоєння мови дітьми – це не просте ознайомлення зі словами і закладання їх у пам'ять, а розвиток *мовної здібності*, здатність миттєво актуалізувати потрібні слова, доречні саме в конкретній ситуації. Отже, виокремлюючи означене завдання, слід зауважити, що цілеспрямована робота з розвитку мовлення дітей має відбуватися на іншому, вищому рівні, тобто не зводиться тільки до уподобання дітьми мовленнєвого зразка педагога, а спрямовуватися на розвиток мовного чуття, мовної здібності дошкільника. В різних формах роботи з розвитку мовлення та її напрямках треба створювати умови для самостійних спостережень дітей над мовою, для саморозвитку мовлення, здійснення контролю і самоконтролю над висловлюваннями.

§ 2. Засоби розвитку мовлення

Основними засобами з розвитку мовлення дітей є: організація їхнього спілкування у різних напрямах діяльності – гра, праця, сприймання різних видів образотворчого мистецтва; довкілля, природа, ознайомлення дітей з художньою літературою, використання технічних засобів; мовлення вихователя як засіб впливу на мовлення дітей.

Життя дитини у дошкільному закладі постійно наповнене спілкуванням з вихователем і однолітками. За визначенням психологів, спілкування – це специфічний напрям діяльності, що полягає у взаємодії двох чи більше людей, спрямованої на погодження й об'єднання їхніх зусиль з метою встановлення взаємин і досягнення спільного результату. Спілкування має відбуватися за потреби, що не завжди усвідом-

люється мовцями. Якщо вихователь прагне, щоб діти спілкувалися, він має потурбуватися про виникнення потреб, які стимулювали б мовленнєві контакти, і зробити так, щоб ці контакти були мотивованими. Організація будь-якої діяльності, в процесі якої діти спілкуються, є дидактичним засобом розвитку мовлення дітей.

Для розвитку мовлення дітей значні можливості закладені у грі. Так, рольові ігри сприяють самостійним висловлюванням дітей, активізують певну групу слів, пов'язаних зі змістом гри: «професійний» словник вихователя, помічника вихователя, лікаря, моряка та ін. Будівельні ігри збагачують дітей словами, що означають якості, величину: просторове розміщення предметів (важкий, довгий, згори, всередині); професійні терміни (перекриття, арка, фанера тощо). Рухливі ігри з текстом, ігри-драматизації сприяють формуванню правильного темпу, мовленнєвого дихання, дикції, виразності дитячого мовлення. Дидактичні ігри закріплюють і активізують словниковий запас дитини, сприяють формуванню її мовленнєвих умінь і навичок (побудувати речення, описати, пригадати вірш, відгадати загадку та ін.). Завдання вихователя – допомогти, за потреби створити умови для гри, навчити та пояснити дітям правила незнайомої гри, сприяти встановленню мовленнєвих контактів з однолітками.

Праця – господарсько-побутова, ручна, на лоні природи – також є ефективним засобом розвитку словника дітей і формування мовленнєвих навичок. Мовлення поєднується з активними діями дітей, що сприяє швидкому утворенню тимчасових нервових зв'язків. Побутова діяльність має свою специфіку і педагогічно цінна тим, що розвиток мовлення відбувається у природній, невимушеній обстановці: під час одягання, приймання їжі, прогулянки, гімнастики, підготовки до сну збагачується й активізується словниковий запас дітей, формуються навички розмовного мовлення, відбувається засвоєння норм і правил мовленнєвого етикету, широко використовується художнє слово, фольклор. Діти легко вступають у розмову, зміст мовленнєвого спілкування узгоджується з реальними стосунками. У вихователя є більше часу і можливостей розмовляти з кожною дитиною на різні теми, стимулювати і підтримувати розмови між дітьми.

Важливим засобом розширення уявлень, знань про навколишню дійсність і розвиток мовлення дітей є сприймання різних видів зображувального мистецтва – театрів, кіно, діафільмів і діапозитивів, змісту дитячих книжок тощо. Цей вплив посилюється тими почуттями, емоціями, переживаннями, які супроводжують сприймання будь-якого виду мистецтва. У поєднанні з умілим педагогічним впливом ці засоби стають для дитини взірцями літературної мови, які діти переносять у самостійну мовленнєвотворчу діяльність, використовують у сюжетних іграх, іграх-драматизаціях, дитячих концертах. Сприймання картини, предмета, твору прикладного мистецтва, візуальних технічних засобів завжди супроводжується репліками, обміном враженнями, запитаннями.

Засобами розвитку мовлення дітей виступають також доквілля і природа як сенсорне підґрунтя для збагачення словникового запасу дітей.

Художня література активізує й уточнює словник, сприяє розвитку образного мовлення, збагачує мовлення дітей емоційно-експресивною лексикою.

Розвиток мовлення у дітей можливий лише за умови правильного мовлення вихователя та інших дорослих, які їх оточують. «Мова найкраще слугує людині тоді, коли той, хто користується нею, найповніше володіє її скарбами. А для цього треба вивчати будову мови, словник, норми вимови, треба виховувати любов до мови, до рідного слова»¹.

Діти, наслідуючи мовлення дорослих, переймають усі тонкощі вимови, слововживання, побудови фраз. Мова є національним багатством народу. Вчити дітей треба на кращих зразках рідної мови. І в цьому важлива роль відводиться вихователю, який постійно перебуває в контакті з дітьми, від якого вони переймають зразки культури мовлення. Ось чому поряд з багатьма професійними знаннями, вміннями і навичками вихователя перше місце посідає знання рідної мови, вільне володіння нею, чуття мови, постійне самовдосконалення свого власного мовлення.

На жаль, у мовленні вихователів нерідко трапляються помилки, найтипівішими з яких є такі:

- порушення орфоепічних норм вимовляння звуків за їх позначенням, хоча написання не завжди передає літературну вимову слова (*тітці – тіціці, учишся – учисся, смієшся – смієсся*);
- порушення наголосу у словах (*чїтання, завдїання, бїла, нєсти* та ін.);
- помилки у вимові голосних і приголосних звуків: [а] замість [о] (*карова хадила*), [і] замість [и] (*зіма*), [х], [хв] замість [ф] (*Хведір, хутбол*). Пом'якшення шиплячого [ч] (*чяс, щястя*);
- вживання незрозумілих дітям слів: спеціальних термінів (*декоративне малювання, властивості предметів*), слів іншомовного походження;
- неточне вживання слів (*Що ти бажаєш сказати?, добротна казка, симпатична кімната, поставте руки на стіл*);
- вживання слів-паразитів (*значить, от*);
- синтаксичні та граматичні помилки (*Сьогодні у групі відсутні троє дівчаток по хворобі*);
- надмірна пестливість, швидкий темп і багатослів'я, надмірна лаконічність, грубість.

Постійне підвищення рівня культури мовлення є професійним і суспільним обов'язком кожного педагога.

Під *культурою мовлення* розуміють його правильність, тобто відповідність нормам орфоєпії, стилістики, граматики, лексики, встановленим

¹Жовтобрюх М. А. Слово мовлене. – К.: Знання, 1969. – С. 281.

для літературної мови традиціям та вміння користуватися ними в різних умовах спілкування відповідно до мети і змісту мовлення. Норма – це правило, взірць, у широкому розумінні – обмеження, якому підпорядковано певний процес чи його результати.

Мовна норма – це закріплені в практиці зразкового використання мовні варіанти, які найкраще і найповніше з числа співіснуючих виконують свою суспільну роль¹.

Опанування культурою мови – довготривалий процес. Вихователь має самокритично ставитися до власного мовлення, проте виявити його недоліки не завжди вдається. У процесі мовленнєвого спілкування увага найчастіше звертається не на форму мовлення (як сказати), а на її зміст (що сказати). Крім того, окремі мовленнєві огріхи стають навичками й інколи не помічаються (швидкість, нечіткість, неохайність мовлення, крикливість, неточність вимовляння окремих звуків, слів, монотонність та ін.).

До мовлення вихователя висуваються певні вимоги, щоб воно стало джерелом культури мови для дітей. Насамперед мовлення вихователя має бути змістовним, надавати дітям нову, вірогідну інформацію, розкривати перед ними взаємозв'язки й залежності, що існують у довкіллі, оцінювати вчинки дітей і дорослих. Цих вимог вихователь має дотримуватися не тільки на заняттях, а й у повсякденному житті, не допускаючи збіднення мови під час побутової, ігрової діяльності, не обмежувати її лише організаційними дисциплінарними звертаннями.

Словник вихователя має бути багатим і точним. Для висловлювання свого емоційного ставлення до дітей, їхніх вчинків, для складання розповіді, опису подій вихователю потрібно оперувати великою кількістю різних слів. Він має використовувати синоніми, антоніми, словосполучення, широко послуговуватись образними літературними й народними виразами, фразеологічними зворотами. Потрібно частіше вживати слова, що повільно засвоюються дітьми (відтінки кольорів, матеріали, форми, розміри предметів, художні звороти, узагальнювальні слова тощо).

У розмові з дітьми слід пам'ятати про їхні вікові можливості та доступність мовлення їхньому сприйманню. Спілкуючись із молодшими дітьми, вихователь має вживати слова з конкретним змістом. Фрази мають бути короткими й простими за структурою, темп – уповільненим, мовлення – емоційним. На п'ятому-шостому році життя дітям уже доступне розуміння причин нескладних явищ, які в мовленні відображаються складнопідрядними і складносурядними реченнями. Стриманішими стають інтонації вихователя, що дає змогу дитині відчути себе старшим, і виявляється у її вчинках, поведінці. Порушення вікових меж, зумовлених психофізичними особливостями дітей молодшого, середнього і старшого віку, призводить до педагогічних помилок: нерозумін-

ня, зниження інтересу, роздратування, пасивності дітей, бідності їхнього словникового запасу.

Певні вимоги ставляться і до звукового мовлення вихователя: чистота вимови кожного звука, чіткість дикції, орфоепічна правильність. Мовні дефекти у мовленні вихователя (заїкання, гугнявість, неправильна вимова звуків та ін.) неприпустимі. Діти успішно й швидко засвоюватимуть звуки рідної мови у вихователя з правильною вимовою кожного звука, кожної фрази, слова, тобто з чіткою дикцією. Якщо вихователь допускає неохайність у вимові, розмовляє крізь зуби, недостатньо відкриваючи рот, недомовляє закінчення, то дітям буде важко засвоїти звукову правильність мовлення. Педагог має дотримуватися літературних норм вимови, уникати політерної вимови, не використовувати в мовленні місцевих говірок, неправильного наголосу.

Точність мовлення вихователя – це вміння із багатьох близьких за змістом слів обирати одне, що найповніше і найяскравіше характеризує предмет чи явище, його властивості.

Обов'язковим елементом мовлення вихователя є його виразність. Виразність мовлення – це його емоційність, тобто яскраво виражене ставлення до того, про що йдеться, і до тих, кому адресоване мовлення. Виразність досягається і вмінням добирати точне слово, і побудовою фраз, і використанням літературних художніх засобів: епітетів, метафор, порівнянь, гіпербол, прислів'їв, приказок і різноманітністю інтонацій.

Вихователь має володіти культурою зв'язного мовлення: умінням вести діалог, розповідати, слухати розповіді й відповіді інших. Його мовлення має бути небагатослівним, але зрозумілим і логічним. У діяльності кожного педагога важливими є навички публічного мовлення: вміння виступати перед колегами, організувати колективну бесіду з батьками. У процесі мовленнєвого спілкування для дітей і тих, хто їх оточує, зразком має бути вся манера поведінки вихователя (поза, жест, ставлення до співрозмовника).

Правильно і чітко організована робота з розвитку мовлення у дошкільному закладі можлива лише у тому разі, якщо вихователь добре обізнаний зі станом мовленнєвого розвитку всіх дітей групи. Це допомагає йому правильно планувати свою діяльність, а залежно від якості оволодіння дітьми матеріалом – коригувати заняття у групі, надавати індивідуальну допомогу.

Систематичний контроль за тим, як діти засвоюють мовний матеріал, має велике значення для забезпечення наступності між дошкільним закладом і школою.

Мовлення дітей дошкільного віку має відповідати певним вимогам. Серед них насамперед треба назвати змістовність дитячого мовлення (М. Львов). Побудувати розповідь чи правильно відповісти на запитання можна лише за умови відповідних знань про навколишню дійсність та вміння користуватися наявним у дитини словниковим запасом. Для

¹Ганич Д. І., Олійник І. С. Словник лінгвістичних термінів. – К.: Вища шк., 1985. – С. 156.

цього потрібно систематично збагачувати знання дітей і забезпечувати активну мовленнєву практику.

Не менш важливою вимогою є *послідовність* і *логічність викладу* думки. Першокласник повинен уміти послідовно й логічно відповідати на запитання, самостійно будувати розповідь, не робити пауз, пропусків, повторів уже сказаного, не відволікатися, доводити свою розповідь до логічного завершення.

Однією з вимог до мовлення дітей є його *точність*. Під цим поняттям розуміють уміння мовця обирати такі слова і словосполучення, які найбільше відповідають змісту. Точність вимагає граматичної правильності мовлення.

Зрозумілість мовлення означає його доступність для тих, до кого воно звернене. Мовлення дитини має бути простим, з короткими фразами, правильним словниковим наголосом.

Виразність – необхідна вимога до усного мовлення дітей, яка визначається тим, наскільки форма мови відповідає її змісту, тобто інтонацією, темпом, силою голосу тощо.

На основі досліджень О. Гвоздева, А. Богуш, Ф. Сохіна, А. Максакова було встановлено показники розвитку мовлення випускників дошкільних закладів. Користуючись ними, вихователь має змогу перевірити рівень мовленнєвого розвитку дітей своєї групи. До критеріїв вивчення мовленнєвого розвитку дітей належать такі:

1. Навички мовленнєвого спілкування з однолітками й дорослими: охоче чи неохоче вступає дитина у спілкування з дорослими, однолітками; чи може підтримувати розмову з дорослими й однолітками на знайому тему; як розмовляє дитина з товаришами – багато, мало чи є мовчазною; чи вміє ввічливо звертатися до дорослих і дітей; як називає дорослих – на ім'я, по батькові, на «Ви» чи якимось інакше; вітається першою з дорослими і незнайомими людьми чи потребує нагадування, чи не забуває попроситися; чи вміє дякувати за допомогу, чи користується при цьому словами *дякую, вибачте, будь ласка* та ін.; чи трапляється у мовленні дитини нелітературна лексика; чи вміє вислухати свого товариша, чи часто відволікається, чи має звичку перебивати того, хто говорить; чи вміє дитина спокійно домовлятися з іншими дітьми – розподіляти ролі у грі, обов'язки у праці, погоджувати свої дії; яким тоном дитина спілкується – доброзичливим, вимогливим, зневажливим; чи прислухається до зауважень з приводу культури спілкування, чи намагається позбутися своїх недоліків; чи вміє вільно виступати перед дітьми, незнайомими людьми, чи соромиться, боїться.

2. Звукова культура мовлення, сила голосу: досить голосно, помірно чи тихо відповідає на запитання, переказує твір, читає вірш; швидкість (темп) мовлення – говорить швидко, помірно, повільно; інтонаційна виразність – говорить виразно, невиразно, маловиразно; дикція мовлення дитини – чітка, не досить чітка; вміння дотримуватися літературних норм вимови (орфоепія) – немає відхилень, є відхилення; звукови-

мова – які звуки діти не вимовляють, вимовляють неправильно, замінюють іншими; мовленнєвий слух – чи вміє помічати неточності в мовленні, визначити на слух швидкість, інтонаційну виразність, силу, тембр голосу.

3. Словник: іменники – розуміння і вживання побутової лексики, узагальнювальних понять, назв знарядь праці, матеріалів; назв частин, деталей предметів; розуміння і вживання антонімів, синонімів; прикметники – знання і вживання слів, що позначають кольори та їх відтінки, якості, властивості предметів, розміри, матеріал, з якого виготовлений предмет (дерев'яний, пластмасовий та ін.); вживання прикметників – синонімів та антонімів; дієслова – вживання слів, що означають дії людей, тварин; вміння дитини добирати дієслова з протилежним значенням; прислівники – розуміння і вживання слів, що вказують на ознаку дії (швидко, добре, погано та ін.); розуміння і вживання слів, що позначають просторові та часові відношення; добір слів (прислівників) з протилежним значенням.

4. Граматична будова мовлення: морфологія – вживання правильних граматичних форм слів, невідмінюваних іменників, закінчень іменників у родовому відмінку множини; вміння узгоджувати іменники середнього роду з прикметниками, вживати дієслова зі зміною голосних чи приголосних в основі, утворювати слова за допомогою суфіксів, префіксів, закінчень, правильно утворювати складні слова; синтаксис – використання різних видів речень: простих (поширені, непоширені), складних (складносурядні, складнопідрядні); вміння ту саму думку висловити різними словами.

5. Зв'язне мовлення: вміння самостійно, повно, послідовно переказувати літературний твір; логічно й послідовно скласти описову і сюжетну розповідь за картинкою, з досвіду або творчу розповідь.

6. Готовність дітей до оволодіння грамотою: вміння виокремити перший звук у слові, визначити наявність заданого звука у слові, провести звуковий аналіз слова; правильно відтворювати звуки; у старшій групі – вміння схарактеризувати звуки; поділити слово на склади; скласти речення за заданою кількістю слів, встановити їх послідовність; усвідомлення дитиною окремих мовних явищ.

Виокремити ту головну та єдину якість або здібність, що засвідчує правильний, нормальний розвиток мовлення дитини, досить важко, оскільки мова – явище складне й багатогранне. Слід зауважити, що дитина погано говорить тоді, коли в неї неправильна дикція або коли вона не може відповісти на просте запитання чи розповісти про те, що з нею трапилося, коли мало й неохоче розмовляє з людьми, які її оточують, або коли їй важко позначити одним словом багато предметів чи дій. Перелічені недоліки відображають різні сторони розвитку мовлення і можуть не збігатися: дитина інколи погано вимовляє (або зовсім не вимовляє) деякі звуки, але правильно, по суті відповідає на запитання дорослого і сама ставить цікаві запитання, мало розмовляє з однолітка-

ми, але легко й охоче – з близькими та ін. Тому говорити про розвиток чи недоліки мовлення взагалі неможливо. Спершу потрібно з'ясувати, який аспект мовлення не розвинений і лише потім вживати відповідних заходів для виправлення мовлення.

§ 3. Програмне забезпечення навчання дітей рідної мови в дошкільних закладах України

У перші роки незалежності України чимало наукових колективів займалися розробленням національних програм виховання і навчання дітей у дошкільному закладі. З 1990 по 1996 рр. було створено близько 30 варіантів як загальнодидактичних, так і тематичних програм, які не рецензувалися і не оцінювалися на державному рівні. Першою національною програмою для дошкільнят стала програма «Малютко»¹ (1991), підготовлена науково-творчим колективом під керівництвом З. Плохій. У ній уперше було змінено структуру викладу матеріалу: не за віковими групами, як це склалося традиційно, а за розділами; передбачалося проведення занять різного типу: фронтальні, групові, індивідуально-групові, індивідуальні.

У програмі виокремлено розділ «Мовленнєве спілкування» дітей другого–сьомого років життя. Змістова лінія кожної вікової групи завершується «Показниками засвоєння змісту». Розгляньмо структуру цього розділу на прикладі табл. 15.

Таблиця 15. Мовленнєве спілкування

Вікова група	Підрозділи
Другий рік життя (за півріччями)	Розвиток розуміння мовлення Розвиток активного мовлення
Третій рік життя (перша молодша група)	Розвиток розуміння мовлення Розвиток активного мовлення
Четвертий рік життя (друга молодша група)	У світі слів (Теми: «Дитячий садок», «Сім'я», «Ігри та іграшки», «Професії», «Побутові предмети», «Меблі», «Одяг та взуття», «Тварини», «Пори року», «Свята», «Транспорт»)
П'ятий рік життя (середня група)	У світі звуків. Дитяча граматики Наші співрозмовники: спілкування з дорослими, спілкування з однолітками, етичні засоби спілкування, маленькі оповідачі
Шостий рік життя	Ті самі підрозділи, що й у п'ятирічному віці, і ще додається «Підготовка до письма»
Сьомий рік життя (підготовча до школи група)	Ті самі підрозділи і ще додається «Вчимося читати», «Робота з книжкою»

Порівняно з попередніми програмами вперше підрозділ «У світі слів» подано за тематичним принципом, теми розміщено з поступовим ускладненням у кожній віковій групі. У підрозділі «Наші співрозмовники» виокремлено завдання: а) спілкування з дорослими; б) спілкування з однолітками; в) етичні засади спілкування; г) маленькі оповідачі. Змістова лінія – спілкування з однолітками, спілкування з дорослими, етичні засади спілкування – орієнтує вихователя на розвиток діалогічного і розмовного мовлення, а також мовленнєвого етикету.

У 1993 р. було опубліковано програму «Дитина», науковий керівник О. Проскура¹. Основними принципами, що визначили зміст програми, є такі: орієнтація вихователя на особистість дитини, її вікові та індивідуальні особливості; узгодження колективних та індивідуальних форм і методів роботи з дітьми в усіх вікових групах з метою принципового збільшення питомої ваги індивідуальної роботи; опертя на здобутки психологічної науки про роль таких напрямів діяльності, як спілкування з дорослими, діяльність з предметами, гра, організовані та самостійні заняття; зв'язок з традиціями народної педагогіки, фольклором, різновидами національного та світового мистецтва; забезпечення умов для формування творчої особистості. Програма призначена для дітей віком від 3 до 7 років. Ознайомлення з довкіллям, розвиток мовлення і художня література, інтегровані у програмі в розділ «Мова рідна, слово рідне» (табл. 16).

Як бачимо, автори програми докладно розробили тематику ознайомлення дітей з довкіллям, зорієнтовану здебільшого (за змістом) на народознавчий аспект. Слід наголосити, що це єдина програма (загальнопедагогічна), в якій у повному обсязі пропонується формування у дошкільнят народознавчої компетенції.

Змістову лінію мовленнєвого розвитку розкрито достатньо повно і ґрунтовно. Однак негативним моментом програми є відсутність розділу «Художня література», який замінено лише однією темою «У нас в гостях книжка».

Зауважимо, що художній літературі, як і художньо-мовленнєвій діяльності, відводиться найбільша питома вага у навчально-виховній роботі впродовж дня. Це читання, розповідання, заучування віршів, драматизація, інсценування, театралізовані ігри, етичні бесіди та ін. Завдання і навчання переказування художніх текстів здійснюється тільки на заняттях з розвитку мовлення за текстами, які дітям читали на заняттях з художньої літератури.

У 1991 р. вперше в Україні вийшла друком тематична авторська програма Н. Дзюбишиної-Мельник «Розвиток українського мовлення у дошкільників». Програма-довідник для дошкільних закладів з укра-

¹Малютко. Програма виховання дітей дошкільного віку. – К., 1991.

¹Дитина. Програма виховання і навчання дітей дошкільного віку. – К.: Освіта, 1993.

Таблиця 16. Мова рідна, слово рідне

Вікова група	Зміст програми за підрозділами і темами
Наші малюта (четвертий рік життя)	У світі звуків. Слово до слова – складається мова. У країні граматики. У нас в гостях книжка. Ми розмовляємо. Любій малечі – про цікаві речі. (Теми: «Наш садочок», «Іграшки, ігри, забави», «Родина», «Культура родинних стосунків», «Рідний дім (квартира)», «Предмети побуту та вжитку», «Я сам (сама)», «Що ми їмо?», «Що ми вдягаємо, а що взуваємо?», «Життя навколо нас», «Свята»)
Дослідники «Чомусики» (середня група)	Мовленнєві підрозділи ті самі. Любій малечі – про цікаві речі. (Тематика роботи з розвитку мовлення) (Теми: «Наш дитячий садок», «Дитячі іграшки, ігри, забави», «Наш дім (квартира)», «Предмети побуту та вжитку», «У нашій Оксаночки таке хороше вбраннячко», «Смачного вам!», «Золоті руки», «У світлиці природи», «Мій рідний край», «Ми подорожуємо», «Обереги нашого дому», «Свята», «Навчаємося грамоти»)
Наша старша група	Мовленнєві підрозділи такі самі, як і в попередніх групах. Любій малечі – про цікаві речі. (Теми ті самі, що й у середній групі, додаються нові: «Вони живуть поряд із нами!», «Про сталевих коней, килими-літаки і чоботи-скороходи», «Фольклорні символи»). Навчаємося грамоти. Формування звуковимови. Розвиток фонетичного слуху. Ознайомлення з літерами. Навчання читати
Від гри до навчання (підготовча група)	Мовленнєві підрозділи такі самі, як і в попередніх групах. Любій малечі – про цікаві речі. (Додається нова тема «Транспорт».) Навчаємося грамоти. Робота над реченням. Робота над словом. Формування початкових фонетичних уявлень. Формування вміння читати. Підготовка до письма

їнським мовним режимом¹. Програма охоплює дошкільні вікові групи від 3 до 7 років і складається з таких розділів: «Звукова культура», «Формування граматично правильної мови», «Зв'язне мовлення». Зауважимо, що змістова лінія усіх розділів насичена так, що програму можна назвати програмою-максимумом для дітей дошкільного віку.

Важливим моментом є врахування автором ситуації функціонування української мови у різних регіонах України, недостатнє володіння педагогами українською мовою. Другу частину програми становить довідник «Пробний орієнтовний словник української мови для дітей 3–6 років життя» з диференціацією за віковими групами і частинами

мови, за такою структурою – діти віком 3 роки: іменники (в алфавітному порядку) з наголосами і перекладом окремих слів російською мовою, що подані в дужках. Наприклад, *будинок* (рос. *дом*), *вовк* (рос. *волк*) та ін. Дієслова, прикметники, прислівники, числівники, займенники, частки, вигуки, вирази. Цей словник може слугувати насамперед довідковим матеріалом вихователям як з українською, так і з російською мовами навчання.

У 1997 р. було опубліковано тематичну програму «Витоки мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку»¹ як програму-максимум. Крім програми в ній представлено теоретичні засади мовленнєвої і художньо-мовленнєвої діяльності дітей (функції, принципи, форми навчання, різновиди компетенцій та їх сутність).

У Державній національній програмі «Освіта» («Україна XXI століття») вперше розглядалося питання щодо нагальної потреби визначення базисного компонента дошкільної освіти. Державні програмні документи визнали дошкільня початковою, вихідною ланкою освіти у країні. В Україні розроблено новий державний документ – стандарт «Базовий компонент дошкільної освіти»².

Базовий компонент дошкільної освіти – це мінімально необхідний і водночас достатній для нормального функціонування дитини у довкіллі рівень знань, умінь і навичок, рівень обізнаності, або ступінь компетентності.

Ступенем компетентності (обізнаності) вважають комплекс особистісних якостей і властивостей, розвинених потреб і здібностей, елементарних теоретичних уявлень, що становлять систему знань дитини; життєво важливих практичних умінь, які гарантують дошкільнику пристосованість до життя, вміння орієнтуватися в ньому, здатність реалізувати свій природний потенціал.

Базисний компонент дошкільної освіти визначає вимоги суспільства та держави до вихованості, обізнаності й навченості дошкільника, а також умови, за яких вони можуть бути досягнуті. Це фундаментальні засади, підвалини перших років життя дитини, мінімальне освітнє ядро, що відображає якісно-кількісні показники поведінки й діяльності дитини і ні за яких умов у жодному дошкільному закладі України не може бути знижене.

Учені по-різному розуміють мінімально необхідну «обізнаність дитини». Так, О. Кононко, один з авторів проекту базисного компонента, наголошує, що у контексті базисного компонента поняття «мінімальний» вживається «не стільки в розумінні «найнижчий за ступенем розвитку», скільки у значенні «обов'язковий набір елементарних, доступних віковій складових»³. Отже, документ орієнтує на досягнення дитини

¹Богущ А. М. Витоки мовленнєвого розвитку дітей. – К.: Освіта, 1997.

²Базовий компонент дошкільної освіти. – К., 1998.

³Там само.

¹Дзюбишина-Мельник Н. Я. Розвиток українського мовлення у дошкільників. – К.: Освіта, 1991.

ною нижнього вікового, а не індивідуального порога. Бути нижче за цю межу не має права жоден педагог. Якщо дитина не опанувала віковим мінімумом, то це показник психологічного або соціального відхилення. Як бачимо, йдеться про забезпечення кожній психічно нормальної дитині своєрідної вікової мірки, «не нижчий за мінімально достатній ступінь розвитку».

Базисний мінімум обізнаності розглядається сучасними вченими (Л. Парамонова, М. Поддьяков, О. Кононко та ін.) як складна, структурована, інтегрована одиниця, як сукупність мінімальних одиниць виміру різнобічних компетенцій дитини-дошкільника. Так, мовленнєва компетенція охоплює лексичну, фонетичну, граматичну, діалогологічну та інші компетенції. Базисний мінімум, як інтегрований феномен, може бути вищим за означений у сучасних чинних програмах оптимум чи максимум (йдеться «про орієнтовні показники розвитку»). Наприклад, дитина швидко опанувала правильною вимовою, водночас вона ще не вміє зв'язно розповісти про свою діяльність, бачене й пережите, бо в неї бідний словниковий запас, що не відповідає означеному «мінімуму».

«Базовий компонент» становить 2 частини – інваріантну та варіантну. *Інваріантна частина* є обов'язковою для всіх дітей віком до 7 років (як у дошкільному закладі, так і в сім'ї). Її мета – забезпечення єдності освітньо-виховного простору України і його відповідності до європейського освітнього простору та духовного розвитку дітей. *Варіантна частина* враховує індивідуально-психічні властивості розвитку особистості дитини (потреби, нахили, здібності та ін.), регіональний, етносоціокультурний компонент, що дає можливість відкривати різні альтернативні дошкільні заклади, створювати варіантні програми і методики навчання.

«Базовий компонент дошкільної освіти» визначив і її кінцеву мету, яка полягає в розвитку елементарного світогляду, ціннісного ставлення до зовнішнього й внутрішнього світу, елементарного самовизначення, духовного розвитку дитини.

Засобами реалізації мети дошкільної освіти є прилучення дітей до національних і загальнолюдських цінностей, формування базисної особистісної культури і механізмів забезпечення життєдіяльності, виховання потреб у самореалізації та самоствердженні. Завдання дошкільної установи і сім'ї в реалізації мети полягає в тому, щоб полегшити дитині процес входження в соціальне середовище й адаптування в ньому, прищепити навички практичного життя, розвинути внутрішній світ дитини.

Розроблення базисного компонента дошкільної освіти – нове завдання як для науковців, так і для практиків України. Тож його створення вимагало враховувати принаймні три позиції: базисні характеристики особистості, якісні новоутворення психічного розвитку та вікову чутливість.

Базисними характеристиками дитини-дошкільника психологи визнають такі психічні якості та властивості як: *креативність, ініціативність, самостійність і відповідальність, довільність, свобода поведінки й безпека, самосвідомість і самооцінка*.

Креативність – це здібність дитини до творчого розв'язання будь-яких проблем, що виникають у тій чи тій ситуації певного напрямку діяльності (Л. Венгер, Л. Парамонова, М. Поддьяков та ін.). Показниками креативності вважають:

- здібність дитини до створення нового оригінального продукту (малюнок, конструкція, вірш, розповідь та ін.);
- ініціативність – показники розвитку творчого інтелекту дитини, що виявляється в ігровій, продуктивній, художньо-мовленнєвій діяльності;
- самостійність і відповідальність – своєрідна форма дитячої активності, яка відображає актуальний рівень розвитку особистості (Л. Виготський) і забезпечує дитині самостійність (без допомоги дорослого) у виборі й розв'язанні різних завдань. Відповідальність дитини за власні вчинки й поведінку визначається мірою її самостійності, рівнем розвитку вольових якостей у ситуації вибору «можна – не можна», «добре – погано», «хочу – повинен (зобов'язаний)».

Довільність – це вміння управляти своєю поведінкою відповідно до вимог, правил, норм поведінки (Л. Виготський, О. Запорожець). Показники довільності: супідрядність мотивів, уміння виокремлювати провідний мотив і підпорядковувати йому інші; внутрішня мотивація та оволодіння нормами поведінки.

Свобода поведінки і безпека залежать від рівня обізнаності та вихованості дитини, їх показниками є: почуття міри, обережність і передбачливість наслідків своїх дій і вчинків; чуття безпеки, дотримання соціально-детермінованих правил і заборонів. Показниками самосвідомості і самооцінки є: образ власного «Я»; усвідомлення свого місця в системі суспільних відносин; прагнення до здійснення суспільно значущої та суспільно оцінюваної діяльності (Б. Ананьєв).

Якісними новоутвореннями психічного розвитку, за даними психологів (Л. Виготський, О. Запорожець, О. Леонтьєв, Д. Ельконін та ін.), є класична формула «Я сам» трирічної дитини, оволодіння діалогічним (у молодшому віці), монологічним (у середньому віці) мовленням; виникнення планувальної, регулювальної мовної функції у шість років; довільність поведінки; самостійність дітей старшого дошкільного віку та ін.

Сенситивний період розвитку – це найсприятливіший вік (щодо пластичності нервової системи) для засвоєння певного матеріалу, набуття знань, умінь і навичок у певному напрямі діяльності, наприклад, в оволодінні мовою – від 2 до 5 років. Зауважимо, що розроблення базисного компонента не може повторювати за своєю структурою сучасні чинні програми дошкільних закладів. Базисний компонент дошкільної

освіти має забезпечити цілісне, інтегроване, взаємопов'язане знання дитини про природу, предметний світ, світ мистецтва, світ людей, світ власного «Я». Тому в базисному компоненті виділено чотири сфери життєдіяльності дитини: «Природа», «Культура», «Інші», «Я сам».

Зміст освітньо-виховної роботи спрямований на збереження дитячої субкультури, орієнтацію дорослого насамперед на цінності, інтереси і норми самих дітей, на врахування особистісних новоутворень раннього дошкільного дитинства – розвиток активного мовлення, наочно-дієвого й елементарного логічного мислення, самостійності, образу «Я», виникнення схематичного контуру дитячого світогляду, формування внутрішніх етичних інстанцій, супідрядності мотивів, виявів довільної поведінки, особистої самосвідомості дитини.

Базисний компонент розроблено з урахуванням того, що засвоєння змісту дошкільної освіти як завершеної цілісності має відповідати всьому періоду перебування дитини на віковому етапі від одного до семи років життя. Кожний віковий щабель (ранній, молодший, середній і старший дошкільний вік) виконує в цьому процесі свої психологічні й педагогічні завдання лише за умови їх повної реалізації як на кожному щаблі зокрема, так і в сукупності загалом.

§ 4. Змістова характеристика видів мовленнєвої компетенції дошкільників

Навчання мови і розвиток мовлення дітей не зводяться лише до мовленнєвої діяльності, реалізації та використання мовної системи.

Лексична компетенція – це запас слів у межах певного вікового періоду, здатність до адекватного використання лексем, правильне вживання образних виразів, приказок, прислів'їв, фразеологічних зворотів.

Фонетична компетенція – правильна вимова всіх звуків рідної мови, звукосполучень відповідно до орфоепічних норм, наголосів; добре розвинений фонематичний слух, що дає змогу диференціювати фонем; володіння інтонаційними засобами виразності мовлення (темп, тембр, сила голосу, логічні наголоси тощо).

Граматична компетенція – неусвідомлене вживання граматичних форм рідної мови згідно із законами і нормами граматики (рід, число, відмінок, клична форма тощо), чуття граматичної форми, наявність корекційних навичок щодо правильності вживання граматичних норм.

Діамонологічна компетенція – це розуміння зв'язного тексту, вміння відповідати на запитання й звертатися із запитаннями, підтримувати та розпочинати розмову, вести діалог, складати різні розповіді.

Комунікативна компетенція – комплексне застосування мовних і немовних засобів з метою комунікації, спілкування в конкретних соціально-побутових ситуаціях, уміння орієнтуватися в ситуації спілкування, ініціативність спілкування. Кожний вид компетенції має базисні вікові характеристики.

Отже, навчати дітей різновидам мовленнєвої компетенції потрібно вже з раннього віку. Перед тим, як вступити до школи, дитина має засвоїти відповідні мовленнєві знання, вміння і навички, які необхідні їй для спілкування.

Розгляньмо зміст базисного компонента мовленнєвого розвитку випускника дошкільного закладу в навчально-мовленнєвій та художньо-мовленнєвій діяльності (табл. 17).

Таблиця 17. Базисний компонент мовленнєвого розвитку дитини-дошкільника

Обов'язковий мінімум мовленнєвого розвитку дітей¹

Напрями діяльності і зміст навчання	Навчально-мовленнєва діяльність. Обов'язкові результати навчання
Діалогічна компетенція (Обізнаність дитини) Діалог між дорослим і дитиною, між двома дітьми Полілог (групова бесіда) Розмовне мовлення. Бесіди: за змістом художнього твору, картинки, супроводжувальні бесіди, заключна бесіда. Словесні доручення	Дитина вільно, невимушено вступає у розмову з іншими дітьми та дорослими (як знайомими, так і незнайомими), підтримує запропонований діалог відповідно до теми; не втручається у розмову сторонніх. Діалог будує відповідно до ситуації; відповідає на запитання за змістом картинки, художніх творів. Виконує словесні доручення, звітує про їх виконання
Монологічна компетенція Контекстове зв'язне мовлення. Розповіді: описові, сюжетні, творчі. Переказ Пояснювальне мовлення Планувальне мовлення	Дитина оволодіває контекстивним монологічним мовленням. Складає різні розповіді: описові, сюжетні, творчі (розповідь-повідомлення, розповідь-роздуми, розповідь-нояснення, розповідь-етюд; переказує художні тексти, складає розповіді як за планом вихователя, так і самостійно; розповідає про події з власного досвіду, за змістом картини, художніх творів, на задану тему, за ігровою та уявною ситуацією)
Лексична компетенція Пасивний та активний словник у межах віку; слова – омоніми, синоніми, антоніми; споріднені, багатозначні слова; основне та переносне значення слова; однокореневі слова; образні вирази, прислів'я, приказки, фразеологічні звороти	Словник дитини містить 4–4,5 тис. слів, де наявні усі частини мови. Дитина вживає слова різної складності, з абстрактним і переносним значенням, синоніми, антоніми, омоніми, епітети, метафори, багатозначні слова, фразеологічні звороти. Знає прислів'я, приказки, утішки, загадки, скоромовки. Володіє формулами мовленнєвого етикету відповідно до ситуації (привітання, прощання, знайомство, вибачення, подяка, побажання, запрошення, прохання, зустріч, комплімент) і формами звертання до дорослих і дітей. За кількісною та якісною характеристиками словник дитини досягає такого рівня, що

¹Богуш А. М. Мовленнєвий компонент дошкільної освіти – О.: Ярослав, 2004. – С. 24–26.

Напрями діяльності і зміст навчання	Навчально-мовленнева діяльність. Обов'язкові результати навчання
	вона може легко спілкуватися з дорослими й дітьми, підтримувати розмову на будь-яку тему в межах її розуміння
<p>Фонетична компетенція Орфоепічна правильність мовлення: вимова усіх звуків рідної мови згідно з орфоепічними нормами. Фонематичний слух, що дає можливість диференціювати фонемі. Інтонаційні засоби виразності мовлення. Звуковий аналіз мовлення. Усвідомлення звукового складу мовлення</p>	<p>Дитина правильно й чітко вимовляє усі звуки рідної мови; має добре розвинений фонематичний слух, диференціює близькі й схожі звуки у словах; помічає і легко виправляє помилки звуковимови. Відповідно до ситуації регулює силу голосу, темп мовлення. Дитина має змішаний тип мовного дихання, дотримується інтонаційних засобів виразності. Доречно використовує питальну, розповідну та окличну інтонації. Обмежено застосовує паралінгвістичні засоби виразності. До семи років завершується процес фонетичного розвитку дитини, з'являється усвідомлення звукового складу рідної мови. Діти оволодівають прийомами звукового аналізу слів, розрізняють і виділяють голосні, тверді й м'які звуки. Дитина готова до навчання грамоти (читання і письма) у школі</p>
<p>Граматична компетенція Практичне засвоєння морфологічної системи рідної мови: рід, число, відмінкові закінчення; типи відмін і дієвідмін. Різні типи речень: прості, складні (складносурядні, складнопідрядні), окличні, наказові, питальні, розповідні. Сполучники і сполучні слова. Словотворення. Чуття мови</p>	<p>До семи років завершується процес засвоєння дитиною морфологічної системи української мови: вона засвоює всі граматичні категорії (рід, число, відмінкові закінчення), всі поодинокі граматичні форми. У її мовленні є усі види простих і складних речень: із сполучниками і сполучними словами. Створює нові слова за допомогою суфіксів, префіксів, розрізняє споріднені й однокореневі слова. Оволодіває навичками корекції й самокорекції мовлення, помічає і виправляє граматичні помилки</p>
<p>Мовленнева компетенція Усне розмовне мовлення в різних ситуаціях спілкування. (Як стимульованих, так і не стимульованих). Ініціативність спілкування. Формули мовленнєвого етикету в різних ситуаціях: привітання, прощання, знайомство, вибачення, подяка, побажання, запрошення, комплімент, зустріч, прохання</p>	<p>Дитина вільно володіє розмовною українською мовою в різних ситуаціях спілкування, при цьому доречно застосовує як мовні, так і немовні (жести, міміка, рухи) та інтонаційні засоби виразності. Легко орієнтується у ситуації спілкування, виявляє ініціативу. Володіє формулами мовленнєвого етикету в різних життєвих соціально-побутових ситуаціях; підтримує і розпочинає розмову</p>

Кінцеві результати мовленнєвого розвитку наведено у «Базовому компоненті дошкільної освіти» у сферах «Культура», «Люди», «Я сам».

Сфера «Культура», змістові лінії «Світ мистецтва», художній образ мовою мистецтва¹:

Театральна

Розуміє театральний образ як живу авторську дію з використанням засобів мовлення, міміки, жестів, руху, музики, танцю, співу для передавання образу; ідентифікує почуття і вчинки персонажів із власними.

Літературна

Цілісно сприймає і розуміє композицію та зміст літературного твору. Розрізняє й виокремлює структуру та основні засоби художньої виразності: динаміку і ритмічну послідовність, градацію і ретардацію (повторення) дій.

Художньо-практична діяльність², зокрема:

Театральна

Виявляє особистісну позицію у процесі перевтілення у специфічний образ, запам'ятовує сюжетну послідовність, вчасно включається в дію. Володіє навичками зображення позитивного й негативного образів персонажів; використовує музично-пластично-пісенний досвід у театралізації різних творів літературних жанрів.

Літературна

Використовує художні засоби виразності літературних творів, читає їх напам'ять, переказує, аналізує та відтворює у різних напрямках діяльності. Кількісна й якісна характеристики мовленнєвої діяльності сягають вікової норми. Має навички корекції та самокорекції мовлення.

Дитяча творчість

Емоційно відгукується, ціннісно ставиться до твору через художнє слово, творчу роботу в образотворчій діяльності, в нескладних музичних інтонаціях, виразних рухах, мімічних і пантомімічних етюдах. Розподіляє роботу під час колективного образотворення. Висловлює свої думки, почуття, стан, настрої, фантазії в оригінальних власних творах. Об'єктивно оцінює результат як власно створеного, так і творчі роботи інших.

Театральна

Здатна театралізувати творчу сюжетно-рольову гру, вигадує казку і засоби для її театральної реалізації, обирає ролі та виконавців для вистави.

¹Базовий компонент дошкільної освіти. – С. 27.

²Там само. – С. 27, 28, 29.

Сфера «Люди», змістова лінія «Інші люди», спілкування з дітьми різного віку¹:

Старі і дорослі

З повагою ставиться до рідних, знайомих, чужих зрілого й похилого віку. Звертається до них зі словами турботи, підтримки, готовності допомогти. Відчуває дистанцію та межу допустимої поведінки.

Позиція стосовно молодших за себе

Уміє спілкуватися з молодшими за себе. Розуміє, що вони вимагають більше теплоти, ласки, враховує їхні бажання, разом переживає радощі й труднощі. Виявляє інтерес до ігор, знань молодших дітей, прагне ввійти у контакт із ними, привертає до себе увагу своїми знаннями, вміннями, доброзичливим ставленням. Уміє передавати молодшим свої знання, у процесі трудової, ігрової діяльності налагоджувати активну взаємодію для допомоги, підтримки, виявляє ініціативу в спілкуванні з ними, прагне бути зразком для них, користується словами звертання, втіхи тощо. Виявляє гнучкість у розв'язанні проблемних і конфліктних ситуацій; не глузує над недоліками або звичками, не радіє помилкам, а допомагає молодшим виправити їх.

Стосунки з однолітками

Виявляє інтерес до однолітків, зацікавленість у взаєминах із ними. Уміє входити в контакт, привертати до себе увагу, виявляти доброзичливе ставлення, налагоджувати активну взаємодію. Відчуває себе на рівних та впевнено з дітьми свого віку, усвідомлює свої можливості, права й обов'язки, норми спілкування, дотримується їх, обмінюється інформацією; розповідає й координує дії учасників; дружно грається й працює, дотримуючись правил і норм спілкування. Уміє відстоювати власну думку; за потреби звертається до товариша по допомогу та пропонує йому свою. Володіє виразними (мімічними та мовленнєвими) засобами спілкування².

Сфера «Я сам», змістова лінія «Соціальне Я»³:

Комунікативні здібності

Ініціює відкритість контактам, відповідає на ініціативу інших, виразно повідомляє словами і мімікою

¹Базовий компонент дошкільної освіти. – С. 34.

²Там само. – С. 35.

³Там само. – С. 48.

свою готовність спілкуватися. Вміє обмінюватися інформацією, вислуховувати іншого, не перебиваючи, брати до уваги повідомлене, налагоджувати спільну взаємодію. Цінує партнера по спілкуванню незалежно від ступеня прихильності до нього, визнає його чесноти, не зловтішається з недоліків. Уміє дорожити взаєминами, виявляє доступні вікові відданість, надійність, поступливість. Правильно і чітко вимовляє усі звуки рідної мови, диференціює близькі й схожі звуки, помічає помилки звуковимови. Кількісна та якісна характеристика словника сягає вікової норми. Вживає слова різного ступеня складності, багатозначні слова, фразеологічні звороти, використовує у мовленні елементи усної народної творчості. Володіє прийомами словозміни та словотворення. Правильно вживає граматичні категорії, будує різні типи простих і складних речень із сполучниками, словосполуками та вставними словами. Має навички корекції та самокорекції мовлення, усвідомлює, що це допомагає порозумітися.

Фонетична, лексична і граматична компетенція

Мовленнєва компетенція

Володіє українською розмовною мовою. Легко й невимушено вступає у спілкування з дорослими та дітьми. Підтримує розмову відповідно до ситуації, зрозумілості теми та зацікавленості. Доречно застосовує мовленнєві й немовленнєві засоби. Уміє регулювати силу голосу, темп мовлення, використовувати засоби інтонаційної виразності. Володіє формулами мовленнєвого етикету. Орієнтується в ситуації спілкування; виявляє ініціативу або коректно припиняє розмову. Володіє монологічним мовленням. Уміє висловлювати свою думку чітко, логічно, образно, переконливо; самостійно складає розповіді¹.

§ 5. Форми навчання дітей рідної мови

Форма – це спосіб здійснення навчально-виховного процесу, оболонка для його внутрішньої сутності, логіки і змісту. *Форма навчання* – це спеціально організована діяльність вихователя і дітей, що відбувається в установленому порядку та в певному режимі і залежить від кількості тих, кого навчають (індивідуальна, групова, колективна, фронтальна), часу (коли навчають), місця й порядку його здійснення.

¹Базовий компонент дошкільної освіти. – С. 48, 49.

Розвиток мовлення дітей у дошкільному закладі здійснюється за двома формами – на організованих заняттях і в повсякденному житті.

Навчання рідної мови на заняттях – це планомірний, цілеспрямований процес розвитку мовленнєвих здібностей дітей, засвоєння ними елементарних знань про культуру мовленнєвого збагачення словника, формування мовленнєвих умінь і навичок.

Навчання рідної мови відбувається у межах особистісно орієнтованого підходу, який бере до уваги рівень мовленнєвого розвитку та мовні здібності, наміри, бажання, індивідуальні особливості кожної дитини і стимулює творчі вияви особистості з орієнтацією на її індивідуальність. За таких умов зникає традиційна «запрограмованість», вихователь «відштовхується» не від програми у плануванні роботи, доборі методики навчання, а від індивідуальних можливостей кожної дитини. Шкільна модель прямого передавання дітям знань, умінь і навичок замінюється навчанням дошкільнят самої можливості набуття знань (засобами навчання) та використання їх у практиці мовленнєвого спілкування. Програма залишається орієнтиром базисного рівня мовленнєвого розвитку дитини на кожному віковому етапі. Вихователю надається право вільно використовувати програмний матеріал із розвитку мовлення у межах однієї програми чи з інших варіантних програм. Наприклад, у молодшій групі з дітьми (5–6 осіб), які правильно вимовляють усі звуки (тобто діти випереджають базисний рівень розвитку), вихователь зобов'язаний працювати за програмою середньої (чи навіть старшої) групи або за іншою тематичною (складнішою) програмою, яка отримала експертне оцінювання.

Російські вчені О. Ушакова та Є. Струніна запропонували виокремити заняття, на яких навчання дітей рідної мови було б центральним, домінуючим завданням. Це викликано тим, що певні мовленнєві вміння (інтонаційна виразність, темп, сила голосу, використання у мовленні порівнянь, означень, утворення ступенів порівняння прикметників, оволодіння узгодженістю слів у реченнях різних конструкцій, вміння складати сюжетну розповідь та ін.), які потрібні дітям для спілкування і підготовки до школи, важко сформувати поза спеціально організованими заняттями. Відтепер у всіх чинних програмах виокремлено самостійні заняття з розвитку мовлення.

Отже, провідною формою навчання дітей рідної мови та розвитку мовлення є різні види занять (ігри-заняття): індивідуальні, на яких об'єднують дітей одного рівня мовленнєвого розвитку (1–4 особи); індивідуально-групові (4–8 осіб) та групові (до 15 осіб). Якщо у групі за списком 25 і більше дітей, їх розподіляють на дві чи більше підгруп.

Навчання дітей рідної мови, мовленнєвого спілкування та розвитку мовлення відбувається на комплексних і тематичних мовленнєвих заняттях, на яких присутні до 15 дітей (Ф. Сохін, О. Ушакова). Це групові заняття, які в усіх вікових групах проводять один раз на тиждень. Комплекс (від лат. – поєднання, зв'язок) – сукупність предметів чи

явищ, що становлять одне ціле. Комплексний – з'єднаний з чимось, комплекс чогось¹.

На комплексному мовленнєвому занятті об'єднують три цілком самостійних і водночас мовленнєвих (і тільки мовленнєвих) завдання. Це можуть бути, наприклад, словникова робота, діалог, граматики (контекстове мовлення, звукова культура, побудова речень). Загальну тему таких занять не визначають.

Комплексні заняття проводять один раз на тиждень упродовж перших трьох тижнів кожного місяця. Тематичне заняття проводять на четвертому тижні кожного місяця у молодшій, середній і старшій групах за розділами «Словникова робота», «Виховання звукової культури мовлення» та «Формування граматичної правильності мовлення». Зауважимо, що у старшій групі можна також проводити тематичне заняття зі зв'язного мовлення.

Комплексне заняття з розвитку мовлення складається з трьох цілком самостійних частин: зв'язне мовлення (планується на кожному комплексному занятті), словник (або граматики), звукова культура мовлення (або словник). Зважаючи на рівень підготовки дітей, вихователь може сам визначити, з якої частини розпочинати заняття – зв'язного мовлення, словника чи граматики. В окремих випадках доцільно починати заняття з роботи над словником чи граматикою, а відтак переходити до розділу зв'язного мовлення. Розділ звукової культури переважно є третьою частиною заняття.

Розглянемо це на прикладі планування занять із розвитку мовлення впродовж одного місяця, кварталу (табл. 18).

Програмний зміст комплексних занять із розвитку мовлення складається з трьох розділів відповідно до структури заняття. У разі потреби визначають виховні завдання. У плані можна записувати скорочено: словник, граматики, зв'язне мовлення, звукова культура.

Відведений час рівномірно розподіляють між трьома частинами комплексного заняття. Для прикладу розглянемо комплексне заняття у молодшій групі².

Розвиток мовлення

З а в д а н н я:

1. Зв'язне мовлення. Навчити відповідати на запитання за змістом картинки, складати розповіді з 2–3 речень.

2. Граматики. Навчити відмінювати іменники, що означають назву малят тварин, у називному й родовому відмінках однини і множини, а також правильно вживати іменники в роді і числі.

¹Коломієць М. П., Молодова Л. В. Словник іншомовних слів. – К.: Освіта, 1998. – С. 78.

²Богущ А. М. Заняття з розвитку мови в дитячому садку. – К.: Рад. шк., 1988. – С. 26–27.

Таблиця 18. Комплексні і тематичні заняття

Тижні	Вид заняття	Структура заняття	Місяці кварталу		
			I	II	III
I	Комплексне	1. Зв'язне мовлення 2. Граматика 3. Словник			
II	Комплексне	1. Зв'язне мовлення 2. Граматика 3. Звукова культура мовлення			
III	Комплексне	1. Зв'язне мовлення 2. Словник 3. Звукова культура мовлення			
IV	Тематичне		Звукова культура (або зв'язне мовлення)	Словник	Граматика

3. Звукова культура. Вправляти у вимові приголосних (*к, с, м*) і голосних звуків (*а, у*), розвивати силу голосу; виховувати любов до свійських тварин, бажання доглядати за ними.

М а т е р і а л: картинка «Кішка з кошенятами» (*Веретенникова С. А. Домашние животные. – М.: Учпедгиз. 1964*); іграшкова кішка.

Х і д з а н я т т я: 1. На дошці вивішено знайому картинку «Кішка з кошенятами». Запитання до дітей: Хто зображений на картинці? Хто лежить поруч із кішкою? Розкажіть про сіре кошеня. Що воно робить? Що робить руде кошеня? Розкажіть про нього. Як нявчить кішка? Де живе кішка?

Вихователь розповідає дітям за картинкою: «У кішки Мурки є кошенята. Кішка лежить на килимку і дивиться на своїх малят-кошенят. Сіреньке кошеня хлебче молоко з мисочки. З кошика попадали на підлогу клубки ниток. Руде кошеня весело грається із синім клубком ниток. Чорне з білими смужечками кошеня притулилося до мами-кішки й заснуло. Кішка дивиться на своїх кошенят й муркоче: «Мур-мур-мур!».

Вихователь: «Діти, мати – це кішка, а як сказати про її маля?» (Кошеня.) Кішка – вона. А кошеня? (Воно.) Одне кошеня, а багато? (Кошенята.) Кошеня – воно, а кошенята? (Вони.) Немає кішки, а як сказати про її дитинча, немає кого? (Кошеняти.)

Вихователь: «Покажіть усі свій язичок. Поверніть його, щоб він подивився на картинку. Кого він побачив? Язичок вирішив покликати

кішку з кошенятами: «Кс-кс-кс, кс-кс-кс!» – заспівав Язичок тихенько пісню. Як співав Язичок? Заспіваємо тихенько пісеньку Язичка. (Кс-кс-кс.) Не почула кішка з кошенятами Язичка. Тоді Язичок заспівав голосніше. Заспіваємо всі разом голосно: «Кс-кс-кс!» Почули маленькі кошенята Язичка і заспівали йому свою пісеньку. Спочатку одне сіре кошеня тихо заспівало: «Няв-няв!». Як заспівало сіре кошеня? Тихенько всі разом заспіваємо: «Няв-няв!» А потім заспівали голосно всі кошенята: «Няв-няв-няв!» (Діти співають голосно пісню кошенят.)

Тематичне заняття присвячене одному мовному розділу. На такому занятті насамперед закріплюють матеріал, який діти вивчали впродовж комплексних занять, а вже потім пропонують нові мовні форми та явища.

Тематичне заняття в молодшій групі. Розділ «Словникова робота».

З а в д а н н я: Словник. Закріпити назву меблів, збагатити словник назвами частин предметів (*ніжки, спинка, сидіння*), навчитися розрізняти і правильно називати схожі предмети (*стілець, табуретка, крісло*), закріпити значення слова *меблі*; розвинути кмітливість, спостережливість.

М а т е р і а л: іграшкові меблі, ведмедик, лялька, дидактична гра «Наведи порядок».

Х і д з а н я т т я: на столі обладнано кімнату ляльки. У ляльки нові гарні меблі. Вона запросила на гостини до себе Ведмедика. Прийшов Ведмедик і каже: «Ой, Наталочко, як гарно! А що це в тебе у кімнаті? Як воно все називається?» (Показує на різні меблі.) Вихователь пропонує дітям підказати Ведмедикові. Потім він викликає дитину і показує стілець: «Що це? Що є у стільця?» (Ніжки, спинки, сидіння.) Інші діти розповідають про крісло, його частини, потім про табуретку, стіл, диван, шафу, ліжко. Вихователь продовжує: «Лялька Наталка пішла до крамниці, а Ведмедика попросила прибрати в кімнаті. Ведмедик усе переплутав: табуретку поставив на стіл, крісло біля шафи, стільці на диван, вазу на крісло. Діти, допоможіть Ведмедикові правильно розставити всі меблі». (Діти розставляють меблі і називають кожний предмет.)

Дидактична вправа «Назви частини цілого». Вихователь вимовляє слово, наприклад *стіл*, а діти називають його частини – ніжки, поверхня столу, *стілець* – ніжки, спинка, сидіння та ін. У процесі заняття можна використати загадки: «Має ноги, а тримається підлоги» (Стіл.) «Із ніжками, але без рук, із спинкою, але без голови» (Стільчик.)¹

¹ *Богуш А. М.* Заняття з розвитку мови в дитячому садку. – С. 48–49.

Тематичне заняття з розвитку мовлення (середня група). Розділ «Звукова культура мовлення».

М е т а: закріпити правильну вимову звуків *с, с', л, л', ч*, уміння виділяти звук у словах фольклорного тексту; розвинути інтонаційні засоби виразності (вміння промовити скоромовку в потрібному темпі, використовуючи необхідну інтонацію)¹.

М а т е р і а л: іграшковий зайчик, скоромовки «Лис у лісі заховався», «Суне сова свої слова», примовка «*Топчу, топчу ряс*».

С л о в н и к: Зайчик-Плаксунчик.

Х і д з а н я т т я: вихователь: «Діти, а ось і Зайчик-Плаксунчик. Погляньте, він знову плаче. Зайчику, скажи мені на вушко, чому ти плачеш? Зайчик не може повернутися додому, бо йому сказали: «Лис у лісі заховався, лис лиса схопив». Якщо Плаксунчик не зможе промовити цю скоромовку правильно, лис також схопить зайчика. Давайте, діти, допоможемо зайчику вивчити скоромовку». Вихователь пояснює дітям, що спочатку потрібно промовляти повільно і тихо, потім усе швидше й голосніше, а щоб Плаксунчик не боявся повертатися додому, слід розповісти скоромовку з радісною інтонацією (показує як). (Діти повторюють скоромовку разом із вихователем.) «Діти, Плаксунчик дякує вам за допомогу і хоче промовити ще скоромовку, яку він добре знає, а ви слухайте уважно, а потім відповісте, який звук найчастіше траплявся у скоромовці (вправа «Спіймай звук у скоромовці»):

Суне сова свої слова.
Яка сова, такі й слова.

Який звук ви спіймали? «А чи є у нього брат?» (Діти почергово вимовляють звуки *с, с'*.)

Закріплення звуків у тексті: діти разом із Зайчиком-Плаксунчиком промовляють різні примовки.

Під час промовляння примовки вихователь слідкує за правильною вимовою звуків *с, с', ч, ж, ш*.

На заняттях із розвитку мовлення активність дітей виявляється в розумовій діяльності. Впродовж заняття вони слухають, відповідають на запитання, розповідають, міркують, порівнюють, встановлюють причинові зв'язки і залежності, узагальнюють. На таких заняттях діти мають справу тільки зі словом, яке іноді супроводжується наочністю. Рухова активність дитини на мовленнєвих заняттях обмежена. Усе це призводить до розумового напруження, швидкої стомлюваності дитини, потребує від неї певних вольових зусиль. Ось чому заняття з розвитку мовлення, особливо ті, на яких переважають словесні методи навчання, проводять зранку, коли діти ще не стомлені. Мовленнєві заняття слід проводити цікаво, в ігровій формі, використовуючи знайомий дітям матеріал.

¹Експериментальні матеріали О. С. Трифонової.

Вимоги до організації та проведення мовленнєвих занять.

1. Ретельна підготовка до заняття, визначення його змісту і прийомів навчання. Вихователь має враховувати місце мовленнєвого заняття у системі інших занять з рідної мови, наявний рівень знань і вмінь дітей. Мовленнєві завдання і мовний зміст мають бути чітко визначені: добираються методи і прийоми, необхідні для засвоєння мети і завдань, продумуються структура і хід заняття; готується необхідне навчальне обладнання; визначаються індивідуальні завдання, визначається перспектива диференційованого навчання.

2. Оптимальна інтенсивність мовленнєвого навантаження. В основі має бути принцип розвивального навчання. У зв'язку з цим дітям потрібно давати досить складні завдання, виконання яких вимагало б активної мовленнєвої та розумової діяльності. У практиці роботи під час добору змісту знань чи формування вмінь, що їх мають засвоїти діти, не завжди береться до уваги обсяг, ступінь новизни, наявність труднощів для засвоєння. Це призводить до того, що діти легко домагаються успіху і в них послаблюється мобілізаційна готовність до подолання труднощів, не формується правильне ставлення до діяльності: обов'язковість і точність виконання завдань, відповідальність за якість і результат роботи.

3. Виховний характер заняття. На заняттях із розвитку мовлення реалізується принцип виховного навчання як за змістом заняття, так і на основі правильної його організації. Засвоєння рідної мови, поступове усвідомлення дітьми її багатства і краси сприяє національному вихованню, збагачує словниковий запас образними виразами з українського фольклору, прищеплює любов до рідної української мови. Крім того, заняття допомагають виховати такі морально-вольові якості, як цілеспрямованість, дисциплінованість та інші, що позитивно впливають на формування пізнавальних інтересів.

4. Емоційний характер заняття. Кожне мовленнєве заняття має надавати дітям почуття задоволення. Досягається це завдяки використанню доступних і цікавих для дітей прийомів навчання, створенню атмосфери емоційного комфорту для кожної дитини, доброзичливості, зацікавленості в найменшому успіхові. На мовленнєвих заняттях належне місце має бути відведено гумору, жартам, українським прислів'ям, приказкам, загадкам, забавлянкам.

Вихователю, організовуючи різні мовленнєві заняття, треба пам'ятати, що значну роль в успішному розвитку мовлення дітей і національному вихованні відіграє емоційна атмосфера на занятті. Багато чого залежить від того, як педагог читає вірші, оповідання, якими словами, з якою інтонацією, мімікою розповідає, запитує, дає вказівки. Щирість почуттів, емоційність, настрої педагога передаються його вихованцям, що підвищує їхній інтерес до навчання, активізує їхнє мовлення.

5. Максимальна мовленнєва активність на занятті. Специфікою занять з рідної мови є те, що активність дітей на цих заняттях виявляється

ся у сфері розумової діяльності. Дитина має слухати, думати, бути готовою дати відповідь. За таких умов потрібно формувати у дітей навички організованої суспільної мовленнєвої поведінки: вміння слухати інших, висловлюватися, коли запитують, слухати і розуміти мовлення, звернене до всіх. На заняттях з рідної мови діти не можуть одночасно виявляти свою активність (як, наприклад, на заняттях з малювання, ліплення та ін.), але це не означає, що вони не працюють. Активність дітей виявляється не лише у відповіді, а й у готовності в будь-який час відповісти на запитання.

Для забезпечення активності дітей на занятті треба дотримуватися таких загальнодидактичних вимог: формулювати запитання так, щоб спонукати їх до відповіді; запитання адресувати усім дітям, а вже потім викликати одного для відповіді; запитувати по чергово; не працювати довго з однією дитиною; не звертатися кілька разів підряд до тієї самої дитини; викликати дітей не в тому порядку, в якому вони сидять; розсаджувати на заняттях таким чином, щоб вони добре бачили вихователя, не відволікати їхню увагу зауваженнями дисциплінарного характеру, проводити заняття спокійно, впевнено, в живому темпі, водночас надаючи дітям можливість поміркувати; залучати дітей до контролю за мовленням тих, хто відповідає (Чи правильно він сказав? Чи про все розповів? Чи по порядку розповідав?), до оцінювання відповіді (Що тобі подобається?). Активності дітей сприяють також творчі завдання, звертання до особистого досвіду.

Крім того, вихователю слід пам'ятати: чим більше розмовляють діти, тим заняття буде ефективнішим. У зв'язку з цим не рекомендується на мовленнєвих заняттях використовувати технічні засоби навчання (вони відволікають увагу дітей і стримують мовленнєву активність), репродукції художніх картин, завантажувати дітей новою інформацією (нові картинки, іграшки, тексти тощо). Слід пам'ятати, що наочність гальмує мовленнєву активність (З. Істоміна, Г. Леушина).

6. Максимальне використання ігрових прийомів навчання. Серед них – дидактичні, народні, рухливі ігри з текстами та діалогом, ігрові вправи, сюрпризи, забавки, ігрові життєві ситуації спілкування, в яких дитина виступає в ролі активного мовця.

7. Невимушеність і розкутість дітей на занятті. Діти можуть сидіти за столами або на стільчиках півколом, супроти, вільно спілкуватися з педагогом, дітьми, гратися іграшками.

8. На кожному комплексному занятті одночасно вирішуються три різні мовленнєві завдання (тільки з добре знайомим дітям ілюстративним матеріалом). Заняття з розвитку мовлення мають лише мовленнєву спрямованість.

9. Взаємозв'язок із заняттями з інших розділів програми, насамперед ознайомлення з довкіллям, природою та художньою літературою. Наприклад, на занятті з розвитку мовлення відбулася бесіда вихователя з дітьми за змістом картинки «У крамниці іграшок» (чи на за-

нятті з природи проводилася бесіда за картинкою «Кішка з кошенятами»). Картинка залишається у групі на день-два, а вже потім на мовленнєвому занятті діти складають за нею розповіді. Вони пригадують назву картинки і розповідають її зміст за зразком (чи планом) вихователя. Бесіда за цією картинкою на мовленнєвому занятті вже не проводиться.

Художній твір, який пропонується дітям для переказування (оповідання, казка), має бути їм добре знайомий (або з попередньої групи, або його читали на заняттях із художньої літератури, під час ознайомлення з довкіллям чи природою з докладною відтворювальною бесідою). Вихователь нагадує дітям зміст твору (читає один раз) і пропонує переказати. Заняття з теми про рідну природу та ознайомлення з довкіллям є сенсорною (чуттєвою) основою для вирішення мовленнєвих завдань: збагачення та уточнення словника; інформативною основою для складання розповідей.

10. Поєднання колективного характеру заняття з індивідуальним підходом та диференційованим навчанням.

11. Фронтальні форми роботи. Загальні завдання, хорові відповіді мають поєднуватися з індивідуальними завданнями та роботою з підгрупами дітей. На основі знання індивідуальних типологічних особливостей та рівня мовленнєвого розвитку вихователь розподіляє групу на дві-три підгрупи, пропонує їм відповідні завдання і прийоми навчання.

12. Правильна організація заняття з розвитку мовлення залежить від конкретних завдань і змісту: вони можуть проводитися у груповій кімнаті, музичному залі, на майданчику тощо. На заняттях застосовують групові та підгрупові форми організації дітей із здійсненням індивідуального підходу. У зв'язку з тим, що ці заняття вимагають від дітей складної розумової діяльності, їх треба проводити в першу половину дня. На мовленнєвих заняттях, як і на інших, потрібно дотримуватися усіх гігієнічних вимог.

Крім означених занять у дошкільному закладі проводять також інтегровані й комбіновані заняття для закріплення набутих дітьми мовленнєвих умінь і навичок.

Інтегровані заняття характеризуються тим, що для повнішого й глибшого розкриття теми, успішнішого розв'язання мовленнєвих і розумових завдань вихователь використовує матеріал із різних розділів програми. На інтегрованих заняттях поєднуються і кілька напрямів діяльності дітей. Тому таке заняття здебільшого складається з кількох взаємопов'язаних частин. Усі вони підпорядковані певній меті, доповнюють одна одну. Залежно від того, завдання якого розділу програми є головними, інтегровані заняття можуть бути з музики, образотворчого мистецтва, ознайомлення з навколишнім середовищем, природою тощо. Ці заняття проводять у визначений час, орієнтовно один раз на квартал. Метою інтегрованих занять є закріплення знань дітей з різних розділів програми, активізація, уточнення і збагачення словника дітей;

розвиток діалогічного й монологічного мовлення, навичок спілкування, виразності мовлення, загальної культури мовлення.

Інтегровані заняття можна розпочинати проводити з першої молодшої групи. У старшій групі в разі потреби інтегроване заняття може об'єднувати два заняття. Наприклад, музичне заняття (або ознайомлення з довкіллям, художньою літературою, образотворчим мистецтвом) і розвиток мовлення проводять як два етапи одного інтегрованого заняття. На першому етапі діти читають вірші і співають пісні, присвячені певній темі, слухають музику, малюють картини, розглядають слайди. Другий етап заняття розпочинається після рухливої гри або цікавої фізкультурної хвилини. Дітям пропонують розповісти про свої враження, скласти розповіді з власного досвіду чи за малюнками, тобто про те, що було на першому занятті. Перше заняття є підґрунтям для подальшої мовленнєвої діяльності дітей.

Комбіновані заняття на відміну від інтегрованих складаються з окремих частин, не пов'язаних між собою. Кожна частина має свої завдання з одного або з різних розділів програми. Наприклад, можна комбінувати заняття з фізичної культури, музики, ознайомлення з довкіллям, художньої літератури з розвитком мовлення. Розгляньмо комбіноване заняття з розвитку мовлення, ознайомлення з довкіллям і фізвиховання у першій молодшій групі. **Тема:** Розрізнення і називання кольорів предметів. **Дидактична гра «Паровоз».** **Мета:** продовжувати вправляти дітей у розрізненні й називанні кольорів. Навчити виразно, чітко й довго вимовляти звук *у*; розвивати рухи дітей, стимулювати рухову активність.

На комбінованих заняттях усі діти беруть участь у різних напрямках діяльності, зміна яких підтримує інтерес до навчального матеріалу, сприяє формуванню умінь розподіляти й переносити увагу, активізує пізнавальні процеси і мовлення дітей.

Контрольні заняття проводять в усіх дошкільних групах. Їх кількість, мету і зміст визначає вихователь. Починаючи з середньої групи, доцільно відводити по два заняття на кожну перевірку мовленнєвих навичок і вмінь дітей.

Наприклад, контрольні завдання з розділу «Зв'язне мовлення» для молодшої групи.

Дидактична гра «Одягнемо ляльку на прогулянку».

Мета: перевірити вміння дітей описувати зимовий одяг і взуття, складати описові розповіді.

Хід гри: вихователь кладе на стіл ляльку і її зимовий одяг. Потім пояснює дітям, що лялька збирається на прогулянку і її потрібно одягнути. Для цього треба підійти до столу і за вказівкою вихователя взяти одяг (чи взуття) і розповісти все про нього (як називається, якого кольору, з чого зроблений, для чого потрібний). Слід звернути увагу на вміння дітей самостійно описувати предмети одягу.

Переказ змісту казки «Рукавичка».

Мета: перевірити вміння переказувати зміст казки, скласти розповіді з двох-трьох речень.

Хід заняття: на дошці ілюстрації до казки «Рукавичка». **Запитання:** Як називається казка? Якими словами розпочинається казка? Що трапилося з рукавичкою? Як мишка потрапила до рукавички? **Вихователь** показує ілюстрації, за якими діти самостійно переказують зміст казки.

Словникова робота (старша група).

Дидактичні ігри «Веселка», «Добери пару».

Мета: з'ясувати засвоєння назв основних кольорів та їх відтінків.

Матеріал: аркуш паперу із зображенням веселки, кольорові паперові дуги, різнокольорові папірці.

Хід гри: вихователь пропонує загадку: «*Червоне коромисло через річку повисло*». (Веселка.) За його вказівкою діти складають веселку з різнокольорових дуг, називають колір дуги. На столиках у дітей лежать прапорці основних кольорів, у вихователя – прапорці світло-червоного, світло-синього, світло-жовтого, світло-зеленого кольорів. Діти підходять до столу, знаходять прапорець відповідного кольору, називають колір і його відтінок.

Дидактична гра «Скажи одним словом».

Мета: з'ясувати засвоєння узагальнювальних слів, видових і родових понять.

Матеріал: коліща, предмети одягу, взуття, іграшкові меблі, посуд, овочі, фрукти, птахи, звірі розміщені в різних місцях кімнати.

Хід гри: вихователь показує коліща і пояснює умови гри. Коліща треба котити до різних предметів. Дитина має підійти до тієї групи предметів, біля якої зупинилося коліща, і назвати їх.

Дидактична гра «Що буває високе (широке, низьке, вузьке, довге, коротке)?»

Мета: з'ясувати засвоєння значення слів, перевірити вміння добирати до прикметників іменники.

Хід гри: вихователь запитує в дітей, що буває високе, вузьке, низьке, довге, широке, коротке, м'яке, мокре, солодке.

Дидактична гра «Скажи навпаки».

Мета: перевірити вміння добирати антоніми.

Матеріал: м'яч.

Хід гри: діти стоять у колі. Вихователь – у середині кола, кидає м'яч і промовляє слово *короткий*, а дитина повинна назвати слово з протилежним значенням – *довгий*. Використовують слова з різних частин мови: іменники, прикметники, прислівники, дієслова.

Організація і методика проведення занять залежать від вікових особливостей дітей. У першій молодшій групі (третій рік життя) використовують такі методи розвитку мовлення: розглядання картинок і розповіді вихователя за їх змістом; розповідання коротких оповідань, казок; читання віршів з ілюстративним матеріалом і без нього; дидактичні ігри; сюжетні покази-інсценівки; показ діафільмів з розповіданням вихователя; показ настільних театрів. Під час занять вихователь навчає дітей слухати пояснення дорослих, правильно використовувати матеріал, що подається на заняттях, привчає чекати, вчить умінню діяти разом з іншими дітьми, дотримуватися відповідних правил поведінки та дій на заняттях.

Заняття, мета яких стимулювати дітей на самостійні висловлювання або виховати у них нові мовленнєві вміння, проводять як індивідуально-групові. У підгрупи добирають дітей з однаковим рівнем розвитку. У разі об'єднання дітей з різними вміннями, мовленнєвою активністю на занятті відповідають здебільшого старші, добре розвинені діти, або, пристосовуючись до молодшої підгрупи, вихователь пропонує їм легші завдання. Покази-інсценівки, ігри-розваги, покази діафільмів можна проводити з усією групою. Небажано під час занять допускати довгих пауз, що зумовлюють розсіювання уваги дітей. Однак після запропонованого запитання треба дати дітям можливість подумати.

Програмний зміст занять потрібно добирати так, щоб складний матеріал подавався не відразу, а через 3–4 хв після початку заняття, оскільки активність дітей на занятті зростає поступово. Хоча увага дітей ще недостатньо розвинена, кожне заняття має зацікавлювати їх. У цій групі на заняттях широко послуговуються індивідуальними звертаннями, ігровими прийомами, різними видами наочності. При перших ознаках стомлюваності заняття закінчується.

У першій молодшій групі потрібно передбачити повторюваність матеріалу: друге заняття можна провести через 1–2 дні після першого. Відтак інтервали між заняттями збільшуються до 5–6 днів.

На четвертому році життя дитини використовують такі методи розвитку мовлення: дидактичні ігри з наочним матеріалом, народні ігри, рухливі ігри з текстом, розглядання картинок, іграшок, предметів, бесіда та нескладні розповіді за їх змістом, мовленнєві ігрові вправи, мовленнєві ситуації, розповіді вихователя. Ці заняття відзначаються високою організованістю, обов'язковістю. Формування правильних уявлень, засвоєння слів і форм мови відбувається на групових заняттях. Індивідуально групові заняття доцільно проводити тільки в перші місяці, якщо групу скомплектовано з дітей, які до цього не відвідували дошкільний заклад. Діти молодшого дошкільного віку тим активніше сприймають матеріал, чим різноманітнішими будуть заняття, прийоми роботи. У молодшій групі велике значення має застосування ігрових прийомів, які допомагають утримувати увагу дітей і задовольняють їхню потребу в грі, рухах, діях з предметами. Ігрові прийоми повинні не лише забав-

ляти дітей, а й навчати їх, вони мають бути з елементами загадування і відгадування («Впізнай, що в торбинці», «Що змінилось»).

Діти четвертого року життя ще малоактивні, тому вихователь на заняттях сам повинен більше розповідати, пояснювати, залучати дітей до відповіді за допомогою навідних і допоміжних запитань. Активність вихователя має стимулювати активність дітей. Діти повинні не тільки слухати, а й висловлюватися, відповідати на запитання коротко, не відволікатися від теми розмови, говорити спокійно, привітно. Важливо привернути увагу дітей до висловлювання окремої дитини, навчити їх уважно слухати товариша, розуміти його мовлення. У навчанні рідної мови дітей четвертого року життя, як і третього, важливо забезпечити повторюваність. Тому той самий програмний матеріал можна закріплювати в різних формах із деякими ускладненнями.

Заняття в середній групі на початку навчального року близькі за характером до занять з молодшими дошкільниками. Вони мають емоційний характер, вихователі широко послуговуються ігровими прийомами, ілюстративним матеріалом. Велике значення надається дидактичним іграм. Поступово зміст занять і методи роботи з дітьми ускладнюються. На п'ятому році життя дитини розширюється коло її уявлень про навколишній світ, ускладнюються взаємини з тими, хто її оточує, вона прагне розповісти про свої враження, поділитися своїми задумами. Розвивається монологічне й діалогічне мовлення. У зв'язку з цим вводяться нові методи роботи: розповідь за сюжетною картинкою, складання розповідей з власного досвіду за аналогією до змісту картинок, описування іграшок, предметів, самостійні розповіді на основі спостереження, переказування художніх творів. Їх учать слухати й розуміти запитання вихователя, бути готовими до відповіді, відповідати за викликом. Під час переказу літературних творів, описування предмета, картинки, розповіді з власного досвіду вихователь звертає увагу на якість відповіді дитини, допомагає правильно сформулювати те чи те складне речення, пропонує дитині дібрати подібне слово. Важливим прийомом розвитку мовлення дітей цього віку є зразок мовлення вихователя. Діти повинні чути на занятті мотивоване оцінювання своєї відповіді: послідовність розповіді, вдалий добір слів, виразів, правильну відповідь на запитання.

Діяльність дітей старшого віку під час занять стає цілеспрямованою, набуває навчального характеру. Діти вчать регулювати свою поведінку: вчасно відповідати, слідкувати за відповіддю товариша, обмірковувати відповіді на запитання, планувати свою мовленнєву діяльність і керуватися цим планом під час виконання завдання. У дітей старшого дошкільного віку зростає самоконтроль, завдяки чому вони можуть контролювати й оцінювати свої дії, відповідно до вказівок і пояснень вихователя. Під впливом систематичного навчання у дітей старшого дошкільного віку формується потреба вчитися слухати педагога, розуміти завдання, ретельно працювати, щоб виконати його, дізнаватися про щось нове. Дітям старшого дошкільного віку на мовленнєвих заняттях про-

понують складніші методи розвитку мовлення: написання листів, різні види розповідей з власного досвіду, за літературними зразками, творчі розповіді (етюди, мініатюри, сценарії та ін.).

У старших дітей чітко визначаються відмінності між грою і заняттями. Заняття обов'язкові, і навіть поведінка вихователя, тон звертання до дітей є суворішими, лаконічнішими, ніж у повсякденному спілкуванні з дітьми. У старших дошкільників знання набувають характеру системності й цілісності. Системність у знаннях дає можливість дітям виконувати такі завдання, як складання розповіді, розповідь за планом. Це потребує від дітей використання складніших за структурою граматичних конструкцій і підрядних речень різних категорій, оволодіння складними реченнями, правильного визначення часу, коли відбуваються події. Дітей старшого дошкільного віку треба вчити говорити виразно, користуватися у мовленні різними художніми засобами.

Особливістю занять у старшій групі є й те, що більше уваги приділяється ініціативі й самостійності дітей, розвитку в них умінь аналізувати, порівнювати явища, мотивувати оцінку відповіді товариша.

Крім групових занять вихователь упродовж тижня, місяця планує і проводить індивідуальні та індивідуально-групові заняття, які мають здебільшого тематичний характер: словникова робота або граматична, виховання звукової культури мовлення, навчання розповіді. На таких заняттях переважають ігрові методи навчання.

Іншою формою навчання дітей рідної мови та розвитку мовлення є індивідуальна робота в повсякденному житті, протягом дня.

Мета індивідуальної роботи – закріплення мовленнєвих умінь і навичок, яких діти набули на заняттях. Наприклад, закріплення вимови певного звука, показ артикуляції звука, постановка його за допомогою шпателя або дзеркала. Закріплення вимови звука в чистомовці, скоромовці та ін. Індивідуальна робота з тією самою дитиною проводиться три-чотири рази на тиждень, допоки не зникне мовленнєва вада.

Для успішного розвитку мовлення дитини велике значення має повсякденне мовленнєве вправляння дітей під час гри, праці, різних побутових процесів, прогулянок. Поєднання організованих занять із різними напрямками дитячої діяльності допомагає вихователю закріплювати мовленнєві вміння і навички, привчає дітей використовувати набуті знання і навички у повсякденному житті, збагачує їхню мовленнєву практику.

У повсякденному житті здійснюються ті самі завдання з розвитку мовлення дітей, що й на заняттях, тобто відбувається подальший розвиток усного мовлення. Найважливішими завданнями є забезпечення умов для максимальної реалізації потреби дитини в мовленнєвому спілкуванні з дорослими й однолітками. Не всі завдання можна однаково успішно вирішувати на заняттях. Виховання навичок розмовного мовлення, куль-

тури мовленнєвого спілкування вимагає природних життєвих ситуацій, правдивих і зрозумілих для дітей мотивів їхньої мовленнєвої діяльності. Зміст і прийоми роботи з дітьми значною мірою залежать від їхніх вікових особливостей. Так, сприятливими для розвитку мовлення дітей третього року життя є різні режимно-побутові процеси. Під час невимушеного спілкування вихователь вправляє дітей у називанні предметів (одягу, взуття, спальних і туалетних речей), їх якостей, дій з ними («Принеси свій гребінець», «Вимий руки з милом»). Спілкування педагога з дітьми здійснюється з огляду на те, що при формуванні навичок самообслуговування потрібна послідовність у навчанні дітей вміння супроводжувати свої дії мовленням. Так, спочатку діти вправляються у називанні дій, які вони самі виконали («Скажи – повтори», потім їх спонукають говорити про те, що потрібно виконати («Що ти будеш робити?»)). У дитини формуються здатність розрізняти й позначати словом дії, протилежні за значенням («застебнути – розстебнути»). Коли навички самообслуговування досягають належного рівня і достатньо освоєні, дитина може розповісти про те, що вона робить у певний момент («Не заважай мені, я шубу дістаю»). Обов'язково потрібно виховувати у дітей звичку звертатися до дорослих і однолітків з проханням («Дай, будь ласка, м'ячик»), пропозиціями («Ти будеш лікарем»).

Великі можливості для розвитку мовлення дітей закладені у грі. Тому потрібно навчати дітей користуватися мовленням («Домовся з Олегом сам. Поясни йому, що тобі для гри потрібний великий куб», «Сашко також хоче погратися великою машиною. Скажи йому: «Я пограюся і віддам тобі машину, не забуду»)). Іноді розмова педагога з однією дитиною переходить у бесіду або гру з двома-трьома дітьми і такі об'єднання треба підтримувати.

Цілеспрямована робота з формування мовлення має здійснюватися також на прогулянці. Чим краще продумано зміст прогулянки, тим більше збагачує вона мовлення дітей, сприяє розвитку їхньої допитливості. Бажано, щоб спостереження за рослинами, тваринами, птахами, явищами природи були короткочасними (не більш як 4–5 хв). Дітей залучають до спостереження за трудовими діями дорослих, що також сприяє збагаченню їхнього словникового запасу («Подивіться, як гарно Марія Петрівна накрила стіл білою скатертиною»).

У закріпленні знань і мовних навичок дітей важливу роль відіграють дидактичні ігри. У вільний час потрібно організовувати з однією чи з двома-трьома дітьми ігри на розвиток мовлення («Хто назве більше слів?», «Що в торбинці?», «Одягнемо ляльку для прогулянки» та ін.)

Важливою умовою розвитку мовлення дітей чотирирічного віку є доброзичлива атмосфера, що стимулює потребу дитини щось запитати, пояснити, розповісти. Протягом дня необхідно поговорити з кожною дитиною, вислухати її, похвалити. Тему для розмови слід обирати з огляду на інтереси дитини (про улюблену іграшку, книжку, близьких

людей). Вихователь не повинен чекати, доки дитина підійде із запитанням чи проханням, він має сам запитати у неї, що вона робить. Дитина має чітко повторити назву предмета, дії. Для дітей цього віку можна рекомендувати такі ігри, як «*Великий – маленький*», «*Розрізні кубики*», «*Чи є у тебе такий предмет?*», «*Нам прислали подарунки*», «*Крамниця*» та ін.

У другій молодшій групі слід проводити спостереження за працею няні, медсестри, повара. У процесі сюжетно-рольових ігор словник закріплюється, засвоєні раніше слова активно використовуються дитиною. На прогулянці організовуються спостереження за транспортом, доступними дітям суспільними явищами (підготовкою до свята). Такі спостереження збагачують і активізують словниковий запас дітей.

Педагог вправляє дітей у вживанні іменників у знахідному й родовому відмінках множини («*У парку було багато берез*»), учить правильно узгоджувати слова в реченні. Він також має можливість вправляти дітей у правильній вимові звуків (як індивідуально, так і підгрупами). Для цього можна використати предметні картинки, іграшки, невеликі вірші.

На п'ятому році життя розширюється уявлення дитини про діяльність людей, довкілля. З'являються нові теми для спілкування з товаришами і дорослими, виникає потреба домовитися про гру, узгодити трудові дії. На основі цього розвивається діалогічне й монологічне мовлення, з'являються його нові форми: вказівка, пояснення, оцінювання. З метою розвитку мовлення використовують словесні доручення (віднести книжку вихователю іншої групи, запросити медсестру та ін.). При цьому пояснюються правила мовленнєвої поведінки (привітатися, подякувати, розповісти, попрощатися).

У старшій групі ускладнюються дидактичні ігри. Вони спрямовані на активізацію маловживаних дітьми слів, дій, ознак («*Впізнай предмет за описом*», «*Відгадай, що заховали*», «*Подивись і запам'ятай*», «*Відгадай, що додали*»), на розвиток зв'язного мовлення («*Збираємося на прогулянку*», «*Що ми бачили на спортивному святі*», «*Подорож*», «*Ми – листоноші*», «*У кого такий предмет*» тощо), на розвиток фонематичного сприймання («*Радіо*», «*Закінчи слово*», «*Поклич цуценя*» та ін.). Рекомендується проводити і спеціальні вправи (наприклад, «*Один починає – другий продовжує*»).

З дітьми, які допускають помилки звукомови, неправильне вживання граматичних форм, проводять спеціальні ігри та вправи на їх виправлення. Закріпленню правильного темпу мовлення, вмінню користуватися силою голосу сприяють скоромовки і лічилки. Вихователь не повинен залишати поза увагою помилки, які діти допускають у повсякденному спілкуванні. Зразок правильної форми слова чи речення, мотивація необхідності правильного мовлення, звертання до свідомості дітей («*Пригадай, як треба правильно сказати це слово*») сприятимуть закріпленню правильних мовленнєвих навичок.

Повсякденне життя сприяє навчанню дитини пояснювального описового мовлення. Ефективним прийомом у цьому разі є доручення (пояснити товаришу нову дидактичну чи рухливу гру, трудовий процес, зміст малюнка для «*Календаря природи*», розповісти про ігровий куточок та ін.). Розвитку зв'язного мовлення сприяють також ігри-драматизації, настільний і ляльковий театри, інсценування з іграшками, вечори розваг. На прогулянках, під час спостережень треба якнайближче до конкретної ситуації використовувати прислів'я, приказки, допомагаючи при цьому дітям зрозуміти їх зміст. Потрібно всіляко заохочувати успіхи дитини, особливо відзначаючи ті випадки, коли вона правильно вимовила складне слово чи фразу. Це надає дитині впевненості у своїх силах, поглиблює контакт між вихователем і нею.

§ 6. Специфіка занять з рідної мови у різновікових групах

Великої майстерності вимагає від вихователя проведення занять у різновікових групах, які можуть об'єднувати дітей двох, трьох і навіть чотирьох вікових категорій. При цьому діти кожної вікової підгрупи мають ефективно вправлятися з розвитку мовлення і мислення, якісно засвоювати програмні завдання. Зміст, кількість і тривалість занять також повинні відповідати вимогам програми і віковим особливостям, рівневі розвитку дітей кожної вікової підгрупи. Тому вихователь визначає програмні завдання занять для кожної підгрупи окремо. Наприклад, проводячи дидактичну гру «*Чарівна торбинка*», він пропонує молодшим дітям витягти предмет і назвати його, дітям середньої групи – розпізнати предмет на дотик, а старшим – описати предмет у формі загадки.

Спільно з дітьми різновікових груп можна проводити деякі дидактичні ігри з розвитку мовлення та ознайомлення з навколишнім середовищем, розгляд картин, спостереження в природі, інсценівки, драматизації, повторення знайомих віршів, перегляд діафільмів, вистав лялькового театру. Не можна спільно проводити складні заняття, які вимагають від дітей зосередженої уваги: читання і переказ оповідань, казок, вивчення напам'ять віршів, бесіди, розповіді дітей, словесні дидактичні ігри, навчання елементів грамоти, написання листів.

Освітньо-виховні завдання з розвитку мовлення та ознайомлення з довкіллям здійснюється у формі занять трьох видів:

- з усіма дітьми з одного розділу програми, але з різними завданнями для вікових підгруп (усі розглядають картинку);
- з усіма дітьми з різних розділів програми для підгруп (одна підгрупа малює, друга займається рідною мовою);
- з кожною віковою групою окремо.

Наукові дослідження (В. Аванесова, В. Гербова, А. Давидчук) і педагогічний досвід засвідчують позитивні сторони й труднощі в роботі у разі використання кожного з означених занять.

На думку авторів, найраціональнішою є така організація навчання, коли заняття проводиться одночасно з усіма дітьми з одного розділу програми, але з диференціюванням навчальних завдань для кожної вікової підгрупи. Тема заняття для всіх підгруп спільна. Наприклад, у процесі заняття на тему «Звукова культура мовлення» визначаються такі програмні завдання: для дітей п'ятого року життя – виховувати вміння правильно й чітко вимовляти звуки з, ж, розрізняти на слух слова з цими звуками, правильно вимовляти їх; для дітей шостого року – виховувати вміння розрізняти на слух звуки з, ж, визначати місце звука ж у словах; для дітей сьомого року життя – закріплювати перелічені вище вміння, вправляти у доборі слів зі звуком з¹.

Вихователь у цьому разі має враховувати, що тривалість занять для дітей різного віку – різна. Досягають цього послідовним початком занять. Так, молодших вихованців або запрошують на заняття пізніше, або раніше закінчують його. Проте така організація навчання виправдовує себе тільки тоді, коли у групі об'єднані діти суміжного віку. Якщо в групі є діти контрастного віку (молодший – старший), молодші дуже часто погано сприймають завдання, які особисто до них не звернені, а якщо й сприймають, то не завжди правильно розуміють і запам'ятовують мимохідь або замінують їх власними завданнями. Особливо це стосується малознайомого матеріалу. Тому за фронтальних форм організації педагогічного процесу в різновіковій групі ділові взаємини встановлюються у педагога лише з частиною дітей (найбільш активних і самостійних). Решта або виконує завдання на основі сліпого наслідування товариша, або замінює його своїм. Звичайно, при цьому малята частково засвоюють матеріал, але процес розвитку їхніх здібностей, творчості, активності значно уповільнюється. Тому вихователь має вміти організовувати роботу з підгрупою дітей. Організоване навчання кожної вікової підгрупи окремо розширює можливості врахування індивідуально-вікових особливостей вихованців унаслідок зменшення кількості дітей, що навчаються одночасно (10–15 дітей), і скорочення діапазону індивідуальних відмінностей. Працюючи з підгрупою, педагог може більше часу приділити розв'язанню нових, перспективних для цього віку завдань. Діти у невеликій підгрупі краще засвоюють матеріал, ними легше керувати. Це дає можливість значно збільшити змістову насиченість занять, скоротити їх тривалість і виконати програму за меншої кількості занять на рік. Способи організації дітей при цьому можуть бути різними.

¹Гербова В. В. Заняття по розвитку речі с детьми 4–6 лет. – М., 1987. – С. 3–6.

Розглянемо один із варіантів організації навчання дітей контрастного віку. Доки вихователь займається з молодшими дітьми, старші граються і готуються до занять під наглядом помічника вихователя. Потім педагог працює зі старшими, а молодші граються і допомагають помічнику вихователя готувати матеріал до наступного заняття. Педагог знову займається з малятами, залишаючи старших під наглядом помічника. Коли малята збираються на прогулянку під наглядом помічника, вихователь проводить друге заняття зі старшою підгрупою. Після заняття педагог виходить з молодшими дітьми на прогулянку, а старші під наглядом помічника вихователя починають одягатися.

Оскільки результативність навчання в умовах невеликої підгрупи є значно вищою, ніж під час роботи з усією групою, тривалість таких занять можна зменшити порівняно з фронтальними. Однак добре налагодити роботу з підгрупами можна лише за умови активної участі помічника вихователя в педагогічному процесі та чіткого розподілу обов'язків між вихователем і його помічником.

Заняття в різновікових групах потребує чіткого розподілу часу для роботи з кожною підгрупою, правильного планування навантаження (щоб діти були задіяними і не цікавилися, чим займається суміжна підгрупа), організації самостійної діяльності дітей на кожному етапі. Завдання для самостійної роботи: класифікація предметів, явищ, подій; складання оповідання за картинкою; пригадування чи складання загадки про явище, подію, предмет, зображені на картинці тощо. Оскільки молодші діти часто граються у тому самому приміщенні, де проводять заняття зі старшими, дуже важливо навчити їх гратися самостійно і тихо; не звертатися до вихователя, поки працюють старші. Треба забезпечити дітей ігровим матеріалом, а до заняття обговорити, в які ігри, як і де вони гратимуться. Педагог має частіше хвалити дітей за хорошу поведінку, а в старших – виховувати почуття подяки молодшим за їхні старання.

Готуючись до заняття, вихователь має продумати, як розмістити дітей за столами, поставленими в три ряди, на стільцях, розставлених півколом чи якимось інакше, тощо. Важливо, щоб одну вікову підгрупу було відокремлено від інших. Це полегшує диференційований підхід до дітей різного віку та індивідуальну роботу в підгрупі. Матеріал засвоюється значно краще, якщо дітей залучають у міжвікове спілкування як індивідуального, так і групового процесу взаємонавчання.

Групове взаємонавчання може відбуватися також у процесі вільного спілкування дітей під ненав'язливим керівництвом педагога. Спочатку старшим дають нові знання з настановою на те, що вони мають передати їх малятам. Наприклад, ознайомлюючи дітей п'ятирічного віку з працею будівельника, вихователь готує їх до екскурсії на будівництво і проводить попередню бесіду. Розмовляє він з усією групою і говорить про те, що старші під час екскурсії дізнаються, хто і як будує дім, а потім обов'язково мають розповісти про все молодшим товаришам.

Така настанова підвищує інтерес обох підгруп до теми. Після екскурсії старші із задоволенням діляться враженнями з малятами, а ті, в свою чергу, з цікавістю про все розпитують. При цьому молодші діти знайомляться з працею дорослих, а старші закріплюють й узагальнюють свої знання.

Чинником, що підтримує інтерес дітей до заняття, є співробітництво молодших і старших дошкільників. Наприклад: вихователь вправляє дітей у виразному читанні віршів. При цьому старші дошкільники знають текст повністю, а молодші – один стовпчик. Педагог викликає читати вірш старшого, а той запрошує малюка: «Давай читати разом...» або «Чи не погодишся ти читати вірш разом?» та ін. Або молодші діти замальовують готові контури овочів і потім пропонують старшим відгадати їх назву за описом.

У різновікових групах за великої різниці у мовленнєвому розвитку дітей особливо важливою є систематична робота, спрямована на формування вмінь вслухатися в мовлення навколишніх. Оцінюючи виконання завдання, відповіді дітей, треба зважати на характер відповіді, її мовленнєве оформлення. Слід відзначати не лише правильні відповіді, а й вдало використаний мовленнєвий зворот, порівняння, протиставлення, правильну побудову складнопідрядних речень.

§ 7. Методи і прийоми навчання дітей рідної мови

Методи навчання – це способи спільної діяльності вихователя і дітей, спрямовані на розв'язання завдань розвитку мовлення. Щоб розібратися в численних методах і прийомах навчання, правильно оцінити, з'ясувати їх характер і сутність, використовують наукову класифікацію. Класифікують методи навчання за такими ознаками: за характером керівництва розумовою діяльністю учнів (пояснювально-ілюстративний, репродуктивний, проблемний, частково-пошуковий, дослідницький); за джерелом знань (наочні, словесні, практичні); за напрямом діяльності (практичні, практико-теоретичні, теоретичні). У дошкільній педагогіці методи навчання класифікуються здебільшого за джерелом знань. Розгляньмо їх.

Значне місце в роботі з розвитку мовлення дітей відведено наочним методам: спостереження, екскурсії, екскурсії-огляди, розглядання предметів, картин і картинок, перегляд діафільмів, кінофільмів, телепередач, дидактичні ігри з наочністю. Використання цих методів відповідає дидактичному принципу наочності і наочно-дієвому та наочно-образному характеру мислення дошкільників. Ефективність засвоєння дітьми знань, формування повноцінних уявлень, розвиток таких психічних процесів, як сприймання, пам'ять, мислення і на цій основі розвиток мовлення великою мірою залежать від того, наскільки широко в пізнавальну

діяльність уведено різні форми чуттєвого сприймання. Якщо об'єкти доступні безпосередньому сприйманню дітей, вихователь використовує метод спостереження або його різновиди: огляд приміщення, розглядання натуральних предметів, іграшок. Якщо об'єкти недоступні для безпосереднього сприймання, педагог знайомить з ними дітей опосередковано, розглядаючи картини, фотографії, переглядаючи кінофільми, діафільми. Опосередковані наочні методи застосовують і для повторного ознайомлення з об'єктами, закріплення отриманих під час спостережень знань. Водночас виконуються завдання з розвитку словника дітей, формування зв'язного мовлення.

Словесні методи. Значення цієї групи методів полягає в тому, що вони дають можливість поєднувати розширення та закріплення знань дітей про навколишній світ і формувати їхні мовленнєві вміння і навички. До словесних методів належать: читання, розповідання художніх творів, заучування віршів, бесіди, розповіді дітей, переказ. Завдяки словесним методам у дітей можна розвивати вміння розуміти зміст мови, застосовувати знання без оперття на наочність. Уміння успішно засвоювати нові знання, сприймаючи повідомлення без наочності, забезпечує перехід дітей у процесі пізнання за межі безпосереднього сприймання, що значно розширює можливості пізнання світу, а також забезпечує перехід знань на вищий рівень узагальнення, їх систематизацію. Живе спілкування дорослих і дітей, що характерне для словесних методів, має виховне значення – воно викликає почуття, формує певне ставлення до змісту. Живе слово вихователя – взірєць для наслідування і засвоєння літературних норм мови.

Ефективним і доступним для дітей методом є розповідь вихователя. Його мета – сформувати яскраві й точні уявлення про події чи явища. Прозорість і простота опису об'єкта чи викладу події, лаконічність розповіді, яскравість образів, близькість досвіду вихователя інтересам дітей – необхідні умови успішного сприймання дітьми змісту розповіді. Вихователь обов'язково має брати до уваги вже набуті дітьми знання і пов'язувати з ними нові відомості. За допомогою інтонаційної та художньої виразності, активізуючих прийомів вихователь домагається повнішого засвоєння дітьми змісту, збудження інтересу до нього, що викликає бажання обмінятися враженнями.

Розповіді дітей спрямовані на вдосконалення розумової діяльності, глибшого усвідомлення знань і формування мовленнєвих умінь. У навчанні дошкільників використовують розповіді різного характеру: переказ, опис, сюжетну розповідь з досвіду, творчу розповідь, розповідь-міркування, розповідь-пояснення. Розповідь дитини передбачає її спрямованість на слухача. Бажання бути зрозумілим спонукає до вибору мовних засобів, що найточніше передають зміст думки. Відображення у мовленні раніше сформованих уявлень і знань сприяє їх уточненню і закріпленню.

Читання художніх творів розширює і збагачує знання дітей, формує здібності до сприймання і розуміння художньої літератури, відтворен-

ня словесного образу, розуміння основних взаємозв'язків, здатність розуміти образність творів, викликати емоційну активність.

Одним із словесних методів є бесіда. За Є. Фльориною, залежно від дидактичної мети, бесіди поділяють на вступні, супроводжувальні та підсумкові. Вступні бесіди вихователь проводить тоді, коли знайомить дітей з новими явищами, формує нові навички, способи дії. Під час вступної бесіди він виявляє знання, досвід дітей з певної теми, уточнює їх, активізує і на основі цього ставить перед дітьми пізнавальні й практичні завдання, викликає до них інтерес. Супроводжувальна бесіда використовується під час спостережень, екскурсій, розглядання картин.

Підсумкова або узагальнювальна бесіда проводиться з метою систематизації знань, їх подальшого поглиблення й усвідомлення. Вона планується як самостійне заняття. За допомогою спеціально підібраних запитань вихователь активізує пізнавальну діяльність, виправляє і розвиває думку, доповнює знання, вчить простих міркувань. Такий по-жвавлений обмін думками сприяє розвитку мислення і пізнавальних інтересів, розвитку мовлення. Правильно побудована бесіда спонукає дітей активно ставити запитання і намагатися знайти на них відповіді. За характером запитань можна довідатися про спрямованість дитячого мислення і про те, що є найважчим для розуміння. Складність розумової діяльності, якої вимагає узагальнювальна бесіда (розуміти мету, робити висновки, давати оцінку та ін.), робить її методом, доступним лише старшим дошкільникам.

Практичні методи. Мета цих методів – навчити дітей на практиці використовувати отримані знання, допомогти набуті й удосконалити мовленнєві вміння і навички. До практичних методів належать словесні дидактичні вправи, ігрові методи, елементарні досліди й моделювання.

Вправи – це багаторазове повторення дітьми розумових і практичних дій. За характером вони можуть бути: імітаційні (просте повторення складного слова для його запам'ятовування чи звука для оволодіння вимовою), конструктивні (вправлення в оволодінні розумовою дією – добір узагальнювальних слів до групи прикметників чи іменників, добір протилежного за значенням слова тощо), творчі (використання засвоєних способів у нових умовах, наприклад, самостійна постановка запитань у бесіді).

У дошкільному закладі практичні методи нерідко мають ігровий характер. До них належать дидактичні ігри, наочні ігри-заняття, ігри-інсценівки. Одним із компонентів ігрового методу є уявлювана ігрова ситуація (за наявності сюжету, ролей, ігрових і операційних дій). Наприклад, для вправлення дітей у зв'язному мовленні імітується крамниця з виставкою іграшок. В інших випадках використовується тільки роль, наприклад розповідь від імені героя під час навчання переказу літературних творів. Своєрідними практичними методами є наочні ігри-за-

няття етичного характеру, розроблені С. Петеріною. За вихователем у разі використання ігрового методу зберігається провідна роль: він визначає зміст навчальних завдань, характер і послідовність ігрових і практичних дій, наводить зразок виконання завдання, пояснює, виправляє помилки, допущені дітьми, спонукає до активності й самостійності дітей. Так, на занятті «*Лялька Таня у нас в гостях*» діти не лише спостерігають за лялькою, а й самі виконують низку реальних практичних дій: сідають за накрыті до чаю столи, вчаться підтримувати спільну розмову, виявляти увагу одне до одного. Активна позиція дорослого дає можливість використати цей метод в усіх ланках процесу навчання.

Одним із різновидів ігрового методу є *автодидактична гра*, в якій усі дії дітей можна регулювати ігровими завданнями й ігровими правилами. Автодидактична гра використовується з метою закріплення, уточнення, систематизації наявних уже знань.

Роботу зі знайомим літературним текстом можна проводити за допомогою гри-драматизації, інсценування.

На заняттях з навчання грамоти, розвитку зв'язного мовлення використовують моделювання як наочно-практичний метод. Доступність методу моделювання розкрито психологами О. Запорожцем, Л. Венгером, М. Поддьяковим, Д. Ельконіним. Визначається він тим, що в основу моделювання покладено принцип заміщення реальних предметів іншими предметами, зображеннями, знаками. Діти оволодівають умінням заміщувати об'єкт у грі. Це дає можливість перенести ці вміння у навчання й застосовувати моделі. Так, діти старшого дошкільного віку за допомогою схеми та фішок оволодівають умінням відтворити звукову, складову модель слова, графічно зобразити словесний склад речення, позначити схематично структуру діючих осіб розповіді. Добір методу залежить від дидактичної мети навчання і змісту освітньої роботи. У практичній діяльності всі означені методи не використовуються ізольовано, а здебільшого в різних комбінаціях один з одним. Залежно від змісту навчального матеріалу та вікових особливостей дітей перевагу віддають тому чи іншому методу.

Прийом – це елемент, складова частина методу. Кожен метод має кілька прийомів. У методиці розвитку мовлення і в дошкільній педагогіці прийоми класифікують залежно від місця в них наочності й емоційності. Вони поділяються на наочні, словесні та ігрові.

Найважливішими є *словесні прийоми*: мовленнєвий зразок, запитання, пояснення, вказівка, оцінювання дитячого мовлення.

Мовленнєвий зразок – правильна, спеціально підготовлена мовленнєва діяльність вихователя, яку повинні наслідувати діти. Незалежно від форми у вигляді слова, речення, зв'язного висловлювання зразок має бути доступним дітям. Особливо це стосується зразка зв'язної розповіді в мовленнєвій діяльності дітей. Під час одного заняття за можливістю його використовують кілька разів.

Запитання – словесне звертання, що вимагає відповіді, передбачає використання наявних знань. У роботі з дітьми застосовують як репродуктивні запитання, що вимагають простого відтворення, констатації фактів (що? який? де? куди? як?), так і пошукові, що вимагають висновків (навіщо? чому? чим схожі?). Під час навчання розповіді запитання використовують у вигляді плану. Вони мають бути простими, зрозумілими дітям. Чітке формулювання пунктів плану, логічний взаємозв'язок запитань, опертя на чуттєвий досвід забезпечують послідовність і логічність викладу дітьми своїх думок.

Пояснення широко використовуються у процесі спостережень, розглядання картин, предметів, щоб допомогти дітям зрозуміти окремі сторони, взаємозв'язки, причинові залежності предметів і явищ. У бесіді вихователь послуговується поясненнями для узагальнення, аналізу тих фактів, які відомі дітям; на заняттях з розвитку зв'язного мовлення – для пояснення тих вимог, які ставляться до мовлення дітей. Пояснення дітям змісту і послідовності навчальних дій називаються *вказівками*.

Оцінювання мовлення дітей є також важливим прийомом навчання. Це розгорнуте мотивоване судження про засвоєння дитиною знань, якість виконання завдань, мовленнєве вміння і навички. Здебільшого оцінюються позитивні сторони мовленнєвої діяльності дітей. Оцінювання відбувається в процесі заняття, з тим, щоб до нього прислухалися діти і наслідували у своєму мовленні кращі зразки товаришів. Оцінюється не лише зміст, форма мовлення, а й вияв дітьми старанності, творчості, ініціативи. В окремих випадках вихователь може висловити свою думку про відповідь у формі схвалення, зауваження, засудження.

Наочні прийоми – показ картинки, іграшки, предмета, руху або дії, артикуляції звуків. Показ супроводжується словесними прийомами: поясненням, вказівкою, запитанням.

У розвитку мовлення дошкільників велике значення мають *ігрові прийоми*: створення ігрової ситуації, виконання ігрових дій, звуконаслідування, загадкова інтонація голосу, використання жартів. Як ігрові прийоми можуть виступати елементи дидактичної гри, гри-інсценізації. У практичній діяльності найчастіше використовується комплекс прийомів.

Для успішного розвитку мовлення дітей дошкільного віку в дитячих установах потрібно створити відповідні умови, а саме: гігієнічні, що забезпечують охорону органів зору, слуху; правильне мовлення навколишніх людей; змістовність дитячого життя; забезпечення мовленнєвої практики; наявність посібників із розвитку мовлення.

Важливими умовами розвитку мовлення дітей є врегульована діяльність центральної нервової системи, органів зору і слуху. У груповій кімнаті не допускати великого шуму, який негативно впливає на органи слуху, реагувати на скарги дітей, пояснювати батькам про необхідність оберігання дитячого слуху.

Іншою важливою умовою розвитку мовлення дітей є правильне мовлення людей, які їх оточують. Діти засвоюють мову, наслідуючи мову дорослих. Зразком для наслідування має бути чисте, літературно правильне мовлення. Мовлення вихователя, звернене до дітей, є педагогічним засобом впливу на них, тому воно має відрізнятися від звичайного розмовного побутового мовлення і відповідати таким вимогам: бути надбаним до літературного стилю, неголосним, привітним, увічливим. Систематичне вдосконалення мовлення є професійним обов'язком вихователя.

Необхідною умовою розвитку мовлення дітей є налагодження з перших днів перебування їх у дитячій установі змістовного цікавого життя. Правильно організовані спостереження за навколишнім світом, колективні ігри, трудова діяльність пробуджують у дітей бажання поділитися своїми думками, планами, радістю від пережитого з іншими людьми. Змістовне життя сприяє розвитку в дітей позитивних емоцій, зближує дитячий колектив, настроює на встановлення таких взаємин, за яких мовленнєве спілкування стає органічною потребою. Однак розвиток мовлення на тлі такого життя призводить до виховання негативних рис – пустої балакучості.

З цією умовою пов'язане забезпечення різноманітної мовленнєвої практики дітей. Сприймання чужого мовлення, яким би досконалим воно не було, ще не дає дитині можливості користуватися мовою як засобом спілкування. Потрібне систематичне мовленнєве вправлення дітей. Воно здійснюється як на заняттях через спеціальні дидактичні вправи, так і в процесі повсякденного життя.

Характерною особливістю розвитку мовлення дітей є зв'язок слова з образом. Безпосереднє сприймання предметів і явищ – основа для свідомого засвоєння слів. Тому в дошкільному закладі мають бути наочні посібники, що допоможуть здійсненню завдань із розвитку мовлення дітей. Вони поділяються на кілька груп:

перша група – методичні посібники (друковані й рукописні). Методична література, розроблені конспекти занять, проведення літературних ранків, вікторин, записи дитячого мовлення повинні бути впорядковані за темами. Так само оформляються й каталоги наявного методичного матеріалу, картотеки журнальних статей. У куточку технічних засобів крім діафільмів, кінофільмів, фонохрестоматій, мають знаходитися впорядковані діатеки;

друга група – наочні навчальні посібники для дітей: натуральні (реальні предмети) і зображувальні (іграшки, картинки, фотографії, платівки). Особливий різновид наочності – дидактичний матеріал для навчання грамоти, настільні дидактичні ігри;

третья група – дитяча художня література;

четверта група – різні види театрів.

Ці умови не виникають самі собою, створення їх вимагає певних зусиль і наполегливості; їх необхідно постійно підтримувати, щоб вони перетворилися на міцні традиції дошкільного закладу.

Практичні завдання для самостійного опрацювання

1. Прочитайте вислів Є. Тихеєвої: «Дитина навчається говорити завдяки слуху та здатності до копіювання. Глухий не навчиться говорити, так само не навчиться говорити й дитина, яка чує, у разі якщо вона позбавлена можливості чути навколишніх. Дитина повторює те, що чує. Вона перевтілює почуте в таку форму, яка постійно доступна її слуховому апарату» (Тихеева Е. И. Развитие речи детей. – С. 11–12).

Як ви розумієте зміст цього висловлювання? Визначте завдання з розвитку мовлення та педагогічні вимоги до організації роботи вихователя з розвитку мовлення.

2. «Вихователь має досконало володіти рідною для дітей мовою, пропонуючи той зразок, який діти можуть і повинні переймати, володіти усіма методами розвитку мовлення дітей, визнаними педагогікою» (Тихеева Е. И. Развитие речи детей. – С. 24). Які вимоги висуваються до мовлення вихователя? Якими методами розвитку мовлення має володіти вихователь національного дошкільного закладу?

3. «...Треба звертати особливу увагу на мову педагога, який керує дитячим садком або школою. Педагог має якнайкраще володіти літературною мовою та, крім того, знати діалекти тієї місцевості, де він як педагог працює. Справа щодо діалектів і їх значення має чималу вагу в процесі вивчення дітьми української літературної мови з досить виразними діалектичними відмінами, як, наприклад, Ельзас у Франції, Гуцульщина в Україні. В діалекті, щоправда, заховується дух народу, філологічна сутність мови – її образність, краса, місцевий фольклор, проте на нього слід зважати лише як на діалект, місцеву говірку і в літературній мові виплювати його. До дитячого садка діти приходять зазвичай зі своїм діалектом, ним вони лише й можуть виявляти свої почуття, свої спостереження. Раптово відривати дитину від її «хатньої» мови було б для неї болючим процесом і цілком непедагогічним методом навчання мови» (Русова С. Нові методи дошкільного виховання // Дошк. виховання. – 1992. – № 2–3. – С. 13). Які діалектні особливості мовлення дітей та дорослих у вашому регіоні? Наведіть приклади. Яка ваша думка щодо володіння вихователем діалектною мовою? Якщо дитина в дошкільному закладі розмовляє діалектною мовою, якою мовою має спілкуватися з нею вихователь? Як співвідноситься думка С. Русової щодо співіснування в мовленнєвій практиці дошкільного закладу літературної та діалектної мови із завданням словникової роботи «заміна діалектів, місцевих говірок словами літературної мови»?

4. Прочитайте фрагмент заняття зі словникової роботи, проведеного вихователем у середній групі.

Вступна бесіда. Вихователь: «Яка тепер пора року? Яка сьогодні погода? Як одягаються взимку? (Показує нове зимове пальто.) Що

це? Яке це пальто? Чому ви думаєте, що зимове? Що це таке? (Показує на комір.) З чого він зроблений? Для чого потрібний комір? Що ще є на пальті? Для чого потрібні гудзики? А це що? Знайдіть у себе на одязі петлі. (Пропонує повісити пальто в шафу. Показує шапку.) Що це? Для чого потрібна шапка? Як одягають шапку? (Викликає дитину показати, як одягають шапку.) Правильно, діти. А це що? Якого кольору шарф? Для чого потрібний шарф? Як ви попросите, щоб вам зав'язали шарф? Правильно. (Пропонує дітям загадку.) «У якому будинку всі брати живуть разом, а один окремо?» (Рукавиці.) Для чого потрібні рукавиці? Якого вони кольору? Правильно, діти». (Вихователь вводить узагальнювальне поняття «зимовий одяг», читає вірш Г. Бойка «Морозець».)

– А тепер пограємо в дидактичну гру «Крамниця одягу».

Гра «Крамниця одягу». Знайдіть у мовленні вихователя слова, які не відповідають правилам української літературної мови. Підберіть до них відповідники.

Запам'ятайте! У сучасній мовленнєвій практиці невинувато поширюються слова *вірно*, *вірний*, які витісняють *правильно*, *правильний*. Кажуть: *вірно відповів*, *вірно пояснив*, *вірно зауважив*, *вірний засіб*. У разі, якщо йдеться про певну оцінку чого-небудь, українською мовою природно сказати *правильно*, *правильний* (*правильно відповів*), а *вірно*, *вірний* – там, де мовиться про відданість, стійкість¹.

У сучасній українській офіційній і діловій мові слово *магазин* невинувато замінило слово *крамниця*, *крамничка*. В українській мові слово *магазин* означає не будівлю для продажу, а велику комору під зерно. Заклад, в якому продають харчі або якісь інші припаси й речі незалежно від розміру й асортименту краму, називають *крамницею*. Крамниці, де продають спеціальні вироби, також мають свої назви: *книгарня*, *цукерня*.

Якщо йдеться про дрібну крамницю, вживають зменшуваний іменник – *крамничка*².

Отже, вихователю, схвалюючи відповіді дітей, потрібно вживати слово *правильно*. Дидактичні ігри доцільно називати так: «*крамниця одягу*», «*крамниця іграшок*», «*книгарня*», «*паляниця*», «*цукерня*».

5. Прочитайте різні визначення методів і прийомів розвитку мовлення дітей.

Метод – це спосіб, за допомогою якого вихователь, спираючись на свідомість дітей, передає їм знання про навколишній світ, розвиває мову і мислення, формує елементарні навички, вміння й водночас виховує в них певне ставлення до навколишнього (Лещенко О. М.

¹Культура української мови: Довідник / За ред. В. М. Русанівського. – К.: Либідь, 1990. – С. 46.

²Антоненко-Давидович Б. Як ми говоримо. – К.: Либідь, 1991. – С. 45–46.

Методика навчання рідної мови та грамоти. – К.: Вища шк., 1972. – С. 80).

Метод навчання – спосіб роботи вихователя і дітей, що забезпечує набуття дітьми знань, умінь і навичок.

Методичні прийоми – це елементи методу, його складові частини або окремі кроки в тій пізнавальній роботі, яка відбувається у використанні певного методу (*Бородич А. М. Методика розвитку речі дітей.* – М.: Просвещение, 1984. – С. 42, 44).

Методом навчання називають дії того, хто навчає, та того, хто вчиться, які виконуються для передавання знань від одного до іншого.

Приєм – це варіант використання певного методу, привнесення до основної дії, що становить цей метод, побічних дій, які визначаються характером навчального дидактичного матеріалу (*Методика розвитку речі дітей дошкільного віку* / Л. П. Федоренко, Г. А. Фомичева, В. К. Лотарев и др. – М.: Просвещение, 1984. – С. 30, 33).

Методи навчання – це способи спільної діяльності вихователя і дітей, спрямовані на розв'язання завдань із розвитку мовлення.

Приєм – це елемент, складова методу (*Методика розвитку рідної мови і ознайомлення з навколишнім у дошкільному закладі* / А. М. Богуш, Н. П. Орланова, Н. І. Зеленко та ін. – С. 104, 108).

Яка ваша думка щодо наведених визначень? Порівняйте їх між собою, спробуйте самі визначити поняття «метод» і «приєм».

6. Порівняйте різні класифікації методів. Чим можна пояснити існування різних класифікацій методів розвитку мовлення? Висловіть свою думку щодо існуючих класифікацій.

Наочні методи: а) безпосередні: огляд приміщень, екскурсії, розглядання предметів; б) опосередковані: показ картин і фотографій, кінофільмів, діафільмів (під час першого початкового ознайомлення дітей); розглядання картин знайомого змісту, розглядання іграшок, описування дітьми іграшок і картинок, складання сюжетних розповідей (повторне ознайомлення з предметом, закріплення знань).

Словесні методи: читання художніх творів, заучування напам'ять, переказування, розповідь вихователя, бесіда.

Практичні методи: дидактична гра, гра-інсценізація, настільні інсценівки, трудові дії, наочні заняття (*Бородич А. М. Методика розвитку речі.* – С. 42–43).

Практичні методи: імітації (гри), розмови (бесіди), переказування, розповідання (творіння) (*Методика розвитку речі дітей дошкільного віку* / Л. П. Федоренко, Г. А. Фомичева, В. К. Лотарев и др. – С. 30).

Наочні методи: спостереження, екскурсії, екскурси-огляди, розглядання предметів, картин, перегляд діафільмів, кінофільмів, телепередач, дидактичні ігри з наочністю.

Словесні методи: читання, розповідання художніх творів, заучування віршів, бесіди, розповіді дітей, переказ.

Практичні методи: словесні дидактичні вправи, ігрові методи, елементарні досліди і моделювання (*Методика розвитку рідної мови і ознайомлення з навколишнім у дошкільному закладі* / А. М. Богуш, Н. П. Орланова, Н. І. Зеленко та ін. – С. 104–107).

Чи існує різниця між практичними та ігровими методами розвитку мовлення дітей? Чи потрібно, на вашу думку, виокремити групу ігрових методів? Що таке автодидактична гра?

7. Порівняйте різні класифікації прийомів навчання дітей рідної мови.

А. а) словесні прийоми: мовленнєвий зразок, повторення, пояснення, вказівки, словесні вправи, оцінка дитячого мовлення, запитання;

б) наочні прийоми: показ картинки, іграшки, руху чи дії, показ положення органів артикуляції чи вимови звуків;

в) ігрові прийоми: жарт, інтригуюча інтонація голосу; г) загальні, часткові, прямі й непрямі, провідні й допоміжні прийоми (*Бородич А. М. Методика розвитку речі дітей.* – С. 45–46).

Б. а) провідні прийоми: запитання, пояснення, зразок, поради, порівняння, нагадування, оцінка з аналізом;

б) допоміжні прийоми: ігрові, вказівка, заохочення, зауваження (*Лещенко О. М. Методика навчання рідної мови та грамоти.* – С. 81).

В. а) словесні прийоми: мовний зразок, запитання, пояснення, вказівка, оцінка дитячої мови;

б) наочні прийоми: показ картинки, іграшки, предмета, руху або дії, показ артикуляції звуків. Показ супроводжується словесними прийомами: поясненням, вказівкою, запитанням;

в) ігрові прийоми: створення ігрової ситуації, виконання ігрових дій, звуконаслідування, загадкова інтонація голосу, використання жартів (*Методика розвитку рідної мови і ознайомлення з навколишнім у дошкільному закладі* / А. М. Богуш, Н. П. Орланова, Н. І. Зеленко та ін. – С. 108–109).

Г. Прийоми: спостереження, ігри, опертя на словесний зразок (словесне уявлення), опертя на картинку, живі об'єкти, діафільм, кінофільм, магнітофонний запис, запитання, інсценування казок (*Методика розвитку речі дітей дошкільного віку* / Л. П. Федоренко, Г. А. Фомичева, В. К. Лотарев и др. – С. 33–37).

8. Упродовж усього часу перебування в дошкільному закладі запишіть методи та прийоми розвитку мовлення дітей за табл. 19.

Таблиця 19

Форма роботи	Методи	Прийоми	Доцільність використання

Заняття: *Мовленнєве спілкування*

Завдання 1:

1. Словник. Збагатити словниковий запас словами, що означають назву взуття (*черевики, сандалії, валянки, туфлі, капці, чоботи*), назву матеріалу (*шкіряні, гумові*), ввести узагальнювальне слово *взуття*.

2. Зв'язне мовлення. Навчитися описувати взуття за зразком вихователя та за допомогою запитань.

3. Граматика. Вправляти у вживанні роду і числа іменників, що означають назву взуття; навчати замінювати іменники займенниками; виховувати акуратність, бережливе ставлення до взуття.

Матеріал: ляльки Оленка і Тарасик, взуття (черевики, сандалії, валянки, туфлі, чоботи, капці); вірш О. Благініної «Навчу і брата чобітки взувати».

Хід заняття: у гості до дітей приходять ляльки Оленка і Тарасик. Вони принесли в подарунок дітям різне взуття і хочуть перевірити, чи знають діти, як воно називається, для чого потрібне, коли його взувають. Вихователь пропонує дітям розглянути подарунки і запитує, як це все називається одним словом.

Розповідь вихователя: «Настала зима, випав сніг, зібралася Оленка на прогулянку. Діти, підкажіть Оленці, що їй взути, аби не змерзнути? (Валянки.) Повернулася з прогулянки, зняла валянки. Що їй взути? (Капці.) Прийшла весна, потекли струмочки, багато води на вулиці. Що потрібно взути Оленці? (Гумові чоботи.) Надворі тепло, сухо. Що Оленка взула? (Туфлі.) А що потрібно взути Тарасику? (Черевики.) Настало літо. Що саме взують улітку Оленка й Тарасик?» (Сандалії.)

Завдання 2:

«А тепер, діти, ви розкажете нашим гостям про взуття за таким зразком: «Це туфлі. Вони нові, шкіряні. Туфлі червоні, красиві, їх носять дівчатка й хлопчики. Це валянки. Вони вовняні, теплі, їх взувають узимку хлопчики й дівчатка».

Завдання 3:

Діти виконують вправу: «Валянки – вони, а один валянок? (Він.) Сандалії – вони, а одна сандалія? (Вона.) Туфлі – вони, а одна туфля? (Вона). Один черевик – він, а черевики? (Вони.) А взуття? (Воно.)» Наприкінці заняття вихователь наголошує, що взуття потрібно берегти, читає вірш О. Благініної «Навчу і брата чобітки взувати».

10. За наведеними нижче завданнями визначте, з якого розділу ці заняття.

Завдання 1:

1. Зв'язне мовлення. Навчитися переказувати художній твір близько до змісту тексту, скласти розповіді з власного досвіду за темою оповідання.

2. Граматика. Навчитися утворювати ступені порівняння прикметників різними способами; сприяти розвитку кмітливості, прищеплювати навички розумової праці.

Словник. Добір антонімів до прикметників і дієслів, синонімів до словосполучень.

Матеріал: оповідання К. Ушинського «Чотири бажання».

Завдання 2: навчитися добирати однокореневі слова, узгоджувати іменники та прикметники в роді, числі. Активізувати складно-підрядні речення, використовуючи прийом складання листа.

Матеріал: картинка «Заєць», лист до зайчика.

Завдання 3: навчитися виразно читати вірш, добирати синоніми, антоніми, рими, казкові вирази, визначати настрій твору.

Матеріал: вірш Л. Забашти «Снігуронька», російська народна казка «Снігуронька», прислів'я, ілюстрація.

Визначте, для якої вікової групи доступні ці завдання.

11. На заняттях з яких розділів, в яких вікових групах та з якою метою можна використати це оповідання К. Ушинського?

Вкупі тісно, а нарізно нудно

Каже брат сестричці:

– Не чіпай моєї дзиги.

– Коли так, – відповідає сестричка братикові, – то не займай моїх ляльок! Діти посідали в різних кутках, але скоро їм обом стало нудно.

Чому дітям стало нудно?

Становлення і розвиток мовлення дітей раннього віку¹

§ 1. Перший рік життя

Важливим завданням виховання є становлення і розвиток мовлення дітей раннього віку. Мова нерозривно пов'язана з розвитком усіх психічних процесів (сприймання, пам'ять, мислення) і слугує основою цілеспрямованої діяльності дитини. Розвиток мовлення здійснюється під впливом навколишнього середовища і насамперед під активним впливом дорослих.

Як стверджує Г. Розенгарт-Пупко, раннє дитинство щодо розвитку мовлення дітей поділяється на два періоди: підготовчий (1 місяць – 1,5–2 роки) та період оформлення самостійного мовлення (1,5–2 – 3 роки). Отже, перший рік життя – це підготовчий період, який, у свою чергу, поділяється на три етапи².

Перший етап – емоційне спілкування дитини з дорослим – охоплює період від 1 до 5–6 місяців життя. Малюк розпочинає своє життя криком. Крик немовляти – ознака нормального розвитку дитини в організмі матері. Крик – це природжена безумовно-рефлекторна реакція, що викликається сильними органічними відчуттями негативного характеру (біль, голод, незручності). Крики не потребують спеціального навчання, вони не залежать від слухових сприймань дитини (глухі діти також кричать). З погляду фонетики, крик – це видих при звуженій голосовій щілині та при більш чи менш відкритій порожнині рота, який утворює голосний звук різного ступеня відкритості.

У психології мовлення впродовж тривалого часу панувала думка, що в перших дитячих криках не можна виділити якихось мовленнєвих елементів. Натомість у дослідженнях останніх років (Р. Тонкова-Ямпольська та ін.) зазначається, що у криках немовлят можна виділити моменти, які

сприймаються на слух як звуки, близькі до голосних фонем *a* та *e*, хоча їх за акустичними ознаками ще не можна ототожнювати із фонемами. Адже в немовляти ще нерозвинений артикуляційний апарат, відсутній фонематичний слух. Подібні звуки спостерігаються і в птахів.

Крик – це сигнал небезпеки для дитини. Крик немовляти викликає занепокоєння батьків, які намагаються відразу ж його заспокоїти (возять у колясці, беруть на руки тощо), саме тому при багаторазовому повторенні цих дій крики набувають умовно-рефлекторного характеру. Якщо батьки стверджують, що дитина навмисне кричить, аби її взяли на руки, маємо яскравий приклад утворення умовного рефлексу. Таке швидке утворення умовного рефлексу на крик, за П. Згуровським, свідчить, що крики виконують комунікативну функцію. Вчені І. Кононова, Р. Тонкова-Ямпольська та інші стверджують, що крики позбавлені функції спілкування. Виникає запитання, яке місце належить крикам у процесі оволодіння дитиною звуковимовою? Деякі вчені вважають, що крик належить до підготовчого етапу звуковимови і розглядають його як самостійний безумовно-рефлекторний вияв. Так, на думку І. Кононової, крик не можна віднести до підготовчого етапу, оскільки він «виникає на тлі негативних емоцій», а в артикуляційному аспекті «вдосконалюється мало»¹.

Водночас не можна ігнорувати роль крику в розвитку мовленнєво-рухового аналізатора. Крики, як перші голосові реакції, посідають істотне місце в підготовці мовленнєвого апарату до звуковимови. Вони сприяють розвитку мовленнєвого дихання. Тому дорослі не повинні лякатися дитячого крику, це цілком закономірне явище у процесі становлення звуковимови. Однак це не означає, що дитина може довго кричати. Тривалі крики в перші місяці життя – сигнал нездорового стану організму дитини, якій потрібна лікарська допомога.

На першому місяці за короткі проміжки активного неспання, коли дитина часто буває на руках у дорослого, встановлюється перше спілкування її з дорослим на емоційній основі, що є початком розвитку дитячого мовлення. На першому місяці життя викликати зворотну реакцію-відповідь у дитини дуже важко, тому ініціатива спілкування належить дорослому.

На другому місяці значно збільшується тривалість активного неспання. Це дає змогу спілкуватися з дитиною не лише безпосередньо на руках у дорослого, а й у ліжку, манежі. Спілкування дорослого з дитиною в цей період набуває характеру «розмови», вихователь заграє з дитиною, посміхається, намагаючись затримати на собі її погляд, викликати посмішку.

На другому місяці життя дитина починає фіксувати зорові й слухові подразники, довго посміхається, коли з нею розмовляє дорослий, стежить поглядом за іграшкою.

¹Богуш А. М. Теорія і методика розвитку мовлення дітей раннього віку. – К.: Слово, 2003.

²Розенгарт-Пупко Г. Л. Формирование речи в раннем возрасте. – М.: АПН РСФСР, 1963.

¹Кононова И. М. Основные факторы формирования первичных голосовых реакций у детей 1-го года жизни: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 1968. – С. 13.

На **третьому місяці**, за даними досліджень М. Касаткіна і І. Нечаєвої, дитина розрізняє звуки різної висоти.

У цей період у спілкуванні дитини з дорослими відбуваються значні зміни – ініціатива спілкування відтепер належить дитині, вона сама починає шукати поглядом дорослого для спілкування з ним. Побачивши дорослого та на його привітання, дитина голосно сміється, вимовляє голосні, протягає «а-а», «е-е-е», приходять у рух її ручки та ніжки, тобто виникає «комплекс пожавлення». Слід зауважити, що такі позитивні зміни в емоційному спілкуванні дитини з дорослим можливі лише за умови попередньої роботи дорослого з дитиною. На третьому місяці поява емоційної реакції дитини на дорослого, як зазначає Д. Ельконін, створює основу для виникнення й розвитку нових форм спілкування, зокрема наслідування звуків.

На **четвертому місяці** виникає спілкування між дитиною і дорослим на основі голосних реакцій, мовних звуків. Збільшується кількість звуків, з'являються вигуки «агу», «гу-гу» (гукання), «е», «і» та звук «р». У другій половині місяця розвивається гуління, спочатку вимова складних комплексів звуків «тіль», «фрр...», а надалі співуче гуління, «трелі» (І. Кононова): «а-е-е», «о-о-о-е», «а-а-а». Звуки вимовляються під контролем слуху, діти починають прислуховуватися до своїх мовленнєвих реакцій. Такі досягнення в мовленнєвому розвитку дають можливість спілкуватися з дитиною на відстані, перегукуватися з нею, викликати в неї звуконаслідування. Наприкінці четвертого місяця життя дитина сама вже викликає дорослого на спілкування за допомогою мовних звуків. Діти також наслідують голосові реакції інших дітей. За показниками нервово-психічного розвитку дітей першого року життя, що були розроблені професором М. Щеловановим, діти в чотири місяці за звуком визначають місце знаходження предмета, відшуковують дорослого, почувши його голос та джерело звука; промовляють голосні звуки, довго бавляться іграшками.

На **п'ятому місяці** життя відбуваються значні зрушення в розвитку дитини. Вона вже достатньо оволоділа своїми рухами і мовленнєвим апаратом. Рухи та мовні звуки дитина використовує як засіб спілкування з дорослими та іншими дітьми; вона підповзає до свого сусіда, посміхається, вимовляє окремі звуки. Побачивши дорослого, малюк видає цілий потік мовних звуків, звернених безпосередньо до нього, закликає дорослого підійти, довго співуче гулить, розрізняє тон, з яким до неї звертаються.

У цей період, коли дорослий протягує руки, дитина у відповідь дає свої, вона вже розуміє ситуації годування, укладання спати, міміку та жести. На думку І. Кононої, в період переходу від гуління до белькотання (в 5–7 місяців) діти промовляють велику кількість звуків без будь-якого приводу (30–70 % від загальної кількості усіх голосових виявів). У процесі спонтанної голосової активності, зазначає автор, між слуховим і мовленнєворуховим аналізаторами встановлюється

міцний функціональний зв'язок ще до появи белькотання. В цей період потрібно створити сприятливе «акустичне середовище» як у ясельних групах, так і в сім'ї.

У **шість місяців** дитина починає белькотити. З погляду фонетики, белькотання – найскладніше утворення, яке нагадує слова-склади: *ма-ма-ма, ба-ба-ба, дя-дя-дя*.

Дискусійним нині залишається питання, в якому віці виникає і скільки триває стадія белькотання. Одні вчені стверджують, що белькотання з'являється вже у 2–3 місяці, інші – в 5–6 місяців. М. Кольцова відзначає появу белькотання аж у 7–8,5 місяця, а з 8,5–9,5 місяця, за її словами, в дітей з'являється «модульоване белькотання», коли дитина повторює склади з різною інтонацією.

Дослідження В. Бельтюкова і А. Салахової (були проведені в секторі фонетики й акустики Інституту дефектології, м. Москва) з розвитку голосових реакцій у чотирьох дітей в домашніх умовах дали можливість докладніше відповісти на це питання. Автори пояснюють наявну вікову різницю тим, що надзвичайно важко визначити чітку межу, яка відокремлює белькотання від попередньої стадії гуління. Крім того, за їхніми переконаннями, початок стадії белькотання, як і її закінчення, є суто індивідуальним процесом. На підставі своїх спостережень автори визначають терміни белькотання між 4 і 6 місяцями. При цьому збагачення белькотання звуками спостерігається після 6 місяців досить активно впродовж місяця (40 % звуків щодо всього звукового складу), надалі накопичення звуків уповільнюється.

Аналіз звукового складу белькотання засвідчив, що носові й ротові, дзвінкі й глухі приголосні з'являються парами і майже одночасно. Спочатку виникають м'які, а потім тверді приголосні, тобто і тут існують певні закономірності. Завершується стадія белькотання, на думку В. Бельтюкова і А. Салахової, також індивідуально, від 1 – до 1 року і 2 місяців.

Дискусійним залишається питання щодо функції белькотання. Так, О. Александров, В. Сікорський та інші педагоги вважають, що воно виникає на основі наслідування звуків і виконує функцію спілкування. Вчені В. Богородицький, М. Кольцова та інші розглядають белькотання як дитячу забавку, гру, яка не має ніякого відношення до мовлення.

Відповідь на це питання знаходимо в роботах О. Гвоздева, В. Бельтюкова, А. Салахової. Наприклад, О. Гвоздев стверджує, що белькотання, як і попередні голосові реакції (гукання, гуління), є природженою домовною реакцією, яка не може виконувати функцію спілкування (белькотуть і глухі діти). До того ж у белькотанні дітей різних національностей спостерігається чимало спільних звуків. Так, за даними В. Бельтюкова і А. Салахової, у белькотанні дітей, за якими вони спостерігали, 79 % звуків були близькими за своїми акустичними ознаками до англійської, німецької, французької мов.

За В. Бельтюковим, *белькотання* – це природжений автономний процес, вияв певної програми, що передається дитині у спадок, яка генетично закладена внаслідок історичних накопичень мовленнєво-рухових реакцій. Для активного наслідування мовлення дорослого у дитини ще не розвинулися відповідні сенсорні й моторні центри. Після 6 місяців у неї з'являється самонаслідування звуків і складів.

Існує думка, що з белькотання започатковується власне активне мовлення дитини (Р. Тонкова-Ямпольська). Ті звуки, що були в белькотанні, дитина набагато раніше й легше вимовляє (губні), ніж ті, яких не було (шиплячі, свистячі, *p*), вимовою цих звуків вона оволодіває значно пізніше. Отже, белькотання готує мовленнєвий апарат до вимови звуків мови, складів і слів, сприяє розвитку фонематичного слуху.

Для подальшого розвитку мовлення дитині потрібно: а) навчитися виокремлювати звукокомплекси (слова) із цілого мовленнєвого потоку; б) здійснювати тонкий фонетичний аналіз кожного звукокомплексу; в) розуміти мовлення дорослого; г) засвоїти механізм звуковимови (артикуляцію)¹. Усі ці завдання вирішуються у процесі спілкування дитини з дорослим, розпочинаючи з другої половини першого року життя.

Другий етап підготовчого періоду (від 6 до 11–12 місяців) характеризується розвитком розуміння мовлення дорослих. Виникає новий тип спілкування дорослого з дитиною – спілкування на основі розуміння мовлення дорослого. Розуміння мовлення, як зауважує М. Кольцова, – це результат утворення умовних зв'язків. Дитина починає розуміти, що кожний предмет, кожна властивість предмета, кожна дія має свою назву². Основна мета спілкування дорослого з дитиною у цей період не обмежується емоційним контактом, а потребує виконання дитиною певної дії.

Як свідчать дослідження Г. Розенгарт-Пупко, діти швидко починають розуміти слова, що стосуються дій з предметами, і важко дається їм розуміння назв предметів. Зорове сприймання і розглядання дітьми предметів, що супроводжується їх називанням, прискорює розуміння назви предметів.

Як дорослий може дізнатися, чи розуміє дитина звернене до неї мовлення?

За характером рухової реакції (повернення голови у бік предмета, жести і рухи дитини).

Зв твердженням Д. Ельконіна, головними передумовами виникнення розуміння мовлення є такі: а) виокремлення предмета з навколишніх; б) зосередження уваги на предметі; в) наявність у дитини яскраво вираженої емоційної реакції³. Розуміння мовлення дитиною з'являється

насамперед на запитання «Де?», що стимулює її до зорового пошуку та орієнтовних реакцій. Під час багаторазових повторень у дитини формується зв'язок між словом дорослого і предметом. Проте такий зв'язок утворюється не відразу, а проходить низку етапів (Д. Ельконін)¹.

Спочатку реакція на слово дорослого відсутня, дитина не повертає голови у бік названого предмета. Потім на слово дорослого виникає орієнтовний пасивний рух у бік місця знаходження предмета, тобто реакція на інтонацію. Нарешті, виникає диференційований зв'язок (дитині майже 10 місяців) між словом і предметом, який виражається в пошуку предмета і знаходженні його в іншому місці. Це і є початкова форма розуміння мовлення дорослих.

Ф. Фрадкіна описує такі *реакції дитини* на звернене до неї мовлення дорослого:

а) повертання голови у бік предмета після його називання дорослим (7–8 місяців);

б) виконання завчених рухів при називанні предметів дорослим (7–8 місяців);

в) виконання елементарних доручень дорослих за словесною інструкцією (9–10 місяців);

г) вибір предмета за словесною вказівкою (10–11 місяців);

д) припинення дії під впливом словесної заборони: «не можна» (12 місяців)².

Як засвідчують дослідження Ф. Фрадкіної і Г. Ляміної, діти 7–8 місяців реагують спочатку на слово, як на певну суму звуків, сприймають його ритміко-мелодійну структуру (тембр, темп, силу звука, інтонацію). І лише з 10–11 місяців дитина реагує на *зміст слова*, розуміє його значення, навіть якщо воно вимовляється з різною інтонацією. Слід зауважити, що на початку другої половини першого року життя слова для дитини ще не набули узагальнювального значення, почуте слово вона пов'язує з конкретним (тільки одним) предметом. Це потребує від педагога серйозної роботи над засвоєнням дітьми слів-узагальнень.

Після 7 місяців дитина вже виконує відповідні рухи на слова «ладусі», «до побачення». Наприкінці першого року життя діти виконують рухи на слова «відкрий», «закрий», «поклади» тощо.

У другому півріччі активно розвивається наслідування на основі белькотання. Дитина, яка не белькоче, не може навчитися наслідувати. Спочатку дитина наслідує звуки власного белькотання, пізніше воно збагачується новими звуками. В 10–11 місяців у дитини можна розвивати наслідування звуків, яких ще не було в белькотанні. Натомість, за

¹Люблинская А. А. Очерки психического развития ребенка. – М.: АПН РСФСР, 1959. – С. 278.

²Розенгарт-Пупко Г. Л. Формирование речи в раннем возрасте. – С. 93.

³Эльконин Д. Б. Детская психология. – М.: Учпедгиз, 1960. – С. 90.

¹Эльконин Д. Б. Детская психология. – М.: Учпедгиз, 1960. – С. 90.

²Фрадкина Д. И. Возникновение речи у ребенка // Учен. зап. ЛГПИ. – 1955. – Т. 12. – С. 77.

словами І. Кононової, наслідування звуків у цьому віці є ще вельми складним процесом для дитини. Одні діти добре белькочуть, хоча відтворювати за дорослим звуки ще не вміють, в інших – спостерігається «віддалене» (із запізненням) наслідування. Наслідуючи звуки дорослого, дитина засвоює нову артикуляцію, повторює кожний почутий звук чи слово, супроводжує словом, звуками свої дії, наслідування перетворюється на своєрідну звукову діяльність.

Під час звуконаслідування діють два взаємопов'язаних процеси: сприймання дитьми фонем на слух (фонематичний і мовленнєвий слух) та їх вимова (артикуляція).

Так, О. Гвоздев вважає, що засвоєння фонематичної сторони мовлення визначається переважно розвитком мовленнєво-рухового аналізатора, який є провідним у процесі оволодіння артикуляцією звуків. Інші вчені – В. Бельтюков, Д. Ельконін, Н. Швачкін – доводять важливість обох аналізаторів. Порушення слуху призводить до спотворення звуків, що негативно позначається на активному мовленні. Водночас розвиток фонематичного слуху залежить від диференціювання звуків у процесі їх артикуляції.

Отже, в процесі засвоєння дитиною звуків рідної мови беруть участь і слуховий, і мовленнєво-руховий аналізатори. Тому їх потрібно активно розвивати в процесі звуконаслідувальної діяльності.

У другому півріччі дітей потрібно спонукати до дій з предметами. Дорослий показує іграшку, називає її, виконує з нею різні дії, позначаючи словами: «Ляля топ-топ-топ». Відтак він пропонує дитині виконати ці дії.

Особливу увагу впродовж першого року життя треба звернути на розвиток дрібних м'язів пальців руки. Фізіологічними дослідженнями М. Кольцової доведена залежність розвитку активного мовлення від розвитку дрібних м'язів пальців: чим краще розвинені м'язи пальців, зокрема вказівного, тим швидше дитина почне говорити¹.

Третій етап підготовчого періоду (10–12 місяців – другий рік життя) характеризується розвитком самостійного мовлення, появою перших слів.

Наприкінці першого року життя з'являються перші усвідомлені слова. Так, в 10–12 місяців у відповідь на пропозицію дорослого дитина вже продукує перші слова з певним значенням. З'являються слова *так, ні*. Дитина називає словами дорослого (*тато, мама, тьотя, няня, баба*), окремі дії (*дай, ді-ді*). У словнику однорічної дитини налічується в середньому 10–15 слів.

Орієнтовні показники розвитку мовлення дітей першого року життя (за даними Н. Аксаріної)

1 місяць – перша посмішка у відповідь на мовлення дорослого;

¹Кольцова М. М. Ребенок учится говорить. – М.: Медицина, 1973. – С. 132.

2 місяці – дитина прислуховується до голосу чи предмета, що видає звуки, при цьому рухи її уповільнюються, вона відповідає посмішкою на почуті звуки. Гукає: «Агу-гу-гу»;

3 місяці – зосереджує свій погляд на обличчі дорослого мовця, у відповідь йому посміхається, гукає, гулить;

4 місяці – за звуком очима знаходить потрібний предмет; відтворює гучні звуки, голосно сміється, якщо з нею розмовляють, гулить, з'являються трелі;

5 місяців – розрізняє інтонацію, з якою до неї звертаються, довго співуче гулить;

6 місяців – розуміє мовлення дорослого, промовляє окремі склади, з'являється белькотання;

7 місяців – довго белькоче, повторює одні й ті самі склади. На запитання «Де?» знаходить поглядом предмет;

8 місяців – голосно, повторюючи за дорослим, вимовляє різні склади, починає наслідувати їх. Виконує відповідні рухи на слово: «Ладусі». Шукає і знаходить очима предмети й обличчя тих, кого називають, довго бавиться іграшками, розглядає їх;

9 місяців – відповідає на загравання «дожену-дожену», грає в схованки. На прохання дорослого виконує рухи: «дай ручку» «до побачення» та ін.;

10 місяців – наслідуючи дорослого, дитина сама повторює за ним різні звуки і склади. На його прохання сама знаходить і дає названу іграшку («дай м'яч», «дай лялю»). Розрізняє імена кількох дорослих і дітей;

11 місяців – вимовляє перші слова (*мама, і, на, ав-ав*). На прохання дорослого виконує знайомі дії «погойдай лялю», «покажи м'яч»;

12 місяців – вимовляє 10–15 слів.

§ 2. Другий рік життя

Періодом швидкого розвитку мовлення є другий рік життя дітей. Розвиток мовлення у цей період, за Г. Розенгарт-Пупко, проходить два етапи: перший – від 1 року до 1 року 5–6 місяців, другий – від 1 року 5–6 місяців. Мовлення дітей цього віку розвивається в таких напрямках: а) розвиток розуміння мовлення дорослих; б) формування функції узагальнення; в) збагачення та активізація словникового запасу; г) розвиток здібності наслідування і вдосконалення звуковимови; д) формування граматичної будови мовлення.

На першому етапі продовжується розвиток розуміння мови, на другому – збагачується словниковий запас, розвивається активне мовлення.

Розуміння мовлення дорослих. На початку другого року життя (1 рік 2–3 місяці) дитина починає швидко встановлювати зв'язок між словом і предметом, відбувається розуміння мовлення і дій з предмета-

ми («дай руку», «візьми прапорець», «сядь», «встань»). Насамперед діти розуміють дії, пов'язані з доглядом за ними, та свої власні («відкрий ротик», «заплющ очки», «похитай голівкою», «посади ведмедика»), розуміння залежить від конкретної ситуації. Згодом під впливом спілкування з дорослими розуміння виходить за межі конкретної ситуації, дитина починає розуміти запитання «де?», «де собачка?», «де ляля?» й правильно реагувати на них. Вона спочатку засвоює розуміння назв предметів і речей, що її оточують, потім імена дорослих, назви іграшок, одягу, частини тіла й обличчя. Дитина засвоює велику кількість назв предметів і дій, які їй показують і називають дорослі (за Є. Каверіною).

На другому році життя потрібно звертати увагу дитини на якості, властивості, стани, на призначення окремих предметів: «Подивись, у мене ведмедик великий, а в тебе маленький; мій білий ведмедик, а твій – коричневий», «М'ячик червоний, круглий», «Дай червоний м'ячик, а тепер синій», «Посади на стільчик білого ведмедика». Діти в 1 рік 3–4 місяці вже починають розуміти деякі пояснення дорослого. Наприклад, дитина намагається нанизати кільця на паличку, але вони не проходять. Вихователь показує, як їх потрібно нанизувати, і пояснює, що один кінець палички товщий, а другий тонший, і що кільця легко нанизуються на тонкий кінець. Дитина попередньо розглядає обидва кінці палички і обирає тонший із них.

На другому році життя дитина вже виконує нескладні доручення дорослого, наприклад «Дай ляльку Олі», «Візьми у Володі м'яч». Поступово від розуміння окремих слів діти переходять до розуміння фраз, коротких розповідей, мовлення, не зверненого безпосередньо до них.

Є. Каверіна описує послідовні етапи розвитку розуміння мовлення дитиною¹. На початку другого року життя дитина виконує вже низку дій за вказівкою дорослого: 1) загальні дії («дай, принеси, поклади»); 2) конкретні («йди обідати, візьми м'яч»); 3) складні, системні дії у відповідь на вимогу дорослого («побудуй драбинку, намалюй дощик»); 4) виконує словесні доручення («візьми зайчика і віддай його Ірині»); 5) впізнавання і розуміння предметів, що зображені на картинках, кубиках («принеси кубик із ведмедиком»).

Розвиток розуміння мовлення, за Г. Люблінською, виявляється в тому, що дитина: 1) правильно співвідносить слово з предметом (дією, ознакою) незалежно від ситуації; 2) знайоме слово набуває узагальненого характеру².

Розвиток мовленнєвих узагальнень. На другому році життя відбувається формування однієї з головних особливостей другої сигнальної системи – функції узагальнення.

Функція узагальнення формується стрибкоподібно. Різкий стрибок спостерігається в період 1 рік 2 місяці – 1 рік 3 місяці, а надалі – після 1 року 9 місяців.

З фізіологічного боку формування узагальнень у дітей другого року життя досліджувала М. Кольцова¹. Автор описує кілька **етапів розвитку узагальнень**.

Нульовий ступінь узагальнення – назва конкретного одиничного предмета, власне ім'я. *Перший ступінь узагальнення* – загальне ім'я, загальна назва однорідних предметів, дій, якостей. Цей ступінь узагальнення діти засвоюють на кінець другого року життя. *Другий і третій ступені* узагальнення випадають на дошкільний вік. Дитина називає собачкою не тільки іграшку, яку тримає в руці, а й собачку, зображену на картинці, живу тварину. Наприкінці другого року життя дитина впізнає предмети незалежно від їх кольору, форми, величини. У цьому віці малюк починає розуміти зв'язки й відносини між предметами: воду можна налити у кружку, переносити у відрі; щоб намалювати, потрібно взяти олівець і папір. У другій половині року дитина вже розуміє за описом минулі події. Наприклад: «У Володі вдома є собачка». «На прогулянці діти бачили машину, бі-бі». Мовлення дорослого для дитини другого року життя стає основним регулятором її поведінки.

Збагачення словникового запасу й активного мовлення. За М. Кольцовою, до 8 – 10 місяців слово для дитини є лише звуковим подразником. І тільки наприкінці року воно зі звукового подразника перетворюється у мовленнєвий сигнал. У мовленні дітей з'являються перші осмислені слова. Терміни їх вияву і кількість є суто індивідуальними.

Як свідчать дослідження Ф. Фрадкіної, у 10 місяців у словнику дітей 1–5 слів, в 11 – 3–8, у 12 місяців – 7–16 слів.

Особливості становлення перших слів у дітей досліджували Г. Ляміна, М. Красногорський, А. Маркова, М. Кольцова, серед зарубіжних учених – В. Штерн, Ш. Бюлер, Д. Селлі та ін. Так, А. Маркова описує певну послідовність в оволодінні дитиною словом².

На *першому етапі* (8–12 місяців) з'являються слова-склади, які дитина вживає у скороченому вигляді (*ка, ну, ва*). Наприклад, дитина називає один склад слова, що означає усе слово: *ля* – лампа, *па* – впав (В. Сікорський).

У науково-педагогічній і психологічній літературі розгорнулася дискусія, який склад дитина промовляє першим. Виокремилися два протилежних погляди. М. Красногорський і Д. Селлі доводять, що дитина здебільшого промовляє наголошений склад, оскільки він найбільше

¹Каверіна Е. К. О развитии речи детей первых двух лет жизни. – М.: Медгиз, 1950. – С. 17.

²Люблинская А. А. Детская психология. – М.: Просвещение, 1971. – С. 132.

¹Кольцова М. М. Двигательная активность и развитие функций мозга. – М.: Педагогика, 1973. – С. 10.

²Маркова А. К. Овладение слоговым составом слова в детском возрасте // Вопр. психологии. – 1969. – № 5.

привертає її увагу, а ненаголошений випускає. Іншого погляду дотримуються А. Маркова і Г. Ляміна. На їхню думку, дитина не обов'язково і не завжди виділяє наголошений склад. Нерідко діти називають і ненаголошений склад, наприклад: *ди* – диван. Вважаємо, що цей погляд не виключає попереднього, а лише доповнює його.

Другий етап (10–12 місяців) – поява двоскладових слів. Спочатку це звичайне повторення першого складу (*бо-бо* – боляче), пізніше з'являються слова із двох різних складів (*а-па* – впав). На третьому і четвертому етапах (другий рік життя) дитина вживає три- і чотирискладові слова.

Г. Ляміна, А. Маркова та інші вчені відзначають той факт, що не всі слова дитина засвоює в такій послідовності, як це означено вище. Значну їх частину вона засвоює відразу як «складовий контур», «схему-контур» слова. При цьому слово спотворюється і зберігає лише загальну схожість звучання (*татина* – машина). У «схемі-контурі», за Г. Ляміною, є стійкі елементи (це кількість складів) і нестійкі, які весь час змінюються (його звуковий склад).

У процесі оволодіння дитиною першими словами спостерігається *перехідний етап*, який характеризується специфічним «дитячим мовленням». О. Йєсиерсен назвав його «малим мовленням», У. Еліасберг і Л. Виготський – «автономним мовленням», В. Вунд – «псевдомовленням», мовленням няньок, бабусь, що підлаштовуються під дитину. Не заперечує існування такого «малого» мовлення і С. Рубінштейн. Автор співвідносить його появу з розумінням мовлення дорослих і розглядає це явище як «своєрідний перехідний етап»¹. За зовнішньою формою, зауважує С. Рубінштейн, слова «малого автономного мовлення» носять здебільшого моторний характер, це уламки слів з подвоєними складами (*фу-фу, ля-ля, ква-ква*). Флексії та синтаксичні поєднання в ньому відсутні. Слово має стільки значень, скільки разів воно вживається. С. Рубінштейн наводить приклад уживання нестійкого слова «малого мовлення» *вау-вау* сином Р. Ідельбергера, який віком 6 місяців 18 днів словом *вау-вау* позначав маленьку порцелянову фігурку дівчинки на буфеті, а в 10 місяців 2 дні – собаку, який гавкав на подвір'ї; портрет дідуся і бабусі; свого іграшкового коника, настінний годинник. У 10 місяців 29 днів цим самим звукополученням він позначив гумову іграшку; в 1 рік 1 місяць – чорні батькові запонки; в 1 рік 2 місяці 4 дні – перлини на сукні, термометр для ванни.

Найістотнішим у психологічному аспекті для «малого мовлення», за С. Рубінштейном, є те, що воно відкриває своєрідний спосіб «узагальнення», за яким визначається значення перших слів, які вживає дитина. У «малому мовленні» слова ще не виконують означальної функції у

повному розумінні цього слова. «Мале мовлення» засвідчує несформованість предметної свідомості.

А. Маркова відзначає особливості перших слів дітей, які спостерігаються до кінця третього року життя: багаторазове повторення складів, що нагадує белькотання; вставляння голосних при збігу приголосних (*хліб* – *хліб*); уподібнення складів (*бабака* – *собака*); скорочення збігу приголосних (*сон* – *слон*).

Німецькі вчені (В. Штерн і Ш. Бюлер) виокремили *дві специфічні особливості перших дитячих слів*: 1) між словами дитини і дорослого існують різкі фонетичні відмінності; 2) багатозначність перших дитячих слів.

Т. Коннікова вивчила особливості перших слів у дітей за означеними характеристиками.

Щодо фонетичних відмінностей, за твердженням Т. Коннікової, вони виявляються в різних категоріях: а) дитячі слова зовсім не схожі на слова дорослих (*адига* – риб'ячий жир); б) дитячі слова – це уривки слів дорослих (*па* – впало, *моко* – молоко); в) дитячі слова – це спотворені слова дорослих, що зберігають загальну фонетичну схожість (*ті-ті* – годинник, *абаля* – яблуко); слова – звуконаслідування (*ав-ав, киць-киць, ту-ту*).

Багатозначні слова об'єднуються дитиною в такі групи:

- а) слова, що утворюються за функціональними ознаками (*фу* – сірники, лампа, цигарка);
- б) за місцем знаходження (*ану* – ніж, хліб, тарілка, сільничка);
- в) за зовнішньою схожістю (*кх* – кішка, шапка, комір);
- г) за звуконаслідуванням (*бі-бі* – машина, трамвай, тролейбус).

Як бачимо, за шість місяців у дітей з'являється лише 15–25 слів. Вельми часто спостерігаються затримки мовленнєвого розвитку дітей, коли дитина до 1,5 року або зовсім не промовляє усвідомлених слів, або ж у її словнику налічується не більше 5 слів. Причини можуть бути різними. Подекуди відставання мовленнєвого розвитку зумовлюється тим, що дорослі розуміють свою дитину за мімікою і жестами і не стимулюють словесне позначення її прохання. У таких випадках дитина часом упродовж усього другого року життя користується тільки «жестовим» мовленням.

Другою причиною затримки розвитку активного мовлення є так званий дефіцит спілкування дитини з дорослим. Зайнятий і заклопотаний своїми проблемами дорослий зовсім не розмовляє з дитиною, мовчки задовольняє її потреби, не підтримує ініціативних звертань дитини до дорослого.

Перші елементарні вияви ініціативного вживання слів, за свідченням Г. Розенгарт-Пупко, можна спостерігати у дитини віком 1 рік 2 місяці – 1 рік 3 місяці. Надалі діти називають словами відсутніх дорослих – близьких дитині людей. На її думку, самостійне мовлення дітей до 1,5 року слід віднести до підготовчого періоду мовленнєвого роз-

¹Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. – М.: Педагогика, 1989. – Т. 1. – С. 465.

витуку. Вона вважає це ще не справжнім мовленням ні за своїм значенням, ні за формою. Це дитяче, автономне мовлення.

У другому півріччі другого року життя словник дитини збагачується швидкими темпами. Як стверджує Г. Розенгарт-Пупко, у дітей в 1 рік 6 місяців налічується до 40 слів, в 1 рік 8 місяців – 100, в 1 рік 9 місяців – 175, у 2 роки – 300 слів. У другому півріччі спостерігається своєрідний «стрибок» у збагаченні словникового запасу, дитина починає багато говорити і використовувати різні частини мови. Вперше це явище було описане німецьким психологом В. Штерном у книзі «Дитяче мовлення» (1928). За результатами спостережень над розвитком мовлення своїх двох дочок автор дійшов висновку, що у другому півріччі другого року життя відбувається «переломний момент у розвитку мовлення дитини». Дитина начебто робить перше у своєму житті велике відкриття, що кожний предмет має свою назву. Саме тому діти звертаються до дорослих із незчисленними запитаннями «Що це?» і таким чином швидко збільшують свій словник.

Із критикою «теорії стрибка» виступив Л. Виготський. Він переконаний, що дитина в цьому віці ще не спроможна зробити для себе якийсь відкриття в довкіллі, а тим більше в розвитку мовлення. Він пише: «Неймовірно, щоб дитина в 1,5–2 роки, коли її мислення перебуває на примітивній стадії розвитку, спроможна була зробити відкриття, яке потребує колосальної інтелектуальної напруги... Як засвідчують дослідження, навіть у дітей старшого дошкільного віку і дорослих людей впродовж усього їхнього життя не відбувається такого відкриття, вони так і не розуміють умовного значення слів, як і не розуміють відношення між знаком і його значенням»¹. Якби дитина зробила таке відкриття, то вона не назвала б словом *фу-фу* все, що світиться, горить, а словом *тил* – усе, що лежить на столі.

Дитина засвоює спочатку не внутрішні зв'язки між знаком і значенням, а зовнішній зв'язок між словом і предметом, і відбувається це за законами умовного рефлексу, тобто дитина спочатку засвоює функцію, а потім уже усвідомлює предмет (за Л. Виготським).

Експериментальні дослідження вченого засвідчують, що в цей період ускладнюється уся життєва практика дитини, яка потребує від неї широкого використання усіх засвоєних слів і накопичення нових. Відтепер дитина вільно пересувається у просторі, розширюються її контакти, вона сама може підійти до того предмета, який її зацікавив, взяти в руки, обстежити. В неї закономірно виникає запитання щодо невідомого їй ще предмета. Оскільки дитина не тільки запитує, а й активно діє з предметом, вона запам'ятовує його назву. За словами вченого, після 1 року 7 місяців відбувається серйозна перебудова психологічної операції зі словом. Якщо раніше для задоволення власних потреб дитина

користувалася емоційно-жестовим мовленням, то віднині слово-назва предмета має стати засобом для його отримання. Дитина вже не тягнеться до предмета, а звертається до дорослого і називає предмет. Слово для дитини набуває нового важливого значення. Запас слів, що знаходиться у пасиві, слугує засобом спілкування.

За Г. Розенгарт-Пупко, збігаються дві основні лінії розвитку мовлення дитини – усвідомлене розуміння мовлення навколишніх людей у всіх життєво важливих ситуаціях і використання активного словника, яке раніше мало здебільшого ігровий характер. «Розуміння мовлення та активне вживання словника стимулюють одне одного, зливаючись у єдиному двосторонньому акті спілкування»¹.

Грузинський психолог А. Чрелашвілі під час спеціальних досліджень спостерігав за розвитком словника дітей другого року життя. Автор стверджує, що поява запитань «Що це?» і стрибкоподібне збагачення словника здебільшого не збігаються у часі.

Дитячі запитання, які В. Штерн назвав показником «відкриття», на думку А. Чрелашвілі, мають здебільшого характер гри. Дитині подобається звертатися до дорослих із запитаннями. Вона не завжди очікує на них відповіді, бігає по кімнаті, показує на предмети і запитує «А це що?». Якщо дорослий відповідає неправильно, дитина голосно сміється і запитує знову. Дитячі запитання, зауважує А. Чрелашвілі, іноді навіть не мають питальної інтонації. Дитина нерідко сама звертається до дорослого з проханням відповідати неправильно, так цікавіше грати. Саме цей умовно-рефлекторний зв'язок: безпосередня дія дитини (показ на предмет) – словесна відповідь дорослого (за О. Івановим-Смоленським) започатковує питальну інтонацію в дитячому мовленні. А. Чрелашвілі дійшов висновку, що стрибок у збагаченні слів активного словника пояснюється не лише «переломним моментом у розвитку мовлення» (як це стверджує В. Штерн), а й «переломним моментом у психічному розвитку дитини загалом» (сприймання, пам'ять, мислення тощо), що сприяє швидкому збагаченню словникового запасу дитини.

Характерною особливістю словника дітей другого року життя, за твердженням М. Попової, є нерівномірність вживання частин мови за кількісним складом словника і частота вживання тих чи тих слів. У словнику дитини переважають іменники, значно менше дієслів, хоча тотожність їх використання висока, це так звані дієслова-«універсали» (А. Іваненко). Досить бідний словник на прикметники. Збагачення дитячого словника стимулює появу нових форм вимоги за допомогою слова. Порядок виникнення таких слів-вимог описує Г. Розенгарт-Пупко².

¹Розенгарт-Пупко Г. Л. Формирование речи в раннем возрасте. – М.: АПН РСФСР, 1963. – С. 73

²Там само. – С. 75.

¹Виготский Л. С. Развитие устной речи // Собр. соч.: В 6 т. – М.: Педагогика, 1983. – Т. 3. – С. 169.

Під час спілкування дитина насамперед вживає імена дорослих, вимагаючи тим самим, щоб вони підійшли до неї. При цьому слово промовляється з інтонацією «заклику» (*баба, мама*).

Якщо дитина хоче, щоб її відвели до дорослого, вона використовує інтонацію прохання (*мамі, бабі*). Ім'я дорослого, те, як дитина називає дорослого, стає засобом спілкування вже в першому півріччі другого року життя.

У другому півріччі з'являється вимога предмета через його називання. Слово вживається в називному відмінку без флексійної зміни. Якщо до цього дитина використовувала слово «дай» і показувала на предмет, то тепер вона називає його словом. Тож не слід одразу задовольняти прохання дитини, потрібно стимулювати відповідь запитаннями «Скажи, що тобі дати?».

На наступному етапі з'являється вимога фразою, спочатку щодо відсутніх предметів (*мама, яболя*). У віці 1 рік 7 місяців дитина переходить від двослівних речень до фраз, вводячи в них своє ім'я (*твотя Таня, Віка пать*). Після 1 року 8 місяців дитина будує фрази, в які вже вводить дію (*моко неси твотя*).

Внаслідок подальшого розвитку активного мовлення у дитини після 1 року 9 місяців з'являється описове мовлення. Перші форми описового мовлення, за свідченням Г. Розенгарт-Пупко, виникають у відповідь на запитання дорослого, пізніше – за власної ініціативи. Наприкінці другого року життя дитина може вже самостійно розмовляти з лялькою, іграшками. З розвитком активного мовлення і збагаченням словника пов'язане і становлення мовленнєвих відповідей дітей на запитання дорослого.

Так Г. Ляміна схарактеризувала перші дитячі відповіді. На початковому етапі замість словесної відповіді дитина виконує певну дію або показує рухами (це немовні відповіді).

На другому етапі з'являються неадекватні мовленнєві відповіді: а) дитина ворухить губами, рухає язиком, глибоко вдихає, відтворює інтонацію без членороздільної вимови слова, «вимовляє без звуку»; б) відповідає неадекватно, використовуючи будь-яке легке для неї слово (яке вміє вимовити); в) відповідає після дії, вимовляючи не те слово, що потрібне в цей момент, а те, яке треба було сказати на попереднє запитання. І тільки на третьому етапі з'являються адекватні мовленнєві відповіді насамперед за зразком дорослого. Отже, наприкінці другого року життя активне самостійне мовлення стає основним засобом спілкування.

Для подальшого розвитку активного мовлення дітей потрібно в діяльність, що їх приваблює, вводити нові слова. У другому півріччі діти легко наслідують мовлення старших дітей. Тому треба ширше організовувати спілкування дітей цього віку зі старшими дітьми.

На другому році життя дитина оволодіває звуками рідної мови (О. Гвоздев). Оволодіння звуковимовою охоплює два взаємопов'язані

них процеси: артикуляцію звуків і сприймання їх на слух (фонематичний слух).

Перші слова дітей відрізняються недосконалою звуковою нестійкістю вимови. Дитина може вимовляти одне й те саме слово по-різному: так, слово *м'яч* може вимовлятися як *мя-я, мяс, мяик*. Для дітей цього віку характерна загальна пом'якшеність у вимові звуків, пропуск звуків і складів, заміна одних звуків іншими. Вимова голосних дається дітям легше, ніж приголосних. Дітям другого року життя легко дається вимова губних приголосних (*б, п, м*) та проривних (*т, д, з, к*) звуків. Більшість дітей правильно вимовляють звуки *в, н* та *л'*. Правильна вимова звуків *з, с, ж, ш, ч, ц, х, ф, л* затримується, діти або зовсім не вимовляють їх, або замінюють іншими (за Г. Ляміною).

У першій половині другого року життя започатковується розвиток фонематичного слуху. Другий рік життя Н. Швачкін відніс до фонемної стадії, оскільки дитина розуміє мовлення дорослих на основі значень, пов'язаних із певним звуковим складом. Автор установив послідовність розвитку фонематичного слуху в дітей віком від 11 місяців до 1 року 10 місяців.

Насамперед діти розрізняють голосні. Згодом вони розрізняють приголосні в такій послідовності: а) за наявністю приголосних; б) сонорні й артикульовані шумні; в) тверді й м'які; г) назальні й плавні; д) сонорні й неартикульовані шумні; е) губні й задньоязикові; є) проривні й придумні; ж) передньоязикові й задньоязикові; з) глухі й дзвінкі; и) шиплячі й свистячі; і) плавні і йот. У межах цих груп – голосних і приголосних звуків – існує певна послідовність і труднощі як у сприйманні їх на слух, так і в артикулюванні звуків.

Учені В. Богородський, В. Сікорський зазначають, що дитина оволодіває з-поміж голосних насамперед трьома крайніми за артикуляцією звуками: *а, у, і*. Особливо складним для дітей є розрізнення у процесі вимови голосних *о-у, е-і*. Найпізніше із голосних у вимові з'являється звук *й* (О. Гвоздев, В. Бельтюков). Серед голосних звуків також існує певна послідовність як у вимові, так і в розрізненні на слух. Спостереження за дітьми засвідчують, що найпершими звуками дитини є *п, б, м, т', д', н'*. Г. Ляміна підкреслює, що звуки *б, п, м* промовляються легко в 90 % випадків, причому відразу правильно. Легко промовляються передні і задні піднебінно-язикові, проривні звуки (*т, д, з, к*); майже в 50 % випадків діти правильно промовляють звук *в*, передне піднебінно-язикове і м'яке *л'*. Якщо дитина виховується у сприятливих умовах, то у 30–50 % випадків спостерігається правильна вимова звуків *з, с, ц, ф, х*. За несприятливих умов виховання, за свідченням автора, звуки *з, с, ш, ж, ч, ц, х, ф, л* повністю відсутні у вимові дітей віком до трьох років.

Засвоєння правильної вимови звуків відбувається під контролем слухового аналізатора. Сприймання звуків на слух, за Г. Ляміною, залежить від різниці коливань звукової хвилі. Відтак розрізнення схожих звуків (наприклад, *к і х*) дається дитині важко, причому сприйман-

ня звука на слух залежить від тривалості його звучання. Наприклад, звук *с* (тривалість звучання 0,27 с) при гучному мовленні чути на відстані 150 м; звук *п* (тривалість звучання 0, 03 с) чути лише на відстані 10 м.

Для засвоєння різних звуків потрібен різний час. Так, за свідченням О. Гвоздева, його сину на засвоєння звука *т* знадобилося 20 днів; *л* – 1 місяць і 1 день; *ш* – 1 місяць і 8 днів; *в* – 2 місяці і 24 дні; *с* – 1 місяць і 22 дні; *р* – 2 місяці і 11 днів; *ж* – 2 місяці і 7 днів.

У роботі В. Бельтюкова встановлена послідовність сприймання на слух артикулювання дітьми приголосних (табл. 20)¹.

Отже, найпершими і найлегшими в розрізненні на слух є шиплячі та свистячі, потім – тверді та м'які. Дуже важко розрізняються при сприйманні проривні і фрикативні звуки. У процесі становлення артикуляції спостерігається зворотне явище. Найлегшими для сприймання є сонорні й шумні, глухі, дзвінки. Звуки *ч, ш, ж, л, р* з'являються на останньому етапі, вони є важкими для вимови. Водночас не слід забувати про індивідуальні властивості засвоєння звуків дітьми. О. Гвоздев наголошує, що в його сина до 1 року 9 місяців при наявності 87 слів були відсутніми такі звуки: *в, ф*; тверді різновиди *н, д, т*; африкати – *ц*; тверді різновиди *с, з, л, н*; усі різновиди шиплячих і звук *р*.

Упродовж усього другого року життя звуковимова в дітей ще не досконала. Діти випускають деякі звуки, замінюючи їх легшими. Спостерігається загальна пом'якшеність мовлення, злиття двох звуків у один.

Учені О. Гвоздев, М. Хватцев та інші описують типові недоліки звуковимови дітей цього віку. З-поміж яких: заміна звука *п* звуками *к, ф*; звука *т* звуком *т'*; проривного *к* звуком *т*; звука *в* звуком *п*; звука *г* звуками *к* і *д*; звука *х* звуком *ф*; звука *в* звуком *в'*; звука *л* звуком *л'*.

Водночас досить рано (вже у 2–3 роки) діти диференціюють помилкову вимову від правильної (О. Гвоздев, Н. Швачкін, Р. Левіна, С. Берн-

штейн та ін.). Як зауважує О. Гвоздев, діти виступають «борцями» за правильну вимову. Дитина ще сама не вимовляє правильно звук, але відчуває й негативно реагує на неправильну вимову звука іншими. Звідси висновок: дорослий повинен завжди правильно вимовляти звуки. Це ще раз підкреслює взаємозв'язок двох аналізаторів – слухового і мовленнєво-рухового – у процесі оволодіння дитиною звуковимовою.

Значним досягненням у розвитку мовлення дітей є поява граматичних форм рідної мови. Становлення граматичної правильності мовлення у дітей та закономірності засвоєння граматичних значень розкрито в роботах М. Красногорського, О. Гвоздева, Д. Ніколенка, Ф. Сохіна, В. Ядешко та ін.

Д. Ніколенко поділяє засвоєння граматичної будови рідної мови в ранньому віці на два періоди: *пасивне засвоєння* (розуміння граматичних значень), яке триває з 5–6 місяців до початку другого року життя, та *активне засвоєння* граматичних значень (другий, третій роки життя). Тривалість пасивного оволодіння граматичною будовою мови залежить переважно від виховного мовного впливу дорослих.

На основі вивчення формування граматичної будови мови О. Гвоздев поділив передшкільний вік на два періоди.

Перший період – від 1 року 3 місяців до 1 року 10 місяців. Це період, коли дитина складає речення з аморфних слів – коренів, що вживаються в одному незмінному вигляді в усіх випадках їх використання. Цей період чітко поділяється на дві стадії: а) стадія однослівного речення (1; 3 – 1; 8); б) стадія речень з кількох слів, переважно двослівні речення (1; 8 – 1; 10).

Другий період – від 1 року 10 місяців до 3 років. Це період засвоєння граматичної структури речення, пов'язаний із формуванням граматичних категорій та їх зовнішнього вираження. Для нього характерним є швидкий ріст різних типів простого й складного речень. У межах цього періоду виокремлюються три стадії: а) формування перших форм (1; 10 – 2; 1); б) використання флективної системи рідної мови для вираження синтаксичних зв'язків (2; 1 – 2; 3); в) засвоєння службових слів для вираження синтаксичних відношень (2; 3 – 3; 0).

У розвитку дитячого мовлення важливу роль відіграють речення. Оскільки в реченні завжди щось висловлюється, воно є одиницею мови як знаряддя мислення і спілкування. Коли саме у мовленні дітей з'являються перші речення і що є їх основою? Основою речення, на думку Д. Ніколенка, є предикативність, що передається словом та інтонацією. З появою предикативності у мовленні дітей пов'язані й перші речення, які спостерігаються в активному мовленні наприкінці першого, на початку другого років життя. Основною ознакою предикативності у мовленні дітей є віднесення змісту висловлюваного до дійсності. Наприклад, Наташа П. (11 місяців 20 днів) проситься гуляти, вимовляючи: «Прупру»; в 11 місяців 25 днів вона, ставши на ніжки, сказала: «Тя» (встала);

Таблиця 20. Розрізнення на слух приголосних звуків

Розрізнення на слух	Послідовність становлення звуків у дитячому мовленні
1. Шиплячі – свистячі	1. Сонорні – шумні
2. Тверді – м'які	2. Глухі – дзвінки
3. Сонорні – шумні	3. Проривні – фрикативні
4. Глухі – дзвінки	4. Тверді – м'які
5. Проривні – фрикативні	5. Шиплячі – свистячі

¹Бельтюков В. И. Об усвоении детьми звуков речи. – М.: Просвещение, 1964. – С. 55.

у 12 місяців, дивлячись на курочку, вона говорить: «Тьотя». Сашко А. (1 рік 2 місяці), побачивши іграшки, якими гралися інші діти, правильно називає їх (пірамідка, коник), виконує словесні доручення. Оля К. (11 місяців) цілеспрямовано вживає слова «мама», «баба», «дай». Побачивши намальовану кішку, вона називає її «кс». Льоня (1 рік 2 місяці), побачивши зайчика і кішку, сказав: «зайчик – вуси», «кицька – кіт». Така віднесеність слів до дійсності засвідчує наявність у мовленні дитини основної ознаки речення – предикативності¹. Дитина досить рано починає розуміти предикативність у пасивній формі, коли сама ще не володіє мовою як засобом спілкування. На прохання дорослого вона виконує різноманітні дії (подає, піднімає, відкриває рот, ховається тощо).

Предикативність яскраво виявляється і в однослівних реченнях, що є першою стадією у становленні граматичної будови мови. Так, однослівні речення з'являються наприкінці першого року життя. За своїм значенням слова-речення становлять закінчене ціле і виражають якесь повідомлення. Наприклад, «моко» можна «перекласти» на мову дорослих «дай молока», «я хочу молока», «ось молоко», «на молоко». Перші слова-речення позначають здебільшого назву особи (*тато, мама, тьотя*); тварин (*ав-ав, киця*); частин тіла (*ука, нозя*); назву предметів та окремих дій із ними. Нерідко значення таких речень можна зрозуміти лише за допомогою інтонації. Залежно від інтонації О. Гвоздев виокремлює такі типи перших слів-речень: а) наказові, що виражають бажання, вимогу; б) номінативні, що супроводжуються окликом й зустрічаються досить часто; в) кличні.

Речення мають ситуативний характер, їх розумінню допомагає обстановка, ситуація, в якій дитина вимовляє це слово. Наприклад: а) «бай-бай» (хочу спати, лягає); б) «бай-бай» (гойдає ляльку, гладить по голівці); в) «бай-бай» (плаче, піднімається, не хоче спати). Іноді розумінню допомагають жести дитини, міміка. Наприклад, «кіга» – просить книжку для розглядання, протягує руку; «кіга» – бере книжку, дає матері, щоб прочитала. Слова у таких реченнях аграматичні, аморфні.

Панування однослівних речень продовжується, за О. Гвоздевим, до 1 року 8 місяців. У віці від 1 року 9 місяців до 1 року 10 місяців з'являються перші двослівні речення. Як свідчить практика, ці речення дитина конструює цілком самостійно, оскільки їх структура зовсім не схожа на структуру речень у дорослих. «Не можна говорити про формування граматичної будови мови, як тільки наслідок засвоєння дитиною граматичних форм у «готовому вигляді», готових мовних сполучень, – пише О. Гвоздев. – Дитина, поєднуючи слова в речення, водночас аналізує їх за морфологічними елементами, це дає можливість дітям

¹Ніколенко Д. Ф. Засвоєння дітьми раннього віку граматичної будови мови // Дошкільна педагогіка: психологія. – К.: Рад. шк., 1967. – С. 6.

не тільки відтворювати в мовленні готові шаблони, а й самостійно будувати граматично правильне мовлення»¹.

Двослівні речення розрізняють наказові (*дай мяц*) і розповідні, в яких повідомляється про щось (*киця ам*). У двослівних реченнях пропущене дієслово, що виконує роль присудка. Отже, позначення предметів для дитини легше й важливіше, ніж позначення дії. У мовленні дитини номінативні й стверджувальні речення з'являються досить рано, а заперечні – значно пізніше, заперечення найчастіше пропускаються. Вживання заперечення «ні» фіксується у віці 2 років 3 місяців.

Н. Серебряникова вивчала особливості перших двослівних речень дитини. Вона вказує на те, що поява перших речень можлива лише у разі, якщо у словниковому запасі дітей є 40–60 слів. Двослівні речення найчастіше складаються з позначень людини й дії; з'являються вони нерегулярно і складаються з окремих слів, структурно не оформлених.

Наприкінці другого року життя (1 рік 10 місяців) у мовленні дітей з'являються речення з 3–4 слів і питальні речення. Перші питальні речення виражаються лише самою інтонацією («Мама купила яблука?»). Після двох років дитина вживає частку *так*, вимовляючи з питальною інтонацією, трохи пізніше – речення із запитанням про місце дії з прислівниками *де, куди*. У віці 1 року 9 місяців О. Гвоздев відзначає появу однорідних членів речення. Спочатку вони виражаються в однакових формах переліку (*Оля прца, Тоса прца, киця прца*), які вживаються без сполучників, зв'язок між ними виражається лише інтонацією переліку. Однорідні члени із сполучниками з'являються в 1 рік 3 місяці. Першим дитина вживає сполучник *і*, що об'єднує два слова (*мама і тато*), потім він вживається перед кожним однорідним членом (*і мама, і Катя, і киця...*). У віці 1 рік 9 місяців – 1 рік 10 місяців у мовленні дітей спостерігаються вже перші складні речення без сполучників. Зв'язок між ними передається інтонаційно.

Другим етапом в оволодінні граматичною будовою є засвоєння флективної системи рідної мови, правильне вживання відмінкових форм. Перші вияви флективності, як відзначає більшість дослідників, можна помітити вже на початку другого року життя.

На другому році життя діти оволодівають діалогічною формою мовлення. Водночас ініціатором діалогу в цей період має бути дорослий. Особливості розвитку діалогічного мовлення дітей цього віку досліджувала М. Попова². Автор підкреслює, що активний діалог з дітьми цього віку залежить від багатьох умов: а) рівня мовленнєвого розвит-

¹Гвоздев А. Н. Вопросы изучения детской речи. – М.: АПН РСФСР, 1961. – С. 32.

²Попова М. И. Формирование диалогической речи у детей второго года жизни // Дошк. воспитание. – 1978. – № 4.

ку дітей; б) вміння дитини спілкуватися з дорослим з різного приводу; в) вміння адекватно відповідати на запитання дорослого.

Для розвитку діалогічного мовлення дітей вихователю упродовж дня потрібно постійно звертатися до них із запитаннями, стимулювати мовленнєві відповіді. Перші діалоги з дітьми повинні бути нетривалими, з перервою, щоб діти не відволікалися. У першій половині року здебільшого вихователь сам і запитує, і відповідає. Відповіді дітей мають вибірковий характер, найчастіше одним словом (мімікою, жестами).

На другому році життя формуються такі функції діалогу: а) вплив на співрозмовника; б) вираження власних думок. Розвиток цих функцій цілком залежить від вдалого формулювання педагогом різних запитань: узагальнювальних, коли відсутня пряма вказівка на предмет («Що ти хочеш?»); конкретних («Що тобі дістати?»); уточнювальних («Що тобі дістати зі столу?»); запитань, що надають можливість вибору («Синій чи зелений олівець?») та ін. Вчити дітей відповідати на запитання потрібно поступово: спочатку використовувати мовленнєві зразки (це лялька) і пропонувати їх повторити, стимулюючи мовленнєві відповіді дітей.

Орієнтовні показники розвитку мовлення дітей другого року життя

1 рік – 1 рік 6 місяців. Розуміє назви багатьох навколишніх предметів (їжі, одягу, іграшок) і багатьох дій, виконує на прохання дорослого прості дії з предметами («закрий», «дай», «поклади»). Розуміє питальні звертання («Хто налив?», «Хто пошив лялі платтячко?»). Свою діяльність і рухи супроводжує звуконаслідувальними назвами, вимовляє багато наслідувальних звуків («гав-гав», «му» та ін.). Легко наслідує дорослого, повторює за ним закінчення слів і прості слова. Характерною є гра-наслідування у формі белькотання – «монологу». Спілкується з дорослим, звертається з проханням, скаргою, супроводжуючи це жестом чи мімікою, іноді додає знайомі слова. Виконує спочатку прості («Принеси черевички» – до 1 року 3 місяців), а згодом складніші словесні доручення («Візьми серветку і сядь за стіл»).

Словниковий запас дитини близько 30–40 слів, вживає узагальнювальні слова (собака – великий, маленький, білий, чорний, живий, іграшковий, на картинці тощо), ще чимало полегшувальних слів-складів (*туту, бі-бі*). Звертається із запитанням «Що це?». Словник складається здебільшого з іменників і дієслів. Вживає слова-речення. Наприкінці цього періоду з'являються двослівні речення. Однак ще багато белькоче, а слова вживає в процесі спілкування з близькими людьми в момент зацікавленості, радості, здивування.

1 рік 6 місяців – 2 роки. Виявляє підвищений інтерес до розмови дорослих, вдається до виконання окремих дій, що впливають із розмови, яка до дитини безпосередньо не звернена. Розуміє питальні речення

(«Хто?», «Що?», «Де?»). Вимовляє слова на означення цілого речення (іноді супроводжує їх жестом). Переходить від дитячих звуконаслідувальних слів до мовлення дорослого, але слова вимовляє уривками (*мо*, потім *моко* замість молока, *бака* замість собака). Легко повторює за дорослими слова і фрази.

З 1 року 8 місяців повторює усе, що чує, щодня з'являються нові слова. Запас слів швидко зростає, наприкінці року – до 300 слів. Полегшувальні слова замінюються правильними. У словнику з'являються прикметники і займенники. Узагальнює предмети за істотними ознаками. З'являються речення з двох-трьох слів, що побудовані аграматично. Звернення до дорослих набуває мовної форми. До двох років оволодіває три-, п'ятислівними реченнями, з'являються флексії. Мовлення стає засобом спілкування з дорослими. Звертається із запитанням «Що це?». Бажання і прохання передає словами. Мовлення яскраво виражене емоційно.

§ 3. Третій рік життя

На третьому році життя розвиток мовлення дітей продовжується у таких напрямках: розуміння мовлення дорослих, оволодіння активним мовленням, удосконалення звуковимови, засвоєння граматичної будови мови. Як стверджує Н. Аксаріна, третій рік життя є періодом найінтенсивнішого мовленнєвого розвитку дитини.

Розуміння мовлення. Істотно змінюється розуміння мовлення навколишніх людей. Дитина вже розуміє контекстне мовлення: тексти оповідань, казок у супроводі наочності. З нею можна говорити не лише про ті предмети і явища, які її оточують, а й про те, що відсутнє, про минулі й майбутні події, про дитячі почуття та переживання. Наприклад, про те, що дитина бачила вчора в зоопарку, куди вона збирається йти завтра, які іграшки є у неї вдома, хто їх купив чи подарував, якими іграшками прикрашали ялинку, хто у неї був на дні народження. У другому півріччі діти вже можуть розуміти нескладні за сюжетом з простими словами тексти, розповіді, оповідання, казки без супроводу наочності.

Внаслідок цього істотно змінюється виховне значення мовлення дорослих. За допомогою слова можна попередити негативні дії дитини, викликати спогади, спонукати її до певної діяльності, формувати узагальнювальне поняття. Проте розуміння мовлення дітьми третього року життя ще недосконале. Вихователь має працювати з дитиною над точним розумінням мовлення за такими напрямками:

- формувати вміння розрізняти предмети за зовнішнім виглядом (формою, розміром, кольором);
- ознайомлювати дітей з властивостями, якостями, ознаками предметів та явищ, відносинами (просторовими, часовими, місцезнаходженням) між ними;

- вчити розуміти узагальнювальні поняття (меблі, одяг, іграшки); спонукати дітей до спогадів (про свята, ранки, вихідні дні); розуміти та впізнавати окремі дії та сюжети за картинками; розуміти зміст оповідань, казок.

На третьому році життя швидкими темпами розвивається активне мовлення. Особливо це помітно на розширенні активного словника дитини. Проте саме в цьому віці яскраво виражені індивідуальні відмінності в темпах збагачення словника. Напевне, саме з цієї причини відрізняється кількісна характеристика слів, що її подають різні автори.

За даними одних авторів, у дітей 2–2,5 року максимальний словниковий запас дорівнює 1227 слів, інших – 45 (за Ш. Бюлер). Наприкінці третього року життя у словнику дитини налічується 1000–2000 слів (за Н. Аксаріною), 1200–1500 слів (за Г. Ляміною). У словнику дитини третього року життя є вже усі частини мови, проте переважають іменники, які становлять понад 50 % від усіх слів, що їх вживає дитина.

Як зауважує В. Гербова, серед іменників 36 % – це слова, що означають назви предметів побуту, 16,5 % – назви об'єктів живої природи. Автор вказує на помилки, які допускають у вживанні іменників діти третього року життя, а саме: а) неадекватна заміна одного іменника іншим; б) застосування іменників-узагальнень (за формою, кольором); в) використання слів, які нічого не означають; г) вживання дієслів замість іменників; д) називання замість предмета його частини. Завдання вихователя – збагачувати активний словник дитини іменниками-назвами одягу, посуду, меблів, іграшок, рослин, овочів, фруктів, домашніх тварин, їхніх дитинчат та ін.

На другому місці за кількістю вживання стоять дієслова (понад 30 %), хоч у мовленні дітей цього віку ще багато «ходових», універсальних дієслів (А. Іваненко). Отже, завдання вихователя – розширювати словник дієсловами, що означають різні дії. Іноді вживаються інші частини мови.

Усі слова, які діти засвоюють на третьому році життя, В. Гербова поділяє умовно на чотири групи:

- 1) слова, що означають назву предметів, дій з ними, властивості, відносини в найближчому оточенні;
- 2) слова, що означають назви збірних іменників;
- 3) слова, що означають назви предметів, дій, властивостей далекого оточення, але зрозумілого дітям;
- 4) слова різних частин мови (займенники, прислівники, частки тощо¹).

На третьому році життя виокремлюють три рівні засвоєння слів дитиною.

¹Гербова В. В., Максаков А. И. Занятие по развитию речи в первой младшей группе детского сада. – М.: Просвещение, 1986. – С. 5.

I. Дитина розуміє слово, але не використовує його в активному словнику.

II. Дитина впізнає та називає слово (дію, якість, ознаку) лише у звичних для дитини умовах.

III. Впізнає і правильно називає слово (дію, відносини, властивості) за будь-яких умов.

У дітей цього віку значно активізується мовлення. На пропозицію дорослого «Скажи, повтори» дитина відповідає через 0,4–0,6 с (за даними досліджень Г. Ляміної), як і доросла людина. Відповіді після дії у дітей цього віку майже не трапляються. Після двох років у дітей спостерігається надзвичайна мовленнева активність, яка виявляється у словотворенні, що яскраво описано К. Чуковським у книзі «Від двох до п'яти». Як різновид словотворення, дітям цього віку властива й римотворчість (добір слів, що римуються, речень), перші спроби самостійного складання казок.

Головною формою спілкування у дітей третього року життя залишається діалогічне мовлення. Особливості діалогу дітей цього періоду життя досліджувала Т. Сламу-Казак. На підставі її даних було встановлено, що після двох років діалог у мовленні дітей займає 80 % і використовують вони такі форми діалогу: звертання до інших і відповіді на запитання дорослого; діалог між двома дітьми; груповий діалог (полілог); діалог між дорослим і дитиною.

На третьому році життя дитина звертається до дорослого у формі наказу, заборони, дозволу, скарги, заклику, наслідування. Ці форми звертання афективні й ситуативні. Для діалогу дітей цього віку характерне: а) прагнення щось повідомити одне одному в наказовій формі; б) пристосування до співрозмовника, вміння вислухати іншу дитину; в) почерговість звернення мовця і слухача. Водночас діалог у них ще нестійкий, його потрібно підтримувати й розвивати.

Панівною формою мовлення дітей третього року життя, за даними С. Рубінштейна і Г. Леушиної, є ситуативне мовлення. Г. Леушина виокремлює такі форми ситуативного мовлення дітей: а) дитина або зовсім випускає іменник, або замінює його займенником, при цьому не вказуючи, кому саме належить цей займенник; б) в одному реченні одним і тим самим займенником називаються різні об'єкти і суб'єкти; в) у мовленні переважають слова *ось, цей, тут, там, потім, такий, така*, які супроводжуються жестами і діями.

У другій половині року спостерігаються перші вияви контекстового мовлення. Як зауважують З. Істоміна та Г. Леушина, ці дві форми мовлення співіснують: у наочній ситуації панує ситуативне мовлення, за її відсутності – контекстове.

Завданням вихователя у цей період є привчати дітей розповідати словами не лише про те, що вони бачать, а й про минулі події, стимулювати їх звертатись із запитаннями до дорослих, однолітків, висловлюватися про іграшки, картинки, казки; складати оповідки з двох–п'яти фраз, речень.

На третьому році життя продовжує вдосконалюватися звуковимова, більшість звуків дитина вимовляє правильно: губні, губно-зубні, передньо- і задньоязикові. До 2 років 6 місяців передні піднебінно-язикові звуки ще замінюються звуком *m*. Іноді дитина замінює звуком *m* усі приголосні, спостерігається явище «татизму» (*mamima* – машина). Свистячі, шиплячі, сонорні звуки (*p, l*) дитина або зовсім випускає, або замінює іншими легшими звуками. Згідно з дослідженнями Г. Ляміної, за сприятливих умов виховання 30–50 % дітей наприкінці третього року життя правильно вимовляють звуки *з, с, ц, ч, в, ф, п*, а 10–30 % – шиплячі і звук *p*. Для звуковимови дітей цього віку властивою є нечіткість і загальна пом'якшеність вимови. К. Чуковський підкреслює неабиякий інтерес дітей третього року життя до звукового складу мовлення, захоплення звуковими (склади, рими) іграми. Письменник пояснює це явище тим, що дитина вже оволоділа вимовою звуків рідної мови, проте промовляє їх нечітко, щоб навчитися «управляти вимовою з власної волі, вона вимовляє їх знову і знову, а з метою економії сил у кожному новому звукосполученні замінює лише один звук, усі інші залишаються незмінними... виходить рима»¹.

На третьому році життя продовжується засвоєння граматики рідної мови. За О. Гвоздевим, – це другий період засвоєння граматичної будови мови (від 1 року 10 місяців до 3 років): 2 роки 1 місяць – 2 роки 3 місяці – засвоєння відмінкових закінчень; 2 роки 3 місяці – 3 роки – засвоєння службових слів.

Перші речення зі сполучниками у мовленні дитини з'являються у 2 роки 3 місяці, саме у цей період вона починає вживати і перші складнопідрядні речення. У 2 роки 4 місяці з'являється пряма й непряма мова, причому раніше й частіше пряма мова, яка завжди, стоїть після вказівки, кому вона належить (*Вона сказала: дай мяц*).

Третій етап у становленні граматичної будови мови – панування узгодження і керування. Цей етап пов'язаний з оволодінням дитиною багатослівними реченнями, сполучниками. Із 39 сполучників і сполучних слів до 3 років дитина вживає 15. Уже в 2 роки 4 місяці з'являються сполучники *і, а, то, тому що, тоді, коли*; у 2 роки 10 місяців – *як, тільки, щоб, де*. Наприкінці третього року життя дитина оволодіває основними відмінковими формами. Із 47 відмінкових форм, що трапляються в дитячому мовленні від 2 до 7 років, уже до 3 років дитина використовує 39 відмінкових форм. До 3 років дитина засвоює суфікси зменшення, збільшення, пестливості. Відмінність між чоловічою й жіночою статтю (за С. Цейтлін) дитина засвоює до 2,5–3 років. Щоденникові записи О. Гвоздева засвідчують, що його син Євген до 2 років говорив про батька в жіночому роді, а про себе – до 3 років; з 2 років 4 місяців до 2 років 6 місяців діти використовують у своєму мовленні

¹Цейтлин С. Н. Оказиональные морфологические формы в детской речи. – Л.: Наука, 1988. – С. 218.

багато прийменників і прикметників. Швидкі темпи засвоєння граматики на третьому році життя дали змогу К. Бюлеру припустити, що дитина цього віку робить у своєму житті друге «велике відкриття» – розуміє принцип рефлексивних мов: морфологічні зв'язки можуть виражатися шляхом зміни морфологічних частин мови.

З критикою цієї теорії виступили Л. Виготський і Д. Ельконін. Д. Ельконін вважає, що К. Бюлер занадто інтелектуалізує процес засвоєння дитиною мови. Якби навіть дитина змогла самостійно дійти такого відкриття, то воно було б «результатом процесу засвоєння і аж ніяк не могло виступити його основою»¹. Теорія К. Бюлера не пояснює, як дитина дійшла до самостійного розуміння флексивної природи мови.

К. Ушинський, О. Гвоздев, К. Чуковський пояснюють це явище наявністю у дітей особливого «чуття мови», яке і дає можливість швидко, легко й правильно користуватися правилами граматики рідної мови.

Орієнтовні показники розвитку мовлення дітей третього року життя

У дитини віком 2 роки – 2 роки 6 місяців розширюється розуміння смислового змісту мовлення. Вона розуміє тексти забавлянок, віршів, інсценівок, казок, оповідань у супроводі наочності. Розуміє теперішній і майбутній час, якщо те, про що йдеться, було відоме їй раніше. Зростає роль слова дорослого як засобу виховання. Розуміє запитання дорослого, відповідає на його запитання окремими словами, діями. Звертається до дорослих з простими запитаннями: «Що це?», «Як?», «Де?», «Чому?». Легко повторює фрази, що чує. Словник дитини продовжує швидко розширюватися. Речення стають багатослівними, з'являються складні речення, хоча вони ще аграматичні. Започатковується вживання сполучників і прийменників. Мовлення стає головним засобом спілкування не лише з дорослими, а й з дітьми. Багато розмовляє в різних ситуаціях з власної ініціативи і відповідає на запитання. У відповідній ситуації словом може наперед визначити свої дії та наміри.

2 роки 6 місяців – 3 роки. Дитина розуміє смисл мовлення дорослого про події та явища, яких не було в її особистому досвіді, за винятком окремих елементів. Розуміє повідомлення, художні тексти, вірші без супроводу наочності. Легко запам'ятовує вірші й пісні. Знає напам'ять кілька народних пісень, забавлянок, віршів.

До складу словника входять усі частини мови, крім дієприслівника та прислівника. Словник дитини налічує 1200–1500 слів. З'являються запитання «Для чого?», «Коли?». Вимовляє правильно усі звуки, крім

¹Швачкин Н. Х. Развитие фонематического восприятия в раннем возрасте // Изв. АПН РСФСР. – 1958. – Вып. 54. – С. 112.

шиплячих і р, л. Мовлення емоційне й виразне. Розмовляє складними фразами, з'являються підрядні речення, хоча й аграматичні. Розповідає про бачене кількома реченнями. За запитаннями розповідає зміст знайомої казки чи оповідання.

Практичні завдання для самостійного опрацювання

1. Сьогодні дискусійним залишається питання виникнення і тривалості стадії белькотання. Одні вчені стверджують, що белькотання з'являється у 2–3 місяці, інші – у 5–6 місяців. На думку М. Кольцової, воно з'являється до 7–8,5 місяця, а з 8,5–9,5 місяця у дітей виникає «модульоване белькотання».

Яка ваша думка щодо стадії белькотання? Чи виконує воно функцію спілкування? Знайдіть та випишіть різні погляди з цього питання у науково-педагогічній літературі.

2. Що таке стадія «співучого белькотання» або «трелей»? Хто обстоює наявність цієї стадії? Що для неї характерне? Коли вона виникає?

3. Дослідниця мовлення дітей раннього віку Р. Тонкова-Ямпольська вважає, що з белькотання починається власне активне мовлення дітей. Чи згодні ви з цією думкою? Поясніть чому?

На основі спеціальних досліджень доведено залежність розвитку активного мовлення дітей від розвитку дрібних м'язів пальців руки: чим краще розвинені м'язи пальців, зокрема вказівного, тим швидше дитина почне говорити (Кольцова М. М. Двигательная активность и развитие функций мозга. – М.: Педагогика, 1993. – С. 132).

Поясніть чому? В якому віці потрібно стимулювати розвиток дрібних м'язів пальців руки? Випишіть художні тексти, ігри-заняття для розвитку м'язів пальців руки.

4. Прочитайте конспект заняття з картинками. Для якого віку (вікової підгрупи) призначене це заняття? Яка роль повторення в роботі з дидактичною картинкою? Якими методичними прийомами ви користуєтесь при повторних проведеннях занять із предметними картинками?

З а в д а н н я: підтримувати у дітей інтерес до картинки, вчити впізнавати знайомі предмети, наслідувати звуки, вимовляти слово *ляля*, правильно користуватися картинками (не м'яти, не кидати); виховувати позитивне ставлення до тварин.

М а т е р і а л: картинки із зображенням кішки, півника, ляльки.

Х і д з а н я т т я: вихователь кладе на стіл дві картинки, показує на одну з них, чітко і лагідно промовляючи: «Це киця, «няв-няв», а це півник, «ку-ку-рі-ку». Потім після короткої паузи звертається до дитини і говорить: «Покажи, Оленко, де киця? А півник де? Правильно, це киця, а це півник. Півник хороший, він кричить «ку-ку-рі-ку». Якщо дитина не виконує ніяких дій, вихователь її рукою показує названу істоту. Після цього бере картинку й говорить: «Киця нявчить, «няв-

няв». Як нявчить киця?» Якщо дитина не наслідує звуків, вихователька сама відповідає: «Киця нявчить, «няв-няв». Як нявчить киця?» Якщо дитина наслідує, вихователь хвалить її, гладить по голівці й говорить: «Правильно, Оленко, киця нявчить, «няв-няв». Потім він бере в руки картинку з півником і повільно говорить: «А це півник, півник кукурікає, «ку-ку-рі-ку». Оленко, скажи, як кукурікає півник?» Повторює прийом з картинкою кішки. Потім вихователь показує картинку, де зображено ляльку, і пропонує дитині повторити слово *ляля*: «Оленко, скажи: *ляля, ляля*». (Лоза Г. Ф. Альбом та методичні вказівки до використання картинок з розвитку мовлення дітей раннього віку. – К.: Рад. шк., 1975. – С. 5.)

5. Прочитайте вірші, складіть конспекти занять, використовуючи їх.

Босоноге гусеня

– Гусенятко, гусенятко,
Чом у тебе босі лапки?
– А тому, що я багато
Люблю плавати і пірнати,
А пірнати в черевичках
І не зручно, і не звично.

А. Костецький

Півень

Шия жовта, хвіст зелений,
Борода – як маків цвіт.
Півник є такий у мене,
Він малятам шле привіт.
Ходить півник по садку
І співає: «Ку-ку-рі-ку!»

М. Познанська

Ой, ковалю, ковальочку (Українська народна пісенька)

– Ой ковалю, ковальочку,	Не подаси молотка –
Підкуй мені чобіточки!	Не підкую чобітка.
– Почекай-но, Галю,	– На!
Нехай вугля розпалю.	Стук-стук! (4 рази)
Куй, куй, чобіток	Пш-ш-ш!
Подай, Ваню, молоток.	Чш-ш-ш!
	– На.

У яких вікових групах можна використати ці твори?



Розвиток мовлення дітей дошкільного віку

§ 1. Молодший і середній дошкільний вік

Якісним новоутворенням психічного розвитку дітей трьох років є оволодіння активним розмовним мовленням, яке продовжує розвиватись і вдосконалюватися на четвертому році життя, тобто у другій молодшій групі, що є першою на етапі дошкільного дитинства.

Молодший дошкільний вік найбільш сенситивний щодо мовленнєвого розвитку. У дітей цього віку надзвичайно розвинене мовне чуття, вони вельми рано помічають і виправляють мовленнєві огріхи й покручі у мовленні інших. До трьох років дитина оволодіває правильною звукомовною більшістю звуків, натомість упродовж усього означеного періоду (до п'яти років) діти відчувають труднощі у вимові шиплячих, свистячих звуків і звука *p*. Для більшості дітей молодшої групи характерна загальна пом'якшеність мовлення, пропуск, спотворення і перестановка звуків складів, їх заміна, порушення звукової структури слова, уподібнення звуків. Завдяки добре розвиненому фонематичному слуху діти диференціюють звуки.

У мовленні діти використовують усі частини мови, хоча переважають іменники (до 50 %) і дієслова (28–30 %), багато ще полегшувальних слів, слів-універсалізмів. Пасивний словник переважає над активним.

Четвертий і п'ятий роки – це періоди надзвичайної мовленнєвої активності. Діти цього віку занадто балакучі й допитливі, що виявляється в численних запитаннях дітей до дорослих. К. Чуковський писав: «Дитина від 2 до 5 років – найдопитливіша істота на землі, більшість запитань, з якими вона звертається до нас, зумовлено нагальною потребою її невтомного мозку: якомога швидше пізнати довкілля».

Письменник наводить запитання хлопчика чотирьох років, що були сформульовані ним упродовж 2,5 хв¹:

- А куди летить дим?
- А ведмеді носять брошки?
- А хто розгойдує дерева?
- Чи можна дістати таку велику газету, щоб загорнути в неї живого верблюда?
- А восьминіг з ікри вилуплюється чи він молокососний?
- А кури ходять без калош?
- Як небо зробилося?
- Як сонце зробилося?
- Чому місяць такий ламповий?
- А хто робить клопів?

Дитина чотирьох років найчастіше звертається із запитаннями «Чому?» і значно рідше використовує запитання «Навіщо?» Дитина трьох років, як зауважує К. Чуковський, глибоко переконана, що усе в довкіллі існує лише для задоволення потреб дитини: «...корова, щоб давати їй молоко; яблуна, щоб годувати яблуками; тьотя Зіна, щоб на свято пригощати її тортом та ін.»¹.

Вік дітей від 3 до 5 років традиційно називають «чомусиками». У російського письменника Б. Житкова є оповідання про Олексу Чомучкича. Дитина, яка звертається із запитаннями до дорослих, не завжди очікує на них відповіді, їй подобається сам процес формулювання запитань як вияв власної мовленнєвої активності.

До 4,5 року завершується формування граматичної правильності мовлення. У другій половині четвертого року життя у дітей спостерігається активне суфіксальне словотворення, що відбувається в ігровій формі. У житті дитини настає унікальний період – словотворення. К. Чуковський назвав дітей цього віку «великими розумовими трудівниками». Вершина словотворення припадає на п'ятий рік життя, після чого воно поступово згасає. Вихователі повинні реально оцінювати вияви «дитячої мовленнєвої геніальності» і пам'ятати, що всі дитячі неологізми є наслідком недосконалого мовлення дитини, нестійкого засвоєння граматичних форм рідної мови. У мовленні дітей четвертого і п'ятого років життя ще багато граматичних помилок у відмінюванні іменників, прикметників, у вживанні роду і числа іменників, у дієслівних формах, у чергуванні приголосних звуків тощо.

Характерною особливістю мовлення дітей цього віку є нестійкість (у поєднанні з голосним вимовляють приголосний звук, у поєднанні з приголосним спотворюють або випускають його) і неточність вимови. Діти часто не розуміють значення просторових, часових і абстрактних понять, переносного значення і багатозначності слів.

Відбуваються позитивні зміни і в розвитку зв'язного мовлення. Головною формою спілкування залишається діалогічне мовлення. У першій половині означеного віку ще переважає ситуативне мовлення. Зі зміною

¹Чуковський К. И. Сто тысяч почему // Собр. соч.: В 6 т. – М.: Худож. лит., 1965. – Т. 1. – С. 452.

¹Чуковський К. И. Сто тысяч почему. – Т. 1. – С. 454.

основного типу діяльності (предметно-маніпулятивної на сюжетно-рольову гру) з'являються нові форми мовленнєвих дій у структурі мовленнєвої діяльності, а саме: а) висловлювання, що коментують власні ігрові дії дитини; б) висловлювання, що корегують дії партнера; в) висловлювання, що планують дії і розподіл ролей¹.

Наприкінці четвертого року життя ситуативне мовлення поступово замінюється контекстним (поза наочною ситуацією), хоча ситуативне й залишається, проте дитина використовує його адекватно наочній ситуації. У цей період життя в мовленні дитини з'являються складносурядні й складнопідрядні речення, а також питальні, які дуже широко функціонують. На п'ятому році життя діти вживають усі типи речень, хоча ще трапляються помилки: неправильний порядок слів, невдале вживання сполучників тощо.

Якісним новоутворенням психічного розвитку дітей є також засвоєння звукової сторони рідної мови, усвідомлення звукового складу рідної мови, що дає можливість організовано навчати дітей звукового аналізу слів.

На п'ятому році життя розвивається монологічне мовлення, мовлення-повідомлення. Дитина відтепер буде висловлювання різного типу: мовлення-розповідь (сюжетні розповіді на наочній і словесній основі, творчі розповіді, переказ художніх творів), мовлення-описи.

У молодшому дошкільному віці можна спостерігати значні індивідуальні відмінності дітей у розвитку всіх сторін мовлення. Про це слід пам'ятати вихователю, плануючи індивідуальні заняття з дітьми, які мають затримки мовленнєвого розвитку, та з тими, хто випереджає своїх однолітків щодо нормативів вікового розвитку мовлення. До п'яти років у дитини формуються функції мовлення (повідомлення, соціального зв'язку, впливу на тих, хто оточує, комунікативна, номінативна, гносеологічна, мисленнєвотворча) та форми мовлення (діалог, ситуативне і контекстове мовлення, мовлення-повідомлення, мовлення-опис, мовлення-розповідання).

Базисна характеристика мовленнєвого розвитку та спілкування дітей чотирьох років²

Наприкінці четвертого року життя у дітей зникає загальна пом'якшеність мовлення, зменшується кількість перестановок та пропусків звуків і складів у багатоскладових словах (трапляються лише поодинокі випадки), зникає уподібнення звуків та складів. Діти чітко й правильно вимовляють голосні та приголосні звуки (крім *p*), оволодівають

правильною вимовою шиплячих звуків (*ш, ж, ч*). Темп мовлення швидкий. Мовленнєве дихання переважно верхньогрудне: часте, поверхове, неглибоке (складається враження, що дитина під час розмови наче заглинається, їй не вистачає повітря). Фонематичний слух добре розвинений, дитина диференціює як далекі, так і близькі фонемати у словах. Оволодіває розповідною, питальною та окличною інтонаціями. Мовлення недостатньо виразне (малоемоційне, нечітка дикція, занадто голосне чи, навпаки, тихе, швидкий чи уповільнений темп). Переважають номінативна та експресивна (виражальна) функції мовлення. Багато використовує невербальних засобів спілкування (рухи, дії, міміка, жести тощо). У повсякденному спілкуванні переважає ситуативне мовлення (можливі пропуски окремих частин членів речення). Форма спілкування – діалог. Дитина володіє навичками розмовного мовлення. Підтримує розмову, висловлює бажання, прохання, думки простим поширеним та складним реченнями. Звертається до дорослих та дітей із запитаннями, відповідає на них. Оволодіває найбільш уживаними формами словесної ввічливості: вітається, прощається, просить вибачення.

У словнику налічується близько 1800–2000 слів, переважають іменники (до 50 %) і дієслова (до 30 %). Ще багато слів-універсалізмів (*гарний* – може означати красивий, добрий, чарівний, чемний тощо). Переважають вказівні займенники *ось, тут, цей*. Допускаються неточності у вживанні абстрактних, узагальнювальних, збірних, часових та просторових понять. Яскраво виражене словотворення (*піджакет, малювець, лунник*).

Дитина оволодіває основними граматичними формами (рід, число, відмінок), правильно вживає рід та число іменників, засвоює закінчення родового та знахідного відмінків, кличну форму. Легко утворює нові слова за допомогою префіксів (*за-, з-, на-*), суфіксів (що виражають зменшеність чи збільшеність предмета, емоційну оцінку пестливості), добирає однокореневі слова. Яскраво виражені форми словотворення за допомогою суфіксів (ігри в «нові слова»). У словнику дитини з'являються складні слова, іменники зі з'єднувальною голосною (*пароплав, паровоз*) та прикметники (*довговухий, довгоногий, жовтогарячий, світло-синій*). Вона правильно вживає теперішній, минулий і майбутній часи дієслів та наказову форму дієслова; ступені порівняння прикметників. Користується займенниками. Будує прості, поширені речення з прийменниками, сполучниками, однорідними членами речення, з прямою мовою; складносурядні та складнопідрядні речення зі сполучниками та сполучними словами (із 39 наявних сполучників та сполучних слів використовує 20). У неї з'являються мовні самокорекції, граматичне чуття мови (елементи само- та взаємоконтролю мовлення). Оволодіває навичками монологічного мовлення: відповідає на запитання за змістом сюжетних картин, художніх текстів (оповідань, казок, віршів), діафільмів, театральних вистав. Складає за допомогою дорослих (підказування слів, речень) описові розповіді (з 3–4 речень) про іграшки,

¹Истоки. Базисная программа развития ребенка дошкольника. – М.: Изд. дом «Карапуз», 1997.

²Богуш А. М. Мовленнєвий компонент дошкільної освіти. – О.: Слово, 2004.

овочі, фрукти, дії товаришів, свої власні та сюжетні відповіді-розповіді (спільно з дорослим) за змістом сюжетних картинок; переказує за допомогою запитань добре знайомі казки. Знає напам'ять забавлянки, утішки, вірші, загадки. Мовлення дитини вже набуває перших ознак образності. Вона використовує образні вирази (із текстів казок, забавлянок), приказки, прислів'я, фразеологічні звороти, вигуки, звуконаслідувальні слова.

Базисна характеристика мовленнєвого розвитку та спілкування дітей п'яти років¹

Діти п'яти років оволодівають правильною вимовою всіх звуків рідної мови, в тому числі шиплячими і звуком *p* (хоча ще спостерігається деяка нестійкість у вимові цих звуків); тип мовленнєвого дихання – змішаний. Диференціюють близькі фонемі, добре розвинений фонематичний слух. Темп мовлення нормалізується, силу голосу регулюють відповідно до ситуації.

Із тексту виділяють слова з потрібним звуком, у слові виокремлюють перший і останній звуки, інтонаційно промовляють звук у слові, добирають слова з потрібним звуком; диференціюють поняття «звук», «слово».

Словник дитини налічує 2200–2500 слів. Діти п'яти років характеризуються надзвичайною мовленнєвою активністю, балакучістю, допитливістю, яка виражається у нескінченних запитаннях: «Чому?» (за хвилину до 15–25 запитань). У словнику наявні всі частини мови (іменники, прикметники, дієслова, дієприкметники, дієприслівники, числівники, займенники, частки, вигуки). Упродовж зазначеного віку спостерігається «розквіт» словотворення, дитина створює нові слова від різних частин мови (*вагонята, куцата, левики, духла, чайна, повзук, намолочився*).

В активному словнику дитини є узагальнювальні слова, абстрактні поняття (радість, чемність, хоробрість); вона правильно використовує багатозначні слова. Легко добирає синоніми, антоніми, класифікує предмети за ознаками, властивостями. Недостатньо розуміє переносне значення слів.

У мовленні користується образними виразами (*кіт-воркіт, маки-маківочки*). Знає прислів'я, загадки, скоромовки, приказки, застосовує відповідно до ситуації фразеологічні звороти, звуконаслідувальні слова. Вживає форми словесної ввічливості, мовленнєвого етикету в ситуаціях вітання, прощання, знайомства, подяки, вибачення, прохання без нагадування вихователя.

Наприкінці п'ятого року завершується засвоєння граматичних форм, відмінкових закінчень, але в мовленні ще спостерігаються граматичні помилки, особливо в чергуванні приголосних. Діти легко утворюють

нові граматичні форми за допомогою суфіксів, префіксів від інших частин мови; виявляють ініціативу щодо мовленнєвих ігор з дорослими («нові слова»). Легко утворюють форми однини й множини (однак допускають помилки в іменниках, що мають тільки форму однини чи множини). Засвоюють рід іменників, кличну форму як у звертанні до дітей, так і до дорослих, наказовий спосіб дієслова. Будують прості речення, складносурядні зі сполучними словами, речення з прямою мовою.

Самостійно вступають у розмову з іншими дітьми, дорослими, підтримують діалог у межах ситуації, ведуть організований (стимульований) діалог на запропоновану тему, груповий діалог (бесіду). Відповідають реченням на запитання за змістом картини, художнього тексту. Вміють складати розповіді за зразками вихователя: описові, сюжетні, з власного досвіду. Переказують знайомі оповідання й казки. Знають напам'ять вірші, забавлянки, пісні.

§ 2. Старший дошкільний вік

Мовлення дітей старшого дошкільного віку досягає високого рівня розвитку. Вони оволодівають правильною вимовою всіх звуків рідної мови, хоч у деяких дітей цього віку ще трапляються окремі неточності у вимові важких звуків (*p, ш, ц, ч, дж, дз, і*). Крім того, у дітей шосто-го-сьомого років життя можуть бути мовленнєві порушення внаслідок органічних ушкоджень мовленнєвого апарату або у зв'язку зі зміною молочних зубів на постійні (з'являються міжзубні шиплячі, пом'якшується вимова інших приголосних). Подекуди спостерігається нестійка вимова сформованих звуків у словах складної фонетичної структури.

Діти шостого року життя легко помічають і виправляють мовленнєві неточності, огріхи й помилки як у мовленні інших, так і у своєму власному. Якщо наприкінці шостого і на початку сьомого року життя у дітей зі швидким темпом мовлення спостерігаються неточність, змішування звуків, що пов'язані з дефектами мовленнєвого апарату, такі діти потребують допомоги логопеда.

Дошкільний вік дітей характеризується завершенням процесу фонематичного сприймання: вони чувають і розмовляють правильно, відповідно до фонетико-орфоепічних норм рідної мови, у них формуються тонкі й диференційовані образи слів і окремих звуків, з'являється усвідомлення звукової сторони рідної мови. Діти п'яти-шести років активно грають зі звуками, словами, римують їх, аналізують звуковий склад слів рідної мови, виокремлюють перший і останній звуки у слові, визначають порядок інших звуків, тобто в дітей формується лінгвістичне ставлення до слова.

Словник дітей старшого дошкільного віку розширюється занадто швидко. Діти рівномірно використовують у мовленні всі частини мови,

¹Богущ А. М. Мовленнєвий компонент дошкільної освіти. – О.: Слово, 2004.

складні слова, слова з абстрактним значенням, доречно застосовують прислів'я, приказки, образні вирази, фразеологізми.

Отже, у розвитку словника дитини яскраво помітні позитивні якісні зміни: дитина послуговується антонімами, синонімами, багатозначними словами, словами у переносному значенні, оперує узагальненими словами різного ступеня, поняттями. Усвідомлює словниковий склад рідної мови, виокремлює слова в реченні.

Проте у засвоєнні словника дітьми шести років ще спостерігаються семантичні помилки, неправильне розуміння окремих абстрактних, часових і просторових понять, слів з переносним значенням, прислівників (**разом** і **поруч** та ін.); словник бідний на образні вирази, прикметники порівняльного ступеня тощо.

Удосконалюється граматична правильність мовлення, продовжується засвоєння суфіксів, спостерігається прагнення до точного й влучного вживання граматичних форм, що виявляється у критичному ставленні до власного мовлення і мовлення навколишніх людей. Формуються навички корекції і самокорекції граматично правильного мовлення.

Засвоєння звукового, граматичного мовлення і збагачення словникового запасу позитивно впливає на розвиток монологічного мовлення і форм спілкування. У дітей з'являються такі форми діалогічного мовлення, як мовлення-пояснення, мовлення-міркування, а також ситуативні мимовільні висловлювання (непідготовлене мовлення), контекстове монологічне мовлення, немовні форми спілкування.

Одним із головних типів спілкування є спілкування з однолітками та встановлення мовленнєвих контактів з іншими дітьми, при цьому діалогічні форми спілкування дедалі частіше замінюються контекстовими, монологічними.

У цьому віці дитина вже вміє складати розповіді з власного досвіду, про іграшки, творчі розповіді на тему, за картинкою, розповіді-етюди, мініатюри тощо. Передає зміст переглянутих мультфільмів, фільмів, вистав, почутих казок і оповідань.

Важливим якісним новоутворенням дітей старшого дошкільного віку є поява планувальної і регулювальної функцій мовлення. Дитина вже складає розповіді за планом, може планувати свою майбутню мовленнєву діяльність.

Водночас слід пам'ятати, що і в старшому дошкільному віці часто трапляються випадки специфічного розвитку мовлення дітей, які потребують індивідуальної роботи.

До шести років у дітей формуються функції мовлення (комунікативна, контактновстановлювальна, дійснична, планувальна, регулювальна, резюмувальна, волюнтативна, естетична, гносеологічна, мислетворча, метамовленнєва) та форми мовлення (діалог, монолог, внутрішнє, ситуативне, контекстове, повідомлення, розповідь, опис, міркування, пояснення, інструкція).

Базисна характеристика мовленнєвого розвитку та спілкування дітей шести років¹

До шести років у дітей зміцнюються м'язи мовленнєвого апарату, діти вже можуть правильно вимовляти всі звуки (як голосні, так і приголосні) рідної мови. Регулюють силу голосу: за вказівкою вихователя знижують чи підвищують голос залежно від ситуації, у спілкуванні з однолітками користуються помірною силою голосу. Встановлюється переважно помірний темп мовлення (у розповідях, переказах, скороговках темп може уповільнюватися чи прискорюватися). Користуються питальною та окличною інтонацією, виражальними засобами передають різні емоції (сум, гнів, радість, здивування тощо). Діти оволодівають змішаним типом мовленнєвого дихання, збільшується тривалість видиху (4–6 с), оволодівають фразовим та логічним наголошенням у словах.

У мовленні дітей шостого року життя ще наявні окремі випадки неточної вимови звуків *р, ш, ж, ч, г* та звукосполучень *щ, дж, дз*. Порушення звуковимови можуть бути пов'язані з органічними вадами мовленнєвого апарату або зі зміною молочних зубів на постійні, наприклад: у дітей з'являються міжзубні шиплячі (*ш* замість *сь, з – ць, ж – зь*), пом'якшена вимова інших приголосних звуків. Спостерігається неточність у вимові важких багатоскладових слів зі збігом приголосних.

Діти оволодівають прийомами звукового аналізу слів: визначають кількість слів у реченні, кількість звуків у слові, місце звука у слові (перший, другий... останній), виокремлюють голосні та приголосні звуки, користуються схемою звукового аналізу слів. Поділяють слова на склади, виділяють склад.

У словнику дітей налічується 3500–4000 слів. Дитина вживає в активному мовленні усі частини мови. Помітно збільшується кількість абстрактних понять, що характеризують взаємовідносини між людьми, морально-етичних понять (чемність, хоробрість, ввічливість, дружбу, гостинність), узагальнених понять (речі, тваринний світ, транспорт, засоби пересування).

Діти легко добирають антоніми і синоніми, з інтересом виконують різні вправи зі словами (добирають ознаки предмета, властивості, якості, дії і, навпаки, за ознаками, якість впізнають предмет). Починають розуміти і правильно пояснювати слова-омоніми, переносне значення слів. Користуються образними виразами, порівняннями. Знають прислів'я, фразеологізми, вживають їх у нестимульованому мовленні. Діти оволодівають граматичними категоріями рідної мови, переважно правильно вживають відмінкові закінчення, узгоджують прикметники, дієприкметники, числівники з іменником, числівником у роді, числі та

¹Богущ А. М. Мовленнєвий компонент дошкільної освіти. – О.: Слово, 2004.

відмінку. Правильно використовують кличну форму іменників. Легко утворюють за вказівкою вихователя нові слова за допомогою суфіксів, префіксів (іменники, дієслова, прикметники) та складні граматичні форми, ініціативні щодо мовленнєвих ігор на словотворення.

У мовленні користуються різними реченнями як простими, так і складними, зі сполучниками та сполучними словами, з однорідними членами, прямою мовою (в одному складному реченні налічується 10–15 слів). На пропозицію вихователя складають окличні, питальні, розповідні, безособові речення, речення зі вставними словами. Дають оцінку мовлення, помічають і виправляють граматичні помилки у мовленні товаришів, власному та дорослих.

Водночас мовлення дітей шести років ще не позбавлене граматичних помилок, які трапляються у відмінкових закінченнях (складні форми з чергуванням приголосних), вживанні невідмінюваних іменників, слів, що мають одне число (множину чи одинину, у відмінюванні деяких займенників, числівників; порушення порядку слів у реченні).

Діти шести років виявляють ініціативу в спілкуванні з дорослими, звертаються до них з різними запитаннями. Будують діалог у стимульованому мовленні на запропоновані теми. Використовують звертання, вставні слова у першій репліці діалогу та частки (стверджувальні, заперечні) у другій репліці діалогу. Відповідно до ситуації спілкування застосовують без нагадування ввічливі слова та форми мовленнєвого етикету. Підтримують розмову, що виникла між кількома дітьми.

Оволодівають навичками зв'язного мовлення: складають описові розповіді різного типу відповідно до композиційної структури, контаміновані (сюжетно-описові), сюжетні за картинками, з власного досвіду за зразками та планом вихователя. Без допомоги дорослого вміють передати зміст знайомої казки, мультфільму, вистави; розповісти про події, свідком яких дитина була (що трапилося по дорозі, на відпочинку, в транспорті), про що дітям читали вдома.

За зразками та планом вихователя складають творчі розповіді, продовжують розповідь, розпочату вихователем, об'єднують опорні слова у творчу розповідь, складають розповіді за сюжетною ігровою обстановкою; коротенькі розповіді-міркування, розповіді-пояснення. Переказують знайомі художні тексти різної складності й композиції за планом вихователя та за частинами. Оцінюють прослухані розповіді, які були записані на магнітофон.

Базисна характеристика мовленнєвого розвитку та спілкування дітей семи років

За умов правильного мовленнєвого розвитку та відсутності органічних недоліків органів мовленнєвого апарату звукова культура мовлення дітей семи років досягає вельми високого рівня розвитку. Дитина абсо-

лютно правильно й чітко вимовляє всі звуки рідної мови ізольовано, у звукосполученнях, словах та фразах відповідно до норм літературної вимови. У неї добре розвинений фонетичний слух, диференціює близьке й схоже у словах, легко помічає і виправляє допущені помилки звуковимови, порушення наголосу, застосовує діалектизми та говірки. Відповідно до ситуації регулює силу голосу (голосно, тихо, помірно, пошепки) та темп мовлення (швидко, помірно, повільно). У дитини змішаний (діафрагмально-нижньореберний) тип мовленнєвого дихання, плечі опущені, вона дотримується пауз, логічних наголосів, інтонаційних засобів виразності. Доречно використовує питальну, розповідну та окличну інтонації; обмежено – паралінгвістичні засоби виразності (міміку руху, жести).

До семи років завершується процес фонематичного розвитку дитини, формуються досить тонкі диференційовані звукові образи слів і окремих звуків. З'являється усвідомлення звукового складу рідної мови.

Розвиток усвідомлення звукової сторони рідної мови є центральним новоутворенням психічного розвитку дитини в дошкільному віці. Діти оволодівають прийомми звукового та складового аналізу слів як за схемою звукового аналізу, так і без неї. Розрізняють і виокремлюють голосні та приголосні звуки, тверді й м'які приголосні; визначають кількість слів у реченні, складів та звуків у слові, наголошений склад. Дитина повністю готова до навчання грамоти (читання і письма).

Орієнтування у звуковій системі рідної мови є міцним підґрунтям для засвоєння дітьми граматичної будови мовлення, дає можливість дитині орієнтуватись у складних співвідношеннях граматичних форм, від одних звукових форм до інших.

До семи років завершується засвоєння морфологічної системи української мови: дитина засвоює усі граматичні категорії (рід, число, відмінкові закінчення); типи відмін і дієвідміни. Відбувається розмежування окремих граматичних форм за відмінами, дієвідмінами, особами, які раніше дитина заміщувала і допускала помилки; засвоюються усі поодинокі граматичні форми.

Дитина засвоює синтаксичну структуру рідної мови. У її мовленні наявні всі типи речень як простих, так і складних, зустрічаються всі види сполучників і сполучних слів. На прохання дорослого вона складає наказове, розповідне, окличне речення, з однорідними членами, з прямою мовою, зі вставними словами. В одному реченні може налічуватися до 18 слів.

Дитина надзвичайно легко утворює нові слова (з різних частин мови) за допомогою суфіксів, префіксів, двох слів; споріднені однокореневі слова тощо. Виявляє ініціативу у словотворчих іграх. За словами О. Гвоздева, рівень оволодіння рідною мовою, якого дитина досягає у дошкільному віці, є досить високим. Дитина оволодіває усією складною системою граматики, найтоншими закономірностями морфологіч-

ного й синтаксичного ладу, поодинокими граматичними формами таким чином, що мова, яку вона засвоює, справді стає для неї рідною, знаряддям мислення і спілкування.

У словнику дитини, який розширюється до 5 тис. слів, наявні усі частини мови. Дитина оперує узагальнювальними словами різного порядку, абстрактними поняттями, словами іншомовного походження, складними словами (різної структури), стійкими загальноживаними словосполученнями. Розуміє й розрізняє близькі за значенням слова та переносне значення слова; добирає синоніми, антоніми, омоніми, епітети, метафори, багатозначні слова тощо. Дитина доречно вживає образні вирази, фразеологічні звороти. Знає прислів'я, приказки, утішки, загадки, скоромовки. Володіє формулами мовленнєвого етикету відповідно до ситуації (привітання, прощання, знайомства, вибачення, подяки, прохання, зустрічі, компліменту), формами звертання до дорослих і дітей.

За кількісною та якісною характеристикою словник дитини досягає такого рівня, що вона може вільно спілкуватися з дорослими й дітьми, підтримувати розмову на будь-яку тему, що в межах її розуміння. Дитина доречно й точно добирає синоніми, а також слова, в яких відображено диференційований підхід на позначення предмета (зимовий, весняний, осінній одяг; повітряний, водний транспорт), професійної належності. Повністю зникає словотворення.

На своєму році життя мовлення дитини стає структурно складнішим, тобто більш розгорнутим, логічним і послідовним. Вона засвоює як діалогічну, так і монологічну форми мовлення. Вільно, невимушено вступає в розмову з дітьми, дорослими (як знайомими, так і незнайомими), підтримує запропонований діалог відповідно до теми; не втручається в розмову інших; будує стимульований, запропонований діалог відповідно до ситуації (групове мовлення), відповідає на запитання, звернені до неї, відповідає за змістом картин, художніх творів. Відповіді на запитання розгорнуті, з монологічними вставками. Виконує словесні доручення, звітує про їх виконання, доручення, передає діалог попереднього спілкування.

До семи років діти оволодівають контекстивним мовленням, різними типами монологічного мовлення: повідомлення, розповідь (опис, роздум, пояснення). Вони самостійно складають розповіді з власного досвіду про предмети, іграшки, картинки, явища, творчі розповіді на тему чи за планом, запропонованим вихователем, або на самостійно обрану тему чи складений план.

Уміють домислювати події, які відсутні на картині, поділяти на логічно завершені частини сюжетну картину, художній текст, придумують до частин назву; об'єднують в єдину розповідь кілька сюжетів (розповіді за серією картин, порівняльні розповіді), складають казки, загадки, розповіді про смішні епізоди.

Переказують казки і художні оповідання за вказівкою вихователя. Самостійно розповідають знайомі казки, передають сюжети мультфільмів,

телепередач. Уміють пояснити майбутній сюжет малюнка, конструкції, аплікації, якогось виробу, хід наступної гри, як пройти до якоїсь знайомих дітям установи тощо.

До семи років у дітей формується нова інтелектуальна функція мовлення, що планує і регулює практичні дії дитини. Досягнуті результати мовленнєвого розвитку дитини в дошкільні роки дають можливість їй легко засвоювати програму навчання у школі. Різні сторони мовлення дитини вдосконалюються упродовж її шкільного навчання.

Практичні завдання для самостійного опрацювання

1. Прочитайте лист матері чотирирічного Миколки, який вона надіслала К. Чуковському:

«...Він настирливо запитує мене, що таке війна, що таке кордон, які народи живуть за кордоном, хто з ким воював і з ким жив дружно, з ким збирається воювати і що спонукає до війни тих чи тих. Його не можна зупинити: так настирливо, наче хоче вивчати напам'ять. Я часто відмовляюся йому відповідати, тому що не знаю, як пристосовуватися до чотирирічного розуму; він роздратовується і навіть починає ненавидіти мене за моє незнання» (*Чуковский К. И. Сто тысяч почему // Собр. соч.: В 6 т. – М.: Худож. лит., 1965. – Т. 1. – С. 455*).

Як можна оцінити поведінку молодої матері? Як би вчинили ви?

2. Прочитайте наступний уривок з цього самого листа: «Як улаштуваний водопровід, паровий котел, трактор, автомобіль, електричне освітлення; що таке гроза, звідки беруться річки, як полюють на диких звірів, на кожний вид окремо, від чого заводяться в утробі матері дитинчата: «Від їжі, чи що?». Докладно запитує про птахів, про мешканців ставка тощо. Все це його запитання, вони йдуть безпосередньо від нього, з ними він звертався до мене, коли йому було три роки. Часто я йому відповідаю: «Підростеш, усе сам зрозумієш». А він мені надзвичайно серйозно відповідає: «Не будеш мені відповідати, я буду дурний, а якщо ти не будеш відмовлятися мені пояснювати, тоді я, мамо, буду все розумнішим і розумнішим» (*Там само. С. 456*).

Поміркуйте, яким чином ви відповіли б на запитання хлопчика. Чи потрібно давати наукові відповіді на всі ці запитання?

3. Б. Житков у своїх спогадах пише: «Є дитячий вік між 4–6 роками, коли діти невідступно, майже автоматично на кожне слово дорослого, як маньяки, як навіжені запитують: Чому?»

«Пташка літає, пташка пурхає», – намагається відволікти увагу дорослий. Та дитина знову запитує: «Чому літає?» Діти ставлять батькам ділові, конкретні запитання, на які інколи вони не знають відповіді..., і тому говорять дітям неправду... Проте слово батьків для дітей – авторитет» (*Жизнь и творчество Б. С. Житкова. – М., 1955. – С. 185–386*).

Підготуйте письмову консультацію для батьків за текстом спогадів. Дайте конкретні поради, як потрібно поводити себе батькам з дитми-чомусями.

4. Прочитайте розмову хлопчика Сашка (6,5 року) з високоосвіченим дорослим (кандидатом психологічних наук):

– Що таке погода? – запитують у Сашка.

С. – Погода – це імпульс природи... ну, розумієш, яка атмосфера...

Д. – Що таке горе?

С. – Те, чого не можна виправити.

Д. – Що таке совість?

С. – Совість, коли людина пізнає себе і те, що вона робить.

Д. – Чим відрізняється вчитель від учня?

С. – У вчителя розум у голові, а в учня – в підручнику.

Надалі Сашко сам перетворює запитання і відповіді у своєрідну гру:

С. – А знаєш, що таке книга?

С. – Це розум, яким користується людина, коли захоче.

С. – А хитрість?

С. – Коли людина обдурює інших з користю для себе.

С. – А що таке людина?

С. – Це радість іншої людини.

С. – А хто такий учений?

С. – Це людина, яка в молодості все обмірковувала, а на старість дістала винагороду.

С. – А що таке здоров'я?

С. – Це прогноз погоди в наших органах...

(Глушко Е. Как быть с вундеркиндами? // Лит. газ. – 1980. – 7 окт.)

Оцініть рівень мовленнєвого розвитку дитини. Що б ви робили з цим хлопчиком, якби він був у вашій групі?



Методика
розвитку
мовлення
і навчання
дітей
рідної
мови



Виховання звукової культури мовлення у дітей

§ 1. Поняття звукової культури мовлення

Звукова культура мовлення – складова загальної мовленнєвої культури людини. Становлення звукової культури мовлення відбувається в період раннього і дошкільного віку. Поняття «звукова культура мовлення» здебільшого використовується у професійному обігу дошкільної лінгводидактики.

У навчальних посібниках для вищих навчальних закладів (О. Лещенко, О. Максаков, О. Соловійова, Є. Сухенко, М. Фомічова та ін.) звукова культура мовлення визначається як фонетично правильна і чиста вимова звуків рідної мови; орфоепічно правильна вимова слів і фраз за допомогою наголосу, інтонації, паузи і відповідного темпу, що відповідають нормам літературної вимови; чітка дикція, розвинений фонематичний слух, правильне мовленнєве дихання, вміння контролювати силу голосу; інтонаційна виразність мовлення.

Отже, поняття «звукова культура мовлення» – вельми складне і багатоаспектне. Воно охоплює фонетичну правильність мовлення (сприймання і розрізнення фонем на слух, артикуляцію звуків; звуковимову) і загальні мовленнєві навички (дикцію, темп і ритм мовлення, тембр, силу голосу, наголос, дихання, орфоепічну правильність мовлення).

Теоретичними засадами виховання звукової культури мовлення є вивчення мовознавства, зокрема «Фонетики» як наукової галузі лінгвістики про звуки мовлення і фонемі. **Фонетика** – розділ мовознавства, що вивчає звукову систему мови. Об'єктом фонетики є вчення про звуки, їх артикуляційну, акустичну і функціональну характеристики: звукова будова складів і слів; наголос, інтонація. Фонетика вивчає мовні одиниці, що є матеріальною основою мовлення¹. Самі по собі

звуки не мають значення, але набувають його, якщо стають одиницями граматики і лексики, тобто фонетичні одиниці слугують засобом розрізнення лексичних та граматичних одиниць.

Фонетика має практичне значення, зокрема, знання теоретичних засад фонетики потрібні для розроблення адекватної методики виховання звукової культури мовлення у дітей, оволодіння звуковимовою, законами сполучуваності і чергування звукових одиниць. Знання законів і правил фонетики допоможе вихователю правильно і водночас ефективно будувати роботу в дошкільному закладі з метою засвоєння дітьми звукової культури мовлення.

Матеріальними знаками, що виражають основну комунікативну функцію мови, є звуки мовлення, які розглядаються в артикуляційно-акустичному та функціональному аспектах. Артикуляційно-акустичний аспект звуків мови є предметом вивчення у фонетиці, а функціональний – у фонології. Одиницею фонетики є звук, а одиницею фонології – фонема.

Фонемі реалізуються у звуках мовлення. Звуки не є фонемами, оскільки фонема не може утримувати жодної фонологічно неістотної ознаки, що для звука мови є фактично неминучим.

Конкретні звуки, які чуємо у мовленні – це лише «матеріальні символи фонемі» (М. Трубецької).

Звуки мовлення – це вимовно-слухові елементи, що відокремлюються у слові в процесі його послідовного членування як мінімальні одиниці (далі неподільні) і займають мінімальний відрізок часу.

На основі аналізу мовленнєвого потоку можна перекоонатися, що людина вимовляє величезну кількість звуків, однак реально усвідомлюються лише ті одиниці, які слугують для побудови й розрізнення слів. За словами Л. Щерби, у живому мовленні вимовляється значно більша, ніж думаємо, кількість різноманітних звуків, які в кожній мові об'єднуються в невелику кількість звукових типів, здатних диференціювати слова та їх форми, тобто слугувати меті людського спілкування. Ці звукові типи й мають на увазі, коли йдеться про окремі звуки мовлення. Назвемо їх «фонемами»¹.

Фонема виконує смислорозрізнявальну функцію. Це мінімальна неподільна звукова одиниця мови, яка слугує для поєднання і розрізнення складових одиниць мови (морфем, слів); вносить диференціацію у значення слів і вирізняє слова подібні за звучанням.

Отже, *фонема* – це найменша мовна одиниця, що потенційно пов'язана зі значенням. Фонема значною мірою абстрагована від конкретних звукових реалізацій, тобто вона не може слугувати безпосереднім засобом спілкування, проте сутність її полягає в тому, щоб брати участь

¹Блик О. П. Фонетика. Орфоепія. Графіка. Орфографія. – К.: Рад. шк., 1988. – С. 7.

¹Щерба Л. В. Фонетика французского языка. Очерк французского произношения в сравнении с русским. – М.: АПН РСФСР, 1957. – С. 18.

у спілкуванні. Кожна фонема – абстрактне поняття фонетики, що існує у свідомості носіїв мови¹.

Водночас фонетичний і фонологічний аспекти мовлення тісно пов'язані: фонологічний спирається на фонетичний, користується його поняттями. Фонетична характеристика – це один із засобів виявлення функціональних характеристик звукових одиниць.

Основним джерелом звуків мовлення є хвильові механічні коливання голосових зв'язок, що перетворюються носовим і ротовим резонаторами у надглоткових порожнинах. За акустичними ознаками звуки поділяють на тони й шуми. *Тони* виникають під час періодичних коливань голосових зв'язок, а *шуми* – внаслідок неперіодичних коливань. *Голосні* – це звуки, в основі яких лежить тон. *Приголосні* – звуки, в основі яких лежить шум. З акустичного погляду звуки різняться за висотою, інтенсивністю і тривалістю.

Висота звука визначається частотою коливання голосових зв'язок за одиницю часу. Чим менша кількість коливань, тим звук нижчий; чим більша кількість коливань, тим звук вищий.

Інтенсивність звука залежить від амплітуди коливань голосових зв'язок: чим більша амплітуда, тим інтенсивніший, тобто голосніший, звук.

Довгота звука визначається його протяжністю в часі, яка вимірюється тисячними частками секунди.

Артикуляція звуків – це сукупність рухів і правильне положення мовних органів, необхідних для утворення звука мови. Мовний акт, що забезпечує артикуляцію звуків, здійснюється складною системою органів, в якій розрізняють периферичну і центральну частини мовленнєвого апарату.

До органів артикуляції належать органи дихання, гортань і три надгортанні порожнини. Мовні органи і центральна нервова система при звукоутворенні діють взаємозалежно. Під час дихання струмінь повітря з легенів через трахею потрапляє в гортань. Тут він натрапляє на перепону – тісно зімкнені голосові зв'язки, що являють собою два м'язи. Якщо з легенів іде повітряний струмінь, а голосові зв'язки звужені й напружені, то зв'язки коливаються. Внаслідок їх коливання утворюється музикальний звук – тон. Тон потрібний для вимови голосних і дзвінких приголосних. Якщо голосові зв'язки розімкнені, повітряний струмінь вільно проходить через гортань і не зачіпає їх. У такому положенні вимовляються глухі приголосні, оскільки повітряний струмінь не потрапляє в ротову порожнину.

Носова порожнина відокремлюється від ротової твердим піднебінням. Носова і ротова порожнина – резонатори. Носовий резонатор посилює звуки певної частоти, вони резонують у певній порожнині.

¹Тоцька Н. І. Сучасна українська літературна мова. Фонетика. Орфоепія. Графіка. Орфографія. – К.: Вища шк., 1981. – С. 30.

Тон, який виробляють голосові зв'язки, складається з коливань різної частоти. Об'єднуючись, вони утворюють музикальний звук – тон. Резонатор певної форми може посилювати один із складників і не посилювати інші.

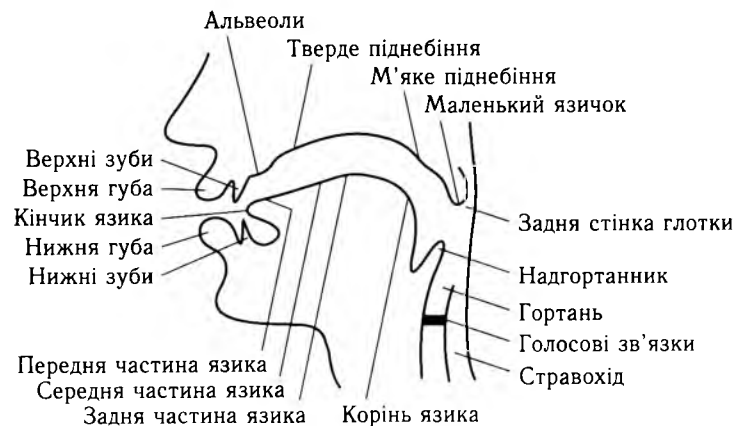
Щоб ротова порожнина посилювала то один, то інший складник тону, треба міняти форму резонатора, тобто рухати язик назад, вперед, піднімати вгору, опускаєти вниз. За допомогою язика можна міняти форму ротового резонатора.

Органи мовлення залежно від їх участі в артикуляції звуків поділяють на дві групи: 1) активні (голосові зв'язки, задня стінка глотки, язик, губи, увула (язичок)); 2) пасивні (зуби, альвеоли, тверде піднебіння, м'яке піднебіння). Пасивні мовні органи нерухомі, вони відіграють допоміжну роль у звукотворенні. В українській мові виділяють дві групи звуків – голосні й приголосні.

У фонетичній системі сучасної української літературної мови функціонують 50 звуків (6 голосних і 44 приголосних). Щоб досконало оволодіти рідною мовою, потрібно знати класифікацію звуків, особливості їх вимови, артикуляцію кожного звука (артикуляцію звуків описано в посібниках з логопедії). Розгляньмо схему артикуляційного апарату (мал. 1).

Якщо вихователь добре знає класифікацію звуків, специфіку артикуляції кожного з них, це дасть йому можливість своєчасно допомогти дитині виправити неправильну звуковимову, показати правильну артикуляцію.

Фонетична правильність мовлення певною мірою залежить і від дикції.



Мал. 1. Схема артикуляційного апарату

Дикція – це членороздільна вимова звуків, ступінь виразності вимови звуків та їх сполучень, складів, слів за різних умов. За М. Фомичовою, дикція – це жвавість і диференційованість рухів органів артикуляційного апарату, які забезпечують чітку, виразну вимову кожного звука окремо, а також слів і фраз у цілому¹.

Дикція забезпечує чіткість вимови, сприяє доступному та правильному сприйманню мовлення слухачами, тому має бути середньоголосною, достатньо енергійною, не млявою. Отже, дикцію потрібно розвивати у дітей, адже від її сформованості залежить розуміння мовлення.

Вихователю слід пам'ятати, що чітка дикція досягається автоматизованою координацією психофізіологічних мовленнєвих центрів з органами мовлення, які забезпечують утворення звуків. Вона відпрацьовується тільки шляхом розвитку моторики мовленнєво-рухового апарату, правильної артикуляції та вимови звуків.

Орфоепічна правильність мовлення – це сукупність правил зразкової літературної вимови, унормованість національної мови, що забезпечує зберігання одноманітності її звукового оформлення.

Літературна вимова – це зразкова, нормалізована вимова освічених людей, позбавлена будь-яких просторічних, діалектних, регіональних рис, що вказують на належність до вузькообмеженої соціальної групи².

У мовознавстві визначають два види орфоепічних помилок: фонетичні та фонологічні. Якщо певна фонема української літературної мови під впливом близькоспорідненої мови (наприклад, російської) має деякі відмінності як в артикуляції, так і її варіантах, ідеться про фонетичні помилки (Н. Тоцька). Фонологічні помилки виявляються у випадку заміни фонемі іншою.

Оволодіння дошкільниками нормативним орфоепічним мовленням здійснюється за допомогою вироблення відповідних мовленнєвих навичок. Є такі групи навичок: фізичні, артикуляційні, інтонаційні, інтелектуальні (розуміння лексичних та граматичних категорій); навички оцінки та запам'ятовування (Л. Федоренко).

У процесі розвитку мовлення важливу роль відіграють зовнішні (фізичні рухи органів мовлення) і внутрішні дії (інтелектуально-емоційні зусилля). Серед багатьох дій, які дитина виконує під час мовленнєвого спілкування, виокремлюються ті, без яких орфоепічні навички сформувати неможливо, наприклад: 1) вимова і слухання звукових одиниць (робота органів мовлення – фізичні рухи м'язів мовленнєвого апарату, напруження органів слуху); 2) розуміння мовних одиниць: співвідношення комплексів звуків (морфем, слів, речень) із позамовною реальністю (робота фізіологічного апарату мислення); 3) оцінка

¹Фомичева М. Ф. Воспитание у детей правильного произношения: Практикум по логопедии. – М.: Просвещение, 1989.

²Тоцька Н. І. Сучасна українська літературна мова. – С. 143.

виразності мовлення (робота фізіологічного апарату емоційно-вольової сфери); 4) запам'ятовування (робота пам'яті)¹.

До загальних мовленнєвих навичок належить мовленнєве дихання, що подає повітря до голосових зв'язок і всього мовленнєвого апарату. Правильне дихання забезпечує нормальне звукоутворення, створює умови для підтримання відповідної гучності мовлення, пауз, засобів інтонаційної виразності. Дихання – це ритмічне подання повітря, насиченого киснем. Під час видиху повітряний струмінь забезпечує роботу мовленнєвого апарату. Мовлення потребує достатньо сильного повітряного струменя, тому постановка дихання – одна з умов правильного мовлення. Мовленнєве дихання здійснюють дихальні поштовгані м'язи, які під час видиху забезпечують потрібні для артикуляції зміни швидкості руху повітря, а також гладкі м'язи трахеобронхіального дерева, що регулюють кількість повітря під час видиху. Спільна робота цих м'язів визначає зміни повітряного тиску в процесі творення мовленнєвих звуків і складів. Одночасна їх дія дає змогу здійснювати багатоступеневе регулювання аеродинамічних умов мовної фонації, оскільки об'єктом регулювання є кількість повітря і сила його тиску.

Дихання може бути також немовленнєвим. Воно відбувається ритмічно: вдих, видих, пауза. При цьому вдих дорівнює за тривалістю видиху, голосова щілина відкрита. Під час мовленнєвого дихання вдих короткий, а видих – довгий. Вдихає людина через рот і ніс, тому губи напіввідкриті. Мовленнєве дихання, у свою чергу, поділяють на: *верхньогрудне* (під час вдиху грудна клітка піднімається вгору за допомогою піднятого плечового поясу, при цьому розширюється тільки верхня частина легенів); *діафрагмальне* (грудна клітка розширюється донизу, плечі не піднімаються, опускається діафрагма); *діафрагмально-нижньореберне*, або *змішане* (опускається лише діафрагма, ребра відходять у боки, плечі не піднімаються). Змішаний тип мовленнєвого дихання вважається найкращим.

Мовленнєве дихання – це вміння відтворювати короткий вдих і довгий ротовий видих, що забезпечує тривалу й звучну вимову звуків мовлення, а також плавність і злиття вимови.

У дошкільників дихальні м'язи ще досить слабкі, легені малі за об'ємом, тому мовленнєве дихання у них неглибоке, верхньогрудне, вдих переривчастий, шумний, з різким підняттям плечей. Вони вдихають перед кожним словом, навіть посередині слова, «ковтають» закінчення слів, невиразно читають вірші. Створюється враження, що дитина захлинається. (Вихователь зобов'язаний навчити дитину правильного мовленнєвого дихання відповідно до її віку. Так, видих у молодшій групі повинен дорівнювати часу, протягом якого дитина вимовляє фра-

¹Федоренко Л. П. Принципы обучения русскому языку. – М.: Просвещение, 1973. – С. 15.

зу у два-три слова, в середній – два-чотири, у старшій – чотири-п'ять слів. Тривалість паузи має відповідати рахуванню вихователя про себе «один, два» або словам «досить – ще раз», «відпочинь, ще раз», після чого дитині пропонують знову зробити вдих.

Мовленнєве дихання потрібно виховувати в дошкільному віці, стежити, щоб діти дихали спокійно, не піднімали плечей, не перевтомлювалися. Не можна пропонувати дитині вдихати сильніше, інакше вона переходить на верхньогрудне дихання, піднімає плечі. Під час дихання дитина повинна прийняти правильне положення: грудна клітка розгорнута, плечі відведені назад, розслаблені, голова дещо піднята. Бажано, щоб дитина поєднувала початок видиху з початком мовлення.

У творенні звуків важливу роль відіграє голос. **Голос** – це сукупність різноманітних за висотою, силою, тембром звуків, які вимовляє людина. Голос є результатом складної психофізіологічної діяльності мовця. У процесі мовлення голосу властиві такі риси – звучність, сила, висота, темп, тембр, інтонація.

Сила голосу – це властивість голосу вимовляти звуки голосно, середньо, тихо, пошепки. Силою голосу забезпечуються такі засоби виразності: словесний і фразовий наголоси, можливість виділення деяких моментів фрази сильнішим голосом, чітка артикуляція звуків. Основна умова звучності голосу – глибоке дихання і здорові голосові зв'язки.

Висота голосу залежить як від будови голосових зв'язок, їхньої товщини і довжини, так і від ступеня емоційного мовлення.

Тембр голосу – це якісне забарвлення його (дзвінкий, глухий). Крім основного тону ми чуємо ще додаткові тони – **обертони**, що залежать від будови гортані, ротового та носового резонаторів мовця. Вони створюють індивідуальний тембр та чистоту звучання голосу людини.

Методисти Л. Горбушина, А. Ніколаїчева крім зазначених вище ознак голосу виділяють ще гнучкість та польотність голосу. Здатність голосу легко переходити від високих звуків до середніх або низьких має назву **гнучкість голосу**. **Польотність** – це здатність голосу «летіти у далечінь», виділятися на тлі інших звуків.

Важливим чинником звукової культури мовлення є тембр.

Тембр мовлення досягається шляхом зміни висоти тону, сили голосу в процесі вимови фрази або тексту.)

Вихователю слід пам'ятати, що у дітей дошкільного віку досить специфічні властивості голосу. Гортань у них значно коротша, ніж у дорослих, голосові зв'язки теж тонші й коротші, а легені менші за об'ємом, тому голос у дітей може бути тихим, слабким, іноді крикливим, зустрічаються й басисті, глухі, сиплі голоси, мовлення монотонне, оскільки відсутня модуляція голосу. Дошкільники переважно різко, уривчасто вимовляють тверді приголосні, наголошені голосні звуки, якщо вони стоять на початку слова («тверда атака звука»). Діти ще не вміють зліто вимовляти голосні, тому подекуди відсутня плавність мовлення.

Отже, голос дитини потрібно берегти, не дозволяти їй кричати (викликає перенапруження голосових зв'язок), голосно розмовляти у холодну погоду, надзвичайно голосно читати вірші на святкових ранках.

У дітей потрібно розвивати голос: виробляти вміння говорити тихо і голосно, розмовляти низьким і більш високим голосом, а також середньої сили, не напружуватись, уміти модулювати його, тобто підвищувати й знижувати. Це водночас сприятиме і виразності дитячого мовлення.

Темп мовлення – це швидкість вимови елементів мовлення: звуків складів, слів; швидкість протікання мовного потоку в часі, її прискорення чи уповільнення, що зумовлює ступінь її артикуляційної напруженості та слухової виразності.

Вихователю слід пам'ятати, що в дітей дошкільного віку у стані незначного збудження чи підвищеної емоційності спостерігається схильність до швидкого темпу мовлення. У тих сім'ях, де у батьків уже виробився швидкий темп мовлення, діти також привчаються до нього.

Педагог не повинен допускати швидкого темпу мовлення, особливо у дітей молодшого дошкільного віку, що дуже шкідливо для їхнього здоров'я. У дітей цього віку ще досить слабкі м'язи, недостатньо розвинена моторика мовленнєво-рухового апарату, відсутня чітка координаність артикуляційних рухів. Бажано не допускати швидкого темпу мовлення, оскільки усе це призводить до затримки розвитку вікових особливостей мовлення, його нечіткості.

Ритм мовлення – це рівномірне чергування складів, їх тривалості у часі. Порушення ритму спостерігається при заїкуванні.

Наступною складовою звукової культури мовлення є фонематичний слух. За словами М. Жинкіна, мова, що адресована слуху, це перший і останній мовний критерій. Те, чого не чуємо, не розрізняємо і не сприймаємо на слух, випадає з ознаки звука як носія мовленнєвих значень.

Фонематичний слух, який чітко сприймає звукову будову слова і протиставляє одні фонемі іншим, забезпечується скроневими відділами лівої півкулі головного мозку. Ця зона дає можливість виділити з мовленнєвого потоку смислорозрізнавальні фонематичні звукові ознаки і є основним мозковим механізмом фонематичного слуху. Вона є головним компонентом системи забезпечення звукової організації мовленнєвого акту. У разі ушкодження цієї частини кори людина втрачає здатність сприймати і розрізняти звуки мови, подібні фонемі (О. Лурія).

У науковій літературі вживається термін «фонематичний слух» і «фонематичне сприйняття (сприймання)». Під фонематичним слухом учені розуміють здатність чути та виділяти кожний окремих звук серед інших звуків слова, вміння аналізувати звукову форму слова за допомогою їх внутрішнього промовляння, сприймання членороздільної вимови, здатність розрізнявати й відтворювати усі звуки рідної мови співвідносно з фонетичною системою мови.

Фонематичний слух є головним компонентом мовленнєвого слуху, який учені теж визначають як психолінгвістичну здатність людини в процесі сприйняття мовлення вловлювати і водночас сприймати у внутрішньому мовленні усі фонологічні засоби мови, артикулюючи та інтонуючи мову, яку ми чуємо.

Розвиток мовленнєвого слуху передбачає розвиток у дітей здатності точно визначати думки й почуття того, хто говорить, з усіма їх відтінками за допомогою таких елементів мови, як наголос (складовий і логічний), пауза різної тривалості й характеру та різноманітних видів мовленнєвої інтонації.

Компонентами мовленнєвого слуху є фізичний слух (здатність сприймати мовлення в різних діапазонах гучності), звуковисотний слух у поєднанні з відчуттям тону (здатність відчувати і сприймати в мові її мелодіку і тон), відчуття ритму в поєднанні з відчуттям темпу (здатність відчувати і сприймати в мові потрібний відповідно до ситуації темп і ритм), фонематичний слух (здатність розрізняти і сприймати усі звуки мови, співвідносячи їх з фонетичною системою рідної мови).

Щодо фонематичного сприйняття, то існують також різні його визначення. *Фонематичне сприйняття* – це виокремлення звуків мови та встановлення звукової структури слова як одиниці. У процесі формування фонематичного сприйняття відбувається перебудова первісного мовленнєвого слуху, оволодіння ним та використання з метою розв'язання нових завдань. Фонематичне сприйняття – це здатність сприймати на слух і точно диференціювати усі звуки мови (фонем), особливо подібні за звучанням. Недостатній розвиток фонематичного сприйняття гальмує процес звуковідтворення у дітей, звуки формуються із затримкою і часто спотворені, навіть ті, що вимовляються дітьми правильно. Фонематичне сприйняття – це здатність визначати звуки в слові, їх послідовність і кількість.

Виховання звукової культури мовлення залежить також від інтонаційної виразності. Є звукові одиниці, які відіграють смислорозрізнавальну роль і реалізуються на ще більшому відрізку мовленнєвого потоку (протягом цілого вислову), а саме: рух голосового тону за висотою, який поєднується з певною зміною інтенсивності, темпом вимови окремих складових мовленнєвих потоків звукових одиниць. Сукупність цих засобів у широкому розумінні називається інтонацією (у вузькому розумінні інтонацією називають рух голосового тону, що відіграє провідну, але не виняткову роль). Отже, *інтонація* – це сукупність фонетичних засобів (компонентів): наголосу, мелодики, пауз, темпу і тембру. Всі ці засоби пов'язані між собою, але їх співвідношення може змінюватися залежно від змісту, мети, ситуації висловлювання.

Мовленнєва інтонація визначає емоційно-вольові стосунки людей у процесі спілкування, розрізняє комунікативні типи та види речень, має стилістичне значення, є однією з ознак правильної літературної вимови, має певні акустичні особливості: час і зміну в часі, часто-

ту коливань основного тону та інтенсивності; передає завершеність висловлюваної думки, сприймається як комунікативне спрямування запитання, вигук, розповідь; має фізіологічні та психологічні закономірності. Крім того, інтонація є обов'язковим структурним елементом речення.

Отже, інтонація – «серце і розум» розмовного мовлення. За допомогою інтонації ми можемо передати сум, радість, співчуття, незадоволення, подив, гнів, завершена чи незавершена думка. Інтонація навіть грубим словам може надати відтінку ласкавості, і навпаки, ласкавим, лагідним фразам – грубості. Відомий англійський драматург Б. Шоу писав, що є п'ятдесят способів сказати «так» і п'ятсот – «ні», і тільки один спосіб їх написати.

До засобів інтонаційної виразності належать мелодійність мовлення (ніжність, співучість, м'якість), темп, ритм, тембр (веселий, сумний, тривожний), фразовий і логічний наголос (паузи між мовленнєвими відрізками, підвищення або зниження голосу залежно від змісту вислову).

Уже в молодшій групі дітей потрібно вчити користуватися засобами інтонаційної виразності, правильно передавати свої почуття і переживання у мовленні.

Передумови виховання звукової культури мовлення у дітей такі: розвиток на різних етапах дитинства слухового й мовленнєво-рухового аналізаторів; розвиток фонематичного слуху; гігієна нервової системи, охорона органів слуху, мовлення, носоглотки; правильне мовлення оточуючих; змістовність життя дітей у дошкільному навчальному закладі; наявність дидактичного матеріалу, активна мовленнєва практика дітей; спільна робота дошкільного закладу і сім'ї у вихованні звукової культури мовлення.

§ 2. Особливості звуковимови дітей у різних вікових групах

На дошкільний вік припадає період посиленого росту організму дітей. Це певною мірою позначається на їхньому мовленні. Воно недосконале і має свої особливості. Враховуючи анатоμο-фізіологічні й психічні особливості, що впливають на виховання звукової культури мовлення дітей (недостатня моторика мовленнєво-рухового апарату, неглибоке уривчасте дихання, недостатньо тонке слухове сприймання, легка збудливість, слабка і нестійка увага, велика емоційність, швидка втомлюваність, конкретність мислення, яскраво виражене наслідування мовлення), можна визначити загальні особливості звуковимови в усіх вікових групах. Це швидке, нечітке й невиразне мовлення, тихий голос, неправильне дихання, неправильна вимова звуків і слів при малій рухливості зубів і губ.

На четвертому році життя відбувається подальше зміцнення артикуляційного апарату: стають координованішими рухи м'язів, що беруть

участь у творенні звуків. Так, зміцнення м'язів кінчика язика сприяє правильній вимові без пом'якшення твердих приголосних. Діти починають правильно вимовляти слова зі збігом двох-трьох приголосних, наближуються до норми і чіткіше вимовляють свистячі звуки, з'являються звуки *ц, ш, ж, ч, л, р*. Проте більшість дітей ще не вимовляють шиплячі та сонорні звуки. Видих дитини стає довшим (3–5 с). У цьому віці діти не завжди можуть керувати своїм голосовим апаратом: змінювати висоту голосу, темп мовлення. Іноді на запитання дорослого відповідають тихо, хоча з однолітками розмовляють голосно. Діти передають інтонацію адекватно ситуації спілкування. Вдосконалюється мовленнєвий слух дітей, вони помічають неправильну вимову однолітків, однак у цьому віці ще не усвідомлюють причини неправильного звукового оформлення слів, хоча на слух легко розрізняють близькі за звучанням слова. Наприкінці четвертого року життя вимова дітей значно поліпшується, закріплюється правильна вимова свистячих звуків, з'являються шиплячі, в окремих дітей – звук *р*, проте в більшості звуковимови ще недосконалі.

Для дітей молодшого дошкільного віку характерне пом'якшення приголосних звуків, їх спотворення, переставляння звуків і складів (*льозецька* – ложечка, *плясецька* – пляшечка, *руцецька* – ручечка, *нізенька* – ніженька), пропуски звуків (*ак* – рак, *ука* – рука), їх заміна (*зюк* – жук, *сапка* – шапка, *тапля* – цапля, *фима* – зима, *либа* – риба, *койова* – корова), порушення звукової структури слів (*бабалайка* – балалайка, *бемегот* – бегемот, *чевряк* – черв'як).

Якщо дитині важко вимовляти певний звук, вона замінює його іншим. Заміна звуків трапляється в таких групах: проривні та фрикативні; дзвінкі й глухі; губні та задньоязикові; передньоязикові та задньоязикові; сонорні й шумні; змішування сонорних, а також заміна звуків спостерігається, якщо слова запозичені з інших мов.

Крім того, типовими помилками для молодших дошкільників є такі: заміна дзвінких глухими; звука *р* звуком *л* і навпаки; звука *м* звуком *н* і навпаки; шиплячих свистячими і навпаки; подвійна заміна дзвінких глухими і шиплячих свистячими; розчленування звуків і заміна складних простішими; пом'якшення приголосних і заміна м'яких приголосними твердими; заміна звука *й* звуком *л*; звука *р* звуком *й*; звука *з* звуком *д*; заміна звука *с* звуком *т*.

Досить поширеними вадами мовлення дітей молодшого дошкільного віку є порушення звуковимови. Здебільшого спотворюються такі групи звуків: свистячі (*с, с', з, з', ц*), шиплячі (*ш, ж, ч*), сонорні (*л, л', р, р', ф*), задньоязикові (*к, х, г*), дзвінкі (*в, з, ж, б, д, г*) і м'які (*м', д', н'*). У зазначених групах розрізняють три форми порушень звуків: спотворена вимова звуків, відсутність звука в мовленні дитини, заміна одного звука іншим.

У дітей середнього дошкільного віку різко підвищується інтерес до звукової будови слова, вони намагаються знайти подібність у звучанні

слів і з успіхом добирають пари слів, близьких за звучанням. Окремі діти помічають неправильну вимову своїх однолітків, проте ще не в змозі помітити порушень звуковимови власного мовлення. Достатня рухливість м'язів артикуляційного апарату дітей п'ятого року життя дає можливість їм здійснювати точніші рухи язиком, губами.

На п'ятому році життя зменшується кількість перестановок складів, пропусків звуків, зникає загальне пом'якшення їх, з'являється правильна (хоча й нестійка) вимова шиплячих звуків та *р* (*Паруса* – Лариса, *жамок* – замок, *шама* – сама). Все це не дефекти мовлення, а закономірні етапи під час нормального розвитку організму дитини, зокрема мовленнєвих органів, коли мовлення ще не досягло свого повного розвитку. Це так звані фізіологічні вікові особливості мовлення дітей дошкільного віку.

Які ж причини вікових і фізіологічних особливостей мовлення дітей? Як відомо, мовлення дитини розвивається в результаті наслідування мовлення людей, що її оточують. Тому для правильного його розвитку, особливо звукової сторони, дитина має добре чути. Вихователям слід знати, що важливим аналізатором у засвоєнні мовлення є слух. Слух розвивається раніше, ніж артикуляція, саме йому належить провідне місце в розвитку мовлення людини. У дошкільному віці слухове сприймання й увага недосконалі й недорозвинені. Щоб чітко та правильно вимовляти звуки і слова, потрібні швидкі, точні, координовані рухи органів мовленнєвого апарату (губи, язик, нижня щелепа, м'яке піднебіння, голосові зв'язки). У дітей рухи мовленнєвого апарату ще некординовані, неточні, уповільнені. Язык важкий, малорухливий, голосові зв'язки коротші, ніж у дорослих. Усе це спричинює неправильну вимову звуків рідної мови.

Отже, до п'яти років фізіологічні, вікові недоліки мовлення дітей поступово зникають. Покращується їх звуковимови, повністю зникає пом'якшена вимова приголосних, майже не спостерігаються пропуски звуків і складів. Більшість дітей оволодівають вимовою шиплячих, сонорних звуків, африкатів *дз, дж*, правильно використовують у словах наголос, дотримуються норм літературної вимови слів. Водночас у деяких із них ще залишається нестійкою вимова певних груп звуків, наприклад свистячих і шиплячих: в одних словах (у сполученні з голосним) звук вимовляється правильно, в інших (у сполученні з приголосним) – ні. Діти п'ятого року життя часто відчувають труднощі звуковимови у словах, насичених різними приголосними, наприклад свистячими та шиплячими водночас. Це пояснюється тим, що діти ще не завжди виразно сприймають звуки на слух або нечітко диференціюють їх у власному мовленні.

У середньому дошкільному віці діти здатні розрізняти на слух наявність певного звука у слові, добирати слова на зазначений звук. Завдяки достатньо розвинутому мовленнєвому слуху вони розрізняють у мовленні дорослих підвищення та зниження сили голосу, помічають

прискорення чи уповільнення темпу мовлення, відчувають різні інтонаційні засоби виразності. Діти цього віку можуть точно відтворювати різні інтонації: підвищувати чи знижувати тон голосу, виражати емоційне ставлення до мовця. Вони здатні змінювати силу голосу, в деяких ситуаціях говорити пошепки. У дітей збільшується видих, подовжується вимова голосних звуків до 3–7 с. Отже, в середньому дошкільному віці у більшості дітей закінчується процес засвоєння звуків рідної мови і помітно поліпшується звуковимова.

За результатами досліджень деяких учених (М. Фомічова, О. Жильцова та ін.) можна дійти висновку, що до п'яти років у дітей завершується розвиток мовленнєво-рухового і мовленнєво-слухового апарату, а на шостому році життя вони здатні вимовляти усі звуки рідної мови. Якщо після шести років дитина має фізіологічні вади у мовленні, то це вже патологічні дефекти.

Спостереження за мовленням дітей після шести років свідчать про те, якщо вчасно не усунути фізіологічні вади, то вони залишаться на довгі роки життя. Наприклад:

заміна дзвінких приголосних звуків глухими (*б – п, д – т*);
заміна *р, л* звуками *и, у, в, й*;
заміна свистячих і шиплячих звуків близькими до *ф, в*;
міжзубна вимова свистячих і шиплячих звуків;
носова і бокова вимова сонорних, свистячих і шиплячих звуків;
горлова вимова звука *р*.

У старшій групі м'язи артикуляційного апарату достатньо міцні і діти вже можуть правильно вимовляти усі звуки рідної мови. Проте в окремих дітей лише у цьому віці закінчується засвоєння вимови шиплячих і сонорних звуків. Іноді діти не чітко диференціюють у словах вимову свистячих і шиплячих звуків, звуків *л–р*. Таке змішування спостерігається під час вимови слів і фраз, що мають одразу два звуки (*шушка – сушка*), однак вони не допускають помилок у словах, що мають лише один із цих звуків (*собака, кошеня*). Однією з причин неправильної вимови є заміна молочних зубів на постійні. У дітей цього віку добре розвинений фонематичний слух. Проте не всі діти легко розрізняють на слух дзвінкі, глухі, тверді та м'які, шиплячі й свистячі приголосні звуки. Вони правильно розпізнають питальну, окличну, розповідну інтонації, можуть інтонаційно передавати свої почуття: радість, сум, здивування, страх, гнів. Тривалішим стає видих, на одному видиху можуть вимовити фразу із 3–5 слів. Отже, діти старшого дошкільного віку досягають високого рівня розвитку звукової культури мовлення.

На сьомому році життя діти правильно вимовляють усі звуки рідної мови, вміють користуватися силою голосу, інтонаційними засобами виразності, адекватно змінювати темп мовлення. Проте і в цьому віці спостерігається неправильна вимова окремих звуків, діти не точно диференціюють групи звуків: свистячі й шиплячі, сонорні, дзвінкі та глухі; спостері-

гаються недоліки у звуковому оформленні слів, використанні наголосу у словах.

Отже, за нормальних умов розвитку діти до п'яти років мають оволодіти звуковою культурою мовлення. Однак є випадки, коли вони до 5–6 років з різних причин не володіють правильною вимовою звуків. Так, М. Хватцев серед основних причин називає фізіологічні, психологічні та соціальні. Фізіологічні причини вчений вбачає в недостатньо розвиненій центральній нервовій системі та нервово-м'язовому апараті мовлення: дитячий мозок ще недостатньо чітко диференціює точні мовленнєві рухи; слабо розвинені органи, що сприймають і відтворюють звуки (вухо недостатньо правильно розрізняє звуки мови, язик заповнює більшу частину ротової порожнини тощо). Серед психологічних причин учений називає недостатньо розвинене слухове сприймання (дитина не розрізняє подібні звуки), слабку пам'ять (правильно сприйнятий звук через деякий час сприймається дитиною неточно), нестійку увагу, зокрема слухову (один і той самий звук сприймається і відтворюється кожного разу по-іншому). Соціальні причини автор пов'язує з дефектним мовленням людей, які оточують дитину. Перші дві категорії вад можливо усунути в умовах дошкільного закладу, створивши певні умови для виховання звукової культури мовлення, а саме: чисте, правильне мовлення людей, які оточують дитину, мовлення яких вона наслідує. Мова вихователя має бути взірцем для наслідування. Він повинен розмовляти з помірною силою голосу, повільно, чітко та виразно вимовляти усі звуки в словах, робити логічні паузи, дотримуватися наголосів.

Діти дошкільного віку усвідомлюють звукову систему рідної мови. Одним із перших, хто визначив місце мови у формуванні психічної діяльності дитини, був Л. Виготський. Він дійшов висновку, що для дитини мова є засобом спілкування, тому вона оволодіває нею практично, без усвідомлення її загальних закономірностей. За словами вченого, дитина володіє певними мовленнєвими вміннями, але вона не знає, що ними володіє. «Ці операції неусвідомлені... вона володіє ними спонтанно, в певній ситуації автоматично... В результаті практичного відношення дитини до мови як засобу спілкування з дорослими у неї формуються «життєвські» поняття про рідну мову. На їх основі дитина легко оперує фонемами рідної мови, словниковим запасом, правильною граматичною будовою мови»¹. Шлях, що веде до усвідомлення мовної дійсності, Л. Виготський вбачав у переході дитини від оперування «життєвськими» поняттями до наукових. Так, учений зауважує, що наукові поняття є тією галуззю, в якій «усвідомлення понять, тобто узагальнення та володіння ними, напевно, виникають першими... Отже, усвідомлення проходить через брами наукових понять»².

¹Виготський Л. С. Избр. психол. исслед. – М.: АПН РСФСР, 1956. – С. 268.

²Там само. – С. 247.

Особливої уваги заслуговує «теорія скла» О. Лурії. Експериментальні дослідження, проведені під його керівництвом, полягали в тому, що перед дітьми ставилося завдання переліку слів у реченні. Результати експерименту показали, що більшість дітей рахували не слова, а предмети, про які йшлося в реченні. О. Лурія дійшов висновку, що в перший період мовленнєвого розвитку дитини слово та словесні відношення не можуть бути предметом свідомості дошкільника, хоча дитина активно використовує граматичне мовлення і позначає словами відповідні предмети і дії. У цей період дитина використовує слово, але не зосереджує на ньому своєї уваги, «і часто слово є склом», крізь яке дитина дивиться на навколишній світ, при цьому слово ще не є предметом її свідомості, вона навіть не підозрює, що воно має своє власне життя, свої особливості будови...»¹. Відтак О. Лурія наголошує на тому, що слово як одиниця мови вперше стає предметом свідомості дитини під час навчання письма та читання. Отже, за твердженням ученого, слово починає усвідомлюватися дитиною в процесі шкільного навчання. Натомість у науці існує протилежна думка. Заслуговує на увагу дослідження С. Карпової, спрямоване на вивчення особливостей усвідомлення дошкільником слова та фонем. В процесі дослідження автором визначено, що можна змінити відношення дитини до мовленнєвої дійсності, якщо поставити перед нею низку відповідних завдань і організувати її діяльність за їх рішенням. Результати експерименту дали змогу С. Карповій стверджувати, що в дошкільному віці дитина може усвідомлювати словесну і звукову будову мовлення².

Слушною є думка Д. Ельконіна щодо мовленнєвої дійсності, передусім її звукової, матеріальної форми, яка має для дитини таку саму реальну матеріальну дійсність, як і предметна. Тому дитина оволодіває нею таким самим чином, як і предметною. Вчений наголошує, що матеріальна звукова форма мови занадто рано стає предметом діяльності дитини та її пізнання.

Р. Левіна визначила п'ять етапів розвитку усвідомлення дитиною звукової системи рідної мови, як-от: 1) повна відсутність диференціації звуків, розуміння мовлення взагалі та активного мовлення самої дитини, тобто дофонематична стадія мовлення; 2) розрізнення більш далеких фонем, але відсутність диференціації близьких. На цій стадії дитина сприймає звуки інакше, ніж дорослі, вона не розрізняє правильну й неправильну вимову інших людей, не помічає власної неправильної вимови; 3) дитина чує звуки мови, впізнає і розрізняє правильну й неправильну вимову слова. Мовлення ще не точне, але вже відчутне пристосування до нового сприймання, між основними звуками вини-

кають проміжні, які вимовляють дитина і дорослий; 4) стають усталеними нові образи сприймання звуків, проте мовна свідомість ще не витиснула попередню форму, дитина на цьому етапі не завжди впізнає неправильно вимовлені слова. Активне мовлення дитини досягає майже повної правильності; 5) завершується процес фонематичного розвитку, дитина чує і вимовляє правильно, в неї формуються тонкі й диференційовані звукові образи слів і окремих звуків. Перші три етапи дитина проходить у ранньому дитинстві, два останніх – у дошкільному віці.

У працях інших учених (С. Бернштейн, О. Гвоздев, Ю. Фаусек, М. Швачкін) також розглядається питання ранніх виявів свідомого ставлення дошкільників до звукової системи слова. Так, О. Гвоздев у статті «Як діти спостерігають мовні явища» наводить показники свідомого ставлення дітей до фонетичної системи мови. Перший показник – це заява дитини про неможливість вимовлення певного звука та незадоволення з приводу наслідування дорослим її вимови і спотворення при цьому нормальної. І навпаки, усвідомлення своїх успіхів, як наголошує О. Гвоздев, сповнює дитину радістю у разі, якщо вона сама може визначити, що спочатку вимовляла звук неправильно, а тепер – правильно¹.

Дитина із задоволенням відзначає особливості вимови своїх друзів. Дані дитячих спостережень, на думку О. Гвоздева, є виключно «теоретичними» і виражають потяг дитини до пізнання. Вона не лише відзначає особливості вимови іншої дитини, а й виправляє її, наводить приклад як треба вимовляти. Отже, дитина усвідомлює мовну норму, має уявлення про правильну вимову і бореться за дотримання цієї норми. За даними досліджень О. Гвоздева, діти не тільки відрізняють свою вимову від правильної вимови дорослих, а й помічають неправильну вимову дорослих. Крім того, дитина дуже допитлива, її цікавить, які органи беруть участь у вимові¹. Вона також постійно виправляє помилки і в мовленні інших дітей, і в мовленні дорослих.

Д. Ельконін називає усвідомлення звукової культури мовлення основним якісним новоутворенням психічного розвитку дітей п'яти років². За твердженням ученого, розвиток усвідомлення матеріальної сторони мовлення у дошкільному віці є вирішальним моментом його засвоєння саме тому, що воно підвищує можливості орієнтування дитини у складних співвідношеннях граматичних форм. Означене новоутворення є однією з істотних передумов нового етапу в оволодінні звуковою системою мови, етапу, що пов'язаний з навчанням грамоти – читання і письма. За Д. Ельконіним, у дошкільному віці дитина досягає такого рівня розвитку мовлення, коли воно стає не тільки засобом спілкування та пізнання, а й предметом вивчення.

¹Лурія А. Р. О патологии грамматических операций // Изв. АПН РСФСР. – 1946. – Вып. 3. – С. 61-62.

²Карпова С. Н. Осознание словесного состава речи дошкольниками. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1967.

¹Гвоздев А. Н. Вопросы изучения детской речи. – М.: АПН РСФСР, 1961. – С. 34.

§ 3. Індивідуальна перевірка звукової культури мовлення дітей

На початку року в дошкільних закладах у кожній віковій групі вихователі обов'язково перевіряють стан звуковимови дітей. Результати записують у спеціальний зошит з метою правильного планування роботи з виховання звукової культури мовлення. Перед цим вихователь має ознайомитися із загальним станом здоров'я, розвитком мовленнєвого та слухового апарату дітей. Це допоможе виявити причини можливих вад звуковимови у дитини і накреслити шляхи їх усунення. Навесні проводять повторну перевірку мовлення дітей для підведення підсумків роботи за рік.

Детальне обстеження мовлення дітей триває протягом місяця. Прийоми й методи обстеження слід добирати обережно, а звуковимову перевіряти так, щоб діти не помічали цього, оскільки можуть соромитися, не виявляти бажання розмовляти. Рекомендується використовувати здебільшого ігрові прийоми: велика красива лялька або ведмедик (лисичка, заєць тощо) може запитувати у дитини: «Що це?», «Яке воно?», «Як називається?». Можна використати знайомі предмети, іграшки, картинки, одяг самої дитини, у словах-назвах яких є важкі для вимови звуки, що стоять на початку, в середині та в кінці слова (*шило, Саша, душ*), а також розмову з дитиною на близькі, знайомі теми: «Хто в тебе є вдома?», «З ким ти прийшла в дошкільний заклад?», «Які іграшки ти любиш?» З маленькими дітьми можна погратися, знайти контакт, тему для розмови, прихилити їх до себе. Старшим дітям слід запропонувати прочитати напам'ять знайомий віршик, розповісти казку. Використовуючи дидактичні вправи на зразок «Відгадай, що це?», «Що в мішечку?», «Скажи, який?», вихователь спонукає дитину до відповіді, розмови і таким чином перевіряє мовленнєві вміння. Результати перевірки заносять у таблиці.

Практики пропонують різні за структурою таблиці для занесення результатів перевірки звукової культури мовлення (табл. 21–22).

Якщо дитина правильно вимовляє певний звук в усіх трьох положеннях, то в зошиті ставиться позначка + (плюс); якщо дитина спотворює звук, ставиться позначка СП, не вимовляє зовсім – (мінус); якщо дитина один звук замінює іншим, записується звук-замінник: *с – ш, з – с, ч – ц*; нестійка вимова звуків позначається Н; у примітці вихователь записує особливості голосу, мовлення: тихе, голосне, швидке, крикливе, повільне тощо.

Для щоденного обліку особливостей мовлення дітей і результатів виховання звукової культури мовлення педагога повинні мати спе-

¹Гвоздев А. Н. Вопросы изучения детской речи. – М.: АПН РСФСР, 1961. – С. 37.

²Эльконин Д. Б. Детская психология. – М.: Учпедгиз, 1960. – С. 223.

ціальний зошит, з правого боку якого записують особливості загальних мовленнєвих навичок, а з лівого – особливості вимови звуків. Внизу – особливості мовленнєвого апарату, поведінку дитини під час мовлення,

Таблиця 21. Картка обстеження звуковимови¹

Прізвище, ім'я дитини	Вік	Дата обстеження (число, місяць)	Звуки			Примітка
			свистячі з, с, ц	шиплячі ж, ч, ш, щ	сонорні л, р	
Лихоман Юрко	3 р. 6 м.	25. 09	++	++++	–	Нечітка вимова
Саніна Валентина	3 р. 6 м.	20. 09	+++	++++	+ л	Мовлення квапливе

¹Рождественская В., Радина Е. Воспитание правильной речи. – М.: Просвещение, 1968. – С. 50.

Таблиця 22. Облік результатів роботи вихователів дошкільного навчального закладу № 3 «Барвінок» Київського району м. Одеси з виховання звукової культури мовлення

Розділ «Звуковимова»

№ пор.	Прізвище, ім'я дитини	Вік до 2003 р.	Дата вступу до ДНЗ (місяць, рік)	Дата обстеження (місяць, рік)	Звуки													Звуки в, б, д	Інші звуки						
					ш	ж	ч	щ	с	з	ц	ль	л	р	ь	р	к			г	х				
1	Андрійчук Марія	4 роки	09. 2003	09. 2003 – 06. 2004	I	I	I	I							I	I	I								
2																								
3																								
До 01.10.2003 усього неправильних звуків – 54 (... %)																									
До 15.01.2004 кількість правильних звуків 27 або (... %)																									
Залишилося неправильних звуків 8 (або ... %)																									

Примітка. I – спотворена, нечітка вимова звука; • – відсутність звука.

Таблиця 23. Форма запису особливостей звуковимови під час індивідуальної перевірки мовлення у дітей

Перевірка мовлення: _____
(прізвище та ім'я дитини)

Особливості звуковимови	Звуки													Інші звуки			
	ш	ж	ч	щ	с	з	ц	ль	л	р	р	к	г		х	б	в
1. Відсутній звук	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
2. Заміна звука	с	з	ть	сть	-	-	-	-	ль	ль	-	-	-	-	-	-	ь, и
	т	д	т	т	т	д	т	-	ль	ль	д	т	д	-	ш	ф	т
	-	-	-	-	ш	ж	ч	-	-	гаркаві	-	-	-	-	-	-	-
3. Спотворення звуків	Пом'якшені Губні ¹ Міжзубні ² Бокові ³			Міжзубні ² Бокові ³													
4. Не диференціюють	ші ж ші с ⁴			жі з лі р ⁴													

наявність відхилення слуху, особливості мовлення членів сім'ї, мовленнєву характеристику дитини та ін. У графі «Мовленнєві вади» потрібно зазначати заїкування, недорікуватість чи відсутність мовлення. У табл. 23–25 наведено зразки обліку звукової культури мовлення.

Після заповнення табл. 23 вихователь пояснює в тексті 3 і 4 позиції спотворення звуків та їх диференціацію. Наприклад:

1. Під час вимови *ш* і *ж* – губи витягнуті вперед, характерне шипіння відсутнє. Звуки близькі до *ф*.

2. Під час вимови шиплячих і свистячих звуків та *л*, *д*, *т*, *н* язик лежить між зубами.

3. Під час вимови шиплячих і свистячих звуків кінчик язика притиснутий за верхніми зубами або спинка язика притиснута до піднебіння.

4. Дитина звук *ш* замінювала на *с*. Коли з'явилась правильна вимова *ш*, дитина почала вимовляти замість звука *с* звук *ш*.

У групі до 01.10.2003 було всього дітей _____, з них: з неправильною вимовою _____, заїкуються _____, з недорозвитком мовлення _____, із гунавістю _____ (прізвища).

До 1 жовтня вихователі закінчують індивідуальну перевірку звуковимови, складають зведену таблицю і віддають її завідувачу дошкільним закладом. Зошит залишається у вихователя. Педагог користується даними перевірки під час планування роботи з виправлення вад звуковимови.

Таблиця 24. Зошит обліку особливостей звуковимови дітей

№ пор.	Прізвище, ім'я дитини	Дата вступу до дошкільного навчального закладу (місяць, рік)	Дата обстеження (місяць, рік)	ш	ж	ч	щ	с	з	ц	ль	л	р	р	к	г	х	б	в	д	Дзвінки б, в, д	Інші звуки	Примітка	
1	Алатор Юрій	09.2003	09.2003 – 2003 – 05.2004	Губні																				
2	Костикова Ольга	-	-	Губні																				
3	Степако Ольга	-	-	Губні																				
4	Тихонова Ганна	-	-	Губні																				
5	Смирнов Анастасія	-	-	Пом'якшен.																				
6	Черепанова Ірина	-	-	=х																				Почала говорити у 3 роки
7	Бистрова Зоя	-	-	=з																				Почала говорити у 2,5 роки
8	Зубатко Галина	-	-	=с																				
9	Хоревський Руслан	-	-	Бокові Бокові																				У школу зі ст. групи пішов із прайвильним мовленням у 2,5 роки

№ пор.	Прізвище, ім'я дитини	Дата вступу до дошкільного навчального закладу (місяць, рік)	Дата обстеження (місяць, рік)	ш	ж	ч	щ	с	з	ц	д	л	р	к, г, х	Дзвінки б, в, д	Інші звуки	Примітка
10	Полтавський Тарас	←←	←←														Інфантильне мовлення. Говорить із 3 років
11	Тунко Надія	←←	←←														У всіх усіх сім'ї відсутні «л»
12	Суматихова Ірина	←←	←←														
13	Синько Віктор	←←	←←														
14	Бузанчук Борис	←←	←←														Почав говорити у 3 роки
15	Серійчук Надія	←←	←←														
Всього неправильних звуків 95				10	10	9	7	8	2	6	9	9	1,1	2,1,2	1		
Стало правильних звуків 76 або 80 %				9	9	10	9	4	4	6	2	6	7	1-1	1		
Залишилося неправильних звуків 19 або 20 %				1	-	-	3	2	-	-	2	1,1	1,1,1	-			

Таблиця 25. Стан мовлення дітей _____ групи ДНЗ № _____ р-ну до 1.X.200__ навчального року

Розділ «Звуковимов»

Вихователі: _____

Прізвище, ім'я дитини	Вік на вересень 2002 р., років	Дата вступу до ДНЗ	Дата обстеження	Звуки													Звуки в, б, д	Інші звуки							
				ш	ж	ч	щ	с	з	ц	л	р	к	г	х										
Ротик Олег	4	09. 2003	09. 2004	1	1	1	1							1	1										
Павленко Микола	4,5	09. 2003	09. 2004					1	1	1					1	1									

Перевірку звуковимови окремих дітей, які мали значні вади, проводять у січні. Обов'язкову заключну перевірку стану звуковимови дітей усієї групи здійснюють у травні. Порівнюють дані перевірок, роблять певні висновки. Наприклад: на 1 жовтня 2003 р. у групі було 32 дітей, з них із вадами звуковимови – 20, з правильним мовленням – 12. На 15 січня 2004 р. після систематичної роботи з дітьми у 10 дітей звуковимова виправилася. На 30 травня 2004 р. у групі було вже 25 дітей з правильною звуковимовою, 7 дітей ще мали недоліки у вимові звука *p*, з цим недоліком вони перейшли у старшу групу.

При переході дітей з однієї вікової групи до іншої бажано на кожну дитину писати мовленнєву характеристику. Наприклад:

Зайчук Тарас, 5 років 4 місяці. Почав розмовляти у 3 роки. Мовлення – фразове (розгорнуті фрази). Словниковий запас слів обмежений. Мовлення пасивне, невиразне, швидке, нечітке, голос тихий, глухий, розмовляє мало. Соромиться. Губи під час мовлення нерухомі. Рот напіввідкритий. Мовленнєве дихання – верхнє з різким підніманням плечей, вдих шумний перед кожним словом. Пропускає звуки (*p*, при збігу приголосних), переставляє склади. Звуковимова: міжзубні свистячі і шиплячі звуки, відсутні *p*, *p'*.

Вихователі старшої групи (випускної) повинні обов'язково подавати детальні відомості про дітей з вадами звуковимови в кінці року (якщо такі діти є у групі), вказувати їх причини та рекомендації щодо подальшої роботи з цими дітьми у школі.

У разі відсутності патологічних відхилень у мовленнєвому апараті дітей, у процесі систематичної цілеспрямованої роботи вихователя над усуненням мовленнєвих вад усі випускники дошкільних закладів оволодівають правильною вимовою звуків рідної мови.

§ 4. Методи і прийоми виховання звукової культури мовлення дітей

Завдання і зміст роботи з виховання звукової культури мовлення викладено у програмі виховання та навчання в дошкільному закладі.

У вихованні звукової культури мовлення використовують різноманітні прийоми та методи навчання. Серед прийомів навчання провідне місце посідають артикуляція звуків, імітація правильної звуковимови, зразок мовлення вихователя, відображене та сумісне мовлення («Зроби так, як я», «Скажи так, як я», «Повтори за мною», «Давай скажемо разом»), доручення, ігрові прийоми.

(Методами виховання звукової культури мовлення є дидактичні ігри, вправи, рухливі ігри, розповіді зі звуконаслідуванням, оповідання, вірші, чистомовки, скоромовки, лічилки, розглядання картинок, настільно-друковані ігри.

Основними методами виховання звукової культури мовлення є дидактичні ігри та вправи, в процесі яких удосконалюються всі компоненти звукової культури мовлення. Щоб навчити дітей правильно й чітко вимовляти звуки, пропонують такі ігри: «Вимов так, як я», «Оркестр», «Назви і відгадай», «Крамниця», «Комар», «Покатаймося на конику», «Жуки», «Літаки», «Що сказав (взяв) Петрушка?», «Виправ Незнайку», «Допоможемо Буратіно», «Чого не вистачає?», «Луна», «Паровоз», «Підкажи Петрушці звук», «Ось так вимовляються звуки».

Розвитку фонематичного слуху сприятимуть ігри: «Тиша», «Телефон», «Зіпсований телефон», «Тиха і голосна музика», «Що як звучить?», «Відгадай звук», «Упізнай, хто це?», «Тук-тук», «Зозуля», «Про що говорить кімната (вулиця, ліс)?», «Доручення», «Хто краще чує?».

Для розвитку мовленнєвого дихання пропонують ігри: «Сніжинка», «Летять сніжинки», «Листочки», «Вітерець», «У лісі», «Вітряк», «У кого далі полетять пелюстки?», «Дмухай сильніше». Для вироблення інтонаційної виразності мовлення (сили голосу, темпу, логічних наголосів, інтонації, ритму) ефективними є такі ігри: «Мавпочки», «Хто що почув?», «Тихо – голосно», «Пішли-поїхали», «Вимови так, як я», «Допоможемо Незнайку».

З метою формування у дітей уміння виконувати звуковий аналіз слів, закріплювати знання про слово і речення, доцільно проводити такі ігри: «Добери різні слова», «Підкажи слово», «Чи подібно звучать слова?», «Слова забули своє місце», «Упіймай м'яч», «Живі слова», «Як Мишко вчився говорити?», «Про Сашку і сніговика», «Що написав нам Петрушка?», «Ведмедик дізнається», «Що таке наголос?», «Як звати друзів?».

Для підготовки правильної вимови шиплячих звуків *ш*, *ж*, *ч* виконують відповідні вправи. Наприклад¹:

¹Див.: Жильцова О. Л. Виховання правильної звуковимови у дітей старшого дошкільного віку. – К.: Рад. шк., 1971.

В п р а в а 1. Підняти язик до верхньої губи, потім опустити на нижню і повернути його у вихідне положення.

В п р а в а 2. Зробити язик якомога вужчим, а потім широко його розпластати.

В п р а в а 3. Щоб язик був широкий і спокійний, треба притиснути його губами п'ять-шість разів, вимовляючи *ня-ня-ня*, а потім відкрити рота і потримати широкий язик у спокійному положенні. Вихователь у цей час лічить від одного до десяти.

В п р а в а 4. Відкрити рота, покласти широкий язик між зубами (зуби не торкаються язика) і, вимовляючи звуки *и-і-е*, потримати його в цьому положенні. Вихователь лічить від одного до десяти.

В п р а в а 5. Відкрити рота, покласти широкий язик на верхню губу (губу не натягувати на верхні зуби) і здувати ватку зі стола, ніби вимовляючи звук *ф*.

В п р а в а 6. Обвести кінчиком язика верхню губу (неначе злизати варення), роблячи рухи язиком зверху вниз (нижньою губою не допомагати).

В п р а в а 7. Показати зуби і сховати їх або пошепки вимовляти звуки *и-е-и-е-и-е-и-е*. Потім зімкнути губи і витягнути їх уперед.

В п р а в а 8. Відкрити рота і торкнутися кінчиком язика піднебіння, роблячи рухи вперед-назад, як білять щіткою стелю. При цьому стежити, щоб нижня щелепа була нерухомою.

Для розвитку мовленнєвого дихання доцільно провести дидактичні вправи на здування з долоні пелюсток, шматочків паперу, кульок, вати, пушинок кульбаби. Потрібно також виконати такі вправи: перекичування силою видихуваного повітря ватної кульки по столу, підтримування пушинок у повітрі силою видиху, утворення бульбашок на воді (дитина дмухає з такою силою, щоб на воді утворилися бульбашки); пускання паперових і пластмасових корабликів у мисці або у ванні з водою; прокочування олівців силою видихуваного повітря, дмухання в порожню пляшку.

Крім того, можна використати вправи: «Дмухай на метелика», «На гоїдалці», «Гарячий чай», «Рубання дров», «Мильні бульбашки».

З метою закріплення звукової вимови використовують чистомовки. Вихователь може сам скласти їх на кожний звук.

Наприклад, на звук *с*:

Са-са-са – ось летить оса.
Со-со-со – у Соні колесо.
Си-си-си – прилетіли оси.
Су-су-су – ми побачили косу.
Ас-ас-ас – ми пили квас.
Ус-ус-ус – сивий вус.
Сі-сі-сі – закупили сливи всі.
Аска-аска-аска – у Васі є ласка.
Іска-іска-іска – на столі стоїть миска.

З дітьми середньої та старшої груп можна вивчити тексти скоромовок. Скоромова, або спотиканка, – жанр народної творчості – жартівливий вислів, спеціально скомпонований із важких для вимови слів, яким часто розважаються діти, намагаючись швидко його вимовити. Основна мета скоромовок – формування чистого й правильного мовлення, закріплення артикуляції важких звуків та розвиток мовленнєвого апарату. На кожний звук, яким опановує дитина, пропонується відповідна скоромова. Наприклад, є скоромовки невеличкі за розміром, у кожному слові яких повторюється лише один звук з твердою чи м'якою вимовою («Босий хлопець сіно косить»); скоромовки зі складним поєднанням відразу кількох важких звуків: шиплячих, свистячих і сонорних («Прийшов Прокіп, налявав окріп»); скоромовки з незвичним поєднанням голосних звуків («Улас у нас, Опанас у вас»); скоромовки діалогічної форми (наприклад, Л. Пшенична «Жадібний Євгенко», «Семен сказав своїм синам», «Де вороно-каркароно, ти була?»).

При заучуванні таких скоромовок дітей поділяють на дві групи. Вони по черзі промовляють слова. Наприклад:

Перша група:

– Де, вороно-каркароно, ти була?
Що, вороно-каркароно, принесла?

Друга група:

Покружляла, покружляла я вгорі.
Горобців порозганяла у дворі.
Стріла півня – розбишаку-пісняра,
І чкурнула, дременула із двора.

Окремі скоромовки під час заучування можна інсценувати для кращого запам'ятовування тексту. У такий спосіб можна заучувати скоромовки з книжки Л. Пшеничної «Жадібний Євгенко». Обирається Євгенко, слова від автора промовляє вихователь (потім діти). Дитині дають горіхи і пропонують розділити: три горіхи собі, один – товаришу, а ще купка лежить осторонь. Євгенко горіхи роздає і промовляє:

– Оце – моє, оце – твоє.
А це чие? – Це теж моє!
Дивлюсь, горіхів не стає...

Вихователь (або діти):

А у вас такий Євгенко є,
Що так горіхи роздає?

Методика заучування скоромовок така: нову скоромовку вихователь вимовляє повільно, чітко, виділяючи інтонаційно звуки, які повторюються. При цьому перед дітьми ставить завдання: уважно слухати і запам'ятовувати, який звук повторюється. Відтак вихователь ще двічі промовляє скоромовку повільно, а потім швидко. На наступному занятті

перед дітьми ставиться завдання промовляти скоромовки то голосніше, то тихіше, то швидше, то повільніше. Вихователь викликає дітей до столу, щоб вони читали скоромовку з підкресленою артикуляцією звуків, міміки, інтонації. Знайомі скоромовки діти промовляють хором.

Для ознайомлення дітей з артикуляційним апаратом вихователь складає казочку про веселого Язичка в різних варіантах. Наприклад: «Жив був собі у своєму будиночку веселий Язичок. А що це за будиночок був у нього? Це рот. Веселий Язичок був дуже пустотливий і цікавий, тому любив виглядати із будиночка. (Показ рухів язика, спонування дітей до виконання таких самих рухів.) А будиночок дуже сердився на нього і через свої дверцята не випускав Язичка. Що ж це за дверцята? Це ж наші зуби і губи. Давайте, діти, випустимо Язичок за перші (потім другі) дверцята будиночка і зачинимо їх. (Виконання вправ.) Стомився наш Язичок і ліг собі у своє ліжечко. Спочатку на спинку, а потім на бочок. Зробіть і ви так, діти. (Виконання вправ дітьми.) Прийшла ніч, будиночок слід закрити; спочатку зачиняємо другі дверцята, потім перші, а Язичок нехай спить у ліжечку на спинці».

Доцільно послуговуватися також художніми оповіданнями, які містять матеріал для звуконаслідування (Є. Пермяк «Хто?», Ю. Старостенко «Синиці-трудівниці», Є. Чарушин «Як хлопчик Женя навчився вимовляти літеру р», Д. Герасимчук «Струмочок», Є. Щим «Як птахи співають» та ін.).

Рухливі ігри із звуконаслідуванням, словами, піснями вихователь використовує тоді, коли діти вже вміють вимовляти важкі звуки, але звуковимова ще нестійка. Під час рухливих ігор діти залюбки співають, імітують звуки машин, голоси тварин, птахів. Наприклад, у грі «Хто тут живе?» три- і чотирирічні діти групами імітують квоктання курей, гелготання гусей, гарчання собак; вихователь стежить за правильною артикуляцією.

Рухливі ігри зі словами та звуками для дітей старшого віку мають свої особливості. Діти паралельно виконують два завдання: рухаються (ловлять, бігають, водять хоровод) і промовляють слова, звуки. Їхню увагу насамперед привертають рухи, а звуки вони промовляють механічно, іноді й зовсім забуваючи про них. Бажано до початку гри показати дітям як треба промовляти текст та закріпити його шляхом вправляння. Після такої підготовчої роботи, роз'яснень і повторень діти, усвідомивши текст, можуть виразно вимовити кожне слово чи звук гри (наприклад, у таких іграх, як «Гуси-лебеді», «Потяг», «У ведмедя в бору», «Пташки і кіт», «Два Морози», «Мишоловка»).

Дітям старшого віку подобаються хороводні ігри («Галя по садочку ходила», «Калина», «Караван», «Бубон» та ін.), які варто проводити не лише під час музичних занять, а й на прогулянках. У них діти спокійно рухаються, співають знайомі пісні. Рухливі ігри треба проводити щодня, це сприяє систематичному вправлянню мовленнєво-рухового апарату, мовленнєвого слуху та уваги дітей.

Розповідь на звуконаслідування відрізняється від інших видів роботи з розвитку мовлення. Це спільна робота дітей і вихователя, якому належить провідна роль у передаванні змісту. Імітаційні звуки, звукосполучення та слова промовляють діти всієї групи або підгрупи (п'ять-шість дітей) або одна дитина. Під час розповіді, вихователь пропонує вимовляти разом окремі частини тексту наприклад: «Корова: му-у-у! Молочка вам несуч». Розповіді зі звуконаслідуванням використовують переважно в молодшій і середній групах. Тексти розповідей можуть бути авторські, дібрані з народних творів або складені самим вихователем. За композицією та змістом вони мають відповідати дидактичним та психолого-педагогічним вимогам: бути невеликими за розміром, з простим, але захоплюючим, переважно веселим сюжетом, з великою кількістю імітаційних звуків, звукосполучень, слів, які спонукали б дітей до активності.

З авторських та народних творів можна використати такі: «Поїдем, синочку, з тобою в село» (українська народна пісенька), «Рукавичка» (українська народна казка; під час читання її можна імітувати голоси тварин, що згадуються в ній); Г. Чубай «Тік і так», В. Коломієць «Горобчик», О. Сенатович «Прогулянка д-д-д», «Веселий сміх», В. Заєць «Гав» та ін.

Методика проведення занять із молодшими дошкільниками така: вихователь переповідає твір, по кілька разів промовляє звуки та звукосполучення, імітуючи голоси птахів, тварин, звуки природи, сигнали машин. Діти мовчки слухають розповідь. Якщо деякі з них починають промовляти звуки, звукосполучення самостійно, вихователь ставиться до цього схвально і поглядом, посмішкою чи жестом заохочує до участі в розповіді. При повторному розповіданні вихователь пропонує усім дітям або комусь одному «допомогти» під час розповіді, промовляючи разом з нею, як шумлять дерева, співає півень, мукає корова, гуде бджола, подає сигнал пароплав тощо. Наприклад:

Весела сім'я

Жили собі дідусь та бабуся. Не було в них нікого. Сумували вони. Та одного вечора почули, що хтось стукає до них тихенько: «тук-тук-тук». Відчинила бабуся двері й чує: «Ку-ку-рі-ку, ку-ку-рі-ку – пустіть мене переночувати». Бабуся й дідусь зраділи та й пустили півника в курятник. Як ось знову хтось стукає ще голосніше: «тук-тук-тук», і почулося: «Му-у-му-у». Це корова просилася переночувати. Пустили і її в корівник. Потім прийшла курочка з курчатками і каже: «Кудах-тах-тах, кудах-тах-тах! – пустіть і мене». Пустили і її з курчатами. Нагодували всіх, напоїли чистою водицею. Дуже сподобалось усім жити в бабусі й дідуся, залишилися вони в них назавжди. Рано-вранці півник прокидався й співав: «Ку-ку-рі-ку, я курочок стережу». А курочка: «Кудах-тах-тах, я несучь у кушах». А корова: «Му-у-му-у! Молочка вам принесу». Ось так вони почали весело й дружно усі разом жити в дідуся та бабусі.

Для бесіди зі старшими дошкільниками можна використати розповідь, складену самим вихователем. Він добирає або придумує спеці-

альні тексти, в яких трапляються важкі звуки. Ці розповіді складніші за змістом і більші за розміром. Діти можуть переказувати їх від початку до кінця, частинами, а також за ролями. Вихователь бере на себе роль автора, а діти поодиночі чи невеликими групами промовляють слова, звукосполучення, звуки. Початок заняття такий, як і при навчанні дітей переказуванню. На заняттях з розвитку мовлення дітей навчають інтонаційно виразно передавати зміст думки, почуттів, переживань, виразно розмовляти, відчувати вірші. Основний прийом навчання виразного мовлення – імітація, наслідування мовлення вихователя.

Широко використовують ігрові вправи на вправління дітей у виразному мовленні на заняттях з розвитку мовлення та художньої літератури. Так, використовуючи різні театральні прийоми, вихователь навчає дітей передавати образ дійових осіб за допомогою міміки, жестів, постави. Треба вчити дітей голосом передавати настрій, стан того чи того героя художнього твору. Для цього їм пропонують прочитати вірш радісно, весело або сумно; поставити запитання від імені хитрої лисички, злого вовка, доброго крокодила Гени або веселого Чебурашки; виконати пісеньку від імені доброго або злого героя; зобразити, як вовк розмовляє у лісі з Червоною Шапочкою, використовуючи інтонацію (лагідно чи улесливо, грубо чи хвалькувато). Можна використовувати різні творчі завдання, які сприяли б пошуку дітьми індивідуальних засобів виразності у передачі образів, персонажів, інтонації. Наприклад, підійти до свого товариша і попросити у нього іграшку так, щоб усі за інтонацією могли зрозуміти, як саме він попросив: лагідно чи сердито, ввічливо чи грубо тощо.

Розвитку виразності мовлення дітей сприяють запитання вихователя при читанні й аналізі художніх творів. Вони спрямовують увагу дітей на виразні засоби мовлення, спонукають до інсценування. Наприклад: Який голос у Маші? З яким почуттям вона сказала ці слова? Поясніть, що зараз переживає Маша? (Казка «Маша і Ведмідь».) Яким би голосом ви передали слова Ведмеда? Як правильно розпочати розповідь: швидко чи повільно? Який вірш, веселий чи сумний, чому? Щоб ви хотіли змінити у цьому оповіданні (казці)? Пригадайте, який епізод в оповіданні вас найбільше вразив, схвилював?

Дітям порівняно важко дається виконання вправ на вираження почуттів у мовленні, а саме: здивування, радість, урочистість, ніжність, гнів, жалібність, переляк та ін. Основними прийомами для вправління дітей у виконанні цих завдань є ігрові. Наприклад, вихователь читає вірш, а діти повторюють рядки вірша з яскраво вираженою інтонацією: перша підгрупа – із запитальною, друга – з розповідною, третя – з окличною.

З метою навчання дітей виразного мовлення використовують спеціальні вправи, виконуючи які, діти повинні промовити слово з різним емоційним навантаженням. Наприклад, вихователь говорить: «Діти, сьогодні до нас у групу прийшов новенький хлопчик. Як би ви про нього сказали?» «Новенький». Потім він пропонує дітям сказати це

слово з радістю, подивом, сумом, байдуже. Дітям дається завдання промовити речення «Оксана малює олівцем» так, щоб відповісти на запитання: хто саме малює олівцем? (наголос на слові *Оксана*); що робить Оксана? (наголос на слові *малює*) чим малює Оксана? (наголос на слові *олівцем*).

Вихователь промовляє фразу «Дощ іде» і пропонує дітям здогадатись, зраділа вона дощу чи, навпаки, схвильована. Важливою для вироблення різних відтінків голосу та виразності мовлення є вправа «Мавпочки». Діти повторюють різні варіації сили голосу, дикції, ритму, темпу, наголосу, інтонації.

Особливе місце у вихованні звукової культури мовлення дошкільників посідають малі жанри фольклору. Дослідження з цього питання було проведено в Україні О. Трифоною¹. Народна поетична творчість є невичерпним джерелом виховання і навчання дітей дошкільного віку. В ній відбито життя народу, його звичаї, обряди, саме через неї діти засвоюють народну мову.

Одним із перших авторів підручника з педагогіки, в якому широко представлений український фольклор, був О. Духнович. Особливу увагу привертають художні твори вченого-педагога для дітей-дошкільнят, що були зібрані в окремий розділ «Маленьким соколятам». У ньому автор подає байки, вірші, які відіграють не лише виховну, пізнавальну, а й повчальну роль. На переконання О. Духновича, фольклор вже починає впливати на дітей наймолодшого віку. З перших днів дитина чує голос матері, яка наспівує їй колісанки. *Колісанки* – народні пісні, що співаються, коли заколисують, присипляють дітей. Коліскові пісні зачаровують малят своєю простотою, ніжністю, красою рідного слова. Вони розвивають слух та відчуття рідної мови, її мелодики, збагачують дітей пестливою лексикою.

Характерними елементами колісанок є специфічні приспиви, ритмічні повтори певних слів чи звуків, використання епітетів, порівнянь, метафор, звуконаслідувань. Колісанки передаються словами, що сповнені материнської любові та ніжності, тому вони створюють особливу емоційну насиченість пісень і тим самим привертають увагу дітей до звучання рідної мови.

Дитячі забавлянки – це надзвичайно вдала форма спілкування дітей з дорослими, що сприяють розвитку дрібних м'язів руки, активізації їхньої рухливості.

Забавлянки (утішки) – це коротенькі пісеньки або віршики, поєднані зі своєрідними вправами і покликані зміцнювати дитину фізично, підтримувати радісний, бадьорий настрій. Забавлянки існують для дітей різного віку. Для найменших, які тільки починають сидіти, у на-

роді складено забавлянки з похитуванням, підкиданням дитини на коліні або одній нозі («Ой чук, чук, чук», «Гойда, гойда, гойдала»). Для немовлят – утішки-ігри з пальцями («Печу, печу хлібчик», «Сорока-ворона»). Для дітей, які опанували рідну мову, пропонуються забавлянки-діалоги («Зайчику, зайчику»).

Вік, на який припадають забавлянки, утішки, – сенситивний для мовленнєвого розвитку малюків. Саме тому функція забавлянок – не лише розважати малюка, а й розвивати його мовлення, активізувати процес засвоєння звуків рідної мови дитиною дошкільного віку.

Забавлянки насичені різноманітними повторами, звуконаслідувальними словами, тому вони так легко запам'ятовуються дітьми. Звукові повтори створюють особливу наспівність забавлянок, що є дуже важливим для зазначеного жанру, оскільки для немовлят зміст і значення слів не завжди зрозумілі. Вони сприймають мелодійний, ритмічний, звуковий малюнок твору.

Повторюваність у поєднанні зі змінами ритмічного образу, жести та інтонація сприяють зосередженню дитячої уваги на таких творах і допомагають їх духовному, інтелектуальному, мовленнєвому розвитку. Крім того, бездоганність художньої форми забавлянок насамперед забезпечується багатогою звуковою гамою, де звукові повтори підкреслюють наспівність. Алітерації та асонанси зумовлюють милозвучність, поглиблюють знайомство дітей з навколишнім світом, допомагають естетично його сприймати, розвивають звуконаслідування.

З кожного новою утішкою малюки знайомляться з радістю, вони із задоволенням слухають народну мову, відчують віршований ритм, багатство відтінків слів. Саме читання забавлянок створює умови для емоційного контакту з дітьми. Навчально-виховна мета забавлянок – розвивати мовленнєву активність дитини, тренувати пам'ять, логіку мислення. Отже, розігрування забавлянок з дітьми – це надзвичайно важливий момент зародження у дитини інтересу і любові до рідної мови. Вони виховують у дошкільнят почуття ритму, розвивають активне мовлення, сприяють розвитку фонематичного слуху.

Серед дитячого фольклору найпоширенішими є заклички, примовки, лічилки, мирилки.

Замовляння (заклички) – здебільшого віршовані формули, дуже давні за походженням і пов'язані з вірою у чудодійну силу слів, якими «темні» люди прагнули вплинути на стихійні сили природи чи суспільне оточення. У народі побутують господарські, громадські, лікувальні, приворотні замовляння. Заклички супроводжуються виконанням певних рухів, жестів. Це впливає на розвиток мовлення, вдосконалення звуковимови.

Примовка – жартівливий, здебільшого римований вислів, що ним розпочинається чи закінчується казка; дотепне зауваження, що влітається у розповідь чи текст твору; якась фраза чи віршик, що розповідається під час дитячої гри тощо. Ці фольклорні твори (примовки та заклички) не лише виховують у дитини бережливе ставлення до рослин-

¹Трифопова О. С. Методика виховання звукової культури мовлення дітей середнього дошкільного віку засобами фольклору: Дис. ... канд. пед. наук. – О., 1998.

ного і тваринного світу, а й розвивають у неї мовленнєву активність, тренують артикуляційний апарат, розвивають інтонаційні здібності дошкільнят.

Лічилки – це віршовані, ритмізовані тексти, які використовуються дітьми для поділу гравців на групи чи визначення їхньої ролі або послідовності участі у грі. Лічилки поділяють на такі групи: 1) складені самими дітьми; 2) складені дорослими (народні та авторські).

Серед лічилок першої групи чимало таких, які зовсім не мають сюжету або містять лічбу до 8, 10, 12, а їх лексика – це спотворені числівники та слова, що слугують їх заміниками. У лічилках, складених дітьми, знаходимо багато іноземних слів, які поступово спотворюються і надають лічилці беззмістовного характеру («Уну, дуну, ре», «Ене, бене, три контори»).

Лічилки другої групи, що складені дорослими для дітей, мають певний зміст, чітку композицію, написані літературною, образною мовою, містять повчальні та виховні завдання. Лічилкам властиві загадковість, яскравість, образність, незвичайні співзвуччя, привабливий сюжет, саме тому дітям подобається їх повторювати, тим самим удосконалювати власне мовлення.

Використання лічилок є стимулом для розгортання словесної творчості дітей, розкриття їхніх лінгвістичних здібностей і мовних обдаровань. У звуковому оформленні лічилок може бути поставлений наголос на вимові певного звука з метою тренування артикуляції і вироблення певних орфоепічних навичок.

Мирилки – це вид дитячого фольклору. Діти використовують їх під час розв'язання сварки чи суперечки. Застосування мирилок у дошкільному закладі сприяє активізації словника дитини, вдосконалює її мовлення, тренує мовленнєвий апарат, водночас вони виконують і певну виховну функцію.

Використання в комплексі усіх видів фольклору закріплює у дітей звуковимову, тренує мовленнєвий апарат, удосконалює мовлення, збагачує словник дітей образними виразами.

Ознайомлення дітей з малими жанрами фольклору відбувається на заняттях з художньої літератури.

Т е м а: У нас на гостинах герої казок (фронтальне). (За експериментальними заняттями, розробленими О. Трифоною.)

М е т а: ознайомити дітей з фольклорними жанрами – забавлянкою та утішкою, спонукати повторювати за вихователем ці фольклорні твори з відповідною інтонацією. Виховувати інтонаційну виразність мовлення.

М а т е р і а л: іграшковий зайчик, забавлянка «Біжить зайчик дорогою», утішка «Зайчику-Плаксунчику, не плач», фотокартки.

С л о в н и к: забавлянка, утішка.

Х і д з а н я т т я: вихователь розповідає складену ним казку:

«Жили-були собі дід та баба. І мали вони двох маленьких онучок: Ясочку-Незнайку та Вседізнайку. (Показує фотокартки.) Вседізнайка була дуже гарною дівчинкою, завжди посміхалась, і про все, що знаходилося поряд з нею, дізнавалася, тому її так і назвали дідусь і бабуся. А от Ясочка-Незнайка нічим не цікавилася, нічого не хотіла знати, то й прозвали її Незнайкою.

Вирішили якось онучки піти до лісу. Ідуть вони дорогою та раптом чують: хтось голосно плаче. Незнайка злякалась, а Вседізнайка відразу ж упізнала, чий це голос. Підійшли вони разом до дерева і побачили там зайчика. «Познайомся, – сказала Вседізнайка, – це Зайчик-Плаксунчик. Скільки я його знаю, стільки він і плаче. Скажи мені на вушко, чому ти плачеш? Ой, Плаксунчик плаче, бо хоче капусти, а ще тому, що ніхто не слухає його забавлянку».

– Вихователь пропонує послухати забавлянку про зайчика:

Біжить зайчик дорогою
Та й скаче,
Затуляється лапками
Та й плаче:
«Усі ж бо я городи обійшов.
Ніде ж бо я капусти не знайшов».

(Промовляє забавлянку двічі, імітуючи відповідні дії. Потім пропонує дітям розіграти її.)

– Ось бачите, чому Зайчик-Плаксунчик так голосно плакав. Діти, давайте дізнаємося, чи допомогли дівчатка зайчику заспокоїтися. (Знову розповідає казку):

Занепокоїлася Вседізнайка, що Плаксунчику так сумно і вирішили вони з Ясочкою-Незнайкою допомогти йому. Пішли дівчатка з Плаксунчиком шукати капустку. Довго ходили, раптом бачать: посеред лісової галявини стоїть чарівний палац, підійшли вони до нього. Шойно доторкнулися до дзвіночка, як-от двері самі й відчинилися. Зайшли дівчатка з Плаксунчиком до палацу й бачать: багато хлопчиків і кожний з них займається своєю справою. Помітив один хлопчик гостей і підійшов до них. Вседізнайка представила Ясочку-Незнайку та Зайчика-Плаксунчика і попросила допомогти їм утішити зайчика. «Так, – сказав хлопчик, – йому допоможе мій брат. Познайомтеся, це Утішайко. Він знає дуже багато утішок, знає, як утішити маленьких діточок, тому ми і назвали його Утішайко. Він охоче поділиться з вами, щоб наступного разу ви змогли утішити свого Плаксунчика. Ось послухайте:

Зайчику-Плаксунчику, не плач,
Спечу тобі калач,
Медом помажу, усім покажу,
А тобі дам!

(Промовляє утішку два-три рази.)

– Давайте, діти, і ми вивчимо цю утішку. (Діти заучують текст утішки.)

Наприкінці заняття вихователь запитує у дітей, якою забавлянкою чи утішкою вони будуть забавляти та утішати своїх маленьких друзів? (Діти розповідають.) Надалі ці твори вивчають з дітьми на групових та індивідуальних заняттях.

Тема: Пригода у лісі (групове).

Мета: ознайомити дітей із фольклорними жанрами: скоромовкою, лічилкою, стимулювати промовляння їх; удосконалювати звукову культуру мовлення.

Матеріал: скоромовка «Лис у лісі заховався», лічилка «Йшла зозуля мимо саду».

Словник: скоромовка, лічилка.

Хід заняття: вихователь: «Діти, сьогодні я розповім вам про пригоду, яка сталася з Ясочкою-Незнайкою та Вседізнайкою».

Вирішили якось дівчатка піти до своїх знайомих друзів. Ідуть вони лісом і чують: хтось сперечається. Підійшли ближче і впізнали Зайчика-Плаксунчика і хлопчика з чарівного палацу.

Вседізнайка підійшла, привіталася і запитала: «Хлопчику, як тебе звати?» «Мене звати Швидкомовко», – швидко відповів хлопчик. «А чому ви сперечаєтесь?» – запитала допитлива Вседізнайка. Швидкомовко відповів, що він і Плаксунчик знають цікаві скоромовки, але не можуть вирішити, хто перший почне їх говорити. Раптом збоку тріснула гілка. Всі злякано подивились у той бік. «Хто це може бути?» – запитала допитлива Вседізнайка. Чекати довелося недовго: із-за дерева вийшов ще один хлопчик з чарівного палацу. «Доброго дня! Мене звати Лічилко. Ворона-каркарона принесла мені звістку, що мій найменший брат і Зайчик-Плаксунчик сперечаються. Я вам зможу допомогти. Я знаю багато лічилок, ось чому мене і назвали Лічилком. За допомогою лічилок можна визначити, хто перший почне гру або прочитає віршик. Послухайте:

Йшла зозуля мимо саду,
Наступила на розсаду.
І сказала: ку-ку-мак,
Вибирай один кулак!

(Лічилку промовляє тричі.)

Вихователь пропонує дітям вивчити лічилку. (Діти заучують текст.)

«Ось ми і визначили, хто перший розкаже скоромовку. Починай, Швидкомовко». Швидкомовко поміркував і промовив таку скоромовку: *Лис у лісі заховався, лис лиса схопив*. «Дівчатка, чи знаєте ви, чому її називають скоромовкою?» – запитав Лічилко. «Ні», – разом відповіли дівчатка. «Вона зветься так тому, що її потрібно промовляти дуже швидко, ось так» (показує як). Коли дівчатка поверталися додому, вони були радісні, бо вивчили напам'ять скоромовку.

Вихователь пропонує дітям також вивчити нову скоромовку. (Діти заучують її.)

Тема: Допоможемо друзям (фронтальне).

Мета: виявити обізнаність дітей у малих фольклорних жанрах, перевірити вміння розповідати їх напам'ять, закріпити звуковимову, визначити мовлення.

Матеріал: лист, книжки.

Словник: активізація словника дітей назвами малих фольклорних жанрів.

Хід заняття: вихователь: «Діти, коли я збиралася до дошкільного закладу, то отримала лист. Ви хочете дізнатися, хто його написав і про що в ньому йдеться?» (Відкриває лист і читає його):

Любі малята! Пише вам Вседізнайка. Мені відомо, що ви знаєте всіх моїх друзів. (Діти пригадують імена хлопчиків.) Нещодавно з моїми друзями сталося неймовірне: хлопчики забули про все, що колись знали. Тепер вони весь час сумні, нічого не розказують, бо не пам'ятають ні утішок, ні колісанок, ні мирилок, ні скоромовок. Тому я і вирішила звернутися за допомогою до вас: якщо ви знаєте утішки, скоромовки, лічилки, мирилки, забавлянки, примовки, заклички, будь ласка, напишіть мені їх у листі, я віднесу його хлопчикам, і може тоді вони все пригадають. Чекаю вашої відповіді. Ваша подруга Вседізнайка.

– Діти, давайте домовимося так: ви розповідатимете, а я записуватиму, а потім ми разом віднесемо цей лист на пошту. Хочу ще повідомити вас, що Вседізнайка надіслала нам різні цікаві книжечки (показує), той, хто пригадає найбільше забавлянок, скоромовок та інші фольклорні твори, отримає одну таку книжечку. Хто з вас почне? (Діти розповідають. Наприкінці заняття вихователь разом з дітьми відносить лист на пошту.)

Вивчені на заняттях з художньої літератури твори використовують-ся пізніше на заняттях з розвитку мовлення.

Отже, вдало дібрані вихователем методи і прийоми забезпечують успіх у вихованні звукової культури мовлення у дітей.

§ 5. Методика виховання звукової культури мовлення на заняттях

У дошкільних навчальних закладах з розділу «Виховання звукової культури мовлення» проводять такі типи занять: фронтальні (з усією групою), групові (з підгрупами), індивідуально-групові (4–8 дітей) та індивідуальні (1–4 дітей).

За характером заняття поділяються на комплексні, тематичні, підсумкові та контрольні. На заняттях реалізуються такі завдання виховання звукової культури мовлення:

- розвиток артикуляційного апарату (м'язів мовленнєвого апарату);
 - озвучення дітей з будовою мовленнєвого апарату;
 - розвиток мовленнєвого дихання;
 - розвиток фонематичного слуху;
 - оволодіння правильною вимовою усіх звуків рідної мови;
 - удосконалення дикції;
 - розвиток інтонаційної виразності мовлення (інтонація, темп, тембр, сила голосу, мелодика, наголоси тощо);
 - робота над усвідомленням дітьми звукового складу рідної мови.
- Усі завдання звукової культури здійснюються в єдності і забезпечують формування у дітей фонетичної компетенції.

Різноманітні групи завдань із виховання звукової культури мовлення входять до складу комплексних занять з розвитку мовлення як одна

із трьох самостійних частин. Завдання з виховання звукової культури мовлення плануються у складі комплексних (групових) занять двічі на місяць у всіх вікових групах. На таких заняттях використовують методи і прийоми виховання звукової культури, що розглядалися в попередньому параграфі. Вони можуть поєднуватись зі змістом попередніх структурних частин як змістове чи тематичне їх продовження, а можуть бути і цілком самостійною, незалежною від інших складовою мовленнєвого заняття.

Розгляньмо приклади таких занять у різних вікових групах.

Молодша група. Звукова культура мовлення у складі комплексного заняття.

З а в д а н н я:

1. Зв'язне мовлення. Навчити описувати іграшки, складати розповіді з 3–4 речень.

2. Граматика. Закріпити вживання прийменника **між**, порівняльних ступенів прикметників (більша, менша, вища, нижча).

3. Звукова культура. Вправляти у вимові звуків **х, з, ц**, промовляючи чистомовки; розвивати зосередженість, уважність.

М а т е р і а л: дві пірамідки (висока і низька), два коники (великий і маленький), дві машини (велика і маленька), зайчик, лисичка.

Х і д з а н я т т я: 1. На столі стоять іграшки. У гості до дітей прийшов зайчик. Діти називають іграшки, потім по черзі описують їх за зразком вихователя: «Це пірамідка. Вона висока, дерев'яна. На пірамідці багато різнокольорових кілець: сині, червоні, жовті».

2. З'являється лисичка. Зайчик заметушився. Вихователь: «Зайчик злякався лисички, хоче сховатися від неї між іграшками. Стриб, стриб – сховався зайчик. Де сховався зайчик? (Між високою і низькою пірамідками.) А тепер? (Між великою і маленькою машинами)».

3. Промовляння чистомовок:

За-за-за – там іде коза.
Зу-зу-зу – ми ведем козу.
Зи-зи-зи – сіно відвези.
Са-са-са – ось летить оса.
Су-су-су – ми побачили косу.
Си-си-си – прилетіли оси.
Це-це-це – кругле яйце.
Єць-єць-єць – сірий заєць.

Середня група. Звукова культура мовлення у складі комплексного заняття.

З а в д а н н я:

1. Зв'язне мовлення. Навчити описувати іграшки та предмети за зразком вихователя.

2. Граматика. Навчити узгоджувати іменники з прикметниками, відмінювати іменники в родовому відмінку однини і множини.

3. Звукова культура. Вправляти у вимові звуків **с, з, ш**, навчити розрізняти їх на слух, розвивати мовленнєвий апарат, фонематичний слух.

М а т е р і а л: набір різних іграшок, прапорці.

Х і д з а н я т т я: 1. На столі іграшки різного кольору і розміру (з різного матеріалу). Вихователь читає загадки про іграшки, пропонує їх відгадати:

Б'ють – не плаче, вгору скаче,
І ніхто йому, одначе,
Не сказав хоч раз «пробач»,
Бо на те і є він ... (М'яч)

Я неначе віз,
Тільки без коліс.
По воді я їду –
Не лишаю сліду.
А перевернуся –
Зразу утоплюся. (Човен)

Вихователь наводить зразок опису: «Це пожежна машина. Вона металева, червоного кольору. У неї є кабіна, кузов, колеса, пожежна драбина. Пожежна машина швидко їде, вона везе пожежників гасити пожежу». Діти за зразком описують іграшки.

2. Дидактична гра «*Чого не вистачає?*» Вихователь пропонує дітям добре розглянути іграшки, запам'ятати, як вони стоять; заплющити очі, потім відкрити їх і сказати, чого не вистачає. (Не вистачає двох ляльок, одного ведмедика, двох прапорців та ін.)

3. Вихователь пропонує пригадати, де живе веселий Язичок, які пісні він вміє співати. Розповідає: «Почув Язичок, як водичка летиться з крана: *с-с-с-с-с-с-с*. Вирішив і собі заспівати. Заспіваймо, діти, разом. (Діти співають.) Пішов Язичок на вулицю, чує, хтось поблизу: *зу-зу-зу*. Хто це? Чия це пісенька? (Діти відтворюють пісеньку комара.) Настала осінь. Опало листя. Діти бігають, а листя під ногами співає пісеньку... Яку пісеньку співає листя? Як воно шелестить? (*Ш-ш-ш ш...*)» Діти промовляють чистомовки:

Са-са-са – летить оса.
Зу-зу-зу – веду козу.
За-за-за – іде коза.
Су-су-су – відрю несу.
Шу-шу-шу – листям шуршу.
Ша-ша-ша – наша Маша.

Старша група. Звукова культура мовлення у складі комплексного заняття.

З а в д а н н я:

1. Зв'язне мовлення. Навчити переказувати оповідання близько до тексту, висловлюючи своє ставлення до героїв твору.

2. Граматика. Вправляти у складанні складнопідрядних речень зі сполучником **для того щоб**.

3. Звукова культура. Розвинути темп мовлення, фонематичний слух, навчити виділяти перший звук у слові, розрізняти звуки *с, з, ц*.

М а т е р і а л: оповідання М. Коцюбинського «Про двох цапків»; аркуш паперу.

Х і д з а н я т т я: 1. Вихователь читає оповідання і запитує: «Якими словами починається оповідання? Що опотіли зробити цапки? Що їм завадило перейти річку? Що трапилося з цапками? Чому так трапилося? Що можна сказати про поведінку цапків? (Оповідання читається вдруге).

2. Вихователь пропонує дітям скласти різні речення, використовуючи слова **для того щоб**. Він починає: «Кладка потрібна для того... Міст потрібний для того... Робити поступку один одному потрібно для того... Стілець потрібний для того... » та ін.

3. Діти роблять звуковий аналіз слова *цапок*, виділяють перший звук у слові, інтонаційно його промовляють. Потім називають слова, які починаються на звук *ц* і закінчуються звуком *ц*.

Дидактична вправа «Який звук я промовляю?» Вихователь закриває рот аркушем паперу і промовляє звуки *с, з, ц*. Діти за домовленістю виконують різні дії: на звук *с* – плещуть у долоні, на звук *з* – відганяють комара, на звук *ц* – цмокають язиком.

Скоромовка: «Босий хлопець сіно косить, роса росить босі ноги».

Фронтальні тематичні заняття з виховання звукової культури мовлення проводять один раз на квартал наприкінці місяця (четвертий тиждень) в усіх вікових групах.

На тематичних заняттях обов'язково повторюється матеріал, який був опрацьований з дітьми на комплексних заняттях упродовж кварталу, та вирішуються нові завдання з виховання звукової культури мовлення залежно від програми вікової групи.

Для прикладу наведемо тематичне заняття з виховання звукової культури мовлення **у другій молодшій групі**.

З а в д а н н я: ознайомити дітей з будовою мовленнєвого апарату (рот, язик, зуби, губи), навчити чітко вимовляти голосний звук *а*, розвивати мовленнєвий апарат, мовленнєве дихання, фонематичний слух.

М а т е р і а л: лялька Оленка, собачка, гуска, жаба, ведмедик, зайчик, білий халат, шапочка, ліжко, котик; українська народна пісня «Котику сіренький», вірш П. Воронька «Доня хоче спати».

Х і д з а н я т т я: вихователь розповідає дітям казку про веселого Язичка: «Жив-був на світі веселий Язичок. Жив він у своєму невеличкому будиночку. Цей будиночок – рот. Будиночок зачинається і відчиняється. Подивіться як!» (Показує: повільно змикає і розмикає губи. Губи в посмішці, видно верхні та нижні зуби.) Чим зачинається будиночок Язичка? (Зубами.) Правильно, зуби міцно закривають будино-

чок і не випускають Язичка на вулицю. Нижні зуби – це ганочок, а верхні – дверцята. Спробуємо всі разом зачинити і відчинити будинок Язичка. Посміхніться, зачиніть будиночок так, щоб і ганочок, і дверцята було добре видно. (Діти виконують вправу.) Язичок хоче всього навчитися. Побачив, як кошеня хлебче молоко, і сам почав хлебтати. Ось так! (Показує, пропонує дітям зробити те саме.) А ще Язичок любить співати різні пісеньки. Дуже йому подобається співати пісеньку маленької Оленки. (Показує ляльку-малюка в повзунках.) «*A-a-a-a*», – співає Язичок Оленці». Оленка теж широко відкриває рот і співає: «*A-a-a*». Як співає Оленка? (Діти співають разом, а потім 3–4 дітей окремо.)

Язичок любить пісеньку собачки. Як гавкає собачка? (Діти відтворюють.) Побачить Язичок гусей і співає голосно пісеньку гусей. Як співають гуси? (*Га-га-га-а-а-га-а-а*; показує гуску.) Побачить жабу – співає пісеньку жаби. Як співає жаба?» (*Ква-а-а, ква-а-а*; показує жабу.)

Вихователь: «А тепер, діти, ми будемо співати пісеньку Язичка й тягнути довгу-довгу ниточку». Діти витягують руки вперед на рівні грудей, міцно змикають великий і вказівний пальці обох рук (наче тримають нитку), співають пісню «*а-а-а-а*» та «розтягують нитку», розводячи руки в боки (повторюють 2–3 рази).

Вихователь бере в руки ляльку Оленку: «Діти, Оленка вже заплющила очі, вона дуже хоче спати. Покладемо її спати». (Кладе в ліжко, читає вірш П. Воронька «Доня хоче спати»):

У моєї доні оченята сонні,
Рученьки, мов з вати, –
Доня хоче спати.
Ніч прийшла тихенька,
Спи, моя гарненька!
А-а-а-а-а!

«Заспіваємо тихесенько всі разом Оленці: *а-а-а-а, а-а-а, а-а-а!* Заснула Оленка. А котик сіренький ходить по хаті, хоче розбудити Оленку». (Вихователь читає пісеньку «Котику сіренький»):

Котику сіренький,
Котику біленький...
Не ходи по хаті,
Не буди Оленки.
Оленка буде спати,
Котик буде воркотати,
Ой на кота-воркота,
На Оленку – дрімота.
А-а-а-а-а, а-а-а!

Вихователь: «Заспіваймо ще раз Оленці пісеньку, нехай вона спить. Прокинулася Оленка і заплакала. Заболіло в неї горло. Треба йти до

лікаря. Хто ж у нас буде лікарем?» Викликає дитину, яка одягає халат і шаночку. Діти грають у гру «Лікарня». До «лікаря» несуть ведмедика, ляльку, зайчика.

У кінці заняття вихователь запитує, де живе веселий Язичок, як називається його будинок, чим він зачинається.

Тематичне заняття з виховання звукової культури мовлення у **старшій групі**.

З а в д а н н я: повторити назви органів артикуляційного апарату (рот, губи, зуби, язик, кінчик язика, піднебіння), основні рухи язика, ознайомити з функціями верхньої і нижньої губи, зубів, спинки язика, розвинути мовленнєвий апарат, мовленнєве дихання, темп мовлення, диференціювати звуки *с* – *ш*.

М а т е р і а л: папірці для піддування.

Х і д з а н я т т я: вихователь пропонує дітям пригадати, де живе Язичок, як називається його будиночок. У будиночка є двоє дверей. Пригадайте, як називаються ті двері, які зачинають будиночок. (Губи.) Ті двері, за якими живе Язичок? (Зуби.) У будиночку є стеля. Як вона називається? (Піднебіння.) Язичок спить. Закрийте рот, подивіться один на одного. Прокинувся Язичок, захотів піти на прогулянку. Яка погода на вулиці? Висунув Язичок свій кінчик і хоче перевірити, яка погода. Зробимо так усі. Надворі сонечко, тепло, можна йти на прогулянку. Вийшов Язичок на прогулянку – гріє спинку. (Діти показують свої широкі язички, дивляться один на одного.) Подув сильний вітер. Язичку стало холодно, він згорнувся і став вузьким. Зробіть так. Потім зовсім сховався, ліг спати. Виспався, прокинувся вранці і почав робити зарядку: піднявся на верхні зуби (показує), спустився на нижні (діти виконують вправу), спочатку повільно (3–4 рази), потім став стрибати швидко-швидко до самої стелі. Пострибав, пострибав, кінчиком погладив стелю (показує, діти повторюють), вийшов на вулицю і сів на ганочок (широкий кінчик язика лежить на нижній губі). Сумно сидіти одному. Подививсь Язичок праворуч, ліворуч, чи не гуляє хто на вулиці. Почав бігати навколо будиночка шукати друзів. (Робить колові рухи.) Знайшов, зрадів, застрибав, зацокав від радощів. (Спинка язика торкається піднебіння). Нагулявся Язичок і пішов додому. Зачинив усі дверці. Дверці складаються з двох половинок: верхня і нижня губа, верхні і нижні зуби.

А ще, діти, у нас є Голосок. Голосок теж має свій будиночок там, де шия. (Показує.) Голосок спить і його не чути. (Пропонує прикласти руку до шиї, промовити звуки *с*, *ш*.) А коли прокинеться, співає голосно і стіни будиночка починають тремтіти. (Діти промовляють звуки *з*, *ж*.) Вихователь пропонує дітям промовити звуки *с*, *ш*. Звертає увагу на те, що коли вимовляється звук *с*, широкий кінчик язика знаходиться за зубами внизу, а коли звук *ш* – за зубами вгорі; струмінь видихуваного повітря під час промовляння звука *с* холодний, а під час промовляння звука *ш* – теплий. Чистомовки:

Язик угору – ша-ша-ша;
Наша Маша в ліс пішла.
Язик донизу – са-са-са;
Укусила ніс оса.
Язик угору – ши-ши-ши;
Машу в лісі ми знайшли.
Язик донизу – си-си-си;
Вуса, вуса у осі.

Діти виконують вправу на розвиток мовленнєвого дихання: піддування папірців. Скоромовка Г. Бойка «Василинка й Маша»:

Ой весела Василинка,
Василинка – Веселинка.
А Маша, мов кваша:
Кисне й кисне Маша!

Підсумкові фронтальні заняття проводять двічі на рік – наприкінці першого півріччя (грудень – січень) і наприкінці року (травень – червень). На підсумкових заняттях нові завдання з поданого розділу не плануються. Основна мета таких занять – повторення засвоєного за півріччя матеріалу. На підсумковому занятті можуть плануватись і вирішуватись всі змістові аспекти звукової культури мовлення.

Індивідуально-групові заняття тематично-логопедичної спрямованості проводять з невеликою групою дітей (від 4 до 8) в усіх вікових групах: у молодшій – один раз на тиждень; у середній і старшій – два-три рази на місяць.

На таких заняттях об'єднують дітей, які мають однакові мовленнєві порушення: не вимовляють один і той самий звук (чи випускають його або замінюють іншим), не пом'якшують звуки, невиразне мовлення, нечітку дикцію, недорозвинений фонематичний слух тощо.

Індивідуально-групові заняття з виховання звукової культури мовлення здебільшого мають корекційний характер. Наприклад:

Т е м а: Вчимо Ясочку-Незнайку вимовляти звук *ш* (індивідуально-групове).

М е т а: навчити дітей правильно вимовляти звук *ш*, розвивати фонематичний слух, інтонаційні засоби виразності, тренувати мовленнєвий апарат.

М а т е р і а л: лялька-дівчинка, лялька-коваль, іграшковий котик, забавлянка «Ой ковалю, ковальочку», скоромовка «Для мишки немає звіра, страшнішого від кішки».

С л о в н и к: Ясочка-Незнайка, коваль, ковальочок.

Х і д з а н я т т я: вихователь: «Діти, прибігла до мене вранці Ясочка-Незнайка (дістає ляльку) і плаче: вона хотіла підкувати чобіток, а коваль їй відмовив.

Давайте дізнаємося, чому? Бере ляльку і йде до коваля:

– Ой ковалю, ковальочку,
Підкуй мені чобіточки!

– Почекай-но, Ясочко-Незнайко,
Нехай вуглі розпалю.
Куй, куй, чобіток,
Подай, Ясочка, молоток.
Не подаси молотка –
Не підкую чобітка.
– На!
Стук-тук! Стук-тук!
Пш-ш-ш, Чш-ш-ш!

Коваль пропонує Незнайці повторити, як шипить вогонь, вона не може. Ось чому коваль не хоче підкувати чобітки. Виявляється, що молоток не простий, а чарівний, і якщо ви хочете, щоб він швидше підкував чобітки, то треба правильно вимовити, як шипить вогонь: *пш-ш-ш*. (Вихователь нагадує, що в українській мові звук *ш* вимовляється твердо, показує артикуляцію звука: діти витягують губи вперед, зуби злегка розтуляють. Кінчик язика піднятий до піднебіння за зуби. Бічні краї його притиснуті до верхніх кутніх зубів. Голосові зв'язки розімкнені, *ш* вимовляється без голосу, а видихуваний струмінь повітря теплий). Діти, разом з Незнайкою вимовляйте звук *ш*. Ось і Ясочка-Незнайка правильно вимовила звук *ш* і підкував їй коваль чобітки. Ой, діти, погляньте, дівчинка знову плаче. Чому ж ти плачеш, Ясочко-Незнайко? Вона боїться, що мишка, яка з'явилася в коморі, перегризе її чобітки. А щоб мишка нічого більше не пошкодила, треба промовити скоромовку: «Для мишки немає звіра, страшнішого від кішки». (Вихователь пояснює дітям, що скоромовку треба промовляти з острахом, начебто зараз з'явиться кішка і з'їсть мишку.) Діти промовляють її. Давайте подаруємо Ясочці-Незнайці кішку. Для того щоб вона з'явилася, треба назвати слова зі звуком *ш*, які є у скоромовці (вправа «Виділи у скоромовці слова зі звуком *ш*»). (Вихователь промовляє скоромовку.) Якщо діти правильно називають слова, з'являється кішка.

Індивідуальні заняття слід проводити з дітьми, які мають значні порушення у звуковимові чи в інших чинників звукової культури мовлення і відстають від передбачених показників становлення та розвитку звукової сторони мовлення. Такі заняття плануються двічі-тричі на тиждень поки діти не оволодіють правильною вимовою звуків. Тривалість індивідуального заняття 5–10 хв. Індивідуальне заняття з виховання звукової культури мовлення має таку саму структуру, як і групове. Наприклад, індивідуальні заняття на постановку звука *р* у середній групі дошкільного закладу.

П е р ш е заняття.

1. Гімнастика язика. Звуконаслідувальні вправи: цокання язиком (як цокують копита), почергове підтягування й відривання язика від твердого піднебіння; звуконаслідування індика (*бл-бл-бл*) – язик висунути вперед між губами і зубами.

2. Дихальні вправи – дмухання на пелюстки квітів, тоненькі папірці, кульбабку тощо. При цьому кінчик язика піднятий до альвеол, дитина

довго з силою дмухає, що сильніше дмухає, то далі розлітаються предмети.

Д р у г е заняття.

1. Повторюють вправи попереднього заняття.

2. Вправа «зупинити конячку» (*тпру, тпру*); діти промовляють звук *р*, губи при цьому вібрують.

Вправа «зупинити коника» *тпр* (язик біля альвеол), спочатку промовляється пошепки із сильним дмуханням повітря на широкий кінчик язика; потім звук промовляється голосніше.

Наслідування тріскотінню сороки (*Тр... тр... тр!*), ворони (*Кар! кар!*), гуркіт мотору літака (*рррррр*).

1. Гра «Коники».

2. Скоромовка «На траві дрова».

Індивідуальне заняття на постановку звука *ж*.

1. Показ артикуляції звука (положення язика, губ, зубів, струменя повітря під час видиху при вимові звука *ж*).

2. Дихальні вправи.

3. Розглядання та звуконаслідування жука (*жжжжж*).

4. Рухливі ігри «Жуки і бджоли», «Квіти і бджоли».

На індивідуальних заняттях (з 2–3 дітьми) можна заучувати скоромовки. Наприклад, індивідуальне заняття в середній групі (4 дітей).

Т е м а: Заучування скоромовки «Гава гаву запитала».

М а т е р і а л: дві іграшкові гави, лялька-хлопчик, скоромовка.

С л о в н и к: скоромовка, Швидкомовко.

Х і д з а н я т т я: вихователь розставляє на столі дві іграшкові гави і пропонує послухати скоромовку, яку приніс їм Швидкомовко:

Гава гаву запитала:

– Ти на ганок не літала?

– Не літала я на ганок.

– То й прогавила сніданок!

(Промовляє текст скоромовки двічі у повільному темпі, інтонаційно виділяючи кожний звук.) Потім звертається до дітей із запитанням: «Який звук найчастіше зустрічається у скоромовці?», пропонує ще раз послухати її. Вихователь пропонує дітям підійти до столу, взяти в руки гав і промовляти їх слова. (Вихователь читає слова автора.) Спочатку діти промовляють слова скоромовки повільно, потім темп прискорюється. Наприкінці заняття вводиться елемент змагання: хто найшвидше і правильніше промовить нову скоромовку.

Для закріплення правильної вимови звуків засобів виразності впродовж режимних моментів можна проводити ігри за змістом невеликих фольклорних текстів: «Павлику, равлику», «Впізнай, хто сказав», «Уяви, що ти...», «Зозулю, зозулю», «Мурашка, мурашка». Наприклад, гра «Мурашка, мурашка».

М е т а: вправляти дітей у правильній вимові звука *ш*, диференціювання звуків *ш*, *с*.

Х і д г р и: діти стають у коло, взявшись за руки. Одна дівчинка або хлопчик (Мурашка) присідає в середині (вибирається за допомогою лічилки, яку теж підбирають до поставленої мети). Діти ходять по колу і промовляють примовку:

Мурашка, Мурашка,
Садова кашка,
Дай мені кваску,
А я тобі медку.

На останні слова Мурашка схоплюється на ноги й намагається когось схопити за руку. Той, кого вона схопила за руку, йде в коло, стає Мурашкою і гра починається знову.

Закріплення правильної вимови звуків відбувається також і в театральньо-ігровій діяльності. Розгляньмо гру-драматизацію за колісанкою «Люлі, люлі».

М е т а: удосконалювати правильну вимову звука *ш*, розрізнити звуки *ш*, *с*, розвивати інтонаційні засоби виразності: вміння проспівати колісанку лагідно, у повільному темпі.

М а т е р і а л: лялька, коліска, костюми Пташок, Сонця, Роси, Листочків.

Х і д г р и: вихователь співає колісанку:

Люлі, люлі, наша донечко,
Справлю тобі колісочку,
Та й повішу на дубочку.
Сонце зійде, обігріє,

(Діти колісають коліску.)
(Хтось один із дітей (Сонце) проходить біля коліски, піднімає руки вгору, начебто обігріває ляльку.)

Роса впаде та й скупає,

(Пробігає дівчинка і поступово присідає біля коліски.)

Листок впаде та й накриє,

(Діти кружляють біля коліски і накривають ляльку своїми листочками.)

Будуть пташки прилітати
Та й будуть співати,
Дитиночку малеченку
Будуть присипляти.

(Діти-пташки прилітають і підспівують вихователю.)

Колишися, колісонько, із дуба, із дуба,

(Діти разом із вихователем співають.)

Колишися в колісоньці, донечко любя,

Колишися, колісонька, з орішка, орішка,

Колишися в колісоньці, мамина потішко.

Крім занять та ігор вихователь планує двічі на тиждень індивідуальну роботу з однією й тією самою дитиною. Наприклад:

1. Понеділок. Перша половина дня. Прогулянка: з метою закріплення правильної вимови звука *с* у словах повторити скоромовку Г. Храпач «Спить сам собі сом»:

Спить сам собі сом.
Спати самому солодко сому.

2. Четвер. Друга половина дня: повторити потішку В. Гринько «Ців-ців-ців» для закріплення орфоепічних норм рідної мови (дзвінки приголосні не приглушувати в кінці слова) та розвитку інтонаційних засобів виразності: вміння розказати потішку з відновленою силою голосу (голосно), темпом мовлення (швидко), з інтонацією радості:

Ців-ців-ців!
Ців-ців-ців!
Налетіло горобців.
Горобцева пісня ця
Без початку, без кінця:
Ців-ців-ців!
Ців-ців-ців!
Погодуйте горобців!»

Наприкінці кожного кварталу вихователь проводить контрольні заняття на перевірку різних чинників звукової культури мовлення.

Наприклад, контрольні завдання для **середньої групи**.

1. Дидактична гра «Добери картинки».

М е т а: перевірити правильну вимову звуків *ш*, *ч*, *р* та вміння розрізнити ці звуки на слух.

М а т е р і а л: зайчик Шустрик, Чебурашка, Буратіно, предметні картинки, предмети.

Х і д г р и: до дітей прийшов на гостини зайчик Шустрик. Він знайомиться з дітьми: «Мене звати Шустрик». (Виділяє перший звук *ш*.) У дитячому садку Шустрику дали завдання принести картинки, у назвах яких є звук *ш* (пісенька листя), а він не знає, як це зробити і просить дітей допомогти йому. Діти знаходять предметні картинки зі звуком *ш*, промовляють і виділяють цей звук. Із таким самим проханням звертається Чебурашка. Він спочатку запитує в дітей, яким звуком починається його ім'я, а потім пропонує знайти картинки зі звуком *ч*.

Буратіно сам промовляє: «А я Буратіно, Буратіно!» Звертається до дітей з проханням знайти слова зі звуком *р*. Після виконання кожного завдання діти пригадують імена дітей і дорослих зі звуками *ш*, *ч*, *р*.

2. Дидактична гра «Допоможемо Незнайку».

М е т а: перевірити вміння розрізнити на слух тверді й м'які приголосні звуки.

М а т е р і а л: предметні картинки, на яких зображено сир, сік, сіно, сани, вікно, ведмедика, ніс, поні, лиса, ліс, рака, буряк та ін.; Незнайко.

Х і д г р и: Незнайко просить допомогти йому знайти потрібні картинки, слова-назви яких починаються на твердий чи м'який звук. Спочатку діти знаходять картинки, слова-назви яких мають м'які звуки. Незнайко співає пісеньку (*сь-сь-сь*) і запитує, які слова починаються цим звуком (*сік, сіно, сани, сир*). Потім діти знаходять картинки, слова-назви яких починаються на тверді звуки.

3. Дидактична вправа «Чиї сніжинки полетять далі?»

М е т а: перевірити вміння правильно вдихати і видихати повітря.

М а т е р і а л: ватні кульки-сніжинки для кожної дитини.

Х і д в п р а в и: за вказівкою вихователя двоє дітей дмухають на сніжинки (два-три рази). Вихователь повідомляє, чиї сніжинки полетіли найдалше.

Контрольні завдання для **середньої групи**.

1. Дидактична гра «Можна їздити чи ні?»

М е т а: Перевірити вміння вимовляти і розрізняти звуки *с, з, с', з'*.

М а т е р і а л: предметні картинки.

Х і д г р и: на столі коробка з предметними картинками, у назвах яких є звуки *с, с', з, з'*. Діти по черзі підходять до столу, беруть картинку, називають, що на ній зображено і чи можна на цьому їздити. Наприклад: «Це сани. На санях можна їздити»; «Це замок. На замку не можна їздити».

Аналогічно проводять ігри «Можна їсти чи ні?», «Літає чи бігає?»

2. Розповідь «Дощик».

М е т а: перевірити засвоєння темпу мовлення (швидкий, помірний, повільний).

Х і д з а н я т т я: вихователь тримає у руках ляльку-хлопчика Андрійка і розповідає дітям: «Зібрався Андрійко на прогулянку, виглянув у вікно: «Щось похмуро надворі, сонечко сховалося. Треба тепліше одягнутись», – подумав хлопчик. Раптом він почув, як щось тихо стукає по підвіконню. Пішов дощ. Це краплини ще невеликого дощу так стукають. Діти, як падають перші краплі дощу?» Діти промовляють у повільному темпі: *кап-кап-кап*. «Потім дощик пішов швидше. Як почали падати дощові краплини? (Швидше.) А потім став зовсім рясний. Як падали краплини дощу? (Краплини швидко-швидко падали на землю.) Залишився Андрійко вдома, чекає, коли закінчиться дощ. Чує: *кап-кап-кап-кап-кап-кап*. Діти, який іде дощ? Потім повільніше: *кап-кап-кап-кап*. А тепер який дощ? Прислухався Андрійко, чи йде ще дощ, і почув: *кап... кап...* Чи йде дощ, діти?»

Отже, у дошкільному навчальному закладі використовують різноманітні види занять, які становлять систему виховання звукової культури мовлення дітей.

§ 6. Корекція мовлення у спеціальному дошкільному закладі¹

Сучасний теоретичний підхід до вивчення *дислалії* (від грец. *dys* – префікс, що означає утруднення, відхилення від норми, порушення

функції; *lalia* – порушення звуковимови)¹ ґрунтується на тому, що мовлення є складною формою психічної діяльності людини, соціальною за походженням і системною за будовою (Л. Виготський, М. Жинкін, О. Лурія, С. Ляпидевський, О. Леонтьєв, Р. Левіна, Є. Соботович). У спеціальній літературі представлено цілий арсенал методик і систематизацій обстеження експресивного та імпресивного мовлення дітей. В останні роки, вивчаючи мовленнєві вади, враховують дані нейропсихології, нейро- і психолінгвістики щодо структури мовленнєвої діяльності.

У сучасній логопедії при вивченні дислалії питанню розвитку мовлення дітей в онтогенезі приділяється значно більше уваги, ніж питанню ранньої діагностики. Таким чином, обстеження розвитку і стану мовлення дітей дошкільного і молодшого шкільного віку розглядається в контексті соціальної ситуації розвитку, ієрархії діяльностей, урахування психофізичних особливостей дітей, закономірностей онтогенезу загальному.

Як відомо, дислалія є найпоширенішою мовленнєвою вадою. Онтогенетичні дослідження мовлення показують, що в більшості дітей у віці чотирьох–п'яти років звукова сторона мовлення вже майже сформована. Проте у частини дітей порушення звуковимови не зникають, а набувають характеру стійкого дефекту. Як показують дослідження, порушення звукової сторони мовлення спостерігаються у більш ніж 30 % дітей дошкільного віку, 7–10 % молодших школярів і 1–2 % школярів старшого віку (Є. Рау, К. Бекер). Неправильна вимова звуків *p, p'* становить 26 %, звуків *л, л'* – 10 %, свистячих звуків – 22 %, шиплячих – 24 %, звука *й* – 1,5 %, задньоязикових *г, к, х* – 1 %, дзвінких звуків – 1,5 %. Слід зауважити, що артикуляційні розлади у хлопчиків трапляються вдвічі-втричі частіше, ніж у дівчаток. За даними світової статистики, кількість мовленнєвих порушень за останні роки збільшилася, у зв'язку з чим проблема профілактики мовленнєвих дефектів дітей має глобальний характер.¹

Розробці профілактичних медичних, психологічних та педагогічних методів впливу на патологічні явища вимови сприяють наукові дослідження, які дають можливість повноцінно використовувати захисні механізми організму дитини. Психофізіологічні функції організму дитини розвиваються нерівномірно. У процесі становлення вони проходять певні критичні етапи, відмінність яких полягає у підвищеній вразливості (під впливом шкідливих чинників) дитини. У сучасній лінгводидактиці багато уваги приділяється корекційно-реабілітаційній та педагогічній роботі з дітьми, які мають ті чи ті мовленнєві вади. Досягнуто значних успіхів у вирішенні питань ранньої діагностики мовленнєвих порушень, методики й організації корекційної роботи та навчання дітей.

¹Понятийно-терминологический словарь логопеда / Под ред. В. И. Селиверстова. – М.: Владос, 1997. – С. 134.

¹Матеріал підготовлено А. М. Богуш, М. К. Шеремет.

Велике значення у розробці науково-теоретичних засад дислалії та її профілактики мають дослідження чинників, які забезпечують нормальний мовленнєвий розвиток у дітей. Ці чинники стосуються безпосередньо генезису розвитку мовлення та є важливим показником здоров'я та психічного стану малюка.

- Основними підходами до вивчення дислалії є такі:
- з'ясування розвитку дитини на ранніх етапах онтогенезу: детальне вивчення умов виховання, динаміки психічного й мовленнєвого розвитку, що проводиться за матеріалами бесід з батьками, аналіз медичних висновків лікарів після обстежень дитини;
 - дослідження немовленнєвих функцій малюка;
 - дослідження усіх компонентів мовленнєвої системи;
 - аналіз і оцінка отриманих даних з метою обґрунтування логопедичного висновку; виявлення механізмів, які спричинюють мовленнєві порушення;
 - передбачення та прогнозування шляхів подолання дефекту.

Ефективність корекційного впливу під час подолання дислалії залежить від уміння логопеда всебічно обстежувати мовленнєві та немовленнєві функції, сенсорну сферу, інтелектуальний розвиток дитини. Крім того, обов'язково потрібно враховувати індивідуальні особливості особистості та її соціальне оточення. У кожному конкретному випадку підхід до подолання дислалії має бути індивідуальним; завдання підбирають вибірково залежно від характеру і складності мовленнєвого порушення, віку дитини, рівня загального розвитку; визначення співвіднесеності розвитку експресивного та імпресивного мовлення, порівняння мовних засобів з їх активним використанням під час мовленнєвого спілкування. Для успішного подолання дислалії важливо правильно організувати та провести логопедичне обстеження, яке дасть змогу спрогнозувати строки подолання мовленнєвої вади та накреслити ефективні шляхи корекційної логопедичної роботи.

За етіологією в логопедії розрізняють: механічну (органічну) та функціональну дислалії. Наявність анатомічних дефектів у будові периферичного артикуляційного апарату свідчить, що порушення мають органічний характер, у разі їх відсутності – функціональний (Р. Левіна, О. Правдіна, Ф. Рау, М. Хватцев). Залежно від порушень психофізичних механізмів, що лежать в основі мовленнєвих процесів, виокремлюють сенсорну, моторну або сенсомоторну дислалію (К. Бекер, О. Правдіна, М. Совак, М. Хватцев). За сучасною психолінгвістичною класифікацією виділяють також акустико-фонематичну, артикуляторно-фонетичну та артикуляторно-фонематичну дислалію (Б. Гріншпун, О. Токарева). Механічні дислалії (органічні) пов'язані з відхиленнями у будові периферичного мовленнєвого апарату, тобто анатомічними дефектами органів артикуляції: губ, зубів, язика, твердого та м'якого піднебіння, внаслідок чого у деяких випадках мовлення набуває носового відтінку, що зумовлено дефектами піднебіння і носової порожнини. При невро-

логічному обстеженні у дітей здебільшого не виявляють симптомів органічного ураження центральної нервової системи. |

Нині нерідко трапляються дефекти вимови, що зумовлені: аномаліями зубо-щелепної системи; відсутністю різців або їх аномаліями; неправильним розміщенням верхніх чи нижніх різців або ж співвідношеннями між верхньою і нижньою щелепами (дефекти прикусу). Ці дефекти можуть бути природженими або набутими внаслідок травми, захворювань зубів чи вікових змін. У деяких випадках вони зумовлені аномаліями у будові твердого піднебіння (високе піднебіння). У таких випадках спостерігаються дефекти свистячих та шиплячих звуків (вони набувають надмірного шуму), губно-зубних, передньоязикових, вибухових, рідше *p*, *p'*. Нерідко спостерігається і спотворена вимова голосних звуків, які стають малорозбірливими через їх недостатню акустичну протиставленість та сильну спотвореність (зашумленість) приголосних. Проте не завжди зубні аномалії призводять до спотвореної вимови. Другу значну за поширенням групу становлять порушення звуковимови, зумовлені патологічними змінами язика: дуже великий або маленький язик, коротка під'язикова зв'язка. За таких аномалій спотворюється вимова шиплячих та вібрентів, спостерігається боковий сигматизм.

Однак, як зауважують лінгвісти (Р. Якобсон, М. Панов) та спеціалісти в галузі патології мовлення (Г. Гутzman, Р. Юрова), яzikові аномалії не завжди позначаються на звуковимові. Факти нормальної звуковимови при аномаліях язика та зубів свідчать про компенсаторні можливості, що дають змогу сформувати нормальну вимову, і при порушених умовах реалізації звуків, «один і той самий акустичний ефект можна отримати різними шляхами». Значно рідше трапляється порушення звуковимови, спричинені губними аномаліями (природжені дефекти долаються хірургічним шляхом у ранньому віці). Таким чином, логопед стикається здебільшого з деформаціями травматичного походження, що нерідко порушують вимову губних звуків унаслідок неповного зімкнення губ, а також губно-зубних звуків, іноді лабіалізованих голосних (*o*, *y*). У всіх випадках механічних дислалій необхідна консультація, а в деяких – лікування у хірурга та ортодонта. Крім того, механічна форма дислалії може комбінуватися з функціональною.

До функціональних дислалій належать випадки порушення звуковимови приголосних звуків. За такого розладу мовлення не спостерігаються аномалії розвитку органів, які беруть участь у творенні мовлення, так само, як і ознаки органічного ураження центральної нервової системи. Науковці раніше доводили, що в основі генезу функціональних дислалій лежить неправильне мовленнєве оточення. Однак подальші спостереження показали, що крім цього чинника значну роль відіграють: фізична ослабленість дитини, зумовлена перенесеними інфекційними захворюваннями, особливо в період активного формування мовлення; затримка психічного розвитку (мінімальні мозкові дисфункції),

пізній розвиток мовлення, вибіркоче порушення фонематичного слуху. Нерідко при обстеженні таких дітей можна констатувати виражені невротичні реакції. Очевидно, ця форма дислалії пов'язана з деякими порушеннями нейродинаміки кори головного мозку і ослабленням тонких диференціювань у мовленнєво-руховому аналізаторі. При функціональній дислалії відсутні органічні порушення центральної нервової системи (їх наявність була б перешкодою для здійснення рухів). Несформованими виявляються і специфічні мовленнєві вміння, зокрема можливість довільно приймати позиції артикуляційних органів, потрібних для вимови звуків. Це переважно пов'язано з тим, що в дитини не утворились акустичні чи артикуляційні образи окремих звуків, тобто нею не засвоюється якась одна ознака звука. Фонемати не розрізняються за своїм звучанням, що призводить до заміни звуків. Залежно від того, які з ознак звуків – акустичні чи артикуляційні – є несформованими, звукові заміни будуть різними. В інших випадках у дитини можуть бути сформованими всі артикуляційні позиції, проте відсутнє вміння розрізнати деякі позиції, тобто правильно вибирати звуки. Внаслідок цього одне й те саме слово набуває різного звукового виразу. Це явище називається *змішуванням звуків* (фонем). Часто можна спостерігати невластиве системі рідної мови вимовляння звуків. Це явище називається *спотворенням звуків*.

Заміни та змішування звуків класифікують як фонологічні (Ф. Рау) або фонематичні (Р. Левіна) дефекти, при яких порушується система мови. Спотворення звуків бувають антропофонічними (Ф. Рау) або фонетичними, за яких порушується вимова.

Практичні завдання для самостійного опрацювання

1. До третього видання Українського правопису введено літеру *г* (*ге*). Вона передає на письмі задньоязиковий зімкнений (проривний) приголосний звук [ɣ], що трапляється у власне українських і давно запозичених словах на зразок: *агрус, гава, газда, ганок, гандж, гатунок, гвалт, гвалтувати, гедзь, гелготати, герготати, гигнути, гирлиги, глей, гніт, гогель-могель, грасувати, грати* (іменник), *гранчастий, гранчик, гречний, гринджоли, грунт, гудзик, джигун, дзига, дзиглик, гуля, газдиня, гума, дзигар, легінь, гвинт, гроно, хуга, сновигати* (Мацько Л. І., Сидоренко О. М. Українська мова: Усний та письмовий екзамен. – К.: Либідь, 1992. – С. 10–11).

Складіть тлумачний словничок цих понять, поясніть значення кожного слова. Які з цих слів можна ввести до словникового складу дитини? Наведіть ситуації спілкування з дітьми, в яких доцільно використати ці слова. Назвіть прийоми постановки звука *г*.

2. Прочитайте артикуляційний опис звуків *г* і *г*. Визначте, який з них передає артикуляцію фрикативного, а який проривного звуків, зробіть малюнки артикуляцій цих звуків:

а) кінчик язика відтягується від нижніх зубів, задня частина спинки язика піднімається вгору до м'якого піднебіння, корінь язика відтягується назад, наближується до задньої стінки глотки, вимовляється звук...;

б) кінчик язика відтягнутий від нижніх зубів у глибину рота, задня частина спинки язика піднімається вгору до піднебіння, змикається з ним. М'яке піднебіння підняте й притиснуте до задньої стінки, повітря не проходить у носову порожнину. Голосові зв'язки зімкнені, при вимові звука... вібрують.

Як ви поставите і поясните артикуляцію цих звуків дітям?

Доберіть систему вправ на:

1) диференціювання звуків *г* та *г*; 2) постановку цих звуків; 3) закріплення кожного з них.

Доберіть художні тексти, ігри, скоромовки з цими звуками.

3. У засвоєнні звуків беруть участь два аналізатори – слуховий та мовленнєво-руховий. Який із них є провідним на етапі становлення правильної звуковимови? Прочитайте подані вислови вчених, прокоментуйте їх, зробіть свої висновки.

«Засвоєння фонетики визначається переважно розвитком мовленнєво-рухової сфери» (Гвоздев А. Н. Освоение ребенком звуковой стороны русского языка. – М.: АПН РСФСР, 1948. – С. 44). «Розвиток моторної сфери є визначальним для всього ходу засвоєння фонетичної сторони рідної мови» (Гвоздев А. Н. – Там само. – С. 47).

«Засвоєння звуків мови залежить від їх акустичних властивостей. Особливо складним для засвоєння є ті звуки, які найбільш тонко акустично різняться між собою» (Эльконин Д. Б. Развитие речи в дошкольном возрасте. – М.: АПН РСФСР, 1958. – С. 15).

«Навряд чи правильно думати, що засвоєння вимови цілком підпорядковується можливостям мовленнєвої моторики. Акт вимови звука в нормі слід розглядати як завершення акустичного процесу, спрямованого на виділення відповідного звука, його відміни від інших звуків. Акустичний образ фонемі виникає як узагальнений з різних варіантів, що реалізуються в моторній формулі вимови звуків мовлення. Отже, вимова тісно залежить від акустичного узагальнення звука» (Левина Р. Е. Недостатки чтения и письма у детей. – М.: Учпедгиз, 1940. – С. 10).

«Функція слухового аналізатора дитини в нормі розвивається порівняно рано. Вже на самому початку розвитку мовлення дитина здатна розрізнати акустично близькі звуки. Функція мовленнєво-рухового аналізатора значно відстає у своєму розвитку від функції слухового аналізатора. Розвиток функції мовленнєво-рухового аналізатора впливає на формування фонематичного слуху. При завершенні розвитку функції мовленнєво-рухового аналізатора слуховий аналізатор вже не відчуває помітного впливу з боку мовленнєво-рухового» (Бельтюков В. И. Об усвоении детьми звуков речи. – М.: Просвещение, 1964. – С. 83–84).

4. Уважно прочитайте запроповану В. Бельтюковим схему становлення звукової культури мовлення у дітей (*Там само.* – С. 76) (табл. 26).

Таблиця 26

Розрізнення звуків на слух	Послідовність розвитку фонематичного слуху	Послідовність становлення звуків у дитячому мовленні
1. Шиплячі – свистячі 2. Тверді – м'які 3. Сонорні – шумні	1. Сонорні – шумні 2. Тверді – м'які 3. Проривні – фрикативні	1. Сонорні – шумні 2. Глухі – дзвінкі 3. Проривні – фрикативні
4. Глухі – дзвінкі 5. Проривні – фрикативні	4. Глухі – дзвінкі 5. Шиплячі – свистячі	4. Тверді – м'які 5. Шиплячі – свистячі

Доберіть до цієї схеми завдання на виховання звукової культури мовлення та розвитку фонематичного слуху в кожній віковій групі. Порівняйте їх із запропонованими завданнями розділу «У світі звуків» у варіативних програмах дошкільних закладів.

5. О. Гвоздев зазначає, що у його сина до 1 року 9 місяців у словниковому складі було 87 слів, але він не вимовляв такі приголосні: губно-зубні фрикативні – *в, ф*; тверді різновиди проривних зубних – *н, д, т* та африкат – *ц*; тверді різновиди зубних фрикативних – *с, з, л, н*; м'який дзвінкий різновид *з* до глухого *с*; усі шиплячі, дрижачий зубний – *р, р'*.

Поясніть причину затримки артикуляції цих звуків, занесіть їх до схеми В. Бельтюкова. Порівняйте їх з артикуляцією, запропованою В. Бельтюковим.

6. Найпоширенішими випадками порушень вимови шиплячих звуків є такі:

1) призубна вимова внаслідок того, що кінчик язика звужений і не займає нормального верхнього положення, трохи опущений і впирається у зуби (*туба* – *шуба*, *тапка* – *шапка*);

2) шепелява, міжзубна вимова внаслідок того, що кінчик язика просовується між верхніми і нижніми зубами (*кісска* – *кішка*);

3) пом'якшена вимова шиплячих звуків (*жжяба* – *жаба*);

4) заміна у вимові звуків *ш* і *ж* звуками *с* і *з* (*суба* – *шуба*, *суб* – *зуб*) (*Жильцова О.* Виховання правильної звуковимови у дітей старшого дошкільного віку. – К.: Рад. шк., 1971. – С. 23).

Розробіть послідовну систему вправ на постановку правильної вимови шиплячих звуків у молодшій та середній групах. Визначте форми, методи й прийоми постановки вимови шиплячих звуків.

7. Найчастіше трапляються такі види вимовляння звука *р*: гаркаве вимовляння, пропуск звука *р*; заміна звука *р* звуками *л, в, д, г, й*.

Розробіть систему підготовчих вправ для розвитку мовленнєвого апарату, які сприятимуть правильній артикуляції звука *р*. Випишіть чистомовки, скоромовки, ігри на закріплення вимови звука *р*.

8. Прочитайте поданий нижче конспект тематичного заняття на виховання звукової культури мовлення. Розробіть програмні завдання, доберіть матеріал. Визначте вікову групу, для якої він може бути доступний, а також методи та прийоми виховання звукової культури мовлення, що використані у ході занять, оцініть їх доречність та ефективність.

Х і д з а н я т т я: вихователь пропонує показати широкий язик. Діти виконують вправи для розвитку мовленнєвого апарату, зокрема для вимови звука *р*: «смачне варення» (широким переднім краєм язика облизують верхню губу зверху вниз), «цмокання кінчиком язика торкаючись верхніх зубів і промовляють *д-д-д-д-д*). У дітей на столах лежать предметні картинки. Вихователь загадує загадку: «У воду чорний, а з води червоний». Діти, у кого на картинці зображений рак, показують цю картинку, виділяють перший звук у слові, промовляють його, називають слова, в яких звук *р* стоїть на початку слова. Вихователь загадує ще загадки: «Ніс довгий, а голос дзвінкий». (Комар.) Діти знаходять слово-відгадку, визначають місце звука *р* у слові, промовляють слова, в яких звук *р* стоїть у кінці. «Біла латка, чорна латка по дереву скаче». (Сорока.) Діти показують відповідну картинку, аналізують слово *сорока*, називають слова, в яких звук *р* стоїть у середині. Вихователь імітує пісню комара, жука, як шумить водичка; діти знаходять картинки, в назвах яких є звуки *з, ж, с*, виділяють ці звуки. Скоромовка Г. Бойка «Зуби»:

У сестрички Люби
Випадають зуби.
Каже усім Люба:
– Я тепер беЖЖуба!

Інсценування вірша П. Воронька «Жук». Дитина – «жук» ходить по кімнаті, махає крилами, промовляючи слова:

Ой летів жук, жук
Та й у воду – фук.

На слова:

Прибігла жукова мати
Жука рятувати

виходить інша дитина – «мати» і промовляє:

– Подай, подай, жучку,
та правую ручку.

Усі діти разом промовляють:

– Я жук, жук - жу-жу,
Навколо кружу,
Жу-жу-жу-жу.

Проводиться дидактична гра «Жуки». Усі діти – «жуки» розмахують руками і промовляють три останні рядки вірша. Потім пропонується вправа «Віджени комара» для розвитку мовленнєвого дихання.

9. Виразне мовлення (або риторика) – невід’ємна складова звукової та загальної культури мовлення.

Кожний вихователь має навчитися виразно говорити, розповідати та читати. Н. Бабич наводить критерії виразного читання, які відповідають оцінці «відмінно»: простота і природність виконання тексту вголос; проникнення в ідейно-художній зміст твору з огляду його доступності для дітей конкретної вікової категорії; чітко переказані думки автора; власне ставлення до прочитаного; активне спілкування читця зі слухачем; чітка і правильна вимова читця; вміння читця передати специфіку жанру і стилю твору; вміння правильно користуватися діапазоном свого голосу у виборі тону й такту (*Бабич Н. Д. Основи культури мовлення. – Л.: Світ, 1990. – С. 152*).

Виразно прочитайте наведені нижче тексти з орієнтацією на відповідну вікову групу. За наведеними вище критеріями дайте оцінку виразного читання ваших колег.

Батьківщина

Як же край той зветься,
Де ти, хлопче, зріс,
Де твій дім, озерце,
Дитсадочок, ліс,
Де верхам синіти
Вічно в далині,
Де найкращі в світі
Люди і пісні?..

В. Багірова

На добраніч, мої лялечки,
Мої зайчики і ведмедики.
На добраніч, мої котики,
І слухняники, і вередики.
Позаплющуйте свої віченьки
Та постулюйте свої вустонька,
Ніженьки простягніть,
спіть...

Д. Чередниченко

Рости, кленочку!

Із кленового гаю прилетіла на вітрильці насіннина. Край городу упала. Сховалася під бадилину і до весни пролежала.

Пригріло сонце, задзюркотіли струмки. Схотілося насінинці дзвінкої водиці напитися, на сонце поглянути. Пустила вона росточки. Один – до землі, другий – до сонця.

Біг якомсь хлопчик городом. Дивиться – кленочок. Такий кумедний, ледь від землі видно, всього два листочки. Біля нього кури порпаються, їжу вишукують. «Ще зламують кленочка!» – подумав хлопчик. Майнув у лозняк, нарізав пруття, обгородив деревце тинком.

Рости, кленочку, міцний та високий!

10. Найкращий тип мовленнєвого дихання – змішаний, реберно-діафрагмальний (рухаються ребра і діафрагма). Для цього треба покласти праву руку на діафрагму, а ліву – на лівий бік грудної клітки. Набрати повітря через ніс, злегка затримати його, потім промовити фразу (повітря слід видихати через рот). Виконайте тренувальні вправи:

1) видихніть наявне в легенях повітря (губи «трубочкою»);

2) вдихніть через ніс на рахунок 1–2–3 (діафрагма опускається, верхня частина живота «напинається»);

3) розширте грудну клітку, «розсуваючи» ребра (1 с);

4) «підтягніть» нижню стінку живота (1 с);

5) затримайте дихання (1 с);

6) видихніть через рот на рахунок 1–2–3–4–5;

7) зробіть короткий вдих ротом і носом, видихніть на рахунок 1–2–3–4–5; знову короткий вдих – видихніть на рахунок 6–7–8–9–10; вдих-видих – 11–12–13–14–15; вдих-видих – 16–17–18–19–20. Повторіть кілька разів. Поступово повітря можна затримувати довше, видихаючи на рахунок 1–2–3–4–5–6–7–8, домагаючись, щоб вистачало повітря (*Соловйова Н. М. Практикум по виразительному читанню. – М., 1976. – С. 26–27*).

11. Промовте слова та речення так, щоб відчувалися: а) радість; б) тривога; в) схвильованість; г) відчай; д) розчарування; е) сум.

Україно моя, дитина, сонце, дощ, воля, самотійність, до дошкільного закладу, настає ранок, час додому, наближається ніч, верболози, мої батьки, море, лине пісня.

Методика словникової роботи в дошкільному закладі

§ 1. Особливості засвоєння слова у дошкільному віці

Одним із головних завдань мовленнєвого розвитку дитини-дошкільника є словникова робота. Формування дитячого словника – це тривалий, складний процес кількісного накопичення слів, засвоєння соціально закріплених значень та вміння доречно використовувати їх у конкретних умовах спілкування. Під час роботи над словом діти не тільки засвоюють його лексичне та граматичне значення, а й вчать-ся складати словосполучення, речення, а потім і зв'язний текст. Водночас у дітей має вироблятися вміння свідомо обирати зі словникового запасу ті мовні засоби, які найточніше відобразать задум мовця і робитимуть висловлювання не лише граматично правильним, а й виразним. Слово забезпечує зміст спілкування. Усне чи писемне мовлення можливе лише за наявності достатнього словникового запасу.

Щоб розкрити сутність та значення лексичної роботи з дошкільниками, її місце в загальній системі мовленнєвої роботи, визначимо основні характеристики слова як одиниці мови.

Слово як одна з основних одиниць мови відіграє важливу роль у різних видах людської діяльності – за допомогою слів відбувається формування понять, слово певним чином відображає дійсність.

Лінгвісти розрізняють такі обов'язкові, невід'ємні одна від одної властивості слова, як фонетична оболонка, граматична форма, семантична валентність, тобто смислове значення та здатність слова сполучатися з іншими словами. Саме тому науковці наполягають на необхідності опанування словом в єдності його лексичного та граматичного значень і звукової будови.

Як слушно зауважують лінгвісти, мовне, лексичне значення є абстракцією, так би мовити ярликом, що «приклеюється» до слова, і має значення лише для лінгвістичних досліджень. Сутність значення слово здобуває в мовленнєвій діяльності, поза якою воно не має сенсу. Зна-

чення слова визначається за допомогою контексту. Отже, значення – це не річ, а динамічний процес, зумовлений багатьма чинниками. За словами Л. Виготського, значення – це єдність узагальнення та спілкування, комунікації та мислення. Він зазначав, що оскільки думка не висловлюється у слові, а відбувається в ньому, значення виступає найменшою смисловою одиницею мовленнєвого мислення. Воно знаходиться між думкою та словом, ось чому в слові переплітаються комунікація і мислення. Слово як «феномен мислення» визначає своєрідність і важливість словникової роботи з дітьми, яка тісно пов'язана з розвитком пізнавальної діяльності, формуванням уявлень, накопиченням знань про навколишній світ, засвоєнням елементів понятійного мислення.

У слові треба розрізнити значення і смисл, що виявляють і уточнюють його у певному мовленнєвому контексті.

Слова у мові існують не ізольовано одне від одного, а утворюють єдину лексичну систему, кожна одиниця якої пов'язана з іншими одиницями різними відношеннями як за значенням, так і за формою (полісемічні, синонімічні, антонімічні зв'язки; тематичні та лексичні групи). При засвоєнні й застосуванні лексики ці зв'язки починають взаємодіяти: навколо кожного слова формуються *змістові (семантичні) поля*, або так звані *вербальні мережі*. Процес якісного, свідомого засвоєння лексики відбувається шляхом «обростання» його лексичними зв'язками з іншими словами. Саме тому в організації лексичної роботи потрібно орієнтуватися не на ізольоване презентування значення слова, а на включення його у словосполучення, речення, зв'язне висловлювання. У результаті такої роботи діти засвоюватимуть і самі слова, і системні зв'язки між ними.

Аналіз природи слова та його особливостей, засвоєння дітьми лексики дає можливість виокремити в лексичній роботі з дошкільниками два важливих аспекти. Перший – пов'язаний із засвоєнням дитиною предметної співвіднесеності зі словом, що відбувається в процесі пізнавальної діяльності та реалізується у логіці предметних зв'язків і відношень. Пояснюючи це через номінативну функцію слова, психологи наголошують, що співвіднесеність слова як мовного знака з конкретним предметом, з будь-яким явищем дійсності викликає в уяві певний образ. Отже, людина, оперуючи образами предметів, може мати з ними справу за їх відсутності. Ця функція, за твердженням психологів, «подвоює світ». У дошкільній лінгводидактиці цей аспект висвітлюється насамперед у роботах Т. Бавикіної, А. Богуш, В. Гербової, А. Іваненко, Н. Луцан, Ю. Ляховської, В. Яшиної.

Другий аспект виявляється у засвоєнні слова як одиниці лексичної системи, його зв'язків з іншими лексичними одиницями. Особливе значення тут має ознайомлення дітей з багатозначними словами, образними словами й виразами, розкриттям їх семантики, тобто розвитком смислової сторони слова. Слово не тільки позначає окремі аспекти дійсності, за його допомогою людина має можливість аналізувати, виокремлюва-

ти в предметах найістотніші ознаки, відносити їх до певної категорії. Отже, слово може бути засобом абстрагування й узагальнення, відображувати зв'язки, що стоять за предметами. Цей напрям розкривається в дослідженнях російських учених наукової школи Ф. Сохіна: О. Ушакової, Є. Струніної, Л. Колунової, Г. Смаги. У вітчизняній науці зазначений науковий напрям представлено в роботах Н. Гавриш, А. Ількової, Н. Кирсти, Ю. Руденко, О. Монке. Виокремлюючи зазначені вище аспекти, ми усвідомлюємо їх взаємозалежність, невідривність один від одного, адже на етапі дошкільного дитинства робота над смислом слова стає можливою лише за умов засвоєння дітьми предметного, понятійного змісту слова. Засвоєння дитиною словника вирішує завдання накопичення, уточнення уявлень, формування понять, розвитку мислення. Бідність лексичного багажу гальмує й ускладнює процес повноцінного спілкування, духовного й розумового, емоційно-чуттєвого розвитку дитини. Навпаки, багатство словника є ознакою добре розвинутого мовлення і показником високого рівня інтелектуального розвитку. Засвоєння слів на позначення емоцій і почуттів позитивно впливає на розвиток дошкільника, розуміння дитиною емоційного стану іншої людини. Робота над словом уточнює уявлення дитини, поглиблює її почуття, організує соціальний досвід. Усе це має велике значення особливо в дошкільному віці, оскільки в цей період закладаються основи мислення й мовлення, відбувається становлення соціальних контактів, формується особистість.

У динаміці лексичного розвитку дітей дошкільного віку виокремлюють два аспекти: перший – кількісна зміна лексичного запасу дітей на основних етапах дошкільного дитинства і другий – оволодіння значенням слова, тобто якісний розвиток словника.

Кількісно словник дошкільника змінюється швидкими темпами. Дошкільне дитинство – єдиний період у житті людини, що характеризується такими змінами щодо лексичного складу. Водночас розвиток словника залежить від багатьох зовнішніх і внутрішніх чинників. Отже, інформація щодо кількісного складу словника дітей на різних вікових етапах у літературних джерелах не завжди збігається. Крім того, індивідуальні розбіжності в цьому віці дуже істотні. За словами Д. Елькініна, відмінності у словниковому складі окремих дітей більші, ніж у будь-якій іншій сфері психічного розвитку.

Перші свідомі слова у дитини з'являються наприкінці першого року життя. Згідно із сучасною вітчизняною методикою, у віці до року нормою є 10–12 слів. У цей період розвиток розуміння мови випереджає активне мовлення. Проте вже до кінця другого року життя збагачення активного словника відбувається швидкими темпами і становить 300–400 слів. Кількісний склад словника за третій рік зростає у чотири-п'ять разів і може досягати 1500 слів. Розвиток словника передусім відбувається за рахунок слів, що позначають предмети найближчого оточення, їх ознаки та дії з ними. Третій рік життя – найбухливіший у

кількісному накопиченні лексичного багажу. Далі темпи дещо уповільнюються, хоча кількість вживаних слів зростає. У віці до чотирьох років кількість слів досягає 1900, у п'ять – 2000–2500, шість – сім років – 3500–4000 слів. Індивідуальні розбіжності у кількісному складі словника зберігаються і в цей віковий період.

У фундаментальній праці відомого російського вченого О. Гвоздева¹ представлено широкий спектр категорій слів, що вживаються в активному мовленні у дошкільному віці. Пізніше ці дані були доповнені багатьма науковцями (С. Карповою, В. Гербовою, С. Цейтлін, В. Харченко). Дослідники підкреслюють, що залежно від віку та умов виховання й розвитку співвідношення різних частин мови в активному вживанні дітей виявляється по-різному. Так, якщо на початку становлення словника дитини переважають слова, що позначають дії, то в мовленні трирічної дитини дієслова становлять тільки третину, а перше місце посідають іменники. У мовленні старших дошкільників з'являється значно більше прикметників та прислівників, що пояснюється подальшим розвитком пізнавальної сфери, засвоєнням різноманітних характеристик предметів і об'єктів.

Однак важливим є не кількісне накопичення словника, а його якісний розвиток, адже усвідомлення дитиною значення слів позначається на загальному рівні її психічного розвитку, зокрема на інтелектуальному. Значення слова змінюється впродовж перших років життя дитини: від попередньої реакції лише на звуковий бік слова, інтонацію, з якою воно вимовляється, а не на його зміст, дитина проходить шлях елементарного узагальнення слова-образу конкретного предмета, узагальнення низки однорідних предметів однією назвою до усвідомлення слів, що позначають загальні ознаки певного групування (М. Кольцова, Ф. Фрадкіна). Засвоєння слів різного ступеня узагальнень потребує існування певних умов. Так, засвоюючи слова, почуті від дорослих, дитина не завжди чітко усвідомлює їх зміст. Вона може засвоювати предметну віднесеність слова, а систему абстракцій і узагальнень, що стоїть за ним, – ні. Основою засвоєння значення слів є функціональна ознака предмета. Так, якщо потрібного слова немає в активному словнику дитини, вона користується вказівкою щодо призначення предметів: парасолька – «щоб дощ не капав», водій – «рульовник», гаманець – «грошник». Саме тому діти легко засвоюють узагальнювальні слова, у звуковому образі яких відображена функціональна ознака предметів.

Значення слів у мовленні дитини динамічні. За визначенням Л. Виготського, поняття, позначене словом, – узагальнений образ дійсності, який поступово змінюється, поширюється, поглиблюється у міру того, як розширюється та урізноманітнюється сфера дитячої діяльності, зростає предметне й соціальне оточення дошкільника.

¹Гвоздев А. Н. Вопросы изучения детской речи. – М.: АПН РСФСР, 1961.

Якщо в кількісному плані у дошкільному дитинстві відбувається формування «словникового ядра», то семантичний і граматичний розвиток до шести-семи років лише проходить стадію становлення, уточнення значення слів, тобто набирає силу. Це пов'язано із засвоєнням не лише понять, а й закономірних зв'язків між словами і словосполученнями, з появою розуміння естетичної функції слова.

У старшому дошкільному віці відбувається активне формування орієнтацій щодо смислу слова, що є необхідною умовою повноцінного мовленнєвого розвитку та засвоєння дитиною значення багатозначних слів. Складність у розумінні дошкільниками багатозначного слова пов'язана з відсутністю єдиного усталеного значення, необхідністю контексту, залежно від якого значення слова може змінюватися. На перших етапах навчання дитині важко усвідомити цю особливість полісемії, вона прагне упорядкованості – одне слово – одне значення: наприклад, кличуть Олексійка: «Йди зиму проводжати». Відповідь: «Що вона сама дороги не знає?»; «У Галі матуся стара, а в мене – нова». Ізольоване слово сприймається дитиною в його прямому значенні, інші значення (переносні) вона здобуває у сполученні з іншими словами. Саме тому науковці рекомендують збагачувати словник дітей застосуванням семантичних рядів слів: антонімами (*високо – низько*), синонімами (*дити – малюки – дітлахи – хлоп'ята*), багатозначними словами (*час іде, хлопчик іде, дощ іде*), омонімами (*коса, ключ*).

Семантичний розвиток старших дошкільників пов'язується також із засвоєнням смислових відтінків слів. Цікаві дані щодо усвідомлення дітьми смислових відтінків слів отримала у своєму дослідженні Л. Колунова. Так, дітям пропонували пояснити різницю у значеннях іменників «дерево – деревце – деревище»; «заєць – зайчик – зайченятко» та ін. Відповіді дітей показали здатність тонко відчувати відтінки значень слів-іменників. Розуміння значення смислових відтінків дієслів перевіряли за допомогою префіксів: *пере-*, *під-*, *за-*, *ви-*, *від-*, а прикметників – за допомогою суфіксів. Відповіді дітей переконливо довели, що найдоступнішими для усвідомлення виявилися дієслова на позначення руху: «підбіг – вибіг – перебіг; грати – програти – виграти – переграти», що можна пояснити досвідом дитини, яка багато рухається. Не викликали труднощів значення прикметників, утворених суфіксальним способом: «розумний – розумненький – розумнючий; собака злий, а вовк – злющий». А найскладнішими для дошкільнят виявилися слова з емоційно-оцінними відтінками. Аналогічні результати отримали вітчизняні науковці А. Богуш, О. Монке, Ю. Руденко.

У старшому дошкільному віці у дітей формується свідоме ставлення до слів з переносними значеннями – метафор, фразеологізмів, інших образних слів і словосполучень.

Словник дошкільників збагачується також за рахунок придуманих ними слів: *потилиця – п'яти, на носі – нігті, на руці – рукті, плавники* (у значенні плавки), *покахкував* (наївся), *пластилін – це ліпін*.

Однак цими словами дитина послуговується недовго. Цілеспрямована робота з розвитку мовлення дітей здебільшого зумовлює поступову заміну «дитячих» слів на соціально прийнятні. Водночас учені однакостайні щодо провідної ролі таких слів у мовленнєвому розвитку дитини. Активний процес словотворення є необхідною школою, «учнівством» в опануванні рідної мови, адже він сиріє розвитку мовної здібності, яку визначають як відчуття мови (Л. Айдарова, Д. Ельконін, Г. Люблінська, Ф. Сохін).

§ 2. Завдання і зміст словникової роботи в різних вікових групах дошкільного закладу

Якщо звернутися до історії цього питання, то вперше завдання щодо словникової роботи з дошкільниками визначила Є. Тихеева у праці «Розвиток мовлення дітей». Вона вважала формування словника – головним напрямом мовленнєвої роботи з дітьми дошкільного віку і запропонувала чітку систему завдань, методів і прийомів засвоєння ними слів. Пізніше російські методисти М. Коніна та О. Соловйова уточнили й доповнили окремі аспекти проблеми лексичного розвитку.

У сучасній дошкільній лінгводидактиці виокремлюють три основні завдання розвитку лексики:

- *збагачення кількісного складу лексики* новими, раніше не відомими словами, а також збільшення словникового запасу за рахунок засвоєння дітьми нових значень багатозначних слів, що вже наявні в їхньому лексичному запасі;
- *якісне засвоєння лексики*, що виявляється в поглибленому розумінні значення й смислових відтінків слів і словосполучень, подальшому оволодінні узагальненням, яке в них виражене. Особливої актуальності у зв'язку з цим набуває завдання уточнення значення слів на основі протиставлення антонімів і зіставлення слів, близьких за змістом, тобто розвитку гнучкості словника, вміння доречно користуватися загальноживаною лексикою у мовленнєвій практиці;
- *активізація словника* – застосування дітьми лексичних засобів у різних мовленнєвих ситуаціях. Лінгвісти поділяють засвоєні дитиною слова на дві категорії – пасивну (слова, які вона розуміє, пов'язує з конкретними уявами, але сама ними не користується) і активну (слова, які дитина не тільки розуміє, а й доречно, свідомо використовує у своєму мовленні) словник. Нові слова у мовленні дітей активізуються за умови уточнення значення та закріплення способів їх відтворення на практиці.

Зазначені завдання словникової роботи можна справедливо визначити як триєдину мету розвитку словника дитини, оскільки процеси збагачення-уточнення-активізації словникових одиниць відбуваються постійно. Вони тісно пов'язані один з одним, і тому важко виділити межу, коли закінчується один процес і розпочинається інший. Щодо одного

відокремленого слова така послідовність є логічною. Саме за такою логікою і будується робота в дошкільному закладі, коли вихователь реалізує завдання введення у словник дитини нового слова. В процесі мовлення у словниковому запасі дитини з'являються нові слова, уточнюються значення інших, а знайомі, засвоєні раніше слова дитина активно застосовує в обігу.

Завдання *збагачення словникового запасу* в дошкільному віці неможливе поза пізнавальною діяльністю дітей. Проголошений у часи К. Ушинського та Є. Тихеевої діяльнісний принцип засвоєння лексики є об'єктивним і точно відображає процес засвоєння дитиною слів. У практичній діяльності з різноманітними предметами дитина засвоює їх назву спочатку на рівні розуміння, встановлюючи зв'язок між самим предметом і словом. Поступово у процесі практичних дій відбувається усвідомлення, уточнення значення нового слова, відчуття його смислових відтінків. Таким чином дитина починає використовувати слова в активному мовленні. Однак нерідко буває, що почуте від дорослих чи однолітків нове слово миттєво підхоплюється дитиною і у вигляді звукової гри промовляється на різні лади, недоречно включається у різні смислові контексти. Дитина дослідним шляхом прагне визначити значення нового слова, класифікувати його, віднести до певної смислової групи. Враховуючи обмежений життєвий досвід дошкільника, слід зауважити, що його «дослідна діяльність» здебільшого буває помилковою. Численні приклади того, як, орієнтуючись на звукову будову слова, малюк доходить помилкових висновків щодо його значення, наведені К. Чуковським, а також подані у дослідженнях С. Цейтлін, В. Харченко та інших учених.

Завдання збагачення словникового запасу новими словами передбачає представлення не лише звукової будови (правильного звучання) слова, а й смислової його реалізації відповідно до контексту, а потім усвідомлення значення виокремленого слова.

Робота над словом як структурною одиницею мови має велике значення, оскільки головна властивість слова полягає в його семантичному значенні. Слова як знаки системи мови, що визначають об'єкти дійсності, характеризуються багатозначністю, полісемією, вступають у різноманітні семантичні зв'язки (синонімічні, антонімічні тощо), які потрібно розкрити дітям з метою забезпечення повноцінного володіння ними рідної мови.

На жаль, у практиці роботи з розвитку мовлення в дошкільних закладах вихователі нерідко віддають перевагу завданням кількісного накопичення та активізації лексики, а семантиці слова приділяють недостатньо уваги. Проте слово, що визначає предмет, явище, якість та інше, включене не лише до системи упорядкованої номінації об'єктів дійсності, а й до системи внутрішньомовних відношень. Отже, розкриття семантики слова, семантичних відношень між словами – важливий напрям словникової роботи, який дає можливість звернути увагу дітей на особли-

вості сполучуваності слів, точність їх вживання, формування вмінь будувати зв'язне висловлювання, знаходити найбільш правильні слова. На підставі цього у дошкільнят формуються увага й інтерес до слова, відчуття мови, активізуються розумові процеси.

У сучасній методиці крім трьох основних завдань розвитку словника науковці визначають ще одне, спрямоване не тільки на опанування мовною нормою, а й на підвищення рівня мовленнєвої культури. Це усунення з мовлення дітей ненормативних слів (діалектних, розмовних, жаргонних), особливо тоді, коли діти знаходяться в умовах неблагополучного мовленнєвого середовища. Всі завдання в дошкільному віці вирішуються без використання відповідної термінології.

Зміст словникової роботи в дошкільному закладі передусім визначається формуванням словникового запасу, що позначає елементи культури, яку привласнює, освоює дитина, – матеріальний світ (природа і предметне оточення), соціальні відносини, інтелектуальна сфера.

Науковці наголошують, що діти насамперед засвоюють побутову лексику: назви частин обличчя, тіла; назви іграшок, посуду, меблів, їжі (А. Богуш, В. Логінова, І. Непомняца, В. Яшина). Поступово словник дитини збагачується у зв'язку з ускладненням процесу пізнавальної діяльності природознавчою, суспільною, емоційно-оцінною лексикою, словами, що позначають час, простір, кількість, величину. У граматичному відношенні це – іменники, дієслова, прикметники, прислівники, числівники, займенники тощо. З обов'язкового лексичного запасу дитини дошкільного віку можна виокремити такі основні групи:

1) слова, що позначають конкретні поняття – назви дій, предметів, ознак, якостей;

2) слова, що позначають абстрактні, видові, родові, узагальнювальні поняття. Засвоєння цієї групи слів можливе лише на основі формування знань понятійного характеру, тобто засвоєння слів першої групи;

3) значення багатозначних слів, антонімів, синонімів, смислових відтінків слів і словосполучень;

4) образні слова та слова з переносним значенням.

Зміст лексичної роботи в різних вікових групах упродовж дошкільного дитинства постійно ускладнюється, збільшується, що пояснюється, за словами В. Логінової, збагаченням словника дітей на основі ознайомлення з новими предметами; введенням слів, що позначають якість, властивості, відношення на основі поглиблення знань про предмети та явища навколишнього світу; введенням слів, що позначають елементарні поняття на підставі розрізнення й узагальнення предметів за істотними ознаками; залученням дітей до різноманітної народної лексики через ознайомлення з фольклорними і літературними творами; а також процесом опанування образної лексики української мови.

Зміст лексичної роботи з дошкільниками визначається такими основними напрямками: реалізація номінативної функції слова, тобто визна-

чення за допомогою слова різноманітних об'єктів і предметів навколишнього світу; засвоєння змістової сторони слова через співвіднесення слова за змістом, тлумачення значень слів і словосполучень.

У численних сучасних наукових дослідженнях і методичних розробках автори А. Богуш, В. Гербова, К. Крутій, О. Монке, Ю. Руденко, В. Яшина та інші намагаються систематизувати обов'язковий словник-мінімум за темами для дітей різних вікових груп. Це копітка робота, яка дає змогу вихователям, батькам здійснювати лексичну роботу системно і планомірно. Проте складність її полягає в тому, що передбачити усі необхідні теми практично неможливо. Щоб зорієнтувати вихователів на самостійне складання словників, у методичному посібнику М. Алексєєвої та В. Яшиної наведено такі критерії добору слів:

- комунікативна доцільність уведення слів у словник дітей;
- необхідність слова для засвоєння змісту речень, висловлювань, текстів, передбачених програмою для дошкільних закладів;
- частота вживання слів у мовленні дорослих, з якими контактують діти;
- значення слів для реалізації виховних завдань;
- вживання слова, його доступність за лексичними, граматичними, фонетичними особливостями, за ступенем узагальнення;
- врахування рівня оволодіння лексиною рідної мови дітьми певної групи;
- значення слова для розуміння дітьми певного віку змісту художніх творів;
- добір слів, що належать до різних частин мови.

Загальні питання методики лексичної роботи з дошкільниками вирішувалися поступово упродовж всієї історії становлення й розвитку дошкільної лінгводидактики. Вагомий внесок у розробку принципів здійснення словникової роботи зробила Є. Тихеева. Вона наголошувала, що провідним є принцип розвитку словника в процесі активного діяльнісного пізнання світу. В підручниках та методичних посібниках з проблем мовленнєвого розвитку дошкільників висвітлюються різні авторські формулювання принципів лексичної роботи, смисл яких зводиться до кількох основних об'єктивних положень, вимог щодо організації роботи з формування словника. Сучасна дошкільна лінгводидактика визначає низку принципів словникової роботи на етапі дошкільного дитинства.

Принцип єдності розвитку словника з розвитком сприймання, мислення передбачає єдність факту і слова, що позначають явища дійсності. Цей принцип може реалізовуватися лише за умови опертя на активне й діяльнісне пізнання навколишнього світу. При цьому словникова робота поступово ускладнюватиметься відповідно до зростаючих можливостей дітей щодо пізнання світу, розвитку розумової діяльності.

Принцип взаємозв'язку слова і попереднього уявлення конкретизує принцип використання наочності як основи для організації пізнавальної й мовленнєвої активності, про який свого часу говорив корифей вітчизняної педагогічної науки К. Ушинський. Саме завдяки наочності дитина може легко, без напруження запам'ятовувати до 20 слів. За словами великого педагога, без використання наочного матеріалу можливості дитини зменшуються у чотири рази.

Наступний принцип пов'язаний з необхідністю забезпечити *взаємозв'язок усіх завдань словникової роботи* на кожному занятті та здійснення активної словникової роботи під час виконання усіх розділів програми як на заняттях, так і під час режимних моментів. Помилковою є думка, що завдання лексичного розвитку можна реалізувати лише на заняттях з розвитку мовлення. Лексичній роботі слід приділяти увагу і в повсякденному житті дітей. Тільки за таких умов можна реалізувати усі попередні принципи і забезпечити достатній лексичний та мовленнєвий розвиток дітей.

У літературі з лінгводидактики висвітлюються також принципи сенсорно-лінгвістичного розвитку, активної пізнавальної діяльності дітей у засвоєнні слова, національної спрямованості словникової роботи (А. Богуш, Н. Кирста, Н. Луцан, І. Непомняца, Є. Струніна).

Формування словника у дошкільному віці відбувається постійно в різних видах діяльності через активне пізнання дитиною довкілля та спілкування з тими, хто її оточує. Методи стимулювання лексичного розвитку можна поділити на дві великі групи: методи і прийоми збагачення словникового запасу та методи сприяння освоєнню дітьми смислу слова та активізації словника. До першої групи методів належать екскурсії-огляди, екскурсія, спостереження за об'єктами, розглядання картин, картинок, предметів, художнє читання, розповідь, бесіда, полілог і дидактична гра з картинками, іграшками, предметами. До другої групи методів та прийомів належать передусім лексичні вправи, дидактичні ігри, загадування й відгадування загадок, тлумачення значення слів і словосполучень, запитання як спосіб активізації мислення та мовлення дітей. Розглянемо методику їх проведення відповідно до завдань лексичної роботи та в контексті різних видів дитячої діяльності.

§ 3. Методика розвитку словника дітей дошкільного віку

Збагачення лексичного запасу відбувається в процесі активного пізнання дитиною навколишнього світу. В організованій навчальній діяльності ця робота проводиться на спеціальних заняттях з ознайомлення дітей з властивостями та якостями предметів. Основна їх мета – ввести у мовлення дітей назви предметів, їх частин, деяких ознак, властивостей і якостей. Методика проведення цих занять була запропонована Є. Тихеевою та уточнена й доповнена В. Логіною.

У молодших групах науковці рекомендують проводити два види занять: 1) первісне ознайомлення з предметом; 2) поглиблення знань про предмети. Кожний вид занять має свою специфіку.

На заняттях з первісного ознайомлення з предметом потрібно правильно організувати увагу дітей щодо сприйняття предмета, формування уявлень про нього і відповідного словника. Найефективнішими засобами при цьому є привертання уваги дітей до самого предмета або дії та слів, якими вони позначаються. Вихователь називає предмет тільки тоді, коли на ньому сконцентрована увага дитини. Слово виступає як знак предмета. Встановлюється зв'язок між словом і уявленням про предмет. Вихователь створює пошукову ситуацію, пропонує запитання на зразок: *де лялька (м'яч)?* У відповідь на запитання він показує предмет і повторює слово. Потім при появі чи зникненні предмета це слово повторює дитина.

Діти закріплюють слово на заняттях. За вказівкою вихователя вони обирають предмет серед інших, називають його, виконують з ними різні дії.

На заняттях з поглиблення знань про предмет формується цілісне уявлення дитини про нього: встановлюється зв'язок між призначенням предмета та його будовою, матеріалом, з якого він зроблений; визначаються видові особливості предмета. До методики проведення занять ставляться такі вимоги (за Є. Тихеєвою):

- пізнавальна діяльність має ґрунтуватися на практичних завданнях, з домінуванням ігрових прийомів;
- предмети мають бути добре знайомі дітям (ті, призначення яких їм відоме і, які вони вже використовували);
- додаткові предмети слід добирати так, щоб у них не вистачало певної деталі, що робить їх неспридатними для діяльності; спрямовувати увагу дітей на визначення, якої частини не вистачає, та спроби пояснити причини цього;
- діти мають активно діяти з предметами, мотивувати свій вибір, обираючи потрібне; керівництво пізнавальною і мовленнєвою діяльністю вихователь здійснює шляхом вказівок стосовно необхідних дій і запитань.

На заняттях вихователь використовує методи **розглядання і обстеження предметів**. Ознайомлення з предметом відбувається поетапно:

- ознайомлення із зовнішнім виглядом предмета та його призначенням;
- сприйняття частин, деталей предмета;
- знайомство з властивостями та якостями предметів, матеріалами, з яких вони зроблені (*скло, папір, дерево, метал; скло – прозоре, крихке, б'ється; папір – мнеться, рветься, розмокає*);
- визначення зв'язку між матеріалом, з якого зроблений предмет, та його функціональним призначенням.

Основні методичні вимоги до проведення подібних занять були сформульовані В. Логіною:

- дослідження ігрових прийомів, а саме: раптова поява предметів і їх зникнення, пошук, ігрові дії, ігрові атрибути та ін. Врахування раптовості стимулює мовленнєву активність дітей;
- сюжетний характер ігор-занять. Для дітей певне значення має вмотивований процес пошуково-експериментальної діяльності (наприклад, ознайомлення з властивостями та якостями тканин) може відбуватися під час заняття-гри «Дитяче ательє»;
- розглядання предмета, його деталей. Дехто з вихователів помилково прагне організувати ознайомлення з предметами за допомогою запитань про очевидне. Наприклад, показує дітям кубик і запитує: «Що це у мене в руках?». Стимулювальний ефект матимуть запитання, відповіді на які дитина знаходить самостійно, через власну пошукову діяльність, роздуми, міркування тощо, як-от: «Який з кубиків не потоне у воді? Чому ви так думаєте?»;
- багаторазове повторення вихователем назви предметів, дій у моменти зосередження уваги дитини. Нові слова, які вихователь вводить у її словник, мають бути проголошені на занятті не менше трьох разів самим вихователем і дітьми;
- використання запитань, спрямованих передусім на відповідь замість дій;
- формування у дітей вміння знаходити потрібний предмет зі слів вихователя; чергування ігрових, пошуково-експериментальних дій з мовленнєвими;
- активні дії дітей під час обстеження предмета (обмацування, погладження, сприйняття на слух, розрізнення за смаком, запахом);
- порівняння предметів за їх зовнішнім виглядом;
- поступове формування цілісного уявлення про предмет, його призначення, будову, матеріал, з якого він виготовлений.

Методи і прийоми роботи над смислом слова. Розкриття смислового багатства слова відіграє важливу роль у процесі формування точності слововживання. Значення слова найповніше розкривається у його сполученні з іншими словами. Показником того, що слово справді ввійшло в активний словник, є вироблення вміння правильно вживати його за смислом. Дослідники підкреслюють, що процес розширення словникового запасу дитини гальмується, якщо не розкривати умови лексичної сполучуваності. Об'єднуючи слова у словосполучення, діти утворюють контекст, в якому одне й те саме слово має різні значення. Під час навчання дітей потрібно застосовувати такі завдання, які ставлять дитину перед необхідністю вибору найточнішого слова, формують уміння його правильного вживання.

Знайомство з арсеналом методичних способів формування словника, поданих у різних посібниках, дало можливість оцінити величезний внесок Є. Тихеєвої. Запропоновані нею методи і прийоми розвитку

сміслової сторони мовлення у пізніших роботах лише уточнювалися, доопрацьовувалися методистами й дослідниками. Найпоширенішими прийомами автор вважає такі **лексичні вправи**: добір епітетів до предмета – передбачає називання предмета, об'єкта, наприклад, до слова *собака* старші дошкільники добирають епітети: *великий-маленький, кудлатий, розумний, кусючий, злий-добрий, старий-молодий, веселий*; визначення предмета (об'єкта) за епітетами. Вихователь пропонує дітям відгадати об'єкт за такою характеристикою: зелена, кучерява, струнка, білокора, духмяна. Діти відгадують – береза. У складанні таких загадок беруть участь і самі діти, добираючи слова, що визначають предмет (об'єкт), дію (дієслова). Вітер що робить? (Завиває, пил здіймає, листя зриває, вітрила надуває, крутить колеса млина, освіжає, хмари ганяє.) Що робить кінь? собака? курка? Добір слів, що визначають дії, назви предметів, наприклад: на небі сяє, землю зігриває, темряву розганяє, освітлює. Що це? (*Сонце*.) Аналогічно діти добирають до поданого слова назви дій відповідних слів-об'єктів дії: хто і що плаває? хто і що гріє? хто і що літає?; добір обставин: вчитися можна як? – добре, наполегливо, старанно, успішно, довго, багато та ін.

На думку Є. Тихеевої, значну увагу слід приділяти смисловим відтінкам слів, наприклад, *будинок, дім, доміще; крихтливий, невеликий, маленький; великий, величезний*. Дітям пропонують скласти з цими словами речення.

Дидактична розповідь дитини передбачає вставляння пропущених слів, вживання дітьми різних частин мови. Вихователь проговорює речення, в якому відсутні окремі частини, заохочує дітей закінчити його; діти вставляють підмет, присудок, пояснювальні слова тощо. Наприклад: «На порозі сиділа і жалібно нявчала... (хто?). Кішка сиділа перед мискою з молоком і жадібно... (що робила?). Кішка спіймала в саду... (кого?). Хутро у кішки... (яке?), кігті... (які?). Кішка лежала з кошенятами... (де?). Кошенята грали м'ячем... (як?). Двірник узяв віник, він буде... (що робити?). Прийшов листоноша, він приніс... (що?)».

Потім речення складають самі діти, а закінчує керівник. «Ми зараз будемо ліпити, треба принести... Я чергова. Мені потрібно витерти пил, де наша...? Лісоруби поїхали в ліс і взяли з собою...».

Пропонуючи дітям подібні речення, треба добре обміркувати їх зміст. Речення не повинно бути дуже простим, але й не занадто складним. Якщо діти усвідомлюють зміст кожної фрази, вихователь застосовує наочність, добре знайомі й цікаві предмети чи об'єкти. Після таких вправ навіть маленькі діти починають активно працювати на заняттях.

Розгляньмо методику формування свідомого ставлення до слова та обговорення з дітьми питань мовою, зрозумілою для дошкільнят. Пропонований матеріал можна використовувати упродовж кількох занять про слово, щоб через гру та лексичні завдання допомогти дітям систе-

матизувати уявлення про мову і мовлення, підвести їх до усвідомлення лексичного значення слів. Розгляньмо конспект заняття.

Вихователь: «Діти, уважно подивіться навкруги. Як багато цікавого можна побачити, а найважливіше – поговорити про це зі своїми друзями чи батьками, розпитати про те, що вам не зрозуміло, чи розповісти про те, що захопило та схвилювало вас. І все це завдяки чарівнику, ім'я якому Слово.

Уявіть собі, як жили б, працювали, спілкувалися люди, якби не було мови. Чи розуміли б вони один одного? Адже тоді жодна річ, жодна істота, жодне явище не мали б свого імені. І люди просто не змогли б домовитися, зрозуміти один одного. Слово можна вимовляти й чути, а також написати. Кажемо: «Матусю! Рідненька!» – і відразу на обличчі з'являється посмішка. Чуємо: «Обережно!» – і, сприйнявши цей сигнал, уникаємо небезпеки. Словом можна приголубити, похвалити, ним можна й налякати, образити.

Вимовлене слово не можна побачити, але все, що нас оточує – предмети, явища тощо, – має свою назву. Отже, зручніше сідайте на стільцях або килимку і розпочнемо веселе змагання «Хто назве більше слів?». Уважно подивіться перед собою і назвіть предмети, які ви бачите. Хто назве більше? А тепер підніміть голови і подивіться вгору. Хто побачив більше предметів? Молодці! І найскладніше, пригадайте, які предмети розміщені за вами. Хто назве більше слів, той і переможе.

Словами позначаємо не лише предмети, а й різні дії. Ви самі в цьому переконаєтесь, якщо братимете участь у грі «Слухай команду». За допомогою лічилки потрібно визначити ведучого, який даватиме команди (марширувати, присідати, плескати в долоні, махати руками, ворухити пальчиками, нахилити голову тощо). Проте виконувати їх потрібно лише тоді, коли ведучий вживатиме «чарівні» слова на зразок *будь ласка*. Отже, увага! Починаймо.

Весела у нас вийшла гра? Потрібно трохи розім'ятися. Вирушимо разом із поетами на веселу прогулянку й прилучимося до зимових забав. (Вихователь читає вірш про зиму.) Якими словами можна передати дії дітей? (*Кидують, ліплять, піднімають, придивляються, замахуються, качають*). А як ви зрозуміли слова: *полозками весело креслиться гора*? Скажіть про це інакше.

А тепер, діти, створюватимемо «Німе кіно». Кожен по черзі виконуватиме якісь рухи, а решта спробує відгадати, що він робить, і називатиме словами ці дії. Чи зможете ви показати, наприклад, як їсте морозиво, мерзнете на вулиці, тихенько прочиняєте двері, крадетесь, витираєте рушником голову, дивитесь на себе в дзеркало, приймаєте гіркі ліки, відганяєте муху?

У королівстві слів є також слова, якими позначають колір, розмір, смак, форму предметів. Ці слова допомагають нам знайти серед багатьох предметів саме ті, які нам потрібні, бо вони позначають їх властивості.

Подивіться, яка чудова квітка зображена на малюнку. Намалюйте ще кілька таких квіток. Серединка першої нехай буде жовтого кольору. На її пелюстках слід намалювати або написати слова-назви предметів жовтого кольору. Пригадаймо ці слова, наприклад: *кульбабка, сонечко, курча, лимон, яблуко, листок*. Жовтими можуть бути гудзики, очі в кота тощо. Всередині другої квітки намалюйте кухлик з медом. Це означає, що на пелюстках потрібно намалювати або написати «солодкі» слова. Хто більше назве їх? А на пелюстках третьої квітки слід написати тільки ті слова, що позначають великі за розміром предмети або істоти. А ось четверта – для назв легких предметів. Усі слова дуже важливі. Наприклад, як би ви пояснили продавцеві крамниці, яку саме машину чи ляльку хочете мати – велику чи малу, червону чи синю, пластмасову чи металеву, якщо не було б потрібних слів.

Лексична робота, яку проводить вихователь, спрямована передусім на систематизацію знань дітей і паралельне впорядкування лексичного поля навколо окремого слова, що сприяє системному збагаченню словника дітей. Так, лексичні ігри на добір слів до заданого слова, за смыслом та, навпаки, добір потрібного слова за названими словами спрямовані на реалізацію саме таких завдань. Наприклад, вихователь називає предмет, а діти визначають його складові частини: *потяг* – паровоз, платформи, вагони; *дерево* – стовбур, гілки, сучки, листя, бруньки та ін. Або вихователь ставить перед дітьми завдання: за частинами визначити ціле, наприклад: циферблат, стрілки, маятник. Що це? Або: три поверхи, стіни, фундамент, під'їзди, двері, вікна. Що це?

Лексичний розвиток дитини відбувається не тільки шляхом поповнення словникового запасу. В процесі пізнавальної, ігрової діяльності, у спілкуванні з людьми уточнюються уявлення дітей про ті чи ті поняття, поглиблюється розуміння дитиною значення слів та їх смислових відтінків. Значна роль у цьому процесі належить спеціально організованій лексичній роботі. Так, готуючись до заняття, педагог виокремлює ключові поняття, навколо яких розгортатиметься пізнавальна діяльність дітей, спрямовує їхню увагу на осмислення значення цих слів, формує відповідне лексичне поле. Діти навчаються точності й доречності слововживання, оскільки більшість значимих слів у нашій мові полісемічні. Наприклад, вихователь розпочинає мовленнєве заняття, мета якого – складання сюжетної розповіді за серією сюжетних картинок на тему «Їжачок малює портрет». Ключовим поняттям є слово *портрет*. Вихователь насамперед уточнює, як діти усвідомлюють значення цього слова.

Вихователь: «Ви чули слово *портрет*? Де? Пригадайте, хто його говорив? Що таке портрет?».

Діти: «Це людина; голова; хтось малює людину; коли намальоване обличчя».

Вихователь: «Отже, портрет – це зображення тільки обличчя, голови (інтонаційно підкреслює останнє слово)». Вислухавши уточнення,

що на портреті може бути зображення людини у повний зріст, у різних положеннях, чи в русі, педагог уточнює: «Ви стверджуєте, що на портреті зображують лише людину?» Діти уточнюють, що на портретах, можуть бути зображені тварини й птахи, яких не лише малюють, а й фотографують.

Отже, поступово за допомогою вихователя діти самостійно можуть сформулювати, що таке *портрет* – це така картина чи фотографія, на якій основним є зображення обличчя будь-кого. Потім він підводить дітей до висновку, що при уважному розгляданні портрета можна багато чого дізнатися про того, хто на ньому зображений. Спрямовуючи увагу дітей запитаннями, педагог допомагає їм виділити характерні риси героя портрета.

Вихователь розповідає: «На портреті – їжачок. Придивіться уважно до нього. Це молодий чи старий їжачок, як ви це зрозуміли? Зверніть увагу на те, що він тримає в лапках. Що можна про нього ще сказати? Отже, який він? Який, на вашу думку, в нього характер? Як це відобразив художник? Уявіть, що художник намалював ваш портрет. Про що головне розповів би цей портрет про вас?»

Як бачимо, лексична робота у другій частині заняття дає змогу дітям виокремити та усвідомити найістотніше в ключовому понятті, сприяє формуванню необхідного словникового запасу, на основі якого дитина побудує свою розповідь за серією картин.

Методика ознайомлення дітей з багатозначними словами, синонімами й антонімами. На початковому етапі навчання вихователь звертає увагу дітей на слова, які звучать однаково, але позначають зовсім різні предмети, дії – це багатозначні слова. Діти знайомляться з багатозначними словами, що висловлюють конкретні поняття (*ручка, ніжка, хвіст (хвостик), ніс, шапка* тощо), знайомі дії (*терти, ходити, бити, летіти*). Усвідомлення явища багатозначності відбувається в ігровій формі. Наприклад, педагог може запропонувати дітям гру «Розвідники», суть якої полягає в тому, щоб знайти у кімнаті предмети, що називаються словом *ручка*. Найкращий розвідник той, хто знайде найбільше таких предметів. Потім вихователь пропонує дітям виділити функціональні особливості кожного з цих предметів, скласти з ними словосполучення, речення: *шкільна ручка, ручка кошика, ручка портфеля, ручка у ляльки, міцна рука, дверна ручка, тримати чайника за ручку, тепла мамина рука*. На заняттях доречно також використовувати загадки, в яких ідеться про різні значення багатозначного слова. Розгляньмо це на прикладі роботи з багатозначним словом *хвостик*.

Вихователь на дошці розміщує малюнки-підказки і пропонує дітям відгадати загадки: «Хвіст гачком, ніс п'ятачком», «Хвіст, як ниточка, а сама, як хвірточка, а очі, як намистинки», «Кінь сталевий, хвіст лляний». Потім пропонує пригадати, що ще позначають словом *хвіст* (зачіску дівчинки, листя моркви, кінець черги, останні вагони потягу) і

намалювати різні його значення. До кожного малюнка діти добирають словосполучення, складають речення.

На наступному етапі обсяг багатозначних слів та омонімів, з якими педагог знайомить дітей, поширюється з уведенням нових слів, якими позначаються конкретні поняття (*ключ, крило, хата, вухо, коса*), або з уведенням інших частин мови: дієслів (*лити, бігти, бити, нести*), прикметників (*золотий, зелений, солодкий, великий*), прислівників (*легко*). На цьому етапі діти ознайомлюються також з іншими властивостями полісемії, вчатьсЯ добирати слова, враховуючи принцип їх лексичної сполучуваності. Наприклад, словом *ніс* називаємо ніс людини, птаха, слона, поросяти, чайника, лійки, моркви. Проте в кожному окремому випадку існує й інша назва: п'ятачок, хобот, лійка, кінчик, дзьоб. Важливо, щоб діти навчилися розуміти різні значення слів й доречно застосовували їх у власних висловлюваннях. Проілюструймо сказане записом фрагмента роботи зі словом *ходитьи*. Вихователь демонструє дітям не тільки різноманітні значення дієслова *ходитьи*, а й його смислові відтінки: *крокувати, марширувати, тупати, брести, плентатись*.

Вихователь звертається до дітей: «Діти, давайте пограємо у гру «Покажи слово». Я буду називати слова, а ви рухами показуватимете дії, які вони позначають. Наприклад, як крокує малюк, марширує солдат, тупотить лоша, бреде ведмідь, плентається старий дідусь. Відгадайте загадку і скажіть, про кого так говорять: «По доріжці іде, ліс на спинці несе». (*жачок*). Як ще можна назвати їжачка?

Крокувати, марширувати, тупотіти, плентатись, – як ще можна сказати про це одним словом? – *Іти*. Чому одне слово у різних випадках має різні значення?

Що ще можна назвати словом *іде*? (Дощ, сніг, час, фільм.) (Потім вихователь пропонує дітям відобразити на малюнку словосполучення *іде зима, іде дощ, іде поїзд*).

Діти, як ви розумієте вислів *прийшла зима*? Чи можна сказати про сніг або дощ – крокує, бреде, тупотить? Як сказати краще? (Дощик – *ллі, мрячить*; сніг – *кружляє, летить, падає*; зима – *прийшла, настала*.)

Про час також говорять, що він іде. У ледачого час іде дуже повільно, бо йому нічого робити, а для дітей, які захоплені цікавими справами, день проходить непомітно».

Ефективним є також прийом командного змагання. Вихователь пропонує дітям об'єднатися в команди. Кожна команда на великому аркуші паперу малює все, що можна назвати, наприклад, словами *хата, будинок*. Після виконання завдання діти порівнюють свої малюнки, називаючи інші значення слів: *хатка, будинок, дім*. Щоб допомогти дітям пригадати значення цих слів, вихователь використовує загадки. Наприклад:

Без вікон, без дверей
Повна хата людей.
(Огірок)

Маленькі будиночки по місту біжать.
Хлопчики й дівчатка в будиночках сидять.
(Автобуси)

Невисокі дві хатинки,
В них м'які і теплі стінки.
По п'ять братиків малих
Проживає в хатках тих.

(Рукавички)

Біжить рудувата вона по землі,
Із гілки на гілку стрибає,
Ладненько складає горішки в дуплі
Очиці хитресенькі має.

(Білка)

Вихователь пропонує дітям пригадати, як називають хатку в казках (палац, теремок, хатинка); що ще називають словами *хата, домівка*; як потрібно берегти не тільки власну домівку, а й чужі хатки – звірів, птахів чи комах, щоб усім добре жилося на Землі.

Ігрові вправи полегшують процес ознайомлення дітей з багатозначними словами й омонімами. Так, знайомлячи дітей зі значенням багатозначного слова *солодкий*, вихователь на початку пропонує дітям пригадати, хто з улюблених казкових персонажів найбільше любить солодощі, уточнює, що означають слова *ласунчик, солодкоїжка*. Потім педагог проводить гру з фішками «Солодощі»: діти по черзі виймають із кошика фішки, називаючи при цьому «солодкі» слова *цукор, цукерки, печиво, солодка вата, тістечко, торт, варення, мед, узвар* тощо.

У старшому дошкільному віці робота з багатозначними словами ускладнюється, оскільки дітей знайомлять не лише з прямим, а й переносним значенням багатозначних слів: *солодкий*, тобто лагідний; *золоте серце* – дуже добрий.

У цей період у лексиці дітей з'являються слова не тільки конкретного змісту (чистий, добрий, цілий; сісти, впасти, текти, колоти, рости; сорочка, стрічка, голка тощо). Діти починають поступово використовувати їх у самостійних зв'язних висловлюваннях, складають невеличкі розповіді, казки, передаючи різноманітні образи, значення багатозначних слів. У мовлення дітей вихователі вводять більше слів з переносним значенням. Для цього використовують невеликі за розміром вірші та інші художні твори. Наприклад, вірш А. Качана «Дві качки» дає дітям змогу усвідомити різні значення слова *качка* – птах і хитавиця.

Запитав мене моряк
Чи боюсь я качки...
Я на дядька моряка
Гордо так дивлюся:
– Та я навіть гусака
Зовсім не боюся!

На кожному етапі навчання доцільно використовувати фольклорні й літературні твори для ознайомлення дітей із багатозначними словами. Отже, вихователям можна рекомендувати добирати такий матеріал самостійно.

Методика лексичної роботи в процесі ознайомлення з художнім словом. Специфіка лексичної роботи визначається насамперед жанром і тематикою художніх творів, а також рівнем підготовленості дітей до художньо-естетичного сприймання. На заняттях з худож-

нього читання і розповідання лексична робота може плануватись і здійснюватися на початку заняття. Перед заняттям вихователь ознайомлюється з текстом і виділяє нові, складні для розуміння слова, які, на його думку, є важливими для правильного сприйняття й усвідомлення дітьми змісту, ідеї твору. Потім він або пояснює значення нового слова, або супроводжує пояснення демонстрацією предмета чи його зображення. Це особливо важливо тоді, коли у дітей незначний літературний досвід.

У старшому дошкільному віці зміст, ідея літературного твору ускладнюються. Отже, перед вихователем постає завдання підвести дітей до їх усвідомлення. Тому основну увагу він зосереджує на значенні ключових слів. Наприклад, перед читанням оповідання М. Носова «Живий капелюх» вихователь обговорює з дітьми поняття *страх*, *безглуздий страх* і пропонує їм жести, позою відобразити страх і безглуздий страх. І тільки потім, після прочитання історії про хлопчиків, які не змогли подолати свій страх, дає вказівку визначити, чи вмотивований то був страх, чи безглуздий.

Словникова робота може відбуватись і під час читання та розповідання літературного твору. Так, попереднє ознайомлення педагога з текстом дає змогу виділити 3–4 слова, що роблять незрозумілим зміст прослуханого. До цієї категорії належать передусім застарілі слова, архаїзми. Щоб не порушувати цілісність сприйняття твору, доцільно застосовувати лише прийом синонімічної заміни. Тому після промовляння незрозумілого слова вихователь, без додаткових пояснень, одразу називає слово-синонім, що більш зрозуміле дітям.

Основну словникову роботу (уточнення значень слів, активізацію словникового запасу) планують і проводять після читання чи розповідання літературного твору, під час бесіди за змістом. Починаючи із середньої групи, крім запитань за змістом тексту бажано використовувати запитання щодо його форми, засобів образності, виразності. Вихователь з'ясовує у дітей, як вони зрозуміли той чи той вислів. Із метою створення більш повного, яскравого образу він пропонує дітям скласти характеристику персонажів, використовуючи означення, епітети, порівняння. Доцільно застосовувати лексико-граматичні вправи на добір синонімів, антонімів, образних слів, виразів до заданого слова і, навпаки, за названими характеристиками визначити персонажі.

Лексичну роботу на матеріалі поетичних текстів вихователь організовує інакше. Художні словесні образи дитина зрозуміє лише тоді, коли вона матиме нагоду наочно сприймати їх. Наприклад, напередодні заняття вихователь на прогулянці може звернути увагу дітей на те природне явище, про яке вони слухатимуть ліричний вірш пізніше. А на занятті, щоб оживити в уяві дітей яскраві образи, педагог пропонує пригадати пережиті раніше моменти милування природою.

Формування лексичної компетентності передбачає збагачення словника дітей образними виразами, взятими з художніх текстів, – приказками,

фразеологічними зворотами, метафорами, епітетами, порівняннями; навчити розрізняти пряме й переносне значення слів та словосполучень, їх узагальнювальний зміст. Метафоричність та експресивність, притаманні фразеологізмам, приказкам, прислів'ям, роблять мову не лише яскравішою, живішою, а й виховують у малюків любов до краси української мови, сприяють формуванню громадянських почуттів.

Вихователь знайомить дітей з фразеологізмами, привертає увагу до незвичайних висловів, допомагає осмислити їх значення, готує до сприймання й усвідомлення складних поетичних образів літературних і фольклорних творів. Враховуючи мовленнєвий досвід дітей, і те, що в розумовому мовленні вони зустрічаються з російськими та українськими фразеологізмами, вихователь повинен проводити цю роботу паралельно як рідною, так і іншою мовою. У цьому разі педагог застосовує тематичний принцип добору фразеологізмів, приказок і прислів'їв до художніх текстів, мовленнєвих занять, мовних ситуацій, адже найважливішою цінністю їх характеристикою є доцільність використання.

Програма «Витоки мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку», розроблена А. Богуш, орієнтує вже в **молодшій групі** збагачувати словник дітей фразеологізмами (про вовка промовка; не все коту масниця; як мед, так і ложкою; губи квасити; губу прикусити; губи копилити; вуха розпустити; за вуха не відтягнеш), прислів'ями та приказками (добре роби, добре і буде; аби день до вечора; хочеш їсти калачі, то не лежи на печі; у страху очі великі; ні живий ні мертвий; правди не сховаєш; крутитися як дзига).

Ця робота продовжується і в **середній групі**. До активного словника дітей вводять прислів'я, приказки (сонце світить, а не гріє; без вітру і трава не шелестить; полохлива ворона і куца боїться; що сіре, то й вовк; не радій чужому горю), фразеологічні звороти (рота роззявити; гав ловити; триматися руками і ногами; різати вуха; п'яте колесо до воза; пальці облизувати; і риби наловити, і ніг не замочити).

У **старшій групі** перед вихователями стоять такі завдання: «Стимулювати та активізувати вживання дітьми образних виразів, засвоєних у попередніх групах. Продовжувати збагачувати словник прислів'ями, приказками (з добрими людьми завжди згоди можна знайти; я з тобою – як риба з водою; з добрим дружись, а лихих стережись; без верби і калини нема України; хліб-сіль їж, а правду ріж; от вам Лука: рукавиці в кишені, а він їх шука; стукотить, гуркотить, комар з неба летить), фразеологічними зворотами (гедзь укусив; гладити по голівці; волосся на голові піднімається; вітру в полі шукай; бігти, не відчуваючи ніг; кішка пробігла; кінці у воду)»¹.

У старшому дошкільному віці активний словник дітей поповнюється новими фразеологізмами, прислів'ями та приказками. Вихователі

¹Богуш А. М. Мовленнєвий компонент дошкільної освіти. – О.: Слово, 2004. – С. 82–83.

намагаються активізувати вживання образних виразів, засвоєних у попередніх групах, дітей навчають усвідомлювати значення та вживання фразеологізмів, приказок, прислів'їв (двічі літа не буває; бігти, не відчуваючи ніг; болотом закидати; брудними руками; тримати язика за зубами; і пальцем не кивнути; сам собі пан; рукою подати; наче кіт наплакав; мов муха в окропі; наче й не було; як на голках; що посієш, те й пожнеш; що вранці не зробиш, того ввечері не здоженеш; усіх би переняв, та бігти боюсь).

Програмні завдання свідчать, що дітей протягом дошкільного віку знайомлять із прислів'ями та приказками не тільки прямого значення, наприклад, «З добрими людьми завжди згоди можна дійти», а й переносного – «Стукотить, гуркотить, комар з дуба летить». Усвідомлення значення фразеологічних зворотів, прислів'їв та приказок допомагає малюкам практично опанувати такими мовними явищами, як полісемія, синоніми, антоніми; знайти місце незвичайних висловлювань у певній лексичній групі.

Під час навчання використовують прийоми відшукування потрібних висловів у літературному тексті та їх **художній аналіз**. Наприклад, вихователь звертається до дітей: «У казці про зайчика, коли він тікав від вовка, розповідається, що він біг, не відчуваючи ніг. Як ви це зрозуміли? Як він біг?» Важливим прийомом є **добір** до фразеологічного виразу **синонімів**, що допомагає дитині краще зрозуміти лексичне значення словосполучення, знайти місце цього виразу в певній лексичній групі. Розгляньмо приклад з використанням вправи «Скажи інакше». Розповідаючи про дівчинку, вихователь застосував фразеологічний зворот *закопилила губи*. Уточнюючи у дітей, як вони зрозуміли його значення, він запропонував: «Спробуйте підібрати інше слово, яке вказувало б на настрій дівчинки, її стан (вона образилась, їй прикро, зіпсувався настрій)».

Фразеологічні звороти, складні для сприйняття та усвідомлення малюками, вихователь може включати до спеціальних **пояснювальних текстів**, в яких значення виразу стає більш зрозумілим. Наприклад, щоб краще пояснити фразеологізм «гав ловити», педагог розповідає дітям історію: «У дитячому садку діти вирізали паперових метеликів. Вихователь пояснювала, як потрібно складати папір, як повертати ножиці. Петрик слухав не уважно, весь час дивився у вікно, ловив гав, нічого сінько не бачив і не чув з того, про що говорила Марія Іванівна. От і вийшли у дітей метелики гарні, легкі, наче квіточки, а в Петрика – не метелик, а гава якась». Після розповіді педагог уточнює у дітей, що значить «ловити гав», про що або про кого так говорять, узагальнює відповіді: «Так говорять про неуважних, хто не чує головного, а відволікається на різні дрібниці».

Неабияку роль у процесі ознайомлення дітей із художнім словом відіграє педагог, який у своєму активному словнику має багато яскравих образних виразів, у тому числі й фразеологізмів, доречно застосовує їх

у повсякденному житті, виділяє такі висловлювання в мовленні дошкільнят, допомагає їм оцінити точність, доцільність, образність словосполучення, стимулює бажання висловлювати власні думки.

Робота з фразеологічними зворотами, прислів'ями та приказками, з одного боку, поглиблює сприймання образного змісту, художньої форми літературного твору, з другого – реалізує можливості збагачення образного мовлення дітей. Важливо навчити малюків чути не тільки те, про що розповідають або читають, а й те, як і якими мовними засобами цей зміст передається, а також навчити помічати й відтворювати засоби художньої виразності. Перед читанням літературного твору діти отримують вказівку: **помітити і запам'ятати** (незвичайні, казкові висловлювання, образні вирази та ін.) в поетичному тексті. Спеціальні запитання допомагають їм зрозуміти зображувально-виражальні засоби мови твору. Лексична робота органічно влітається в літературні заняття, оскільки поетичні твори своєю образною мовою виховують у дітей почуття прекрасного, викликають бажання запам'ятовувати вірші й читати їх напам'ять, а також збагачують словник дітей яскравими образними виразами, епітетами, метафорами.

Як зазначалося вище, в процесі лексичної роботи використовується тематичний принцип добору фразеологізмів, прислів'їв і приказок, що дає можливість зробити образні висловлювання більш наочними для дітей, усвідомити їх значення завдяки доречному використанню в тексті. Художній аналіз твору, що передує читанню або розповіданню, використовується для оцінки вчинків героїв, розуміння основної ідеї або назви оповідання, казки. Наприклад, після розповіді української казки «Дідова дочка і бабина дочка» вихователь запитує у дітей: «Про кого в казці кажемо: «Ані за холодну воду не бралася»? (Про бабину дочку.) Про кого кажуть: «Працювала, не покладаючи рук»? (Про дідову дочку.) Далі вихователь пропонує пояснити на матеріалі казки значення прислів'я «Яке частування, таке й дякування», допомагає побудувати зв'язну аргументовану відповідь.

Ефективним є й такий прийом навчання, як **художній аналіз прислів'їв та приказок**. Вихователь пояснює етимологію вислову, якщо це доступно розумінню дітей і співвідноситься із заняттям або життєвою ситуацією. Добір фразеологізмів приказок і прислів'їв до сюжетного малюнка поглиблює сприйняття зображення, усвідомлення змісту, дає змогу дитині зіставити малюнок зі змістом словесного виразу.

Старші дошкільники вже можуть складати невеликі за обсягом оповідання, казки. Вони пригадують історії, що трапилися з ними і які відповідали б змісту фразеологізму, прислів'я чи приказки. Наприклад, вихователь пропонує дітям: «Складіть невеличку казку, в якій можна було б сказати... або пригадайте випадок, до якого підійшло б таке прислів'я...».

На наступних етапах навчання, коли мовний досвід дітей збагатиться, розшириться запас образних висловлювань, фразеологізмів, прислів'їв,

коли у дошкільнят сформується потреба у наданні своїм висловлюванням яскравості, точності, виразності, вихователь може використати такі вправи: «Я почну, а ви продовжіть», «Хто скаже інакше?», «Хто знає більше прислів'їв?». Крім того, педагог пропонує дітям вправу на добір приказок відповідно до назви, змісту казки чи оповідання («Вгадай, про кого йдеться у казці (приказці) тощо»). Вихователь називає приказку або фразеологізм, що характеризує когось із казкових героїв, а діти мають відгадати, про кого йдеться. Наприклад, про кого можна так сказати: «Тільки й діла зробила, що рукава закотила», «Стук-грюк, аби з рук» або «Робота у руках горить», «Його й муха крилом вб'є».

У процесі роботи з розвитку образного мовлення доречно застосувати образотворчу діяльність. Дітям можна запропонувати зобразити на малюнку, як вони зрозуміли зміст фразеологізму, прислів'я, приказки, а потім дати відповідь на запитання: «Коли доцільно використовувати цей вислів?» Педагог стимулює дітей до пошуку найкращого варіанта відповіді: «Мишко сів на санчата і помчав з гори. Як ще можна сказати про те, як він їхав з гори?»

Використання лексичної вправи «Помилка» дає змогу вихователеві простежити, на якому рівні усвідомлення значення образного висловлювання знаходяться діти. Він свідомо робить помилку в метафорі, фразеологізмі, прислів'ї чи приказці і спонукає дітей знайти неточність у своєму висловлюванні, виправити помилку, дати вдалішу відповідь. Наприклад: «Одна дівчинка розповідала мені, що одного разу вона так зраділа, що навіть губи закопилила. Як ви вважаєте, чи можна так сказати? Послухайте ще речення, які склали діти. Хлопчик так злякався, що в нього аж волосся на спині піднялося. Петрик був вередливий, любив, щоб тільки його гладили по шиї. Чи правильні ці вирази? Як потрібно сказати?».

Старших дошкільнят поступово підводять до усвідомлення узагальнювального значення прислів'їв та приказок, демонструють прислів'я повчального характеру, які буквально передають значення: «Без діла слабшає сила; сьогоднішньої роботи на завтра не відкладай; хто дбає, той і має». Крім того, педагог ознайомлює дітей із прислів'ями, які мають переносне значення: «Жартуй, глечику, доки не луснув; мухи коня з'їли, а вовк їм лише допомагав». Дошкільнятам важко усвідомити переносне значення висловлювань, оскільки вони сприймають їх як звичайні слова та словосполучення. Водночас, як показують результати численних досліджень, діти дошкільного віку під впливом цілеспрямованого навчання, здатні зрозуміти переносне й узагальнювальне значення образних висловів; вони починають відчувати відтінки слів, у них формується чуття міри щодо правильного застосування образної лексики в самостійних висловлюваннях.

Щоб навчити дітей адекватно використовувати фразеологізми й приказки, важливо допомогти їм осмислити цілісність фразеологічного ви-

разу, його неподільність та узагальнювальне значення. Тому пояснення слід давати у доступній формі: «Є багато слів, якими називаємо різні речі – *стіл, рука, ніс, вухо*. Є слова, якими називаємо дії – *ходити, носити, різати*. Проте якщо поєднати такі слова у словосполучення, наприклад *ріже вухо*, то вони матимуть зовсім інше значення: дуже неприємні звуки, слова, які прикро чути. Вам уже знайомі такі вирази: *гав ловити* – бути неухважним; *за вуха витягати* – рятувати когось, допомагати; *шукати вітру в полі* – марно гаяти час. Якщо вам зустрінуться подібні вислови, подумайте, що вони можуть означати». Важливо не тільки пояснити дітям значення виразів, а й з'ясувати їх походження. Наприклад, вираз *не все коту масниця* означає, що не завжди так буде. А говорять так ось чому. Наприкінці зими є свято – масляний тиждень, упродовж якого їдять багато смачної їжі: млинці, сметану, сир, масло. Після цього свята починається Великий піст. Тому й кажуть: «Не все коту масниця».

На заняттях доцільно використовувати вірші, в яких яскраво виявляється значення фразеологічного виразу:

Наказала мені мама:
– Тримай язик за зубами...
Але ж всі те добре знають:
В мене зубки випадають.
То хіба ж я можу, мамо,
Тримати язик за зубами.

Процес ознайомлення дітей зі значенням фразеологізмів, значенням прислів'їв і приказок розпочинається в дошкільному віці, тому діти відчують багато труднощів. Отже, вихователь має пам'ятати: кількість і якість засвоєних дитиною образних висловів зумовлюються доречністю їх вживання, оскільки дитині ці вирази стають зрозумілими із самої ситуації, в якій було вжито складне слово чи вислів.

Практичні завдання для самостійного опрацювання

1. Складіть тематичний словник «Поняття про час» для дітей старшого дошкільного віку та словник-мінімум на теми: «Одяг» – для дітей молодшого дошкільного віку; «Транспорт» – для дітей старшого дошкільного віку.

2. Доберіть лексичний матеріал (загадки, вірші, прислів'я, приказки, образні вислови) для ознайомлення дітей з багатозначними словами *бити – б'ють, ніс – носик, хвіст – хвостик*; доберіть 10 прислів'їв і приказок, доступних для розуміння дітей дошкільного віку. Підготуйте для кожного коротку розповідь, в якій доречним було б вживання цього вислову.

3. Прочитайте наведені фразеологізми. Які з них, на ваш погляд, доступні дітям дошкільного віку? В яких життєвих ситуаціях їх можна застосувати? Як ви їх поясните дітям?

Під гарячу руку; ні до чого руки не стоять; на всі руки майстер; сидіти склавши руки; стояти з довгою рукою; розводити руками; докласти рук; легкий на руку; як без рук; відбиватися руками й ногами; не з руки; з порожніми руками; швидкий на руку.

Як мед так і ложкою; впадати в око; і сміх, і гріх; і вухом не веде; вовків боятися – в ліс не ходити; каші маслом не зіпсуєш; не кажи гоп, поки не перескочиш; байдики бити; ловити гав; мов кіт наплакав; не все коту масниця; кіт їв би рибу, а у воду не хоче; ввіймати облизня; сісти в калюжу.

Які ще фразеологічні вислови ви знаєте?

4. Прочитайте тлумачення слів дитиною шести років: *кажан* – це птах, який літає вночі; *кішка* – ловить мишей; *лісник* – живе у лісі; *квартирка* – в ній живуть; *склянка* – з неї п'ють; *сукня* – носять дівчата; *тролейбус* – возить людей у місті; *хустка* – пов'язують голову; *стежинка* – це дорога від хати.

Виправте дитяче тлумачення, дайте правильне визначення наведених у табл. 27 слів.

5. Які з наведених слів доступні дітям дошкільного віку? Коли (на якому занятті) і як (якими методами і прийомами) їх можна ввести у словник дітей? У якій віковій групі?

1. Пошта, поштамт, листоноша, телеграф, телефон, лист, індекс, бандероль, телеграма, кореспонденція, тариф, бланк, телетайп, телефакс.

2. Аптека, провізор, фармацевт, рецепт, ліки, лікар, терези, піпетка, таблетки, мікстура, порошок, краплі.

3. Бібліотека, читач, каталог, абонемент, бібліотекар, формуляр, екземпляр, примірник, видавництво, друкарня, шрифт, фольклор, лектор, стелаж.

Складіть тлумачний словник доступної дітям лексики, доберіть до кожної лексичної групи дидактичні та сюжетно-рольові ігри на закріплення та активізацію словника.

6. Відповідно до особливостей словника дітей кожної вікової групи визначте основне завдання словникової роботи. Заповніть табл. 28, порядок завдань позначте римськими цифрами (I, II, III) навпроти кожного з позначених арабськими цифрами у першій колонці завдань.

Таблиця 27

Слово	Загальне поняття за істотними ознаками	Основні ознаки пояснювального слова	Характер дитячих пояснень
Кажан	Це тварина класу ссавців	Вдень спить, вночі літає, має крила	Змішування загальних понять тварини – птах, узагальнення за неістотною ознакою – крила, літає

Слово	Загальне поняття за істотними ознаками	Основні ознаки пояснювального слова	Характер дитячих пояснень
Кішка Лісник Квартирка Склянка Сукня Тролейбус Хустка Стежинка			

Таблиця 28

Завдання словникової роботи	Вікові групи		
	молодша	середня	старша
1. Збагачення словника 2. Уточнення словника 3. Активізація словника			

7. Прочитайте наведені вислови. Як ви поясните дітям переносне значення цих фраз?

Свіжі сили, золоті руки, золоте серце, кам'яне серце, серце грає, очі сміються, золота осінь, срібний іній, сонечко сміється, дощ стукає у віконце, лютий мороз, прокинулося сонечко, біжать хвилі одна за одною, падати від утоми, сонячні зайчики стрибають по стіні, хліб святий, шовкове волосся.

Письмово поясніть фрази.

8. Прочитайте хід заняття зі словникової роботи.

Хід заняття: на столі у вихователя постільна білизна, іграшкове ліжко і лялька. Вихователь запитує у дітей: «На чому люди сплять? Що кладуть на ліжко? (Пропонує знайти матрац, розповісти, який він, з чого зроблений, для чого потрібний.) Чим застеляють матрац? Що кладуть на простирадло? Ви лягаєте, а вам на вушко шепоче сни... (подушка). Діти розповідають, для чого потрібна подушка, з чого вона зроблена (пухова, пір'яна.) Вихователь запитує: «Що надівають на подушку? Чим вкриваються? З чого зроблені ковдри? Що надівають на ковдру? Як назвати одним словом усе, що розглядаємо?»

Дидактична вправа. Запитання: Подушка яка? Якими словами про неї можна сказати? Ковдра яка? Простирадло яке? Пред-

мети постільної білизни які? Матрац великий, а подушка? Ковдра товста, а простирadlo? Подушка м'яка, а матрац?

Дидактична гра «*Підготуємо ліжко до сну*». Діти по черзі застеляють ліжко, називають предмети постільної білизни, кладуть ляльку спати, співають пісню.

Визначте вид і тип заняття. Для якої вікової групи це заняття? Сформулюйте завдання до запропонованого плану проведення заняття.

9. Закінчіть дидактичні вправи.

Дидактична гра «*Назви слово*»

М е т а: з'ясувати засвоєння дітьми антонімів.

М а т е р і а л: чарівна паличка.

Х і д в п р а в и: вихователь називає слово і вказує чарівною паличкою на дитину, яка має швидко підібрати слово з протилежним значенням.

Доберіть по 10 антонімів з різних частин мови (наприклад, іменники, прикметники, прислівники).

Дидактична гра «*Назви частини цілого*».

М е т а: перевірити засвоєння дітьми назв транспорту та його складових частин.

М а т е р і а л: предметні картинки із зображенням різних видів транспорту.

Х і д в п р а в и: вихователь показує картинку, за якою дитина має назвати предмет і його складові частини. Наприклад, *літак*: крила, колеса, корпус, кабіна, салон для пасажирів, пульт управління, прилади, крісла, сходинок, мотор, ремінь.

Назвіть види транспорту: *тролейбус, трамвай, автобус, пароплав, метро, вантажна машина, молоковоз, пожежна машина.*

Коли і для чого можна використати ці вправи?

10. Прочитайте уривок з конспекту заняття.

Діти складають речення за запитаннями: Чого весело синичці? Чого буває весело дітям? Чого потемнів сніг? Потім відповідають на такі запитання: Сліди чий? Галявина чия? Горобина чия? Вихователь: «Пригадайте перше слово оповідання «Чого синичка повеселішала». (Рановранці.) А якщо це було ввечері, якими словами ми сказали б про це? (Пізно ввечері, пізно-пізно.) А якщо синичка полетіла кудись дуже далеко, якими двома однаковими словами про це можна сказати? (Далеко-далеко.) А якби почули її спів дуже близько, як би сказали? (Близько-близько.)».

Складіть повний конспект тематичного заняття із словникової роботи. Визначте програмні завдання, матеріал, автора оповідання, початок та закінчення заняття.

11. Зробіть опис дидактичного оснащення ляльки відповідно до сучасного побутового життя за табл. 29.

Таблиця 29

Можливі види ляльок	Ім'я ляльки	Білизна	Одяг	Взуття	Посуд	Меблі	Їжа

12. Проаналізуйте зміст словникової роботи за варіативними програмами за табл. 30.

Таблиця 30

Назва програми	Назва розділу (підрозділу)	Молодша група	Середня група	Старша група	Підготовча група
1. 2. 3. 4. Висновки					

§ 1. Поняття граматичної будови мови

Теоретичною основою формування у дітей дошкільного віку граматичної будови мови є наукова граматики, яка має свої граматичні категорії, граматичні одиниці й граматичні форми. Слово *граматика* має кілька значень.

По-перше, це будова мови, тобто система морфологічних одиниць, категорій і форм, синтаксичних одиниць і категорій, словотворчих одиниць і способів словотворення. Граматикою називають усю невластне звукову і нелексічну організацію мови, яка представлена в її граматичних категоріях, граматичних одиницях і граматичних формах.

По-друге, це розділ мовознавства, що вивчає граматичну будову мови. Граматики як наука про будову мови складається з двох розділів: морфології і синтаксису.

Морфологія вивчає граматичні властивості слова, зміну його форм і пов'язаних із ним граматичних значень, а також частини мови.

Синтаксис досліджує засоби і правила побудови речень і словосполучень.

Словотвір вивчає будову і творення нових слів.

Основними одиницями граматики є морфеми (мінімальні одиниці мови), слова (у морфології) і конструкції або речення (у синтаксисі).

Слова мають граматичне і лексичне значення.

Грамматичне значення характеризує відношення між явищами дійсності, що позначаються словами, мовні значення мисленнєвого ряду, які мають у мові стандартне вираження. Щоб дитина зрозуміла мовлення, їй недостатньо знати тільки *лексичне значення* слів, потрібно ще зрозуміти їх зв'язки в реченні, тобто граматичне значення. Наприклад, дитина розуміє слова *двері* і *відчиняти*, їх співвіднесеність із немовною дійсністю, проте не знає їх граматичного значення «двері відчинені» чи «двері відчиняють».

Грамматична категорія – це система протиставлених одна одній однорідних граматичних величин. Грамматичні категорії поділяють на

морфологічні (категорії роду, числа, відмінка, виду, часу, способу, особи) і синтаксичні (комунікативної спрямованості, стверджувальності – заперечувальності, синтаксичного часу і способу).

К. Ушинський назвав граматику «логікою мови», оскільки засвоєння граматичних значень водночас сприяє і розвитку мислення. На думку Л. Федоренко, граматичні форми мови також є еквівалентними формам мислення, які, у свою чергу, матеріалізуються у граматиці мови. Отже, граматичні навички розвиваються паралельно розумовим, а засвоєння граматики є водночас засобом розвитку мислення дитини. Грамматична основа мови – це сукупність правил, систем і законімірних зв'язків між словами.

Дитина від народження до школи має засвоїти різні види граматичних значень, тобто оволодіти граматичною будовою мови.

Оволодіти граматичною будовою мови означає навчитись утворювати від однієї основи форми однини і множини теперішнього і минулого часу, відмінювати слова за відмінками та особами, вживати слова із суфіксами і без них, правильно вживати рід іменників, самостійно утворювати граматичні форми за аналогією, складносурядні та складнопідрядні речення, тобто засвоїти морфологічну і синтаксичну системи рідної мови.

К. Ушинський зазначав, що граматична правильність мовлення має стати звичкою: «Грамматична правильність досягається в перші роки навчання, коли дитина легко і зручно засвоює ті навички і звички, що складають основу правильного мовлення... Грамматична правильність мовлення є не тільки знання, а й звичка»¹.

Грамматична правильність мовлення – це дотримання в процесі спілкування основних граматичних норм, сформульованих у вигляді правил. Це норми словотворення частин мови, відмінювання і дієвідмінювання слів, узгодження, побудови речень певної структури, а також норми керування, що засвоюються практично².

Оволодіти граматичною правильністю мовлення означає оволодіти граматичними нормами рідної мови, що є складником літературної норми мови.

§ 2. Особливості засвоєння граматичної будови мови дітьми дошкільного віку

У дошкільному віці триває формування граматичної будови рідної мови. На думку О. Гвоздева, на дошкільний вік (від трьох до семи років) припадає третій період засвоєння граматичної будови мови. Як

¹Ушинский К. Д. Руководство к преподаванию по «Родному слову» // Избр. пед. соч.: В 6 т. – М., 1968. – Т. 4. – С. 392.

²Сергеев Ф. П. Речевые ошибки и их предупреждение. – К.: Рад. шк., 1988. – С. 36.

засвідчує автор, упродовж цього періоду дитина засвоює такі відмінкові форми (табл. 31):

Таблиця 31. Засвоєння дошкільниками відмінкових форм (за О. Гвоздевим)

Віковий період	Виникнення відмінкових форм у певний період життя
3 роки – 3 роки 3 місяці	Знахідний відмінок з прийменником на ; родовий відмінок з прийменником до , що позначає кінцеву межу; родовий відмінок з прийменником з , що означає положення; давальний відмінок з прийменником по , що означає рух на поверхні
3 роки 6 місяців	Знахідний відмінок з прийменником про (в значенні для); родовий відмінок з прийменником від (на позначення причини); родовий відмінок з прийменником замість ; давальний відмінок з прийменником по (на позначення причини)
3 роки 9 місяців	Нічого нового не з'являється

К. Чуковський зазначає, що в період від 2 до 5 років дитина має надзвичайне чуття і що саме воно і підсилена на цьому ґрунті розумова робота над мовою закладають підвалини для інтенсивного засвоєння граматичних форм. Водночас він цілком справедливо відзначає активний характер процесу засвоєння, виступаючи проти теорії механічного і пасивного засвоєння рідної мови. Один лише наслідувальний інстинкт дитини без підвищеного чуття фонетики й морфології слова був би зовсім безсилий і не зміг би підвести безсловесних немовлят до повного оволодіння рідною мовою.

О. Гвоздев описує засвоєння дітьми частин мови за такими віковими періодами:

від 3 років до 3 років 3 місяців. Розширюються смислові функції відмінків: стає дедалі докладнішим позначення поширених дій у просторі (конструкції з прийменниками **до**, **під**, **по**, які щойно з'явилися).

Засвоюються своєрідні випадки керування: 1) знахідний відмінок подібний до родового в іменників на позначення живих істот; 2) родовий відмінок однини й множини, який залежить від числівників.

Прикметник завжди правильно узгоджується у роді (засвоєння узгодження завершилося ще в попередній період). Спостерігається також правильне узгодження у роді дієслова минулого часу; зникло змішування родів при займеннику **я**, яке спостерігалось раніше. У мовленні спостерігається умовний спосіб, який з'явився у попередній період. Як і раніше, широко використовуються самостійні утворення за аналогією;

від 3 років 3 місяців до 3 років 6 місяців. Продовжують розвиватися смислові функції відмінків іменників і конструкцій речень (відмінки

з новими прийменниками **про** (**об**), **замість**, **після**: орудний предикативний і його заміна називним). Розширюється вживання прикметників замість керованих іменників, що означають інший іменник. Спостерігається тенденція до заміни присвійних прикметників з нульовим закінченням прикметниками з повними закінченнями. Стає звичним вживання у дієсловах умовного способу. Широко використовується утворення нових дієслів від інших частин мови, а також для вираження видових відтінків. Як і раніше, зустрічаються утворення за аналогією;

від 3 років 6 місяців до 3 років 9 місяців. Змін у вживанні частин мови майже немає. В іменниках, які означають живі істоти, у знахідному відмінку трапляються форми, подібні до називного відмінка. Вживаються прикметники власного утворення. Досить поширеними є утворення за аналогією до різних частин мови, але найпоширенішим є утворення власних дієслів у різних формах;

від 3 років 9 місяців до 4 років. Зміни в мові – незначні. В іменниках ще трапляється знахідний відмінок, подібні до називного на позначення живих істот. Вживається родовий відмінок множини при числівниках **три**, **чотири**, які щойно з'явилися. У наказовому способі спостерігається характерна для книжкового мовлення форма з часткою **нехай**. Широко використовуються власні словоутворення серед іменників, прикметників, дієслів; в іменниках спостерігаються випадки безсуфіксального утворення;

від 4 років до 4 років 4 місяців діти вже зробили значні успіхи у засвоєнні граматичної будови – граматичні категорії переважно вже сформувалися. Залишаються незасвоєними лише деякі деталі морфологічного вираження граматичних категорій.

На підставі докладного вивчення формування граматичної будови російської мови О. Гвоздев називає дошкільний період (від 3 до 7 років) періодом засвоєння морфологічної системи мови, для якого характерне засвоєння відмін і дієвідмін. Упродовж цього періоду відбувається розмежування морфологічних елементів, які раніше змішувалися, за окремими типами відмін і дієвідмін. Саме у цей період переважно засвоюються усі одиничні форми.

А. Захарова досліджувала засвоєння дошкільниками категорії відмінка іменників. Автор відзначає, що засвоєння форм відмінювання відбувається за рахунок орієнтації дитини на форму слова (флексії) в називному відмінку. Якщо діти молодшого дошкільного віку часові відношення виражають формами знахідного й орудного відмінків, то старші дошкільники – родовим і давальним. Передусім діти засвоюють іменники жіночого роду на **-а** та чоловічого на твердий приголосний, потім – відмінювання іменників чоловічого і жіночого роду на м'яку основу. Засвоєння відмінювання іменників середнього роду відбувається значно пізніше і з великими труднощами, при цьому діти легше засвоюють відмінювання іменників середнього роду з наголошеними закінченнями, ніж з ненаголошеними.

Після трьох років продовжується засвоєння суфіксів на позначення жіночої статі, діючої особи, дитинчат тварин, збірності тощо. О. Гвоздев підкреслює, що діти засвоюють суфікси упродовж усього дошкільного періоду. Наприклад, суфікси **-щик**, **-ник** з'являються в мовленні в 3 роки 3 місяці – 3 роки 6 місяців; **-ець** – у 3 роки 6 місяців – 3 роки 9 місяців; **-тель** – у 3 роки 9 місяців – 5 років; **-ар**, **-ун** – у 5 років – 5 років 6 місяців; **-ух**, **-х**, **-к**, **-ач** – у 6 років – 6 років 6 місяців. Суфікси на позначення дитинчат тварин з'являються у 3 роки 9 місяців – 4 роки, процес їх засвоєння триває до семи років.

Для дошкільнят характерним є занадто легке засвоєння суфіксів, що виявляється в різноманітному словотворенні. У монографії О. Гвоздева наводиться опис гри із сином Євгеном у віці 3 роки 5 місяців, яка є прикладом такого словотворення. Гра мала характер запитань і відповідей: «Якщо я лев, то ти хто? – Я – левунчик» («крокодил – крокодилчик», «корова» – «я був би маленькою корівкою» та ін.).

Д. Богоявленський експериментальним шляхом досліджував розуміння дошкільниками (5–6 років) значення деяких суфіксів (**-онок**, **-ище**-, **-щик**-, **-ніц**-) у словотворенні. У першій серії дітям пропонували гру з новими словами *лар* (звір), *лафіт* (солодкий квас), *кашечір* (матерія). Після попереднього ознайомлення зі значенням цих слів їм розповідали казку, до тексту якої входили слова, змінені за допомогою суфіксів. Виявилось, що слова із суфіксами **-онок**-, **-ище**- діти добре розуміють, хоча вони й нові. Це пояснюється тим, що ці суфікси не змінюють лексичного значення слова. Суфікси **-ник**- і **-щик**-, що змінювали лексичне значення слова, давалися значно важче. У другій серії автор пропонував дітям самостійно утворити зменшувальні слова від слів: *жираф*, *овес*, *жолудь*, *дуб*, *лев*, *страус*, *ніс*, *вовк*, *цвях*, *пляшка*. Більшість дітей виконали завдання правильно.

Особливості засвоєння дітьми іменників, утворених за допомогою суфіксів зі зменшено-пестливим значенням, досліджувала Н. Маковецька¹.

Метою першої серії експерименту було з'ясування причин вживання дітьми старшого дошкільного віку іменників із такими суфіксами зменшено-пестливого значення: **-ик**-, **-к**-, **-еньк**-, **-ен(я)**-, **-енятк(о)**-, **-це**-, **-ець**-, **-очк**-, **-ечк**-, **-чик**-, **-оньк**-, **-ок**-, **-атк**-, **-ятк**-, **-очок**-.

Для цього був розроблений сценарій ігрової ситуації «Пригоди хлопчика Максимка й дівчинки Даринки». Сценарій об'єднував різні види завдань. Розглянемо на прикладах.

З а н я т т я: Гра «Назви маленькі іграшки».

М е т а: з'ясувати вживання та розуміння дітьми іменників із суфіксами зменшено-пестливого значення **-ик**-, **-чик**- і здатність до рефлексії під час утворення іменників за допомогою цих суфіксів.

¹Маковецька Н. В. Навчання старших дошкільників суфіксального творення іменників і прикметників (на матеріалі емоційно-експресивної лексики): Дис. ... канд. пед. наук. – О., 2000.

М а т е р і а л: перша серія малюнків: човен великий і маленький; друга серія малюнків: м'яч великий і маленький; третя серія малюнків: вагон, пароплав, телефон, диван.

Х і д з а н я т т я: перша серія. Вихователь: «Послухайте, будь ласка, що трапалося колись із Максимком і Даринкою. Одного дня братик і сестричка повернулися з дитячого садка і гралися іграшками. Діти так захопилися грою, що не помітили, як минув час. До кімнати зайшла матуся і сказала, що час збирати іграшки та лягати спати. Даринці і Максимкові не хотілося збирати іграшки, і малюля лягли спати, а іграшки так і залишилися на килимі.

І ось Даринці наснився сон: начебто іграшки образилися на малюля і пішли від них до іграшкової крамниці. Максимко і Даринка довго міркували, куди поділися їхні іграшки, й пішли їх шукати. Нарешті вони потрапили до іграшкової крамниці. Як там було гарно! Крамниця вся прикрашена квітами, а на полицях було дуже багато іграшок – великих і маленьких: ось ведмідь, а поруч – ... (прогнозована відповідь: ведмедик), ось – пухнастий заєць, смугастий кіт, вухастий слон». (Прогнозовані відповіді: зайчик, котик, слоник.)

З а н я т т я: Гра «Назви дитинчат тварин».

М е т а: з'ясувати розуміння та вживання дітьми іменників, утворених за допомогою зменшено-пестливого суфікса **-енятк(о)**-, здатність до рефлексії під час утворення іменників за допомогою цього суфікса.

М а т е р і а л: дві серії малюнків – собака, цуценя, цуценятко; білка, білченя, білченятко; малюнки тварин – мавпа, лев, тигр, кенгуру, верблюд.

Х і д з а н я т т я: перша серія. Вихователь: «Одного разу Максимко і Даринка завітали на гостини до бабусі в село. Як там було цікаво! Та найбільше дітям сподобалися свійські тварини. Як ти гадаєш, кого побачили діти на бабусиному подвір'ї? (Прогнозована відповідь: кішку, свиню, кроля, козу. Онуки довго розглядали тварин, милувалися ними, а потім Даринка запропонувала Максимкові гру. Дівчинка називала тварин, а хлопчик повинен був утворити назви дитинчат цих тварин. Коли Даринка назвала кішку (козу, свиню, кроля), як ти гадаєш, що відповів їй Максимко?» (Прогнозована відповідь: кошенятко, козенятко, поросятко, кроленятко.)



З а н я т т я: Гра «Подорож країною Мов».

М е т а: навчити дітей утворювати нові слова із суфіксами **-ок**-, **-очок**-.


М а т е р і а л: м'яка іграшка – Сонячний зайчик, схеми – моделі слів.

Х і д з а н я т т я: діти, подивіться, у мене на карточках різні будиночки, в яких знаходяться різні предмети.

Даринка помітила, що будиночки різняться між собою не тільки тим, що на них різна кількість рисочок, а ще й тим, що дахи у них різні.


Є такі – , є й такі –  та багато інших.


– Сонячний зайчику, поясни, будь ласка, чому в будинків дахи різної форми, – звернулася до нього Даринка.

– Ой, які ви уважні! Все помічаєте, – похвалив малят Сонячний зайчик. – Справа в тому, що в будинках ось із таким дахом  знаходяться звичайні предмети. Ви бачите, що в багатьох будинках саме такі дахи. Проте є будинки й з іншими дахами.

– Що ж позначають такі дахи? – запитали малята.

– Зараз я все вам розповім, – пообіцяв Сонячний зайчик. – Слухайте уважно. У деяких словах є такі загадкові частинки-помічниці, які роблять предмети, що означають ці слова, або маленькими, або дуже великими. Іноді вони дзеленчать, як дзвіночки, іноді стукотять, як молоточки, іноді вони дуже ласкаві, а іноді – не дуже.

Саме такий дах  і позначає, що в словах є частинка-помічниця. Наприклад, слово ліс позначає звичайнісінький ліс. Отже, в якому будинку живе це слово?

– Ось у такому  – здогадалися діти.

– А якщо ліс маленький, як ми його назвемо? – хитро посміхнувся Сонячний зайчик.

– Лісок або лісочок, – відповіли Максимко й Даринка.

– Які частинки-помічниці з'явилися у слові ліс? – знову запитав малят Сонячний зайчик.

– Частинка *-ок-*, – здогадалася Даринка.

– Частинка *-очок-*, – додав Максимко.

Результати досліджень Н. Маковецької показали низький рівень уживання суфіксів згрубілості *-ниц-* та суфіксів *-нськ-*. Щодо утворення іменників із суфіксами зменшено-пестливого значення, діти відчували труднощі із суфіксами *-енятко-*, *-уць-*.

У формуальному експерименті дітей знайомили з будовою слова, з наявністю у його складі таких частин, як корінь і суфікс. Розглянемо таке заняття.


З а н я т т я: «Хто в якому будинку живе?»

М е т а: познайомити дітей із елементарною будовою слова, а саме, наявністю у складі слова таких частин, як корінь і суфікс. Сформувані в дошкільників уявлення про можливості відображення в моделі будови слова.


М а т е р і а л: ляльки – хлопчик і дівчинка, м'яка іграшка – Сонячний зайчик, малюнок дерева з корінням, моделі слів-предметів, що мають у своєму складі лише корінь, а також корінь і суфікс; папір, олівець.


Х і д з а н я т т я: вихователь продовжує розповідати казку «Подорож країною Мови».

– Ну що, підемо далі? – запитав Сонячний зайчик і продовжив подорож країною Мови.



– Саме біля слова *ліс* і живуть у будинках ось із такими дахами  слова *лісок* і *лісочок* – радісно заплескали в долоні діти.


Будинки таких слів обов'язково стоять поруч, адже вони – родичі. А родичам завжди краще жити недалеко один від одного.

Наші малята були дуже допитливими й уважними, тому вони помітили, що у будинків із подвійним дахом форма тільки така .

– А чи може дах бути ось таким ? – запитали діти.


І тоді Сонячний зайчик розповів їм ще одну історію.

– Колись у нашій країні був страшенний буревій. Він поламав дерева, позривав дахи з будинків. Коли ж робітники ремонтували будинки, то поставили дахи не так , а ось так .

У країні почався переполох, адже слова, які жили в цих будинках, стали зовсім незрозумілими. Слово *лісок* відтепер є словом *окліс*, а *лісочок* – *очокліс*. Довго думали, як це виправити, й нарешті придумали: потрібно попросити робітників перенести на будинках дахи. Коли роботу було завершено, слова знову стали позначати те, що й раніше. І тоді всі зрозуміли, що дахи мають бути розміщені лише так: , а частинки-помічниці можуть стояти тільки після слів, яким вони допомагають.

Малята разом із Сонячним зайчиком пішли далі й знову побачили будинки з такими самими дахами.

– А які слова живуть у цих будиночках? – знову запитали Даринка і Максимко.


– Спробуйте відгадати самі, – запропонував Сонячний зайчик. Я вам назву лише слово, яке живе в цьому будиночку .

Це слово – дуб. Якщо дуб низький, як можна його назвати?



– Дубок, – відповіла Даринка.

– Дубочок, – додав Максимко.

– Які ж ви молодці! А тепер подумайте, в яких будинках живуть слова *дубок* і *дубочок* – запропонував Сонячний зайчик.

Діти показали на такі будинки .

Вихователь: Як ви гадаєте, чи правильно Максимко й Даринка визначили будинки, в яких живуть слова *дубок*, *дубочок*? Яка частинка-помічниця у слові *дубок*? (Прогнозована відповідь *-ок-*.) А в слові *дубочок*? (Прогнозована відповідь *-очок-*.) Намалюйте будинок, в якому живуть слова *дуб*, *дубок*, *дубочок*. Чи схожі ці будинки на будинки слів *ліс*, *лісок*, *лісочок*? (Прогнозована відповідь: вони такі самі.)

Ми можемо сказати, що всі слова-предмети, що не мають загадкових частинок-помічниць, живуть у таких будинках , а ті, що мають, – в таких .


А тепер, будь ласка, назвіть одним словом:

– маленький гриб (прогнозована відповідь: *грибок*, *грибочок*);


– маленький лист (прогнозована відповідь: *листок*, *листочок*);

– маленький міст (прогнозована відповідь: *місток*, *місточок*).

Спробуємо поселити слова в будинки.

Які слова житимуть у такому будинку .

(Прогнозована відповідь: *гриб*, *лист*, *міст*.)

А в таких ? (Прогнозована відповідь: *грибок, грибочок, листок, листочок, місток, місточок.*)

Отже, під впливом навчання у дітей значно активізувалося вживання суфіксів при творенні іменникових форм.

Н. Лопатинська досліджувала вживання дітьми префіксальних дієслів: уміння утворювати похідні дієслова за допомогою дієслівних префіксів *в-, ви-, від-, до-, з-, за-, на-, над-, о-, недо-, пере-, під-, по-, при-, про-, роз-*; розуміння семантики префіксальних дієслів; здатність дітей дошкільного віку до рефлексії¹.

Автор виявила частотність вживання дітьми старшого дошкільного віку порівняно з дорослими дієслівних префіксів (табл. 32).

Таблиця 32. Частотність вживання дошкільниками дієслівних префіксів (за Н. Лопатинською)

Респонденти	Нормативна частотність вживання дієслівних префіксів		
	висока	помірна	низька
Діти	<i>по-, пере-, за-, при- від-, на-, роз-</i>	<i>в-, над-, під-, про-, ви-, з-</i>	<i>до-, недо-, о-(об-)</i>
Дорослі	<i>по-, пере-, за-, об- від-, на-</i>	<i>з-, під-, роз-, про-, ви-, при-, до-, над-</i>	<i>недо-, попо-, обез-, зне-</i>

Отже, за показником «висока частота уживання» збігаються префікси *по-, пере-, за-, від-, на-*; за показником «низька частота» – *недо-*; відмінності спостерігаються у префіксів *ви-, про-, над-, під-*. Порівняльний аналіз даних вказує на збіг окремих позицій щодо частоти вживання дієслівних префіксів дітьми та дорослими. Це, очевидно, пояснюється тим, що в мовленні вихователів як у повсякденному житті, так і на заняттях переважають префікси *про-, під-, ви-*. Засвоєння дітьми словотвірних моделей відбувалось у процесі поетапного навчання.

Перший етап (ознайомлювальний) передбачав актуалізацію знань дітей про слова-дії, дієслівну основу, вміння добирати спільнокореневі слова. На цьому етапі проводилася робота, спрямована на ознайомлення дітей старшого дошкільного віку із семантикою дієслів руху, дії, стану, їх основою, семантикою дієслівних префіксів, їх словотвірною роллю; формування вміння свідомого творення префіксальних дієслів. Дієслова були згруповані в лексико-семантичні групи: рух, дія, стан. Ознайомлення дітей з моделями словотворення розпочиналося з пар часто вживаних префіксів. Особлива увага приділялася семантичному узгодженню дієслівного префікса з різними прийменниками. Матеріал

було згруповано таким чином, щоб допомогти дошкільникам розмежувати значення дієслівних префіксів у межах однієї семантичної групи й водночас долати труднощі під час утворення префіксальних дієслів і свідомого їх вживання в мовленні.

Другий етап навчання (комунікативно-діяльнісний) передбачав формування у дітей вміння виділяти префіксальні дієслова, розуміти їх значення, виконувати практичні дії, а також формування навичок утворення префіксальних дієслів руху, дії, стану. Завданням другого етапу було практичне засвоєння словотвірних моделей та закріплення семантичної узгодженості дієслівних префіксів і прийменників.

Третій етап (моделювальний) спрямований на створення умов щодо свідомого засвоєння схем-моделей префіксальних дієслів, усвідомлення дітьми старшого дошкільного віку словотвірної семантики дієслівних префіксів. На цьому етапі дітей учили утворювати похідне дієслово, орієнтуючись на запропоновану схему-модель, і самостійно виконувати вправи на кодування та декодування префіксальних дієслів у контексті висловлювання.

Н. Лопатинська розробила серію експериментальних завдань з постійно діючими героями Доведунчиком і Пояснюлею. Розгляньмо приклади конспектів.

Заняття з розвитку мовлення

Тема: Пояснюля й Доведунчик дізнаються про слова, що означають дії, рух.

Мета: ознайомити дітей із семантикою дієслів дії, руху, закріпити знання дошкільників.

Матеріал: макет королівства, Пояснюля і Доведунчик.

Словник: бігти, повзти, стрибати, плавати, літати.

Хід заняття: вихователь розповідає казку.

«У таємничій країні королеви Думки жили принцеса Пояснюля і принц Доведунчик. Вони були першими помічниками королеви: допомагали їй вирішувати різні завдання, добирали потрібні факти й порівнювали їх, відкидали неправильне, узагальнювали і давали правильну відповідь. Пояснюля – пояснювала, а Доведунчик – доводив.

Одного разу зла чаклунка зруйнувала кімнати східної частини палацу Мови, де жили слова-дії. Зазирнувши у кімнати, Пояснюля й Доведунчик побачили, що слів там немає, залишилися тільки цеглинки – частини слів.

– Пояснюля, – звернувся до сестри Доведунчик, – як ти гадаєш, які слова-дії жили в цій кімнаті?

Пояснюля уважно оглянула кімнату й побачила на дверях дивний знак →.

– Щось він мені нагадує! – сказала вона. Потім підвела оченята, потерла вказівним пальцем лобика. – Ось ці короткі лінії літе-

¹Лопатинська Н. А. Активізація вживання префіксальних дієслів і розуміння їх семантики дітьми старшого дошкільного віку: Дис. ... канд. пед. наук. – О., 2000.

ри II вказують на спосіб руху з одного місця на інше, а стрілочка – на напрям руху.

– Так, так, – підхопив Доведунчик, – ти правильно пояснюєш. Але як можна рухатися?

– Швидко, повільно, – сказала Пояснюля.

– Де можна рухатися, Пояснюлю? – запитав хлопчик.

– На землі, в повітрі, у воді, – відповіла вона.

– Мабуть, у цьому місці знаходилися слова, що означають спосіб і напрям руху. Наприклад, ходити по землі – це повільно рухатися, а швидко ходити – це як? – запитав хлопчик.

– Бігти! – підхопила Пояснюля.

– А дуже повільно? – запитав Доведунчик.

– Повзти, – підказала дівчинка.

– То це ж цікава гра, – сказав Доведунчик. – Давай запросимо наших друзів до гри. Ми будемо говорити, як і де рухатись, а вони називатимуть слово, що означає цей спосіб і напрям руху. Наприклад, швидко відштовхуючись від землі, здійматися вгору й швидко повертатися на землю. Виконувати рухи у воді. Виконувати рухи в повітрі. (Разом із дітьми вихователь називає способи руху: стрибати, плавати, літати, повзати.)

– Ось ми й дізналися, що в цій кімнаті жили слова, які означали спосіб і напрям руху».

Дидактична гра «Злови слово».

М е т а: навчити дітей виділяти дієслова руху з префіксами **по-**(**ні-**) і **при-**.

Х і д г р и: вихователь пропонує уважно слухати коротенькі вірші. Якщо діти почують дієслово на позначення руху, що починається на **по**, вони мають руками виконати рухи від себе, ніби відштовхуючи м'яч чи якийсь інший предмет, а якщо на **при**, то, навпаки, – робити рухи наближення до себе.

Дидактична гра «Злови слово – покажи знак».

М е т а: навчити дітей вибирати з тексту дієслова на позначення руху з префіксами **під-**, **до-** з прийменником **до**, **від-** з прийменником **від**, формувати наочні уявлення схематичного зображення дії руху, вміння співвідносити слово і знак.

М а т е р і а л: картка-схема, вірші.

Х і д г р и: вихователь пропонує послухати коротенькі вірші, вибрати з тексту слово, що означає дію руху і починається на **під-** і **до-** зі словом-помічником **до**, та зі словом-помічником **від**. Той, хто першим знайде таке слово, має підняти картку-схему.

У процесі навчання словниковий запас дітей значно збагатився лексичними одиницями з похідною основою, префіксальними дієсловами. За О. Гвоздевим, у 4 роки 5 місяців у мовленні дітей з'являються складні слова зі з'єднувальною голосною.

Особливості засвоєння дошкільниками синтаксису досліджували О. Гвоздев, К. Крутій, Т. Сорочан, М. Феофанов, В. Ядешко.

О. Гвоздев описує вікові періоди дошкільного дитинства, впродовж яких дитина оволодіває синтаксисом:

від 3 років до 3 років 3 місяців. Збільшується кількість речень зі сполучниками. З'являються нові сполучники й сполучні слова (**що**, **коли**, **куди**, **скільки**). Відчуваються труднощі у вживанні речень зі сполучним словом **котрий**, особливо щодо порядку слів;

від 3 років 3 місяців до 3 років 6 місяців. У цей період з'являються нові питальні слова (**скільки**, **від чого**, **чий**) і непрямі відмінки займенників (**хто**, **що**, **в кого**, **з чого**, **чим**, **у чому**), а також розділовий сполучник **або**. Закріплюються засвоєні раніше типи речень зі сполучниками й сполучними словами. Триває засвоєння слів **хто** і **який**;

від 3 років 6 місяців до 3 років 9 місяців. У цей період дещо розширюється вживання складного речення (сполучник **все ж таки**). Трапляються поодинокі випадки відокремлення, у тому числі й дієприслівників. Залишається незасвоєним орудний предикативний відмінок;

від 3 років 9 місяців до 4 років. У формуванні речень нічого нового не з'являється.

За даними вченого, впродовж дошкільного віку діти засвоюють сполучники й сполучні слова, прийменники і частки. Так, розділовий сполучник **або** з'являється у мовленні ще у віці 3 років 5 місяців. Значно пізніше (після 3 років 8 місяців) О. Гвоздев констатує появу сполучника **все ж таки**. Причинний сполучник **тому що** з'являється у віці близько 2 років 3 місяців, тобто він належить до найбільш ранніх сполучників. Речення з цим сполучником трапляються не дуже часто, це пояснюється тим, що причинні зв'язки, подібні до розмовного мовлення, промовляються з однією інтонацією. Часовим сполучником **коли**, що займає будь-яку позицію у підрядному реченні, дитина оволодіває у тому самому віці. Ця особливість, наголошує О. Гвоздев, зберігається впродовж усього дошкільного дитинства. Іноді перед сполучником **коли** вживається підсилювальна частка **ось**. Сполучник **щоб** з'являється в дітей у віці 2 років 9 місяців і вживається у двох випадках: а) на позначення мети (запитання щодо мети з'являлися ще у 2 роки 5 місяців); б) з метою розкриття змісту головного речення при дієсловах, що означають бажання.

Умовний сполучник **якщо** з'являється у віці близько 2 років 9 місяців. Він вживається у таких реченнях: а) з дієсловами дійсного способу, що виражають реальну можливість, яка може реалізуватися; б) з дієсловами умовного способу, що виражають лише уявні відношення між умовою і наслідком безвідносно до його здійснення, при цьому іноді фігурують не реальні, а лише уявні зображення: «Якби я був деревом, на мені граки вили б гнізда».

Значно пізніше (у віці близько 3 років 11 місяців) з'являється допостовий сполучник *хоча*. Займенник *хто*, який слугує для пояснення займенника *той* у головному реченні, з'являється в мовленні дитини у віці близько 3 років 5 місяців.

М. Феофанов наводить такі дані щодо засвоєння дітьми прийменників: у дворічному віці дитина використовує всього 4 прийменники; від 2 до 3 років – 8; від 3 до 4 років – 12; від 4 до 5 років – 16; від 5 до 6 років – 17 і від 6 до 7 років – 20–22 прийменники. Дитина семи років використовує для вираження просторових відношень 15 прийменників, часових – 4, причинних – 4, цільових відносин – 6 прийменників. Засвоєння дітьми дошкільного віку службових частин мови подано в табл. 33.

М. Феофанов під час спеціальних досліджень вивчав особливості кількісного засвоєння прийменників дітьми дошкільного віку (табл. 34, 35).

Таблиця 33. Засвоєння дошкільниками службових частин мови (за М. Феофановим)

Вік	Службові частини мови
3–4 роки	Прийменники <i>по, до, замість, після</i> Сполучники <i>що, куди, скільки, стільки</i>
4–6 років	Прийменники вживаються в різних значеннях Інколи виникають труднощі у побудові підрядних речень зі сполучним словом <i>який</i>

Таблиця 34. Кількісна характеристика вживання дітьми прийменників

Віковий період	Прийменники							
	<i>на</i>	<i>в</i>	<i>у</i>	<i>за</i>	<i>із</i>	<i>по</i>	<i>від</i>	<i>до</i>
Від 3 до 4 років	4	3	2	2	2	3	1	1
Від 4 до 5 років	5	4	4	3	3	4	4	3
Від 5 до 7 років	4	4	5	4	3	5	4	4

Таблиця 35. Динаміка збагачення мовлення дитини прийменниками в процесі засвоєння непрямих відмінків

Вік	Відмінок			
	знахідний	родовий	орудний	місцевий
6–7 років	<i>в, на, через</i>	<i>у(в), із, для, без, з, до</i>	<i>з, під</i>	<i>на, в(у)</i>
7–8 років	<i>в, на, за, через</i>	<i>у(в), із, для, без, до, для, біля, коло</i>	<i>з, за, під, над</i>	<i>на, в(у)</i>

Дані досліджень показують, що діти дошкільного віку засвоюють й активно вживають майже всі прийменники.

Кількісну характеристику вживання прийменників, сполучників і часток наводять й інші вчені. Так, за даними С. Русової, у мовленні дітей дошкільного віку налічується 20 прийменників і 4 сполучники. Ю. Аркін зазначає, що в мовленні дитини чотирирічного віку наявні 1,2 % сполучників, 0,8 % прийменників, 0,9 % часток.

В. Ядешко¹ досліджувала особливості формування речень у дітей четвертого та п'ятого років життя. Автор відзначає, що на четвертому році життя найпоширенішою формою висловлювання є просте поширене речення. Типовим для дітей цього віку є вживання сполучників *а, і* та вказівної частки *ось* на початку речення. Серед поширених речень значне місце посідають речення з однорідними членами (31 % усіх простих поширених речень, що використовує дитина). Складні речення, за даними В. Ядешко, становлять лише 8 % усіх проаналізованих речень. Структура складносурядних речень дуже проста: кілька простих непоширених або поширених речень з невеликою кількістю членів. Формування складносурядних речень відбувається за рахунок сполучникового зв'язку, діти часто об'єднують два речення, що за змістом не пов'язані між собою «У мене вдома є м'ячик, а за стіною живе Сашко». Найчастіше в цьому віці у складносурядних реченнях трапляється сполучник *а*, значно рідше – *і*, зовсім рідко – *але*.

Складнопідрядні речення, що використовують діти на четвертому році життя, також мають свої особливості. Спочатку в них відсутні сполучники – діти виділяють речення інтонаційно. Питальні слова, запропоновані вихователем, спонукають дітей вставляти сполучні слова в речення, але не в тій послідовності, в якій потрібно; часто речення починаються із запитання (*Коли ти поїдеш?.. Коли я поїду, буде вже літо*). Найпоширенішими підрядними реченнями є підрядні часу, які поєднуються сполучником *коли*.

Як зауважує В. Ядешко, діти п'ятого року життя у мовленні використовують як прості, так і складні речення. Прості речення більшість дітей починає словами *потім, там, ось ще, як це* тощо. Однак порівняно з попереднім віком діти рідше вживають прості непоширені речення й частіше – прості поширені, особливо з однорідними членами речення. На п'ятому році життя кількість складних речень збільшується до 11 %. У цьому віці діти вільно користуються складносурядними реченнями, в їх складі вперше з'являються вставні слова.

Значно ускладнюється структура складнопідрядних речень. В. Ядешко наголошує, що в мовленні дітей п'ятого року життя в складнопідрядному реченні можна нарахувати до 15 слів.

¹Див.: Ядешко В. И. Развитие речи детей от 3 до 5 лет. – М.: Просвещение, 1966.

Проте складнопідрядні речення, що використовують діти п'ятого року життя, мають свої специфічні особливості: у них буває пропущена частина головного речення або підрядного; трапляються труднощі в утворенні простих речень, що входять до складного; замість складнопідрядного речення використовують кілька таких самих за формою, але простіших за змістом речень та ін.

У цьому віці діти використовують більше складнопідрядних речень із сполучниками, хоч нерідко трапляються і помилки в їх вживанні. Наприкінці п'ятого року життя в мовленні дітей з'являються складні речення ускладненого типу, з двох, трьох і більшої кількості простих речень.

Отже, наприкінці дошкільного віку дитина вже добре володіє рідною мовою. Проте В. Ядешко застерігає, що не слід перебільшувати успіхи дітей. Вихователь має систематично проводити з ними роботу щодо формування граматичної правильності мовлення дітей цього віку.

Особливості засвоєння дошкільниками службових частин мови (прийменників, сполучників, часток) досліджувала К. Крутій¹. Автор визначала групи прийменників і часток, які найчастіше вживаються в активному мовленні у дітей старшого дошкільного віку та наявні в їх пасивному словнику, а також розумінні дітьми відношень, що передаються службовими частинами мови. К. Крутій з'ясувала частоту вживання дітьми службових частин мови (табл. 36).

Із даних табл. 36 видно, що діти здебільшого вживають ті самі службові частини мови, що й дорослі (вихователі та батьки). Це ще раз засвідчує важливість правильного мовлення вихователя.

К. Крутій на основі досліджень доводить, що майже всі діти вживають у мовленні такі службові частини мови, як: прийменник **на**; сполучники **і(й)**, **а**; частки **так**, **ні**. Близько 50 % дітей використовують прийменники **над**, **під**, **за**; сполучник **та**.

Водночас спостерігається обмежене вживання прийменників **перед**, **коло**, **через**, **повз**, **скрізь**; сполучників **оскільки**, **ледве**, **хоч**; часток **отож**, **нехай**, **лише**. Майже зовсім відсутні в мовленні дітей старшого дошкільного віку прийменники **протягом**, **упродовж**; сполучники **незважаючи на**, **як тільки**, **аж поки**, **дарма що**; частки **авжеж**, **егеж**, **саме**, **нехай**.

Для збагачення й активізації словника дітей службовими частинами мови К. Крутій були розроблені мовленнєві казкові тексти і ситуації, які допоможуть дітям зрозуміти вживання службових частин мови.

З а н я т т я: «Знайомство дітей з країною чеберяйчиків».

М е т а: познайомити дітей з казковою країною чеберяйчиків. Створити емоційне тло і викликати в дітей бажання бути персонажами каз-

Таблиця 36. Порівняльні дані вживання службових частин мови дітьми старшого дошкільного віку і дорослими

Респонденти	Частота вживання прийменників		
	Висока	Помірна	Низька
Діти	<i>на, над, під, за, з(із), по</i>	<i>перед, між, біля, коло, через</i>	<i>крізь, повз, при</i>
Дорослі	<i>на, над, під, за, з(із), по, між, біля</i>	<i>перед, коло, через, упродовж, протягом</i>	<i>крізь, повз, при</i>

Респонденти	Частота вживання сполучників		
Діти	<i>а, але, і(й), та, ні</i>	<i>тому що, після того, як, через те що, також</i>	<i>поки (доки), оскільки, ледве, якщо, хоч</i>
Дорослі	<i>і(й), та, а, ні-ні, але, або, то</i>	<i>щойно, доки, поки, ледве, після того як, через те що, тож, тому що</i>	<i>незважаючи на, дарма що, як тільки, аж поки, оскільки</i>

Респонденти	Частота вживання часток		
Діти	<i>ні, так, або, чи, ось, хай, невже</i>	<i>хіба, нехай, авжеж, аякже, лише</i>	<i>отож, аякже, хай, хтозна, певне, лише</i>
Дорослі	<i>ні, так, або, чи, ось, хай, невже</i>	<i>хіба, нехай, авжеж, аякже, лише</i>	<i>егеж, отож, хтозна, певно, саме</i>

кового дійства; допомогти дитині виявити свої почуття, думки, переживання і зрозуміти зміст мовлення, звернутого до неї.

М а т е р і а л: гумові чеберяйчики різних кольорів, розмірів, макет лісової галявини, чеберяйчик Чомусик.

Х і д з а н я т т я: вихователь пропонує дітям подорож до країни чеберяйчиків: «У великому темному лісі на сонячній галявині живуть малесенькі істоти. Їх ніхто ніколи не бачив, хоча відомо, що живуть вони в лісах, серед трав. В Україні звать їх чеберяйчиками, це уявні, фантастичні, казкові істоти.

Дехто вважає, що чеберяйчики всі однакові. Проте вони відрізняються один від одного (вихователь показує): хтось любить одягатися у все строкате, яскраве, інші – у щось темненьке, однотонне. Оцей чеберяйчик завжди щось розшукує під столом, під квіткою, під лавою. А цей перестрибує через колоду, калюжу, гриб. Хоча вони й різні, але в них є і спільне: усі чеберяйчики п'ють росу, нюхають квіти. Про це добре

¹Крутій К. Л. Формування граматично правильного мовлення у дітей дошкільного віку. – Запоріжжя, 2004.

знають бджоли та метелики. Можливо, чеберяйчики мандрують разом із бджолами та метеликами, перелітають з місця на місце, визирають з-під кожного грибочка чи листочка, з-під кожної ягідки, щоб зустріти людей.

– Діти, як ви вважаєте, що вони роблять? (Діти відповідають.) Так, справді, милуються світом, дивуються його багатством і ніколи не відпочивають і не втомлюються. Ще вони розносять відлуння. Луна – то справа чеберяйчиків. Вони залюбки підхоплюють кожен гарний звук і розносять його повсюди. Коли звук або слово їм не подобається, вони нікуди не хочуть його нести, і цей звук або слово вмирають. Кожен чеберяйчик має свою власну мову. Як вони розуміють один одного? Мабуть, кожен позначає усе, що бачить навколо, певною назвою. Потім вони обмінюються словами-назвами. І хоча все називається по-різному, але є для всіх зрозумілим.

Вихователь пропонує дітям гру «Луна». У кожної дитини в руках чеберяйчик. Потрібно від його імені тихо сказати добре, лагідне, красиве слово, а ведучий має голосно повторити його.

– Діти, бачите, як подобається гра чеберяйчикові. А тепер давайте пригадаємо, що вони хоч і схожі між собою, але водночас різні. Одні весь час очікують на щось страшне, інші – сміються, хтось плаче чи тягне до свого житла всілякий надібок, а інші полюбляють одягатися чи роздягатися. Одні лякаються темряви, інші бояться тиші. Придивіться уважно до обличчя кожного чеберяйчика. А які вони у вас? (Вихователь пропонує дітям створити свої ігрові ситуації з чеберяйчиками, поспілкуватися один з одним, звертається до кожного із запитанням щодо життя чеберяйчика.)

З а н я т т я: «Чеберяйчики **Біля, До, Від**».

М е т а: ознайомити дітей з прийменниками **біля, до, від**. Формувати уявлення про прийменник як окреме слово Поглибити дитяче сприймання та розуміння казки за допомогою персонажів чеберяйчиків, сюжетних малюнків.

М а т е р і а л: сюжетні малюнки, схеми речень.

Х і д з а н я т т я: вихователь розповідає казку: «Жили-були чеберяйчики. Вони були дуже дружні. Проте часто зустрічатися чеберяйчики не могли, бо один із них увесь час ховався від дощу, грому, грози, тікав від вітру, тому всі його називали Від. Другий чеберяйчик постійно кудись поспішав, біг. Він дуже полюбляв ходити на гостини до друзів – чеберяйчиків, бігати за метеликом, що летів до квіточки, пити чай у своїй хатинці. Ви здогадалися, як звати цього чеберяйчика? Звичайно, його ім'я До.

А третього чеберяйчика звали Біля. Він ніколи не тікав, а весь час знаходився біля своєї хатинки, біля свого квітника із дзвониками, сидів на стільці біля столу і чекав друзів Від і До.

І ось, нарешті, Від утік від грози, а До прибіг до хатинки. Зібралися друзі разом і почали веселу гру «Відгадай, хто я?» Першим почав гру

Від, от і вийшло в нього: «Я прийшов від друга». «Ні, – каже До. – Ти говориш неправильно».

Засміявся чеберяйчик Біля: «Ти так говориш, тому що бажаєш назвати у грі лише себе. Потрібно казати: «Я прийшов до друга».

Діти, давайте допоможемо чеберяйчикам розібратися, як слід правильно говорити, називаючи їхні імена.

Приїхав ... бабусі, дідуся.

Прийшов ... друга, товариша, лікаря.

Підійшов ... лісу, хати, зупинки.

Під'їхав ... (до чого можна під'їхати?)

Підплив ...

Підбіг ...

Чеберяйчикам сподобалася гра дітей. Вони запропонували своє завдання: відгадати загадку і назвати імена друзів, які звучали в тексті загадки. Вихователь читає загадки:

Від квітки до квітки літає, втомиться – спочиває.

(Метелик)

Заворухилися біля стеблинки червоненькі пелюстинки.

Я зірвати їх схотів, хтось узяв і відлетів.

(Метелик)

Після групових занять з дітьми проводились індивідуальні. Розглянемо індивідуальне заняття «Подорож до країни чеберяйчиків».

М е т а: активізувати вживання дитиною сполучників. Навчити будувати речення із сполучниками сурядності та підрядності (**і, та, а, але, тому що, через те що**).

М а т е р і а л: макет лісової галявини, чеберяйчик Чомусик.

Х і д з а н я т т я: вихователь пропонує дитині пригадати, хто живе на цій галявині.

– У великому темному лісі є маленька країна, яка називається країна чеберяйчиків. Ти здогадався, чому вона так зветься? (Прогнозовані відповіді: тому що, через те що, оскільки, бо.)

– Авжеж, у ній живуть маленькі чеберяйчики. Найменший серед них Чомусик. Подивись, ось він. (Показує чеберяйчика, дає дитині.) Як ти гадаєш, чому його так звати? (Прогнозовані відповіді: тому що..., через те що..., оскільки..., бо...).

– Одного разу зібрався Чомусик на прогулянку до лісу. Матуся наказала йому: «Після того, як поллеш город, можеш піти на галявинку погратися». Та Чомусик був трохи ледачий і забудькуватий. Він нічого не зробив, тому що про все забув. Допоможи, будь ласка, Чомусику пригадати, коли йому потрібно йти на галявинку? (Прогнозовані відповіді: коли..., як..., ледве..., поки (доки...), перед тим як..., після того як..., перш ніж...).

– Чомусик вдячний тобі за допомогу. Він усе зробив, як наказувала матуся. Будь ласка, попроси з Чомусиком. Що можна побажати один одному?

Під впливом навчання у дітей старшого дошкільного віку значно збагатився словник службовими частинами мови. В активному мовленні дітей з'явилися майже всі частки, приєдники і сполучники, наявні в українській мові.

О. Гвоздев зауважує, що наприкінці дошкільного віку дитина вже добре володіє рідною мовою: «Досягнутий до кінця дошкільного віку рівень оволодіння рідною мовою є дуже високим. У цей час дитина вже настільки оволодіває всією складною системою граматики, що мова, яку вона засвоює, стає для неї справді рідною. І дитина отримує завдяки мові досконале знаряддя спілкування і мислення»¹.

Отже, наприкінці дошкільного віку завершується засвоєння дитиною граматичної будови рідної мови.

§ 3. Типові граматичні помилки в мовленні дітей

Кінцевою метою навчання дітей дошкільного віку рідної мови є формування у них культури мовлення.

Культура мовлення пов'язана з його нормативністю, з літературними нормами вимови. *Літературні норми мови* – це сукупність загальноприйнятих правил, якими користуються мовці в усному й писемному мовленні.

Грамотичні норми мови – це загальноприйняте і обов'язкове вживання граматичних правил, тобто форм слів та їх сполучуваності в реченнях. Відомий лінгвіст Л. Щерба назвав граматику «збіркою правил мовленнєвої поведінки». Він зауважував, що оволодіти мовою – означає засвоїти не тільки елементи мовних одиниць, а й правила їх уживання.

Діти дошкільного віку не вивчають правил, вони засвоюють граматичну будову мови інтуїтивно, практичним шляхом під час спілкування з дорослими. Будь-які відхилення від граматичної норми вважаються помилками.

Засвоєння граматичної будови мови для дитини – складний шлях, на якому не обходиться без помилок. Діти плутають суфікси, префікси однієї частини мови з іншою. Для кращого засвоєння граматичної правильності необхідно виробити звичку правильно говорити. К. Ушинський писав: «Грамотична правильність мовлення усного й писемного є не тільки знання, а й звичка, – досить складна і різноманітна система дрібних навичок висловлювати свої думки правильно як у мовленні, так і на письмі. Для грамотності недостатньо, щоб людина знала грама-

тичні правила, але потрібно, щоб вона звикла миттєво застосовувати їх. Звички, особливо дрібні й складні, набуваються успішно і засвоюються глибоко тільки в період ранньої молодості»¹.

Отже, звичку правильно розмовляти потрібно виховувати, а для цього педагог має знати, яких помилок припускаються діти, і своєчасно їх виправляти.

О. Гвоздев у статті «Спостереження за загальним характером засвоєння граматичної будови мови» наголошує, що первісний період використання дитиною морфологічних елементів характеризується певною свободою: кілька морфологічних елементів з одним значенням не розмежовуються, отже, або вони змішуються і вживаються приблизно однаково, нерідко один замість іншого, або один виявляється панівним і вживається замість усіх інших. Найяскравіше це виявилось в засвоєнні закінчень іменників, оскільки їм притаманна значна кількість закінчень з однаковим значенням. Отже, спочатку дитина використовує закінчення синтаксично правильно (тобто відповідно до свого значення), проте морфологічно безсистемно (тобто закінчення не об'єднані ще в певну систему парадигм – орудний від *мама* може бути й *мамом*).

У статті «Як діти спостерігають явища мови» вчений зазначає, що у дітей нерідко спостерігається заміна одного відмінкового закінчення іншим у межах одного відмінка. Це свідчить про те, що дитина насамперед засвоює належність певних закінчень до певного відмінка як носія певного типу семантичного значення (наприклад, закінчення *-ом*, *-ой* позначають орудний відмінок) і лише значно пізніше – їх належність до певної системи відмін. Автор наводить приклади деяких заміन. Так, для знахідного відмінка однини панівним закінченням є *-у* в іменниках: а) неістот чоловічого роду (*носу*); б) істот чоловічого роду (*хлопчику*); в) що вживаються тільки у множині (*санку*); г) жіночого роду на м'якій приголосній (*церкву*); д) середнього роду (*яїчку*).

В орудному відмінку однини спостерігаються два варіанти закінчень: а) *-ом* (*ложечком, ганчірочком*); б) *-ой* (*супой, ножой*).

Пізніше спостерігається витіснення закінчення *-ю* закінченням *-ей*. У родовому відмінку множини спостерігається закінчення *-ов* (*солдатов, кружков*). У називному і знахідному відмінках множини простежується така послідовність: *-и, -і* (*поїзди, яблуки*), *-а, -я* (*столяра, паровоза, круга*), у місцевому відмінку однини чоловічого роду *-у* змінюється спочатку на *-те* (*в садє*), потім *-е* на *-у* (*в столу*).

Аналогічну думку висловлює і Л. Щерба, який зауважує, що спочатку дитина знає лише одне закінчення родового відмінка множини – *-ов*, тому нерідко можна почути, як діти говорять *картов, ножов, ключов* тощо.

¹Гвоздев А. Н. Вопросы изучения детской речи. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1961. – С. 189.

¹Ушинский К. Д. // Избр. пед. соч.: В 6 т. – М.: Просвещение, 1968. – Т. 4. – С. 392.

Специфіку і характер граматичних помилок у дітей досліджували такі вчені, як А. Арушанова, А. Богуш, К. Крутій, Н. Лопатинська, Н. Маковецька, Г. Ніколайчук, С. Цейтлін та ін.

Усі граматичні помилки можна поділити на словотворні, морфологічні і синтаксичні. До помилок словотворення належать: а) помилки, пов'язані з порушенням словотворчої структури літературної мови; б) штучно утворені слова.

Діти дошкільного віку утворюють нові слова за аналогією до раніше засвоєних. Наприклад: *пальчики – лівки, правики; співак – чистяк, різак, носяк, брудняк; чистота – мокрота, бруднота, бігота; вихователь – підніматель, вставатель, наливатель, лаятель; болючий – кашлючий, плюючий* та ін.

Також трапляються нові слова, утворені з частин інших слів, так звані дуплети: *піджакет, рибоїв, цукромед* тощо.

Найпоширеніша група граматичних помилок – це помилки у словозміні: заміна закінчень у межах одного відмінка (*вікни, дерева, пір'ї*); відмінювання невідмінюваних іменників (*на піаніно, по радіву*); заміна роду іменників (*велика собака, один рукавиць*); неправильне вживання числа іменників (*хмарні неби, дві ножки, одна сая, мої шоколади, зачини дверю*); помилки у вживанні дієслівних форм (*бігу, носю, ходю, їхаю, сплім*); займенників (*у нюю, з їх, з їми*); числівників (*по однім, п'ятім*); дієприкметників (*намальовата, розірвата*); у чергуванні приголосних в основі іменників (*вуші, окі, на ноги, в руки*); змішування закінчень знахідного відмінка на позначення іменників істот і неістот (*погодували гусак, посадили куца*).

Помилки у словотворенні та словозміні Ф. Сохін пояснює генералізацією відношень. Автор виділяє три стадії засвоєння граматичних відношень. На першій стадії відбувається становлення стереотипу та його генералізація (оволодіння орудним відмінком і зміна дієслова за родами в минулому часі). На основі стереотипу виникає шаблонне вживання одних і тих самих форм: орудний відмінок завжди із закінченням **ом**, дієслово завжди жіночого роду із закінченням **а**.

На другій стадії внаслідок розшарування генералізованих відношень з'являються нові форми вираження одних і тих самих граматичних відношень; виникає новий стереотип, якому підпорядковується попередній: тепер панівними стають закінчення **-ой** в орудному відмінку і закінчення чоловічого роду.

На третій стадії відбувається диференціація генералізованих відношень, диференціація закінчень орудного відмінка залежить від роду¹.

Г. Ніколайчук пояснює причини морфологічних помилок складним механізмом словотворення. На її думку, дитина має засвоїти мотивовану лексему з погляду віднесення її до предмета, явища чи об'єкта нав-

колишнього середовища, навчитися добирати афікси потрібної семантики, виділяти правила словотворення та користуватися різними способами утворення слів не лише у звичних, а й в незнайомих комунікативних ситуаціях. За Г. Ніколайчук, словотворення дошкільників розвивається в такій послідовності: спочатку спостерігається мотивоване дієслівне словотворення суфіксального способу, пізніше (у віці трьох – п'яти років) у дітей фіксується активне утворення неологізмів. На цьому етапі продовжується формування дієслівного словотворення префіксального способу. Наприкінці дошкільного віку у більшості дітей процеси оказіонального словотворення згасають.

Серед синтаксичних помилок найпоширенішою є неправильний порядок слів у відповідь на запитання. Наприклад:

Вихователь: Яка пора року зображена на цій картині?

Дитина: Літо.

Вихователь: Дай повну відповідь.

Дитина: На цій картині пора року зображена літо.

Вихователь: Які квіти діти збирають?

Дитина: Вони волошки збирають.

Вихователь: Дай повну відповідь: «На цій...».

Дитина: На цій картині діти збирають квіти волошки.

Ще приклад:

– Яка сьогодні погода надворі?

– Сьогодні погода надворі сонце.

– Що сьогодні ми робили на занятті?

– На занятті ми сьогодні робили малювали.

– Які овочі вирощують селяни?

– Овочі селяни вирощують: буряки, картоплю, цибулю, огірки...

Ці помилки відносять до специфічно дошкільних. Учителі початкових класів справедливо дорікають вихователям дошкільних закладів, тому що намагання школи звільнити мову учнів від «дошкільних» помилок, від шкідливих впливів «дошкільної граматики» далеко не завжди бувають успішними.

Основною причиною помилок цього типу є необґрунтовані вимоги вихователів щодо «повної» відповіді дитини. Ще Є. Тихеева застерігала: «Не зловживайте непотрібними запитаннями, що порушують стрункість викладу, головне, не вимагайте так званих «повних» відповідей. Ми вчимо дітей мовленню, яким вони користуватимуться у повсякденному житті»¹.

Усне мовлення має дві форми: діалогічну й монологічну. Вміння ставити запитання і правильно відповідати на нього характерне для діалогічного мовлення. Якщо у дорослого запитати: «Ти був сьогодні в кіно?», отримаємо відповідь: «Так, був» або: «Ні, не був». На запитання: «Яка тепер пора року?» почуємо одну відповідь: «Весна». Ніхто в

¹Сохин Ф. А. Психолого-педагогические основы развития речи дошкольников. – Москва: Воронеж, 2002.

¹Тихеева Е. И. Развитие речи у детей. – М., 1968. – С. 37.

повсякденній розмові не буде шаблонних фраз на зразок «Нині у нас пора року весна», які чомусь так міцно прижилися в мовленні дітей дошкільного закладу. Вимоги щодо «повних» відповідей спостерігаються і на заняттях з інших розділів програми. Наприклад:

Вихователь: Скільки півників стоїть на столі?

Дитина: П'ять півників.

Вихователь: Дай повну відповідь.

Дитина: Півників стоїть на столі п'ять.

Звичайно, дітей потрібно навчати будувати поширені речення на заняттях із розвитку мовлення. Проте, вимагаючи від них непотрібної в цьому разі поширеної відповіді, вихователь таким чином спонукає дітей до порушення порядку слів у реченні, набуття ними звички неправильного мовлення. Цьому завданню підпорядковані спеціальні види занять: описування іграшок, предметів, картинок; розповіді за картинками, перекази оповідань, самостійні фактичні й творчі розповіді дітей, складання ними листів тощо. На інших заняттях немає потреби вимагати від дітей повторення запитання у своїй відповіді. Якщо вихователь бажає отримати відповідь-речення, слід допомогти дітям додатковими запитаннями, підказкою, зразком свого мовлення. Наприклад, на запитання «Яка тепер пора року?» дитина відповідає: «Весна». Вихователь використовує прийом відображеного мовлення: «Нині весна, повтори», дитина повторює: її відповідь складається з двох слів, тобто є такою, як у дорослого в діалозі. Якщо потрібна ширша відповідь, можна використати додаткові запитання. Наприклад: «Хто привозить на машині продукти в дошкільний заклад?» Дитина відповідає: «Водій привозить». Вихователь: «Що привозить?» (Продукти.) «На чому привозить?» (На машині.) «Повтори тепер усе речення». Дитина: «Водій на машині привозить продукти в дошкільний заклад».

У старшій групі дошкільного закладу після практичного ознайомлення з реченням від дітей (у разі потреби) потрібно вимагати відповіді словами «скажи реченням», можна навіть сказати, скільки слів має бути в реченні.

За результатами досліджень учених (К. Кутій, М. Лаврик, Н. Лопатинська, Н. Маковецька, В. Ядешко) синтаксичні помилки можна згрупувати таким чином:

– вживання одного сполучника замість іншого, тобто заміна сполучників **то** і **так** у головному реченні сполучниками **і** й **так**;

– вживання сполучників підрядності не на початку речення, а після означуваного слова: у підрядних реченнях часу зі сполучником **коли**, умови – із сполучником **якщо** і допустових – зі сполучником **хоча**. Займенник **котрий** і сполучник **все ж таки** вживаються в кінці речення. Сполучник, що з'єднує головне речення з підрядним, випускається; у сполучнику **тому що** використовується лише перша його частина;

– під час з'єднання підрядного речення з головним замість сполучника вимовляється питальне слово;

– у підрядному реченні часу сполучник **коли** використовується не на початку речення, як цього вимагає зміст, а в середині;

– складнопідрядні речення з підрядними місця вживаються зі сполучником **де**.

Діти відчувають труднощі в побудові складних речень із підрядними означальними і часто будують їх неправильно, вживаючи займенник **який**.

Розгляньмо приклади неправильної побудови дітьми складнопідрядних речень зі сполучниками: «Тому що не пішла в дитячий садок, що я хвора»; «В який я ходила дитячий садок, на ремонті»; «Для того, щоб я взяла малювати буду» та ін.

«Як зауважує К. Крутій, причинами типових синтаксичних помилок, що трапляються в мовленні дітей, є семантична багатоплановість і неоднорідність службових частин мови, яка не завжди зрозуміла дітям.

На думку С. Цейтлін, однією з причин граматичних помилок є: «нерівномірність засвоєння дитиною системи і норм мови. Мова – це механізм, що керує мовленнєвою діяльністю всіх мовців, які цією мовою розмовляють. Тому не можна оволодіти мовленням, не знаючи мови, яка його породжує. Процес опанування дитиною мови із мовлення тих, з ким вона спілкується, є несвідомим, інтуїтивним. Дитяче мовлення – це узагальнений і досить спрощений варіант нормативної мови. Більшість помилок дитячого мовлення належить до системних, які порушують мовну норму шляхом прямолінійного наслідування системи»¹.

Другою причиною мовленнєвих помилок дітей є наслідування просторічного мовлення дорослих, які модифікують слова нормативної мови.

С. Цейтлін одним із чинників виникнення мовленнєвих помилок називає складність механізму породження мовлення, зокрема висловлювання. У свідомості мовця одночасно відбувається кілька складних процесів: добір потрібної синтаксичної моделі з тих, що зберігаються в довготривалій пам'яті; добір лексики для заповнення синтаксичної моделі; добір граматичних форм та розміщення їх у певному порядку. При цьому важливу координувальну роль відіграє оперативна пам'ять (короткочасна), яка, на жаль, у дитини ще недостатньо розвинена. Наявність синтаксичних помилок («композиційних») пояснюється недостатнім розвитком оперативної пам'яті у дошкільників. До таких помилок належать тавтологічні помилки, пропуски частин речень у складному реченні, повторення одного й того самого слова в реченні, конструктивна перевантаженість речень тощо. Під впливом навчання в процесі засвоєння системи мови мовленнєві помилки поступово зникають.

¹Цейтлин С. Н. Речевые ошибки и их предупреждение. – СПб.: ИД «Мим», 1997. – С. 10–11.

§ 4. Дитяче словотворення

Останнім часом проведено низку досліджень з вивчення різних аспектів дитячого словотворення як унікального мовленнєвого явища (Ф. Сохін, Т. Ушакова, О. Шахнарович В. Глоцер, В. Родзіховська, К. Чуковський, С. Цейтлін А. Арушанова, О. Гвоздев, Е. Федеравичене, М. Черемісіна, Т. Юртайкіна та ін.).

У науково-методичній літературі трапляються такі поняття, як словотворення, словотворчість та мовленнєвотворча діяльність дітей, які не є тотожними.

Словотворення – активний процес неусвідомленого створення нових слів і граматичних форм на основі чуття рідної мови. Це своєрідна «мовленнєва лабораторія» оволодіння дитиною рідною мовою. Дитячі словотворення ще називають «інноваціями» (С. Цейтлін). Дитячі інновації – це самостійно створені дитиною мовні одиниці або модифіковані одиниці дорослої мови¹. Це будь-який мовний факт, що зафіксований у мовленні дитини і відсутній у загальному вжитку². У мовленні дітей трапляються різні типи інновацій: словотворчі, морфологічні, лексико-семантичні, синтаксичні.

Серед видів дитячих інновацій найпоширенішими є: конструювання нових слів («дитячі неологізми»); дитяча етимологія слів; розширення або звуження значення слів.

Утворення нових слів яскраво простежується у дітей віком від двох до п'яти років, тобто в період активного засвоєння дитиною нових слів. Із цього приводу К. Чуковський писав: «Для нас усі слова вже готові, скроєні і зшиті, і голова у кожного з нас – як сховище таких готових форм, «кранниця готового плаття». А в дітей – це майстерня – все вимірюється і шиться, твориться кожну хвилину заново, кожну хвилину спочатку, все – натхнення і творчість»³.

Великою популярністю користується унікальна за змістом книга К. Чуковського «Від двох до п'яти», в якій зібрано перлини дитячого словотворення: *вогонь й вогонята, шишка й шишенята, дерева й дерев'ята, куці й куцата; пахлая, духлая, нашійная, хтойная; наборщик-ся, намолочився, намакаронився, наузварився; тамін, мабин, повзун, колоток* та ін. «Мамо, я вже накашилась», – каже дівчинка. «Татку, купи мені малювці», – просить син, звертаючись до батька.

– Ой, який великий повзун лізе!

– Помаж руки мазеліном!

Не злий собака, а кусачий, не тьмяне світло, а тухле. «Треба казати не батарея, а нагрівало, не ваза, а квітниця».

Для словотворення характерна надзвичайна мовленнєва активність, яка часом перетворюється на мовленнєві ігри дітей. Діти самі створюють слова, залучаючи до цього й дорослих. Словотворення охоплює всі частини мови:

іменники: *взувало, сільниця, повзук, учило, мокрес, помаза, кусарик, колоток, вулиціонер, пісковатор, копатка, цепля;*

дієслова: *відмухиватись, ладошкаються, накалюжив, відсонилася, витонула;*

прикметники: *жмутні черевики, черв'ячне яблуко, лякальні казки, молоканна каструля, бризкуча вода.*

Особливості словотворення під час засвоєння дітьми прикметників досліджувала В. Родзіховська. Створені дітьми прикметники автор поділяє на дві групи: прикметники з незвичайною мотивованою основою (*їжакове яблуко, коровний будинок, лікований палець*) та прикметники з незвичайним використанням префіксів і суфіксів (*зліпитії цукерки, зубовий лікар, махучий хвіст*).

Докладний аналіз дитячих інновацій та приклади щодо конструювання нових слів подає С. Цейтлін¹. Наприклад: *паровозник* (той, хто водить потяг), *літальник* (льотчик), *пальтовник* (той, хто шие пальто), *ковбасник* (той, хто любить ковбасу); *я гармонив* (грав на гармошці); *він забуватель* (хто забуває все); *він склоньонком порізався* (маленьким склом). На запитання дорослого: «Як це ти все пам'ятаєш?» дитина відповідає: «А в мене в середині є пригадуватель!».

Одним із видів словотворення є дитяча етимологія. Дитина не створює нових слів з новим значенням, а лише модифікує його звукову оболонку, перебудовує звучання існуючого слова, зберігаючи його значення. К. Чуковський писав: «Дитина несвідомо вимагає, щоб у звука був смисл, щоб у слові був живий, усвідомлюваний образ, а якщо його немає, вона сама вигадєє незрозумілому слову бажаний образ і смисл»².

І справді, маленькі діти іноді навчають дорослих, що потрібно говорити, наприклад: не *рукавиці*, а *пальчатки*, не *абажур*, а *лампа жур*, не *автобус*, а *катобус*. У їхньому мовленні трапляються і такі слова: *колоток* (молоток), *ободрація* (операція), *гвинтолїт* (вертолїт), *газонка* (конфорка) та ін.

До дитячих словотворень належать слова, утворені в результаті розширення чи звуження значення слів. Наприклад: «Посоли мені хліб цукром», «Як ведмідь нявчить?», «Ввімки парасолю», кривонігі руки, товстопуза голова та ін.

Які причини і механізми дитячого словотворення?

¹Цейтлін С. Н. Язык и ребенок. Лингвистика детской речи. – М.: Владос, 2000. – С. 159.

²Там само. – С. 164.

³Чуковский К. И. От двух до пяти // Собр. соч.: В 6 т. – М.: Худож. лит., 1965. – Т. 1. – С. 341.

¹Цейтлін С. Н. Язык и ребенок. Лингвистика детской речи. – М.: Владос, 2000.

²Чуковский К. И. От двух до пяти // Собр. соч.: В 6 т. – М.: Худож. лит., 1965. – Т. 1. – С. 340.

Зарубіжні психологи намагалися пояснити це явище як ранній вияв творчих здібностей дитини, своєрідної словесної обдарованості. Вони вважають, що маленьку дитину не задовольняють наявні слова, тому, щоб точніше висловити власну думку, вона вигадує нові. Це помилковий погляд, оскільки малюк у два-три роки ще не засвоїв словникового багатства рідної мови і, безумовно, не може знати про існування всіх можливих мовних позначень. Потреба у мовному спілкуванні зростає з кожним днем, і дитина переносить засвоєне раніше значення чи граматичну форму на новий предмет, дію. У малюків виробляється своєрідний граматичний стереотип. Так, якщо дитина засвоїла кілька слів у формі орудного відмінка із закінченням **-ом**: *молотком, совком*, то певний період усі слова у цьому відмінку вона намагається вживати із закінченням **-ом**: *ложком, хустком, руком*. Після засвоєння закінчення **-ою** спостерігається зворотне явище: всі слова, навіть ті, які раніше дитина вимовляла правильно, тепер вживаються із закінченням **-ою**: *молоткою, окою, совкою, милою*, і лише через кілька місяців малюк засвоює всі відмінкові закінчення. Більшість словесних новоутворень є тільки видозмінами слів дорослих: *кусарики, накривало*. Такі словосполучення стійкі і повторюються дитиною тривалий час. Слова, що зовсім не були властиві мові дорослих, малюки створюють дуже рідко. Все це переконує нас у тому, що малюк засвоїв граматичну будову мови недостатньо, словник у нього обмежений і він намагається створити «швидкі» нові слова.

Більшість учених (О. Гвоздев, Г. Пауль, Ф. де Соссюр, С. Цейтлін та ін.) вважають, що провідним механізмом словотворення є аналогія. Так, К. Чуковський пояснює причину дитячих «неологізмів» «чуттями мови»: «...у дворічних та трирічних дітей таке сильне «чуття мови», що створювані ними слова не здаються каліками чи виродками, а, навпаки, досить влучні, витончені, природні»¹.

Звісно, дитина засвоює мову під впливом дорослих, проте письменник наголошує на наявності у дітей особливої словесної творчості. Він пише: «Дитина у своїй творчості копіює дорослих. Не можна думати, що вона сама створює нашу мову, змінює її граматичну будову, словниковий склад. Сама того не підозрюючи, вона спрямовує свої зусилля на те, щоб шляхом аналогії засвоїти створене багатьма поколіннями мовне багатство»². Ф. Сохін, досліджуючи закономірності засвоєння дитиною граматичної будови мови, розглядав дитяче словотворення як закономірний процес оволодіння граматиною в дитинстві. Психологічною основою словотворення він пояснює «генералізацією відношень», граматичним стереотипом, який дитина використовує для створення нових слів.

На думку Т. Ушакової, дитяче словотворення зумовлюється аналітико-синтетичними процесами мислення. За допомогою мисленнєвого аналізу дитина по-своєму розчленовує слова дорослих і створює «осколки» слів: *ліп* (ліпити), *пах* (запах). А з допомогою синтезу проводить «схрещування» окремих морфем у новому для них поєднанні: *жукашечка* (жук + букашечка), *піджакет* (піджак + жакет)¹.

О. Шахнарович розглядає створення неологізмів як активне творче ставлення дитини до мовної дійсності. Він вважає, що «дитина не копіює систему категорій дорослої мови, а створює власні категорії слів, що ґрунтуються на їх функціональних особливостях всередині її «індивідуальної» мовної системи, «системи правил, які вона для себе свідомо відкриває, функціонування в мовленні дітей «моделей – типів», що утворилися на основі генералізації існуючих мовних моделей»².

Словотворення, на думку М. Рибникової, – це мовні граматичні помилки, які діти створюють самі на основі мовного чуття. І автор шкодує, що діти шкільного віку припиняють «творити» мову.

Причину дитячих інновацій С. Цейтлін убачає в особливостях самої мови. Українська і російська мови мають досить складну систему правил, які керують словотворчими й формотворчими процесами. Наявність великої кількості варіативних мовленнєвих моделей ускладнює вибір дитини і призводить до того, що створене нею слово потрапляє до інновацій.

Як бачимо, існують різні погляди на механізм дитячого словотворення. Вихователю слід пам'ятати, що будь-яке словотворення – це відхилення від граматичної норми, граматична помилка, яку потрібно своєчасно виправити.

Методику виправлення помилок описали російські вчені М. Алексеева, А. Бородич, О. Соловйова, В. Яшина. Вони висувають певні вимоги щодо мовлення вихователів:

виправлення граматичних помилок у мовленні дитини має сприяти усвідомленню нею мовної норми, навчити дитину розрізняти правильне мовлення;

не слід повторювати за дитиною неправильну граматичну форму, потрібно навести їй зразок правильного мовлення й запропонувати повторити його. Як зразок можна використати приклад правильного мовлення одного з дітей. У старших групах бажано залучати самих дітей до виправлення помилок;

помилки потрібно виправляти у тактовній, доброзичливій формі після заняття чи гри, коли дитина спокійна, емоційно не збуджена;

¹Ушакова Т. Н. О механизмах детского словотворчества // Вопр. психологии. – 1969. – № 1. – С. 61.

²Негневицкая Е. И., Шахнарович А. М. Язык и дети. – М.: Наука, 1982. – С. 48, 54.

¹Чуковский К. И. От двух до пяти. – Т. 1. – С. 343–344.

²Там само. – С. 347–348.

помилки слід виправляти відповідно до віку. Так, виправляючи помилку у дітей молодшого дошкільного віку, вихователь має правильно сформулювати фразу чи речення. «Так, Олю, це добре, що в тебе багато цукерок». (Дитина сказала: *цукерків.*);

дітей старшого дошкільного віку слід навчати розрізняти помилки й самостійно виправляти їх, використовуючи такі прийоми: констатація неправильного висловлювання; наведення зразка аналогічних висловлювань і спонування дитини до порівняння й правильного мовлення;

помилки потрібно виправляти, враховуючи стан дитини й умови, в яких вона перебуває (не можна виправляти помилку, якщо дитина чимось зайнята);

вихователь має пам'ятати – не виправлена помилка – це ще одне підтвердження неправильних умовних граматичних зв'язків як дитини-мовця, так і тих, хто її слухає¹.

Виправлення допущених помилок та запобігання їм нерозривно пов'язані між собою, оскільки виправлення помилок в однієї дитини запобігає їх появі в інших, і навпаки. Постійне виправлення помилок допомагає дітям засвоїти правильні граматичні норми. В основу цієї роботи має бути покладено усвідомлення дітьми норм мови. Дитина повинна знати, як правильно сказати, вона має усвідомити відмінність між правильною й неправильною формою слова. Нерідко трапляються випадки застосування неправильних прийомів виправлення помилок: вихователі зайвий раз акцентують увагу дитини на зробленій помилці («Ти знову говориш неправильно... *ось, я встав; ось, я одягнувся; ось, я прийшов у дошкільний заклад...*»; «Вово, знову *окиян?*»). А потрібно було один раз сказати: «Вітю, ти сьогодні знову багато разів повторив *ось*; слід стежити за своїм мовленням, або просто повторити слово *океан*». При виправленні цілого речення не слід повторювати його неправильний варіант. Щоб навчити дітей правильно будувати речення або вимовляти те чи те слово, вихователь має подати зразок. Наприклад:

Дитина: Всі ляльки *повлягнені* спати.

Вихователь: Так, усі ляльки *покладені* спати.

У повсякденному житті кожна допущена помилка потребує негайного виправлення. Наприклад, дитина говорить: «*Я приїхав транваєм*». Вихователь виправляє: «*Трамваєм*», – і вимагає повторити. Однак під час самостійної розповіді дітей, переказу оповідання або казки не можна порушувати хід їхньої думки, її послідовність. Вихователь повторює слово у правильній граматичній формі або запам'ятовує помилку й після заняття проводить індивідуальну бесіду з цією дитиною. Для виправлення помилок використовують такі прийоми, як: зразок пра-

вильного мовлення, пояснення, запитання, схвалення. Правильно дібрані й уміло використані запитання є ефективним прийомом навчання дітей граматично правильного мовлення.¹

§ 5. Методика формування граматичної правильності мовлення у дітей

Формування граматично правильного мовлення у дітей передбачає такі напрями: перевірка граматичної правильності дитячого мовлення і запобігання помилкам; наслідування мовленнєвому зразку педагога, мовлення якого відповідає всім нормативним вимогам, використання ефективних методів і прийомів формування граматичної правильності мовлення дітей як на заняттях, так і в повсякденному житті.

Перевірка дитячого мовлення і запобігання помилкам. Щоб правильно обрати напрям роботи з формування граматичної правильності мовлення, вихователь має знати, які саме помилки характерні для дітей конкретної групи, як часто вони трапляються. З цією метою в кожній віковій групі дошкільного закладу проводиться індивідуальна перевірка мовлення дітей двічі на рік: восени (вересень–жовтень) і навесні (травень–червень). Перевіряють такі сторони граматичної будови мови:

особливості побудови речень: з'ясовують, які речення переважають (прості, поширені, непоширені, складносурядні, складнопідрядні), порядок слів у реченні; особливості вживання сполучників і сполучних слів; відмінювання іменників за відмінками (помилки в іменниках жіночого роду в орудному відмінку: *іла ложком*) або відмінювання невідмінюваних слів на зразок: *кофе, радіо*);

вживання роду і числа іменників та їх узгодження з іншими частинами мови;

помилки, що допущені дітьми у використанні дієслівних форм (відмінювання за особами, чергування в основі слова);

узгодження числівників з іменниками;

вживання прийменників у реченні;

помилки, допущені дітьми у використанні інших частин мови.

Вихователю обов'язково потрібно перевіряти граматичні помилки, зумовлені специфічними умовами двомовності – так звані русизми, українізми.

Для перевірки дитячого мовлення потрібно мати спеціальний матеріал, дібрати найвдаліші прийоми, які б дали можливість виявляти особливості граматичної будови мови дітей.

Сюжетні картинки. Розповідь за такими картинками дає змогу простежити побудову речень. Картинки слід добирати так, щоб дитина могла скласти речення різної складності, наприклад, з двох слів (*Хлопчик читає; Дівчинка поливає; Бабуся плете*); з трьох слів

¹Алексеева М. М., Яшина В. И. Методика развития речи и обучение родному языку дошкольников. – М.: Академия, 1998. – С. 179–180.

(*Дівчинка тримає ромашку*); багатослівні (*Дівчинка прибирає свої іграшки*); складні речення (*Дівчинка подає кубики хлопчику, а хлопчик складає їх у машину; Дівчинка дивиться, як хлопчик малює*); речення з прийменниками (*Дівчинка сидить на стільці, а хлопчик стоїть біля неї; Хліб лежить на столі, а яблука в тарілці*).

Читання невеликих оповідань та бесіда за їх змістом. Вихователь читає оповідання і звертається до дітей з двома-трьома запитаннями. Наприклад такі оповідання: К. Ушинського «Півник з родиною»; Л. Толстого «Була у Насті лялька Катя», «Курочка», «Кінь»; М. Коцюбинського «Дві кізочки», «Про двох цапків».

Бесіди (за раніше накресленим планом). Дидактичні ігри з картинками й іграшками на зразок «Чого не стало», які дають можливість перевірити вміння дітей відмінювати іменники, та гра «Що змінилось?» (на вживання прийменників). Спеціально підібрані дидактичні вправи на ті частини мови, що потребують перевірки. Наприклад, запропонувати дітям скласти речення зі словами *вуха, радіо, піаніно* та ін.

Для перевірки граматично правильного мовлення можна використати діагностичні завдання, складені самим вихователем або взяті із спеціальної методичної літератури (А. Арушанова, А. Богущ, К. Крутій, Н. Лопатинська, Н. Маковецька, Г. Ніколайчук, О. Ушакова та ін.).

Розглянемо приклади діагностичних завдань.

Завдання. М е т а: з'ясувати здатність дитини розрізняти граматичні форми однини й множини іменників.

Перед дитиною розкладають картинки. На одних зображені одиничні предмети, на інших – ті самі предмети у кількості від двох і більше. Спочатку добирають картинки із зображенням предметів, назва яких у множині має наголос наприкінці слова. Наприклад: *гриб – гриби́, стіл – столи́, слон – слони́, олівець – олівці́, кіт – коті́*.

Потім картки із зображенням предметів з ненаголошеним закінченням у множині: *собака – собаки, лопата – лопати, кішка – кішки, корова – корови*.

Педагог пропонує показати, де собаки, а де собака; де гриб, а де гриби тощо.

Гра «*Назви велике*».

М е т а: з'ясувати особливості вживання та розуміння дітьми іменників із суфіксом згубності *-иц-*, здатність до рефлексії під час самостійного творення слів за допомогою цього суфікса.

М а т е р і а л: перша серія малюнків: маленький і великий слон; друга серія малюнків: маленький і великий лев; третя серія малюнків: мавпа, вовк, тигр, ведмідь, верблюд.

Х і д з а н я т т я: перша серія. Вихователь: «У місті, де живуть Максимко і Даринка, є великий зоопарк. Як же люблять наші малята ходити до нього! Проте, на жаль, це відбувається не дуже часто, адже татусь і матуся працюють зранку до вечора, а зоопарк розміщений так далеко, що їхати туди потрібно тролейбусом, тому самостійно діти піти туди не можуть. І ось одного вихідного дня тато запропонував Максимкові й Даринці поїхати до зоопарку. Уявіть собі радість братика й сестрички!»

Як же цікаво в зоопарку! Он слони: дбайливий тато-слон, біля нього – маленьке вухате слоненятко. Як ти гадаєш, як ще можна назвати великого слона? (Прогнозована відповідь: слонище.) У слоненятка хоботочок, а в тата-слона... (Прогнозована відповідь: хоботище.) У слоненятка вуха ще не дуже великі, а в тата-слона не великі вуха, а ... (Прогнозована відповідь: вушища). Слоненя ще дуже маленьке, тому й ніжки в нього маленькі, а в тата-слона – не просто великі ноги, а справжні... (Прогнозована відповідь: ножища.)

Завдання. М е т а: з'ясувати особливості вживання дітьми дієслів в умовному і наказовому способі дії; перевірити вміння створювати слова за допомогою суфіксів.

1. Що зробив зайчик, якби зустрів вовка (лисицю)? (втік би, сховався б, злякався б).

Відповідь дитини:

правильно називає слово в умовному способі дії;
добирає два слова;
називає тільки одне слово.

2. Скажи зайчику, щоб він пострибав, сховався, затанцював.

Відповідь дитини:

правильно називає слова в наказовому способі дії;
добирає два слова;
називає одне слово.

3. Скажи, як називають дитинча зайчика? (зайченя), дитинчат? (зайченята), у зайця багато... (зайченят).

Аналогічні запитання пропонуються і щодо інших тварин. У лисиці..., у вовка..., у ведмедя..., у їжака...

Відповідь дитини:

називає всіх дитинчат у правильній граматичній формі;
називає правильно тільки одну граматичну форму;
не виконує завдання.

4. Назви дитинчат собаки, корови, коня, вівці (собака – цуценя, цуценята, багато цуценят; корова – теля, телята, багато телят; кінь – лоша, лошата, багато лошат; вівця – ягня, ягнята, багато ягнят).

Відповідь дитини:

дитина називає всі слова правильно;
називає два-три слова;
називає одне слово.

5. Де живуть звірі? (у лісі). Які слова можна утворити зі словом *ліс*? (лісний, лісок, лісище, лісовик, лісовичок, лісочок).

Відповідь дитини:

називає більше двох слів;

називає два слова;

повторює задане слово.

Індивідуально мовлення перевіряється в ранкові години, після денного сну і на прогулянці. Маючи загальну картину граматичних помилок, вихователь може спланувати подальшу роботу щодо їх запобігання й виправлення. Якщо частина дітей вимовляє неправильно якесь слово, то можна сподіватись (завдяки схильності дошкільнят до наслідування), що ця помилка може з'явитись і в інших дітей. У зв'язку з цим вихователь планує роботу, яка спрямована на запобігання можливим помилкам: дидактичні ігри, вправи, розповідання за картинками з усією групою дітей та індивідуально з тими дітьми, в яких були виявлені помилки.

Наявність правильного зразка для наслідування. Дитина народжується, живе і розвивається в суспільстві. Для неї це не тільки вузьке коло предметів і явищ природи, а й люди, речі, суспільні відносини, культура, мова, наука тощо. Спочатку дитина не розмовляє, але чує мовлення дорослих, звернене до неї, потім приходить час, коли дитина сама включається в активне мовленнєве спілкування. Середовище, за П. Блонським, відіграє важливу роль у розвитку мовлення маленької дитини, воно дає чи не дає дитині можливість багато говорити і постійно чути мовлення дорослих, воно прискорює або гальмує розвиток мовлення. Отже, від мовного середовища, в якому знаходиться дитина, залежить її власне мовлення.

«Правильність граматичної будови мови у дітей раннього віку, – зауважує М. Красногорський, залежить від правильності побудови мовлення навколишніх людей. Трирічний малюк правильно вживає відмінки, особи, дієслівні форми, засвоюючи їх у мовних сполученнях, які він сприймає від тих, хто його оточує. Тому для правильного розвитку дитячого мовлення важливо, щоб діти на другому і третьому році життя чули правильне мовлення з досить багатим словниковим складом»¹.

У ранньому дитинстві за дуже короткий час (два-три роки життя) дитина оволодіває рідною мовою. Засвоєння відбувається завдяки здатності нервової системи до наслідування. М. Красногорський наголошує: «Під час нормального мовленнєвого спілкування дитини з навколишніми людьми мовні зв'язки утворюються шляхом наслідування і зміцнюються шляхом спонтанного повторення, або, як ми називаємо, фізіологічної ехолалії»².

¹Красногорский Н. И. К физиологии становления детской речи // Журн. высшей нервной деятельности. – 1953. – Вып. 2, т. 3. – С. 76.

²Там само. – С. 78.

Методи і прийоми формування граматичної правильності мовлення у дітей. Для формування граматичної правильності мовлення використовують такі методи: дидактичні ігри і вправи, розповіді з використанням слів, в яких діти допускають помилку, картинки, переказування художніх оповідань, читання віршів, складання дітьми розповідей із використанням групи слів на тему, запропоновану вихователем.

Найефективнішим методом формування граматичної правильності мовлення є дидактичні ігри. Це доволі поширений вид діяльності в роботі дошкільних закладів, хоча вихователі не завжди правильно обирають ту чи ту гру для досягнення потрібної мети. Гра планується сама собою, оскільки ігри на формування граматичної правильності мовлення недостатньо описані в методичній літературі, відсутні вони і в планах виховної роботи вихователів дошкільних закладів.

Які групи дидактичних ігор використовуються для формування граматичної правильності мовлення? Це насамперед дидактичні ігри, спрямовані на формування вміння дітей відмінювати іменники множини в родовому («Чого не стало?», «Чого більше?») та називному відмінках («Що змінилось?», «Назви предмети», «Опиши картинку», «Пошта»); на відмінювання іменників однини і множини у знахідному відмінку («Що я бачив?», «Розкажи про картинку»); на вживання роду іменників («Плутанина», «Одягни ляльку», «Крамниця іграшок»); на вживання невідмінюваних іменників («На гостини», «Що я чув по радіо?»); на вживання дієслів за особами і дієслівних форм з чергуванням приголосних в основі («Що ми робимо?», «Що написано в листі?»); на узгодження числівників з іменниками («Що змінилось?», «Порахуй, скільки?»); на відмінювання іменників, що вживаються тільки в однині або множині («Кому що потрібно?», «Про що ми задумали?»); на правильне вживання прийменників («Сховай зайчика», «Що змінилось?», «Де ведмедик?»); на виправлення помилок, зумовлених двомовністю («Назви слово іншою мовою», «Що змінилось?», «Крамниця іграшок», «Про що ми задумали?»); на виправлення граматичних помилок («Так чи не так?», «Виправ, Петрушку», «На уроці рідної мови» та ін.).

Крім дидактичних ігор у практиці роботи дошкільних закладів слід широко використовувати дидактичні вправи, які доступні дітям старшого дошкільного віку. Дидактичні вправи високо оцінював К. Ушинський. У його книзі «Рідне слово» зібрано чимало корисних вправ для розвитку мовлення дітей. Добираючи дидактичні вправи для дітей, К. Ушинський водночас вимагав від педагога правильної методики їх проведення, правильного добору запитань, оскільки кожна дидактична вправа складається із запитання та відповіді. «У перших вправах, – писав автор, – наставникові, безперечно, доведеться керувати безперестану і дитячою спостережливістю, і дитячою думкою, і дитячим словом та задовольнятися, коли діти дадуть правильну відповідь на найконкретніші запитання, наприклад: як називається предмет? як називається та чи інша частина предмета? якого вона кольору? Потім він може

комбінувати свої запитання так, що на них потрібно відповідати цілим реченням, наприклад: що їсть кінь? якої масті бувають коні?.. Далі запитання мають, розширюватися таким чином, щоб відповідь на них складала кілька речень. Наприклад: як їсть корова, а як кінь? Чим віслюк схожий на коня, а чим на корову? Далі йдуть запитання, які припускають у відповіді цілу низку речень... Так, щоб поступово підготуватися до самостійного опису і таких предметів, про які нічого не говориться у книзі, але діти можуть їх розглянути»¹.

Великого значення дидактичним вправам надавала і Є. Тихеева, яка розробила цілу систему дидактичних вправ з розвитку мовлення у дошкільнят.

У дошкільній педагогіці визначено такі педагогічні вимоги до дидактичних вправ, що використовуються в роботі з дітьми:

а) правильний добір дидактичних вправ відповідно до помилок, що трапляються в дитячому мовленні;

б) дидактична вправа повинна мати чітко визначену мету, основне навчальне завдання (наприклад, дидактична гра на засвоєння дітьми прийменників або дієслівних форм);

в) матеріал до дидактичної вправи слід добирати так, щоб діти мали можливість зіставити правильні й неправильні форми, щоб у ньому були не лише ті граматичні форми, в яких діти допускають помилки, а й інші близькі граматичні форми, раніше засвоєні дітьми (*червоне яблуко, червоний прапорець, червона стрічка*);

г) кожна дидактична вправа має стимулювати дитячу думку, сприяти розвитку мислення;

д) будувати дидактичну вправу потрібно на знайомому дітям матеріалі, пов'язаному з їхнім життям і діяльністю;

е) у дидактичних вправах потрібно передбачити наочний матеріал;

є) дидактичні вправи слід проводити жваво, цікаво, використовуючи ігровий прийом.

Для формування граматичної правильності мовлення у старшому дошкільному віці використовують різні групи дидактичних вправ.

Вправи на словотворення. Головна мета – формування інтересу до слова, розвиток критичного ставлення до мовлення, пошук серед різних варіантів слів граматично правильного. Це такі вправи:

утворення іменників за допомогою суфіксів («Хто у нього мама?», «Хто вона (він)?», «Скажи одним словом»):

- Вовченя. Хто в нього мама?
- Вовчиця.
- Зайченя. Хто в нього мама?
- Зайчиха.
- Левеня. (Левиця.) Порося. (Свиня.)

¹Ушинский К. Д. О первоначальном преподавании русского языка // Избр. пед. произведения. – М.: Просвещение, 1968. – С. 188.

- Оля плаває. Як про неї можна сказати? Хто вона? (Плавчиха.)
- Машина, що ріже овочі. Як про неї можна сказати одним словом? (Овочерізка.)

– Посуд, в якому лежать цукерки. Як про нього можна сказати одним словом? (Цукерниця.);

утворення порівняльних ступенів прикметників:

– Навесні тепло, а влітку... (тепліше).

– Вода холодна, а лід ... (холодніший);

утворення прикметників з двох слів:

– Довгі вуха. Як сказати про це одним словом? (Довговухий.)

– Сірі очі. Як сказати одним словом? (Сіроокий.);

утворення дієприкметників:

– Розбили тарілку. Як про неї сказати? (Розбита тарілка.)

– Розлили молоко. Як про нього можна сказати? (Розлите молоко.);

утворення іменників від дієслів («Назви професію», «Хто це робить?»):

– Будувати – будівельник.

– Лікувати – лікар.

– Виховувати – вихователь;

утворення споріднених слів:

– Які слова можна утворити від слова *ліс*?

– Лісний, лісник, лісовик, лісовичок.

Вправи на словозміну:

відмінювання дієслівних форм (*бігати – біжу, їздити – їжджу, носити – ношу, хотіти – хочу – хочемо, просити – прошу – просимо, водити – вожу – водимо* та ін.).

Наприклад, вихователь говорить:

– Ми ходимо. А як ти скажеш про себе? (Я ходжу.)

– Як ти скажеш про Валю? (Валя ходить.)

– Ми бігаємо. Як ти скажеш про себе? (Я біжу.)

– Як ти скажеш про Юрка? (Юрко біжить.)

– Як ти скажеш про них? (Вони біжать.);

узгодження числівників і прикметників з іменниками:

– Червоний олівець. Про що ще можна сказати червоний? (Червона квітка, червоний помідор, червоний м'яч, червоний бант.)

– Як сказати про воду? Вода яка? (Холодна, тепла, прозора, чиста.)

– Молоко яке? (Біле, смачне, тепле, парне, холодне, кисле, солодке);

відмінювання іменників:

– Качка кличе кого? (Каченят.)

– Собака годує кого? (Щуценят.)

– На дереві ростуть що? (Яблука.);

відмінювання займенників:

– У мене лялька. Як сказати, що має Оксана? (У неї лялька.)

– Про Юрка? (У нього лялька.)

– Про них? (У них лялька.);

вживання часу дієслів:

– Що я (ти, він, вони, ми) роблю?

– Що я (ти, він, вони, ми) робитимуть?

– Що я (ти, він, вони, ми) робив?

– Що я (ти, він, вони, ми) зроблю?

– Що було влітку? Що буде взимку?

Дидактичні вправи з картинками: «Знайди маму», «Чиї дітки?», «Чий хвіст?», «У кого хвіст?», «Де що лежить?», «З ким розмовляє хлопчик?»; вправи на вживання невідмінюваних іменників (*тюре, піаніно, радіо*).

Дидактичні вправи на вдосконалення синтаксичної сторони мовлення.

Після розгляду картинки дитиною вихователь ставить запитання:

– Кого ти бачиш на картинці?

– Я бачу хлопчиків.

– Що вони роблять?

– Один маленький хлопчик тікає від іншого, щоб той його не наздогнав. Один хлопчик тікає, а другий наздоганяє.

Можна використовувати просто запитання вихователя:

– Коли кульбабка буває зелена, а коли жовта?

– Вранці, коли ще немає сонця кульбабка зелена, а коли з'являється сонце, вона розкривається і стає жовтою.

Вправи на виправлення граматичних помилок. Вихователь: «Новенька дівчинка – Оленка зайшла в групу, побачила іграшки і сказала: «Ой, скільки тут ляльків, машинів, іграшків!» У яких словах Оленка зробила помилки? Як правильно сказати?».

Одним із методів формування граматичної будови мовлення є розповіді, складені вихователем. У них мають бути слова, в яких діти найчастіше допускають граматичні помилки (*вуха, кашне, піаніно, кіно*). Наприклад: «Піаніно»:

«В Оксанчиній кімнаті стоїть... (піаніно). Піаніно зовсім нове, його тільки вчора купили. Оксанка дуже зраділа, побачивши в кімнаті... (піаніно), таке саме, як у дитячому садку. Вона підійшла до... (піаніно), провела пальчиком по блискучій чорній поверхні... (піаніно), натиснула на клавіші... (піаніно) і радісно усміхнулася, коли піаніно озвалось до неї. Потім узяла стілець і поставила його біля... (піаніно). Дівчинка довго милувалася... (піаніно) і вирішила, що обов'язково навчиться грати на... (піаніно). Усю ніч Оксанці снилося, що вона грала на... (піаніно), а діти зачаровано слухали її гру».

Вихователь може дати завдання дітям скласти розповіді з відповідним словом або кількома словами. Наприклад: зі словом *вуха*: «У Тані заболіло вухо. Мама зав'язала дівчинці вуха і викликала лікаря. У вусі був налив». Або зі словами *санчата, лижі, сніг, вітер*: «Настала зима, подув холодний вітер, випав білий пухнастий сніг. Діти взяли лижі й пішли кататися з гори. А у Валі й Віті немає лиж, вони каталися на санчатах».

Для активізації й закріплення граматичних форм використовують художні твори. Наприклад, заняття на тему «Про **Тому** і **Чому**» (розроблено К. Крутій).

Мета: активізувати в мовленні дітей сполучник **тому що**. Навчити їх правильно вживати конструкцію з цим сполучником.

Хід заняття: дітям пропонується прослухати казку М. Рибакіна «Про Тому і Чому» і відповісти на запитання.

Жили-були Тому і Чому. Бачать вони – котиться колода.

– Чому вона котиться? – запитав Чому.

– Тому що вона кругла, – відповів Тому.

– А чому б нам не зробити що-небудь кругле? – спитав Чому.

Почали тоді Чому і Тому стругати, пиляти і вийшло у них кругле колесо. Сіли вони й покотилися по землі. Котяться вони, котяться, дивляться – летить птах.

Чому він летить? – запитав Чому.

Тому що у нього є крила, – відповів Тому.

Чому б нам не зробити крила?

Зробили тоді Тому і Чому крила, і вийшов у них літак. І полетіли вони далі дивуватися.

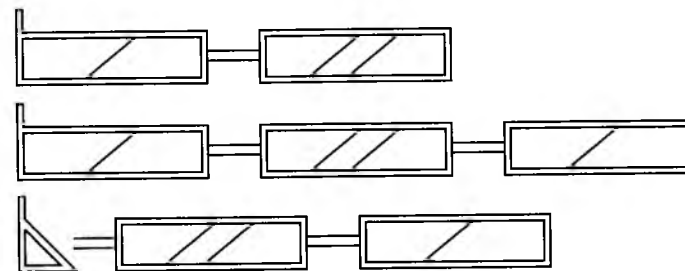
Ось, діти, *тому* все і робиться на світі, що є *чому*.

Діти, з якими запитаннями звертався Чому? Як відповідав Тому? А тепер ви продовжіть розповідь про Тому і Чому. Діти «навчають» Чомусика: «Чому прийшов лікар? Чому люди беруть парасольки? Чому відлітають птахи? Чому влітку не носять шубу? Чому не можна їсти сніг? тощо».

Одним із методів формування граматичної правильності у дітей старшого дошкільного віку є моделювання, використання наочних моделей, в яких дитина відображує структуру об'єктів і відношень між ними (Л. Венгер, Д. Ельконін, М. Поддьяков, К. Крутій, Н. Лопатинська та ін.).

Так, для визначення ступеня оволодіння дітьми старшого дошкільного віку способом виділення слова з мовленнєвого потоку К. Крутій пропонує дати дітям можливість будувати моделі речень, які у своєму складі мають: тільки слова-назви; слова-назви та службові частини мови («слова-товариші»); слова-назви, слова-дії тощо.

Наприклад, дітям пропонується картка зі схемами:



З а в д а н н я:

- скласти речення до схем;
- дібрати речення із запропонованого вихователем тексту;
- доповнити схему моделями.

Гра «Склади речення». Складання речення за двома опорними словами: *стілець, підлога; тарілka, стіл; крісло, кошеня; книга, полиця* тощо. Діти складають схему-модель речення з прийменником **на**: *Стілець стоїть на підлозі.*







Розглянемо конспект заняття з використанням моделей (складено Н. Маковецькою).



М е т а: познайомити дітей із творенням іменників за допомогою суфікса з відтінком збільшення **-иц-**. Продовжувати формувати уявлення про універсальність словотвірної моделі.

М а т е р і а л: ляльки – хлопчик і дівчинка, м'яка іграшка – Сонячний зайчик, моделі слів-предметів, що мають у своєму складі лише корінь, а також корінь і суфікс, папір, олівець, малюнки із зображеннями великих і маленьких тварин: верблюда, мавпи, слона, вовка.

Х і д з а н я т т я: вихователь розповідає казку: «І знову наші мандрівники вирушили в подорож країною Мови, а Сонячний зайчик продовжив свою розповідь.

– Я хочу відкрити вам одну таємницю: в нашій країні є не тільки загадкові частинки, що надають словам значення зменшення, пестливості, а й такі, за допомогою яких утворюються слова, що означають великі предмети або великих тварин, і серед них частинка-помічниця **-иц-**. Ось у цьому будинку  живе слово *лапа*, а в цьому  – *лапице*.

У цьому будинку  – *рука*, а в цьому ? (Прогнозована відповідь – *ручице*.)



У цьому будинку  – живе слово *лев*, а в цьому ? (Прогнозована відповідь – *левице*.)

– Ой, та ці ж будиночки дуже подібні до тих, в яких живуть слова *листок, дубочок, лісочок*, – радісно заплескала в долоньки Даринка.

– Так, адже це теж слова-предмети й складаються вони зі звичайного слова та його помічниці, – пояснив Сонячний зайчик».

Вихователь: «А тепер назвіть, будь ласка, одним словом: великого верблюда (прогнозована відповідь: верблюдище), велику мавпу (прогнозована відповідь: мавпище); великого вовка (прогнозована відповідь: вовчице).

Спробуйте розмістити ці слова в будинки. (Вихователь пропонує

дитині дві словотвірні моделі: , .)

Діти мають розмістити малюнки із зображеннями тварин залежно від кількості складів у слові.

Останнім часом у методичній літературі з'явився і такий метод, як лінгвістична казка. К. Крутій лінгвістичну казку визначає як таку, зміст якої спрямований на ознайомлення дітей з лінгвістичними термінами в доступній для них формі, а також на розвиток «чуття мовлення».

Зміст таких лінгвістичних казок складає сам вихователь. Наприклад, «У країні чеберяйчиків», «Подорож до країни мавп», «У мовному царстві» та ін.

Заняття з формування граматичної правильності мовлення. У дошкільних навчальних закладах формування граматичної правильності мовлення відбувається на комплексних і тематичних заняттях. Комплексні заняття проводять двічі на місяць, тематичні – один раз на квартал.

Комплексне заняття складається з трьох частин, однією з яких є формування граматичної правильності мовлення. На заняттях реалізується матеріал відповідно до програми виховання дітей.

На комплексних заняттях використовують здебільшого дидактичні вправи та ігри. Для прикладу розглянемо заняття у другій молодшій групі (жовтень).

Розвиток мовлення. З а в д а н н я: Граматика. Вправляти дітей у відмінюванні іменників, що означають назви малят тварин, у називному й родовому відмінках однини і множини, у правильному вживанні іменників у роді і числі.

Під час першої частини заняття діти розглядають вже знайому картину із зображенням кішки та кошенят.

Вихователь: «Діти, кішка велика, а як сказати про маля кішки? (Кошеня.) Одне кошеня, а багато? (Кошенята.) Кошеня воно, а кошенята? (Вони.) Немає кішки, а як сказати про її маля? Немає кого? (Кошеняти.)»

Старша група (грудень).

Розвиток мовлення. З а в д а н н я: Граматика. Навчити утворювати нові слова від іменників і дієслів.

У другій частині заняття вихователь пропонує дітям продовжити навчання словотворенню. Які слова можна утворити від слів *пшениця (пшеничний, пшеничка, пшениченька), брат (братній, братерство, братик, брататися), служити (служба, служіння, слуга, службовий), писати (писар, писаний, списаний, написаний, переписувати), море (моряк, морський)?».*

На іншому занятті діти вчаться перебудовувати просте речення в поширене за допомогою прикметників та сполучника **і**.

Під час заняття вихователь пропонує дітям доповнити речення «*Мій син*» словами, що відповідали б на запитання *який?* (*Мій син працю-*

витий і скромний. Мій син чесний і сумлінний.) Потім пропонуються такі речення: *Уважний син, що робить? Ледачий син, що робить? Сильний син, що робить?* Дидактична вправа: *Син який? Дідусь який? Хлопчик веселий, а мати (сумна). Мати працююча, а син (ледачий).*

На тематичному занятті розв'язуються завдання, спрямовані тільки на формування граматичної правильності мовлення. Повторюють той матеріал, який вивчався на комплексних заняттях, додають одне чи два нових завдання. Наприклад, молодша група.

Розвиток мовлення. З а в д а н н я: Граматика. Вправляти у відмінюванні іменників (*качка, каченя, кладка*) в однині та множині, у правильному узгодженні числівника з іменником; навчати складати поширені речення; розвивати уважність, кмітливість.

М а т е р і а л: качка з каченятами, макет – ставок із кладкою.

Х і д з а н я т т я: на столі макет ставка з кладкою. Вихователь: «Який гарний ставок! Сюди дуже часто приходять гуси, качки. Послухайте, діти, і відгадайте, хто йде до ставка? Кря – кря – кря! (З'являється качка.) Качка прийшла купатись. (Качка купається.) Що робить качка? Вийшла з води і пішла на кладку погрітись на сонечку. Кого ви бачите на кладці? Ось ще хтось біжить до кладки. Хто це? (Маленьке каченятко.) Каченя сіло на кладці біля качки. Хто тепер сидить на кладці? Скільки качок і скільки каченят? Хтось знову йде до ставка. (З'являється ще одна велика качка). Викапалась велика качка й сіла на кладку. Кого тепер ви бачите на кладці? (Дві великі качки й одне маленьке каченя). Кого більше – качок чи каченят? А що потрібно зробити, щоб качок і каченят було порівну? (Треба, щоб припливло ще одне каченя.) Покличемо його. (Діти кличуть: кря – кря.) Хто це пливе? Скільки тепер каченят? Одне каченя пішло у воду. Хто залишився на кладці? Кого більше? (Забирає велику качку.) Кого не стало на кладці? Хто залишився на кладці? Аж ось поблизу пробігла лисиця. Качки злякались і всі кинулись у воду». Під час гри можна запропонувати загадку: «У воді купалася, сухою залилася. Хто це?».

Крім групових занять із дітьми, які мають граматичні помилки в мовленні, проводять індивідуальні. Для прикладу розглянемо індивідуальне заняття «Де Чомусик?» (розроблено К. Крутій).

М е т а: з'ясувати розуміння дітьми значення прийменників **з, із, за, по, у (в), над, під, перед, між, по, при, через, коло, біля, крізь**.

М а т е р і а л: малюнки, на яких зображений Чомусик у різних ситуаціях.

Х і д з а н я т т я: вихователь: «Чомусик вирішив погратися з тобою. Але в кожній грі є свої правила. Правило цієї гри таке: я покажуватиму тобі малюнок із зображенням чеберяйчика Чомусика, а ти маєш відповісти, де він знаходиться або що він робить. Згоден? Якщо ти правильно відповідатимеш, Чомусикові це обов'язково сподо-

бається, і ви удвох підете сьогодні на прогулянку». Вихователь покаже перший малюнок, на якому зображений чеберяйчик, котрий визирає з-за дерева.

Прогнозовані відповіді дитини за малюнками: Чомусик виглядає з-за дерева. Чомусик стоїть на пеньку. У Чомусика є гарненький ковпачок, штанці тощо. Чомусик схилився над кущем, павучком. Чомусик робить зачіску перед люстерком. У Чомусика в кошику є гриби. Чомусик іде по дорозі. Чомусик стоїть біля ромашки. Чомусик стоїть між мурашником та кущем суниць. Чомусик стоїть із капелюшком у руці. Чомусик стоїть без капелюшка. Чомусик дивиться крізь скло. Чомусик іде через місточок.

Наприкінці кожного кварталу проводять контрольні заняття на з'ясування рівня засвоєння дітьми граматичної будови рідної мови.

Практичні завдання для самостійного опрацювання

1. К. Ушинський назвав граматику «логікою мови». Поясніть, чому саме граматика є логікою мови.

2. Як свідчать наукові дані, вже в ранньому віці (з 1 року 10 місяців, за О. Гвоздевим) дитина інтенсивно засвоює відмінкові закінчення. До трьох років вона оволодіває майже всіма відмінковими формами. Вчені по-різному пояснюють це явище. «Дитина раннього віку робить у своєму житті друге велике відкриття – відкриває для себе флективну природу рідної мови» (К. Бюлер).

«Оволодіння граматичною будовою мови відбувається на основі складної динаміки встановлення граматичних стереотипів, їх генералізації та наступної диференціації. Так, наприклад, при вивченні орудного відмінка спочатку спостерігаються однотипні шаблонні форми із закінченням **-ою** (*ложкою, молоткою, ногою, відрою*). Під впливом мовленнєвої практики цей стереотип поступово змінюється, з'являється закінчення **-ом**. Цей новий зв'язок генералізується, підпорядковуючи собі попередній стереотип і починає панувати над ним (*ложком, руком*)» (Ф. Сохін).

«Чуття мови» допомагає дитині легко і швидко засвоїти граматичні форми «рідної мови» (К. Ушинський, К. Чуковський).

«У своїй творчості дитина копіює дорослих. Не можна думати, що вона сама створює нашу мову, змінює її граматичну будову... сама того не підозрюючи, вона спрямовує свої зусилля на те, щоб шляхом аналогії засвоїти створене багатьма поколіннями мовне багатство» (*Чуковський К. И. От двух до пяти. – С. 343–344*).

«Той факт, що саме відмінкові форми, в яких виражаються міжпредметні відношення, засвоюються раніше від інших граматичних категорій, засвідчує провідне значення предметної діяльності дитини та її спілкування з дорослими для процесу засвоєння мови» (Д. Ельконін).

«Дитина не переймає готових форм, а конструює їх за відомими правилами... Вона ставиться до мови не пасивно, а активно, конструктивно, постійно здійснюючи неусвідомлений аналіз мовних явищ.

Мова дитини відрізняється від мови дорослих. «Грамматична неправильність» дитячої мови закономірна і є наслідком створеної самою дитиною мовної системи, всередині якої вона діє зовсім несуперечливо. У створенні цієї системи відіграють роль аналітичні дії дитини загалом» (*Негневицкая Е. И., Шахнаровский А. М. Язык и дети. – М.: Наука, 1981. – С. 38–40*).

Якого з цих поглядів дотримуєтесь ви? Яке з цих положень найбільш науково й об'єктивно пояснює засвоєння дітьми граматики? Чії думки можна спростувати і чому?

Прочитайте записи дитячого мовлення:

«У мене дома є багато *іграши... іграшків, іграшков, іграшок; ляльков, ой...ляльок...*» (Оля П., 4 роки 4 місяці).

«Ой, подивись, скільки на небі *зірків, ні... зір...ков... зір...* ну, як, підкажи, *зірок...*» (Оля П. 4 роки 7 місяців).

«Ой, швидше, швидше, йди-но сюди, тут *повзук відсонився*» (Ігор С., 3 роки 2 місяці).

«У мене вже болять *правакові* пальці, можна я візьму олівець *літаковими* пальцями?» (Вадим Я., 3 роки 2 місяці).

«*Коло... коло... колубок, коло... коло... коло... колосок, коло... коло... колодім, коло... коло... коло... коло рук, коло... коло... колорак, ... коло... колосік, коло... коло... колобрід. Все*» (Миколо Ц., 5 років 4 місяці).

Поясніть причину цих граматичних явищ.

3. У програмі навчання і виховання дітей дошкільного віку «Дитина» в розділі «У країні граматики» визначено такі завдання формування граматичної правильності мовлення у дітей старшої групи:

навчити утворювати слова із здрібніло-пестливими суфіксами та суфіксами згрубілості, негативної оцінки: *відерце, деревце, хлібець, вовчисько, вітрище*; жартівливі слова: *цибайлик, помагайлик*; слова – назви вигаданих істот: *луговик, домовик*;

навчити утворювати дієслова на зразок *накупатися, настрибати-ся; недоспати, недоказати, недомалювати; перестрибнути, перебігти; допити*;

навчити вживати вставні слова *мабуть, здається, напевне*; порівняльні звороти із сполучниками *мов, немов, як, ніби* (К.: Освіта, 1993. – С. 147–149).

До кожного з цих завдань розробіть систему дидактичних вправ та ігор, випишіть художні тексти з цими словами (з різними граматичними формами), визначте прийоми ознайомлення дітей із ними та введення цих граматичних форм в активне спілкування дітей.

Складіть зразки розповідей вихователя, в яких би траплялися синонімічні форми слів.

Продумайте, як можна пояснити ці форми дітям.

4. Прочитайте подану нижче таблицю вживання кличної форми іменників (табл. 37).

Таблиця 37

Закінчення іменників у кличній формі однини	Приклади
Тверда група – -о	Валентино, Микола, Хомо, Ївго, Оксано, Ніно, Ганко, голово, тітко
М'яка і мішана група – -е, -є	Марусе, Катре, Насте, пісне, листоноше, зоре, Лукіє, Маріє, Софіє, Надіє
Іменники з пестливим суфіксом – -ю	Магусю, Надюсю, Ганнусю, Галю, Маню, татусю, доню

Зробіть аналогічну таблицю на всі відомі вам імена та слова, які часто вживаються під час спілкування з дітьми дошкільного віку. Введіть ці слова в речення. Побудуйте речення з кличною формою іменників.

5. До поданих завдань та початку комплексного заняття доберіть відповідні дидактичні вправи, ігри, вірші та інші прийоми, які сприяли б засвоєнню дітьми граматичних форм.

Закінчіть заняття.

З а в д а н н я:

1. Зв'язне мовлення. Навчити дітей відповідати на запитання за змістом картини, описувати тварин, складати розповіді з 2–3 речень.

2. Словник. Збагачувати словник синонімами, антонімами, дієсловами.

3. Грамматика. Навчити утворювати іменники за допомогою зменшувальних суфіксів (*заєць – зайчик, зайченя, зайчатко, зайченятко*); правильно вживати прийменники **до, на, в, з, біля**; виховувати бажання доглядати за тваринами, оберігати їх.

Х і д з а н я т т я: стук у двері. Вихователь: «Хтось до нас у гості йде. Відгадайте, хто це?»:

Я вухатий ваш дружок,
В мене сірий козушок,
Куций хвостик, довгі вуса,
Я усіх-усіх боюся.

(Зайчик)

Вихователь вносить зайця, садить його на стілець. Потім звертає увагу дітей на картину: «Хто зображений на картині? Розкажіть про цього зайця. Який він, що він робить? Опишіть зайця, який прийшов до нас у гості». **З р а з о к о п и с у:** «Заєць сірий, у нього довгі вуха, косі очі, коротенький хвіст. У зайця задні ноги довші, а передні коротші. Заєць швидко стрибає». Діти повторюють розповідь-опис. **Р о з п о в і д ь в и х о в а т е л я** за картоною: «Зайці живуть у лісі. Бігають вони швидко, великими стрибками, бо задні ноги в них довші.

У зайця довгі вуха, він добре чує. Зайці їдять траву, кору, молоді гілки дерев, моркву, капусту. Удень вони ховаються під кущем, у густій траві, а ввечері йдуть шукати собі їжу. Влітку шубка зайця сіра, взимку – біла. Зайців потрібно оберегати».

Дітям пропонують послухати вірш М. Познанської «Зайчики»:

В лісі сніг. У лісі звірі.
Ось зайчатка скачуть сірі.
Сірі їстоньки хотять,
Сірі з голоду тремтять.
Бідні зайчики, голодні,
Ще не снідали сьогодні.

Вихователь: «Якими словами у вірші говориться про зайчика? Зайчик що робить? Улітку зайчик ситий, а взимку? (Голодний.) Улітку зайчикові тепло, а взимку?» (Холодно.)

6. Прочитайте завдання та початок тематичного заняття для старшої групи.

З а в д а н н я: Граматика. Навчити дітей вживати невідмінювані іменники, складати речення з дієсловами з чергуванням приголосних в основі.

М а т е р і а л: лист від Чебурашки, предметні та сюжетні картинки; дидактичні ігри, вправи.

Х і д з а н я т т я: стук у двері. Приносять листа від Чебурашки. Вихователь читає листа, в якому Чебурашка розповідає про свої пригоди. У тексті листа (його складає вихователь) розмиті дощем слова – невідмінювані іменники в непрямих відмінках з прийменниками **по, в, на** (**в** кіно, **на** піаніно, **по** радіо, **в** журі). Діти доповнюють ці слова, складають речення зі словами *кіно, піаніно, радіо, журі* (за змістом предметних картинок).

Складіть текст листа від Чебурашки. Продовжіть конспект заняття. Опишіть дидактичні вправи та ігри на вживання дітьми дієслів з чергуванням приголосних в основі.

7. Прочитайте конспект тематичного заняття, замініть причинові запитання своїми.

З а в д а н н я: Граматика. Навчити складати складнопідрядні речення з підрядними причини із сполучником **тому що**; виховувати критичне ставлення до граматичних помилок, прагнення до чистоти й правильності мови.

М а т е р і а л: оповідання Б.Житкова «Як мене називали»; конверт з листом Чомусика, маленькі конвертики із запитаннями, ведмедик, Буратіно, іграшковий телефон.

Х і д з а н я т т я: вихователь читає оповідання Б. Житкова «Як мене називали?». Запитує: «Чому Олексія називали Чомусиком?». Показує лист від Чомусика і читає його: «Дуже люблю писати листи дітям у дитячий садок і ставити різні запитання. Написав я і вам.

Спробуйте відповісти на мої чому. Чому діти люблять свій дитячий садок? Чому ви любите свою маму? Чому потрібно ділитись іграшками? Чому потрібно боротися за мир?» Потім діти показують свої листи. Вихователь зачитує запитання: «Чому випав сніг? Чому до Олі прийшов лікар? Чому відлітають птахи? Чому влітку не носять шубу? Чому взимку одягають рукавички? Чому потрібно бути уважним на заняттях?». Проводиться дидактична гра «Ведмедик і Буратіно розмовляють по телефону». На столі стоїть іграшковий телефон. Ведмедик просить Буратіно відповісти по телефону на кілька запитань. Буратіно дає неправильну відповідь, а діти виправляють. Наприклад, Ведмедик запитує: «Чому взимку не можна купатися?». Буратіно: «Бо заважає шуба». Діти виправляють: «Тому, що взимку холодно. Тому що вода в річці замерзла. Тому що вода в річці дуже холодна. Тому що можна застудитися».

8. Прочитайте вірш В. Коломійця «Ихша та Отохша». Поясніть словотвір слів: *Ихша, Отохша, зубатохша, покотихша, навперестрибохша*.

Вийшла Ихша – сіра покотихша.
Тихше! – ой-ой-ой.
Он Отохша – люта зубатохша –
навперестрибохша... ой!...

9. Доберіть художні твори з різними граматичними формами (кличча форма, невідмінювані іменники, частки, сполучники тощо), які можна використати в роботі з дітьми.

§1. Поняття зв'язного мовлення

Завдання розвитку *зв'язного мовлення* посідає головне місце в загальній системі роботи з розвитку мовлення в дошкільному навчальному закладі. Навчання зв'язного мовлення є водночас і метою, і засобом практичного опанування мовою. Зв'язне мовлення має надзвичайне значення для розвитку інтелекту та самосвідомості дитини, воно позитивно впливає на формування таких її важливих особистісних якостей, як комунікабельність, доброзичливість, ініціативність, креативність, компетентність. За допомогою добре розвинутого зв'язного мовлення дитина навчається чітко та ясно мислити, встановлювати контакт з тими, хто її оточує, ініціювати власні ідеї, брати участь у різних видах дитячої творчості.

В опануванні мовленням дитина іде від частини до цілого: від окремих слів до поєднання двох-трьох слів, далі до простої фрази та складних речень. Кінцевим етапом зв'язного мовлення є здатність до складання кількох речень, об'єднаних загальним змістом. Зв'язним називають таке мовлення, яке може бути зрозумілим на основі його власного предметного змісту (С. Рубінштейн).

Сучасна лінгвістика та лінгводидактика розглядають поняття зв'язного мовлення у двох напрямках – як процес створення зв'язного висловлювання та як продукт мовлення (текст чи дискурс). Зв'язне мовлення визначається як єдине смислове та структурне ціле, що складається з тематично та логічно пов'язаних між собою відрізків і відбиває усі істотні сторони свого предметного змісту (А. Богуш, Л. Виготський, М. Жинкін, І. Зимня, О. Леонтьєв). У створенні зв'язного мовленнєвого продукту науковці виокремлюють діяльнісний та особистісний компоненти. Діяльнісний компонент зумовлюється процесами утворення й сприймання повідомлення, регуляції та контролю власної мовленнєвої діяльності. Особистісний – тим, що в мовленні особа виявляє свою індивідуальність – характер, темперамент, рівень загальної культури.

Результатом, продуктом зв'язного мовлення є **текст** – словесно виражений продукт мовленнєво-розумової діяльності людини, якому властива завершеність, структурна цілісність, цілеспрямованість та прагматична настанова (Н. Головань, Л. Варзацька, В. Мельничайко, М. Пен-тилюк).

Враховуючи, що діти дошкільного віку оволодівають лише усним мовленням (яке набуває ознак писемного в ситуації, коли дитина свідомо довільно надиктовує дорослому певний текст, піклуючись про його відповідне оформлення), спеціалісти з лінгводидактики останнім часом послуговуються терміном «дискурс», який характеризує продукт саме усного мовлення. Науковці визначають **дискурс** як зв'язний текст у поєднанні з екстралінгвістичними (прагматичними, соціокультурними, психологічними та ін.) чинниками, тобто текст, узятий у процесуальному контексті (О. Мельничук).

Зв'язне мовлення виконує низку важливих функцій, головною з яких є комунікативна, що реалізується у двох основних формах – **діалозі** та **монологі**. Кожна з цих форм має свої специфічні особливості, які зумовлюють зміст і характер методики їх формування. Лінгвістика протиставляє діалогічне та монологічне мовлення, виходячи з їх різної комунікативної спрямованості, лінгвістичної та психологічної природи.

Діалог – форма мовної комунікації, учасники якої обмінюються репліками-висловлюваннями (С. Ермоленко). Діалогом називають також слухання та промовляння здебільшого невеликих, неповних, еліптичних речень простої будови, якими обмінюються співрозмовники. Він відбувається у певній ситуації та супроводжується активною й виразною інтонацією, мімікою, жестами. Співрозмовникам знайомий спільний предмет розмови, тому думки та судження стислі, неповні, іноді фрагментарні. До лінгвістичних характеристик діалогу належать: розмовна лексика, фразеологія; уривчастість, недомовленість, скороченість; наявність простих та складних безсполучникових речень; імпровізаційний, реактивний характер висловлювань. Типовим для діалогічного мовлення є активне застосування шаблонів, кліше, мовленнєвих стереотипів, сталих формул спілкування (Л. Якубинський). Як і будь-якому тексту, діалогу властива зв'язність, проте, як підкреслював О. Леонтьєв, у діалозі вона встановлюється кількома співрозмовниками.

Монолог – мовлення однієї людини, орієнтоване на сприймання його іншими людьми, яке не передбачає миттєвого, безпосереднього відгуку слухачів. Орієнтація на слухача вимагає зрозумілості та змістовності мовлення, адже інформація, яку бажає висловити мовець, невідома іншим.

До лінгвістичних характеристик монологу належать: застосування переважно літературної лексики; розгорнутість висловлювання; наявність ускладнених синтаксичних конструкцій; прагнення до чіткого граматичного оформлення зв'язності на основі розгортання системи елементів зв'язку; певна завершеність. Мовець здебільшого використовує позамовні та інтонаційні засоби виразності, проте, на відміну від

діалогу, вони відіграють другорядну роль, оскільки монолог менш емоційний.

Монолог не підтримується ситуацією або запитаннями, як діалог, він адресований не одній людині, а багатьом. До монологу людину спонукають насамперед внутрішні мотиви (стан, настрій, бажання, наміри), вона сама обирає, про що і за допомогою яких засобів говоритиме.

Монолог як основний засіб логічно та послідовно організованого повідомлення є усвідомленішим та довільнішим за діалог. Монологічне мовлення потребує тривалішої внутрішньої підготовки, попереднього обдумування, зосередження на головному, передбачає вміння вибірково користуватися доречними для конкретного випадку мовними засобами. Монологічне мовлення вбирає в себе всі досягнення дитини в оволодінні рідною мовою, його звуковою формою, лексичним складом, граматичною будовою.

Отже, монологічне мовлення – це більш складний, довільний, організований вид мовлення, що потребує спеціального навчання (О. Леонтьєв, Л. Щерба). Вчені, підкреслюючи первинність діалогу, доводять, що монолог народжується в надрах діалогу (О. Ушакова).

Психологічна природа зв'язного мовлення, його механізми та процес становлення аналізувалися багатьма вченими (С. Рубінштейн, Д. Ельконін, М. Жинкін, О. Леонтьєв), які в розкритті основ породження мовленнєвого висловлювання на перший план висувають мотивацію, розглядаючи її як імпульс для всього мовотворення. Предмет та мета висловлювання визначають його логічну послідовність та синтаксичне оформлення. Значне місце у монологі посідає добір слів, потрібних для побудови зв'язного висловлювання. Добір слів регулюється певною системою правил, тобто він має підпорядковуватися загальним закономірностям побудови тексту.

Щодо визначення способів формування дитячого мовлення, то спеціалісти з лінгводидактики акцентують увагу на творчому характері засвоєння дітьми рідної мови. Побудова монологічного висловлювання вимагає від мовця вияву творчості, вміння продумати зміст, правильності його словесного оформлення. У зв'язному мовленні наочно виявляється усвідомлення дитиною мовленнєвої дії. Як зауважують науковці, мовленнєве висловлювання потребує внутрішнього програмування та зовнішньомовленнєвої діяльності, під час якої мовець спирається на певну внутрішню схему, синтаксичну модель, що дає йому змогу будувати висловлювання потрібної якості. Це пояснює важливість виокремлення завдання, спрямованого на формування таких якостей самостійного зв'язного висловлювання, як цільність, змістовність, логічна послідовність, образність, креативність. Потрібно цілеспрямовано розвивати означені якості зв'язного висловлювання.

Аналізуючи дитяче мовлення, дослідники вважають, що мовлення може бути **ситуативним** (пов'язане із конкретною ситуацією, але не

відтворює у словесних формах зв'язного смислового цілого) та **контекстовим** (зміст якого зрозумілий із самого контексту висловлювання). Якщо в ситуативному мовленні мовець активно застосовує міміку, жести, вказівні займенники, вигуки, то контекстове вимагає побудови висловлювання без безпосереднього сприймання конкретної ситуації, з опертям лише на мовні засоби. Ситуативність дитячого мовлення особливо на початкових етапах пояснюється наочно-образним характером мислення дітей та домінуванням емоційного ставлення до предмета висловлювання. Усталеним є погляд на особливості формування зв'язного мовлення, згідно з яким ситуативне мовлення пов'язується з діалогічним, а контекстове – з монологічним і загалом із певним віковим періодом. Так, за даними Д. Ельконіна і Г. Люблінської, перехід від зовнішнього мовлення до внутрішнього, від ситуативного до контекстового відбувається у дітей чотирьох-п'яти років. Проте, як стверджує Г. Леушина, ситуативність мовлення не є суто віковою особливістю, і навіть у найменших дошкільнят за певних умов спілкування виникає контекстове мовлення. Такими умовами автор вважає характер спілкування, зміст мовлення, індивідуальні особливості дитини. Ототожнення ситуативного мовлення з діалогом, а контекстового – з монологом теж є помилковим, оскільки в низці сучасних досліджень наводиться немало прикладів ситуативності монологічного мовлення (Н. Гавриш, С. Ласунова, Л. Шадріна). Так, Л. Шадріна, яка вивчала особливості розвитку зв'язного мовлення дітей молодшого дошкільного віку, відзначає перевагу ситуативного мовлення. У спілкуванні з дорослими малюк користується простими реченнями, на відміну від спілкування з однолітками, що характеризується більшою розгорнутістю, елементарною аргументацією, введенням іноді складносурядних та складнопідрядних речень. Для самостійних монологічних висловлювань дітей молодшого дошкільного віку властиве порушення логіки викладу та бідний словниковий запас. Проте діти здатні встановлювати елементарні залежності між смисловими частинами окремого речення або між реченнями. Про це свідчить той факт, що вони досить успішно орієнтуються у поставленому дорослим завданні і правильно закінчують речення в ситуації сумісного мовлення: «Це ведмедик. Він такий... (великий). У нього є... (лапи)».

У середньому дошкільному віці на розвиток зв'язного мовлення значно впливає активізація словника, обсяг якого в цей період досягає 2,5 тис. слів. Висловлювання дітей стають послідовнішими та розгорнутішими, хоча структурно мовлення залишається ще недосконалим. У цьому віці відбувається інтенсивний розвиток контекстового мовлення. Однак діти відчувають труднощі в адекватному доборі слів, виборі теми, сюжету власного висловлювання, нерідко спостерігається порушення логіки, переважає формальний зв'язок між реченнями в тексті.

У середньому віці діти оволодівають навичками переказу та розповіді. Переказуючи знайомі казки, складаючи коротенькі розповіді за

картинками чи іграшками, вони потребують активної допомоги з боку дорослого (А. Зрожевська).

Водночас із монологічним розвивається й діалогічне мовлення. В подальшому ці форми співіснують та застосовуються залежно від умов спілкування. Діти чотирьох-п'яти років активно включаються у розмову, беруть участь у колективній бесіді, проте вони ще не вміють правильно формулювати запитання, доповнювати та виправляти відповіді товаришів.

У дітей старшого дошкільного віку зв'язне мовлення досягає досить високого рівня. Під час спілкування вони можуть давати точну, коротку або розгорнуту (залежно від ситуації) відповідь, зрозумілу для навколишніх людей. Старші дошкільники здатні брати активну участь у бесіді, висловлювати доречні репліки, вчасно реагувати на чужі висловлювання, формулювати запитання. Характер діалогу дітей певною мірою залежить від змісту їхньої спільної діяльності (Г. Леушина, М. Лісіна).

Численні дослідження вітчизняних і зарубіжних науковців (О. Коженко, С. Ласунова, Т. Постоян, О. Смирнова, О. Ушакова та ін.) доводять, що на шостому році життя дитина може бути переконливою, послідовно й чітко складати описову та сюжетну розповідь на запропоновану тему, висловлювати міркування, наводити аргументи. У старших дошкільників активно розвивається мовленнєво-творча діяльність, яка за умови правильно організованого навчання сприяє розвитку початкових літературно-художніх здібностей дітей, стимулює та збагачує інші види дитячої творчості (Н. Гавриш, Н. Орланова).

Особливості розвитку зв'язного мовлення на різних вікових етапах визначають характер педагогічних дій, спрямованих на формування дитячого мовлення.

§ 2. Навчання дітей діалогічного мовлення

У лінгвістиці існують терміни, пов'язані із взаємодією, стосунками між людьми за допомогою мовлення – це *спілкування*, або *комунікація*, та *діалогічне мовлення*. Якщо спілкування як контакт між людьми, що забезпечує соціальну перцепцію, інтерактивний, інформаційний, афективно-оцінний обмін може відбуватися на вербальному та невербальному рівнях, то, застосовуючи термін «діалогічне мовлення», насамперед маємо на увазі певну форму мовлення.

Діалог як форма мовної комунікації, учасники якої обмінюються репліками-висловлюваннями, по суті, є чергуванням слухання й промовлення здебільшого невеликих, неповних речень простої будови, якими обмінюються співрозмовники. Враховуючи, що діалогічне мовлення впливає на дитину з перших хвилин її життя, і визнаючи його важливість для розвитку особистості, педагоги й батьки прагнуть до форму-

вання діалогічної компетентності. Базовий компонент дошкільної освіти так визначає зміст діалогічної компетенції: дитина вільно вступає в розмову з іншими дітьми, а також дорослими (як знайомими, так і незнайомими), підтримує запропонований діалог відповідно до теми або не втручається в розмову; відповідає на запитання за змістом картини, художніх творів; виконує словесні доручення, звітує про їх виконання? Отже, завданнями розвитку діалогічного мовлення у програмі «Витоки мовленнєвого розвитку» передбачається навчити дітей: а) відповідати на запитання і звертатися до інших із запитаннями; б) підтримувати розмову, продовжувати її відповідно до ситуації спілкування; в) виявляти ініціативу в розмові з дорослими та дітьми; г) будувати діалог на запропоновану тему.

Розвиток діалогічного мовлення дітей дошкільного віку відбувається за умов створення активного мовленнєвого середовища, під час взаємодії з тими, хто їх оточує, паралельно в кількох системах: «дитина – дитина», «дитина – дорослий», «дитина – одноліток». Дослідники зазначають, що зміст і форма діалогічного мовлення у спілкуванні дитини з однолітками й дорослими істотно відрізняються (Л. Галігузова, Т. Пироженко, Є. Смирнова, Т. Юртайкіна). Так, діалоги в системі «дитина – дитина» характеризуються більш повним та активним застосуванням різноманітних мовленнєвих засобів, зрозумілістю, зв'язністю, правильністю порівняно з діалогами в системі «дитина – дорослий». Під час розмови з дорослим дитина не прагне, щоб її зрозуміли – дорослий розуміє дитину в будь-якій ситуації. Інша справа – одноліток. Він не намагається правильно зрозуміти незрозуміле, він вимагає, щоб висловлювання було чітким і ясним. Потреба у спілкуванні з іншими дітьми спонукає малюка до мовленнєвої активності.

До основних форм діалогічного мовлення, яких навчають дошкільників, належать розмова, бесіда та полілог.

Одним із методів формування діалогічного мовлення у повсякденному житті й водночас універсальною формою мовленнєвого спілкування є **розмова вихователя з дітьми** (імпровізований діалог).

Вихователь упродовж дня постійно спілкується з дітьми, організовує з ними розмову з будь-якого приводу. Для виникнення розмови необхідна довірлива, спокійна атмосфера у групі, повага з боку дорослих до особистості дитини, її інтересів, нахилів, настрою. Розмова повинна відбуватись у невимушеній, вільній, партнерській формі обміну репліками, запитаннями, поясненнями, вказівками, оцінками тощо. Тематика, тривалість, зміст розмови визначаються ситуацією, педагогічними завданнями, бажанням дітей чи дорослих. Розмови можуть бути колективними та індивідуальними. Якщо в молодшому віці коло розмов обмежується тим, що безпосередньо оточує дітей – іграшки, сім'я, вулиця, стосунки з товаришами, то з віком тематика розмов поступово розширюється за рахунок нових знань, досвіду, якого діти набувають за допомогою різноманітних інформаційних засобів. У старшому дошкіль-

ному віці тематика розмов яскраво висвітлює інтереси та запити дітей: спорт, мультфільми, життя тварин, казкові сюжети тощо.

Упродовж дня виникає потреба у розмовах не лише між педагогом і дітьми, а й між самими дітьми. Під час спільної діяльності виникає потреба в поясненні, обговоренні, узгодженні, оцінці дій, висловлюванні власного ставлення. Незалежно від змісту діяльності виникає контакт між дітьми, вони обмінюються думками, задумами, домовляються про послідовність дій, узгоджують свої дії з іншими учасниками, сперечаються, наполягають, прагнуть переконати, підкоряються та ін. Завдання дорослого – всебічно стимулювати, схвалювати, підтримувати ініціативу, активність дитини у спілкуванні, переконливо доводити залежність її успіху в спільній діяльності від уміння домовлятися, переконувати, від володіння діалогічними вміннями. Величезний потенціал щодо спілкування, розвитку діалогічного мовлення містить гра, яку О. Запорожець слушно назвав справжньою соціальною практикою дошкільника. Під час гри діти перебувають, по-перше, в ігрових стосунках, по-друге, в реальних, які передбачають, крім того, й діалогічне спілкування. Науковці і вихователі зазначають, що останнім часом із різних психологічних, педагогічних та соціальних причин діти нерідко замінюють ігрові стосунки простим маніпулюванням іграшками, яке не потребує змістовного спілкування. Отже, завдання педагога – допомогти дітям установити ігрову взаємодію, наповнити її цікавим змістом для дітей, спонукати до обміну репліками, тобто до діалогу. Ефективним засобом формування діалогічного мовлення, засвоєння правил мовленнєвого етикету є прийом словесних доручень. Доручення можуть спонукати дитину до спілкування з однолітками й дорослими. Головне – допомогти дитині усвідомити спосіб мовленнєвої дії, тобто привчити дітей виражати словами свої дії. Для цього вихователю потрібно дати зразок виконання доручення: «Марійко, підійди, будь ласка, до Світлани Миколаївни і попроси її винести кошик з іграшками на вулицю. До неї звернешся так: «Світлано Миколаївно, винесіть, будь ласка, кошик з іграшками на вулицю». Можна замість зразка запропонувати дитині проговорити з вихователем очікувані мовленнєві дії: «Коли ти підійдеш до неї, як ти скажеш? Якщо вона відповість тобі, що... Що ти тоді скажеш?». Поступово потреба у зразку відпадає, і дитина самостійно обирає потрібну для виконання доручення мовленнєву форму.

Не менш значущим моментом у застосуванні цього прийому є так зване звітування дитини про виконання доручення. Вихователю, демонструючи щире зацікавлення, пропонує розповісти, як усе відбувалося, в особах відтворити діалог: «Марійко, розкажи, як ти поговорила зі Світланою Миколаївною. Коли ти підійшла, що вона робила? Що ти їй сказала? А вона як відповіла? От бачиш, як важливо ввічливо попросити. Ти молодець! Дякую».

Розвиткові діалогічного мовлення сприяє також прийом створення спеціальних мовленнєвих ситуацій. Вони спрямовані на розвиток уміння

домовлятися, запитувати співрозмовника, дотримуватися правил мовленнєвого етикету, виказувати співчуття, доводити свою позицію. Для застосування цього прийому можна використовувати наочність, наприклад спеціально дібрані сюжетні картини або серію картин. Дитині пропонують програти віртуальний діалог між персонажами, зображеними на картині.

Інший варіант – відтворення реальної ситуації, в якій дитині запропоновано зайняти певну позицію. Спочатку педагог із вихованцями обговорюють сюжет, наприклад: черговий у бюро знахідок веде телефонну розмову з людиною, яка загубила якусь річ; директор школи приймає до школи учня, розпитує його та батьків; черговий міліціонер розмовляє з дитиною, яка загубилася на базарі; діти знайомляться з новенькою дівчинкою, яка прийшла до дитячого садка; господиня по телефону запрошує до себе на гостини тощо. Потім педагог допомагає малюку створити образ: наприклад, вдягти шапку міліціонера або краватку директора школи, фартух господині; підготувати необхідні атрибути: телефон для зв'язку, журнал для запису, рупор для об'яви. Під час розігрування мовленнєвої ситуації, якщо дитина не може самостійно виконати завдання, вихователю допомагає навідними запитаннями, вказівками, пропонує власні варіанти як зразок дії. Розглянемо приклад керівництва вихователем мовленнєвими діями дитини у спеціально організованій ситуації «Бюро знахідок».

Вихователю розподіляє ролі матері, доньки та чергового у бюро між трьома дітьми; вводить дітей у ситуацію – донька забула ляльку на лавці в парку. Мати телефонує в бюро. Черговий уточнює прикмети іграшки. Потім пропонує дітям розіграти діалоги мати – донька, мати – черговий. Вихователю допомагає дітям побудувати запитання (слова вихователя виділені).

Вихователю: Прийшла донечка додому, сумує. А мати її запитує.

Мати: *Чому ти така...* сумна? Що трапилося?

Донька: *У парку...* я загубила свою ляльку.

Мати: Що ж нам... тепер робити? *Ти можеш пригадати, яка вона була?*

Донька: Так. Може, зателефонувати в бюро знахідок?

Мати: *Це* бюро знахідок? *Ви не знаходили* нашу ляльку?

Черговий: *Де ви її...* загубили?

Мати: Моя донька говорить, що в парку, на лавці.

Черговий: *Розкажіть*, яка вона, якого кольору її волосся, сукня.

Донька: *У неї* світле волосся, червона сукня, а ще вона має черевички.

Основним методом розвитку діалогічного мовлення у дітей дошкільного віку на заняттях є бесіда. У роботі з дошкільниками бесіда може використовуватись як спеціальний словесний метод навчання, який визначає зміст заняття з дітьми, наприклад вступна бесіда, пояснювальна, узагальнювальна, бесіда-супровід будь-якої діяльності тощо. Бесіда як метод навчання потребує зосередження на певній темі розмови, перед-

бачає достатній рівень знань про те, що має обговорюватися. Отже, бесіда використовується на занятті разом з іншими методами (розглядання картинки, художнє читання, розповідь), і вимагає ретельної підготовки як від дітей, так і від вихователя.

На важливості бесіди для інтелектуального, морального, духовного розвитку дітей наголошували корифеї вітчизняної педагогіки К. Ушинський, Є. Тихеева, С. Русова. Методику проведення бесід з дітьми дошкільного віку пізніше вдосконалювали О. Радіна, Є. Фльорина, А. Богуш, Е. Короткова. Вони звертали увагу на актуалізацію не лише мовленнєвого аспекту, а й на необхідність створення особливої духовно-естетичної атмосфери, яка забезпечувала б виховний вплив бесіди. Науковці зазначають, що цінність бесіди виявляється в систематизації, уточненні, впорядкуванні дитячих уявлень, збагаченні їхнього досвіду. Під час бесіди діти навчаються логічно мислити, швидко пригадувати, аналізувати, порівнювати, висловлювати судження, робити висновки, формулювати та обстоювати власні думки. Діалог, що виникає між дитиною й педагогом під час бесіди, сприяє формуванню вміння слухати та розуміти співрозмовника, правильно відповідати та висловлювати власні думки, з повагою ставитися до думки іншого, не змінювати тему обговорення, стримувати своє бажання висловитися тоді, коли висловлюється інша дитина. Усе це виховує культуру діалогу.

В. Яшина зауважує, що мовленнєва діяльність дитини під час бесіди відрізняється від звичайної розмови з її довільністю висловлювань, передусім внутрішнім програмуванням, плануванням свого висловлювання. Активізується, уточнюється та збагачується лексичний запас дітей.

Велике значення має тематика бесід з дітьми, яка відрізнялася залежно від історичного періоду: від спрощення тем, наближення до дитини тих явищ, про які йтиметься в бесіді (наприкінці XIX ст. до широкого спектра тем про суспільне життя, працю, техніку, природу, побут у сучасній методиці). Вимоги щодо тематики бесід із дітьми можна коротко сформулювати так: змістом бесід мають бути явища, добре знайомі дітям, але які потребують додаткових пояснень, міркувань.

У дошкільній лінгводидактиці бесіди класифікують за таким принципом: за картиною чи змістом художнього твору, які використовують на занятті; залежно від мети і методу (вступна, супроводжувальна, заключна, узагальнювальна бесіди); відповідно до змісту (пізнавальна та етична бесіди).

Основною в дошкільному закладі є узагальнювальна бесіда, метою якої є систематизація, узагальнення, уточнення та розширення знань і досвіду дітей з певної теми. Бесіда здебільшого відбувається у формі чергування запитань і відповідей. Логічна структура бесіди залежить від теми, змісту, віку дитини і охоплює такі елементи, як початок, основна та прикінцева частини.

На *початку бесіди* вихователь намагається активізувати увагу й мислення дітей, викликати в їхній уяві живі, яскраві образи, пов'язані з

темою бесіди, створити потрібний емоційний настрій, націлити малюків на обговорення низки питань.

Почати бесіду можна по-різному – зі згадування, звернення до досвіду дітей, із розповіді, розгляду картини, іграшки, предмета, проблемного запитання, загадки, читання вірша з теми бесіди. Наприклад, бесіду на тему «Подарунок» можна розпочати із запитання, яке зосередить увагу дітей на значенні ключового слова «подарунок»: «Чи чули ви коли-небудь слово *подарунок*? У яких випадках? Як ви пояснили б людині з іншої планети, що таке подарунок? Чи може яка-небудь річ стати подарунком? За яких умов?».

Основна частина бесіди може складатися з кількох логічно завершених етапів: розглядання картини, художнє читання тексту, обговорення елементів продуктивної діяльності дітей, кожний з яких має закінчуватися узагальненням педагога щодо основних позицій, думок, що були висловлені. Зміст бесіди, чергування методів та прийомів націлені на постійну мобілізацію уваги, пам'яті, активізацію мислення та мовлення малюків.

Успіх і педагогічна результативність бесід багато в чому залежать від методично грамотного добору запитань. Усі запитання можна поділити на такі групи: залежно від характеру розумових завдань (*репродуктивні*, які потребують простої констатації фактів, та *евристичні*, або *пошукові*, проблемні, спрямовані на встановлення зв'язків між предметами і явищами); залежно від ролі й місця в бесіді (*основні*, які вихователь готує, та *допоміжні*, що постають під час заняття).

Часто вихователі відчувають труднощі у доборі та формулюванні запитань, що можна пояснити, з одного боку, невірою в інтелектуальні можливості дітей, адже педагоги прагнуть запитувати лише про те, що, на їхню думку, діти добре знають. Водночас вихователі свідомо спрощують запитання, повторюють їх, намагаючись забезпечити рівний, «бездоганий» перебіг заняття – жодної паузи, жодного збою: запитання-відповідь, наступне запитання-відповідь. Такий обмін репліками важко визначити як бесіду. Ось перелік типових запитань до узагальнювальної бесіди про зиму природу: «Яка нині пора року? Які ознаки зими ви знаєте? Яка погода найчастіше буває взимку? Назвіть птахів, які залишаються зимувати. Як живуть звірі у лісі?». Такі запитання мало активізують мислення й мовлення дітей, викликаючи у них нудьгу, малюки відповідають на запитання автоматично, не замислюючись. Чим старшими стають діти, тим більшого значення набувають пошукові запитання і завдання. Причому запитання доцільно поєднувати із творчими завданнями. Наприклад, вихователь пропонує дітям пригадати три зимові місяці і намалювати, яким буває сніг (погода, сонце, небо) на початку зими, серед лютих зимових холодів та перед настанням весни. Свої малюнки діти, обговорюють у підгрупах, коментують та пояснюють їх. Бесіда стає дійсно корисною, природною, невимушеною, привчає дітей прислухатися до думок інших, брати участь у розмові.

Є. Тихеева у праці «Розвиток мовлення дітей» визначила такі вигоди щодо керівництва розумовою й мовленнєвою активністю дітей під час бесіди: не зловживати запитаннями і не вимагати від них повних відповідей, вести бесіду природно, спонукати дітей до запитань, заохочувати до оцінки висловлюваних думок та їх словесного викладу всіма дітьми, не давати малюкам можливості відхилитися від основної теми бесіди, непомітно підводити їх до кінцевих висновків.

Отже, як б методи не застосовував педагог в основній частині бесіди, він має пам'ятати – бесіда в жодному разі не повинна переслідувати мету словесного нагромадження знань у дітей. Її головне завдання – систематизація, впорядкування знань, набутих дитиною раніше, розширення кола знань способом спільного обговорення.

У бесіді використовують такий прийом, як вказівки, що визначають порядок, правила, послідовність висловлювань та привертають увагу дітей до основних аспектів.

Важливим прийомом систематизації та уточнення знань є узагальнення, яке робить педагог, його власна оцінка фактів, явищ. Узагальнення має бути коротким і водночас містити найголовніші аргументи.

Вихователь має тактовно оцінювати дитячі думки, висловлювання. Пам'ятаючи про величезну силу педагогічного авторитету, важливо навчитися не нав'язувати дітям власну думку, надавати їм можливість зробити самостійний вибір. Особливо це стосується ситуацій, які допускають різні варіанти відповідей: «Цікаву думку висловив Дмитрик. Це його позиція. На мою думку... Але кожен може визначити сам, з ким він може погодитися». У разі, коли дитина висловлює помилкову думку, педагог може запропонувати уточнити цей факт, звернувшись до довідника, енциклопедії, словника тощо, а також формувати в дітей: по-перше, ставлення до помилок як невід'ємного елементу будь-якого творчого процесу; по-друге, спрямовувати дітей на пошукову діяльність, перехід від незнання до знання.

Скеровуючи бесіду вихователь має враховувати індивідуальні особливості дітей, намагатись об'єднати бесідою всіх дітей, визначивши для кожного посильне завдання. Не можна силоміць вимагати від дитини відповіді, краще дати їй можливість вислухати інших, стати на чийсь позицію, погодитися з висловленою думкою чи, навпаки, заперечити. Бездумне промовляння, яким дехто з вихователів замінює поняття «мовленнєва активність», краще замінити на уважне слухання, ознакою якого є зацікавлений погляд дитини.

§ 3. Методика навчання дітей монологічного мовлення

У дошкільному закладі дітей навчають двох основних форм монологу – самостійної розповіді та переказу. Вони відрізняються один від одного тим, що в першому випадку дитина самостійно добирає зміст і

форму свого висловлювання, а в другому – матеріалом для висловлювання-відтворення є літературно-художній текст.

Переказ – це відтворення своїми словами літературного зразка. Переказуючи, дитина запам'ятовує та використовує емоційні, образні слова та словосполучення з тексту, мовленнєві форми (граматичні конструкції, міжфразові зв'язки).

Розповідь – самостійно розгорнутий дитиною виклад певного змісту в будь-якій літературно-мовленнєвій формі. Це складніший порівняно з переказом вид зв'язного мовлення, оскільки його зміст дитина складає самостійно.

Зміст і завдання навчання дітей кожної вікової групи зв'язного мовлення визначено у програмі та методичних рекомендаціях «Витоки мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку».

Для навчання дітей дошкільного віку лінгводидактика пропонує усні тексти, дискурси, що існують у різних мовленнєвих жанрах (типах висловлювання), які зумовлюються функціональним призначенням і залежать від ситуації: опис, повідомлення, міркування.

Опис предмета або явища створює цілісне уявлення про їх ознаки, якості, властивості, дії. Усі речення описової розповіді мають якомога повніше, яскравіше, точніше відповісти на запитання, *яким* є предмет. Опис характеризується фіксацією зорових спостережень та об'єктивним викладом, що досягається використанням численних прикметників, іменників-означень тощо. Опис має здійснюватися з певною логіко-синтаксичною схемою, яка передбачає спочатку визначення, назви предмета – «Це – ...», потім його загальну характеристику – «Він такий...», виділення найістотніших його ознак, елементів, характеристик – «Він має...», згадування про його можливі дії або дії з ним – «Він може... або його можна...» та висловлювання ставлення до предмета опису: «Мені так подобається, що він...». Дошкільники мають можливість під час різних видів діяльності познайомитися з різними видами опису: в художньо-мовленнєвій діяльності (під час сприймання літературного твору) – з *художнім описом*, в якому предмет репрезентовано за допомогою художніх засобів; в пошуково-експериментальній – з елементами *наукового опису*, в якому чітко, без деталізування подано найістотнішу фактичну інформацію; в побутовій діяльності – з *діловим описом*, що містить об'єктивну характеристику предмета, найбільш важливу для конкретної ситуації.

Повідомлення – функціональний тип мовлення, що характеризується послідовним викладом подій з погляду оповідача, наголошуванням на часі їх здійснення. У зв'язку з цим семантично навантаженими є вислови на зразок *спочатку, потім, відразу, після того, як, сьогодні, торік, вчора, минулої весни*. Конструктивну роль у повідомленні відіграють дієслова на позначення минулого часу, дій, станів людини тощо. Повідомлення, на відміну від інших типів висловлювання, має незмінні структурні компоненти: початок – середину – закінчення, без

яких воно втрачає цілісність і завершеність. Для збереження логіки повідомлення науковці пропонують застосовувати логіко-синтактичну схему, яка відображатиме не лише сюжетну лінію, а й включатиме елементи опису, уточнення. «Були собі...» (хто, де, з ким) – початок повідомлення, який розвивається далі у зв'язці: «Одного разу...». Кульмінація опису подій визначається спеціальним словом «раптом». Повідомлення про наступне розгортання подій – розв'язка – розпочинається словами «потім», «відразу ж», «після того, як». Закінчення – обов'язкова частина розповіді – може мати такий вигляд: «З того часу...», «Так вони і стали...», «І стали вони жити собі...». Дітей знайомлять зі специфічними жанровими, структурними та мовними особливостями реальних повідомлень – *розповідей* та фантастичних, уявних – *казок*.

Розглянемо запис розповіді-повідомлення, складеної дитиною за сюжетною картиною. Дмитрик (5 років 6 місяців): «Одного разу котик та зайчик пішли вранці на рибалку, щоб ловити рибу. Зайчик узяв парасольку, щоб сонечко в очі не світило й не було спекотно. А котик, його звали Пушок, узяв вудку, щоб ловити рибу. Вода в річці була теплою. Раптом зайчик вирішив скупатися. Він пірнув у воду, а Пушок подумав, що то пливе під водою велика риба, закинув вудку й витяг на берег зайчика. Потім вони пішли додому».

Міркування – найскладніший тип зв'язного висловлювання, який характеризується встановленням логічних зв'язків між судженнями, що входять до його складу. У міркуванні доводяться будь-які твердження, зіставляються предмети, явища, наводяться приклади, формулюються висновки. Воно складається з тез, доведень та висновку. Якщо в повідомленні відображається послідовність явищ, їх часове співвідношення з використанням дієслівних часових форм та лексики, що визначає рух, дію, час; в описі здебільшого використовують мовні засоби вираження ознакових відношень, то в міркуванні переважають способи, що відображають причинні та цільові відношення за допомогою складних сполучників, вставних слів, синтаксичних конструкцій. Міркування ґрунтуються на логічному місленні.

Міркування як специфічний тип висловлювання потребує застосування специфічних причинно-наслідкових сполучників: **тому що, так, як, адже, оскільки, через те що**; прислівників, що визначають ієрархію доведень: **по-перше, по-друге, внаслідок, зрештою, в цілому**.

До міркувань належать *висловлювання-інструкції, висловлювання-пояснення, висловлювання-доведення, висловлювання-розмірковування*.

Розглянемо приклад розмірковування дитини про улюблену іграшку. Сашко (5 років 2 місяці): «Звичайно, це моя іграшка – ракетниця. Я це точно знаю. По-перше, на самій ракетниці є колеса, а коли ці колеса повертаєш, то ракетниця повертається праворуч або ліворуч. Там ще є одне колесо позаду, воно трішки подряпане. Не може бути, щоб чиясь

ракетниця теж була трішечки подряпаною. А ще я знаю, що це моя ракетниця, адже вона не стріляє, а тільки їздить вперед-назад, і вбік. Я так граю, наче вона стріляє».

Обов'язковою умовою формування такого типу висловлювання є діалогічний, проблемний характер спілкування педагога і дітей у навчальному процесі.

У прямому значенні ці типи висловлювань трапляються зрідка, в мовленні дошкільників найчастіше трапляється **контамінація**. Контамінованими (змішаними) текстами вважаються такі, в яких наявні елементи усіх типів висловлювань з переважанням одного з них. Так, наприклад, у процес повідомлення може включатись опис місця, часу розгортання сюжету, іноді опис або повідомлення доповнюються елементами міркування. Головне, щоб тексти будь-якого виду були структурно побудовані та семантично й синтаксично пов'язані. Вихователь має знати особливості кожного з видів текстів: їх призначення, структуру, характерні мовні засоби, а також типові міжфразові зв'язки.

§ 4. Характеристика методів і прийомів навчання дітей монологічного мовлення

У молодшому дошкільному віці перевага надається такому способу підтримки активного мовлення, як *спільне мовлення*, коли вихователь починає фразу, а дитина її продовжує і закінчує. Наприклад:

Вихователь: «На картинці... (показує картинку, на якій зайчик гризе моркву).»

Дитина: ... зайчик гризе моркву.

Вихователь: Морква була така... (мімікою показує задоволення).

Дитина: ... смачна».

Заняття краще проводити невеличкими підгрупами (3–5 дітей). Переваги спільного мовлення виявляються в тому, що, незалежно від ступеня підготовленості дитини, рівня її зв'язного мовлення, результат складання розповіді за картиною завжди буде позитивним, оскільки у дитини почуття успіху, стимулює бажання придумувати ще. Важливо, щоб мовленнєва допомога вихователя була лише тлом, сполучною ланкою, яка допомагала б поєднати окремі слова у зв'язні речення, судження, не гальмувала б дитячої ініціативи, спонукала б до самостійності. Складання розповідей бажано супроводжувати предметними діями. Такий спосіб активного мовлення, коли розповідь складають спільно вихователь і діти або тільки діти під керівництвом вихователя, називають *інсценівками з іграшками* (Л. Шадріна). Розглянемо приклад такого заняття.

Вихователь починає заняття з молодшою підгрупою, розглядає іграшки на столі, пропонує: «Діти, давайте розкажемо та покажемо історію, яка трапилася з котиком на річці. Хто буде котиком?»

Сашко: Я! (бере котика).

Вихователь: Котик прийшов до річки, а там плескалося...

Артур: Каченя (бере каченя).

Славко (бере зайчика): А потім вони зустріли зайчика. Зайчик стриб-стриб. У нього довгі вухка.

Вихователь розставляє на столі ялинки, розстеляє блакитну хустку.

Діти йому допомагають. Гра розпочалась.

Вихователь: Каченя пішло гуляти до річки. Воно...

Артур: Каченя прийшло до річки та почало пливти.

Вихователь: Бережком біг...

Сашко: Котик. Він побачив каченя та й запитав: «Що ти тут робиш?»

Артур: Я плаваю. Давай разом плавати.

Сашко: Котик стрибнув у річку й почав тонути.

Вихователь: Він закричав...

Сашко: Допоможіть! Допоможіть! Я тону!

Славко: А тут прибіг зайчик і почав його з річки тягти. Витяг і вони разом пішли додому.

Аналогічну мету має *коментоване малювання*. Вихователь створює ситуацію, що, з одного боку, захоплює цікавою колективною діяльністю, а з іншого – ця емоційно активна ситуація спонукає дітей до активного мовлення, результатом якої є колективно складена розповідь. Розглянемо запис фрагмента заняття.

Вихователь збирає дітей навколо столу, на якому розміщує великий аркуш паперу і пропонує дітям придумати та намалювати історію про їжачка і ялинку, які жили у великому лісі.

Вихователь: У великому лісі ростуть різні дерева. Ось така ялинка (малює посередині ялинку). То яка вона?

Діти: Пухнаста, зелена, колюча, гілочки такі гостренькі.

Вихователь: У цьому лісі росли інші дерева... Які?

Діти: Берізки, дуби.

Вихователь: Давайте їх намалюємо. (Під час малювання вихователь спонукає дітей до коментування малюнка, заохочує відповідати на запитання.) Яка берізка? Як її намалювати? Пригадайте, якого кольору в неї стовбур. Пригадайте та покажіть, які гілочки у берізки. (Вихователь заохочує дітей показати рухами, як ростуть гілки у берези. Діти малюють берізку та домальовують інші дерева. Причому окремі деталі малюнка виконують самі діти, наприклад малюють траву, квітки, хмарки, голки у їжачка.)

Вихователь: У цьому лісі на галявині жив у нірці маленький їжачок. Він був такий... (Вихователь малює їжачка.)

Діти: Маленький, гарненький, хороший, колючий. Носик, як і очі, чорний.

Вихователь: У їжачка багато друзів – інших їжачків. Вони також живуть у цьому лісі і схожі на нашого їжачка. Намалюйте їх. (Діти

коментують намальоване ними. Вихователь запитаннями спонукає назвати, де живе їжачок, який він.) Одного разу їжачки грали в піжмурки. Наш їжачок став голосно кликати своїх друзів. Як він кликав їх? А вони такі хитрі, заховався хто під листком, хто під квіткою, не виходять, а тільки озиваються: «Я тут, під великим пеньком». А твій де? (Вихователь звертається до кожної дитини, включає її у гру.)

Найефективнішим способом навчання розповіді в середньому та старшому дошкільному віці є *структурно-синтаксична схема* (для описової та сюжетної розповіді). Сутність цієї схеми полягає в тому, що педагог непомітно для дитини, без зайвих і важких для засвоєння пояснень, а лише за допомогою коротких початкових слів подає план-схему опису («Це –...», «Він такий...», «У нього е...», «Він може...», «Мені подобається...») чи сюжетної розповіді («Був собі...», «Одного разу...», «Раптом...», «Тоді...», «І став він...»), яку дитина доповнює з власної ініціативи, відповідно до своїх інтересів та можливостей. Поступово дитина засвоює логіку опису чи сюжетної розповіді і починає використовувати її вже без допомоги вихователя.

Командний метод складання розповіді активізує процес зв'язного мовлення, вправляє дітей у засвоєнні структури висловлювання, привертає їхню увагу до власного мовлення та висловлювань однолітків, спонукає до оцінки розповідей. Командний метод – один із найефективніших способів навчання дітей розповіді. По-перше, дитина почувається самотньою, присутність друзів надає їй впевненості (команда складається з трьох-чотирьох дітей лише за бажаннями і симпатіями дитини). По-друге, якщо розповідь складається командою, то вона буде під силу навіть найнесміливішим дітям. По-третє, завдяки командним розповідям, на занятті в активній мовленнєвій практиці беруть участь майже всі діти. Жодна з команд не повторює повністю попередню розповідь, а привносить щось своє. Під час розповіді кожен має слухати і бути готовим підтримати іншого, щоб не підвести всю команду, зуміти вчасно і правильно продовжити те, на чому спинився товариш. Розповідь командами сприяє розвитку креативності, самостійності та ініціативності.

Якщо два попередні способи впливали насамперед на розвиток зв'язності мовлення, то *метод моделювання* фіксує увагу дитини на змістовому аспекті, тобто на побудові сюжетної лінії, послідовності основних епізодів розповіді. Цей метод, запропонований Л. Венгером і О. Дяченко, доречно застосовувати під час навчання переказу, а також складання творчої розповіді.

Навчання монологічного мовлення відбувається переважно на мовленнєвих заняттях, метою яких є навчання різних типів розповіді. В сучасній методикі існує кілька класифікацій видів занять з розвитку монологічного мовлення: *за характером мовленнєвих дій* (заняття зі складання реальних і творчих розповідей); *за використанням наочності* (складання розповіді на наочній та словесній основі); *за*

домінуючим психічним процесом (створення розповіді на основі сприймання наочності, розповіді по пам'яті та творчі розповіді на основі дії уяви).

Розповіді на основі сприймання наочності проводять, починаючи з молодшого дошкільного віку. До них належать:

- складання описової розповіді за картинкою (предметом, іграшкою);
- складання сюжетної розповіді за картиною;
- порівняльний опис двох іграшок (предметів, картин);
- складання сюжетної розповіді за серією картин;
- складання описової розповіді за змістом пейзажної картини.

Перші два види занять можна проводити вже в молодшій групі, третій – починаючи із середнього дошкільного віку, оскільки складання цього виду розповіді потребує вміння порівнювати предмети між собою. Останні види занять – досить складні, тому їх доцільно використовувати у старшому дошкільному віці.

Навчання розповіді по пам'яті проводять на таких заняттях:

- переказ літературних творів;
- складання розповіді з власного чи колективного досвіду;
- колективне складання розповіді з досвіду (складання листа);
- складання розповіді-опису предмета (картинки, іграшки) по пам'яті.

Складання розповідей по пам'яті належить до найскладніших видів занять. Воно потребує певних мовленнєвих умінь і ґрунтується на певному рівні розвитку багатьох психічних процесів (сприйняття, пам'яті, репродуктивної уяви). Враховуючи це, другу групу занять доцільно використовувати, починаючи з середнього дошкільного віку. Останні два види занять доступні лише старшим дошкільникам.

Навчання творчої розповіді на основі уяви передбачає п'ять видів занять, а саме:

- складання творчої розповіді за поданим початком (закінченням);
- складання творчої розповіді (казки) за опорними словами;
- складання казкової історії (творчої розповіді) за поданим планом;
- складання творчої розповіді на запропоновану вихователем тему;
- складання сценарію на основі короткого літературного тексту.

На відміну від традиційно існуючого в дошкільній лінгводидактиці твердження про неможливість навчання творчої розповіді дітей молодшого дошкільного віку, за результатами досліджень Н. Гавриш та Л. Шадріної, присвячених розвитку зв'язного мовлення молодших дошкільників, підтверджують оптимальність саме цього періоду як початкового для навчання.

§ 5. Навчання дітей розповіді за картинами

Картина – один із головних атрибутів навчального процесу на етапі дошкільного дитинства. Її переваги над іншими дидактичними засобами досить детально розкрито у методичних посібниках та підручниках

з педагогіки (М. Коніна, Е. Короткова, Л. Пен'євська, Є. Михеева, С. Русова та ін.).

Навчання дітей розповіді за картиною позитивно впливає на поведінку дітей, на вироблення у них якостей, потрібних для успішного навчання в школі.

Для роботи з дітьми використовують картини, які розрізняють за такими критеріями: *формат* (демонстраційні та роздаткові), *тематика* (світ природний або предметний, світ стосунків та світ мистецтва), *зміст* (художні, дидактичні, предметні, сюжетні), *характер* (реальне, символічне, фантастичне, проблемно-загадкове, гумористичне зображення) та *спосіб застосування* (атрибут для гри, предмет обговорення під час спілкування, ілюстрація до літературного чи музичного твору, дидактичний матеріал під час навчання або самопізнання довкілля тощо).

У вітчизняній та зарубіжній психології існують різні підходи щодо пояснення особливостей сприймання та розуміння дітьми змісту картин (дослідження Г. Люблінської, В. Мухіної, Г. Овсепян, С. Рубінштейна, А. Біне, В. Штерн та ін.). Водночас загальним для цих підходів є визначення певної періодизації в розвитку готовності дитини до сприймання картини, що проходить три стадії: називання (перерахування), опису та інтерпретації.

На думку вчених, на глибину та адекватність сприйняття дітьми картин впливає низка чинників, а саме: рівень художньо-естетичного сприйняття дитини, її життєвий та художній досвід, доступні для розуміння зміст і тематика картини, а також правильно організований процес розглядання картини. Особливості сприймання та усвідомлення дітьми картин враховуються в методиці навчання дітей розповіді за змістом картини.

Методика проведення кожного з п'яти видів занять має свою специфіку, проте усі вони передбачають дві обов'язкові структурні частини – організацію сприймання, розглядання дітьми картини та навчання розповіді за її змістом. Продуктивність другої частини заняття значною мірою залежить від результативності першої, тобто від того, наскільки ефективно організовано процес сприйняття. Отже, вихователь для правильного керування розумовою та мовленнєвою діяльністю дітей на цих заняттях має оволодіти методикою навчання дітей розглядання картини та розповіді за її змістом.

Численні спостереження та аналіз роботи вихователів з картиною дали змогу визначити **типові помилки щодо організації процесу сприймання дітьми картин:**

1. Запитання як єдиний методичний прийом у першій частині заняття.

Дітям дошкільного віку важко перебувати тривалий час у статичному положенні, якого потребує бесіда за запитаннями. Використання ігрових прийомів, емоційно-образних пластичних етюдів, творчих завдань тощо активізує процес сприймання, сприяє підвищенню його результативності.

2. Кількість запитань добирається за принципом «Чим більше, тим краще».

Кількість запитань за змістом картини може бути від 3–4 у молодших дошкільнят до 8–10 – у старших. Важлива не кількість запитань, а їх різноманітність.

3. Переважна більшість запитань має репродуктивний характер, тобто є запитаннями про очевидне.

Запитання за змістом картини мають збуджувати думку. Надмірне захоплення ними гальмує процес мислення, зменшує інтерес до картини. Дітям подобається відчувати себе розумними. Саме пошукова діяльність є найприроднішою для дошкільнят. Отже, не слід віддавати перевагу запитанням про очевидне навіть у молодшому віці. Запитання потрібно ставити так, щоб дитина сама шукала відповідь, аналізуючи побачене.

4. Вихователі здебільшого добирають типові, трафаретні запитання, пов'язані з констатацією того, що зображено на картині, та встановленням найпростіших зв'язків між елементами зображення.

Шаблонні, трафаретні запитання за змістом картини роблять неможливою будь-яку ініціативу, активність та самостійність, оригінальність думки кожного учасника заняття. У такому пасивному інтелектуальному, емоційному стані навряд чи слід очікувати від дітей цікавих власних розповідей. Вони виявляються спроможними лише наслідувати зразок розповіді вихователя та чекати, нудьгуючи, закінчення заняття.

Отже, поставивши мету, – активізувати інтелектуальну та мовленнєву діяльність дітей під час сприймання картини, – потрібно ретельно продумати першу частину заняття.

У молодшій групі внаслідок малої тривалості занять, вікових особливостей фізичного і психічного розвитку дітей не має змоги проводити вступну бесіду, до того ж зміст картин для наймолодших є зазвичай дуже простим. Достатньо звернутися до власного досвіду дітей, який пов'язаний зі змістом картини, наприклад: «Вам подобається будувати з кубиків? Що найчастіше ви будете?», «Пам'ятаєте, ми збирали осіннє листячко на майданчику?», «Ви бачили справжнього живого півника? Розкажіть, де саме?», «Ви тримали в руках маленьких кошенят?». Актуалізація емоційних переживань, відповідні асоціації допоможуть дітям адекватніше сприйняти картину. Доречним буде також відгадування загадки про головного персонажа картини, пригадування невеличких, бажано знайомих дітям віршів, що відповідають змісту картини.

У середній групі картини за змістом стають складнішими. Отже, мета вступної бесіди – актуалізація набутих дітьми знань, потрібних для обговорення картини. Звернення до власного та колективного досвіду дітей, розв'язання проблемної ситуації, близької до тієї, що відображена на картині, лексико-граматичні вправи на добір слів певного лексичного поля, – ці та інші методичні прийоми підготують дітей до сприйняття і розуміння картини.

Зміст, тематика картин, що використовують на заняттях у **старшій групі** дошкільного закладу, повинні мати більш пізнавальний та естетичний акцент. У вступній бесіді доречною буде узагальнювальна розмова про пори року, життя тварин, людські стосунки тощо, тобто те, що налаштовує дітей на сприймання картини. Звернення до власного досвіду дітей, участь у полілозі з теми заняття, лексико-граматичні вправи також активізують мисленнєву й мовленнєву діяльність дошкільнят, спонукають їх до вияву ініціативи.

Вдалим прийомом навчання розповіді є бесіда, що відбувається після самостійного розглядання картини дітьми. Основну групу запитань, яку вихователь готує заздалегідь, становлять запитання про загальний зміст, характер картини, ті, що стосуються опису, характерних дій головних персонажів картини, а також запитання, спрямовані на аналіз емоційного стану, засобів вираження експресії, на естетичну оцінку зображеного.

Серед запитань певну частину становлять репродуктивні запитання, так би мовити констатувального характеру. Нерідко вихователі не замислюються над тим, чи спонукає поставлене запитання дитину до розгорнутої (причому не штучно, а природно) відповіді, до зв'язного мовлення у формі логічного судження. Так, шаблонні запитання на зразок «Що ви бачите на картині?», «Що зображено на картині?» потребують від дитини короткої однослівної відповіді або переліку окремих елементів. Отже, немає сенсу чекати від неї активних мовленнєвих дій.

Більш доцільними є проблемні запитання, які потребують від дитини пошуку відповіді в самій картині, аналітичних дій, які виявляються у самостійно складеному малюком судженні. Розглянемо опис типової ситуації. Вихователь, демонструючи дітям картину «Зимові розваги», запитує: «Яку пору року зображено на картині?». Така сама шаблонна відповідь: «Зима», або штучне, теж шаблонне: «На картині зображено пору року зиму» (такої розгорнутої відповіді дітей навчили вихователі). Ніякої інтелектуальної та мовленнєвої активності, адже очевидні ознаки зими (сніг, санки, лижі, ковзани). Дитина констатує те, що бачить на картині. Проте, якщо замінити запитання або переформулювати його, ми змусимо її вдивитися в картину і знайти на ній не шаблонну, всім заздалегідь відому, а власну відповідь, виявити свою спостережливість, уважність, уміння мислити. Причому це не обов'язково може бути запитання на зразок «Як художник на картині показує, що день не дуже холодний, приємний?», а й ствердження-провокація: «Я вважаю, що напередодні була сильна завірюха. Ви зрозуміли, як я про це здогадалась?» Щоб відповісти на це запитання, мало сказати про сніг, потрібно ще й знайти сліди минулої негоди. Наприклад: «Як ви вважаєте, на картині зображено вихідний чи буденний день? Поясніть, як ви це зрозуміли?». Таке запитання також потребує від дітей активних аналітичних дій, вихователь допомагає їм сформулювати самостійні висловлювання: «Я вважаю, що... тому що... Якби це був вихідний, тоді...».

Розгорнута відповідь стає природним результатом інтелектуально-мовленнєвої активності: дитина мислить і висловлює свою думку не шаблонно. Це власна думка дитини і для її формулювання вона добирає мовні засоби сама чи за допомогою педагога. Розглянемо запис фрагмента заняття-бесіди за змістом картини «Розчищення вулиць від снігу» (серія «Картини з розвитку дітей дошкільного віку» Н. Зеленко).

– Я вважаю, що напередодні був сильний снігопад. Ви здогадалися, як я це зрозуміла? Якими словами можна розповісти про місто у снігу? (*Засипане снігом, прикрашене снігом, біле від снігу, вкриті снігом.*)

– Чи всі (пішоходи, водії, діти, двірники, дерева, тварини) однаково радіють такому великому снігу? Поясніть, чому ви так вважаєте?

– Зверніть увагу на цю машину, чи знаєте ви, як вона називається? (*Снігоприбиральна.*)

– Поясніть, для чого вона? (Якщо діти не знають точної назви, можна запропонувати утворити слово-назву.) Придумайте, яку назву може мати така машина?

– Розкажіть, як працює ця машина. Хто з людей бере участь у прибиранні снігу? (*Водій, двірники, робітники.*)

– Зверніть увагу на хлопчиків. Як ви вважаєте, хлопчики лише йдуть на прогулянку чи вони вже повертаються? Поясніть свою думку. Якби ми були поруч із ними, що б ми почули? (Складання діалогу.)

– А тепер погляньте на жінку з дитиною. Розкажіть про них. Як ви вважаєте, хто з них першим побачив машину, про що вони говорять? (Складання діалогу.)

Лексико-граматична вправа «*Продовжіть речення*».

– Давайте пограємо. Я починатиму речення, а ви його продовжуватимете. Для цього ви маєте уважно роздивитися картину.

– Я вважаю, що на картині зображено початок дня, тому що...

– Можливо, на картині вечір, тому що...

– Здається, скоро знов піде сніг, тому що...

Навіть у молодшій групі бесіда за картиною буде результативнішою, якщо запитання спонукатимуть дітей до пошуково-аналітичної діяльності, а не до простої констатації.

Розглянемо запис такої бесіди за картиною «Будуємо дім» (серія «Ми граємо» Н. Батуріної). Згадаймо її зміст. На картині троє малюків (два хлопчики і дівчинка) завершують будівництво будинку для ляльки. Один із хлопчиків прикрашає будівлю прапорцем, другий – навантажує будівельний матеріал, а дівчинка везе машину з майном ляльки.

Вихователь (після самостійного розглядання картини) надає дітям можливість вільно висловити свої думки з приводу зображеного, поділитися враженнями, не поспішає із запитаннями, щоб не загасити їхню ініціативу. Потім пропонує дітям уважно подивитися на картину, дати імена персонажам. Спонукає до відповіді запитанням: «Розкажіть, що роблять діти на картині?».

Діти: Вони будують дім.

– Для ляльки будинок будують.

– Лялька буде жити, як побудують.

Запитання, які вихователь ставить дітям, стосуються переважно дій кожного з персонажів: «Що робить хлопчик у синій сорочці? Що робить дівчинка?» та ін. Відповіді на подібні запитання дуже швидко втомлюють дітей, тому активних залишається небагато, а решта чекає, коли скінчаться заняття. Щоб запобігти цьому, потрібно ставити такі запитання, які збуджували б інтелектуальну, і відповідно, мовленнєву активність дітей.

Розглянемо запис фрагмента заняття.

Вихователь: Як ви вважаєте, хлопчики ще тільки починають чи вже завершують будувати? Як ви це зрозуміли?

Діти: Коли ще тільки починають, тоді тільки кубики, а будинку немає, а там – будинок.

– Вони вже побудували. Будинок такий великий.

– Хлопчик вже прапорець ставить, а дівчинка меблі привезла.

– У них мало залишилося конструктора, а коли будують, треба багато.

Вихователь: Ви думаєте, хлопчик *привіз* будівельний матеріал чи *відвозить* його?

Діти: Привіз – це коли сюди (роблять жест руками).

– Він складає кубики на машину.

– Вони вже побудували, їм більше не потрібно кубиків.

Вихователь: Давайте пограємо. Якби ми вирішили побудувати такий самий будинок для ляльки, щоб я вам мала сказати: «Привезіть чи відвезіть? Коли ви починаєте будувати, ви привозите, приносите, чи відвозите, відносите кубики?»

Діти: Так (показують руками), – приносимо, а на машині – привозимо.

Після уточнення й промовляння дітьми дієслів, вихователь пропонує пограти – підготувати той будівельний матеріал, який потрібен, щоб побудувати саме таку будівлю самостійно після заняття. Таке ігрове завдання дає змогу ненадовго переключити увагу дітей на окремі деталі, щоб зберегти інтерес до заняття і задовольнити їхню потребу діяти активно. Крім того, це ефективна лексико-граматична вправа. Педагог призначає (по черзі) «головного будівельника», який має назвати необхідний будівельний матеріал (форму, колір, кількість): «Одну велику зелену пірамідку, меншу синю і ще дві менші жовті». А діти (по черзі) знаходять їх в ігровій шафі. Після виконання 5–6 завдань вихователь знову повертає увагу дітей до картини.

Вихователь: Уважно подивіться на меблі, що привезла Оля, і скажіть, скільки ляльок буде жити в цьому будинку? Як ви про це здогадалися?

Діти: Багато.

– Там одне ліжко і стільчик...

– Маленькі самі не живуть, вона з мамою і татом буде жити. Тільки дорослі можуть жити самі.

– Там усього по-одному. А в холодильнику може багато їжі лежати.

– Вона ще привезе стільчик, просто в машині більше не було місця.

Вихователь пропонує дітям інший варіант ігрової вправи – «покерувати» процесом будування, тобто підказати персонажам, як потрібно діяти далі. Педагог допомагає кожній дитині побудувати фрази-команди, з якими вони звертаються до героїв картини: «Володню, постав над віконцем ще одну пірамідку. Буде красиво». Такі завдання сприяють збереженню інтересу малюків до картини, забезпечують умови для їхніх ініціативних розумових та мовленнєвих дій.

У старшому дошкільному віці бесіду за змістом картини можна розпочати з аналізу її первісної чи пошуку більш вдалої, точної назви. Після самостійного розглядання вихователь звертається до дітей: «Картина має назву «Зимові забави», Як ви вважаєте, чому вона так називається? Що означає слово «забава»? Як, на вашу думку, можна було б назвати її по-іншому? Поясніть свій варіант». Це дає змогу дітям осягнути картину в цілому, щоб потім перейти до детальнішого її розгляду.

Запитання про дії та характери персонажів полегшують дітям виконання завдань щодо виокремлення частин картини, сприяють вдумливому їх розгляданню. Ефективним прийомом, який допомагає уявно увійти в ситуацію, зображену на картині, є творче завдання «віртуальні діалоги».

Розглянемо запис бесіди за змістом картини Е. Орро «Свято на лісовій галявині»:

– Діти, погляньте уважно на картину й пригадайте свій день народження. Порівняйте, чим ваше свято подібне, а чим відрізняється від зображеного на картині.

– Як ви вважаєте, свято тільки розпочинається, чи вже довго триває? Поясніть, як ви це зрозуміли?

– Розкажіть, як ви здогадалися, хто зі звірів іменинник? Скільки років йому виповнилося? (Вихователь допомагає дітям побудувати фразу-доказ, використовуючи слова *по-перше, по-друге, крім того* та ін).

– Як ви вважаєте, від кого приніс вітальну телеграму Джмелик? Що в ній написано?

– День народження – веселе свято, якому раді всі – гості й сам іменинник. Проте, придивіться уважно, дехто на картинці має не дуже святковий настрій. Поясніть, чому. Як би ви заспокоїли малюків, які посварились із-за пиріжка. (Орієнтовна відповідь: «Залиш собі цей пиріжок, бо на столі...».) Що можна сказати про лисеня та вовченя, які вони?

– Ви здогадалися, хто зі звірів на святі наймолодший? Так, це зайченятко. Можливо, він раненько прокинувся, щоб привітати свою сест-

ричку Заюню. Він так радів, допомагаючи готуватися до свята, та втомився й заснув прямо за столом, не дочекавшись торта. Як ви вважаєте, що зробить мама-зайчиха? (Орієнтовна відповідь: «Залишить шматочок торта малюку, а його віднесе до ліжечка».)

– Які подарунки приготували черепаха і равлик? Що, на вашу думку, може бути у великій та малій коробках?

– Мати приготувала для гостей багато смачненького. Назвіть, чим пригощаються гості.

– Головний на столі – торт, прикрашений кремом, чорниціями й суниціями. Порахуйте, на скільки шматочків його потрібно розрізати, щоб вистачило всім. Не забудьте про соню-зайченятко. Як, на вашу думку, шматочки торта мають бути однаковими за розміром, чи ні, чому?

Вправи, ігрові та логічні завдання:

1. Гра «Школа розвідників». Завдання на спостережливість та кмітливість: кому зі звірів потрібен високий стільчик?

– Їжачок приніс величезний букет. З яких квітів він його склав?

– Хто ще привітав Заюню квітами?

2. Вправа «Віртуальні діалоги». Уявіть собі, як іменинницю вітали її друзі, що вони їй говорили, бажали. Не забудьте змінити голос відповідно до того, від чийого імені бажаете привітати Заюню.

3. Творче завдання «Вихід за межі зображеного». Матуся і Заюня із самого ранку готувалися до зустрічі гостей. Уявімо, як вони радилися, кому які страви приготувати. Що вони говорили? Матуся сказала: «Прийде білочка, то давай...». Заюня запропонувала: «А для енотика приготуємо...».

Діти здебільшого відчувають труднощі у складанні самостійної відповіді, тому доречно використовувати прийом спільного мовлення (дорослий починає фразу, а дитина її продовжує). Вихователь допомагає дітям добирати репліки, підтримувати діалог. Розглянемо запис заняття за картиною «Будуємо дім».

Вихователь: Якби ми були поряд із дітьми, то змогли б почути про що вони розмовляють. Як ви вважаєте, про що говорить Оля хлопчикам? Давайте...

Діти: ... швидше будувати. Лялька хоче додому.

Вихователь: Миколко, відвези.

Діти: ... швидше конструктор.

Вихователь: Нехай біля будинку...

Діти: ... буде красиво і чисто.

Вихователь: А Володя їй що відповідає?

Діти: Зачекай, я зараз, тільки прапорець поставлю на даху. І підемо пити чай.

Найскладнішими для дітей є запитання, пов'язані з оцінкою емоційного стану, описом настрою, особистісних якостей тощо. Причиною цього може бути недостатня кількість потрібних для визначення емоцій-

ного стану слів та словосполучень. Стимулювальним моментом у цьому разі можуть бути пластичні етюди, пропозиції повторити рухи, міміку, позу героя картини, спробувати ввійти в його стан і розповісти про це словами.

Ефективним доповненням до бесіди за змістом картини може бути модифікована нами методика сприймання зображеного на картині різними органами чуттів, розроблена російським науковцем І. Мурашківською. Методика побудована на принципах теорії розв'язання винахідницьких завдань (ТРВЗ) і спрямована на формування в дітей умінь сприймати зображення через уявні можливі відчуття від контакту з різними об'єктами, звукові уявлення, аромати і навчання передавати їх у зв'язному висловлюванні. Послідовність вправ за цією методикою може бути такою:

1. Виокремлення об'єктів, що зображені на картині: «Як справжнім дослідникам, вам подобається усе вивчати, розглядати, слухати. Якщо так, то ваша рука може швидко й легко перетворитися на зорову або слухову трубу. Її треба скласти так, щоб утворилася трубка і в дірочку через трубку можна було щось побачити (почути). А тепер спробуємо на картині побачити який-небудь предмет і назвати його, незалежно від того, великий він чи малий».

2. Установлення рівня взаємозалежностей між об'єктами: «Як чудово, що ви як дослідники вже вмієте побачити навіть найдрібнішу, найнепомітнішу річ і назвати її. Проте ніщо не існує само по собі. Усе з чимось пов'язане. Спробуємо поєднати між собою два будь-яких предмети на картині, визначити їх зв'язок, чому вони важливі один для одного».

3. Уявлення об'єктів через сприймання їх різними аналізаторами: «Уявіть, що наша картина незвичайна. Наприклад, до неї додаються спеціальні навушники (рукавички), за допомогою яких ви можете почути всі звуки (доторкнутися до будь-чого) на картині. Уявіть, що ви одягли такі навушники й уважно слухаєте. А тепер скажіть, які звуки, слова ви почули».

Останній етап може бути самостійним. Можна запропонувати дітям зосередитися на окремих об'єктах картини, знайти уявні варіанти можливих звуків і слів (ароматів, відчуттів тощо), що визначають певні відчуття, зімітувати їх, скласти діалоги від імені персонажів. Заохочення дітей до виконання цих творчих завдань забезпечить високий рівень інтелектуальної, емоційної, мовленнєвої активності, дасть змогу зберегти протягом усього заняття гарний настрій та живий інтерес дітей до процесу сприйняття, і, що особливо важливо, бажання висловити свої враження у власній розповіді.

Отже, успішність, продуктивність другої частини заняття, тобто якості дитячих розповідей, значною мірою залежить від продуманої, ретельно проведеної першої частини, яка забезпечує глибоке сприймання та усвідомлення дітьми картини.

Традиційно в методиці розвитку мовлення дітей провідним прийомом навчання розповіді за картиною вважається зразок розповіді вихователя. Поступово, залежно від вікових можливостей дітей, готовності до процесу складання зв'язного висловлювання, спроможності виконувати це завдання самостійно, зразок розповіді змінюється від **повного** – на початкових етапах навчання, до **часткового зразка, зразка-дублера** – в середньому дошкільному віці. У навчанні дітей старшого дошкільного віку зразок використовують лише в тих випадках, коли цього потребує ситуація. Дітей навчають складати план розповіді. Спочатку педагог разом із дітьми *детально аналізує* складений ним план, потім пропонує їм скласти *план самостійно*, тобто відбувається поступовий перехід від повного наслідування зразка, до свідомого або напівсвідомого наслідування алгоритму дій, до самостійного складання розповіді.

Хоча така система застосування зразка як прийому навчання розповіді в загальній картині дошкільної освіти виглядає логічною, проте вихованці нерідко так «прив'язуються» до схеми, що не можуть звільнитися від неї навіть у старшому дошкільному віці. Зразок, з одного боку, є орієнтиром, за яким діти можуть складати розповідь, з другого – за умови надмірного захоплення зразком відбувається гальмування самостійності думки й ініціативи дитини в доборі мовних засобів її адекватного висловлювання.

Крім зразка як прийому навчання результативними є *структурно-синтаксична схема* описової та сюжетної розповідей (розроблено Л. Шадріною), *супровідне мовлення та розповідь командами*.

Багатьом педагогам буває важко уникнути **типових помилок під час керування розповіддю дітей**. Проаналізуємо основні помилки.

1. Розповідь, складена вихователем, вважається прикладом для наслідування, тому що діти слухають її 6–7 разів.

Нерідко вихователі помилково замінюють поняття «мовленнєва активність» вужчим за змістом поняттям «говоріння», примушуючи дітей на занятті бездумно повторювати, проговорювати готові тексти (слова, фрази) для забезпечення «високого рівня мовленнєвої активності». Проте, як доводять науковці, опанування рідної мови, формування мовленнєвих умінь можливе лише за активної, тобто самостійної, свідомої мовленнєвої практики для виявлення людської індивідуальності. Отже, завдання вихователя полягає в тому, щоб, орієнтуючи, допомагаючи та підтримуючи, дати змогу кожній дитині розповісти по-своєму, виявити через самостійне мовлення своє «Я».

2. Педагоги прагнуть, щоб дитина у своїй розповіді відтворювала зміст усієї картини.

Предметна, а тим більше сюжетна картина, має таку велику кількість елементів, нюансів, що розповіді про кожен із них і всю картану в цілому можуть бути різноманітними й неповторними. Проте нерідко вихователі вимагають повного опису картини, чого дитина через свою

непідготовленість ще неспроможна зробити. Тому дитина й повторює зразок розповіді вихователя. На нашу думку, у другій частині заняття спочатку потрібно скласти розповіді про окремі блоки, частини, деталі картини за ініціативою дітей: «Про що б ти хотів розповісти?» чи «Можливо, ти хотів би розповісти про маленьке кошеня?». Потім можна запропонувати скласти колективну чи індивідуальну розповідь, що відображає загальний зміст картини. За таких умов кожна дитина сама обирає для себе завдання, а не виконує нав'язане вихователем.

3. Вихователі припускаються помилки, втручаючись у розповідь дитини, вважаючи, що таким чином можна позбавити її самостійності.

Одним із найважливіших принципів організації навчальної діяльності, який впливає на її продуктивність, результативність, є принцип успішності. Сутність його полягає в тому, що кожна дитина, навчаючись, має відчувати свою успішність (тоді вона робитиме це з бажанням). Відчуття успішності зумовлюється багатьма чинниками, зокрема відповідністю завдання можливостям дитини, а також тактовним, ненав'язливим керуванням дитячими діями з боку дорослих. Відчуваючи доброзичливу підтримку, зацікавленість, дитина поводить себе впевненіше, охоче приймає допомогу вихователя.

4. У керуванні розповіддю за змістом картини вихователі не виходять за межі зображеного, мало використовують словесну творчість.

Виконання творчих завдань, складання віртуальних діалогів у першій частині заняття доповнює розповіді дітей цікавими подробицями, оригінальними сюжетними лініями. Якщо діти відчувають труднощі у виконанні творчих завдань, спочатку можна запропонувати колективне складання сюжету, поки діти не виявлять готовності до самостійного виконання завдань такого типу. Мовленнєво-творча діяльність під час розповіді за змістом картини робить заняття радісними і цікавими, сприяє розвитку уяви, творчого мислення й мовлення. Збереження, запис розповідей із подальшим оформленням у вигляді книжечки, альбому, листівок тощо є додатковим стимулом їхньої активності.

Великого значення під час навчання опису картини надають оцінюванню та аналізу розповідей дітей. У молодшому дошкільному віці оцінка має бути тільки схвальною.

У дітей середнього віку вихователь аналізує їхні розповіді, підкреслюючи насамперед позитивні моменти і коротко висловлюючи пропозиції щодо поліпшення якості розповіді. До аналізу можна заохочувати й дітей, пропонуючи їм дібрати точніше слово, чи скласти вдаліше висловлювання: «Діти, ви звернули увагу, як сказав Сашко про... А як інакше можна сказати? Скажіть про це по-своєму».

Діти старшого дошкільного віку можуть аналізувати власні розповіді та розповіді товаришів. Цей момент на занятті слід використати для вдосконалення зв'язного мовлення дітей через більш вдалу лексичну заміну, добір та висловлювання додаткових варіантів щодо характери-

стики образу, сюжетної лінії, будови речення, структури розповіді тощо, тобто вихователь має не просто вказати на помилки, а запропонувати дітям знайти інші можливі варіанти висловлювання.

Методика навчання розповіді за змістом картини постійно збагачується цікавими методами та прийомами керування мовленнєвою діяльністю дітей, новими творчими знахідками педагогів. Важливо, щоб за добором, сполученням різних методичних способів не забували, що картина – це лише ефективний засіб, а головна дійова особа на занятті – дитина, розвиток якої слід спрямовувати й супроводжувати.

Оскільки основні методичні рекомендації щодо організації навчання розповіді за картиною розглянуто вище, проаналізуємо специфіку проведення занять зі **складання порівняльного опису** двох картинок, іграшок або предметів та методику навчання розповіді за серією сюжетних картин.

На першому етапі навчання описова розповідь мало подібна до мовологу. На початку заняття вихователь привертає увагу дітей до іграшок, пропонує розглянути їх, вибрати одну і розповісти про неї. Потім організовує спілкування з дитиною (дітьми), під час якого репліками підказує зміст та оформлення висловлювання.

Вихователь: У мене ведмедик.

Дитина: А в мене курчатко.

Вихователь: Мій ведмедик великий, товстий, темного кольору, волохатий.

Дитина: А моє курчатко маленьке, жовтеньке, у нього пір'ячко. Воно як маленька кулька.

Вихователь: Мій ведмедик клишоногий, у нього чотири короткі лапки.

Дитина: А в мого курчатка тільки дві лапки...

Вихователь: Ведмедику подобається малина та мед.

Дитина: А курчатко знаходить собі черв'ячків і їсть пшоно.

Згодом, коли діти оволоділи порівнянням, способом зіставлення в парі з дорослим, педагог пропонує виконати завдання самостійно. В першій частині заняття вихователь організовує розглядання іграшок (предметів, картинок), керуючи процесом сприйняття запитаннями в такій послідовності: спочатку просить назвати предмети, виокремити кілька істотних ознак кожного, а потім просить відповісти, чим вони відрізняються і чим схожі. Слід зауважити, що важливо так мотивувати завдання, щоб активізувати інтелектуальну та мовленнєву діяльність дитини, зробити її цікавою для дітей. Наприклад, можна запропонувати гру «Бюро знахідок». Бажано підібрати на заняття 4–5 пар предметів, схожих за деякими ознаками, наприклад, два автомобілі, двох зайців, дві ляльки, два іграшкових будиночки, дві вази для квітів. У першій частині заняття діти вибирають для себе іграшки, розглядають їх, називають окремі ознаки за запитаннями вихователя. Потім дорослий бере на себе роль чергового бюро знахідок, а діти (за бажанням) – клієнтів бюро, яким потрібно довести, що саме ця іграш-

ка, а не схожа на неї інша, належить їм. Розглянемо запис такого діалогу.

Вихователь: Можливо, ви не цього зайчика загубили, адже у нас два зайчики?

Дитина (розглядає двох зайчиків): Ні, це мій зайчик. Бачите, мій зайчик маленький, а той – більший. У мого немає бантика, а в цього зайчика є синій бантик на шиї. Мій зайчик вміє повертати лапки, а цей зайчик не вміє...

У старшому дошкільному віці для порівняльного опису доцільно використовувати не тільки предмети, іграшки, а й репродукції пейзажних картин. Для порівняння краще добирати картини, на яких одні й ті самі природні явища (дощ, сніг, відлига, спека), але картини відрізняються за настроєм, характером, способом зображення. Можна також порівнювати картини одного художника або різних художників, на яких певні об'єкти природи зображено в різні пори року. Логічна структура заняття така сама: спочатку послідовне розглядання картин за запитаннями, потім зіставлення, причому спершу виявляються протилежні ознаки, а потім – ознаки за схожістю.

Ефективна методика навчання дітей **розповіді за серією картин**.

Сучасна методика застосування серій сюжетних картин для розвитку зв'язного мовлення старших дошкільників розроблена російським методистом О. Смирновою, яка є також автором серії картин. Педагог врахувала, що під час сприйняття діти фіксують увагу на сюжеті, діях та стосунках персонажів, виразності образів. Серія картин передбачає послідовне розгортання сюжетної лінії, чітко виокремлені композиційні частини розповіді (перша картина – початок, зав'язка; друга, третя – розкриття основного змісту; четверта або п'ята – закінчення), щоб при переході від картини до картини зберігалися смислові та граматичні зв'язки між частинами висловлювання (картинами). Методика проведення цього виду занять охоплює п'ять способів подання дітям картин.

Перший спосіб передбачає послідовне розглядання картин (на початку заняття відкрита тільки перша). Перед тим, як відкрити наступну картину, вихователь пропонує дітям відгадати, що на ній зображено. Тільки після дитячих відповідей педагог відкриває наступну картину. До кожної з картин вихователь підбирає одне-два запитання та одне-два лексико-граматичних завдання (вправи, ігри, творчі завдання). За кожною картиною складається розповідь, яка поступово ускладнюється: спочатку тільки за змістом першої картини, потім – першої та другої, потім – першої, другої та третьої тощо.

Другий спосіб полягає в тому, що вихователь показує дітям відразу всі картини, які вони самі мають розмістити в логічній послідовності. Потім заняття відбувається за стандартною схемою – послідовне розглядання кожної картини за запитаннями та складання розповідей.

Третій спосіб – показ картин, при цьому три перші картини закриті, остання відкрита. В першій частині заняття діти колективно творчо фантазують щодо початку розповіді. Потім послідовно відкриваються усі картини і складаються розповіді.

Четвертий спосіб характеризується тим, що на початку заняття вихователь відкриває першу та останню картини. Після фантазування про зміст середніх картин діти послідовно розглядають решту та складають за ними розповіді.

П'ятий спосіб полягає в тому, що картини відкривають через одну. Методика заняття зберігає логіку. Слід зауважити, що практика застосування цього виду занять переконаливо доводить, – найефективнішим способом організації розповіді є розповідь командами. Це не тільки спосіб забезпечення високої мовленнєвої активності (на занятті присутні не менше 12–16 дітей), а й засіб розвитку зв'язності як однієї з характеристик розповіді та стимулювання творчих виявів дітей – жодна команда не повторює попередньої розповіді, а складає власну.

Під час складання перспективного плану бажано чергувати різні види занять з навчання розповіді.

§ 6. Методика навчання дітей переказу літературних творів

Переказ – свідоме відтворення літературного тексту в усному мовленні. Це – складна діяльність, в якій задіяно пам'ять, уяву, мислення дитини. Для виконання завдання з переказу, дитина має навчитись уважно слухати літературний текст, розуміти основний його зміст, запам'ятувати послідовність епізодів сюжетної лінії та способи авторського передавання змісту, свідомо, зв'язно та виразно відтворювати текст під час переказу.

Великого значення переказу надавали корифеї педагогіки К. Ушинський і Л. Толстой, які вбачали в ньому обов'язкову умову, важливий етап опанування мовленнєвої діяльності, обов'язковий ступінь літературного учнівства. Такої самої думки дотримуються й сучасні українські науковці І. Волощук, О. Коненко, М. Стельмахович, які наголошують, що правильно організовані спостереження над зразками мовлення спонукають дитину до власної творчості. Ознайомлення з кращими зразками художнього мовлення має велике значення для розвитку в дитини вміння будувати власне висловлювання. Завдання педагога – підвести дітей до активного, творчого наслідування чужого тексту, допомогти його *засвоїти*. Саме за таких умов наслідування літературного зразка стає поштовхом до власної активної мовленнєвої діяльності. Під час навчання переказу літературних та фольклорних творів відбувається формування виразності мовлення.

{ **Твори для переказу** мають відповідати певним вимогам, головною з яких є добір літературних текстів, які дитина здатна самостійно відтво-

риту. Тексти мають відрізнятися чіткістю композиції, в якій послідовно простежуються основні події, особливого значення набуває динамічність сюжету. Персонажі казок та оповідань з яскраво вираженими рисами характеру, зрозумілими мотивами вчинків мають бути добре знайомі дітям з інших творів. Особливе значення для успішного переказу твору має мова, яка повинна бути простою для відтворення, але водночас образною, виразною, з використанням діалогів, не містити незнайомих, складних для розуміння та відтворення слів. Вихователь має передбачати заняття, на яких діти переказуватимуть знайомий текст (який може бути досить об'ємним) та заняття, на яких переказуватимуть незнайомий текст (текст може бути коротким для кращого запам'ятовування).

Заняття з переказу літературного твору – одне з найскладніших з-поміж інших мовленнєвих занять, оскільки один і той самий текст діти мають прослухати кілька разів, здебільшого це перекази самих дітей). Одноманітність ходу заняття може навіяти на дошкільників нудьгу і буде малоефективним. Застосування різних способів переказу поживить заняття і сприятиме активізації мовлення дітей. Є такі способи організації переказу:

- *повний (цілісний) переказ* – одна дитина переказує весь текст. Цей спосіб доцільно застосовувати, коли текст короткий. Водночас, якщо вихователь не націлює дітей на виконання будь-яких специфічних творчих завдань за текстом, у них швидко знижується інтерес до переказу;
- *переказ за частинами* (командами). Цей спосіб полягає в тому, що вихователь або самі діти створюють команду, члени якої домовляються між собою, хто яку частину переказуватиме. Під час такого переказу задіяно більше дітей; вони уважно слухають не тільки власне мовлення, а й висловлювання товаришів;
- *колективний переказ* – діти по черзі промовляють текст твору. Обсяг переказу визначає вихователь – це може бути речення, продовження думки попереднього мовця чи епізод. Під час колективного переказу впродовж усього заняття майже всі діти зберігають увагу до тексту, перебуваючи в активному стані, вчать стежити за мовленням іншої людини, продовжувати розповідь;
- *інсценування за ролями*. Цей спосіб переказу здебільшого застосовують у молодшому дошкільному віці. Вихователь бере на себе роль автора, допомагає дітям розподілити ролі, підібрати атрибути, костюми, обговорює з ними характер персонажів, радить поміркувати над інтонацією. Водночас вихователь на одну роль може призначити кілька дублерів. Упродовж такого заняття спостерігається висока активність дітей, живий інтерес до тексту, відбувається формування інтонаційної виразності мовлення;
- *творчий переказ* доцільно застосовувати у старшому дошкільному віці, коли діти вже мають певний досвід відтворення текстів. Такий спосіб переказу – це не дослівне відтворення тексту, а виконання

творчих завдань, наприклад переказ від першої особи (від імені героя), придумування нового початку, закінчення, чи епізодів, про які в тексті лише згадується, введення нових персонажів.

Розглянемо методику проведення занять з переказу художніх творів залежно від дидактичної мети. Такі заняття можуть проводитися з метою навчання дітей зв'язного монологічного мовлення або на матеріалі добре знайомого дітям тексту (у молодшій та середній групах), або на матеріалі незнайомого тексту (у старшій групі).

У **молодшій групі** вихователь і діти на початку заняття-бесіди пригадують основні події, головних героїв добре знайомої казки, яку вони неодноразово слухали на заняттях або бачили виставу за її мотивами. Допоміжним матеріалом слугують ілюстрації, фігурки настільного театру і обов'язково запитання. Вони мають бути побудовані так, щоб допомогти дитині відтворити центральну сюжетну лінію, послідовність подій, окремі фрагменти тексту (пісеньки, діалоги, описові моменти тощо). Отже, потрібно ставити конкретні запитання, використовуючи спонукальні слова: «Розкажіть...», «Пригадайте, якими словами...».

Проілюструємо це на прикладі запитань до казки «Рукавичка».

Вихователь: Пригадайте, хто першим прибіг до рукавички? Як її звали? Мишка-шкреботушка, лапками шкребе, ось чому її так назвали.

– Розкажіть, як прийшла жабка-скрекотушка. Стрибає... І запитує... А мишка відповідає... Тоді жабка просить... І стали...

– Далі хто прибіг? Чому про зайчика говорять «лапанчик»? Так, бо в нього довгі лапки.

– Пригадайте, як просилася в рукавичку лисичка, що вона говорила? А звірі їй відповідали...

– Хто величезний прийшов до рукавички? Покажіть, як він ревів.

Ефективним способом відтворення сюжетної лінії та полегшення процесу переказу є моделювання, а саме: використання кольорової моделі (фігурок однакової форми та розміру, але різних за кольором), моделі за формою (за допомогою різних геометричних фігур зображують персонажів казки, наприклад трикутником – лисичку або півника, колом – жабку, овалом – зайчика), моделі за розміром (однакові за формою та кольором фігури відрізняються розміром: великий прямокутник – це ведмідь-тато, маленький – ведмежатко), намальованої моделі (на певній заготовці діти домальовують персонажів казки). Наведемо для прикладу фрагмент заняття з переказу казки «Колобок» з елементами моделювання в молодшій групі.

Після бесіди за змістом казки, яка супроводжувалася розгляданням ілюстрацій, вихователь запропонував дітям пограти у неї, використовуючи геометричні фігури.

Вихователь пропонує дітям пограти в казку про Колобка.

«Це хатка, в якій жили дід та баба. (Вихователь вибирає квадрат, кладе його ліворуч від себе і пропонує дітям повторити.) Знайдіть, яка

фігура буде Колобок. (Діти знаходять жовте коло.) Покажіть, як Колобок покотився від хатки.

Покотився Колобок і зустрів... кого? Зайчик якого кольору? Знайдіть таку фігурку. Зайчик побачив Колобка і говорить... (Діти аналогічно викладають інші деталі моделі, переказуючи діалоги героїв).

Замість того, щоб вказувати малюкам на якість переказу, бажано подавати конкретні поради-завдання. Наприклад: «Скажи таким голосом, як лисичка, щоб усім стало зрозуміло, яка вона хитрюща». У молодшому віці переказ – це, по суті, спільна розповідь казки (вихователь починає фразу, а діти її продовжують). Діти здебільшого, колективно переказують твір. Чим вони молодші, то активнішим і дієвішим має бути процес відтворення тексту. Так, малюки можуть виконувати звуконаслідувальні вправи, певні дії, показувати окремі рухи, одягати елементи костюмів та використовувати атрибути до казки. Обов'язково потрібно схвалювати дії дітей, які виявили бажання переказувати.

У середній групі на занятті з переказу у вступній частині вихователь повідомляє про мету заняття, а також допомагає дітям пригадати твір. (Зміст тексту краще оновити в пам'яті дітей напередодні заняття). Бесіду за змістом проводять із використанням наочного матеріалу. Вимоги до запитань залишаються такими самими, як і в молодшій групі, ускладнюються тільки художні тексти. Педагог включає в бесіду запитання щодо характеру, настрою, стану персонажів, націлює дитину на вибір засобів виразного промовляння фраз: «Як потрібно сказати, щоб усі зрозуміли, що зайчик переляканий?» Якщо впродовж бесіди вихователь виявляє, що усвідомлення та відтворення окремих висловів із тексту викликає в дітей труднощі, він вибірково читає складні епізоди. Обов'язковим моментом є вказівки щодо вимог до переказу, а саме: нічого не забувати та нічого не додавати від себе; переказувати голосно, щоб усім добре було чути; змінювати голос за героєм, щоб було цікаво слухати; довго не думати над кожним реченням, щоб було зрозуміло. Вихователь має повторювати ці вимоги перед кожним наступним переказом, поєднуючи зі схваленням: «Діти, ви звернули увагу, як добре розповідав Сашко. Він нічого не випустив і нічого не додав від себе», чи просто даючи вказівку: «Діти намагайтеся переказувати точно, нічого не забувайте та нічого не додавайте від себе».

Дітям середнього дошкільного віку можна запропонувати розгорнутий словесний план (це може бути добірка ілюстрацій до тексту казки чи оповідання, яку діти з вихователем розміщують послідовно, або ж дитячі малюнки). План є перехідним пунктом до самостійного переказування дитиною твору. Вихователь визначає основні напрями та спрямовує дитину, в разі якщо вона неспроможна самостійно переказувати, застосовує підказку, промовляє останню фразу або ставить навідні запитання. Найдоцільнішим для дітей середньої групи є переказ за ролями чи за частинами (командами). Такі перекази спонукають дитину, яка ще не має достатнього досвіду розповіді, до самостійних мовленнє-

вих дій, привчають уважно слухати висловлювання інших. Починаючи з середньої групи, обов'язковим прийомом навчання є позитивна оцінка та аналіз вихователем дитячих переказів, який здійснюють після кожного висловлювання, щоб запобігти помилкам наступного промовця. У завершальній частині заняття можна запропонувати дітям пограти в казку. Таким чином, переказування може плавно перейти у гру-драматизацію.

У старшому дошкільному віці крім добре знайомих дітям казок та оповідань можна використовувати для переказу *незнайомі тексти*, які мають відповідати певним вимогам: бути невеликими за обсягом, з простим, легко відтворюваним сюжетом, яскравою, виразною мовою, позбавлені незнайомих та важких для промовляння слів. Текстами для переказу можуть бути, наприклад, казки М. Коцюбинського «Про двох цапків» та «Про двох кізочок», короткі казки та оповідання В. Сухомлинського, К. Ушинського. Структура заняття складається з таких етапів:

- вихователь пропонує дітям послухати оповідання чи казку, націлюючи їх на уважне сприймання тексту та виконання вказівок щодо виділення в ньому специфічних дій, слів, образів тощо, потім виразно читає текст;
- бесіда за змістом твору з використанням наочності для усвідомлення дітьми теми, ідеї, головної сюжетної лінії;
- повторне читання твору для кращого запам'ятовування та переказування;
- коротка бесіда з метою привернути увагу дітей до характеристик персонажів, засобів інтонаційної виразності, що передають ці образи.
- складання плану переказу разом із дітьми. Вихователь дає вказівки щодо вимог до переказу. Можливе застосування методу моделювання;
- вихователь керує дитячими переказами, оцінює й аналізує їх.

Якщо в молодших групах вихователь сам аналізує дитячі перекази, то в старшій групі до аналізу залучаються діти. Вони відзначають пропуски, порівнюють переказ із текстом, враховуючи такі критерії: самостійність, послідовність, повноту, плавність, виразність.

Націленість заняття з **переказу на формування інтонаційної виразності мовлення** впливає на вибір методичних прийомів та на структуру заняття в цілому. Зауважимо, що такі заняття можна проводити лише за текстами, зміст яких діти дуже добре засвоїли раніше. Як зауважує О. Коненко, застосування аудіозапису казки у виконанні майстрів художнього слова на заняттях з переказу позитивно впливає на формування інтонаційної виразності мовлення. Автор попереджає про небажаність застосування записів музичних казок, оскільки увагу дітей потрібно привернути саме до інтонаційних засобів відтворення образу. Застосування аудіозапису дає змогу паралельно зі сприйманням фрагментів тексту аналізувати, коментувати, за допомогою яких засобів ви-

разності було створено той чи той образ, відображено те чи те почуття. Аудіозапис замінити виразним читанням художнього тексту самим педагогом. Структура заняття охоплює такі етапи:

- вихователь повідомляє, що діти вчитимуться виразно, як артисти, розповісти знайому казку. Потім пропонує, використовуючи наочність, пригадати основні моменти твору, схарактеризувати персонажів;
- діти слухають аудіозапис кількох фрагментів твору, які супроводжуються коментарем вихователя щодо використаних артистом засобів образної виразності. О. Коненко пропонує в процесі коментованого аналізу ставити не загальні запитання щодо персонажів твору, а запитання за змістом конкретного епізоду. Наприклад: «Діти, ви звернули увагу, яким голосом просилася лисичка переночувати, а яким вона розмовляла з господарями вранці?»;
- вихователь проводить інтонаційні вирази на матеріалі тексту казки, який діти переказуватимуть: Наприклад: «Скажи голосом півника, як він кликав мишенят до колоска. А тепер спробуй сказати таким голосом, яким він запитував мишенят за столом про їхню роботу».
- вихователь керує дитячими відповідями, застосовуючи такі способи переказу, як виступи у ролі персонажів та інсценування; оцінює інтонаційну та мімічну виразність мовлення у відтворенні художніх образів;
- діти випускної групи дошкільного навчального закладу можуть переказувати знайомі літературні твори без попередньої бесіди. Як переконують результати дослідження Н. Малиновської, їм достатньо лише один раз прочитати (нагадати) зміст твору і дати вказівку у вступній бесіді щодо переказу.

Отже, вихователь сам добирає, якими методичними прийомами відповідно до вікової групи вчити дітей переказувати художні тексти.

§ 7. Методика навчання дітей розповіді з власного досвіду

У дошкільній лінгводидактиці **розповіді з власного досвіду** визначаються як розповіді про реальні події, свідками або учасниками яких були самі діти. Зміст цих розповідей здебільшого складає матеріал, сприйнятий ними раніше та збережений у пам'яті, а потім відтворений в уяві.

Життя дитини впродовж кожного дня насичене різними подіями – великими та малими. Для дитини важливо все, наприклад, зустріч з незнайомою твариною, знайомство з новими друзями, подорож на автобусі, навіть спостереження разом з мамою за хмарками, висловлене живими, яскравими емоціями, глибокими переживаннями, які формують дитячий світогляд. Для навчання розповіді з власного досвіду ве-

лике значення має не лише змістовне повсякденне життя дітей, розвиток спостережливості, чутливості, допитливості, а й формування звички та вміння вербалізувати, обговорювати набутий досвід, деталізувати найцікавіші моменти, образи, яскраво передавати емоційні враження, переживання. Розповіді дітей з власного досвіду характеризуються щирістю, емоційністю, проте вони відрізняються ще недостатньою зв'язністю і послідовністю, адже малюк будує їх не за законами логіки, а передусім визначає образи, події, які найсильніше вплинули на нього. Під час розповіді виникають асоціативні зв'язки, один образ зумовлює інший, зростає кількість ситуативних елементів у мовленні.

Розповіді з власного досвіду мають величезне значення для розвитку інтелектуальних та мовленнєвих здібностей дитини, виявлення її індивідуальності. Діти вчать систематизувати свій досвід, чітко, зрозуміло, послідовно висловлювати свої враження, переживання, ділитися спостереженнями у зв'язному мовленні без оперття на наочність.

У методиці навчання дошкільнят розповіді з власного досвіду виділяють розповіді, в яких відображено **колективний досвід** (про події, в яких брали участь усі діти групи, наприклад про свято, екскурсію), та розповіді, що відображають **індивідуальний досвід** дітей (про вихідний день, подорож з батьками, улюблену іграшку, свого друга). Перший вид розповіді для вихователя та дітей психологічно простіший, адже всі вони були учасниками подій. Розповіді одних дітей викликають певні асоціації в інших, діти пригадують окремі деталі, уточнюють, доповнюють. Вихователь може спрямувати розповідь дитини, допомогти їй побудувати висловлювання. Розповідь з індивідуального досвіду складніша, оскільки педагог не знає, про що збирається розповісти дитина, і не може допомогти їй виправити недосконале мовлення. Тому без навідних запитань, зразка розповіді, уточнення та інших прийомів навчання дуже важко досягти позитивного результату. Важливим моментом на занятті з розповіді про індивідуальний досвід є зосередження та підтримання уваги, зацікавленості усіх дітей групи до повідомлення свого товариша.

Успішність складання розповіді з досвіду певною мірою залежить від обраної теми. Тематику розповідей визначають залежно від інтересів дітей у дошкільному закладі та вдома, від того, які події відбуваються в їхньому житті.

Методичні посібники та чинні програми пропонують різноманітні теми для складання розповідей з досвіду. Загальною вимогою для визначення теми розповіді має бути підготовленість дітей до цього виду заняття, під якою розуміють їхню освіченість, наявність у них знань з теми, актуалізацію потрібного для розповіді словника, створення ситуації, що спричинює емоційний настрій, близький до переживання тих подій, про які розповідатимуть діти.

Темами розповідей з колективного або індивідуального досвіду можуть бути конкретні події («Як ми годували птахів», «Як ми готували

подарунки для мам») або такі, що орієнтують дитину на самостійний вибір фактів для розповіді («Розповідь про цікаву людину», «Улюблена книжка», «Літній відпочинок»). Для дітей старшого дошкільного віку науковці пропонують використовувати абстрактні теми «Розкажи про смішний випадок», «Розкажи про красу природи».

Складанню розповідей із досвіду бажано навчати дітей **молодшого дошкільного віку**. Вихователь разом із дітьми пригадує якусь подію, наприклад новорічне свято у групі, спостереження за котиком чи хом'ячком, екскурсію по території дошкільного закладу. Оживлювати спогади, відчуття допомагають окремі предмети, пов'язані з цією подією (коробка з новорічними прикрасами, карнавальні маски, фотографії новорічного свята тощо). Педагог запрошує дітей до бесіди, впродовж якої за допомогою запитань відновлює послідовність епізодів, подій у пам'яті малюків. Спільне мовлення (вихователь починає фразу, а дитина продовжує її), що супроводжується рухами, жестами, звуконаслідуванням тощо, становить зміст розповіді з досвіду в молодшій групі. Кожне самостійне висловлювання дитини вихователь узагальнює, звертаючи увагу дітей на позитивні моменти розповіді: «Який молодець Сашко! Він розповів нам про свого ведмедика: який він, що у нього є, як можна гратися з ведмедиком». Це допомагає дітям сприйняти розповідь товариша як зразок, на основі якого вони вчать будувати свою власну розповідь. Вихователь проводить заняття доти, доки в дітей зберігається інтерес до розповіді. Поступово він привчає їх не лише брати участь у розповіді, а й слухати інших, доповнювати та уточнювати їх.

У середньому дошкільному віці навчання розповіді на занятті розпочинається з бесіди, що значно полегшує відтворення подій, про які розповідатимуть діти. Бесіду можна супроводжувати розгляданням малюнків дітей за темою або речей, пов'язаних з відтворюваними подіями. Запитання, нагадування, вказівки спочатку спрямовуються на оживлення та вербалізацію колективного досвіду, згодом вихователь може запропонувати дітям доповнити розповідь описом власних переживань, вражень. Доречним є декламування віршів, виконання пісень, присвячених описуванню подіям. Отже, в першій частині заняття діти під час колективної бесіди пригадують те, про що вони розповідатимуть.

У другій частині заняття вихователь узагальнює колективну розповідь. Якщо в підручниках та посібниках з методики розвитку мовлення за радянських часів (А. Бородич, В. Гербова, Е. Короткова) головним прийомом було наслідування розповіді вихователя, то сучасні методисти рекомендують застосовувати активніші прийоми навчання дітей розповіді. Так, прийом узагальненої розповіді про колективний або індивідуальний досвід передбачає спільну розповідь вихователя та дітей, в якій педагог лише визначає головні напрями повідомлення (ключові фрази), а діти продовжують, доповнюють, завершують його. За

умов систематичного опанування вміннями, потрібними для складання розповіді з досвіду, діти поступово починають розповідати, керуючись власним досвідом. Найоптимальнішим прийомом навчання в цьому випадку є розповідь вихователя із власного досвіду. Цікава розповідь педагога зачаровує дітей, викликає у них бажання поділитися з іншими аналогічними враженнями, переживаннями.

Діти **старшого дошкільного віку** вже можуть самостійно скласти зв'язне, послідовне, зрозуміле для слухачів повідомлення з власного досвіду. Особливу увагу при цьому слід приділяти не тільки змісту розповіді, а й її якості. Так, діти за допомогою педагога мають засвоїти структуру розповіді, навчитися продумувати слова, якими вона починається чи завершується; стежити за логічністю викладення подій.

Для складання розповіді з досвіду велике значення має мотивація мовленнєвого завдання, тобто дошкільнята з більшою зацікавленістю, старанністю не просто складатимуть розповідь, виконуючи навчальне завдання, а розповідатимуть, наприклад, помічників вихователя про екскурсію, на якій вона не була, або дитині, яка хворіла, про свято, виставу тощо. Великим стимулом є така форма відтворення спільного досвіду, як *підготовка репортажу про подію*. Вихователь може запропонувати дітям підготувати випуск газети про свято чи якусь подію, що сталася у групі для батьків, дітей іншої групи. На початку бесіди діти за допомогою запитань педагога пригадують головні моменти події, добирають найважливіші слова, пов'язані з нею. Потім відбувається розподіл обов'язків між командами дошкільнят: хто, про що та за ким розповідатиме, які потрібно намалювати ілюстрації до розповідей, як їх розмістити. Щоб надати можливість малоактивним дітям на мовленнєвих заняттях виявити себе, вихователь може запропонувати ролі редакторів тим із вихованців, хто найкраще складає розповіді та найчастіше бере участь у занятті: «Ганнуса і Петрик уважно слухатимуть розповіді дітей та стежитимуть за тим, щоб ми нічого не пропустили».

У старшому дошкільному віці доцільнішим для стимулювання мовленнєвої активності, формування креативності мовлення є використання не зразка розповіді, а аналітичне подання *розгорнутого плану майбутньої розповіді*. Особливого значення цей прийом набуває в навчанні дітей розповіді з індивідуального досвіду. Так, перед складанням розповіді на тему «Зимові розваги» вихователь звертається до дітей з такою пропозицією: «Спочатку назвіть ваші найулюбленіші зимові розваги, ігри, а також розкажіть, чи є у вас вдома ковзани, лижі, санчата, хокейна ключка. А потім пригадайте який-небудь випадок про те, як ви з друзями весело проводили час взимку, з ким та як розважалися».

Можна запропонувати дітям намалювати основні події і використати їх під час розповіді як модель власної історії. Малюючи, діти можуть пригадати окремі елементи, деталі, зафіксувати на аркуші свої думки, уявлення, які пізніше потрібно точно словесно оформити.

Ефективним прийомом у навчанні розповідання з досвіду є розповідь командами. Вихователь разом із дітьми обговорює план майбутньої розповіді, виокремлює мікротеми та пропонує вихованцям розділитися на команди, кожній вибрати будь-яку частину розповіді, підготуватися, обміркувати всі деталі змісту.

Одним із найцінніших прийомів розвитку зв'язного мовлення є **складання листа**. Вперше цей прийом було запропоновано та обґрунтовано Є. Тихеевою, яка вважала за потрібне вправляти дітей викладати власні думки у письмовій формі. Звичайно, дошкільники ще не можуть самостійно написати листа, проте, як показують результати дослідження М. Лаврик та Ф. Шохіна, поступово у них формується вміння свідомо, доволі будувати власне зв'язне висловлювання. Дитина продумує, складає текст листа, а дорослий записує. Листи можуть складатись як колективно, так і індивідуально. Спочатку обміркується план листа, обговорюються найбільш вдалі вирази, звертання, слова. Діти вибирають найкращі варіанти, які дорослий фіксує. Потім вихователь востаннє перечитує текст листа, обговорює його з дітьми, переписує та відправляє. Складання листа – це колективна розповідь, яка має свою структуру та зміст. Цей вид заняття планують та проводять лише у старшому дошкільному віці.

§ 8. Методика стимулювання словесної творчості та навчання дітей творчої розповіді

Мовленнєва творчість – один із найскладніших видів дитячої творчості.

Мовлення – важливий компонент різноманітних видів творчої діяльності дітей. Тому складно виокремити у спостереженні та аналізі, наприклад, процесу малювання, пов'язаного з коментуванням дитиною своїх дій, створеного сюжету (який народжується одночасно на двох рівнях – вербальному й образотворчому), межі кожного виду творчої діяльності. Слово підштовхує, збагачує, стимулює рухи рук, потік думки, а зображення, що виникають, спонукають до нових словесних образів. І слово, і зображення є однаково значущими для дитини засобами творення художнього образу, вираження свого стану, почуттів, відображення самостійної думки. Творча розповідь і мовленнєве вправлення як компоненти різних видів дитячої діяльності – це різні рівні **словесної творчості**.

Мовленнєво-творча діяльність – це складання різних типів зв'язних висловлювань, за допомогою яких дитина виражає власні почуття, уявлення, навіяні художніми творами, сприйняттям навколишнього світу. Як складова частина різних видів діяльності (гри, малювання, конструювання, театралізації, спілкування), мовленнєво-творча діяльність не завжди завершується складанням твору, який би відповідав певним ліге-

атурним та мовним нормам, оскільки дитина не ставить перед собою таке завдання. Мовленнєві завдання підпорядковуються меті, змісту загальної діяльності, що зумовлює вибір мовленнєвих дій.

Словесна творчість як первинна форма літературної творчості – це спеціально організований мотивований процес складання дитиною твору в будь-якій формі висловлювання, що відповідає певним літературним нормам.

Процес словесної творчості орієнтований на складання дитиною твору, тобто на досягнення певного результату. Мотиваційна настанова, що активізує мовленнєво-творчий процес, виявляється в бажанні за власною ініціативою брати участь у вирішенні завдань, запропонованих дорослим; у творчій продуктивності – здатності скласти кілька варіантів творів на одну тему; в ігровій настанові, прагненні перемогти у змаганні (хто складе найцікавішу казку). У цій ситуації найчастіше творчий процес спрямовується педагогом, що дає змогу поєднати навчання й активну творчу мовленнєву практику.

Залежно від умов, в яких відбувається творчий процес, розрізняють **мовленнєву творчість в умовах навчання і в ситуації ініціативної творчої діяльності** (табл. 38), в яких по-різному виявляється активна позиція дитини щодо процесу словесної творчості, роль педагога в керуванні творчим процесом (ТП), відповідність складеного дитиною твору літературно-мовленнєвим нормам (жанру, структурній формі, граматиці висловлювання), орієнтованість на кінцевий результат, можливість різноманітних варіацій розвитку творчої ідеї.

В умовах організованого навчання ініціатива майже завжди йде від вихователя, який заздалегідь планує зміст заняття, тему, навчальні завдання. Завдяки майстерності, зацікавленості педагога діти включають-

Таблиця 38. Мовленнєва творчість дошкільників

Мовленнєва творча діяльність в умовах навчання	Ініціативна мовленнєва творча діяльність
Відбувається переважно за ініціативою педагога	Завжди відбувається за ініціативою дитини
Орієнтована на кінцевий результат	Орієнтована на сам процес
Обов'язкове дотримання літературно-мовленнєвих норм	Самостійно застосовує у творчій діяльності отримані раніше знання, вміння, навички
Багатоваріантність творчого рішення	Миттєва імпровізація, часто без повторення
Логіка заняття передбачає послідовність етапів ТП	Можлива відсутність окремих етапів ТП
Вихователь виконує функцію організатора, коректора, режисера	Без прохання дитини про допомогу вихователь не втручається у ТП

ся у творчий процес, відгукуються на його пропозицію «Давайте придумемо...». В ініціативній творчості дитина вільна і звертається до творчої діяльності лише тоді, коли насправді відчуває нагальну потребу творити.

Заняття майже завжди зорієнтовані на кінцевий результат – скласти оповідання на тему, розповідь за картиною, казку за набором іграшок тощо. Вся попередня робота на занятті налаштована на підготовку дітей до створення творчого продукту (орієнтування в певній темі, актуалізація словника, граматичні вправи, естетично-емоційне збудження), причому вихователь, керуючи творчою діяльністю дітей, прагне складені дітьми твори використовувати згідно з літературно-мовленнєвими нормами. Саме цим пояснюється його активне втручання в дитячу розповідь: вказівки, навідні запитання, пропозиція скласти кілька варіантів, тактовні виправлення, доповнення, підказки тощо.

В ініціативній творчості дитина зосереджена переважно на самому творчому процесі, в якому вона – головна фігура. Її цікавить сюжет, літературна чи ігрова інтрига, події, які вона собі уявляє. Дитина діє самостійно і будь-яке втручання педагога з метою вдосконалити результат може загальмувати творчий процес, а іноді й зупинити його. У власну творчість дошкільник переносить здобуті раніше знання, вміння, навички. Що вище рівень підготовленості, обізнаності дитини, то якіснішою, яскравішою й оригінальнішою буде її спонтанна творча діяльність.

Під час заняття педагог намагається задіяти всі структурні частини творчого процесу: зародження задуму, пошук засобів вирішення творчого завдання, реалізація задуму, оцінка творчого продукту, співвіднесення його із задумом. На кожному етапі він прагне продемонструвати дітям різні варіанти вирішення творчого завдання, різні способи збагачення творчого процесу.)

В ініціативній творчості структура творчого процесу може порушуватись, адже діяльність дитини імпульсивна, подібна грі, яка не завжди завершується певним результатом. Якщо на занятті діти мають можливість почути кілька варіантів складених товаришами розповідей, які вихователь може зафіксувати за допомогою диктофона, магнітофона, записати на аркуші, то мовленнєво-творчі дії дошкільника в його самостійній діяльності буває важко зафіксувати. За контекстом ці записи здебільшого не мають сенсу, адже вони пов'язувалися з ігровими, образотворчими, конструктивними діями, в яких виокремити «суто мовлення» іноді буває неможливо. Отже, умови здійснення творчого процесу істотно впливають на його зміст і рівень якості.

Мовленнєво-творча діяльність, залежно від умов, у яких вона відбувається, може виявлятися в різних формах (схема 12).

Як бачимо зі схеми, ініціативна мовленнєво-творча діяльність посідає значне місце в житті дитини. Адже цей вид творчості є природним для неї, важливим засобом самовираження, самореалізації, який



Схема 12. Організовані та спонтанні форми мовленнєво-творчої діяльності дошкільників

виявляється у різних видах дитячої діяльності: в сюжетно-рольовій грі (за допомогою складання сюжетів казок, ігрових діалогів, сценаріїв); в пізнавальній діяльності (через вислови-міркування, вислови-пояснення, вислови-запитання, головна мета яких упорядкувати, систематизувати власні уявлення про довкілля, пояснити самому собі невідповідності, незрозумілості, проблеми, з якими постійно стикається дитина); в образотворчій, музичній, конструктивній, театральній діяльності (завдяки акомпанементу дій, їх коментарю, словесному малюванню); у спілкуванні з однолітками й дорослими (через самопрезентацію і фантазування) тощо. Ініціативна мовленнєво-творча діяльність ґрунтується на знаннях дитини, які вона здобула під час навчання.

У ситуаціях регламентованої мовленнєво-творчої діяльності основними організаційними формами є мовленнєве заняття, а також заняття з ознайомлення дітей із художньою літературою, деякі види мовленнєвих ігор. Під керівництвом педагога діти вправляються у складанні римовок, художньому аналізі та творчій контамінації малих форм фольк-

лору, створенні колективних етюдів, індивідуальних казок, оповідань. Для прикладу розглянемо заняття «Складання казкової історії про чарівну силу доброти».

Мета: через стимульовані лексико-граматичні та логічні вправи підготувати дітей до самостійного складання творчої розповіді за опорними словами. Розвивати творчу уяву, здатність до багатоваріантного вирішення проблемного завдання. Формувати зв'язність, логічну послідовність самостійного висловлювання дитини.

Матеріал: гумка, гудзик, скріпка, набір предметних карток (із зображенням суниці, гудзика, відра, машини, пташки, пирога, кишені, kota, їжака), аркуші паперу, олівці.

Організаційна частина: заняття має складатися з етичної бесіди та творчої розповіді. Щоб казка, складена дітьми, мала певну мораль, потрібно, щоб етична бесіда передавала процес творчої розповіді. Лексичні вправи в першій частині заняття дають змогу актуалізувати потрібний словник для виконання творчого завдання.

Хід заняття: на початку заняття вихователь пропонує дітям пояснити, як вони розуміють вислів: «Я собою задоволений», «Я пишаюся собою», та визначити, коли людина може так про себе сказати. Потім пропонує пригадати, як можна виразити подібний стан, за допомогою яких способів, і показати це жестами, мімікою (плечі розправлені, голова підведена, на обличчі усмішка). Діти демонструють також протилежний стан – пригніченість, переживання, сором, обговорюють ситуації, коли виникають такі відчуття. На прикладах вихователь доводить дітям, що від гарних вчинків людина стає наче більшою, а погані вчинки роблять її зовнішньо ніби меншою. Педагог пропонує дітям послухати вірш:

Один дуже крихітний хлопчик
Для такої ж крихітної пташки,
На крихітному блюдечку
Приніс смачну, запашну крихітку.
Пташка йому подякувала,
Так, вона йому подякувала.
Щиро-щиро подякувала,
І хлопчик трішки підріс.

Вихователь: «Чому від подяки пташки хлопчик трішки підріс?»

Мовленнєво-творча діяльність включає в себе:

- лексико-граматичні вправи: добір синонімів до слова *крихітний* (який менший за скріпку, гумку, гудзик на сорочці); порівнянь до наведених слів-синонімів; складання речень про можливі дії такого крихітного хлопчика;
- підготовка до творчої розповіді – складання сюжету за допомогою запитань вихователя: як могло таке статися, що хлопчик зробився дуже маленьким? Можливо, він вчинив щось погане? Як повернути йому свій справжній вигляд? Які добрі вчинки він міг зробити? Чи

допомогло це хлопчику повернути свій зріст? Що хлопчик зрозумів у своєму житті? Який корисний урок він отримав?»;

- колективне складання сюжетів за опорними сигналами у вигляді предметних карток (вихователь послідовно відкриває їх перед дітьми, спрямовуючи розвиток сюжету відповідно до опорних слів);
- малювання дітьми ілюстрацій до окремих епізодів створеного сюжету. Відтворення казки за малюнками. Складання книжки-розкладанки;
- загальний етичний висновок вихователя і дітей.

Мовленнєво-творча діяльність включається і в інші види занять (інтелектуальні, художні, екологічні) у вигляді висловів-міркувань, висловів-пропозицій, у побудові яких дитина виявляє свою творчість, рівень мовленнєвої компетентності.

Залежно від способу організації мовленнєво-творчу діяльність дітей поділяють на індивідуальну, групову і колективну. Прямої залежності між умовами здійснення творчого процесу і способами організації діяльності не існує, ініціативна словесна творчість може відбуватися в усіх трьох формах. У навчальній діяльності педагог також використовує різноманітні форми організації дітей залежно від завдань заняття і рівня їхньої підготовленості до творчої діяльності.

Індивідуальна спонтанна творчість – це майже завжди моногра, незалежно від змісту і характеру діяльності, за виключенням мовленнєво-творчої діяльності, яка спонукається естетичним мотивом (С. Рубінштейн). Дитина може обирати різні засоби для реалізації свого задуму (дії з іграшками, малювання, ліплення, конструювання, танець з підспівуванням), її активність зумовлюється ігровим мотивом, унаслідок чого виникає ігровий або художній сюжет, що відбивається пізніше в певних діях (режисерській грі з іграшками, малюванні, створенні книжки-розкладанки тощо). Нерідко в ініціативній творчій діяльності мовлення виконує не головну, а допоміжну функцію (акомпанує творенню образів, супроводжує будівельні ігри) – гармонійно входить до складу макродіяльності дитини, в якій воно відокремлюється, відсторонюється від інших, поринає у світ фантазій. Така індивідуальна творчість є безперечно цінною для розвитку творчої уяви, образного й логічного мислення, емоційно-чуттєвої сфери дошкільника. Саме від багатства, оригінальності, змістовності мовленнєвої творчості значною мірою залежить рівень ігрової, художньої діяльності дитини.

На певних етапах навчання вихователі використовують різні способи організації дітей. Так, індивідуальній творчій діяльності на занятті обов'язково має передувати колективна творчість, під час якої дитина поступово здобуває потрібні для творчості вміння й навички в найсприятливішій для цього ситуації. Адже колективне творення, кероване вихователем, завжди супроводжується успіхами дітей, що надає їм особливого задоволення, віри у свої можливості та бажання повернутися до цієї діяльності ще не один раз. Як уже зазначалося, під час колективної

творчості діти успішно вчать одне в одного, переймаючи найрезультативніші засоби дії. Ця форма організації також цінна багатоваріантністю вирішення творчого завдання, що позитивно впливає на розвиток швидкості, гнучкості й оригінальності мислення дошкільників.

Поступово вихователь починає використовувати групову (дует, тріо) форму організації творчої діяльності, наприклад складання розповіді командами. Він доручає дитині обрати собі товаришів для спільної розповіді (за картиною, набором іграшок тощо). Група розповідачів домовляється, хто за ким, як і про що складатиме розповідь. Причому кожен член групи уважно слухає мовлення інших, доповнює його, підтримує у разі виникнення труднощів. Групова мовленнєво-творча діяльність є переходом до індивідуальної творчості. Діти самостійно обирають тему своєї розповіді, індивідуально виконують завдання і презентують його всій групі дітей.

Про важливість індивідуальної творчості на занятті й подальшого колективного художнього аналізу складених дітьми творів свідчать результати дослідження Г. Кудіної та З. Новлянської. Автори відзначають цінність саме поєднання індивідуального й колективного етапів мовленнєво-творчої діяльності на занятті. Складений дитиною твір презентується всій групі, яка стає його поціновувачем, критиком, співавтором, що безперечно впливає на підвищення якості індивідуальної мовленнєвої діяльності, адже під час навчання кожна дитина грає ролі автора, критика і слухача. Отже, використання різних способів організації мовленнєво-творчої діяльності дітей під час навчання сприяє підвищенню її якості.

Практичні завдання для самостійного опрацювання

1. Прочитайте подані нижче визначення зв'язного мовлення.

Будь-яке справжнє мовлення, яке передає думку, бажання того, хто говорить, є зв'язним мовленням.

Зв'язним у специфічному, термінологічному смислі слова називається таке мовлення, яке відображає всі істотні зв'язки свого предметного змісту.

Зв'язність мовлення означає адекватність мовленнєвого оформлення думки мовця (або дописувача) з погляду її зрозумілості для слухача (чи читача).

Зв'язне мовлення – це таке мовлення, яке може бути цілком зрозумілим на ґрунті його власного предметного змісту; все в ньому стає зрозумілим для іншого із самого контексту мовлення (*Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. – М.: Педагогика, 1989. – С. 468–469.*)

Зв'язність мовлення – це насамперед логіка його думок, їх послідовність, взаємозалежність, доказовість. Вона певною мірою залежить від зв'язності мислення (*Синиця І. О. Психологія усного мовлення. – К.: Рад. шк., 1974. – С. 150.*)

Зв'язне мовлення – це словесне розгорнуте висловлювання (низка логічно сполучених речень), яке забезпечує спілкування та взаєморозуміння людей (*Бородич Г. М. Методика развития речи детей. – М.: Просвещение, 1984. – С. 44.*)

Яке з наведених визначень, на ваш погляд, найповніше відображає усі характеристики зв'язності? Сформулюйте на основі наведених визначень узагальнене визначення зв'язного мовлення.

2. Чи існує відмінність між лінгвістичними поняттями: «усне мовлення», «діалогічне мовлення», «розмовне мовлення». Спробуйте пояснити кожне з цих понять. Що означають слова *діа*, *моно*, *полі* (*діалог*, *монолог*, *полілог*).

3. Прочитайте наведені висловлювання, виберіть ті з них, які відображають лінгвістичні характеристики відповідного виду мовлення.

Усне мовлення – це звучне мовлення, в якому істотну роль відіграє інтонація (*Ладыженская Т. О. Система работы по развитию связной устной речи учеников. – М.: Просвещение, 1974. – С. 12.*)

В усному мовленні частіше вживаються прості, неповні речення (*Сороколетов Ф. П., Федоров А. И. Правильность и выразительность устной речи. – Л.: Педагогика, 1962. – С. 4.*)

Розмовне мовлення – це найпростіша форма мовлення. Воно підтримується співрозмовниками; ситуативне й емоційне мовлення. Мовці використовують різні засоби виразності: жести, погляди, міміку, інтонацію. Таке мовлення... складається з незакінчених речень, окликів, запитань та відповідей, вигуків, реплік, коротких повідомлень (*Бородич Г. М. Методика развития речи детей. – С. 46.*)

Розмовне (діалогічне) мовлення має деякі особливості, які полягають у тому, що співбесідники, починаючи розмову, рідко детально уявляють собі, про що вони говоритимуть. Таке мовлення є менш розгорнутим і логічно менш послідовним, ніж монологічне мовлення. Розмовне мовлення складається із запитань і відповідей, які мають характер неповних речень, коротких реплік (*Лещенко О. М. Методика навчання рідної мови і грамоти. – К.: Вища шк., 1972. – С. 141.*)

Діалог – це бесіда кількох людей, не менше двох (*Методика развития речи детей дошкольного возраста / В. К. Лотарев, Л. П. Федоренко, Г. А. Фомичова и др. – М.: Просвещение, 1984. – С. 127.*)

Діалогічне мовлення об'єднане ситуативно-тематичною спільністю й комунікативними мотивами усних висловлювань. Воно послідовно породжується двома співрозмовниками під час безпосереднього спілкування. Задля позначення діалогу (від гр. *діа* – туди, вдалину, крізь, через), що ведеться між двома співрозмовниками, можна використати термін «діалог», більше трьох – «полілог» (*Скалкін В. Л. Навчання діалогічному мовленню. – К.: Рад. шк., 1989. – С. 6, 20.*)

Із якими з наведених визначень ви не згодні? Поясніть, чому.

4. Для запропонованих запитань розробіть (письмово) різні варіанти діалогів з усіма можливими відповідями за схемою: запитання – відповідь.

– Котра година? Як тебе (Вас) звати? Де ти мешкаєш (живеш)? Як ти вітаєшся вранці (вдень, увечері)? Як ти прощаєшся? Як можна попросити вибачення? Як можна подякувати? Як можна зробити зауваження? Як можна запросити на гостини? Як можна привітати людину з якоюсь подією? Як можна запросити до гри?

5. Методика розвитку зв'язного мовлення дітей дошкільного віку ґрунтується на результатах психологічних досліджень. Прочитайте уривки з психологічних праць. Визначте вікові періоди поступового розвитку зв'язного мовлення щодо цитованого тексту.

Зміна способу життя дитини, формування нових відносин з дорослими та нових видів діяльності зумовлює диференціацію функцій і форм мовлення. Виникають нові завдання спілкування, які полягають у передачі дитиною дорослому своїх вражень, переживань, задумів. З'являється нова форма мовлення – повідомлення у вигляді монологу, розповіді про пережите та побачене (*Ельконин Д. Б. Детская психология.* – М.: Учпедгиз, 1960. – С. 195).

У розвитку мовлення, в оволодінні зовнішньою стороною мовлення дитина йде від простої фрази до складної, до поєднання фраз і речень (*Выготский Л. С. Избр. произведения: В 2 т.* – М.: Педагогика, 1983. – Т. 2. – С. 407).

Дайте відповідь на запитання: Чи потрібні усі наведені нижче мовленнєві вміння дитині дошкільного віку? Для якого виду усного мовлення потрібні ці вміння?

Щоб повноцінно спілкуватися, людина має оволодіти й вміннями. Вона повинна, по-перше, вміти швидко й правильно орієнтуватися в умовах спілкування. По-друге, вміти правильно спланувати своє мовлення, вибрати зміст акту спілкування. По-третє, знайти адекватні засоби для подання цього змісту. По-четверте, вміти забезпечити зворотний зв'язок. Якщо якась із ланок акту спілкування буде порушена, то мовцю не вдасться домогтися бажаних наслідків спілкування – воно буде неефективним (*Психологические проблемы массовой коммуникации /* Под ред. А. Н. Леонтьева. – М.: Педагогика, 1975. – С. 33).

6. Заповніть таблицю періодизації мовленнєвого розвитку дітей (табл. 39).

Таблиця 39

Віковий період	Форми мовлення	Функції мовлення	Форми і прийоми розвитку мовлення
Вік немовляти від народження до 1 року Ранній вік (1–3 роки) Дошкільний вік (3–7 років)			

7. Уважно прочитайте визначення описової розповіді: «Це виклад характерних ознак якогось предмета, іграшки чи події. Ця розповідь має бути послідовною, логічною: спочатку дитина має розповісти про головне, істотне, а потім поступово додавати другорядні деталі предмета, який описується».

Чи можна погодитись із запропонованою методичною сентенцією визначення описової розповіді:

Заняття з описування іграшок порівняно легкі для дошкільників, вони дуже зацікавлюють дітей, у них беруть участь навіть найсоромливіші діти і ті, які погано розмовляють (*Дементьева Г. М. Методика обучения рассказыванию в детском саду.* – М.: Учпедгиз, 1963. – С. 33).

Які види розповідей, на ваш погляд, є найлегшими для дітей (описові, сюжетні, фактичні, з власного досвіду, творчі, з казковими сюжетами)?

8. Дитина шостого року життя склала порівняльну розповідь про огірок та помідор: «Вони однакові, їх їдять сирими з сіллю або в салаті. Вони ростуть на городі. Помідор червоний, а огірок зелений».

Чи відповідає ця розповідь структурі описової розповіді? Складіть зразок порівняльної описової розповіді про овочі (помідор, огірок та ін.).

9. Прочитайте уривок із твору В. Сухомлинського «Серце віддаю дітям»: «Ми йшли в природу – в ліс, в сад, на поле, луг, берег річки, – слово ставало в моїх руках знаряддям, за допомогою якого я відкривав дітям очі на багатство навколишнього світу. Відчуваючи, переживаючи красу побаченого й почутого, діти сприймали найтонші відтінки слова, і через слово краса входила в їхні душі. «Подорожі» в природу були першим поштовхом до творчості. Діти складали маленькі твори про природу» (*Сухомлинский В. О. Вибр. твори: В 5 т.* – 1977. – Т. 3 – С. 202).

Як можна застосувати поради В. Сухомлинського щодо використання природи у навчанні дітей розповіді в дитячому садку?

10. Прочитайте дитячі розповіді про природу, записані В. Сухомлинським.

Пісня жайворонка

У блакитному небі тремтить сіра грудочка. Це – жайворонок. Я слухаю цю чудову пісню – не можу наслухатися. Неначе виграє на тоненьких-тоненьких срібних струнах. Натягує струни від золотої пшениці до сонечка. Колоски прислухаються до його пісні.

Зайшло сонечко

Сонечко зайшло. Потемніло поле. З яру розповзається присмерк по полях і луках. Розтікається, як річка. А на верхівці тополі спалахнули золоті іскорки. Це сонечко послало своє останнє привітання. Спалахнули і погасли. До побачення, сонечко!

Цвітуть яблуні

Ой, як гарно в саду, коли цвітуть яблуні. Білі квіточки розкрили пелюстки перед сонцем. Вітерець гойдає квіточки, і вони дзвенять, як срібні дзвіночки. Весь

сад дзвенить, усміхається сонцю. А коли вітер стихає, чути дзижчання бджіл, що літають над деревами. Вони видивляються найголосистіших дзвіночків. І сад співає, як тисяча струн. Сяде бджілка на дзвіночок, поверушить лапками, стрепене крильцями. Піднімається золотий пилок над дзвіночком, як хмаринка.

Злий павук

У темному куточку комірчини розставив сіті павук. Я дивлюся, що він робить. Павук причаївся на стіні і ворушить лапками, наче розгойдує сіті. Прилетіла комаха, дзижчить. Павук повернувся, прислухався. Комаха наткнулася на павутину і заплуталася. Дзижчання стало дзвінком, тривожним. А павук уже поспішає до комахи. Ні, не вдасться тобі комаху згубити, злий павук! Я розриваю павутину і звільняю комаху. Лети та не попадайся в сіті злому павукові! (*Сухомлинський В.О.* – Т. 3. – С. 202, 203–205).

Визначте тип кожної розповіді (запропоновані розповіді можуть слугувати зразком розповіді вихователя) та в яких вікових групах їх можна використати. Назвіть прийоми роботи з наведеними розповідями.

11. Створення казок – один із найцікавіших для дітей видів поетичної творчості. Водночас це важливий засіб розумового розвитку. Якщо ви бажаєте, щоб діти говорили, створювали художні образи, перенесіть із вогника своєї творчості хоча б одну іскру в свідомість дитини (*Сухомлинський В.О.* – Т. 3. – С. 181).

Накресліть перспективний план та етапи підготовчої роботи з навчання дітей старшого дошкільного віку складанню казок.

РОЗДІЛ

12

Методика розвитку виразності мовлення¹

§ 1. Поняття виразності мовлення

Виразність мовлення – багатоаспектна проблема, яка розглядається у лінгвістиці, психології та лінгводидактиці.

Поняття «*виразність мовлення*» поєднує в собі два окремі, але взаємозалежні аспекти, що становлять діалектичну єдність: *емоційну насиченість* (експресивність) та *образність* (зображувальність).

У мовознавстві термін «експресія» (від лат. *expressio* – вираження) означає – «виразно-образотворчі якості мовлення, що відрізняють його від звичайного (стилістично нейтрального) мовлення і надають йому образності та емоційної «забарвленості», а також «виразно-образотворчі якості мовлення, що надаються їй [експресії] лексичними, словотворчими й граматичними засобами (експресивною лексикою, особливими афіксами, тропами, фігурами)»².

Експресія мовлення, за Б. Головіним, – це комунікативна якість культурного мовлення, особливість його структури, яка впливає не лише на свідомість, а й на емоції читача і слухача, підтримує його увагу та інтерес.)

Виразність, експресію та образність мовлення вивчають у розділі мовознавства, який називається **культура мовлення**.

Учені виокремлюють такі типи виразності: структурну, образно-емоційну, поняттєву та змішану (Б. Головін); структурно-інтонаційну й логічну (Н. Бабич); експресивно-фонетичну, експресивно-морфологічну (словотворчу), експресивно-лексичну та експресивно-синтаксичну (В. Телія).

Традиційним є поділ усіх засобів виразності на виразні – синтаксичні фігури (анафори, антитези, повтори та ін.) та образотворчі – тро-

¹Розділ підготовлено А. М. Богущ і О. П. Амацьєвою.

²Ахманова О. С. Словарь лингвистических терминов. – М.: Сов. энцикл., 1969. – С. 235, 524.

пи (вживання слова, його вираження в переносному значенні за допомогою епітетів, метафор, порівняння, гіперболи тощо).

Отже, виразність співвідноситься із синтаксисом мови, а зображувальність – із лексикою і семантикою. Проте такий підхід спростував Б. Головін, зауваживши, що «виразність може підсилюватись одиницями мови усіх її рівнів». Запропонована ним типологія зображувально-виразних засобів побудована на основі структури мови: лексичні, словотворчі, морфологічні, синтаксичні, інтонаційні, фонемно-акцентологічні¹.

На основі структурних рівнів крім ситуації спілкування, за Б. Головіном, можна виокремити такі типи виразності мовлення: вимовні, акцентологічні, лексичні, словотворчі, синтаксичні, інтонаційні, стилістичні.

У роботах інших учених (Н. Бабич, М. Пентилюк) наголошується на двох групах засобів виразності: художнього і звукового мовлення. До першої групи належать тропи, слова, що мають звукове й зорове відображення, емоційно-оцінну лексику, синтаксичну конструкцію тексту (фігури) тощо. До другої – виділення синтаксично значущого слова, зміна голосу, темп, емоційна тональність мовлення, що передають настрій, оцінку сприйнятого, моделюють перспективу сприйняття за допомогою понятійних, емоційно-експресивних й екстралінгвістичних засобів.

Типи, або варіанти, виразності як комунікативної якості можуть визначатися з урахуванням впливу слів відношення мовної та немовної структури. На підставі досліджень Б. Головін виокремлює структурну, образно-емоційну, понятійну й змішану виразність. У лінгвістиці загальноприйнята така класифікація типів виразності: експресивно-фонетична, експресивно-морфологічна (словотворча), експресивно-лексична та експресивно-синтаксична. Н. Бабич, крім наведених типів, виокремлює ще структурно-інтонаційну й логічну виразність.

Отже, усі засоби виразності можна поділити на дві групи: мовні (лексичні, синтаксичні, морфологічні, інтонаційні та ін.) та немовні (позалінгвістичні, додаткові: міміка, пантоміміка, що включає жести, пози, ходу).

Образність мовлення як категорія, що належить до її змісту, забезпечується мовними засобами і може розглядатись як мовна, внутрішня, художня виразність чи як художність мовлення. Її вивчають у літературознавстві, у розділі практичної стилістики.

Експресія мовлення, що виражається в його звуковій формі, досягається мовними (інтонація) й немовними (міміка, пантоміміка) засобами. Цей тип виразності визначається як мовленнєва, інтонаційна, емоцій-

но-експресивна виразність або виразність форми; вивчається у фонетиці, культурі мовлення, паралінгвістиці.

Основним засобом виразності звукового мовлення є **інтонація**. Це «рїтміко-мелодійна сторона мови, що слугує засобом вираження синтаксичних значень і емоційно-експресивного забарвлення». Як зауважує Н. Черемісіна, інтонація – це «найважливіша прикмета звукового усного мовлення, засіб оформлення будь-якого слова або сполучення слів у позиції, уточнення його комунікативного змісту та емоційно-експресивних відтінків»¹.

Комунікативна функція інтонації полягає в оформленні речення як мінімальної, відносно самостійної одиниці спілкування. При цьому остання є інформативним центром висловлювання і сприяє встановленню, підтриманню контакту між тими, хто говорить. З нею пов'язані й інші функції. Емоційно-експресивна функція – це інтонаційне вираження відношення того, хто говорить, до того, що повідомляється, або до адресата мовлення.

Розрізняють такі структурні компоненти інтонації: **мелодика** (підвищення і зниження сили голосу у фразі); **ритм** (чергування наголошених і ненаголошених, довгих і коротких складів); **інтенсивність** (сила і слабкість вимови, що пов'язані з посиленням або послабленням видиху); **темп** (швидкість або повільність мовлення в часі і тривалість паузи між мовленнєвими відрізками); **тембр** (звукове забарвлення, що надає мовленню певних емоційно-експресивних відтінків (веселий, похмурий та ін.); **фразові й логічні наголоси** (слугують засобом виділення мовленнєвих відрізків чи окремих слів у фразі).

Основними засобами вираження емоційно-експресивних відтінків у мовленні є тембр, мелодика, рідше – наголос (змістовий та емпатичний) і темп.

Тембр – найбільш значущий компонент звукового вираження емоцій у мовленні¹. Це – додаткове забарвлення звучання, що надає мовленню різних емоційно-експресивних відтінків. (Цей компонент інтонації має особливе значення у практиці мовлення: у виразному читанні й ораторському мистецтві.)

Мелодика – це «тональний контур мовлення», модуляція висоти основного тону під час мовлення частин або цілих пропозицій, тісно пов'язаних синтаксично. Українській мові властиві чотири види мелодики залежно від спрямованості руху тону: спадна – зниження тону, його рух зверху вниз; висхідна – підвищення основного тону; висхідно-спадна – «злам» мелодійної кривої; рівна (однотон) – збереження однакової чи майже однакової висоти основного тону протягом визначеного відрізка мовлення.

¹Черемісіна Н. В. Русская интонация: поэзия, проза, разговорная речь. – М.: Рус. яз., 1982. – С. 7.

¹Головин Б. Н. Основы культуры речи. – М.: Высш. шк. – 1980. – С. 34.

Із мелодикою співвідносяться тональні яруси, або рівні тону: високий, середній і низький. Кожний із них зумовлює певне емоційно-експресивне забарвлення. *Високий тон* характеризує радісне, схвильоване, урочисте мовлення. *Низький* – вживається для передачі тривожного, похмурого, трагічного змісту. *Середній тон* сприймається як емоційно й експресивно нейтральний.

Наголос – компонент інтонації, що ґрунтується на інтенсивності, силі звука. Розрізняють *словесний* наголос (своєрідна силова і тональна вершина слова, «критична точка», через яку здійснюється інтонаційний рух фрази) і *змістовий* (синтагматичний, фразовий і логічний). Так, Н. Черемісіна підкреслює, що найбільшу емоційну значущість мають синтагматичний і фразовий наголоси, оскільки наголошене слово є головною «точкою» у вираженні підтексту, тобто «осередком емоцій». Логічний наголос характеризується сильним акцентуванням, чітким інтонаційним виділенням «психологічного присудка» в реченні. У мовленнєвому потоці логічний наголос завжди збігається із синтагматичним і фразовим, «поглинаючи» їх.

Особливий вид наголосу – емпатичний. Автор зазначеного терміна Л. Щерба зауважує, що емпфаза слугує для посилення емоційної насиченості мовлення. Цей вид наголосу підсилює емоційну сторону слова або виражає афективний стан того, хто говорить, у зв'язку з тим чи тим словом. Характеризуючи відмінність між логічним і емпатичним наголосом, Л. Щерба зазначає, що логічний наголос привертає увагу до певного слова, а емпатичний – надає йому емоційної насиченості. Отже, у першому випадку виявляється намір того, хто говорить, а в другому – його безпосереднє почуття.

Темп – швидкість мовлення, відносно прискорення або уповільнення окремих його відрізків (звуків, складів, слів, речень і більших за обсягом фрагментів) залежно від стилю вимови, змісту мовлення, емоційного стану того, хто говорить, та емоційного змісту висловлювання. Яскравим емоційним засобом мовлення є варіювання темпу. Швидкий темп створює враження динамічності, уповільнений – іноді використовується для передачі урочистості.

Пауза – зазвичай «не звуковий» інтонаційний засіб. Н. Черемісіна розрізняє дійсну й уявну (нульову) паузу. *Дійсна* пауза – це зупинка, перерва у звучанні. *Уявна* – характеризується відсутністю перерви у звучанні, але наявністю зміни тонального контуру. Емоційно насиченому розмовному мовленню притаманна відсутність нормативних пауз, поява несподіваних пауз, пауз коливання, що свідчать про невідготовленість, спонтанність такого мовлення.

Вивченню немовних засобів виразності в лінгвістиці присвячені спеціальні дослідження А. Акишиної, Т. Акишиної, Е. Красильникова, Т. Ніколаєвої, Б. Успенського та ін. До немовних засобів виразності належать: виразні мелодійні модуляції голосу (так звані звукові жести), а також міміка (рух лицьових м'язів обличчя та голови), жести рук, положення тіла і загальні рухи.

Загальноприйнятою в мовознавстві є класифікація жестів, розроблена Т. Ніколаєвою¹. Автор поділяє усі жести на дві великі групи: умовні й неумовні.

Умовні жести може зрозуміти не кожен учасник комунікації, оскільки вони мають національний, вузькоспеціальний, рідко – інтернаціональний характер. Слов'янська система умовних жестів характеризується невеликою кількістю загальноприйнятих жестів, пов'язаних із мовленнєвим етикетом.

Між умовними й **неумовними жестами** відсутнє чітке розмежування. Неумовні жести, за відповідної домовленості між учасниками комунікації, можуть перетворитися на умовні. Неумовні жести зрозумілі і без попереднього пояснення. Вони поділяються на такі групи: **вказівні** та **передавальні**, що, у свою чергу, мають різновиди: *зображувальні* й *емоційні* та *підкреслювальні* і *ритмічні*. Вказівні жести спрямовані на предмет або об'єкт мовлення. До показувальних (передавальних) жестів належать зображувальні, що передають форму й зовнішній вигляд об'єктів мовлення, а також емоційні, які виражають внутрішній стан того, хто говорить. Підкреслювальні жести самостійного значення не мають. Їх функція полягає в тому, щоб допомогти слухачеві зрозуміти й усвідомити думку мовця. Вони починають і завершують мовлення, відокремлюючи головне від другорядного. Ритмічні жести в мовленні поєднуються з ритмом звука, слова, підкреслюють його. До першої групи належать також жести вагання, невпевненості (знизування плечима, розведення рук та ін.).

Учені-лінгвісти (А. Акишина, Т. Акишина, Т. Ніколаєва та ін.) вказують на національні особливості, характерні для вживання немовних засобів виразності у слов'янському звуковому мовленні. Так, низка жестів супроводжується виразними мелодійними характеристиками з великими модуляціями голосу. Жестикуляції у слов'янському звуковому мовленні притаманна деяка стриманість у рухах рук (не прийнято жестикулювати, притискаючи лікті до тулуба), жести здійснюються тільки однією рукою, а друга не бере участі зовсім або ніколи не повторює рухів першої, які нерідко замінюються рухами голови чи плечей. Існують певна міміка, жести, пози співрозмовників, що зумовлюються ситуацією, стосунками між тими, хто спілкується, їх соціальною належністю.

Засоби виразності звукового мовлення (інтонація, міміка, пантоміміка) під час спілкування виступають компонентами засобів невербальної комунікації, що є предметом вивчення паралінгвістики (М. Горелов, Є. Вінарська, Г. Колшанський та ін.). За Г. Колшанським, поняття «паралінгвістика» міцно закріпилося у мовознавстві на позначення галузі науки, що вивчає сферу несловесної комунікації. Цим терміном

¹Николаева Т. М. Невербальные средства человеческой коммуникации и их место в преподавании языка. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1989.

позначають також сукупність невербальних засобів, що беруть участь у мовленнєвій комунікації.

Дослідниками культури мовлення (Н. Бабич, Б. Головін, І. Ільях, М. Пентилюк) розкрито чинники, що впливають на формування виразності мовлення: мовленнєве середовище (родина, друзі, колеги та ін.), мовлення фахівців у галузі лінгвістики (учитель, майстер сцени та ін.) художня література або інші зразкові тексти. Вчені з'ясували умови, від яких залежить виразність мовлення, а саме: самостійність мислення автора, його небайдужість, інтерес до того, про що він говорить чи пише, і до тих, для кого він це робить; знання мови, її засобів виразності, властивостей і особливостей мовних стилів; систематичне й усвідомлене тренування мовленнєвих навичок; самоконтроль, свідомий намір автора говорити й писати виразно, психологічно цільова настанова на виразність. Наявність у мові засобів, здатних надавати мовленню виразності – об'єктивне мовне явище, що не залежить від волі, бажань, свідомості окремої людини. М. Пентилюк виокремлює також чинник «чуття мови».)

Виразне мовлення є предметом вивчення *риторики* (від гр. *rhetorike* – ораторське мистецтво), що так само, як і поетика та стилістика досліджує засоби побудови художньо-виразного мовлення, насамперед прозаїчного та усного. Близькими до риторики є ораторське мистецтво (Г. Апресян та ін.), основи ораторської майстерності (Є. Ножин та ін.).

В основу риторики покладено вільне володіння людиною комунікативними якостями мовлення (виразністю, правильністю, точністю тощо), що наближує сутність цієї дисципліни до змісту поняття «культура мовлення». Відмінність між ними, на думку Г. Сагач, полягає в тому, що культура мовлення вивчає зазначені якості мовлення у статистиці: кожна з цих якостей досліджується окремо й відносно самостійно з метою якомога повнішої їх характеристики.

Близьким за значенням до цих понять є термін «красномовство», але з додатковою індивідуальною характеристикою мовленнєвих здібностей людини: уміння красиво та переконливо говорити – «ораторський талант».

Поняття «виразність мовлення» – складне й неоднозначне. Воно поєднує в собі дві взаємозалежні сторони цього явища: естетичну (художність, образність) й емоційну (експресивність). Більш глибокий аналіз призводить до умовного розмежування виразності на внутрішню, художню (виразність змістової сторони мовлення), складовою частиною якої є образність, і зовнішню виразність звукового мовлення. Перший тип виразності належить до змісту мовлення і притаманний усній і письмовій її формам. Другий – характеризує форму мовлення та існує в усному мовленні.

Виокремлені типи виразності забезпечуються різними засобами, наприклад, художня виразність – мовними (образність – стилістичними).

Виразність усного звукового мовлення здійснюється як мовними (інтонаційними), так і немовними (міміка, пантоміміка) засобами. Зазначені засоби взаємодіють і доповнюють один одного. Їх спеціально вивчають у риториці і розділах лінгвістики: фонетиці, культурі мовлення, паралінгвістиці.

Отже, у мовознавстві «виразність» розглядають у трьох функціональних аспектах: комунікативному, естетичному та емоційно-експресивному.

Паралінгвістичні та екстралінгвістичні засоби виразності можуть бути *словесними* (вербальними) і *несловесними* (невербальними). Вони досліджуються наукою кінесикою.

Засоби виразності усного й писемного мовлення розглядаються як вербальні, тобто такі, що не мають словесного позначення. До них можуть належати мовні засоби виразності, які класифікують на основі системи мови: лексичні, морфологічні, синтаксичні, словотворчі, стилістичні. До невербальних належать немовні засоби виразності: оптико-кінетичні (міміка, пантоміміка); паралінгвістичні, екстралінгвістичні, візуальні засоби. Особливе місце посідає інтонація, що не має відповідного словесного вираження і належить до невербального засобу.)

Найбільш насиченим засобом виразності є усне мовлення (особливо його діалогічна форма). Як зауважує Д. Ельконін, усне мовлення є звучним мовленням, воно завжди повне інтонацій, жестів, підкреслень, і ця інтонаційна жвавість і образність мовлення додає йому специфічного характеру порівняно з писемним. В інтонації, що супроводжує усне мовлення, виражена її психологічна вмотивованість. Додаткові засоби (міміка, пантоміміка) слугують для компенсації граматичної неповноти цієї форми мовлення, що пояснюється безпосереднім контактом співрозмовників. С. Рубінштейн таке мовлення назвав ситуативним.

Усне монологічне мовлення за своєю структурою наближається до писемного. Воно характеризується повнотою, завершеністю конструкцій, насиченістю мовними засобами виразності і визначене як контекстове. Основним засобом виразності усного монологічного мовлення є інтонація, наявність немовних засобів виразності в ньому мінімальна.

§ 2. Специфіка засвоєння виразного мовлення на етапі дошкільного дитинства

Розвиток виразності мовлення у дошкільників має як вікові, так і індивідуальні особливості. У мовленні молодшого дошкільника яскраво виражена мимовільна виразність. У ній наявні окличні речення, вигуки, експресивні звороти (зі сполучного слова **як** і дієслова), вказівні займенники; стилістичні зображувально-виражальні засоби, а також інтонація, жести, міміка. Жести більш зображувальні, ніж виразні і ча-

сто використовуються дітьми для заміни відсутнього слова. Г. Люблінська визнає існування прямого зв'язку між засвоєнням дитиною виразності мовлення і розвитком її емоцій (маленька дитина говорить виразно тоді, коли хоче передати свої бажання, почуття, переживання).

Використання у мовленні молодших дошкільників зазначених засобів виразності має певну специфіку. Вони не виконують експресивної функції в мовленні і не використовуються свідомо дітьми для передачі власних емоцій. На думку С. Рубінштейна, в мовленні дитини мимоволі проривається її імпульсивна емоційність. Мовлення дітей цього віку здебільшого ситуативне. Вчені (Г. Люблінська, Г. Леушина, С. Рубінштейн) вказують на існування зворотного зв'язку між виразністю мовлення дошкільників, рівнем розвитку їхніх емоцій і загальним рівнем володіння мовою.

У середньому і старшому дошкільному віці спостерігається зниження імпульсивності дитячих емоцій. Крім ситуативного, дитина поступово опановує більш складне контекстове мовлення. Це значно знижує виразність мовлення у старшому дошкільному віці. Відбувається перехід до свідомого, довільного використання виразних засобів для передачі емоцій.

Якщо в молодшому дошкільному віці засвоєння виразності мовлення здійснюється шляхом наслідування дорослих, то формування цієї якості мовлення у старших дошкільників потребує цілеспрямованого спеціального навчання. При цьому комплексний педагогічний вплив має бути спрямований на розвиток мислення, мовлення, емоцій дитини.

Основними засобами навчання дітей виразного мовлення психологи (Г. Леушина, С. Рубінштейн) вважають виразне мовлення дорослих (педагогів, батьків) та використання дитячої художньої літератури.

Під час становлення і розвитку виразності мовлення дітей крім загальних тенденцій велике значення має низка індивідуально-типологічних особливостей, пов'язаних із розвитком емоцій: взаємозв'язок між високим рівнем емоційності дитини, дуже раннім виявом у неї чутливості до емоційної виразності мовлення та відсутністю в ньому характерного спаду виразності у старшому дошкільному віці.

Особливості виразного мовлення дітей дошкільного віку досліджували О. Амацьєва, М. Бухвостова, Н. Карпинська та ін. Так, предметом дослідження М. Карпинської було навчання дітей виразного читання напам'ять і розповідання (складний педагогічний процес, що ґрунтується на глибокому розумінні й переживанні дітьми змісту художнього твору). У зв'язку з цим нею було визначено поняття «читання дошкільників». Виразне читання дошкільників – це проголошення художнього тексту з можливою для їхнього віку свідомістю й виразністю. У цьому разі виразність мовлення впливає на емоції слухачів, заохочує їхню увагу.

У навчанні дошкільників виразного читання Н. Карпинська виділяє дві групи вмій і навичок. Перша група – це формування правиль-

ної дикції (уміння зрозуміло і чітко вимовляти звуки та їх сполучення у словах). Друга – навчання вміння керувати своїм голосом (регулювати темп мовлення, силу і висоту голосу). У роботі над технікою мовлення Н. Карпинська вбачає основу культурного, виразного мовлення, підґрунтя для оволодіння елементарними засобами виразності.

Н. Карпинська відзначає наявність в окремих дітей природних здібностей до виразного читання і розповідання. Однак для більшості дошкільників потрібне спеціальне навчання відповідних умінь і навичок. Учена визначила загальну закономірність навчання дітей виразного читання: від переживання почуттів, що передаються у творі, до осмисленого ставлення, а потім – до їх висловлювання відповідно до можливостей дитини. Найкращими формами роботи, в яких почуття, що виникають у дітей під час слухання літературних творів, образи передаються за допомогою засобів виразності, є читання напам'ять віршів, розповідання прозових творів та гри-драматизації.

О. Амацьєва досліджувала процес розвитку виразного мовлення дітей дошкільного віку з допомогою театральньо-ігрової діяльності. Вона розробила систему ігрових вправ, яка використовувалась у різних видах діяльності (художньо-мовленнєвій, ігровій, театральньо-ігровій, навчально-мовленнєвій). Серед них можна виокремити імітаційно-ігрові вправи, вправи творчої спрямованості та емоційні етюди. Проілюструємо це на прикладах.

Гра «Відгадай, який у мене настрій».

Вихователь, а потім дитина, наслідуючи його, зображують свій настрій за допомогою немовних засобів виразності. Інші діти відгадують і мотивують свою відповідь, відповідають на запитання: «Чому він (вона) смутний (веселий та ін.)?»

Гра «Зроби, як я» («Повтори за мною», «Покажи, як я»).

1. Педагог показує, як за допомогою немовних засобів виразності можна виразити емоції персонажів. Діти повторюють за ним.

2. Від імені будь-якого персонажа (на вибір вихователя або дітей) діти виконують різні завдання: ловлять метелика, підкрадаються до будиночку, зображують прогулянку трьох ведмедів тощо.

Гра «Зміни голос».

Дітям пропонують зобразити ситуацію, коли Лисиця (Заєць, Вовк та ін.) вітається з Ведмедем, якого боїться.

В а р і а н т: дитині пропонують попросити голосом зляканої Оленки пічку (річку, яблуньку) сховати її; виконати пісеньку Кози з казки «Вовк і семеро козенят» голосом Вовка (Кози); сказати голосом одного з трьох ведмедів: «Хто сидів на моєму стільці...?», «Хто їв із моєї миски...?» та ін.

Гра «Я почну, а ти продовж».

Діти розглядають малюнки. Вихователь звертається до них і пропонує закінчити речення.

«У цього зайчика свято. Він... (веселий). На його мордочці... (посмішка). Його очі... (сяють від радості). Вони схожі... (на сонечко з промінчиками та ін.). Зайчик із радості ляскає... (у долоні) і стрибає... (на одній лапці)».

«Цей ведмедик сумний. На його мордочці відсутня... (посмішка), очі... (сумні). Лапки... (лежать на колінах). В нього опущені... (плечі). Він тихо сидить... (на стільці). Гратися йому... (не хочеться)».

«Мальвіна дуже здивувалась. Її очі... (широко відкриті), руки (притиснуті до щік). Вона вигукнула від несподіванки... («Ой», «Ох!», «Оце так!» та ін.) і навіть трохи... (присіла)».

«Цей гном дуже злякався. Його очі... (широко відкриті). Від страху він весь... (тремтить). Руки... (притиснуті до грудей)».

«Карабас дуже розлютився. Його очі... (злі, примружені). Він стиснув... (кулаки), тупотить... (ногами) і голосно кричить... («Я вам покажу!» та ін.)».

Вихователь пропонує дітям відповісти на запитання за допомогою міміки, пантоміміки:

– Як ти дивишся, коли тобі весело (сумно, ти здивований, зляканий, сердитий)?

– Як ти посміхаєшся, коли веселий (стомлений)?

– Як ти біжиш, якщо тобі весело (страшно)?

– Як ти сидиш, якщо сумний (веселий, зляканий, сердитий)?

– Як ти погрожуєш, якщо сердитий (веселий)?

– Як ти вітаєшся (прощаєшся), якщо веселий, (сумний, сердитий та ін.).

Гра «*Німий діалог*» («*Розмова крізь скло*»).

Вихователь пропонує дітям за допомогою міміки та пантоміміки сказати своєму другу (татові, мамі, бабусі, сестрі та ін.): «Я стомився», «Йди сюди», «Дай мені води», «Доброго дня», «До побачення», «Я радий тебе бачити», «Мені сумно» тощо.

Гра «*Зобрази обличчя*».

Вихователь пропонує дітям передати за допомогою немовних засобів виразності обличчя: мами, коли вона отримує від дитини подарунок на день народження; бабусі, коли дитина їй допомагає; брата чи сестри, коли вони в зоопарку побачили слона; тата (дідуся), коли він увечері прийшов з роботи; друга, який занедужав (вилікувався); своє під час перегляду цікавого мультфільма (слухання казки); брата (друга), якщо хтось несподівано його злякав.

Емоційно-мовленнєві етюди – це спеціальні комунікативні ситуації з мовленнєвим матеріалом, заданим текстом відомого дітям художнього твору. Етюди слугують перехідною ланкою від навчання дітей виразності мовлення до самостійного добору й використання ними засобів виразності в активній мовленнєвій практиці. Велику увагу слід приділити формуванню у дітей навичок використання жестів, що відповідають мовленнєвому етикету (вітання, прощання тощо).

Практичні завдання для самостійного опрацювання

1. Визначте серед наведених якостей *виразного мовлення* найхарактерніші: нормативність, інтонацію, правильність, адекватність, естетичність, етичність, логічність, тембр, силу голосу, чистоту, наголос, паузу, міміку, змістовність, жести.

2. Які відмінності і спільні риси характерні для таких понять, як «експресивність», «виразність» і «образність мовлення»?

3. У науці існують два погляди на формування виразності мовлення у дітей: а) через наслідування мовлення дорослих (В. Артемов, Е. Субботський); б) через спеціальне навчання (О. Аматыєва, Н. Карпинська). Який спосіб, на ваш погляд, є провідним у формуванні виразності мовлення? Обґрунтуйте свою відповідь.

4. Письмово проаналізуйте мовні і паралінгвістичні засоби виразності мовлення.

5. Складіть анотацію до посібника А. Богуш, О. Аматыєвої, С. Хаджирадевої «Культура речевого общення детей дошкольного возраста» (О., 2003).

6. Випишіть і схарактеризуйте основні показники мовленнєвого етикету.

7. Складіть схеми позитивних і негативних емоцій виразу обличчя.

8. Розробіть три імітаційно-ігрові вправи, спрямовані на розвиток виразності мовлення.

9. Доберіть дві-три народні гри, спрямовані на вдосконалення виразності мовлення.

10. Прочитайте виразно наведені нижче тексти з орієнтацією на відповідну вікову групу. Оцініть щодо наведених вище критеріїв якості виразного читання ваших колег

В. Багірова

Батьківщина

Як же край той зветься,
Де ти, хлопче, зріс,
Де твій дім, озерце,
Де садочок, ліс,
Де верхам синіти
Вічно вдалині,
Де найкращі в світі
Люди і пісні?..

Д. Чередниченко

На добраніч, мої лялечки,
Мої зайчики і ведмедики.
На добраніч, мої котики,
І слухняники і вередики.
Позаплющуйте свої віченьки
Та позтулюйте свої вустонька,
Ніженькі простягніть,
спіть...

Методика формування оцінно- контрольних дій у навчально- мовленнєвій діяльності дітей

§ 1. Сутність і характеристика оцінної діяльності

Життя дитини складається з різноманітних видів діяльності, серед яких одне з центральних місць посідає мовленнєва, навчально-мовленнєва і комунікативно-мовленнєва діяльність, результати яких певним чином оцінюють і контролюють як дорослі, так і діти. Отже, оцінна діяльність має таку саму структуру, як і будь-яка інша. Вона передбачає оцінно-контрольні дії та судження щодо поведінки дитини, її мовлення.

Поняття «оцінка» у словниках тлумачиться як думка, міркування про якість, характер, значення тощо когось, чого-небудь та як позначення якості знань і поведінки учнів. Оцінювати – означає визначати якість, цінність, переваги когось, чого-небудь; характеризувати. У педагогічному словнику подається визначення шкільної оцінки, рівня старанності й дисципліни, що оцінюється в балах, або в оцінювальних судженнях учителя.

III. Амонашвілі визначає оцінку як процес, діяльність (чи дію) оцінювання, що здійснюється людиною. На думку психологів, оцінка завжди відображає те, що виникає у свідомості суб'єкта завдяки мисленню і лише згодом виноситься назовні, стає матеріальною нормою. Вона також пов'язана з критичністю розуму, що адекватно оцінює роботу думки (як своєї, так і чужої) та результати людської діяльності.

Оцінка пов'язана з оцінними відношеннями, оскільки під нею розуміють певне ставлення людини щодо конкретного об'єкта. На думку В. Мясіщева, оцінка – це диференційоване ставлення людини як до об'єкта в цілому, так і до окремих його частин. Оцінка завжди є усвідомленим психологічним актом, який виражає один із видів ставлення особистості до об'єкта та рівень відповідності означеного об'єкта вимогам, які до нього ставляться. Оцінні відношення складаються із сукупності усвідомлених психічних актів людини, тобто сукупності оцінок.

Філософи пов'язують оцінку з процесом пізнання. Вони вважають, що оцінка – це самостійний тип пізнання, осмислення ціннісного став-

лення до предметів та явищ довкілля, як підґрунтя для самостійної оцінної діяльності.

Педагоги (Л. Ващенко, В. Кан-Калік, М. Никандров, В. Сластьонін та ін.) розглядають оцінку як компонент педагогічної діяльності вчителя, мета якої – спрямування й стимулювання навчально-пізнавальної та виховної діяльності вихованців. Учені констатують, що в педагогічному процесі оцінка може виконувати різні функції. Так, розрізняють оцінку знань, педагогічної ситуації, поведінки, оцінні судження морально-етичного спрямування, самооцінку тощо.

Отже, поняття «оцінка», «оцінювання», «оцінні судження», «самооцінка» використовуються в усіх видах діяльності людини і на всіх вікових етапах її розвитку.

З терміном «оцінка» тісно пов'язане поняття «оцінний еталон», який є критерієм оцінної діяльності. За III. Амонашвілі, – це зразок процесу навчально-пізнавальної діяльності, її ступенів та результату. На його думку, основним еталоном є еталон кінцевого результату, проте є ще й допоміжні еталони – ті, які використовуються під час навчальної діяльності. На основі еталона здійснюються оцінно-контрольні операції. Під час навчальної діяльності задані ззовні еталони в подальшому визначаються у вигляді знань, досвіду, умінь і стають основою внутрішньо-рефлекторної оцінки. При цьому, як зазначає автор, дуже важливою є якість еталона. III. Амонашвілі підкреслює, що еталон, на основі якого відбувається оцінювання, має відповідати таким критеріям, як точність, реальність, повнота, об'єктивність.

Оцінний еталон у навчально-мовленнєвій діяльності – це мовленнєвий зразок (взірець мовлення), який відповідає усталеним літературним (лексичним, фонетичним, граматичним, орфоепічним, стилістичним, орфографічним) нормам.

Оцінні еталони мовлення складаються на основі літературних правил вимови та граматичних правил мови. Таким еталоном для дитини може бути мовлення педагога.

У навчально-виховній діяльності дошкільних закладів оцінні еталони є зразком для формування оцінок і оцінних дій у дітей. Вони представлені насамперед в оцінках педагогів.

Педагогічна оцінка – це позитивне або негативне судження педагога про процес (результат) діяльності або вчинки дитини. Під впливом оцінки педагога формуються перші оцінні й контрольні дії дітей.

Б. Ананьев виділяє дві функції впливу оцінок на особистість дитини: 1) *орієнтовну* (впливає на розумову роботу і сприяє усвідомленню процесу цієї роботи); 2) *стимульовальну* (впливає на афективно-вольову сферу внаслідок переживання успіхів чи невдач).

Педагогічна оцінка поведінки й мовлення впливає на оцінку й оцінні судження дітей щодо людей, які їх оточують. О. Усова зазначала, що під впливом педагогічної оцінки вони вдумливо і з великим інтересом зіставляють свою роботу зі зразком, майже ніколи не помиляючись в її оцінці.

На думку вчених, педагогічна оцінка матиме позитивний вплив на дитячу оцінку за умови, якщо вихователь:

а) постійно зосереджує увагу дітей на різних сторонах поведінки в різних видах діяльності;

б) формує у дитячій свідомості загальні критерії оцінки правил поведінки і взаємин, результатів діяльності;

в) привертає увагу дітей до самостійної діяльності;

г) оцінює прогрес в самостійній діяльності дитини;

д) зосереджує увагу на результатах діяльності, а не на дитині.

(Учені поділяють оцінки на *парціальні, підсумкові, опосередковані, безпосередні* (Б. Ананьєв); *адекватні й неадекватні* (І. Бронников); *позитивні і негативні* (Ш. Амонашвілі, Б. Ананьєв); *аргументовані, неаргументовані, мотивовані, немотивовані, результативні, процесуальні, короткі, розгорнуті* (А. Богуш); *етичні, естетичні, емоційні, ціннісні* (Н. Карпинська, Л. Князева, Л. Славіна, Р. Шакуров та ін.).

Формування оцінок і самооцінок, оцінно-контрольних дій у мовленнєвій діяльності дошкільників досліджували Н. Анкудинова і А. Богуш. Н. Анкудинова вивчала специфіку формування оцінних суджень дітей у мовленнєвій діяльності під час їх навчання переказу окремих частин знайомої казки. За даними автора, в процесі розповіді діти гірше аргументують свої оцінки, ніж під час малювання чи гри. Вони використовують здебільшого випадкові, неістинні ознаки. Н. Анкудинова зауважує, що діти п'яти років переоцінюють себе, а оцінки дітей шести років уже більш об'єктивні. Проте обґрунтування оцінок їхніх умінь розповідати так само, як і у п'ятирічок, залишаються лаконічними, нерозгорнутими, випадковими, мають кількісний, а не якісний характер, спостерігається невпевненість окремих дітей у своїй оцінці.

За даними досліджень, у дітей 6,5–7 років оцінки вміння розповідати мають об'єктивний і аргументований характер, хоча й у цих дітей ще трапляються випадки невпевненості та сумніву в оцінній діяльності.

А. Богуш досліджувала формування оцінно-контрольних дій як засобу свідомого засвоєння дітьми старшого дошкільного віку рідної і російської мов під впливом організованого навчання¹. Предметом дослідження було вивчення реальних можливостей і засобів формування усвідомленого ставлення до мовлення в дошкільників, а також їхніх можливостей оцінювати й контролювати навчально-мовленнєву діяльність, визначення найефективніших умов і засобів формування оцінно-контрольних дій на заняттях рідної мови.

Під час навчання у дітей формувалися такі вміння:

а) складати план розповіді на задану тему; б) співвідносити зміст складеної розповіді із запропонованим планом; в) виправляти помилки у власній розповіді; г) підсумкова самооцінка, вміння адекватно й аргументовано оцінити свою розповідь.

Дослідження показало, що старші дошкільники мають глибокі потенційні можливості для оволодіння навичками оцінки й контролю. Під час навчання зовнішні розгорнуті матеріалізовані дії оцінки й контролю поступово скорочувались і перетворювалися на внутрішні, виконуючи при цьому регульовальну і контролювальну функції мовлення. Процес переходу зовнішніх дій у внутрішні відбувався на основі їх усвідомлення. Якщо до навчання предметом свідомості дошкільника були дограматичні форми мовлення, то після навчання йому вже була доступна формальна сторона мовлення, оскільки предметом свідомості стає звукобуквенний склад слів, конструкції речень, порядок слів у них. Усвідомлення формальної сторони мовлення сприяє формуванню у дітей адекватних оцінно-контрольних дій у сфері мовленнєвої діяльності, критеріями яких є констатування, коригування та пояснення мовленнєвих помилок.

Методика поетапного формування оцінно-контрольних дій сприяла усвідомленню дитиною правильності чи неправильності мовленнєвого висловлювання, засвоєнню оцінних еталонів (зразка правильної вимови, побудови речення, узгодження слів у реченні тощо).

За даними досліджень, позитивних результатів під час формування оцінно-контрольних дій можна досягти, якщо зорієнтуватися на «зону найближчого розвитку» (Л. Виготський), поступовий перехід від ігрової діяльності, що є провідною для певного віку, до навчально-мовленнєвої. У зв'язку з цим ефективним методом виявилось поступове введення в ігрову діяльність окремих компонентів навчальної (створення під час ігрової діяльності навчальних ситуацій), які вимагають від дитини виконання оцінно-контрольних дій, що сприяє їх усвідомленню та подальшому використанню вже засвоєного способу дії в навчальній діяльності.

Зовнішній, розгорнутий характер оцінно-контрольних дій, введених в ігрову і навчальну діяльність, дає можливість вихователю контролювати, своєчасно змінювати й спрямовувати процес їх формування дити, доки діти не навчаться самостійно виконувати логіко-граматичний аналіз мовлення, використовуючи самооцінку і самоконтроль, взаємооцінку і взаємоконтроль.

За даними експериментальних досліджень, самоконтроль і самооцінка в мовленнєвій діяльності дошкільників передбачають вміння: складати розповідь або переказувати за своїм або запропонованим планом (планувальний самоконтроль); перевіряти себе під час викладу думок і своєчасно виправляти мовленнєві помилки чи запобігати їм (процесуальний коригувальний самоконтроль); зіставляти складену розповідь з вимогами, зразком, планом; виправляти помилки після висловлювання (констатувальний, підсумковий самоконтроль); адекватно оцінювати свою розповідь (підсумкова самооцінка); об'єктивно, розгорнуто аргументувати свою оцінку (мотивована оцінка, висловлена в оцінних судженнях).

¹Богуш А. М. Речевая подготовка к школе. – К.: Рад. шк., 1984.

Взаємоконтроль і самооцінка передбачають такі уміння: сприймати і розуміти конкретне мовленнєве висловлювання іншої особи; помічати і запам'ятовувати мовленнєві помилки в розповіді (процесуальний взаємоконтроль); констатувати і виправляти допущені іншою особою помилки (констатувальний і коригувальний взаємоконтроль); адекватно оцінювати результати мовленнєвої діяльності однолітків (підсумкова самооцінка); об'єктивно, розгорнуто й достатньо аргументовано мотивувати свою оцінку.

Під час навчання в дошкільників експериментальної групи формувалося критичне ставлення до мови. Слово, речення, зв'язний текст стали для них предметом спеціальної оцінно-контрольної діяльності. Вони, на відміну від дітей контрольної групи, оволоділи діями взаємо- і самоконтролю, адекватної взаємо- і самооцінки. Отже, організоване навчання позитивно вплинуло на мотиваційну сферу їхніх оцінно-контрольних дій. Після навчання старшим дошкільникам стали доступними нові мотиви оцінних дій з аналізом фонетичної і граматичної правильності мовлення. Мотиви набули розгорнутого й аргументованого характеру.

Під час навчання у дошкільників істотно підвищився рівень адекватності оцінно-контрольних дій, що запобігає появі нових помилок в активній практиці, формує своєрідний імунітет, виховує звичку граматично правильного мовлення і позитивно впливає на оволодіння дитиною писемним мовленням у школі, підвищує її грамотність. На думку К. Ушинського, помилка, яку дитина помітить і виправить сама, залишає в ній глибокий слід, завдяки чому дитина більше не повторить її. Крім того, оволодіння діями самооцінки і самоконтролю тісно пов'язане з розвитком мислення і, безперечно, позитивно впливає на розумовий розвиток дитини, оскільки від уміння особистості аналізувати власний процес мислення, контролювати його залежить розуміння.

Дослідження довело, що сформовані оцінно-контрольні дії в одному виді діяльності легко переносяться дітьми на інші. Їх формування залежить від характеру мовленнєвого висловлювання, мовленнєвої правильності, кількості помилок і навчальних занять, оцінної ситуації, віку дітей, рівня засвоєння ними фонетичної й граматичної правильності мовлення, особливостей процесу запам'ятовування.

Розглянемо сутність оцінно-контрольних дій та оцінних суджень.

Оцінна дія – це насамперед конкретне висловлювання, яке відбиває певне ставлення дитини до предмета, оцінки на основі аналізу процесу (чи результату) діяльності; це мовленнєва дія, в якій розкриваються мотиви, що спонукають дитину дати саме таку оцінку; це аналіз процесу діяльності, зіставлення результату діяльності із заданими вимогами, зразком, еталоном.

Контрольні дії – це усвідомлене регулювання дитиною своєї мовленнєвої діяльності з метою запобігання мовленнєвим помилкам, їх констатації і виправлення, а також забезпечення відповідності резуль-

татів навчально-мовленнєвої діяльності запропонованому (чи складеному самостійно) плану, вимогам, взірцю, нормам мови.

Під час оцінної діяльності висловлюється певне судження. **Судження** є однією з форм логічного мислення, в якій стверджується або заперечується наявність у предметах і явищах тих чи тих властивостей та зв'язків між ними.

Судження можуть бути *істинними й хибними*. Судження істинне тоді, коли воно правильно відображує об'єктивну дійсність. Існують два види суджень: *стверджувальні* і *заперечні*. Стверджувальне судження поєднує в думках те, що пов'язано в дійсності; заперечне – роз'єднує те, що роз'єднане в об'єктивному світі. Будь-яке судження розширює знання людини, сприяє її глибшому проникненню в сутність речей.

Необхідно, щоб ствердження чи заперечення будь-чого в судженні було зумовлене об'єктивними даними. При недостатньому рівні знань і досвіду обґрунтованим можна вважати, наприклад те, що насправді не підтверджується на практиці. Психологи стверджують, що у дітей частіше, ніж у дорослих, спостерігається розходження між упевненістю в судженнях і його об'єктивною істинністю.

Оцінно-мовленнєві судження – це висловлювання, в яких на основі аналізу навчально-мовленнєвої діяльності стверджується чи заперечується правильність відповіді дітей, їх адекватність чи неадекватність стосовно ustalених мовних норм; розкриваються мотиви, що спонукають дитину до вибору відповідної оцінки.

У змістовій лінії «Психічне Я» Базового компонента дошкільної освіти є підрозділ «Самооцінка», в якому визначено це поняття щодо дитини – випускника дошкільного закладу, а саме: «Висловлює елементарні судження про свої досягнення, якості, вчинки. Прагне до високої самооцінки, переживає свою відповідність (невідповідність) певному еталону; вміє порівнювати себе (якості, досягнення, вчинки) з іншими. Усвідомлює зв'язок своєї самооцінки з реальними досягненнями та оцінками авторитетних дорослих»¹.

Отже, завдання вихователя – сформувати у дітей старшого дошкільного віку оцінно-контрольні дії під час навчально-мовленнєвої діяльності.

§ 2. Формування оцінно-контрольних дій під час розвитку мовлення дітей

Особливе місце у навчанні дітей у дошкільному закладі посідають заняття з розвитку мовлення.

К. Ушинський свого часу висунув тезу про те, що викладання рідної мови на початковому етапі навчання становить «предмет головний, цен-

¹Базовий компонент дошкільної освіти. – К., 1998. – С. 46.

тральний». Без навчання, на його думку, дитина не впорається з цією величезною спадщиною, не зможе зробити її своїм «духовним багатством». Відомий педагог і вчений наголошував, що мова дітей зазвичай не буває бездоганною, в ній наявна велика кількість помилок, «провінціалізмів», перекручень смислу окремих слів. Виправлення дорослими мовлення дітей, які здійснюються без навчання, мимохідь, нерідко залишаються непомітними, швидко набридають.

Навчання рідної мови дає можливість не лише виправляти мовленнєві помилки, а й своєчасно запобігати їм. Отже, обов'язок педагога – виправляти і збагачувати словниковий запас дитини відповідно до літературної норми рідної мови (за К. Ушинським).

Граматично правильне мовлення виховується в ранньому віці під час навчання, коли дитина має активну мовленнєву практику, що контролюється педагогом. К. Ушинський вбачав у навчанні дітей мови (точніше граматики) один із засобів розвитку самосвідомості. На його думку, навчання формує у дитини вміння помічати свої мовленнєві помилки й хиби. Воно має «впливати для дитини з її власних спостережень за тим, як вона розмовляє, і що самостійнішими будуть ці спостереження, то краще»¹.

У спостереженнях, описаних К. Ушинським, вбачається можливість формування самоконтролю мовлення. При цьому керівна роль надається педагогу, оскільки самоспостереження не можуть бути здійснені самою дитиною. Хоча вона, як зауважує автор, уже має все необхідне для таких спостережень: дитина вже розмовляє і, як дорослий, може спостерігати за своїм духовним станом, його вираженням у звуках. Потрібно лише запитаннями спрямувати думки дитини на неї і на її мовлення².

Є. Тихеева, будучи послідовницею К. Ушинського, першою ввела у лінгводидактичний обіг термін «навчання мови» щодо дітей дошкільного віку. На її думку, систематичне навчання мови і методичний розвиток мовлення мають бути основою всієї системи виховання в дошкільному закладі. Саме в керівництві такою формою навчання мови педагог вбачала провідне завдання дошкільного закладу. За Є. Тихеевою, для викорінення помилок особливо важливо – сформувати навички літературно правильного мовлення. Вона зазначала, що педагогу слід користуватися будь-яким зручним моментом, щоб звернути увагу дітей на помилки, застосовуючи відповідні усні й письмові вправи, які впливали б на їх свідомість, сприяли поступовому викоріненню помилок. Досить важливо, зауважує Є. Тихеева, щоб діти навчилися усвідомлювати власні помилки. Виправляти їх потрібно лише тоді, коли педагог впевнений, що ці виправлення дійдуть до свідомості дитини. «Виправляти поспіхом, побіжно, під час активної роботи, гри, коли діти чимось захоп-

лені, в жодному разі не можна. У найкращому разі, ці виправлення зникнуть безслідно, в гіршому – роздратують дітей»¹.

Як зазначає Ф. Сохін, підготовка дитини до школи висуває нове завдання у навчанні мови – «формування усвідомленого лінгвістичного ставлення до мови, мовлення як особливої дійсності, щоб саме мовлення як специфічна дійсність і її елементи... (звукимовна, лексичний склад, граматична правильність, послідовність викладу) стали предметом її [дитини] свідомості, її свідомої діяльності»¹.

Формуванню лінгвістичного ставлення до мови сприяють оцінно-контрольні дії, а саме: а) вміння оцінювати й контролювати діяльність однолітків, тобто взаємооцінка і взаємоконтроль; б) вміння оцінювати й контролювати власну діяльність, тобто самооцінка і самоконтроль.

У навчально-мовленнєвій діяльності оцінно-контрольні дії виконують подвійну функцію; по-перше, вони є необхідною умовою і засобом засвоєння елементарних лінгвістичних знань, формування відповідних мовленнєвих умінь і навичок; по-друге – важливою умовою використання засвоєних знань, сформованих мовленнєвих умінь і навичок у мовленнєвій практиці дитини.

Будь-яка людська діяльність розвивається за зразком і потребує не лише його відтворення, а й перевірки. Спочатку зразок для контролю має бути у вигляді предмета чи еталона. Оскільки він постійний, то досить швидко узагальнюється й засвоюється.

Спершу дія контролю виконується з чітким розподілом операції. Що більше узагальнюється робоча дія, то більше узагальнюється дія контролю, а отже, швидше скорочується ідеальна контрольна дія. Помилки чи хиби, яких дитина припускається в мовленні і при цьому самостійно виправляє, є результатом її внутрішньої уваги, контролю.

Розвиток мовлення дитини і зокрема становлення її регульовальної і контролювальної функцій, як показали дослідження, проведені під керівництвом О. Лурія, відбувається поетапно. Як тільки регульовальна роль переходить до смислового мовлення і стає провідною, відпадає потреба у зверненні до зовнішнього мовлення. Функція регульовально-го впливу переходить до системи внутрішніх зв'язків, які стоять за словом і надалі вибірково впливатимуть на рухові реакції дитини. Така система згорнутих, скорочених зв'язків, що виникає на основі внутрішнього мовлення, становить вищий рівень регуляції поведінки, характерний для людини.

Перехід зовнішньомовленнєвих дій у внутрішньомовленнєві можливий лише на рівні їх усвідомлення, оскільки свідомість у людини, за О. Леонтьєвим, є «універсальною формою... психічного відображення». Крім того, сама свідомість проходить аналогічний шлях розвитку.

¹Тихеева Е. И. Развитие речи детей. – М.: Просвещение, 1968. – С. 152.

²Сохин Ф. А. Осознание речи старшими дошкольниками // Подготовка детей к школе в детском саду. – М.: Педагогика, 1977. – С. 6.

¹Ушинский К. Д. Избр. пед. произведения. – С. 161.

²Там само.

Однак не кожний матеріал чи зміст навчання однаковою мірою усвідомлюється дітьми. У зв'язку з цим автор пропонує їм розрізнити поняття «того, що є актуально усвідомлюваним» і «того, що виявилось у свідомості». На думку О. Леонтєва, під час навчання актуально усвідомлюваним є тільки той зміст, на який безпосередньо спрямована дія суб'єкта, тобто те, що є безпосередньо метою дії. Щоб потрібний нам зміст свідомо контролювався в умовах, коли актуально усвідомлюваним є інший зміст, він має перетворитися на безпосередню мету дії. Якщо надалі контрольований зміст ввійде до складу діяльності як одна з її невід'ємних операцій, то саме на цей зміст звертатиметься увага нібито мимовільно, тільки як контроль. Інакше кажучи, граматичні форми мовлення, якими дитина вільно користується як способами мовленнєвого спілкування, стануть невідчужливими свідомості й існуватимуть тільки у формі так званого чуття мови. Оскільки оцінно-контрольні дії є розумовими діями, то для них характерні такі самі особливості, що й для інших розумових дій.

Спостереження показують, що дитина під час говоріння і слухання насамперед звертає увагу на зміст і контролює правильність побудови висловлювання, фрази, слова. Щоб мовленнєві помилки були усвідомленими, вони мають посісти структурне місце мети під час виконання мовленнєвого завдання. Увага дитини має спрямовуватися на мовленнєві помилки, «неправильності» в побудові фраз і речень.

«Ті, хто навчаються, мають не лише знати, – зазначає О. Смирнов, – правильна чи неправильна їхня відповідь, а й усвідомити правильність чи неправильність відповіді (чому саме відповідь правильна чи неправильна). Якщо цього не станеться, засвоєння буде неусвідомленим і ефективність підкріплення, яке отримують учні, значно знизиться»¹.

Для досягнення цієї мети використовують спеціальні ігрові завдання, під час яких у дітей мають формуватися «актуально усвідомлювані» дії контролю. Ці дії в подальшому слугуватимуть основою здійснення дитиною усвідомленого контролю в процесі мовленнєвого висловлювання.

Отже, дії оцінки і контролю вводяться в ігрову діяльність дошкільників як компоненти навчальної діяльності.

Зміст ігор будується на основі вже засвоєних дітьми в попередніх групах правильних форм мовлення, а також на основі оволодіння діями звукового аналізу. Навчання відбувається поетапно. На *першому етапі* дитину навчають: орієнтовній основі дії (зразок відповіді, вимови, розповіді) та правильному способу її виконання; свідомих мовних операцій за наявності зовнішніх орієнтирів: звуковому аналізу слів і речень за зразком вихователя (виділити потрібний звук у слові, пра-

¹Смирнов А. А. Вопросы методики программированного обучения // Новые исследования в педагогических науках. – М.: Просвещение, 1965. – С. 13.

вильно його вимовити, визначити його місце у слові, слова в реченні, викласти з квадратиків кількість звуків чи слів у схемі слова, речення); вмінню помічати фонетичні порушення граматичних норм (подвоєння звуків, неправильний наголос) в окремих словах і словосполученнях; складати зв'язні розповіді за готовим планом, порівнювати результати (розповідь) із запропонованим планом.

На *другому етапі* дітей навчають зовнішнім діям контролю і оцінювання за допомогою фішок та схем. Для цього використовують дидактичні ігри, які передбачають навмісне акцентування уваги на помилках у «мовленні» нейтрального персонажа – наприклад, ляльки (ігри на зразок «Вчимо ляльку розмовляти», «Говорять наші ляльки», «Лялька вчиться правильно розмовляти», «Дерев'яно на гостинах у дітей» та ін.) у словах і реченнях, доступних для аналізу дітей старшого дошкільного віку. Дитина отримує карточку із зображенням предмета, під яким накреслено схему відповідно до кількості звуків чи слів у реченні та фішки. Лялька (вихователь) промовляє слово повільно, інтонаційно виділяючи кожний звук. Дитині пропонується покласти фішку в клітинку схеми, що позначає звук чи слово, у вимові якого допущено помилку, а потім її виправити.

На гостини до дітей приходить лялька, яка тільки-но навчилася говорити і більшість слів та звуків вимовляє неправильно. Вихователь звертається до дітей: «Діти, допоможіть Катрусі навчитися правильно розмовляти. Вона дуже любить розглядати картинки. Я показуватиму їх Катрусі, а вона розповідатиме, що на них зображено». Вихователь нагадує дітям: «У вас на столі червоні й сині кружечки. Якщо лялька вимовить слово неправильно, ви піднімете червоний кружечок, а якщо правильно – синій». У разі, коли дитина помітить помилку, вона має виправити її, «навчити» Катрусю, як правильно вимовляти звук чи слово»¹.

На *третьому етапі* робота з фішками та схемами замінюється промовлянням помилки вголос і її фіксуванням на смужці паперу. Кожну почуту помилку, дитина позначає рисочкою на смужці паперу. Потім вихователь пропонує дитині проаналізувати слово, речення і виправити помилки.

Четвертий етап – формування оцінно-контрольних дій під час сприймання зв'язного тексту. На цьому етапі діючими особами виступають самі діти. Вони складають план майбутньої оповіді, який водночас є засобом і методом навчання старших дошкільників дій контролю і оцінки, оцінним еталоном мовлення.

Основою планувального контролю є уміння дітей прогнозувати свою майбутню діяльність, будувати мовленнєві висловлювання за планом. Наявність наперед складеного плану дає можливість здійснювати контроль і водночас спрямовувати увагу на бажане. Планувальний конт-

¹Богуш А. М. Обучение правильной речи в детском саду. – К.: Рад. шк., 1990.

роль передбачає участь мовлення в його організації і є одним із компонентів розумової діяльності людини.

Навчання здійснюється в певній послідовності: спочатку дітям пропонують готовий план, за яким вони мають скласти розповідь, проаналізувати її (чи відповідає складена розповідь плану). Поступово діти переходять до самостійного планування подальшої діяльності та оцінки її результатів відповідно до складеного плану.

Під час навчання відпрацьовуються такі дії: цілісне сприймання змісту картинки (оповідання); виокремлення головного за допомогою запитань вихователя; складання розповідей за картинкою або короткий переказ тексту дітьми; розподіл картинки (тексту) на смислові, логічно завершені частини (на основі аналізу за допомогою запитань дорослого); придумування назв до кожної частини (складання плану розповіді); складання розповіді за планом; оцінка відповідності розповіді складеному плану.

Зразком виконання дії для дітей на початковому етапі є план, підготовлений вихователем, і розгорнута, аргументована оцінка розповіді, заданий спосіб дії. Педагог повідомляє дітям вимоги (спосіб дії) до роботи: виділити в розповіді частини, які містять завершену дію; до кожної частини придумати назву; пов'язати окремі частини між собою за змістом; розповідь поділити не менше, як на чотири частини; скласти розповідь за планом; дати розгорнуту оцінку розповіді (чи відповідає розповідь складеному плану). План проговорюється дітьми вголос двічі – перед складанням розповіді і перед її оцінкою.

Колективне виконання завдання на занятті сприяє формуванню у дітей взаємоконтролю і самооцінки. Під час складання плану розповіді, а потім і самої розповіді дитину потрібно спонукати до самоконтролю. Після виконання завдання дітей стимулюють до самооцінки і взаємооцінки, пропонуючи ще раз пригадати свій план і оцінити, чи відповідає йому розповідь. Після цього інші діти оцінюють, наскільки розповідь відповідає плану, тобто здійснюють взаємооцінку. Отже, формування взаємооцінки передбачає низку вимог до діяльності дитини, а саме:

1. Відповідність складеної розповіді плану. Оцінні еталони: послідовна, зв'язна, логічна розповідь, що відповідає плану, відсутність пропусків слів.

2. Помилки у словах. Оцінні еталони: правильна вимова звуків; відсутність перестановки звуків, складів, правильний наголос, правильне закінчення у слові.

3. Помилки в реченні. Оцінні еталони: правильний порядок слів.

Під час навчання у дітей формуються такі дії самоконтролю і самооцінки: а) складання плану розповіді на задану тему; б) відповідність змісту розповіді, що складається, плану. Якщо оповідач відступає від плану, його зупиняють, пропонують пригадати план, а потім продовжити розповідь; в) виправлення помилок у власній розповіді (створюється ситуація «коригування», «виправлення»). Дитина отримує настано-

ви вихователя: «Якщо тобі щось не сподобалося в розповіді, ти можеш подумати і все виправити, а потім ще раз розповісти». Якщо дитина не помічає своїх помилок, потрібно дати їй можливість повторно прослухати свою розповідь, використавши, наприклад, магнітофонний запис, і виправити помилки; г) підсумкова самооцінка, вміння адекватно й аргументовано оцінити свою розповідь.

На завершальному етапі дії контролю і оцінки повністю переходять у внутрішній план (послідовність і точність викладу, виправлення помилок, планування розповіді тощо). Вихователь звертається до дітей: «Уважно слідкуйте за відповіддю товариша, зверніть увагу на те, як він розповідав, яких припустився помилок, по закінченні розповіді ви її оцінюватимете (при взаємооцінці); намагайтеся розповідати правильно, слідкуйте, щоб не було помилок у словах, свою розповідь оцінюватимете самостійно (при самооцінці)».

Водночас потрібно створювати спеціальні мовленнєві ситуації, які стимулювали б дітей до оцінно-контрольних дій у внутрішньому плані. Для цього можна використати дидактичні ігри, в яких дитина потрапляє в ситуацію вибору правильної відповіді (такої, що відповідає мовленнєвому еталону), висловити власну думку та аргументувати її тощо. Наприклад, дітям потрібно запам'ятати відповіді двох персонажів і обрати правильну, зіставити її із засвоєними мовленнєвими зразками і дати аргументовану адекватну оцінку. Це такі ігри, як: «Хто сказав правильно?», «Так чи не так?», «А якщо так?», «А як по-твоєму?», «У лікаря-логопеда», «Урок рідної мови у школі», «Вихователь веде заняття» та ін. У цих іграх дитина виступає в ролі мовленнєвого «контролера» (лікаря, вчителя, вихователя); створюється ситуація взаємоконтролю і самоконтролю мовлення. Водночас дитина-виконавець має діяти відповідно до інструкції лікаря, вчителя, вихователя. Дотримання правил гри кожним із гравців має супроводжуватися діями самоконтролю. Розглянемо зміст дидактичної гри «Дерев'янка йде до школи».

М е т а: стимулювати дітей до оцінно-контрольної діяльності, навчити помічати помилки в мовленні інших та виправляти їх.

Х і д з а н я т т я: вихователь: «Діти, сьогодні на гостини до нас прийшов Дерев'янка, наш давній друг. (Діти вітаються.) У Дерев'янка знаменна подія – він вступає до школи, йде у перший клас. Дерев'янка просить перевірити, чи готовий він до школи, чи правильно він розмовляє, адже його ніхто ніколи не перевіряв.

Діти, допоможемо Дерев'янку? Ви вже добре навчилися розмовляти, відразу помічаєте неправильні слова. Я приготувала в подарунок Дерев'янку ранець і всі необхідні для школи речі. Подивись, Дерев'янку, тобі подобається? (Діти називають речі, відгадують загадки.) Діти, ми з вами допоможемо хлопчикові скласти ранець до школи. Я звертатимуся до нього із запитаннями, а ви уважно слухайте відповіді, якщо почувте неправильне слово або іншу помилку в мовленні, відразу піднімайте «сигнал небезпеки» – червоний кружечок.

Дерев'янку, що робить учень з цими речами, коли йому потрібно йти до школи?

Дерев'янку: Кидає в сумку.

Вихователь: Подивись, Дерев'янку, всі діти підняли «сигнал небезпеки». Ти щось не так, як потрібно, сказав. (Звертається до дітей з проханням допомогти йому.)

Діти (дають зразок правильної відповіді): Учень усі шкільні речі кладе в ранець. (Дерев'янку повторює.)

Вихователь пропонує одному з дітей покласти в ранець шкільні речі (ручку, олівець, гумку) і запитує у Дерев'янка, що поклав Ігор у ранець.

Дерев'янку: Це я знаю, ручку, карандаш і стирачку.

(Діти знову піднімають червоні кружечки і виправляють Дерев'янка).

Вихователь: Дерев'янку, чого ще не вистачає в ранці із речей, які лежать на столі?

Дерев'янку: Немає книжків, зошитов, лінійок. (Діти виправляють.) (Гра продовжується.)

Крім дидактичних ігор, можна використати мовленнєві вправи, мета яких – навчити й закріпити знання дітей щодо вживання граматичних і синтаксичних форм рідної мови. Ефективними щодо цього є мовленнєві завдання як засіб формування оцінно-контрольних дій дитини у внутрішньому плані.

Мовленнєві завдання стимулюють дитину до пошуку і виправлення мовленнєвих помилок. У кожному тексті такого завдання є помилка, яку потрібно помітити (почути) і виправити. Зміст завдань має охоплювати фонетичну, граматичну і лексичну правильність мовлення, послідовність і точність викладу думки, створювати ситуацію взаємоконтролю. Наприклад, дітям пропонують такі тексти завдань:

«Діти старшої групи на занятті склали речення зі словом *піаніно*. Іринка склала таке речення: «На піаніні лежали ноти», а Василько придумав таке: «У дитячий садок привезли нову велику піаніну». Діти оцінили їх розповіді «сигналом небезпеки» – червоними кружечками. Як помилки ви помітили в реченнях дітей? Виправте їх».

«Вихователь поставила на столі 6 білок і 2 їжаки і запропонувала дітям перерахувати іграшки. Оля швидко порахувала, підняла руку і відповіла: «На столі стоять 6 білків і 2 їжі. Чи правильно відповіла дівчинка? Як би ви відповіли?»

Плануючи завдання на виховання у дітей оцінно-контрольних дій, вихователь має пам'ятати, що під час планування занять із навчання дітей рідної мови слід продумати вид педагогічної оцінки, її місце в структурі заняття, прийоми і методи формування дій оцінки і контролю у дітей. Найефективнішою щодо вдосконалення якості мовленнєвого розвитку дитини є процесуальна педагогічна оцінка. Розповідь кожної дитини має аналізуватися щодо її граматичної правильності, зв'язності й логічності викладу, доступності розуміння слухачами. Наприкінці заняття вихователь дає підсумкову оцінку мовленнєвої діяльності дітей.

Постійному стимулюванню дітей щодо дій контролю і оцінки мовленнєвої діяльності сприяють такі методи і прийоми:

- настанова вихователя на наступну оцінно-контрольну діяльність. Наприклад: «Уважно слухайте відповіді (розповіді) товаришів, слідкуйте, чи всі слова вони правильно вимовляють. По закінченні ви оцінюватимете розповіді. Слідкуйте, чи за планом складена розповідь»;
- запитання вихователя на зразок: «Що можна сказати про розповідь Оленки?», «Чим вам сподобалася розповідь Катрусі?», «Хто помітив помилку в реченні Тараса?», «Які зайві слова сказав у своєму реченні Іванко?», «Як правильно потрібно сказати це речення (слово)?», «Як ти гадаєш, чи правильно ти побудувала речення?»;
- зіставлення зразка (розповіді вихователя) з розповідями дітей. «Діти, пригадайте, якими словами я розпочала свою розповідь, а якими – Івасик?», «Чим я закінчила свою розповідь і про що в кінці розповідала Зіна?», «Повторіть це речення (слово) так, як я»;
- зіставлення розповідей і відповідей дітей. Наприклад: «Чия розповідь вам найбільше сподобалась і чому саме?», «Хто з дітей правильно відповів?», «Виберіть правильну відповідь» тощо;
- залучення дітей до оцінки відповідей і розповідей з допомогою фішок-оцінок: *червоний кружечок* – сигнал небезпеки, неправильна форма слова; *синій* – правильна відповідь. Діти уважно слухають відповідь і кожний викладає відповідний кружечок. За вказівкою вихователя аналізують відповіді;
- складання розповіді за опорними словами, оцінка дітьми композиції (чи всі слова були задіяні в розповіді й у якому порядку);
- складання розповіді за планом і оцінка дітьми їх відповідності плану;
- постійне введення у структуру заняття з навчання дітей рідної мови дидактичних ігор, вправ і мовленнєвих завдань, які б стимулювали оцінно-контрольні дії;
- під час планування занять з усіх розділів програми слід передбачити вирішення конкретних мовленнєвих завдань, спрямованих на формування правильного і чистого мовлення, оцінно-контрольних дій.

Систематичне навчання дітей дошкільного віку оцінно-контрольних дій дасть можливість успішно підготувати їх до школи, розвинути у них правильне мовлення, сформувати передумови навчальної діяльності у школі.

Практичні завдання для самостійного опрацювання

1. У календарному плані вихователь планує заняття з таким програмним змістом: «Виправляти дітей у вживанні кличної форми іменників. Навчити розрізняти правильні й неправильні граматичні форми,

виправляти помилки у мовленні однолітків; формувати оцінно-контрольні дії».

Складіть конспект до наведеного програмного змісту. Розробіть текст дидактичної гри на засвоєння кличної форми іменників, яка б передбачала оцінно-контрольну діяльність дітей.

2. Розробіть тексти мовленнєвих коригувальних завдань, що спрямовані на виправлення таких помилок: а) неправильний порядок слів у реченні; б) неправильне узгодження слів у реченні (помилки в закінченнях іменників, прикметників, числівників тощо); в) вживання невідмінюваних іменників.

3. Розробіть тексти мовленнєво-оцінних завдань щодо відповідності розповіді запропонованим плану та завданню.

4. Прочитайте конспект заняття (за Н. Шиліною).

Вихователь повідомляє, що на острові Вихованості люди захворіли дивною хворобою: усі мешканці почали плутати ввічливі слова. Потрібно допомогти їм виправити помилки. Вихователь пропонує дітям плескати у долоні, коли вони почують помилку, і виправляти її:

Нечема зранку вийшов на вулицю, побачив листоношу і привітався: «Добрий вечір»;

Зухвалочка йшла вулицею, замріялася, ненавмисне штовхнула бабуся і промовила: «Та нічого, не варто вибачатись»;

Груб'янюк допоміг хворому дідусеві перейти дорогу, після чого дідусь сказав: «Нема за що»;

Зневажайко хотів дізнатися, котра година, і звернувся до перехожого зі словами: «Дякую вам за все»;

Привіталочка прийшла на день народження до подруги Оленки і поздоровила її: «Не хвилюйся, Оленко, все буде гаразд».

Складіть програмний зміст до поданого заняття, визначте основне завдання заняття.

РОЗДІЛ

14

Наступність і перспективність навчання дітей рідної мови в дошкільних закладах освіти та першому класі ШКОЛИ

§ 1. Сутність мовленнєвої підготовленості дітей до школи

Відповідно до нових навчально-виховних програм, початкова школа покликана стати підґрунтям для засвоєння системи наукових понять, першим етапом у розвитку інтелектуальних можливостей, формуванні творчих здібностей, самостійності учнів у навчанні, спрямуванні їхньої навчальної діяльності. Все це зумовлює зміну функцій дошкільних закладів. Нова роль дошкільного закладу визначається як потребою підготовки дітей до навчання за чинними шкільними програмами, так і виявленими можливостями сучасних дітей до вищого рівня інтелектуальної діяльності порівняно з тим, на який раніше орієнтувались.

Проблема мовленнєвої підготовки дітей до навчання у школі включає поняття «мовленнєва компетенція», що є однією з провідних характеристик особистості, яка формується. Особлива роль у цьому процесі відведена початковій ланці освіти, де виявляються і планомірно розвиваються здібності дитини, формуються вміння, навички та бажання вчитися, створюються умови для розвитку всіх сторін особистості, її самовираження. Важливу роль відіграє проблема наступності й перспективності дошкільної та початкової освіти. Цим зумовлюється потреба цілеспрямованої, систематичної роботи щодо загальної і мовленнєвої підготовки дитини до навчання у школі, адже мовленнєвий розвиток особистості є одним із найважливіших показників її цілісності й самодостатності.

Дослідження діяльності дошкільних закладів показали, що безпосередньо формуванню навичок мовленнєвої готовності в усіх аспектах приділяється недостатньо уваги, хоча саме дошкільний вік є сенситивним періодом мовленнєвого зростання. Завдання мовленнєвої підготовки дітей до шкільного навчання зумовлюється потребою виховання компетентної особистості, здатної вільно висловлювати свої думки, підтримувати доброзичливі стосунки із соціумом, вшановувати традиції української мови.

Мовленнєву готовність дітей до школи досліджували як російські (Л. Айдарова, А. Арушанова, Г. Белякова, Д. Ельконін, Л. Журова, А. Маркова, Л. Пенъевська, Ф. Сохін, С. Струніна, О. Ушакова та ін.), так і українські вчені (А. Богуш, М. Вашуленко, А. Іваненко, Л. Калмикова, Н. Шиліна та ін.).

Учені розрізняють поняття «мовленнєва підготовка» і «мовленнєва готовність дітей до навчання у школі». Так, Л. Калмикова зазначає, що поняття «мовленнєва підготовка» використовується у двох значеннях: 1) загальномовленнєва підготовка (розвиток навичок усного мовлення, навичок використання одиниць мови для мислення, спілкування); 2) спеціальна мовна (мовленнєва) підготовка (пропедевтика вивчення мови, початкове усвідомлення її знакової системи, формування основи спеціальних умінь у галузі читання, письма, аналізу мовних явищ). Автор наголошує, що з дитиною шести років потрібно проводити спеціальну підготовку, яка розпочинається «з повідомлення елементарних знань про мову, формування початкових спеціальних мовленнєвих умінь. По її закінченні діти мають оволодіти читанням та елементами письма»¹.

Мовленнєва підготовка дітей до школи передбачає оволодіння практичними мовленнєвими навичками, вдосконалення комунікативних форм і функцій мовлення, формування його усвідомлення. Вона охоплює весь період перебування дітей у дошкільному навчальному закладі і визначається програмами з розвитку мовлення та навчання дітей рідної мови. Отже, мовленнєва підготовка – це змістовий аспект навчання рідної мови.

Зміст і завдання навчання мови було розроблено в 60-х роках ХХ ст. Л. Пенъевською. Автор наголошувала, що головним завданням дошкільного закладу є виховання у дітей такого рівня усного мовлення, який слугував би основою для навчання дітей у першому класі. На думку вченої, це насамперед граматична правильність мовлення: оволодіння дітьми граматичними формами вживаних слів, уміння чітко висловити свою думку; наявність достатнього для розуміння навчального матеріалу запасу слів, чистота вимови, а також уміння слухати інших, що має особливе значення для успішності навчання. Л. Пенъевська радить з метою розвитку усного мовлення використовувати такі прийоми, які найбільш успішно застосовуються у старшій групі дошкільного закладу, – словесні дидактичні ігри, вправи на оволодіння граматичними формами слів, розповідь за зразком, за планом.

Для досягнення максимально успішного результату Л. Пенъевська радить проводити заняття з розвитку мовлення більш цілеспрямовано, тобто вчасно виявляти індивідуальні особливості дітей, наполегливо виправляти виявлені недоліки у їхньому загальному розвитку. На

¹ Див.: *Повышение эффективности образовательной работы дошкольных учреждений в связи с подготовкой к школе*: Сб. науч. тр. – К.: КГПН, 1987. – С.60.

її думку, педагогам потрібно систематично опитувати дітей на заняттях, долати тенденцію орієнтуватися тільки на більш розвинених і активних дітей, застосовувати на заняттях індивідуальний підхід до кожного.

О. Усова розробила загальну теорію навчання дітей дошкільного віку, в якій значне місце відведено навчанню рідної мови. Вона наголошує, що завданням дошкільного закладу полягає в тому, щоб забезпечити такий рівень мовленнєвого розвитку дітей, спираючись на який, учитель зможе успішно вирішувати поставлені перед ним завдання.

У загальнопедагогічних програмах дошкільних закладів 50–80-х років ХХ ст. було вміщено розділ «Розвиток мовлення дітей та ознайомлення з навколишнім середовищем і природою», який включав і ознайомлення дітей з художньою літературою.

У 80-х роках минулого століття за ініціативою Ф. Сохіна було виділено розділ «Розвиток мовлення», який передбачав проведення спеціальних занять із розвитку мовлення. У 90-х роках з'явилися перші тематичні програми з розвитку мовлення для дошкільних закладів.

В авторській тематичній програмі А. Богуш, навчання мови вперше розглядається як мовленнєва і художньо-мовленнєва діяльність, що ґрунтується на принципах наступності й перспективності щодо змістового аспекту мовленнєвої підготовки дітей до школи. Під мовленнєвою підготовкою автор розуміє наявність навичок усного мовлення і використання одиниць мови у мисленні, спілкуванні; усвідомлення знакової системи мови, спеціальні вміння у галузі читання, письма; вміння аналізувати мовні явища.

Мовленнєва готовність дітей до школи включає такі компоненти, як: знання про навколишню дійсність; змістова сторона мовлення; рівень розвитку мовленнєвих навичок (достатній словник, правильна звукова мова, граматична правильність мовлення, діалогічне й монологічне мовлення); висока мовленнєва активність дітей; якість мовленнєвих відповідей; оволодіння елементарними оцінно-контрольними діями у сфері мовленнєвої діяльності¹.

А. Маркова, досліджуючи засвоєння мови дітьми дошкільного і шкільного віку, зазначала, що в дошкільників відбувається відокремлення мовлення від безпосереднього практичного досвіду та набуття ним нових функцій у діяльності. За Л. Віготським, центральною особливістю дошкільного віку є «виникнення регульовальної, планувальної функцій мовлення».

Під час дитячого розвитку, як підкреслює А. Маркова, вдосконалюється діалогічне, ситуативне мовлення, а також формується контекстове мовлення. Перехід від ситуативного до контекстового мовлення означає не тільки новий етап у мовленнєвому розвитку дитини, а й пев-

¹ Див.: *Богуш А. М., Шиліна Н. Є.* Мовленнєва готовність старших дошкільників до навчання у школі. – О.: ПНУ АПН України, 2003.

не його просування в пізнавальному плані, зокрема оволодіння вмінням вийти за межі безпосередніх ситуацій. У шкільному віці вдосконалюється передусім узагальнювальна функція мовлення. Автор зазначає, що школяр оволодіває системою нових значень, засвоюючи їх не лише на основі власного практичного досвіду та безпосереднього спілкування з дорослими, а й за рахунок загальноісторичного досвіду, який висвітлено в навчальних предметах.

Л. Дейниченко відзначає, що однією з важливих проблем із погляду готовності дітей до навчання у школі, є вивчення всіх аспектів їхнього мовленнєвого розвитку. Автор, досліджуючи проблему розвитку форм і функцій мови, дійшла висновку, що найсприятливішою ситуацією для розвитку й усвідомлення регульовального мовлення є спільна навчальна діяльність дітей під керівництвом дорослого. Індивідуальне виконання навчальних завдань не може достатньою мірою стимулювати розвиток регульовальної функції мовлення. Найефективнішим шляхом розвитку зазначеної функції автор вважає сюжетно-рольову гру.

М. Вашуленко зауважує, що, формуючи людину в плані духовному, інтелектуальному і моральному, мова «обслуговує потреби суспільства через цілий ряд життєво важливих функцій, які практично реалізуються у мовленнєвій діяльності»¹. Насамперед це такі функції, як: мисле-оформлювальна (мова є інструментом і засобом мислення, формою існування думки); пізнавальна (засобами мови людина пізнає світ, навколишню дійсність); комунікативна (мова є засобом спілкування); національно-культурологічна (за допомогою мови людина усвідомлює себе представником певного народу (якщо ця мова є рідною), або прагне пізнати та оцінити культурні надбання іншого народу, коли вивчає іноземну мову). Автор наголошує, що саме ці функції чітко виявляються у навчальному процесі.

Деякі вчені (Л. Калмикова, Л. Кондрух, І. Луценко, Т. Пироженко та ін.) пов'язують мовленнєву готовність дітей до школи з формуванням у них комунікативно-мовленнєвих навичок.

Посідаючи важливе місце у соціальному житті дитини, мовлення є інструментом спілкування, пізнання, регулювання поведінки, засобом розвитку і виховання. У зв'язку з цим важливим чинником є розробка методичних завдань із формування мовленнєвих навичок у дошкільнят на основі теорії мовленнєвої діяльності, що передбачає реалізацію комунікативного підходу до розвитку їхнього мовлення. Так, Л. Кондрух розроблено практично-орієнтований психолого-педагогічний курс для формування комунікативної готовності старших дошкільників до навчання у школі.

¹Вашуленко М. С. Формування мовної особистості молодшого школяра в умовах переходу до чотирьохрічного початкового навчання // Почат. шк. – 2000. – № 4. – С. 12.

Як зазначає Л. Калмикова, для реалізації комунікативного підходу під час практичного навчання дошкільнят рідної мови потрібно скласти комунікативний план засвоєння кожної мовної одиниці. Ефективність роботи над мовленням значно підвищиться, якщо на етапі розвитку монологічного мовлення вона буде не самоціллю, а проводитиметься у рамках структури мовленнєвої діяльності як один з її етапів.

Учена попереджає, що під час навчання мови зникає природна комунікативність мовлення, і є тільки один спосіб запобігти цьому: у дитини має виникнути потреба в комунікації, оскільки діяльність, що відбувається в природних умовах, породжує бажання висловлювати власні думки, почуття, настрої, обмінюватися ними з людьми, передавати інформацію. Тому «не слід забувати про розвиток у дошкільнят потреби у мовленнєвому самовираженні, про створення таких мовних ситуацій, які б активізували усне висловлювання»¹.

Процес спілкування зазвичай передбачає одного чи кількох співрозмовників, різних не лише за рівнем освіти, а й таких, що перебувають у різних життєвих ситуаціях. Тому, на думку Л. Калмикової, потрібно наблизити умови навчання мовлення до природних умов спілкування: ввести дітей у мовленнєву ситуацію і навчити їх орієнтуватися в ній; чітко уявляти собі співрозмовника, основну мету спілкування (навчити дітей аналізувати мотиви спілкування, для чого створюється це висловлювання) й умови спілкування (для кого створюється).

Вивчення процесу набуття дошкільниками комунікативних умінь і навичок спілкування, дає змогу своєчасно розробити правильну «тактику» комунікації, сформувати потребу в спілкуванні з дорослими, виявити труднощі, які виникають у стосунках між дітьми, й уникнути небажаних конфліктів.

Т. Пироженко виділяє такі завдання розвитку комунікативно-мовленнєвих умінь дитини²:

- створення і забезпечення цілісності різних комунікативних ланок, в яких бере участь дитина: «дитина – дорослий», «діти – дорослий», «дитина – дитина», «дитина – однолітки та малюки»;
- розвиток у дошкільнят усіх форм (емоційно-особистісної, ситуативно-ділової, позаситуативної) і засобів (невербальних, вербальних) спілкування;
- розвиток і диференціація почуттів у дітей (інтелектуальних, естетичних), які є основою ціннісних орієнтацій, пов'язаних з однолітками, дорослими та іншими об'єктами спілкування (мистецтвом, довкіллям тощо);
- розвиток інтелекту та дослідницької діяльності дітей, формування різних способів пізнання ними навколишнього світу;

¹Калмикова Л. О. Комунікативний підхід до розвитку мовлення дошкільнят // Педагогіка і психологія. – 1996. – № 1. – С. 52.

²Пироженко Т. О. Мовленнєве зростання дошкільника. – К.: Грайлик, 1999.

- формування творчого (продуктивного) ставлення до організації діяльності та спілкування, розвиток комунікативно-мовленневих здібностей дошкільнят.

Діагностика відповідної сфери у психічному розвитку дітей, за Т. Пироженко, дає змогу дійти висновків щодо характеру розвивальних впливів у дошкільному закладі, стилю взаємин дорослих із вихованцями, створення емоційно-сприятливого клімату, що стимулює вияв соціальної та інтелектуальної активності дітей; визначити рівень комунікативно-мовленнєвого розвитку дітей різних вікових груп та володіння ними відповідними мовними нормами; під час спеціальних формувальних впливів (навчання мовленнєвого спілкування, корекційна робота) вести спостереження за змінами в комунікативно-мовленнєвому розвитку дошкільнят¹.

Отже, в умовах переходу до навчання дітей з шести років крім традиційних знань, умінь і навичок вводяться принципово нові елементи змісту, а саме: формування особистого досвіду творчої діяльності; досвіду емоційно-ціннісного ставлення до навколишнього світу загалом, і до мовленнєвої дійсності зокрема; комунікативно-мовленнєвий розвиток особистості дитини.

Як зауважує М. Вашуленко, принципово важливим є те, що зазначені нові компоненти змісту «вперше мають стати об'єктами контролю й оцінки з виявом обов'язкових результатів, які закладено в державному освітньому стандарті, наступність між окремими освітніми ланками (дошкільною і початковою, початковою і основною) повинна забезпечуватися не тільки на змістовому, а й на процесуальному рівні»².

Результати численних наукових досліджень (А. Богуш, В. Гербова, Н. Орланова та ін.) дають підставу стверджувати, що діти дошкільного віку здатні оволодіти усним зв'язним мовленням, яке розвивається під час спілкування і нерозривно пов'язане з діяльністю, що виявляється в ній. Дослідження Д. Ельконіна, Л. Ткачової, Л. Журової та інших учених доводять, що у дітей до шести років вже достатньо розвинений фонематичний слух, вони готові до слухового аналізу й синтезу; їх артикуляційний апарат підготовлений до вимови всіх звуків рідної мови, що має велике значення для початкового етапу навчання усного й писемного мовлення.

Метою дослідження Л. Айдарової було формування у дітей самостійності, ініціативності, здатності до саморуку й саморозвитку на початковому етапі перебування у школі. На думку вченої, реалізувати цю мету можливо за умов відповідного навчання, яке не має зводитися

лише до засвоєння певного обсягу знань і вмінь. Імпульсом до формування у дитини ініціативи може бути, наприклад, навчання її загальних способів орієнтації в новій сфері діяльності та одночасне надання максимально усвідомленої й творчої позиції, тобто «сама навчальна ситуація має містити в собі умови для розвитку, створювати у дитини певне налаштування на пізнавальну активність»¹.

Щоб вивчення рідної мови стало цікавим і посилюючим для дитини, на думку Л. Айдарової, навчання має нагадувати дослідницьку діяльність. Гра та ігрові моменти мають органічно вплітатись у заняття, що істотно підвищить ефективність засвоєння дитьми грамоти й допоможе в роботі з ними, хто з певних причин гірше засвоює матеріал. Як зазначає дослідниця, головна стратегія під час створення експериментального навчання рідного мовлення у молодших класах полягає в тому, «щоб створити насамперед реальні умови, які дали б можливість дітям бути активними в навчальній ситуації, що розгортається»².

За відповідної організації навчання до шести років діти досягають порівняно високого ступеня узагальнення й абстрагування, починають розуміти умовні та схематичні зображення, засвоюють узагальнені значення, відображені в них зв'язки і відношення. Мовленнєва підготовка дітей до школи не може бути повноцінною без правильної звуко- і слововимови, вміння вільно спілкуватися з однолітками й дорослими, наявності знань і уявлень про довкілля.

Процес розвитку і оволодіння дитиною мовленням зумовлений певними віковими закономірностями, що дає можливість чітко визначити аспекти мовлення необхідні для навчання.

Однією з форм організації навчальної діяльності є заняття з навчання дітей рідної мови. Ця діяльність відбувається на мовленнєвому рівні у сфері комунікацій.

Комунікативна готовність – це комплексне використання дитиною мовних і немовних засобів (міміка, жести, рухи) з метою комунікації; вміння адекватно й доречно застосовувати на практиці мову в конкретних навчальних і соціально-побутових ситуаціях; умінь самостійно орієнтуватись у ситуації спілкування, ініціативність спілкування; умінь сприймати і самостійно вирішувати мовленнєві завдання.

Отже, мовленнєво-комунікативна підготовка дітей до школи стимулює інтелектуальну, емоційно-вольову, мотиваційну готовність дошкільнят та їх готовність у сфері спілкування. Вона передбачає достатню адаптацію дітей до умов шкільного навчання, нових програмних вимог щодо засвоєння норм і правил мови, мовленнєвих дій, потрібних для опанування мовленнєвими уміньми. Мовленнєва підготовка дошкільників є підґрунтям для отримання в майбутньому освіти, для професійної підготовки.

¹Пироженко Т. О. Сучасні підходи до мовленнєвого розвитку дітей // Дошк. виховання. – 2001. – № 1. – С. 11.

²Вашуленко М. С. Формування мовної особистості молодшого школяра в умовах переходу до чотирьохрічного початкового навчання // Почат. шк. – 2000. – № 4. – С. 13.

¹Айдарова Л. Н. Маленькие школьники и родной язык. – М.: Знание, 1983 – С. 12.
²Там само.

§ 2. Змістовий аспект мовленнєвого розвитку дітей і учнів

Мовленнєва підготовка дітей до школи у практиці сучасних закладів дошкільної освіти регламентована нормативними документами, а також програмами дошкільного закладу та початкової школи.

Державним стандартом дошкільної освіти є Базовий компонент дошкільної освіти – зведення норм і положень, що визначають державні вимоги до рівня освіченості й вихованості дітей дошкільного віку і напрями мовленнєвого розвитку дітей, які є орієнтовними показниками мовленнєвої компетенції випускника дошкільного закладу; забезпечують єдність освітньо-виховного простору, є основою для створення базової і варіантних програм.

У Базовому компоненті представлено кінцеві вимоги до культури мовленнєвого спілкування, передбачено вимоги до організації предметного середовища і навчально-виховного процесу щодо ефективності мовленнєвого розвитку дітей на різних вікових етапах, у навчальних закладах різного типу. Базовий компонент передбачає певний рівень мовленнєвої освіченості дитини, з цією метою потрібно навчати її різних видів мовленнєвої компетенції вже з раннього віку, щоб до кінця дошкільного віку вона засвоїла відповідні знання, вміння і навички, необхідні для спілкування.

Головними завданнями початкового етапу навчання дітей української мови, згідно з Державним стандартом початкової загальної освіти¹, є: вироблення в учнів мотивації навчання рідної мови; формування комунікативних умінь; гармонійний розвиток усіх видів мовленнєвої діяльності (слухання, говоріння, читання, письмо); ознайомлення з найважливішими функціональними складовими мовної системи за принципом «від загального до часткового»; загальний розвиток особистості (інтелектуальний, моральний, вольовий).

Відповідно до мети і завдань освітньої галузі у структурі державного стандарту, виділяють комунікативну, лінгвістичну, діяльнісну, лінгвоукраїнознавчу змістові лінії, такі компоненти освітньої галузі, як українська мова, мова за вибором загальноосвітнього навчального закладу, читання.

Основною змістовою лінією мовної освіти у початковій ланці загальноосвітньої школи є комунікативна, що передбачає формування та розвиток умінь слухати, говорити, читати й писати (табл. 40). Лінгвістична та українознавча лінії забезпечують відповідний обсяг знань про мову, вміння і навички їх використання у мовленнєвій діяльності, а також уявлення про звичаї, побут українського народу, історичні події та визначні постаті. Зазначені змістові лінії тісно пов'язані з діяльнісною лінією, яка передбачає розвиток умінь аналізувати, порівнювати,

Таблиця 40. Зміст Державного стандарту початкової загальної освіти

Лінія освітньої галузі	Результати навчання
Комунікативна	Уміння розрізняти усне й писемне мовлення, правильно та зв'язно говорити, використовуючи засоби виразності, розуміти і запам'ятовувати повідомлення та основний зміст невеликих текстів, доступних для дітей молодшого шкільного віку; переказувати тексти близько до змісту, усно й письмово, послідовно передавати основний зміст прочитаного від свого імені чи від імені дійової особи, висловлювати власне ставлення до окремих ситуацій за змістом; звертатися один до одного і до старших, брати участь у розмові (ставити запитання, давати аргументовану відповідь, правильно висловлювати власні думки), толерантно ставитися до думок інших, дотримуватися норм етикету в спілкуванні, знання особливостей українського національного етикету; складати усні та письмові невеликі за обсягом твори (7–8 речень), на визначену вчителем чи самостійно обрану тему, з використанням граматичних, орфоепічних, правописних і мовленнєвих умінь з орієнтацією на читача, вдосконалювати текст власного твору відповідно до порад учителя; уміння зв'язно висловлюватися
Лінгвоукраїнознавча	Розуміння значення слів, що стосуються предметів побуту, народних звичаїв та усталених історично, уміння пояснити їх значення, в окремих нескладних випадках – походження (наприклад, <i>макітра</i> – мак терти), уміти використовувати тематичні групи слів народознавчого змісту в мовленні; знання українських прислів'їв, приказок, фразеологічних зворотів, загадок, казок, пісень; уміння доречно використовувати їх у мовленні (усному й писемному) з метою його увиразнення

виділяти головне, узагальнювати мовні факти. Сутність початкової літературної освіти полягає в розвитку повноцінних навичок читання, ознайомленні школярів з дитячою літературою, в поєднанні жанрових форм авторської і тематичної різноманітності, в художньо-естетичному освоєнні тексту дитячої книжки, у формуванні творчих здібностей.

У Державному стандарті початкової освіти та Базовому компоненті є напрями, що потребують наступності й перспективності:

по-перше, це – комунікативні вміння і навички, представлені у Базовому компоненті лініями «Інші люди (спілкування з іншими людьми)» та «Соціальне Я», у Державному стандарті початкової загальної освіти – комунікативною лінією;

по-друге, – мовленнєві вміння й навички, зміст яких подано в змістовій лінії «Соціальне Я» Базового компонента. Дошкільник правильно вживає граматичні категорії, буде всі типи простих і складних речень,

¹Державний стандарт початкової загальної освіти. – К., 2000.

вживає слова різного ступеня складності, фразеологічні звороти тощо. З переходом до школи, на основі наявних умінь і навичок формуються складніші. Діти вже вміють визначати члени речення, будувати складні речення за зразком, працювати з текстом. Вони не просто вживають різні за ступенем складності речення, а й вчать знаходити в них складові значущі частини, розпізнавати іменники, прикметники, дієслова, особові займенники і числівники, вміють користуватися орфографічним словником.

Отже, нині в Україні зміст навчання дітей рідної мови, його кінцеві результати визначають такі державні документи, як: Базовий компонент дошкільної освіти і Державний стандарт початкової загальної освіти.

§ 3. Наступність і перспективність мовленнєвого розвитку дітей старшого дошкільного віку та учнів першого класу

Дошкільний заклад – це перша сходинка, на якій дитина залучається до організованого навчання, що нині визнано всіма державними документами, початковою ланкою освіти.

Неперервний – означає суцільний, постійний, безупинний. У педагогічній освіті неперервність визначається як система неперервного навчання і виховання, забезпечення можливостей постійного духовного самовдосконалення особистості, формування інтелектуального потенціалу як найвищої цінності нації.

Отже, *неперервна освіта* – це полікомпонентний процес, ефективність якого залежить від реалізації таких його чинників, як наступність і перспективність. У такому розумінні неперервна освіта відкриває можливості для досягнення цілісності й наступності в навчанні і вихованні, перетворення освіти на процес, що триває упродовж усього життя людини.

Наступність – це вищий щабель розвитку. За образним виразом М. Львова, це «погляд зверху вниз», тобто обізнаність педагогів з програмами й методиками навчання і виховання дітей у дошкільному навчальному закладі, з їх результатами з метою врахування отриманих знань у подальшій роботі початкової школи.

Провідною функцією наступності є забезпечення літичного (за термінологією Л. Виготського) розвитку дитини впродовж перехідних вікових періодів. Саме наступність запобігає кризовим явищам у психічному розвитку особистості.

Перспективність, за виразом М. Львова, – це «погляд знизу вгору», тобто обізнаність педагогів дошкільної ланки освіти з програмами і технологіями навчання та виховання учнів початкової школи. Це той показник, який дає змогу визначити адекватні віку орієнтовні показники засвоєння дошкільниками знань, умінь і навичок.

Спадкоємність тлумачиться у словнику, як успадкування чогось, продовження певної діяльності, справи, певних традицій. Отже, спадкоємність – це успадкування школою діяльнісного й комунікативного аспектів життя дитини в дошкільному віці.

Діяльнісний аспект передбачає збереження унікальної провідної діяльності дошкільного віку з поступовим її ускладненням і літичним переходом до нової, складнішої навчальної діяльності, яка вимагає від дитини довільності всіх психічних процесів.

Комунікативний аспект передбачає збереження на перших етапах навчання індивідуального спілкування вчителя з учнями (лагідно-довірливе, гуманне ставлення до дитини, яка щойно ввійшла в новий колектив, зайняла нову соціальну позицію, що зветься «учень», «школяр»), поступове підведення дитини до усвідомлення своєї нової позиції, яка передбачає зміну системи взаємовідносин «дитина–вихователь», що була панівною в дошкільному віці, на систему «вчитель–учень», з поступовою орієнтацією випускників дошкільних закладів на особистість учителя як центральну фігуру в особистісно-діловому спілкуванні у процесі навчання.

Розглянуті чинники – наступність і перспективність становлять педагогічний аспект неперервності навчання і підготовки дошкільників до навчання в початковій школі.

В. Котирло, розкриваючи сутність психологічної готовності дітей до навчання у школі, застерігала науковців насамперед від надмірного перевантаження дітей дошкільного віку інформаційними відомостями з різних галузей освіти, які не відповідають потенційним віковим можливостям. Дедалі частіше сьогодні можна почути, що наші діти – акселерати, що вони мають потенційні можливості для засвоєння складного матеріалу, потрібно лише розробити відповідну методику навчання. Проте, на думку В. Котирло, «прямої й однозначної залежності розвитку від навчання немає».

Розвивальний ефект навчання залежить від його змісту і методів, які, в свою чергу, обов'язково обмежуються віковими можливостями дітей. Плануючи навчальний процес не можна ігнорувати вік дитини, оскільки, за образним виразом психолога О. Запорожця, «проблема віку, яку ми виштовхнули у двері, стукає у вікно». Не можна навчати дітей всього, що бажають дорослі. Важливо, щоб отримані знання сприяли розвитку дитини, а не були «мертвим вантажем чи механічно відтвореними», і, щоб дитина не була схожою «на автоматичний устрій, який би видавав усе те, що в ньому запрограмовано»¹.

Отже, щодо перших двох ланок освіти неперервність означає визначення пріоритетних ліній підготовки дітей дошкільного віку до школи, які б максимально враховували потреби та готовність дитини до оволо-

¹Котирло В. К. Развитие волевого поведения у дошкольников. – К.: Рад. шк., 1971. – С. 164.

діння новою, провідною в молодшому шкільному віці навчальною діяльністю, а саме: «творчим характером цієї діяльності, вільним виявом психічних новоутворень даного періоду»¹.

Проаналізувавши програмне забезпечення навчання дітей рідної мови в дошкільних закладах і початкових школах України, Н. Шиліна визначила кінцеві результати з розвитку мовлення дітей, виділила напрями роботи, що потребують наступності й перспективності.

Щодо звукової культури мовлення, то наприкінці дошкільного віку дитина досягає досить високого рівня розвитку, вона чітко і правильно вимовляє всі звуки та звукосполучення у словах рідної мови і фразах згідно з нормами фонетики та орфоспії. Дошкільники володіють прийомами звукового і складового аналізу слів за схемою та без неї. Вони розрізняють і виділяють голосні й приголосні (тверді й м'які) звуки. Діти повністю підготовлені до навчання грамоти. У першому класі відбувається закріплення та автоматизація набутих вмій і навичок.

Саме цей напрям потребує наступності й перспективності під час навчання дітей грамоти. Дитина-дошкільник знає алфавіт та звукове позначення літер, читає по складах. У школі на основі сформованих умій і навичок, вона починає читати букварні тексти вже цілими словами і лише окремі з них – по складах. Крім того, першокласник набуває вміння ділити слова на склади (наприклад, із відкритим складом, зі збігом приголосних звуків тощо).

Випускник дошкільного закладу вміє визначати межі речення і на цій основі набуває у школі вмій визначати на слух кількість речень у тексті, кількість слів у реченні. Дошкільники читають і пишуть друковані й писані літери. У школі учні вчать списувати друкований і рукописний тексти обсягом 15–20 слів, а також писати під диктовку зв'язний текст до 20 слів.

Щодо словникової роботи, то наприкінці дошкільного віку у словнику дитини наявні всі частини мови. Вона вміє класифікувати предмети відповідно до родових ознак, вживає узагальнювальні поняття, розрізняє та пояснює багатозначні слова, переносне значення слова, добирає синоніми, антоніми, омоніми, епітети, метафори тощо, утворює споріднені слова, виконує різноманітні вправи на словотворення. Дитина може вільно спілкуватися з дорослими й однолітками, підтримувати розмову на будь-яку тему в межах її розуміння. Цей напрям роботи потребує розширення її змісту.

Щодо зв'язного мовлення, то випускник дошкільного закладу використовує різні типи речень, у школі він вчиться складати різні за структурою і метою висловлювання речення з дотриманням відповідної інто-

нації, доповнювати незавершене речення одним-двома словами, самостійно складати речення за малюнком (це завдання дитина виконує усно, що є дещо заниженою вимогою для школи).

Крім того, дошкільник володіє вмінням складати описові, сюжетні розповіді, розповіді-міркування, вигадувати реальні та фантастичні сюжети. У школі на цій основі дитина засвоює вміння переказувати сюжетні тексти букварного типу, передавати їх з відповідною інтонацією¹.

На основі досліджень Л. Калмикова дійшла висновку, що реалізація принципу наступності між дошкільною підготовкою і шкільним навчанням у галузі формування граматичної будови мовлення можлива за умови посилення синтаксичної роботи в першому класі. На межі двох етапів оволодіння мовленням реалізація принципу наступності під час формування граматичної будови мови здійснюється за таких умов: опертя на мовленнєвий досвід, набутий дітьми до школи; організація роботи над реченням з урахуванням єдності його істотних ознак (значення, форми, структури); вивчення лексико-орфографічних тем на матеріалі речення (на синтаксичній основі); вивчення речення як частини тексту.

Отже, порівнявши орієнтовні показники мовленнєвого розвитку дошкільника і дитини-першокласника, слід зазначити, що програмний матеріал побудований на принципі наступності і перспективності мовленнєвого розвитку дитини. До шкільної програми додаються складніші й змістовно-розширеніші розділи, вимоги до школярів помітно ускладнюються, хоча в окремих випадках вони бувають дещо заниженими в школі та дещо завищеними в дошкільному закладі. Під час навчання першокласника враховується досягнутий ним рівень мовленнєвого розвитку в дошкільному закладі, а деякі завдання для дошкільників дублюються у програмах першого класу як матеріал для закріплення. Навчання у школі враховує набуті дітьми знання, вміння і навички, і на їх основі формуються більш складні й розгорнуті. Така побудова програм дошкільних закладів і школи сприяє повноцінному і всебічному розвитку особистості дитини, зокрема її мовленнєвої діяльності.

Н. Шиліною було проведено експериментальне дослідження з формування мовленнєвої готовності дітей старшого дошкільного віку, які виховувались у сім'ї, та тих, які відвідували дошкільні заклади, до навчання у школі². Вчена розробила дві лінгводидактичні моделі формування мовленнєвої готовності дітей до школи: для дітей, які відвідують дошкільний заклад, та для дітей, які його не відвідують.

Під час дослідження виявилися певні тенденції щодо формування мовленнєвої готовності дітей старшого дошкільного віку до навчання у

¹Богущ А. М., Шиліна Н. Є. Мовленнєва готовність старших дошкільників до навчання у школі. – О.: ПНЦ АПН України, 2003.

²Шиліна Н. Є. Формування мовленнєвої готовності дітей старшого дошкільного віку до навчання у школі: Автореф. дис. ... канд. філол. наук. – О., 2003.

школі: темпи формування комунікативно-мовленнєвої готовності дітей підвищуються за умови комплексного застосування всіх мовленнєвих завдань (звукова культура, граматична правильність мовлення, словник, зв'язне мовлення); на кожному занятті із мовлення простежується пряма залежність формування комунікативно-мовленнєвої готовності старших дошкільників до навчання у школі від їхнього заглиблення в ситуації комунікативно-мовленнєвого спілкування як на заняттях з різних розділів програми, так і в повсякденному житті; темпи формування мовленнєвої готовності до школи дітей, які не відвідували дошкільні навчальні заклади, залежать від активності батьків у навчально-мовленнєвій діяльності дітей.

§ 4. Усвідомлення дитиною мовлення

Одним із аспектів мовленнєвої готовності до школи є усвідомлення. Ця проблема досліджувалася багатьма вченими (Л. Виготський, Л. Журова, Д. Ельконін, С. Карпова, Ф. Сохін та ін.). Так, Л. Виготський підкреслював, що у функціональному та структурному відношенні – це особлива, самостійна, хоч і не до кінця, форма мовлення, оскільки воно за психічною природою суб'єктивно не усвідомлюється ще як внутрішнє мовлення і не виокремлюється дитиною від інших форм мовлення. Це мовлення, за даними Л. Виготського, може функціонувати тільки в ситуації, яка спонукає до соціального мовлення. Тому воно є перехідною ланкою від мовлення для інших до мовлення для себе. Як зазначає вчений, розвиток мовлення у дітей зумовлений навчанням, але оволодіння ним є результатом не тільки спеціальної діяльності, спрямованої на вивчення мовлення. Початкове оволодіння справжнім живим мовленням, за висловом автора, здійснюється під час мотивованої діяльності спілкування. Саме за такої умови й досягається усвідомлення мовлення як мовлення.

Ф. Сохін одним із завдань мовленнєвої підготовки дітей до школи визначив формування свідомого лінгвістичного ставлення до мови і мовлення. Засвоєння дошкільниками рідної мови передбачає формування практичних мовленнєвих навичок, удосконалення комунікативних форм і функцій мовленнєвої діяльності, а також формування усвідомлення мовленнєвої дійсності, що можна назвати «лінгвістичним розвитком дитини». Вчений зазначає, що формування уявлень про слово, засвоєння його семантики, виокремлення мовних засобів виразності й образності мовлення, сприяють засвоєнню дітьми рідної мови в дошкільному закладі і таким чином розв'язують проблему їхньої підготовки до школи в аспекті мовленнєвого розвитку.

За Ф. Сохіним, розвивати у дошкільників усвідомлення мовлення необхідно для того, щоб на елементарному рівні розкрити перед ними будову мовлення, його форму, звуковий склад слова, словесний склад речення, а також морфологічну й словотворчу структуру слова. Крім

того, наголошує автор, воно сприяє ознайомленню дітей зі смисловою структурою мовлення.

На думку Ф. Сохіна, усвідомлення мовлення під час підготовки до навчання грамоти сприяє довільності мовлення як за змістом висловлювання, так і за вибором мовних засобів, за допомогою яких цей смисловий зміст може бути виражений найкраще¹.

Проблему усвідомлення мовлення дитиною досліджувала Л. Журова. Вона зауважує, що підготовку дітей до школи потрібно починати в три-п'ять років. При цьому автор звертає особливу увагу на «чуття» чотири-п'ятирічної дитини до мови. «Введення дитини в мовну дійсність у момент найгострішого мовного чуття є найефективнішим засобом для оволодіння цією дійсністю»².

У відповідь на запитання, чи може дитина чотирьох-п'яти років маніпулювати формою слова, і чи є доступним для неї такий рівень абстрагування, Л. Журова зазначає, що для цього потрібно перетворити здатність до формальної, достатньо абстрактної діяльності зі словом на реальну розумову схильність дитини та особливим чином побудувати сам процес навчання.

Дослідження Д. Ельконіна було спрямоване на формування у дітей п'яти-шести років звукової сторони мови, фонематичного сприймання та навчання звукового аналізу слів як одного із аспектів мовленнєвої підготовки дітей до навчання грамоти у школі. Як зауважує автор, загальна орієнтація у фонематичному складі мовлення, розрізнення у словах категорій фонем за їх диференційними ознаками є обов'язковою передумовою навчання читання. Д. Ельконін розглядає звуковий аналіз слів як фонематичний, під час якого відбувається з'ясування порядку фонем у слові, встановлення їх розрізняювальних функцій та основних фонематичних протиставлень, властивих цій мові.

Учений підкреслює, що фонематичний аналіз, на відміну від фонематичного сприймання, передбачає «відокремлення звукової оболонки слова від значення, виокремлення в ній нерозкладних одиниць і їх порядку, зіставлення звукових форм і слів, з'ясування їх подібності й відмінності, співвіднесення відмінностей у значеннях слів з відмінностями у їх фонематичному складі»³.

Д. Ельконін довів необхідність використання звукових моделей під час навчання дітей читання. Досліди, які проводилися під його керівництвом, показали, що всі спроби сформулювати у дітей дії звукового аналізу слова шляхом промовляння виявилися невдалими. У зв'язку з цим автор запропонував особливий спосіб «матеріалізації» звукової

¹Подготовка детей к школе в детском саду / Под ред. Ф. А. Сохина, Т. В. Тарунтаевой. – М.: Педагогика, 1977. – С. 99.

²Журова Л. Е. Обучение грамоте в детском саду. – 2-е изд. – М.: Педагогика, 1978. – С. 4.

³Ельконин Д. Б. Избр. психол. труды / Под ред. В. В. Давыдова, В. П. Зинченко. – М.: Педагогика, 1989. – С. 57.

форми слова: дитині дається картка із зображенням предмета, назву якого потрібно проаналізувати. Під картинкою накреслено схему звукового складу слова – ряд горизонтальних клітинок, що відповідають кількості звуків у слові. Дитині пропонується виокремити кожний звук і заповнити схему фішками. Важливою особливістю є те, що дитина оперує не літерами, а нейтральними й однаковими для кожного звука фішками. Це дає можливість утворити загальну модель звукової будови слова, не ускладнюючи її конкретними взаємозв'язками звука і літери.

На основі теоретичної моделі формування звукового аналізу слів Д. Ельконіна російськими вченими (Г. Белякова, Н. Варенцова, Н. Дурова, Л. Невська та ін.) було проведено низку експериментальних досліджень щодо її реалізації в дошкільних закладах. В Україні аналогічні дослідження були здійснені А. Іваненко¹. За результатами досліджень було розроблено методичку розвитку звукового аналізу слів у дітей.

В усіх програмах навчання і виховання дітей в дошкільних закладах визначено завдання і зміст підготовки дітей до навчання у школі. Так, уже в другій молодшій групі увагу дітей звертають на слова, що різняться одним звуком (*кашка – чашка, мишка – мушка, коса – коза*), вчать розрізняти у віршах подібні за звучанням слова (*ніжки – ріжки*), за допомогою ігрових вправ знайомлять з термінами «слово», «звук».

На п'ятому році життя дітей середньої групи залучають до звукового аналізу слів. Вони мають уміти визначати кількість звуків у словах, інтонаційно виділяти їх в ігрових вправах і ситуаціях; знати, що слова складаються зі звуків, які звучать по-різному і вимовляються в певній послідовності; визначати перший і останній звуки у слові, придумувати слова з відповідним звуком; чітко розрізняти поняття «звук» і «слово».

У старшій групі (шостий–сьомий роки життя) діти мають знати, що таке речення, визначати кількість слів у ньому, складати речення з відповідними словами. Їх ознайомлюють з дво-трискладовими словами, з голосними й приголосними звуками, вчать визначати місце звуків у слові за допомогою схем і фішок.

Діти продовжують вивчати звуковий аналіз слів за допомогою схем і фішок. Їх ознайомлюють з наголосом, наголошеним складом, односкладовими словами, з твердими та м'якими звуками; вчать здійснювати звуковий аналіз без фішок і схем; закріплюють уміння виділяти з мовного потоку речення, визначати в ньому кожне слово (зокрема прийменники і сполучники), ділити слово на склади, визначати наголос; розрізняти звуки на слух, їх послідовність у складних словах.

¹Іваненко А. П. Подготовка к обучению грамоте в детском саду. – К.: Рад. шк., 1987.

У молодшій групі протягом першого і другого кварталів навчального року вихователь проводить ігри на розвиток мовленнєвого слуху і слухової уваги. Дітей вчать розрізняти мовні й немовні звуки («Відгадай, що я роблю», «На чому грає Дерев'янка?», «Хто покликав зайчика?»), відтворювати слова, речення («Відгадай, що я сказала», «Скажи, як я», «Повтори» та ін.).

У третьому кварталі дітей ознайомлюють зі звуками мови в такій послідовності: демонстрація ізольованих звуків з використанням конкретного образу (*a-a-a* – пісенька Оленки), розрізнення ізольованих звуків («Яку пісеньку співала Оленка?»), впізнавання знайомих звуків (голосних і приголосних) у слові.

Діти п'ятого року життя виявляють інтерес до звуків і звуконаслідування. Це дає можливість формувати такі уявлення: слова звучать і вимовляються по-різному, тому що мають різні звуки. На заняттях з виховання звукової культури мови дітей вчать звукового аналізу слова (визначати перший звук) і розрізняти на слух тверді й м'які приголосні звуки. Дітей цієї вікової групи знайомлять зі звуками мови за допомогою нескладних і доступних їм віршованих творів. Спочатку вони засвоюють зміст вірша, потім їхню увагу звертають на звукову сторону мовлення. («Який звук найчастіше чується в цьому вірші?») Потрібно враховувати артикуляційні особливості звуків та їх виділення у мовленні. Найлегшими для виділення є сонорні, свистячі та шиплячі звуки.

Л. Журова провела серію досліджень із навчання дітей інтонаційного виділення звуків. Інтонавання – спеціальний спосіб дослідження звукової будови слова. Навчання інтонавання можливе лише за виділення приголосних звуків. Інтонаційне виділення голосних не потребує від дитини змін в артикуляції. Кожний приголосний звук має свої артикуляційні особливості: одні можна вимовити протяжно (сонорні, свистячі, шиплячі), інші (губні, проривні) характеризуються підкресленою артикуляцією, силою голосу. Діти чують звуки на початку, в середині і в кінці слова, проте виділяють лише перший звук. Після інтонаційного виділення дитина називає звук. На занятті діти мають вправлятися не у виділенні якогось одного звука у слові, а засвоювати узагальнений спосіб виділення звуків у словах. Словесний матеріал слід добирати так, щоб чергувати виділення приголосних звуків різної артикуляційної складності.

У середній групі діти також вчать розрізняти на слух тверді й м'які приголосні звуки. В основу методички навчання дошкільників диференціації цих звуків покладено принцип зіставлення опозиційних за твердістю і м'якістю пар. Терміни «твердий», «м'який звук» не вводять.

У старшій групі діти мають навчитися встановлювати послідовність усіх звуків у словах, характеризувати звуки (голосний, твердий, м'який приголосний). Звуковий аналіз є основою ознайомлення зі складом, реченням, наголосом.

Послідовність запропонованих для звукового аналізу слів визначається даними мовознавства і психології. Спочатку аналізують слова, що складаються з двох голосних звуків (*ay, ya*), потім – з трьох, чотирьох звуків. Оволодіння аналізом звукової структури слів пов'язане зі значним розумовим напруженням, що потребує опертя на наочність та використання доступних дітям ігрових прийомів навчання. Проводити звуковий аналіз допомагають картинки-схеми (за допомогою картинки можна тримати в пам'яті слово-назву, а за допомогою схеми – визначати кількість звуків у ньому). Користуючись підказкою, дитина послідовно відшукує потрібний звук на схемі і вимовляє його. В міру оволодіння звуковим аналізом вихователь знімає картинки, залишаючи лише схеми та фішки, потім поступово знімає схеми, а діти викладають фішками слово на столі. Наприкінці заняття проводять звуковий аналіз простих слів, не використовуючи наочність.

Робота з навчання звукового аналізу слів має відбуватися в такій послідовності: розглядання картинки і називання її; повільне вимовлення слова-назви вихователем з інтонаційним виділенням кожного звука; вимовлення слова дітьми; фіксація уваги на тому, що слово складається зі звуків; розглядання схеми звукового аналізу слова; позначення звуків фішками (вихователь виконує роботу на дошці, діти – у себе на столах).

Дітям цієї групи можна запропонувати завдання на зіставлення звукового складу проаналізованих слів (знаходження однакових і різних звуків), вимову звука відповідно до його місця у слові (наприклад, вимов третій звук), пригадування слів, що починаються з другого (третього) звука даного слова. Потрібно показати дітям, що всі звуки в словах розміщені і промовляються у певній послідовності, якщо її змінити, то зміниться і значення слова (*рис – сир*). Діти мають зрозуміти словорозрізняльну функцію звуків (*син – сон, сніп – сніг*).

Діти шостого року життя не лише на слух відтворюють звук, а й вчаться характеризувати його за істотними ознаками (наприклад: «Звуки, при вимові яких повітря проходить вільно, без перешкод, називаються голосними звуками»). Вся робота зі звукового аналізу слів має проводитися на фоні злитості їх вимови.

У старшій групі діти засвоюють елементарні відомості про речення: наша мова складається з речень, речення – зі слів, у реченні може бути різна кількість слів. Словом ми щось називаємо, а в реченні – щось повідомляємо. Слова в реченні потрібно промовляти послідовно, одне за одним. Роботу над реченням, як і над звуковим аналізом слів, слід проводити протягом усього навчання, на кожному занятті з грамоти і на окремих заняттях з розвитку мовлення. При ознайомленні з реченням потрібно використовувати різноманітні прийоми навчання: промовлення речення дітьми, послідовне називання слів у реченні, підрахунок кількості слів у реченні, визначення місця кожного слова в реченні, називання кожного слова окремо, плескання в долоні у міру

вимовлення слів, удари м'ячем об підлогу (за кількістю слів у реченні), викладання лічильного матеріалу (за кількістю слів у реченні), «живі сценки» (одна дитина виконує дію, інша – складає про неї речення), самостійне складання речень з певною кількістю слів, викладання речень із картонних смужок, що позначають слова, графічне зображення структури речення на дошці та аркуші паперу. Наводимо орієнтовні конспекти занять.

Тема: *Ознайомлення зі словами.*

Мета: пояснити дітям, що мова складається зі слів; слова звучать по-різному. Навчити складати речення з 2–4 слів, визначати місце слова в реченні. Навчити дітей промовляти скоромовки та виділяти в них звуки, які найчастіше трапляються.

Матеріал: іграшки (лялька, меблі, посуд, книжка, машина, човен, літак), малюнки із зображенням режимних процесів (хлопчик встає з ліжка, одягається, робить зарядку, вмивається, снідає, йде до школи чи дошкільного закладу).

Хід заняття: вихователь показує предмети, пропонує дітям голосно, виразно назвати їх, повторити слова *м'яч, мак*. Потім читає коротенькі вірші-загадки, а діти додають останнє слово:

Біла свинка
Рожева спинка,
У неї поросятко
Аж цілий... (десяток).

Вихователь пропонує дітям назвати словами те, що вони бачать навколо себе. (Діти називають іграшки, меблі, їх призначення). Пояснює, що слова поєднуються в речення, які можуть складатися з 2–3 і більше слів. Розповідає казку «Курочка ряба», виділяє інтонаційно кожне речення. Для аналізу пропонує речення: *Жили собі дід та баба*.

Вихователь може запропонувати дітям скласти розповідь за картиною «В лісі». Спочатку вони відповідають на запитання: «Куди прийшли діти?», «Що вони тримають у руках?», «Що робить хлопчик?». Потім складають короткі розповіді, аналізують речення.

Діти складають речення з 2–4 слів за малюнками, які відображають режимні процеси, вказують на кількість слів у реченні, виділяють у ньому перше, друге, третє слово. Наприкінці заняття дітям пропонують скоромовки («Босий хлопець сіно косить, роса росить босі ноги» та ін.). Вихователь учить вимовляти їх у різному темпі: спочатку повільно, а потім дедалі швидше. Запитує, який звук у скоромовці трапляється найчастіше, в яких словах є звук *с*? Пропонує послухати ще одну скоромовку: «Перепел, перепілка, перепеленя». Діти промовляють її так само, як першу, називають звуки, які у словах повторюються найчастіше.

Вихователь підсумовує: «Ми розмовляємо реченнями, словами. Слова в реченні стоять одне за одним. У словах чуємо різні звуки, отже, слова звучать по-різному».

Т е м а: *Звуковий аналіз слів.*

М е т а: навчити дітей складати речення, виділяти в ньому слова; робити звуковий аналіз слів, що складаються з 3–4 звуків, визначити кількість та характер звуків. Закріпити знання про звуковий склад слів у грі «Полічи, скільки звуків у слові».

М а т е р і а л: демонстраційні та роздавальні іграшки, предмети, картинки, слова-назви яких складаються з 3–4 звуків (*мак, рак, сир, кіт, вуж, риба, сова* та ін.); схеми і фішки-квадрати червоного кольору.

Х і д з а н я т т я: діти складають речення зі словами *кіт, жук, сова, риба*, визначають їх місце у реченні. Вихователь пропонує уважно прислухатись, які звуки є у слові *мак*, і назвати їх (вимовляє з притиском кожен звук: *м-м-м-ак, м-а-а-а-к, ма-к-к-к*). Діти називають перший, другий, третій звуки. Вихователь на демонстраційній схемі позначає за ними кожен звук великим червоним квадратом. Пояснює призначення схеми.

Потім так само аналізують слово *сир*.

Вихователь показує картинку «Кіт». Пропонує кожному тихо вимовити це слово, по черзі назвати всі звуки в ньому і визначити їх кількість. Діти слідує настановам вихователя. Це завдання повторюють зі словами *жук* і *сова*. На демонстраційній схемі червоними квадратами позначають кількість звуків у цих словах.

Вихователь пропонує кожному взяти одну з картинок, роздивитися її, тихо вимовити слово-назву й полічити кількість звуків. Діти викладають на своїх схемах стільки фішок-квадратів, скільки звуків у слові. Вихователь перевіряє, як діти виконали завдання.

Для ускладнення завдання вихователь пропонує дітям придумати слова, які починаються з першого-четвертого звуків у слові *коса* (*кіт, оса, сир, абрикос*).

Наприкінці заняття проводиться гра «Полічи, скільки звуків у словах (*ліс, сад, коса, ніж, око*)». Виграє та група, в якій усі діти правильно порахують звуки. Кожен відкладає стільки квадратів, скільки разів він правильно відповів.

На наступних заняттях діти разом із вихователем і самостійно вчаться аналізувати звуковий склад слів з 3–5 звуків, які мають різну звукову конструкцію: слово починається і закінчується голосним звуком (*око, оса*), приголосним (*лак, рак, жук*), складається з двох відкритих складів з чергуванням приголосних та голосних звуків (*рама, ваза*), зі збігом приголосних (*качка, слива, груша*), голосних (*радіо*).

Упродовж усіх занять широко використовують ігрові прийоми: «Впиймай потрібний звук»; «Хай підійдуть до столу діти, ім'я яких починається на зазначений звук»; «Зроби стільки кроків, скільки звуків у слові»; «Придумай слова, які починаються, закінчуються або мають у середині зазначений звук».

Т е м а: *Ознайомлення дітей з голосними і приголосними звуками.*

М е т а: закріпити знання дітей про звуковий склад слова. Ознайомити з голосними та приголосними звуками, навчити розрізняти їх під час вимови.

М а т е р і а л: демонстраційні та роздавальні схеми, квадрати червоного кольору, картинки, назви яких представлені двоскладними словами з відкритими складами (*рама, сани, коза, сова*).

Х і д з а н я т т я: вихователь показує дітям картинку «Коза», дає завдання тихо вимовити це слово, полічити і визначити всі звуки в ньому, викласти на своїх схемах потрібну кількість квадратів. Таке саме завдання діти виконують зі словом *шахи*. Вихователь перевіряє їх, запитує, скільки звуків у слові, який перший-четвертий звуки. Потім пропонує придумати слово, яке починається на другий звук у слові *шахи*.

Вихователь демонструє картинку «Мати з дитиною» (мати годує, купає, колихає, одягає дитину) і запитує, хто це. Діти аналізують слово *мама*, встановлюють перший, другий звуки. Виділяють звук *а*.

Вихователь пояснює, що звук *а* можна вимовляти довго, голосно, його можна проспівати. Усі разом співають знайому мелодію. Потім дітям пропонують голосно вимовити й проспівати звук *м*. Вихователь констатує, що цього зробити не можна. Пояснює: звуки вимовляються по-різному, одні – протяжно, голосно, їх можна співати (*а, и, у, е*), вони називаються голосними. Інші не можна співати, вони вимовляються швидко, твердо (*м, к, б, в*), їх називають приголосними.

Вихователь вимовляє ряд слів (*мак, сини, Ніна*), а діти виділяють голосні та приголосні звуки; потім пропонує кожному вимовити власне ім'я, подумати і сказати, на голосний чи приголосний звук воно починається. За вказівкою вихователя до столу підходять спочатку ті діти, ім'я яких починається на голосний звук, потім ті, ім'я яких починається на приголосний, і аналізують звуковий склад свого імені.

Вихователь показує картинку «Рак», «Машина». Запитує про те, які звуки стоять на початку та в кінці слів. Після чого дає завдання спершу придумати слова, які починаються на приголосний звук, потім на голосний; далі діти придумують слова, які закінчуються на приголосний, голосний і повторюють, які звуки називаються голосними, а які приголосними.

Робота над поділом звуків на голосні та приголосні не викликає ускладнень у дітей, вони легко оволодівають цим матеріалом протягом двох-трьох занять.

Т е м а: *Ознайомлення дітей з твердими і пом'якшеними приголосними.*

М е т а: закріпити знання дітей про голосні та приголосні звуки. Вчити їх поділяти приголосні звуки на тверді й м'які.

М а т е р і а л: демонстраційні та роздавальні предмети: іграшки, картинки, схеми, квадрати синього, червоного, голубого кольорів.

Х і д з а н я т т я: вихователь читає вірш-загадку, а діти відгадують.

Здоровенний, косолапий
І зимою смокче лапу,
Грізно вміє він ревіть.
Цього звіра звуть... (ведмідь)

Потім дає завдання назвати всі приголосні звуки у слові *ведмідь*, прислухатись, як вони звучать і визначити, які з них тверді, а які м'які.

Показує предмети чи картинки – «лимон», «сіть», «літак», пропонує назвати приголосні звуки, з'ясувати, чи однаково вимовляються звуки *л, ль*. Діти визначають, що звук *л* у слові *лимон* вимовляється твердо, а в словах *літак, сіть* – м'яко. Вихователь запитує, які ще приголосні звуки є в цих словах, як вони вимовляються. Діти відповідають, що приголосні *м, н* вимовляються твердо.

Вихователь дає для самостійного звукового аналізу слова *кінь, баран*. Діти визначають, який приголосний звук стоїть у кінці цих слів, як він вимовляється; викладають їх моделі на схемах квадратами синього, голубого та червоного кольорів.

Вихователь підводить дітей до висновку, що приголосні звуки, незалежно від того, де вони стоять у слові (на початку, в середині чи в кінці), можуть вимовлятися твердо або м'яко. Діти придумують слова з твердими та м'якими приголосними, викладають їх на схемах.

Дітей ознайомлюють зі складовою структурою слова. Вони мають розрізнити закриті склади, які закінчуються приголосним звуком (*ам, тут*), і відкриті, які закінчуються голосним (*ма, бо, чу*). Елементи відкритого складу характеризуються найбільшою злитістю. Діти старшої групи мають знати, що: слова поділяються на склади (частини); у слові може бути один або кілька складів; якщо у слові два, три і більше складів, то вони розміщуються один за одним; у складі можуть бути один, два і більше звуків; у кожному складі є голосний звук; скільки голосних звуків у слові, стільки в ньому й складів; одні склади вимовляються протяжно, інші швидко, уривчасто; той склад у слові, що вимовляється голосніше, – наголошений.

Формування уявлень про склад тісно пов'язане з навчанням таких умінь, як вимова слів за складами, визначення кількості складів і місця їх у слові, пригадування коротких (з одного-двох) і довгих (із трьох і більше складів) слів, розпізнавання на слух і вимовляння наголошеного складу в слові, визначення його місця; графічне зображення складової структури слова на дошці та на аркуші паперу (у вигляді пунктирної лінії), вживання термінів «склад», «наголошений склад».

Керуючись вимогами програми до знань і вмінь дітей, вихователь добирає для кожного заняття новий матеріал в обсязі, доступному дітям, не забуваючи про повторення. Діти шостого року життя вправляються в аналізі слів різної складності.

Практика показує, що робота над складовою структурою слова потребує тривалого вправління і поєднується з роботою над реченням, звуковим аналізом. Ознайомлюючи дітей зі складами, застосовують різноманітні прийоми: наприклад, діти слухають, як вихователь вимовляє слово по складах, потім разом з ним вимовляють слово частинами (по складах), змахують руками (скільки змахів, стільки складів), загинають пальці, б'ють м'ячем по підлозі. Потім вихователь вводить графічне зображення складової структури слова у вигляді коротких ліній або прямокутників. До кінця навчального року діти мають навчитись не лише ділити слово на склади, а й визначати їх за кількістю голосних звуків у слові. Згодом завдання ускладнюють. Дітям пропонується назвати слова з двох-трьох складів, замінити їх подібними словами з такою самою кількістю складів, вибрати з речення слова, які складаються з двох-трьох складів.

Після вправління у складовому аналізі слів вихователь знайомить дітей з наголошеним складом. Він пояснює, що склади у словах вимовляються неоднаково, один із них вимовляється з більшою силою голосу і називається наголошеним. Діти вчаться виділяти наголошений склад, що значною мірою залежить від розвитку фонематичного слуху дитини та вміння проводити складовий аналіз слів. Велике значення має поступовість у вивченні матеріалу: спочатку вихователь проговорює двоскладові слова з наголосом на першому складі, потім – на другому, далі – змішані випадки і, нарешті, трискладові слова.

Ознайомлення дітей із мовною дійсністю в дошкільному віці потребує багаторазового вправління. Крім занять, доцільно використовувати дидактичні ігри і вправи під час ігор, на прогулянці. Наприклад, для закріплення навичок звукового аналізу можна використати такі ігри: «Порахуй звуки у слові», «Назви перший (другий, третій) звук», «Додай останній звук у слові», «Пригадай слово з чотирьох звуків» та ін.; для удосконалення вміння аналізувати речення – «Хто придумає кінець речення, той молодець», «Хто краще?», «Підрахуй»; для закріплення знань складової структури – «Телеграф», «Закінчи слово», «Відгадай слово» та ін.

§ 5. Підготовка руки дитини до письма

У психічному розвитку дитини рухи руки відіграють особливу роль, оскільки вони починають розвиватися досить рано. Вже в переддошкільному віці дитина легко маніпулює предметами та іграшками, хоча рухи її руки ще нескординовані, неточні.

У дошкільному віці діяльність дитини урізноманітнюється, вдосконалюються рухи руки, пов'язані з використанням інструментів і знарядь праці (ножиць, молотка, пензлика, олівця тощо).

Протягом дошкільного віку зростає роль слова у формуванні рухових навичок, що, у свою чергу, підвищує ефективність рухового навчання,

навички набувають усвідомленого й узагальненого характеру, знижується кількість помилок, зменшується час, потрібний на засвоєння нових навичок. Усе це сприяє формуванню у дітей старшого дошкільного віку нових, складніших рухових навичок.

Оскільки в основі оволодіння письмом лежить формування рухової навички, просторової орієнтації, розвиток координованих рухів руки й ока, то підготовка руки дитини до письма здійснюється протягом усього часу її перебування в дошкільному закладі і не обмежується тільки написанням елементів літер. Так, уже в молодшій групі використовують дидактичні ігри, спрямовані на розвиток дрібних м'язів пальців руки та формування вміння діяти за вказівкою дорослих: «Кожну намистину – на свою нитку», «Прокоти кульку», «Склади башту», «Побудуємо будинок».

У середній групі широко використовують ігри з мозаїкою, розбірними дидактичними іграшками, декоративне малювання.

У старшій групі проводять ігри на розвиток окоміру і дрібних м'язів руки: «Знайди такий самий малюнок», «Відгадай на дотик», «Виклади фігуру», «Підбери палички» та ін.

Корисними вправами для підготовки руки дитини до письма є декоративне малювання фарбами та олівцями, зорові й слухові диктанти, які проводять в усіх вікових групах. Розвивають дрібні м'язи руки й дидактичні ігри з дрібним дидактичним матеріалом: паличками, соломинками, кульками тощо. Для старших дітей вводяться спеціальні вправи, спрямовані на підготовку руки до письма: навчання безвідривних рухів, орієнтування в зошиті тощо.

Отже, підготовка руки дитини до письма передбачає розвиток:

- п'ястка руки та дрібних м'язів пальців;
- координації рухів руки, пальців, очей, передпліччя;
- окоміру (вміння визначати центр, середину, підпорядковувати рухи руки, очей, контролю свідомості);
- просторових уявлень (зліва, справа, внизу, над і під лінією, між лініями);
- плавності, точності й ритму рухів;
- умінь проводити протягом 0,5 хв безвідривні лінії олівцем на папері, в зошиті.

Заняття з підготовки руки дитини до письма проводять індивідуально з кожною дитиною один раз на тиждень у зручний для неї час. Вони потребують дотримання певних вимог. Насамперед дітей потрібно посадити за двомісними столами так, щоб столи і стільці відповідали їхньому зросту. При цьому ноги дитини мають стояти на підлозі під кутом 45°, рівно. Слід стежити за тим, щоб діти не ставили ноги під стілець, не витягували їх уперед, не виставляли вбік.

Сидіти за столом потрібно рівно, не лягати на нього і не обпиратися на спинку стільчика. Відстань від грудей дитини до краю стола має дорівнювати ширині долоні, тобто 3–4 см. Відстань від очей до зошита – 30 см. Джерело світла має бути зліва.

У дошкільному закладі діти пишуть кольоровими олівцями, простим м'яким олівцем з коротким вістряч чи кульковою ручкою. Олівець рекомендується брати так, як ручку в школі, – трьома пальцями: великим, вказівним і середнім. Великий і середній тримають олівець, а вказівний притримує його зверху. Олівець рекомендується тримати вільно, не затискаючи між пальцями. Вказівний палець не слід згинати. Кінець олівця має бути спрямований у праве плече. Тримати його потрібно на відстані 2,5–3 см від загостреного кінця.

Вихователь має звернути увагу й на те, щоб напрям рухів передпліччя, п'ястка і пальців руки був таким, як і при написанні літер.

У школі від дітей вимагають правильного положення зошита, яке забезпечило б письмо з нахилом під кутом 65°. Такий нахил зошита дає руці можливість легко й плавно рухатися по зошиту, виробляє навичку швидкого письма. Дитині пояснюють, що зошит потрібно класти так, щоб початок рядка, на якому вона писатиме, був на рівні середини грудей. Поступово зошит лівою рукою пересувають вліво вгору.

У школі від дітей вимагається вміння орієнтуватися в обмеженому просторі: писати букви, не виходячи за межі рядка, доводити букви точно до лінії. Це не відразу вдається першокласникам. Щоб запобігти помилкам, потрібно ще до школи навчити дітей орієнтуватися в зошиті, розуміти такі поняття, як «на лінії», «під лінією», «між лініями», «між першою і третьою лініями», «лівий верхній кут», «правий верхній кут», «посередині» та ін. Для цього дітей ознайомлюють із зошитом в одну (широку) лінійку, в якому вони виконуватимуть вправи з прямих, хвилястих, дугоподібних та овальних ліній. Використання саме такого зошита пояснюється тим, що всі лінійки у ньому розміщені на однаковій відстані, і це дає дитині можливість легко орієнтуватись у ньому, малювати за вказаним розміром (відповідно до кількості лінійок) різні предмети й орнаменти.

В Україні видано низку варіативних зошитів із підготовки руки дитини до письма, якими може користуватися вихователь (*Богущ А., Крутій К., Маковецька Н.* Зошити № 1 і № 2. – Запоріжжя, 2002; *Орлова І.* Робочий зошит дошкільника. – К., 1997 та ін.).

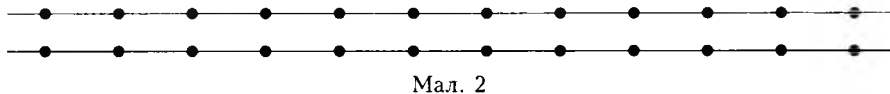
У дошкільному закладі кожна дитина повинна мати свій постійний зошит.

Нижче наводимо опис окремих вправ з підготовки руки дитини до письма.

Проведення похилих ліній між двома лінійками. З а в д а н н я: навчити дітей сполучати дві крапки, проводити похилу лінію (з нахилом вправо) між двома лінійками, орієнтуватися на сторінці зошита.

Діти з'єднують крапки (мал. 2), поставлені ними на попередньому занятті. Потім ручкою малюють похилі палички між двома лінійками на новому рядку (див. мал. 3).

Проведення прямих ліній з крапками. З а в д а н н я: закріпити вміння дітей проводити прямі лінії з нахилом вправо різної довжини, лічити лінійки.



Мал. 2



Мал. 3

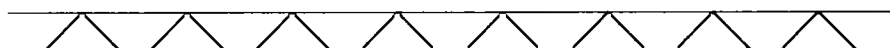
Діти ставлять крапки на першій і третій лінійках, сполучають їх, пишуть похилу лінію між першою та третьою лінійками з крапкою вгору; наступну паличку пишуть між першою та другою лінійками, крапку ставлять на верхній лінійці, заповнюючи таким чином рядок до кінця. На дошці подається зразок (див. мал. 4).



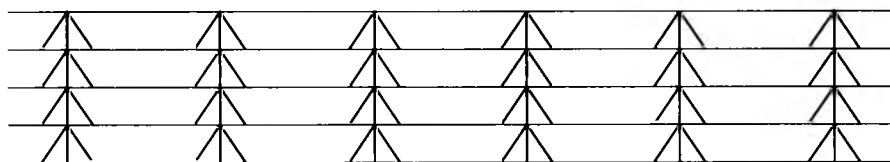
Мал. 4

Малювання ялинок, трикутників, квадратів, прямокутників. З а в д а н н я: навчити проводити вертикальні й похилі лінії, сполучаючи дві крапки, рівномірно розміщувати їх на лінійках.

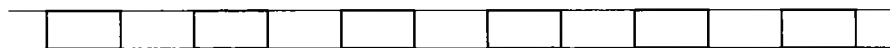
Вправи виконують кольоровими олівцями. Діти сполучають крапки прямою та похилими лініями, не виходячи за межі лінійок (див. мал. 5–7).



Мал. 5



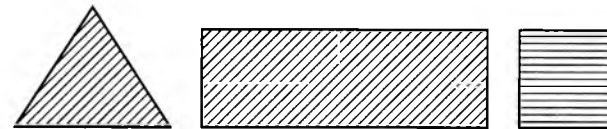
Мал. 6



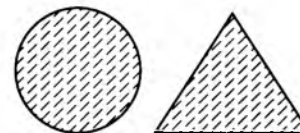
Мал. 7

Штрихування геометричних фігур. З а в д а н н я: навчити дітей штрихувати в межах контуру (квадрат, трикутник, коло), не відриваючи руки; орієнтуватись у напрямках (згори вниз, похило) та заповнювати простір (коло, трикутник, квадрат) короткими переривчастими лініями.

На окремих аркушах паперу зображено готові контури геометричних фігур. Вихователь показує і пояснює, що починати штрихувати слід з верхнього лівого кута, поступово заповнюючи контур симетричними похилими лініями зліва направо у напрямку до нижнього правого кута. Вправи виконують олівцем (див. мал. 8, 9).



Мал. 8



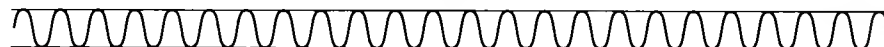
Мал. 9

Малювання візерунків з дугоподібних, ламаних та хвилястих ліній. З а в д а н н я: навчити проводити хвилясті, дугоподібні, ламані лінії між двома лінійками, не торкаючись їх і не відриваючи руки.

Вправи виконують ручкою. Вихователь подає зразок на окремому аркуші (див. мал. 10–13).



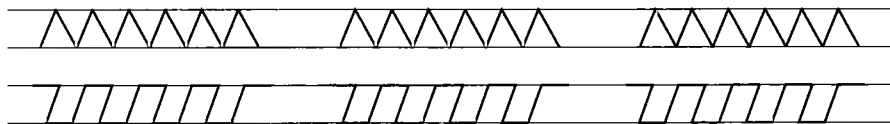
Мал. 10



Мал. 11



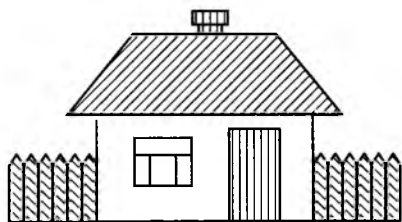
Мал. 12



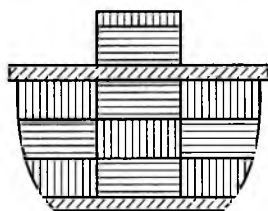
Мал. 13

Штрихування кошика (будиночка, барабана, чашки). З а в д а н н я: закріпити навички штрихування в обмеженому просторі, чергувати вертикальні, горизонтальні й похилі штрихові (прямі й похилі) лінії.

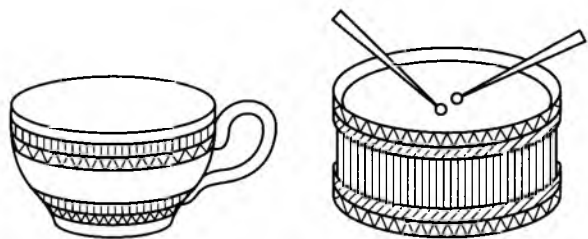
Діти отримують на аркушах паперу готові контури. Їм показують прийоми штрихування. Вправу виконують олівцем (див. мал. 14–16).



Мал. 14



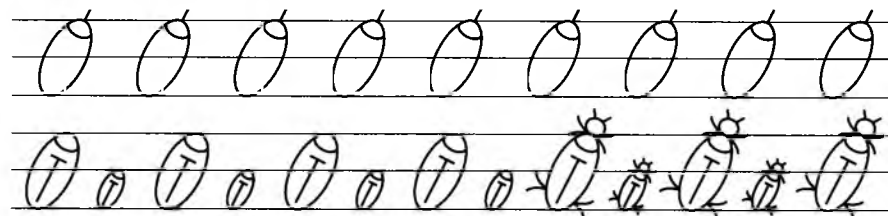
Мал. 15



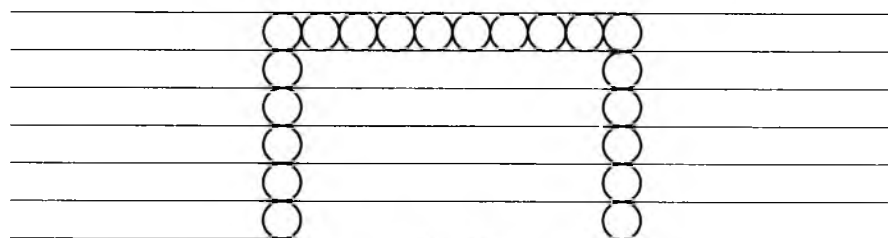
Мал. 16

Малювання овальних предметів (слив, жолудів, жуків, ялинкових гірлянд). З а в д а н н я: навчити дітей малювати одним рухом руки різні за розміром овальні предмети, ставити крапки.

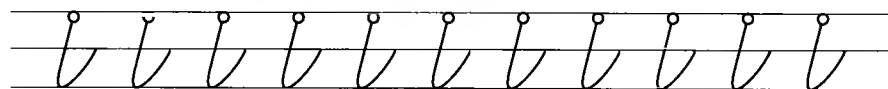
Діти розглядають муляж сливи (жолудя, гірлянди, рибальського гачка). Вихователь показує, як малювати сливу: відлічити три лінійки, поставити крапки, проти руху стрілки годинника від верхньої лінійки провести замкнену овальну лінію одним рухом руки. На рядку рівномірно чергувати сливи двох розмірів: на дві й на одну лінійку. На контурі сливи поставити крапку і намалювати черешок. Вправу виконують олівцем (див. мал. 17–19).



Мал. 17

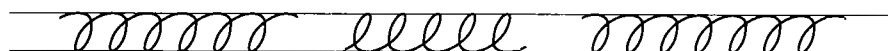


Мал. 18



Мал. 19

Суцільна дугоподібна лінія з петлями. З а в д а н н я: навчити проводити суцільну дугоподібну лінію з заокругленням унизу й вгорі (з вузькими дугами) в обмеженому просторі (між двома лінійками) одним рухом руки (див. мал. 20).



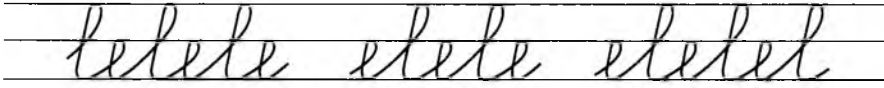
Мал. 20

Візерунок з похилих та прямих ліній з петлями внизу й вгорі. З а в д а н н я: навчити дітей проводити лінії з петлями внизу й вгорі між першою та третьою лінійками.

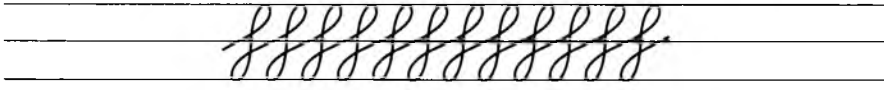
Вправу виконують ручкою. Відлічити три лінійки, поставити крапку на другій лінійці, від неї вести похилу лінію із заокругленням вгору до першої лінійки, опустити вниз пряму лінію, перетинаючи похилу посередині (верхня петля), внизу заокруглити вліво й вести вгору, перетинаючи пряму лінію посередині (нижня петля), потім вести похилу лінію до першої лінійки, роблячи заокруглення. Вправа виконується одним рухом руки (див. мал. 21–25).



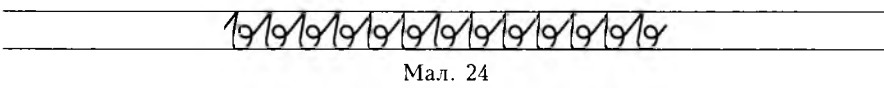
Мал. 21



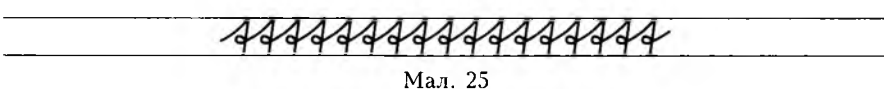
Мал. 22



Мал. 23



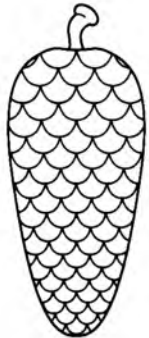
Мал. 24



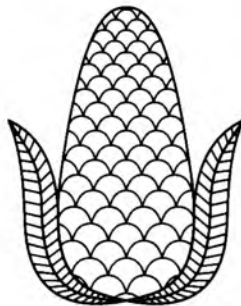
Мал. 25

Штрихування контура соснової шишки (кукурудзи). З а в д а н н я: навчити дітей проводити напівовальні лінії зліва направо, орієнтуватись у просторі.

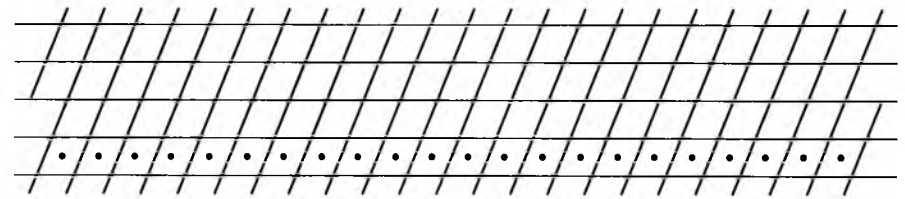
Діти отримують аркуш паперу з контуром шишки, кукурудзи, розглядають їх будову. Вихователь показує прийоми напівовального штрихування (перший та другий рядки). Вправу виконують олівцем (див. мал. 26, 27).



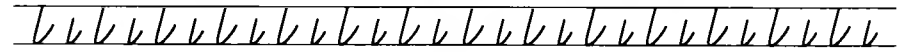
Мал. 26



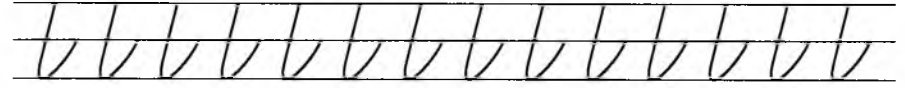
Мал. 27



Мал. 28



Мал. 29



Мал. 30

Ознайомлення із зошитом у дві вузькі рядкові лінійки з рідко розміщеною похилою та допоміжною лініями. З а в д а н н я: ознайомити дітей із зошитом, навчити орієнтуватися на його сторінці, ставити крапки, писати палички, гачки.

Діти порівнюють зошити в одну лінійку та в рідку сітку. Вихователь знайомить їх з робочим рядком, лінійками. Діти ставлять крапки на верхньому робочому рядку та на нижніх лінійках, пишуть палички, гачки (див. мал. 28–30).

§ 6. Діагностичні методики обстеження мовленнєвої підготовленості дітей до школи

Методика обстеження уміння виділяти перший та останній звуки у слові

М е т а: дослідити уміння дітей середньої групи виділяти перший та останній звуки в слові.

М а т е р і а л: казковий будиночок, тварини, предметні картинки¹.

Х і д д о с л і д у: вихователь створює ігрову ситуацію: перед дитиною ставиться іграшковий будиночок і вона слухає розповідь: «У цьому будиночку живуть тварини: лисиця, ведмідь, кіт, собака, коза, свиня. Біля будиночка тече річка і тому потрапити до нього можна тільки ось по цьому містку. Цей місток чарівний. На ньому сидить

¹Журова Л. Е. Обучение грамоте в детском саду. – М.: Педагогика, 1982. – С. 29.

Таблиця 41

Прізвище, ім'я дитини	Перший звук у слові	Останній звук у слові	Перший звук у слові за картинкою	Останній звук у слові за картинкою
Петренко Іван	лисиця л (+)	я (-)	вовк в (-)	к (+)
	ведмідь в (+)	дь (-)	рак р (+)	к (+)

Примітка. Якщо дитина правильно виділяє звук у слові, цей звук записують, а в дужках ставлять позначку плюс (+), якщо не виділяє – мінус (-).

учений Ворон. Того, хто підходить до містка, він запитує, який перший (чи останній) звук у його імені. Під тим, хто не знає відповідь, місток провалюється. Підійшли тварини до містка, а ввійти в будиночок не можуть, бо не знають, який у їхньому імені перший звук. Допоможи їм». Наступного разу діти визначають перший та останній звуки в словах – назвах картинок.

Результати дослідження заносять до протоколу, який ведеться окремо на кожну дитину (табл. 41).

Методика обстеження мовленнєвої підготовленості дітей до школи

Мета: вивчити та визначити рівень мовленнєвої підготовленості дітей до школи та рівень мовленнєвої активності й сформованості оціно-контрольних дій (ОКД).

Хід дослідження: *варіант I*. Кожній дитині пропонують послідовно виконати такі завдання: а) розглянути сюжетну картинку, відповісти на запитання за її змістом, скласти розповідь; б) переказати знайоме оповідання; в) скласти розповідь із власного досвіду на тему, запропоновану дослідником.

Результати дослідження заносять до табл. 42'.

Таблиця 42

Ім'я, прізвище	Активність			Якість відповідей			ОКД		Рівень мовленнєвого розвитку		
	висока	недостатня	низька	висока	недостатня	низька	наявні	відсутні	високий	середній	низький

'Активність: В – висока; Нд – недостатня; Нз – низька; С – середня.

У текстовому матеріалі за кожним параметром наводяться конкретні приклади.

Варіант II. Дитині пропонують скласти розповіді: за опорними словами, з власного досвіду, на задану тему, переказати твір. Розповіді записують на магнітофонну плівку. Під час прослуховування записів дитина виступає в ролі вчителя й оцінює розповідь, мотивуючи свою оцінку, однією з трьох фішок: червоною – все правильно, синьою – є деякі помилки, чорною – багато помилок, нез'язна розповідь. Можна запропонувати оцінити «відповіді» ляльки (записати заздалегідь розповідь із помилками).

Сформованість ОКД під час першого та другого прослуховування обчислюється за формулою

$$F_{\text{ОКД}} = \frac{n_{\text{п}}}{m_{\text{д}}} \cdot 100; F_1 = \frac{n_1}{m_1} \cdot 100,$$

де $F_{\text{ОКД}}$, F_1 – показники сформованості; $m_{\text{д}}$, m_1 – кількість допущених помилок; $n_{\text{п}}$, n_1 – відповідно кількість помічених дитиною помилок.

Результати дослідження заносять до табл. 43.

Пропонуємо орієнтовні показники чинників мовленнєвої готовності.

Мовленнєва активність: наявність у дитини пізнавальних інтересів; відповідність знань вимогам програми; уміння зосереджувати увагу на запропонованому матеріалі й діяти відповідно до вказівок педагога; зацікавленість у вирішенні загального завдання; наявність потреби відповідати, звертатись із запитаннями, доповнювати відповіді однолітків, вправляти помилки (*Основные показатели готовности детей шестилетнего возраста к школьному обучению* / Ред.: Л. А. Венгер, Г. Г. Кравцов. – М.: НИИ дошк. восп. АПН СССР, 1988. – С. 23–25).

Активність висока: дитина постійно прагне відповідати, бере участь у спілкуванні, шукаючи відповідь на поставлене запитання; готова доповнити товариша, вказати на помилки, яких він припустився у мовленні, виправити їх.

Активність недостатня: дитина зовнішньо пасивна, не виявляє бажання відповідати, проте на запитання вихователя відповідає охоче, хоч і не завжди правильно та повно; виявляє невпевненість, соромиться, нервує.

Таблиця 43

Ім'я, прізвище дитини	Оцінна ситуація		Кількість помилок				F, %	Кількість дітей	F ₁ , %	Кількість дітей
	Во	Со	m	n	m ₁	n ₁				

Примітка. Во – взаємооцінка; Со – самооцінка.

Активність нестійка: під час заняття дитина часто відволікається, не може зосередитися на запропонованій темі.

Активізація низька: дитина пасивна, не має бажання відповідати; не виявляє інтересу до змісту мовленнєвої діяльності.

Якість відповідей висока: відповіді поширені, змістовні, самостійні, адекватні поставленому запитанню чи завданню.

Якість відповідей недостатня: відповіді у вигляді одного слова або простого непоширеного речення; дитина відповідає невпевнено, потребує додаткових запитань.

Якість відповідей низька: дитина повторює вже сказане вихователем чи іншими дітьми, потребує додаткових (уточнювальних запитань) або підказок, допомоги вихователя; у мовленні допускає багато помилок.

Контрольні дії – це усвідомлене регулювання дитиною мовленнєвої діяльності з метою запобігання мовленнєвим помилкам, їх констатування та виправлення, а також забезпечення відповідності результатів мовленнєвої діяльності запропонованому плану (вимогам, зразку, нормам вимови).

Оцінювальні дії ґрунтуються на аналізі процесу мовленнєвої діяльності і спрямовані на оцінку результатів цієї діяльності та зіставлення отриманого результату з вимогами. Мовленнєва дія розкриває мотиви, що спонукають дитину до вибору відповідної оцінки, в ній висловлюється певне ставлення дитини до предмета оцінки.

Високий рівень мовленнєвого розвитку: висока мовленнєва активність і якість мовленнєвих відповідей; правильна звуковимова; відсутність граматичних помилок; достатній обсяг словника; уміння самостійно переказувати й будувати розповідь; наявність оцінно-контрольних дій, уміння помічати та виправляти помилки.

Середній рівень мовленнєвого розвитку: недостатня мовленнєва активність, дитина потребує стимулювання мовленнєвої діяльності; якість відповідей незадовільна; помилки у звуковимові; граматичні помилки; переказує тільки добре знайомий текст; розповідає лише за зразком розповіді вихователя.

Низький рівень мовленнєвого розвитку: незадовільні мовленнєва активність і якість відповідей; у мовленні багато помилок; не володіє зв'язним висловлюванням; переважає ситуативне мовлення; відсутні ОКД.

Методика діагностики рівня сформованості тонких рухів пальців руки

М е т а: дослідити: а) швидкість рухів правої та лівої рук; б) рівень розвитку тонких рухів пальців рук (підготовка руки дитини до письма).

Х і д д о с л і д у: *варіант I.* Вихователь пропонує дитині намотати 2 м цупких ниток на котушку. Лівою рукою вона бере за краї котушки, а вказівним і великим пальцями правої руки тримає нитку. За сигналом експериментатора дитина починає робити обертальні рухи правою

рукою, щоб якомога швидше намотати нитку на котушку. Потім аналогічні дії повторюються лівою рукою. Окремо фіксується час виконання дії для правої та лівої рук. Еталонний час – 15 с для правої і 20 с – для лівої руки (*Павлютенко Е. М., Крыжков В. В.* Оцінка ступеня готовності дітей к обучению в школе. – Запорожье: Обл. изд-во, 1992. – С. 36).

Варіант II. Вихователь використовує мотометричний тест Озерецького «Вирізування кола». Дитина отримує карточку з тонкого картону чи ватману, на якій зображено коло. Вихователь дає ножиці й пояснює, що потрібно вирізати по товстій лінії коло. Фіксується час початку вирізування. Упродовж хвилини дитина має вирізати не менш як 8/9 кола. Відхилитися від товстої лінії дитина може не більше двох разів (якщо в процесі роботи вона перерізала одну з тонких ліній) чи один раз (якщо вона перерізала дві тонкі лінії). Для виконання цього завдання дитині надаються дві спроби.

Тест вважається невиконаним, якщо перевищено час, відведений для вирізування (1 хв), та за великої кількості допущених помилок. Виконання завдання позначається знаком плюс (+), невиконання – знаком мінус (-). (*Там само.* – С. 37).

Методика визначення рівня розумової працездатності дитини

М е т а: визначити рівень розумової працездатності дітей.

М а т е р і а л: таблиця з фігурами трикутника, кружечка, прапорця.

Х і д д о с л і д у: на виконання роботи відводиться 2 хв. Попередньо вихователь інструктує дітей: «Подивіться уважно на фігури. У трикутник потрібно поставити рисочку (мінус), у кружечок – хрестик (плюс), у прапорець – крапку». Зразок завдання вихователь подає на дошці. Діти повторюють. Потім зразок на дошці витирають і за сигналом: «Почали писати!» діти розпочинають виконувати завдання. За 2 хв експериментатор зупиняє роботу і збирає таблиці. (Кожне обстеження супроводжується новим завданням.)

Виконане завдання оцінюється за обсягом роботи (кількість переглянутих фігур) та якістю роботи (кількість допущених помилок на 100 переглянутих фігур). Наприклад, дитина переглянула 60 знаків і допустила 7 помилок. З розрахунку на 100 фігур це становить

$$X = \frac{7 \cdot 100}{60} = 11,6.$$

Коефіцієнт продуктивності розумової працездатності Q дітей обчислюється за формулою

$$Q = \frac{c^2}{c + d},$$

де c – кількість переглянутих рядків; d – кількість помилок. Кожний пропущений рядок не входить до загального числа переглянутих рядків,

Таблиця 44. Орієнтовні нормативи розумової працездатності*

Вік, років	Хлопчики		Дівчатка	
	продуктивність працездатності	кількість помилок на 100 фігур	продуктивність працездатності	кількість помилок на 100 фігур
6	4,02 ± 1,12	4,95 ± 1,23	5,04 ± 0,98	4,74 ± 1,01
6,5	4,86 ± 0,57	4,78 ± 0,72	6,03 ± 0,65	3,99 ± 0,92
7	5,87 ± 0,14	4,69 ± 0,39	7,13 ± 0,43	2,85 ± 0,81

*Павлютенко Е. М., Крыжков В. В. Оценка степени готовности детей к обучению в школе. – Запорожье, 1992. – С. 14–15.

вважається за одну помилку і додається до загального числа помилок (табл. 44).

§ 7. Формування підготовленості дошкільників із загальним недорозвиненим мовленням до навчання у школі в умовах спеціального дошкільного закладу¹

Нині однією з найскладніших проблем шкільної освіти є запровадження систематичного навчання дітей з шестилітнього віку. Психологічні особливості шестилітніх дітей з нормальним онтогенезом порівняно із семилітніми потребують істотних змін як в організації, так і в методиці загальної підготовки до школи. Ця проблема ускладнюється при підготовці до школи дітей із загальним недорозвиненим мовленням (ЗНМ) (відхилення в мовленнєвому розвитку негативно впливають на засвоєння шестилітками шкільної програми і формування особистості дитини та процес соціальної адаптації).

Численні дослідження свідчать про те, що навіть незначне відхилення у мовленнєвому розвитку дитини спричинює труднощі в засвоєнні навчальних програм із предметів мовного циклу (Е. Дранкіна, І. Прищепова, І. Садовникова, В. Тарасун, М. Шевченко, А. Яструбова); істотні відхилення призводять до стійких дисграфій та дислексій (Р. Левіна, К. Беккер, Л. Спірова, С. Яковлев).

На сучасному етапі дефектологічна наука вирішує проблему інтеграції дітей-логопатів у загальноосвітню школу, в коло здорових однолітків. Потрібно всіма існуючими засобами й методами наблизити стан мовленнєвої та психологічної готовності до шкільного навчання дітей із загальним недорозвиненим мовленням до норми.

Формування у дітей-логопатів готовності до школи – це результат організованого навчально-виховного процесу, реалізація настанови на

забезпечення сприятливих умов для належного розвитку кожної дитини на заняттях та поза ними. Якщо корекційно-виховна робота компенсуючого типу в дошкільному закладі не відповідає сучасним вимогам, не ґрунтується на логодидактичних принципах і не є чітко організованою й спланованою, то не виключена можливість вступу до школи дітей, неготових до навчання. Саме цей факт стане причиною труднощів у засвоєнні ними програми та адаптації до шкільного життя. Запобігти цим явищам – не тільки важливе завдання педагогічного колективу дошкільного навчального закладу (ДНЗ), а й безпосередній їх обов'язок.

Урахування загальних закономірностей формування особистості при розробці корекційно-виховних заходів, вироблення специфічних схем взаємозв'язків, переривань та прогалів у розвитку психічних процесів дитини-логопата дають змогу визначити оптимальні способи впливу на таку дитину, зокрема методику корекційно-виховного процесу. Адже відомо, що кожен вид порушення потребує розробки своїх стандартів, навчальних планів, змісту, особливої компенсаторно-корекційної роботи, спеціальної методики.

Нині існує велика кількість найрізноманітніших логопедичних методик для окремих порушень, логопатів різного віку, різних типів спеціальних закладів тощо. Проте загальноприйнятої методики з виправлення вад мовлення та підготовки до школи дітей п'яти-шестилітнього віку із загальним недорозвиненим мовленням немає.

Тому існує нагальна потреба в розробленні чітко організованої та спланованої програми корекційно-виховної роботи для дітей із ЗНМ в умовах дошкільного закладу компенсуючого типу, яка б охоплювала зміст, методи, засоби та організаційні форми логопедичної роботи, тобто стратегію й тактику всього корекційно-відновлювального процесу.

В основу розробки перспективного планування покладено сучасне наукове розуміння корекції мовлення дітей-логопатів з урахуванням компенсаторних можливостей кожного індивіда, що передбачає розвиток збереженого чуттєвого сприймання, психічних функцій, які здебільшого не підлягають системній науково зумовленій стимуляції, формуванню нових механізмів, здатності до рефлексії, сенсорно-перцептивного та семантичного аналізу, взаємодії з дорослими, мовленнєвої та комунікативної діяльності з акцентуванням уваги на здатності сприймати та розуміти інформацію, руховій активності, стимулюванні позитивних емоцій тощо.

Над проблемою корекційного навчання дітей із загальним недорозвиненим мовленням працювали такі вчені, як Р. Левіна, Б. Гріншпун, Л. Спірова, Є. Собонович, Н. Никашина, Г. Чиркіна, Н. Жукова, Г. Філічева, А. Ястребова. Завдяки їхнім дослідженням сформувалися нові підходи до корекційно-виховного процесу з розвитку мовлення:

- виявлення ранніх ознак недорозвиненого мовлення та його вплив на загальний психічний розвиток дитини;

¹Розділ підготовлено А. М. Богущ, М. К. Шеремет.

- урахування первинних і вторинних ознак при різноманітних виявах мовленнєвого недорозвинення;
- запобігання потенційно можливим відхиленням на основі аналізу структури мовленнєвого недорозвинення, співвідношення дефектних та збережених ланок мовленнєвої діяльності;
- урахування соціально зумовлених наслідків дефіциту мовленнєвого спілкування;
- формування взаємопов'язаних фонетико-фонематичних і лексико-граматичних компонентів мовлення;
- диференційований підхід у логопедичній роботі з дітьми, що мають ЗНМ різного походження;
- єдність формування мовленнєвих процесів мислення і пізнавальної активності;
- одночасний корекційно-виховний вплив на сенсорну, моторну, інтелектуальну та емоційно-вольову сферу діяльності дітей із загальним недорозвиненим мовленням.

Специфіка корекційно-виховного навчання з підготовки до школи дітей-логопатів зумовила появу понять про спеціальні методичні логодидактичні принципи: онтогенетичний (індивідуального розвитку); етіопатогенетичний (урахування причин і механізмів порушення, систематичності, комплексності); діяльнісний (урахування провідного виду діяльності відповідно до віку); диференційованого підходу, етапності; використання обхідних методів (урахування особистісних особливостей); структурно-динамічного вивчення (уявлення про мовлення як складну функціональну систему із взаємодією структурних компонентів), як стійкі вимоги для успішного навчання й виховання дітей із мовленнєвими порушеннями. Ці принципи були запропоновані видатними вченими, які стояли біля витоків вітчизняної логопедії, – Р. Левіною, Н. Власовою, М. Хватцевим та ін. Вони розвивались, уточнювались і систематизувались відповідно до розвитку інших наук, що мають міжсистемні зв'язки із логопедагогікою і є теоретичною основою структурування всього корекційно-педагогічного процесу, добору й побудови загальних і локальних логопедичних технологій.

У дошкільних закладах компенсуючого типу для дітей з порушенням мовлення, зокрема у групах для дітей із ЗНМ, передбачається чітка організація всього корекційно-виховного процесу, а саме: вчасне обстеження дітей, планування фронтальних, підгрупових та індивідуальних занять, систематичне заповнення необхідної документації логопеда, раціональне складання розкладу занять, спільна робота логопеда з вихователями груп, забезпечення спеціального дошкільного закладу необхідними пристроями та наочністю.

Логопедичні заняття у спеціальному дошкільному закладі – це основна форма корекційного навчання, за рахунок якої систематично здійснюється розвиток усіх компонентів мовлення – лексики, граматики, фонетико-фонематичних процесів та зв'язного мовлення. Є такі типи

логопедичних занять: з формування звуковимови, лексико-граматичних засобів мовлення, з розвитку зв'язного мовлення.

Логопедичні заняття ґрунтуються на засадах як загальної, так і спеціальної дошкільної педагогіки. На заняттях логопед має вирішити такі завдання:

- визначити тему й мету заняття;
- виділити предметний та дієслівний словники, словник ознак, які діти мають засвоїти в активному мовленні;
- дібрати лексичний та граматичний матеріал з урахуванням теми і мети заняття, етапу корекційного навчання, індивідуального підходу до мовних та психічних можливостей дітей;
- визначити основні етапи занять, враховуючи їх взаємозв'язок та взаємозумовленість: організаційний момент (сформувати у дітей бажання спілкуватися з логопедом); введення в тему (кожна дитина має сама усвідомити тему заняття); активізація знань дитини; перевірка вивченого; вивчення нового матеріалу; підсумок заняття (оцінювання роботи дітей, настанова на наступні заняття, заохочення); підкреслення наявності навчального матеріалу та послідовне закріплення нового матеріалу;
- забезпечити поступову зміну видів мовленнєвих та мовно-мисленнєвих завдань зростаючої складності;
- увести в заняття різноманітні ігрові та дидактичні вправи з елементами змагання, контролю за своїми діями та діями товаришів; добираючи програмний матеріал, враховувати зону найближчого розвитку дошкільника, потенційні можливості для розвитку розумової діяльності, складних форм сприйняття;
- передбачити засоби, що забезпечують при індивідуальному підході до дітей залучення їх до активного мовлення та пізнавальної діяльності;
- забезпечити повторення засвоєного мовного матеріалу.
На індивідуальних заняттях логопед навчає дітей:
- вирізняти й чітко вимовляти голосні звуки (вони поліпшують дикцію, сприяють оволодінню складовою структурою слів);
- чітко вимовляти приголосні звуки раннього онтогенезу на зразок *n, m, t*;
- розрізняти на слух звуки (розвиток фонематичного сприйняття);
- вимовляти звуки: свистячі, шиплячі, сонорні (постановка звуків), вживати поставлені звуки у складах, словах, реченнях (автоматизація звуків);
- диференціації автоматизованих звуків у всіх видах мовлення.
Залежно від мовленнєвої вади працюють над голосом, диханням, м'язовим тонутом та просодикою.
На фронтальних і групових заняттях логопед вирішує такі завдання:
- розвиток слухової уваги дітей (визначення напрямку звуку, розрізнення немовних звуків, тембру голосу тощо);
- розвиток фонематичного сприйняття;

- робота над складовою структурою слова;
- підготовка до звукового аналізу слова;
- підготовка до морфологічного аналізу слова;
- розвиток дрібної моторики пальців рук;
- розвиток зорово-просторових орієнтацій;
- навчання елементів грамоти;
- розширення якісного та кількісного словника;
- правильна побудова граматично різноманітних речень;
- розвиток зв'язного мовлення: діалогічного та монологічного (розповідь, опис, переказ).

Структура перспективного планування логопедичної роботи з дітьми із загальним недорозвиненням мовлення передбачає такі етапи:

1. **Формування фонематичних процесів** – розвиток фонематичного сприйняття, аналізу, синтезу та уявлення.

Однією з обов'язкових умов (як формування фонетично правильного, чіткого, виразного й зрозумілого мовлення, так і підготовки до навчання читання та письма) є виховання активної уваги до мовлення. Потрібно навчити дітей прислуховуватись, як звучить мова, якою до них звертаються, розпізнавати й відтворювати окремі її елементи, утримувати в пам'яті сприйнятий на слух матеріал, помічати та виправляти помилки. Ці завдання вирішуються під час розвитку фонематичного сприйняття та виховання мовленнєвих навиків. Умовою подолання фонематичного недорозвинення є оперття на фонетично правильне мовлення, у свою чергу, процес становлення звуків може завершитися за умови нормалізації фонематичного сприйняття.

Фонематичне сприйняття формується спочатку на немовленнєвих звуках. Тому логопед може запропонувати такі вправи: впізнавання іграшки за звучанням (гра «Скажи, що звучить?»); відтворення звука на бубні, барабані, металофоні; розрізнення голосів товаришів; слухання вуличного гамору тощо.

Потім діти виконують завдання, спрямовані на сприйняття та відтворення окремих звуків, складів, слів і речень зростаючої складності.

Формування навиків звукового аналізу та готовності до оволодіння грамотою відбувається у два етапи. На першому етапі основну увагу приділяють розвитку вміння прислуховуватися до звучання слова, впізнавати, розрізняти й виділяти з нього окремі звуки, визначати місце звука у слові (на початку, в середині, в кінці), позначати звуки умовними символами; виробленню чіткої артикуляції всіх звуків, уточненню їх звучання. Проте зазначені вміння ще не забезпечують формування навиків звукового аналізу, потрібних для оволодіння читанням і письмом. Тому на другому етапі підготовчого періоду в дітей формують уміння послідовно виділяти звуки зі слова і рахувати їх, будувати схеми слів, спираючись на предметно-практичну діяльність дитини-логопата, здійснюючи при цьому активне тренування всіх фонематичних процесів й артикуляційного апарату.

Навчання звукового аналізу й синтезу відбувається поступово на основі ускладнення слів. Наприклад: односкладові слова; двоскладові, що складаються із двох голосних; односкладові із закритим складом без збігу приголосних (*мак*); двоскладові, перший склад яких складається з однієї голосної (*оси*); двоскладові без збігу приголосних (*хата*); двоскладові із закритим і відкритим складом (*качка*); багатоскладові (*зозуля*); односкладові зі збігом приголосних (*вовк, слон*). Слід ураховувати, що діти можуть аналізувати лише ті слова, в яких усі звуки вимовляються і звучать чітко.

2. **Розвиток звуковимови** – це основний напрям у роботі з корекції загального недорозвиненого мовлення та підготовки до школи дітей-логопатів.

Процесу становлення звуків передують робота над розвитком м'язів артикуляційного апарату, яка включає в себе таку гімнастику:

- наслідування міміки логопеда (сердце, усміхнене, здивоване обличчя);
- загальні статичні артикуляційні вправи (відкрити рот, посміхнутися, витягнути губи «трубочкою», «лопаткою», «голкою», «грибочком» та ін.);
- динамічні артикуляційні вправи, розроблені для кожної окремої групи звуків:
для свистячих – «кицька сердиться», «загнати м'яч у ворота», «язичок перелазить через паркан», «почистимо зубки» тощо;
для шиплячих – «чашечка», «фокус», «дмухання на широкий язичок», «смачне варення», «позамітай доріжки» та ін.;
- для сонорних – «коники», «барабанщик», «побіли стелю в хатинці», «індик», «заведи моторчик» тощо;
- вправи на переключення артикуляційного положення («трубочка» – «посмішка» – «рупор», «лопатка» – « жало» – «чашка»).

Важливим етапом у формуванні звуковимови є уточнення артикуляції звуків, які ізольовано вимовляються добре, а в мовленнєвому потоці нечіткі, спотворені, акустично неправильно оформлені. Насамперед це стосується артикуляції лабіалізованих голосних звуків: *о, у, а, е, і, йотованих я, є, ю, ї, приголосних раннього онтогенезу п, б, м, н, т, д, к* та ін.

Складніші звуки, що вимовляються дітьми неправильно або взагалі відсутні, потребують особливого коригування та постановки.

Постановка звуків відбувається механічним та комбінованим способами (наслідуванням та механічним втручанням).

Постановка звуків за наслідуванням передбачає вироблення у дитини кінестетичних відчуттів, а також зорового та слухового контролю. Цей метод можна застосувати лише у випадку не дуже складної мовленнєвої патології, коли м'язи артикуляційного апарату мають нормальний тонус і збережено нормальне фонематичне сприйняття та контроль. Логопед схематично пояснює дитині розміщення органів артикуляційного апарату (язика, губ, зубів) для творення потріб-

ного звука або показує артикуляційний процес виникнення звука на собі чи муляжі. Дитина має відтворити необхідне артикуляційне положення за наслідуванням і за допомогою логопеда вимовити потрібний звук.

Механічний спосіб постановки звуків відбувається за допомогою спеціальних зондів. Логопед ставить потрібний звук шляхом цілеспрямованого впливу на органи артикуляції, пристосовуючи їх до наближеного укладу звука, що потребує корекції. Іноді механічним способом ставляться звуки, які в подальшому мають нехарактерне, неприродне звучання, але за неможливості досягнення бажаного результату іншими методами логопед має навчити дитину вимовляти звук хоча б таким способом.

Найадекватнішим способом постановки звуків є комбінування механічного методу та наслідування вимови за логопедом. Ці способи доповнюють один одного, а поєднання їх компонентів залежить від практичних знань та майстерності логопеда.

Коли звук поставлений ізольовано, його потрібно автоматизувати. Існують такі етапи автоматизації звуків: у прямих складах; в обернених складах; у складних словах; на початку чи в кінці простих слів; у середині слова з відкритим складом; у середині слова зі збігом приголосних; у словах з опозиційними звуками (*орел, портфель, світлофор*); у словах, де звук трапляється двічі, тричі (*режисер, кукурудза*); в одному слові у реченні (*зелена трава*); у двох словах у простих реченнях (*три тролейбуси*); у складних реченнях; у чистомовках, віршиках, скоромовках; у зв'язному мовленні.

Після відповідної автоматизації поставленого звука у всіх видах мовлення логопед проводить його диференціацію у складах та словах зі звуками, далекими за акустико-артикуляційними ознаками *ш – т*; у складах та словах зі змішаними звуками *ш – с, ш – ж, ш – ч*; у реченнях; у чистомовках, віршах, скоромовках; у зв'язному мовленні.

3. **Розвиток лексико-граматичної будови мовлення** передбачає активізацію й розширення кількісного та якісного словника дошкільників.

Діти мають засвоїти слова з найближчого оточення: групової кімнати, інших приміщень, предметів домашнього вжитку, іграшок, овочів, фруктів, страв, тварин і їхніх дитинчат, видів транспорту, знарядь праці; детальніше ознайомитися з місцевістю (мати уявлення про будинок, подвір'я, вулицю, місто, село); ознайомитися з таким суспільним явищем, як свято, з атрибутами традиційного сільського побуту, житла (лава, піч, скриня, хлів, млин).

Працюючи над постановкою іменників, логопед має:

- переходити від цілого до називання частин (наприклад, частин тіла людей, тварин, меблів тощо);
- вводити в активний словник більше узагальнювальних слів (овочі, фрукти, комахи);

- пояснювати значення слів, особливо тих, що мають багато спільного (*пляшка, флакон; швабра, віник, мітла; сумка, торбинка, портфель, валіза*);
- ознайомлювати з багатозначними словами (*язичок – у роті, в черевку; вушко – маляти, голки, чашки; носик – дитини, чайника*);
- навчити розрізняти слова, які вимовляються однаково, але мають різне значення (омоніми) (*кувати – про зозулю, про коваля*);
- навчити добирати синоніми (*прикрашати, прибирати, наряджати; ввічливий, чемний*) та слова, протилежні за значенням (антоніми) (*гарячий – холодний, великий – малий*);
- навчити вживати фразеологізми (*ловити гав, лити як із відра, їсти за трьох* та ін.);
- поповнювати словниковий запас дитини за рахунок слів ввічливості, звертань (*смачного, пробачте, будь ласка, добрий день, надобраніч*);
- збагачувати словник дітей дієсловами, що позначають процеси споживання їжі, рухи людей, тварин, дії, пов'язані з трудовими процесами, гігієнічними навичками, психічним станом людей тощо;
- поступово, але цілеспрямовано вводити складні слова зі з'єднувальними голосними *о, є* (*листопад, снігопад*);
- накопичувати запас необхідних слів-назв осіб за характерними ознаками (*хвалько, балакун*);
- поступово вводити дієприкметники та прислівники дієприслівникового походження (*поламаний, співаючи*);
- навчити добирати до іменника якомога більше прикметників, дієслів, до дієслів – прислівників, до прикметників – іменників, дієслів (*сніг – білий, блискучий, іскристий; блищить, ритить, падає, сипле, летить, кружляє, мете, замітає, застеляє, вкриває*);
- розвивати вміння розрізняти стилістичні відтінки слів *начепити, лягти*; помічати помилки у власному та чужому мовленні;
- працювати над подоланням аграматизмів.

Логопед працює над правильним уживанням у мовленні дітей іменників – назв істот у різних відмінках: родовому (*баби, мамі, тата, коня*), давальному і знахідному (*бабі, мамі, татові, коневі; бабу, маму, тата, коня*), орудному і місцевому (*бабусею, мамою, татом, конем; на бабусі, на мамі, на татові, на коневі*). Звертає особливу увагу на вживання іменників в однині та множині (множина назв дитинчат), на слова, що мають форму тільки множини (*сани, двері*), невідмінювані слова (*лото, кіно*).

Перспективний план передбачає роботу над словотворенням: утворення іменників за допомогою суфіксів з пестливо здрібнілим значенням *-очк, -ечк, -ичк* (*голівочка*), із суфіксом *-иц-*, що передає відтінок збільшення (*лапище*).

Логопед навчає дітей утворювати слова за допомогою суфікса *-альн(я)* (назви приміщень за призначенням – *спальня, вітальня*),

-*иц(я)* (назви посуду – *хлібниця, цукорниця*). Вчить утворювати іменники – назви осіб за фахом (*двірник, садівник*), іменники – назви дитинчат тварин (*жаба – жабеня*), іменники жіночого та чоловічого роду (*художник – художниця, кравець – кравчиня*), на зразок *вовк – вовчиця, морж – моржиха*, а також іменники із суфіксом *-иц(а)* при виділенні одного предмета із загальної маси (*волосина, квасолина, зернина*).

Особливу увагу логопед надає дієсловам. Він навчає дітей вживати дієслова у теперішньому й минулому часі; визначати 1-шу, 2-гу, 3-тю особи однини (*йду, йшов, йшла, йшли*); виробляє навички правильного вживання дієслів зі змінами голосних і приголосних в основі (*ношу, ходжу, кличу, п'ю*) і дієслів у наказовому способі (*їж, ляж, сядь*), а також дієслів із суфіксами з відтінком лагідності (*спатки, питоньки, їстоньки*).

На логопедичних заняттях діти навчаються утворювати особові форми майбутнього часу (*будь – будемо*), правильно вживати дієслова 1-ї, 2-ї, 3-ї особи множини теперішнього і минулого часу (*гуляємо, гуляєте, гуляють, гуляли*).

Стимулюється використання дієслів на зразок *купати(ся), мити(ся)*. Діти навчаються утворювати форму дієслова майбутнього часу (*гулятиму*), дієслова в наказовому способі з часткою *хай (нехай)* (*миє, скаже, принесе*), користуватися обома синонімічними формами: *їж – хай (нехай) їсть*. Логопед привчає дітей будувати речення з часткою *би*: *гуляв (би), малював (би)*.

Особливу увагу слід звернути на утворення дієслів з префіксами різного типу (*в'язати, розв'язати, підв'язати*).

Необхідно проводити логопедичну роботу щодо узгодження слів у реченні, тобто навчити дітей узгоджувати іменники з прикметниками та займенниками у різних відмінках та числах (*мій, моя, моє*), присвійні прикметники з іменниками у різних відмінках і числах (*солов'їна мова, вовчого хвоста, на заячому вусі*).

Дітей навчають узгоджувати прикметники з іменниками, які мають форму тільки множини (*великі ножиці, нові сани, круті сходи*), та правильно вживати займенники *сам, весь, мій, свій*.

Подолання аграматизмів передбачає роботу над реченням. Потрібно формувати у дітей уявлення про речення, які вони бувають (довгі і короткі), як розташовані слова у реченні (ідуть одне за одним).

4. **Розвиток зв'язного мовлення.** Важливим аспектом при вступі до школи є володіння дітьми самостійним зв'язним висловлюванням.

Логопед має стежити за плануванням та побудовою зв'язного мовлення дітей-логопатів, за чіткістю й інтонаційним завершенням висловлювань. Потрібно ввести та автоматизувати усі поставлені звуки, постійно контролювати правильність мовлення.

Зв'язне мовлення поділяють на діалогічне та монологічне.

Навчання діалогу відбувається у двох формах: у вільному повсякденному спілкуванні та на спеціальних заняттях із розвитку зв'язного мовлення. Навчання діалогічного мовлення у формі бесіди є одним із методів передачі знань та інформації. У бесіді використовуються різні типи речень: розповідні, спонукальні (найбільш підходять для організації спілкування на початкових етапах) і питальні (найскладніший тип, що потребує спеціальних знань). Особливістю бесіди є логічна послідовність, смисловий зв'язок реплік між собою, їх підпорядкованість певній темі. Логопед має продемонструвати моделі (еталони) бесіди.

Діалогічне мовлення формується у дітей під час бесід з демонстрацією дій, за сюжетним малюнком та серією малюнків, за допомогою інсценізації, та спонуканням логопеда (відповіді на запитання).

Наступним етапом корекційно-виховної роботи є розвиток монологічного мовлення. На заняттях логопед навчає дітей таким видам монологічного мовлення, які відповідають програмним вимогам: розповідь із життя; розповідь за малюнком та серією малюнків; переказ почутого; опис предметів; пояснення, міркування.

Усі ці складові монологічного мовлення вивчають за певними схемами та еталонами з урахуванням принципу послідовності й систематичності.

5. **Розвиток просодики та мовленнєвого дихання** є важливим етапом корекційно-виховного процесу, особливо коли ЗНМ зумовлене такими мовленнєвими порушеннями, як ринолалія, дизартрія та заїкання.

Насамперед потрібно розвивати фізіологічне дихання дітей (без мовного супроводу), тобто виконувати на заняттях різноманітні дихальні вправи, ігри (здування паперових кульок; піддування в повітрі пушинок, вати, паперових смужок; катання по столі катушок, круглих паличок; пускання мильних бульбашок; дуття у свисток, на паперові ліхтарики).

Пізніше дітям пропонують вправи на вдихання та видихання повітря з мовним супроводом, спочатку при вимові голосних звуків *а, у, і*, потім – складів із цими звуками.

Особливу увагу слід приділяти розвитку диференційованого дихання (вдих ротом, видих носом і навпаки), а також вдиху і видиху з поперемином закриванням правої або лівої ніздрі.

При тяжких мовленнєвих патологіях логопед має навчити дитину діафрагмальному типу дихання, фіксуючи при цьому руку дитини на її животі. Ці вправи виконуються в ігровій обстановці, спочатку лежачи, а потім сидячи та стоячи.

Розвиток просодики у дитини-логопата передбачає навчання інтонаційного забарвлення мовлення, темпу, ритму, наголосу та розвитку достатньої сили голосу. Для цього логопед пропонує дітям різноманітні ігри зі звуконаслідуванням голосу тварин, сигналів машин, звуків по-

тяга, музичних інструментів тощо. Під час гри діти вчать змінювати висоту й силу голосу. Для розвитку темпу й ритму оформлення мовлення, діти відстукують ногами або відплескують долонями склади у словах та різноманітні ритмічні комбінації, запропоновані логопедом. Потім проводиться робота над інтонаційним завершенням різних типів речень (спонукальних, розповідних, питальних, окличних). Логопед також пропонує дітям різноманітні віршики, чистомовки, скоромовки, інсценівки.

6. Формування вищих психічних функцій. Вчені (О. Лурія, А. Винокур, О. Токарева, М. Хватцев, Р. Лалаєва, Г. Чиркіна, Т. Філічева та ін.) наголошують, що для дітей із психофізичними вадами характерний низький рівень сформованості уваги – одного з основних компонентів готовності до школи. У них відзначається недостатній обсяг уваги і слабка її концентрація та розподільність, що відображається в більш вираженому порушенні фонематичного сприйняття. Тому доцільно якнайдовше утримувати увагу дитини на одному й тому самому об'єкті або завданні (сталість і концентрація); швидко переводити увагу з одного об'єкта на інший, переходити від одного виду діяльності до іншого (переведення уваги); підпорядковувати увагу вимогам діяльності (довільність уваги); помічати в предметах та явищах малопомітні, але істотні ознаки й властивості.

Важливим критерієм готовності до шкільного навчання та оволодіння грамотою є стан мнемічної діяльності. У дітей цієї категорії, порівняно з дітьми, які не відстають від норми у мовленнєвому розвитку, значно знижені можливості й продуктивність запам'ятовування вербального матеріалу.

Взаємозв'язок мовленнєвої патології та різних сторін психічного розвитку дітей із загальним недорозвиненим мовленням зумовлює й особливості їхнього мислення. Діти із ЗНМ відстають у розвитку словесно-логічного мислення і без спеціального навчання не можуть оволодіти операціями аналізу та синтезу, порівняння та узагальнення. Несформованими виявляються суцесивні та симультанні функції.

Основною умовою розвитку мислення дітей є цілеспрямоване навчання, тобто розширення змісту думки, послідовний розвиток форм і способів розумової діяльності та їх зміни під час загального формування особистості. Водночас у дитини посилюється спонукання до розумової діяльності – пізнавальні інтереси.

Розвиток у дітей словесно-логічного мислення, вироблення вміння користуватись основними логічними прийомами й операціями – одне з головних завдань під час навчання старших дошкільників. Мислення – це процес опосередкованого й узагальненого пізнання людиною предметів і явищ об'єктивної дійсності в їх істотних властивостях, зв'язках і відношеннях. Первинним є наочно-дієве мислення, далі формується образне, а у віці 5–6 років, коли діти починають діяти зі знаками, формується логічне мислення, яке є вищою стадією мислення. Основи

розвитку логічного мислення закладаються ще в дошкільному віці. Вчені довели, що діти в цьому віці здатні оволодіти на елементарному рівні такими способами логічного мислення, як порівняння, узагальнення, класифікація, систематизація та змістове співвідношення. Тому на етапі підготовки до навчання грамоти дітям із загальним недорозвиненим мовленням пропонують такі завдання: виділити ознаки об'єкта на основі зіставлення його з іншим об'єктом; визначити спільні та відмінні риси порівнюваних об'єктів; відокремити важливі ознаки об'єкта від неважливих.

Навчаючи дітей класифікації, доцільно виконувати такі завдання: співвідносити конкретний об'єкт із заданим дорослим поняттям, і навпаки, конкретизувати задане дорослим поняття через окремі об'єкти (дії співвіднесення); групувати об'єкти на основі самостійно знайдених спільних ознак і позначати утворену групу словом (дії узагальнення й позначення); розподіляти об'єкти за класами (дії класифікації).

Для здійснення систематизації слід виконувати такі завдання: знаходити закономірність розташування об'єктів за однією ознакою і в одному ряду; впорядковувати об'єкти, розміщені за принципом випадковості; знаходити закономірність розташування об'єктів у матриці за двома чи більшою кількістю ознак.

7. Розвиток зорово-просторового гнозису. Аналіз науковцями, учителями та логопедами (О. Корнева, Р. Лалаєва, Т. Пічугина, Н. Чердниченко та ін.) письмових робіт дітей із загальним недорозвиненим мовленням показав недостатню сформованість та уповільненість формування графічних навичок письма на етапі підготовки до школи.

Одним із важливих показників функціонального розвитку дитини є рівень зорового сприйняття, який визначає успішність засвоєння основних навичок письма і читання у початковій школі. Через зорове сприйняття відбувається засвоєння, впізнавання і розрізнення літер (друкованих і писаних), аналіз їх елементів.

Для формування зорово-просторових уявлень дитини логопед пропонує такі завдання: визначити розміщення кожного предмета на аркуші паперу (зліва, справа, посередині тощо); розташувати малюнки на папері за інструкцією (у правому нижньому куті, у лівому верхньому куті тощо); визначити у завданні «Акваріум», скільки рибок пливе вправо, а скільки вліво; переставити фішки на дві, три, чотири клітинки вгору, вниз, вліво, вправо.

За допомогою графо-моторних навичок здійснюється перетворення оптичних образів літер рухами руки на потрібні графічні зображення. Тому на заняттях доцільно використовувати завдання на формування графо-моторних умінь і навичок: продовжити орнамент, запропонований логопедом; ведення ручкою по «лабіринту», не відриваючи руки; з'єднання пунктирної лінії; штрихування за лекалом форм предметів; обведення трафаретів тощо.

Формування графічних навичок письма відбувається у два етапи:
I етап (підготовчий) – малювання різноманітних орнаментів та візерунків, штрихування графем.

II етап (написання елементів літер) – малювання паличок (рівних і похилих) зверху і знизу; півовалу, овалу, гачків.

8. **Розвиток дрібної моторики** пальців рук відіграє важливу роль у корекції мовленнєвої діяльності дітей із ЗНМ. Для дітей цієї категорії характерним є недорозвинення моторної сфери загалом, та дрібної моторики зокрема. У таких дітей часто спостерігаються скутість, відсутність легкості й граціозності під час виконання вправ, що потребують тонких моторних диференціювань.

Дослідження вчених В. Дудьєва, В. Галкіної, О. Корнева, О. Мاستюкової, Т. Пічугиної, Н. Хомутової, Е. Данилявічюте, М. Кольцової показали, що розвиток тонких рухів пальців рук передуює появі артикуляції. Завдяки розвитку пальців у мозку формується проекція «схеми людського тіла», а мовленнєві реакції перебувають у прямій залежності від тренуваності пальців.

Для створення нормальних передумов до навчання грамоти потрібно розвивати дрібну моторику рук. Про вплив мануальних (ручних) дій на розвиток мозку було відомо ще в Китаї у II ст. до н. е. Створені вітчизняною народною педагогікою дитячі ігри (забавлянки «Ладки, ладусі», «Сорока-ворона», «Оцей пальчик» та ін.) й досі достатньо осмислені дорослими. Більшість батьків вважає, що ці ігрові заняття лише розважають, а не розвивають та оздоровлюють дитину.

Отже, для розвитку пальцевого праксису слід проводити такі вправи: маніпуляції з дрібними предметами; робота з конструкторами та мозаїкою; пальчикова гімнастика; ліплення, аплікація, малювання, вишивка, нанизування намистин; шнурування взуття, застібання гудзиків тощо. Вправи на підготовку кисті руки до письма: ігри з пористими губками у воді; стискання й розтискання гумових кульок; малювання паличкою на вогкому піску; дидактичні ігри («Спіймай рибку», «Ситечко» та ін.); вправи на переключення рухів руки за Озерецьким (кулак – ребро – долоня).

Спочатку усі ці вправи потрібно виконувати у повільному темпі, поступово прискорюючи та збільшуючи кількість повторень. При цьому потрібно слідкувати за чіткістю й ритмічністю виконання вправ, не допускати супутніх рухів та порушень просторової орієнтації.

9. **Навчання елементів грамоти.** Недорозвиненість фонематичного слуху та слухового контролю, зниження здатності до запам'ятовування, недостатня сформованість основних мисленневих процесів є причиною того, що діти із ЗНМ не можуть у термін, відведений програмою масової школи на букварний період, ознайомитися зі звуками рідної мови та запам'ятати літери, що їх позначають. Тому в підготовчій групі спеціалізованого дошкільного закладу для дітей цієї кате-

горії навчанню читання та письма передуює спеціальна корекційна робота – підготовка до навчання грамоти.

У період підготовки до навчання грамоти необхідний максимальний розвиток чуттєвого досвіду дітей, тобто вміння прислуховуватися до звучання слова, впізнавати, розрізняти й виокремлювати з нього звуки мови. В процесі активної діяльності дітей за умови свідомого засвоєння акустичних і мовленнєво-рухових якостей звуків, виокремлюють їх ознаки та формують поняття: «звуки мови», «голосні та приголосні звуки», «тверді та м'які приголосні» тощо. Особлива увага приділяється умовному позначенню звуків мови в структурі слова, що є важливою передумовою переходу до позначення звуків буквами. Потрібно вводити та закріплювати у дітей поняття «звук» і «літера», вчити розмежовувати їх (звуки ми чуємо і вимовляємо, а літери бачимо і пишемо). Логопед також знайомить дітей з такими поняттями, як «склад», «слово», «речення», «розповідь», «опис», вчить позначати кожне слово в реченні.

Практичні завдання для самостійного опрацювання

1. Батьки Оленки звернулися до молодшої виховательки:

«Наша Оленка через рік піде до школи, але вона знає дуже мало літер і не вміє читати й писати. Чи досить тих знань, що є у неї, для вступу до школи?».

Як би ви відповіли на це запитання? Щоб відповісти на нього, треба з'ясувати скільки років дівчинці. Який рівень знань повинні мати діти, йдучи до школи. Які навички з підготовки до навчання грамоти мають бути сформовані? Які зміни в підготовці до школи передбачені новими державними документами про освіту?

2. На педагогічній раді між вихователями виникла суперечка з приводу того, що є основним у навчанні дітей читанню. Одні стверджували, що головну увагу слід приділяти навчанню дітей звукового аналізу слів, інші, – що основою навчання читання є свідоме ознайомлення дітей з літерами та їх підготовка до написання цих літер.

Висловіть власну думку з цього питання.

3. Нерідко можна почути такі міркування дорослих: «Не слід дитину спеціально готувати до школи, бо їй там буде нецікаво вчитися». Чи згодні ви з таким міркуванням? Наведіть з літератури приклади висловлювань видатних учених, педагогів про час початку навчання грамоти.

4. Вихователі дошкільних закладів навчають дітей проведенню ліній, штрихуванню різних геометричних фігур, обведенню контурів предметів. З якою метою виконують ці вправи? У якій віковій групі і коли? Яка методика їх проведення?

5. Для здійснення звукового аналізу слів Д. Ельконін і Л. Журова пропонують використовувати фішки трьох кольорів: голосні – фішки червоного кольору, приголосні – синього, м'які приголосні – зеленого кольору.

М. Вашуленко і Н. Скрипченко радять використовувати у шкільній практиці навчання грамоти такі фішки-моделі:

() – голосний звук; (–) – приголосний звук; (=) – м'який приголосний звук.

Висловте свою думку щодо використання зазначених моделей звуків у дошкільному закладі. Обґрунтуйте її з психофізіологічного та педагогічного погляду.

6. Прочитайте конспект заняття. Визначте, для якої вікової групи призначено цей конспект. Виділіть прийоми навчання звукового аналізу слів. Хто автор використаної методики розвитку звукового аналізу слів?

Тема: Тверді та м'які приголосні звуки.

Завдання: навчити дітей ділити приголосні звуки на тверді й м'які. Формувати вміння виконувати звуковий аналіз слів з твердими та м'якими приголосними, користуючись відповідними фішками. Закріплювати вміння добирати слова із заданими твердими чи м'якими приголосними звуками.

Методичні поради: повторення матеріалу попереднього заняття.

Моделювання слів *лак*, *ліс* на основі схеми звукового аналізу та із застосуванням фішок. Зіставлення перших звуків цих слів. Які це звуки? Що створює перешкоду під час вимови? Яка між ними різниця?

Вихователь: «Так, у слові *лак* перший звук – твердий приголосний *л*, у слові *ліс* – м'який приголосний *л'*. Давайте перевіримо, коли повітря зустрічає сильніші перешкоди при вимові твердих чи м'яких приголосних звуків? Вимовляйте разом зі мною: *н – н', т – т', з – з'*».

Діти на практиці переконуються, що при вимові м'яких приголосних звуків видихуване повітря зустрічає сильніші перешкоди на своєму шляху.

Вихователь: «Оскільки під час вимови м'яких приголосних звуків повітря зустрічає сильніші перешкоди, на схемах звукового аналізу їх слід позначити фішкою з двома рисочками».

У моделі слова *ліс* діти відповідною фішкою замінюють звук *л*.

Дидактична гра «Назви пару» проводиться з м'ячем. Діти стають по колу. Вихователь кидає м'яч і називає твердий приголосний, а дитина, яка впіймала його, має назвати м'який приголосний.

Дидактична вправа: добір слів за заданими звуками. Наприклад, діти пригадують слова, в яких звук *с* знаходиться в кінці слова, звук *м* – на початку слова та ін.

7. У методичній літературі існують різні погляди щодо місця вправ у підготовці руки дитини до письма: а) складова частина занять із навчання грамоти; б) складова частина занять з математики; в) складова частина занять з образотворчого мистецтва; г) індивідуальне заняття.

Яка ваша думка з цього приводу? Обґрунтуйте свою думку.

8. Прочитайте завдання до вправи «Мої пальчики-помічники»¹: поговори з пальчиками (утішки, скоромовки, віршики, лічилки); гра на піаніно, скрипці, гітарі, балалайці, бубні, флейті, горні, сопілці, акордеоні, баяні; поміряй пальчиками довжину столу, стільця (будь-чого іншого) – «пальчики крокують»; вхопи й утримуй у пальчиках іграшку чи будь-який інший предмет; візьми пальчиками іграшку і порахуй, як довго ти її можеш утримувати; перенеси кінчиками пальців м'ячик, іграшку чи інший предмет; нанизуй намистечко; нанизуй кільця; вправи для пальчиків-фізкультурників; сила пальчиків (кистьовий динамометр); що за диво ці пальчики, як вони допомагають один одному! (пальчики-помічники); назви пальчики (великий, вказівний, середній, безіменний, мізинчик); проведи лінію пальчиком (на піску, на столі тощо); одягнемо пальчики (гра); прокоти кільце через ворітця; прокоти м'ячик через ворітця; гра з м'ячем (різним за величиною); пальці лікаря; що за диво ці руки; що можна зробити руками; бабусині руки; мамині руки; татові руки; дідусеві руки; стеж за своїми руками; на що схожі руки?; у людини – руки, а в тварини що?; руки, давайте вчитися малювати (ліпити, конструювати, писати); обведи малюнок; надрукуй літери на аркуші в клітинку; заштрихуй малюнок; намалюй будь-що на букву *а*; «Золоті руки». Про кого так кажуть?; втягни нитку в голку; різні руки; маленькі майстри; маленькі рученята;

¹Стрюк К. І., Скрипченко Н. Ф. Підготовка до письма // Дошк. виховання. – 1986. – № 4.

як можна гарно сказати про руки? (два птахи, два крила);
театр пальців;
театр тіней;
пантоміма;
балет;
гімнастика;
хто дужчий?;
пальчики танцюють;
сурдоазбука;
тифлоазбука;
морзянка;
пальчики, час до школи!;
маленькі трударі (перекладати зернята в тарілочку).

Для чого можна використати ці вправи? У яких вікових групах? Чи всі наведені вправи готують руку дитини до письма? Поміркуйте щодо використання цих вправ у режимі дня. Складіть перспективний тематичний план вправ з підготовки руки дитини до письма на рік окремо для старшої та підготовчої груп.

РОЗДІЛ

15

Організація роботи з розвитку мовлення у дошкільних закладах та управліннях освіти

§ 1. Роль завідувача і старшого педагога в організації роботи з розвитку мовлення в дошкільному закладі

Методичне керівництво роботою з розвитку мовлення здійснюють завідувач дошкільного закладу і старший педагог. Провідна роль в організації навчально-виховної роботи з рідної мови належить завідувачу як керівникові дошкільної установи. Він забезпечує добір кадрів, контролює виконання програми з мовних розділів, дбає про забезпечення навчального процесу необхідним дидактичним та наочним матеріалом. Завідувач дошкільного закладу є організатором, керівником, методистом, радником, наставником вихователів. Він працює у тісному контакті зі старшим педагогом-методистом. Завдання у них спільні, спрямовані на виконання програми виховання дітей в дошкільному закладі.

Старший педагог має забезпечувати вихователів необхідною методичною й художньою літературою, наочними й дидактичними посібниками, технічними засобами навчання; здійснювати методичну допомогу під час планування навчально-виховної роботи з рідної мови, відвідувати заняття та режимні моменти, проводити методичні консультації та показові заняття.

Методичне керівництво роботою з розвитку мовлення в дошкільному закладі передбачає такі форми: педагогічні ради; відвідування занять, режимних моментів та відкритих занять із наступним їх аналізом; індивідуальні та групові консультації; вивчення, узагальнення та поширення передового педагогічного досвіду вихователів; контрольні обстеження мовлення дітей; підвищення кваліфікації вихователів; п'ятихвилинки, на яких вирішуються методичні питання з розвитку мовлення; методичні об'єднання вихователів за віковими групами; огляд педагогічної преси і методичної літератури; підготовка вихователями методичних

розробок, документації з розвитку мовлення; підготовка доповідей на педради; загальні батьківські збори; педагогічні читання; конференції з питань розвитку мовлення.

Старший педагог має забезпечувати обладнанням педагогічний кабінет, значну частину якого становлять посібники з розвитку мовлення. Літературу слід добирати за такими рубриками: художня література для дітей (за віковими групами або за темами); художня література для вихователів (хрестоматії з дитячої літератури, прислів'я, приказки, казки, загадки, збірки творів, повні зібрання творів для дітей); дитячі журнали («Барвінок», «Пізнайко», «Сонечко», «Малятко» та ін.), методична література з розвитку мовлення. Для художньої і методичної літератури потрібно створити каталог для зручності у користуванні педагогічним персоналом.

Обладнанням педагогічного кабінету є також технічні засоби навчання (платівки, магнітофонні касети, картинки з розвитку мовлення дітей та ознайомлення їх із довкіллям). Для зручності у користуванні картинку наклеюють на тканину чи картон, зберігають у висячому положенні чи в шухлядах шафи. Предметні картинки систематизують за темами, наклеюють на картоні, зберігають у спеціальних конвертах. Дрібний дидактичний матеріал і настільні друковані дидактичні ігри також класифікують за темами.

Крім того, методист має забезпечити педагогічний кабінет друкованими альбомами на теми: «Свійські тварини», «Альбом картинок для вправлення дітей дошкільного віку в правильній вимові звуків», «Професії твоїх батьків», «Картинки для казок» та ін.

У методичному центрі дошкільного закладу мають бути розробки з методики розвитку мовлення, зразки конспектів різних занять, дидактичних ігор, методичні розробки до дидактичного матеріалу, анотації на художні і дидактичні картини. Під керівництвом методиста вихователі виготовляють альбоми: «Зразки розповідей вихователя з власного досвіду», «Розповіді про смішне», «Творчі розповіді», «Розповіді про природу», «Описові розповіді», «Скоромовки», «Чистомовки», «Зачини та кінцівки казок», «Надокучливі казки», «Загадки», «Прислів'я», «Розповіді зі звуконаслідуванням» та ін. Якщо до дидактичних та художніх картин немає друкованих методичних розробок, то старший педагог самостійно (або за допомогою вихователів) розробляє методичні рекомендації до кожної картини. Наприклад: картина «Випадок на річці» (серія Н. Зеленко «Картини для розвитку дітей дошкільного віку»).

З м і с т к а р т и н и. *Перша картина.* Льодохід. На березі стоять дорослі й діти. Усі дивляться на катер, що йде по річці. На передньому плані картини зображений собака, який стрибнув на крижину, що підплив-ла до берега, а за ним стрибнув на крижину і хлопчик. Праворуч на пагорку – будинок. Від нього до берега веде стежка.

Друга картина. Крижина, на якій стоять хлопчик і собака, відпли-ває від берега. Хлопчик кричить, він злякався. Собака гавкає. І діти, і

дорослі обернулися на крик. Від будинку з гаком у руках біжить чоло-вік. Дехто з натовпу махає руками людям на катері. Катер уже роз-вернувся до крижини.

М е т о д и ч н і п о р а д и: картини, об'єднані одним сюжетом, ре-комендуються для старшої й підготовчої до школи груп. Перше знайом-ство з картиною слід проводити після екскурсії до річки на занятті, присвяченому ознайомленню дітей з довкіллям.

М е т а: закріпити знання дітей про весняні явища, розкрити сто-сунки між людьми, суть поняття «взаємодопомага», прищепити любов до свійських тварин; виховувати почуття обережності.

Вихователь розвішує картини і пропонує дітям уважно розглянути їх: спочатку першу, потім другу. Ставить запитання: «Де відбувається дія? Яка пора року зображена на картині? З чого це видно? Чому хлопчик потрапив на крижину? Що далі з ним трапилося? Хто допо-міг хлопчикові й собаці? Як?» На занятті можна прочитати вірш М. Нек-расова «Дід Мазай та зайці» або інший близький за сюжетом картини твір.

На заняттях з розвитку мовлення у дітей підготовчої групи картину бажано використати упродовж тижня кілька разів.

Старша група. Діти пригадують назву картини. Вихователь: «Що ж трапилося із хлопчиком? Хто врятував його?» Після цього він наво-дить зразок початку розповіді: «Рання весна. На річці розпочався льо-дохід. Василько пішов на річку. Він узяв із собою собаку Біма. На березі річки було багато народу: дорослих і дітей. Усі дивились, як пливуть крижини. Василько задивився на катер, що йшов рікою. Раптом він почув стривожений гавкіт Біма. Хлопчик озирнувся й побачив, що собака стоїть на крижині, яку почало відносити від берега. Довго не вагаючись, хлопчик ступив на крижину, щоб врятувати собаку...». Відтак розповідь продовжують діти.

Можна запропонувати скласти розповідь про те, що буде після того, як врятують хлопчика (творча розповідь про події, що відбуватимуться поза зображеним на картині).

Діти семи років. Вони розглядають знайомі картини, придумують назви до першої та другої картин. Складають розповідь за планом вихователя. І варіант плану: 1. Коли трапилася ця подія? 2. Що стало-ся на річці? 3. Чому хлопчик із собакою опинилися на крижині? 4. Як усе закінчилося?

ІІ варіант плану: 1. Льодохід на річці. 2. Собака на крижині. 3. Хлоп-чик рятує свого собаку. 4. Катер рятує хлопчика.

У цій групі можна використати й такі прийоми роботи з карти-ною, як: а) складання дітьми розповідей з власного досвіду відповідно до змісту картини; б) складання розповідей за частинами картини; в) складання розповідей про одного з героїв (хлопчика, собаку, капіта-на катера); г) складання описових розповідей про окремі частини кар-тини.

С л о в н и к: льодохід, крижина, катер, капітан, рятувати, допомагати, весняні явища, рання весна.

Однією з важливих форм роботи педагога-методиста є перевірка планів навчально-виховної роботи. Старший вихователь ознайомлює інших із вимогами щодо оформлення плану. На стенді «Планування навчально-виховної роботи» подаються зразки планування занять та інших видів роботи з розвитку мовлення, перелік видів занять та їх кількість у кожній віковій групі, види роботи у повсякденному житті; зразки перспективних планів (перелік дидактичних ігор, діафільмів, планування роботи в повсякденному житті, індивідуально-групові заняття тощо). Старший педагог повинен знати, які недоліки планування найчастіше мають місце у практиці роботи дошкільних закладів.

До обов'язків методиста входить перевірка планів навчально-виховної роботи. При цьому він має дотримуватися певної схеми перевірки календарного плану з розвитку мовлення. Крім щотижневої перевірки доцільно робити тематичні (один раз на місяць чи квартал).

Щотижневу перевірку плану слід проводити за такою схемою:

1. Кількість занять із розвитку мовлення, їх види, відповідність програмі, місце в режимі дня.
2. Визначення програмного змісту, його повнота, наявність конкретних мовленнєвих завдань.
3. Перевірка того, як підбрано матеріал для заняття і як відображено його хід.
4. Планування роботи в повсякденному житті: методи і прийоми, повнота запису (мета, матеріал), індивідуальна робота (її повторюваність).

Для тематичної перевірки рекомендується інша схема¹:

1. Загальні відомості: місто, номер дошкільного закладу, група, прізвище вихователя, період, за який перевіряється план.
 2. Добір занять на тиждень; назва занять, програмний зміст, методи і прийоми, відповідність програмі.
 3. Добір занять на місяць, квартал: різноманітність методів навчання, повторюваність. Чи усі види роботи відображено у плані?
 4. Планування роботи в повсякденному житті: різноманітність методів і прийомів роботи протягом місяця; форма плану; індивідуальна робота (як часто планується з однією і тією самою дитиною), чи всі розділи охоплено.
 5. Облік роботи: конкретність, оцінка досягнень дітей з розвитку мовлення, завдання щодо подальшої роботи з дітьми.
 6. Загальна оцінка плану роботи з розвитку мовлення. Доповідь на педагогічній раді про результати тематичної перевірки планів.
- Ефективними формами ознайомлення методиста із роботою вихователів з розвитку мовлення є: відвідування занять, окремих режимних

моментів, спостереження за роботою вихователів та її аналіз; бесіди з вихователями; бесіди з дітьми; перегляд конспектів занять та іншої документації; тематична перевірка; контрольні перевірки.

Важливою формою ознайомлення методиста або завідувача з роботою вихователів є особисті спостереження і запис різних видів роботи з розвитку мовлення безпосередньо в групі. Перш ніж іти в групу, потрібно продумати, на що слід звернути увагу, взяти з собою відповідну схему запису заняття чи режимного моменту.

Схема спостереження за заняттям з розвитку мовлення:

1. Підготовка до заняття: хто готує матеріал, як розставлені столи та стільчики, чим зайняті в цей час діти, як розміщено дидактичний та наочний матеріал.
2. Організаційний момент: тривалість заняття; прийоми залучення дітей; тон вихователя; вміння дітей сідати за столи.
3. Хід заняття: прийоми зосередження уваги; прийоми розумової активізації дітей, їх ефективність; кількість дітей, опитаних вихователем; прийоми індивідуального підходу; кількість і якість запитань, їх послідовність; наявність творчих завдань; місце гри в ході основної частини заняття; ставлення вихователя до мовлення і помилок дітей; підтримання дисципліни; стан мовлення дітей (стенографічний запис).
4. Закінчення заняття: застосування прийомів, спрямованих на узагальнення та систематизацію матеріалу; тривалість заняття; виховна спрямованість заняття.

Схема перегляду роботи з розвитку мовлення в повсякденному житті:

1. Види роботи з розвитку мовлення, їх відповідність плану, ефективність та якість проведеної роботи.
 2. Кількість дітей, охоплених роботою з розвитку мовлення. Роль вихователя в організації самостійної роботи з розвитку мовлення.
 3. Робота в куточку книги (вранці, після денного сну, ввечері). Контроль вихователя за виконанням дітьми поставлених вимог.
 4. Прийоми контролю за мовленням дітей у повсякденному житті. Один раз на рік методист має проводити тематичну перевірку роботи вихователів кожної вікової групи з розвитку мовлення.
- Вивчення досвіду роботи вихователя з розділу «Рідна мова» передбачено планом на рік, складеним методистом або завідувачем, в якому на кожний місяць визначено форми вивчення роботи.
- Результати вивченого й узагальненого досвіду роботи можуть бути представлені у вигляді опису, папки, альбому, до яких додаються виписки з плану, тематичний перспективний план, тематичний щоденник-облік, таблиці звуковимови, альбоми з вправами та дидактичним матеріалом.

Під час відвідування груп, тематичних перевірок, а також наприкінці кварталу чи року методист використовує контрольні завдання, діагностичні методики з метою контролю за виконанням програми.

¹Див.: Бородич А. М. Методика розвитку речі дітей. – М., 1984. – С. 256–257.

§ 2. Планування роботи з розвитку мовлення

Планування є важливим чинником організації цілеспрямованого, систематичного навчально-виховного процесу. Під час планування вихователь повинен враховувати низку загально-дидактичних принципів, зумовлених особливостями засвоєння дітьми рідної мови. Складаючи план, він має керуватися вимогами програми, але з урахуванням природного середовища й соціального оточення дитячої установи. Виходячи з місцевих умов, вихователь добирає і відповідний пізнавальний матеріал для навчання. Так, у приморському місті чи селі доцільно планувати спостереження, читання літературних творів про море, пароплави, рибальський промисел тощо. Врахування місцевих умов допомагає навчанню дітей на знайомому й зрозумілому їм матеріалі, на основі безпосереднього сприймання об'єктів та явищ навколишнього середовища. Важливе значення має забезпечення принципу систематичності й послідовності в розташуванні матеріалу. Ускладнення програмних завдань, методів навчання, вимог до словесної діяльності дітей має здійснюватись як протягом навчального року у межах однієї групи, так і при переході до іншої вікової групи. На початок навчального року планують більш доступний матеріал, що поступово ускладнюється. Наприклад, у старшій групі діти спочатку вчать переказувати близько до тексту невеликі оповідання та казки, а наприкінці навчального року – більш складні.

Систематичність щодо уточнення, поглиблення вже пройденого матеріалу й повідомлення нових знань забезпечується взаємозв'язком окремих знань та видів діяльності. Використання різних форм роботи під час реалізації одного освітньо-виховного завдання сприяє повторюваності й закріпленню програмного матеріалу.

На початку навчального року вихователі планують спостереження за розвитком мовлення дітей, проведення групових та індивідуальних бесід для того, щоб виявити обсяг знань і вмінь, здобутих дітьми в попередніх групах. Протягом року такий контроль здійснюють за допомогою квартальних підсумкових занять. Під час перевірки вивчають рівень розвитку звукової культури мовлення дітей, їхнього словникового запасу, граматичної правильності, зв'язності мовлення. Особливу увагу звертають на рівень активності дітей: чи вміють вони слухати вихователя, правильно й чітко відповідати на запитання, відтворювати нові дії за зразком, а відомі – за заданими умовами. Виявлений рівень знань і вмінь дітей є підґрунтям для подальшого планування роботи.

Основними видами планування роботи з розвитку мовлення є перспективний і календарний плани. Перспективний – складається на місяць чи квартал з метою рівномірного розподілу матеріалу протягом певного періоду. Він має дві частини: у першій визначають виховні й на-

вчальні завдання з розділів програми, передбачають зміст роботи, спрямованої на засвоєння всіх сторін мовлення, у другій – наводять методи навчання.

Перспективний план деталізують у календарному плані, який складають на кілька днів чи 1–2 тижні. У ньому конкретизується навчальна й виховна робота з розвитку мовлення, що проводиться упродовж усього дня (вранці, на заняттях, під час прогулянок і у вечірні години).

Планування роботи на заняттях і поза ними має свою специфіку. Під час занять вихователь має можливість планомірно й систематично навчати весь дитячий колектив нормам усного літературного мовлення. Кількість занять визначається програмою дошкільного закладу. Вихователь добирає зміст і методи проведення занять, забезпечуючи їх планомірність і різноманітність.

Відповідно до нової програми виховання і навчання, в дошкільному закладі проводять комплексні й тематичні заняття. Перші три заняття кожного місяця – комплексні, на четвертому тижні планується тематичне заняття. Комплексне заняття складається з трьох частин, кожна з яких присвячена одному з розділів мовленнєвої роботи: звукова культура, словник чи граматики. Враховуючи рівень підготовки дітей, вихователь може сам визначати, який розділ (зв'язне мовлення, словник чи граматику) вивчати першим. В окремих випадках доцільно починати заняття з роботи над словником чи граматику, а потім переходити до розділу зв'язного мовлення. Розділ звукової культури зазвичай є третьою частиною заняття. Розділ зв'язного мовлення вивчається на перших трьох заняттях і як самостійне заняття не планується. Розвиток зв'язного мовлення проводиться на заняттях із художнього читання, ознайомлення з явищами суспільного життя, навчання грамоти. На цих заняттях вихователь проводить роботу, спрямовану на розширення словника дітей, виховує звукову культуру мовлення, формує знання граматичної будови мови. Наприклад:

Розвиток мовлення (молодша група).

З а в д а н н я: 1. Словник. Навчити дітей правильно називати предмети, що знаходяться у груповій кімнаті; збагатити словник вихованців словами: *групова кімната, іграшки, ігровий куточок, стіл, стілець, квіти, книжкова шафа, килим, акваріум, займатися, гратися.*

2. Зв'язне мовлення. Навчити відповідати на запитання, скласти коротеньку розповідь про групову кімнату.

3. Звукова культура. Вправляти у вимові звука *к*, розвивати фонематичний слух.

М а т е р і а л: лялька Оксана, стілець; предметні картинки; квіти, книжка, акваріум, ведмедик, стіл, стілець, кімната, вікно, килим.

Процес оволодіння рідною мовою відбувається в повсякденному житті дошкільного закладу. Залежно від періоду дня, можна планувати таку роботу з дітьми:

вранці: індивідуальна робота з виховання звукової культури та грама-тичної правильності мовлення, бесіди на близькі для дітей теми, коротко-часні спостереження, дидактичні ігри, словесні доручення, малорухливі ігри зі співом та діалогом, розглядання ілюстрацій, настільні друковані ігри;

на прогулянці: спостереження за довкіллям; індивідуальна робота, дидактичні ігри: малорухливі ігри зі співами і діалогами;

у другу половину дня: після сну – веселі ігри-змагання, інсценовані показ ігор, слухання улюблених казок, пісень; перегляд діафільмів;

у вечірні години: спостереження за дидактичними й хороводними іграми, індивідуальна робота, загадування й відгадування загадок, розглядання ілюстрацій, настільні друковані ігри, перегляд телевізійних передач.

З усіх перелічених видів роботи на кожний день планують два-три види.

У повсякденному житті вихователі мають стимулювати мовленнєву активність дітей, організувати бесіди, розповіді, повторювати вірші. Наприклад, можна запланувати розмову-бесіду про те, в які ігри грали діти, які ігри цікавіші, чи правильно були розподілені ролі між ними, як вони поведилися при цьому.

Для старшої групи слід передбачити формування умінь, необхідних для повсякденного спілкування дітей (наприклад, уміння розповісти, де розташована група, який найкоротший шлях від дошкільного закладу додому). Плануючи спостереження на прогулянках, потрібно точно вказати об'єкт спостереження, визначити, на що слід звернути увагу дітей, сформулювати запитання.

У педагогічній діяльності вихователя велике значення надається індивідуальній роботі з дітьми, яку проводять як на заняттях, так і поза ними. На заняттях вихователь використовує різні прийоми навчання залежно від можливостей окремих дітей. Наприклад, на занятті з навчання дітей шостого року життя самостійного переказу, вихователь може застосувати прийом спільного переказу, щоб допомогти тим дітям, яким важко виконати завдання.

Індивідуальну роботу можна також планувати з метою перевірки знань, умінь. Проводять її впродовж певного періоду, однак у плані її потрібно записати лише один раз (наприклад, «Протягом тижня обстежити мовлення дітей: ...»).

Якщо у групі є діти, що відстають у мовленнєвому розвитку або виявляють нахили до певного виду діяльності, то роботу з ними планують, здійснюють й обліковують протягом тривалого часу. В плані записують імена дітей, мету індивідуальної роботи та матеріал, потрібний для проведення такої роботи («З Танею і Васею повправлятимось у вимові звука *p*, запропонувати їм скоромовку «На річці Роман спіймав рукамі рака. Рак ущипнув Романа за руку»).

Ефективність роботи з розвитку мовлення значною мірою залежить від правильності її планування.

§ 3. Робота з розвитку мовлення в управліннях освіти

Контроль за роботою з розвитку мовлення і методичне керівництво в управліннях освіти здійснюють методист та інспектор.

Завдання методиста: ознайомлення зі станом роботи стосовно вивчення рідної мови та відповідною документацією у дошкільних навчальних закладах (ДНЗ), де відбувається перевірка; складання плану роботи з надання методичної допомоги ДНЗ; робота з активом дошкільних працівників; надання методичної допомоги вихователям; проведення консультацій; поширення педагогічного досвіду; сприяння підвищенню кваліфікації педагогічних кадрів; постійний контроль за якістю роботи з вивчення рідної мови.

При обласних управліннях освіти вихователі підвищують педагогічну кваліфікацію на місячних курсах, семінарах, конференціях. Вони також ознайомлюються з новими методиками навчання дітей рідної мови.

Однією з форм підвищення кваліфікації вихователів та розвитку їхньої творчості, педагогічної майстерності є творчі групи, які організують методисти. *Творчі групи* – це невеликі колективи дошкільних працівників, які поглиблено вивчають одну з актуальних проблем методики розвитку мовлення та забезпечують творче застосування висновків і результатів досліджень у роботі дошкільних закладів.

Інакше кажучи, це форма залучення вихователів дошкільних закладів до творчої діяльності, творчого пошуку й розробки нових форм, методів і прийомів роботи з розвитку мовлення. Очоловати творчу групу може методист, інспектор, науковець чи хтось із творчих дошкільних працівників (старший педагог, завідувач чи вихователь). При відділі освіти можуть працювати кілька творчих груп, проте кожна з них досліджує окрему проблему. Обрати проблему допомагає методист. Вивчатися можуть такі проблеми: активізація спілкування дитини з вихователем на заняттях; організація спілкування дітей у повсякденному житті; індивідуально-групові заняття з розвитку мовлення, їх місце в педагогічному процесі; розвиток словесної творчості дітей; художньо-театральна діяльність у дошкільних навчальних закладах та ін. З цією метою створюються творчі групи на період від одного до п'яти років, які включають від 3 до 15 осіб. Керівник групи складає план роботи на весь період вивчення чи розроблення обраної теми, який затверджує методист відділу освіти. Своєрідною формою підвищення кваліфікації вихователів є клуби молодих вихователів.

Методист організовує огляди-конкурси з різних видів діяльності дошкільних закладів із розвитку мовлення. Це можуть бути конкурси педагогів, дидактичних посібників та ігор із розвитку мовлення, технічних засобів літератури, методичного матеріалу, лялькових театрів.

Інспектор і методист здійснюють інспекторсько-методичну перевірку дошкільних закладів. Із розвитку мовлення передбачається лише тема-

тична перевірка. План таких тематичних перевірок складають на п'ять років. Методист-початківець обов'язково складає власний план перевірки, в якому передбачає бесіду із завідувачем, ознайомлення з наслідками попередньої перевірки (перегляд акту), планом роботи ДНЗ, протоколами педрад. Під час тематичної перевірки роботи з розвитку мовлення методист та інспектор мають побувати в кожній групі як на заняттях, так і після них, поспілкуватися з вихователями та дітьми. Особлива увага приділяється мовленню дітей і вихователя. Методисту потрібно також познайомитися з документацією, дидактичним і наочним матеріалом, посібниками.

За підсумками перевірки методист та інспектор складають акт, а про результати перевірки доповідають на педагогічній раді.

Схема складання акту тематичної перевірки дошкільного навчального закладу із розвитку мовлення

Перевірку проводив:...

Дата перевірки:...

Тема перевірки:

I. Загальні відомості про дошкільну установу та групи.

1. Тип установи, назва, номер, адреса, тривалість робочого дня.

2. Відомості про групи, що перевіряються: вік, кількість дітей, мова навчання.

3. Кадри: а) хто працює в групі (вихователь, учитель), освіта, стаж роботи; які форми підвищення кваліфікації пройшов і коли; б) завідувач, старший педагог – освіта, стаж роботи; в) форми підвищення кваліфікації завідувача та вихователів; індивідуальні плани підвищення кваліфікації, їх виконання.

II. Мета і методика перевірки.

1. Мета і завдання перевірки.

2. Усунення недоліків, зазначених попередніми перевірками.

3. Методи перевірки (із зазначенням дати проведення, кількості відвіданих занять, бесід, спостережень, вивчених матеріалів).

III. Рівень розвитку мовлення дітей.

1. Звукова культура мовлення: вимова звуків, розвиток фонематичного слуху, інтонаційна виразність мовлення (додати таблиці обстеження звуковимови дітей).

2. Словник дітей: активний, пасивний; наявність образних висловів, приказок, прислів'їв; засвоєння понять.

3. Граматична правильність мовлення: оволодіння основними граматичними категоріями, типові помилки в мовленні дітей; засвоєння ними різних типів речень (додати таблиці).

4. Зв'язне мовлення: рівень засвоєння діалогічного мовлення, вміння самостійно будувати розповіді.

5. Навички загальної культури мовленнєвого спілкування та мовленнєвого етикету.

6. Рівень засвоєння навичок звукового аналізу, основи грамоти та підготовки руки дитини до письма.

7. Мовленнєва активність дітей на заняттях та під час режимних моментів.

8. Загальне мовне тло у групі (голосне, спокійне, жваве мовлення). Мовленнєва готовність дітей старших груп до школи.

IV. Методика роботи з розвитку мовлення.

1. Планування роботи з розвитку мовлення у ДНЗ та в повсякденному житті. Планування занять (позитивні й негативні приклади). Загальні висновки й рекомендації щодо стану планування навчально-виховної роботи вихователями.

2. Оцінювання методів роботи вихователів. Аналіз відвіданих занять (дата, тривалість) відповідно до схеми аналізу занять із розвитку мовлення.

V. Умови розвитку мовлення дітей у дошкільному закладі.

1. Дотримання умов гігієни у приміщеннях та в групах ДНЗ. Перевірка за медичною картою стану органів слуху та мовленнєвого апарату дітей. Контроль за ефективністю роботи логопеда.

2. Культура мовлення дорослих у дошкільному закладі, його характеристика (стенографічний запис).

3. Обладнання педкабінету з розвитку мовлення: наявність навчальних посібників, словників, каталогу методичної літератури, журнальних статей, художньої літератури для дітей; рукописних методичних розробок, виготовлених працівниками ДНЗ; дидактичного та наочного матеріалу з розвитку мовлення, їх систематизація, анутовання, картотека; зберігання технічних засобів навчання (радіоприймач, телевізор, діафільми, кінофільми, магнітофон, калейдоскоп тощо), каталогу, методичних розробок, анотацій.

VI. Методична робота з колективом.

Аналіз річних планів роботи, протоколів педагогічних рад та іншої документації.

VII. Загальні висновки. Рекомендації щодо подальшої роботи.

Практичні завдання для самостійного опрацювання

1. Складіть перспективний тематичний план на квартал для однієї з вікових груп на тему «Дидактичні ігри з розвитку мовлення» (табл. 45):

Таблиця 45

Назва розділу	Дидактична гра	Термін проведення
Словник Грамагика Звукова культура Діалог Монологічне мовлення		

2. Відповідно до схеми розробіть річний план вивчення досвіду роботи вихователя на рік.

Продовження табл. 46

План

вивчення досвіду роботи
вихователя молодшої

групи _____

ПІБ

методистом дошкільного закладу № _____

ПІБ

на 2004/2005 навч. рік

Тема: робота вихователя над правильною звуковимовою дітей.

Мета: виявити найефективніші форми роботи з молодшими дошкільниками під час виховання звукової культури мовлення.

Матеріали вивчення узагальнити в описі для занесення до картотеки передового педагогічного досвіду (табл. 46).

Складіть до картотеки картку передового педагогічного досвіду за схемою:

Таблиця 46

№ пор.	Зміст роботи	Форма роботи	Термін вивчення
1	Аналіз літератури з виховання у дітей звукової культури мовлення (дати перелік)	Витяги окремих положень. Анотації	Вересень
2	Ознайомлення з біографічними даними вихователя. Мовлення вихователя	Складання психолого-педагогічної характеристики	Вересень
3	Ознайомлення зі станом мовлення дітей. Визначення рівнів мовленнєвого розвитку	Бесіди з дітьми. Складання таблиці обстеження	Жовтень
4	Ознайомлення з методами роботи вихователя	Аналіз календарного та перспективного тематичних планів, наочного та дидактичного матеріалу, тематичного щоденника, конспектів занять	Листопад
5	Надання методичної допомоги вихователю. Проведення консультацій	Консультації (усні та письмові). Індивідуальні бесіди	Листопад
6	Вивчення роботи вихователя. Відвідування: а) занять б) режимних моментів	Спостереження, аналіз, бесіди	Протягом року

№ пор.	Зміст роботи	Форма роботи	Термін вивчення
7	Фотографування занять, дидактичного та наочного матеріалу, обладнання групи; магнітофонні записи занять	Виготовлення альбому, слайдів, діафільму	Протягом року
8	Спостереження за мовленням дітей. Виявлення рівнів мовленнєвого розвитку	Стенограма мовлення. Складання порівняльної таблиці	Травень
9	Оформлення зібраного матеріалу	Описування досвіду. Виготовлення папки	Травень
10	Ознайомлення педагогічного колективу дошкільного закладу за вивченими матеріалами	Виставка. Доповідь на педагогічній раді	Травень

- 1) назва розділу;
- 2) назва теми;
- 3) вікова група;
- 4) відомості про автора (прізвище, ім'я та по батькові, посада, адреса дошкільного закладу).

3. Складіть план роботи методичного об'єднання на тему «Нові методичні технології навчання дітей дошкільного віку» (табл. 47):

Таблиця 47

№ пор.	Зміст роботи	Виконавці	Термін виконання

4. Складіть план роботи творчої групи на тему «Варіативні програми виховання та навчання дітей у дитячому садку: результати та перспективи» (табл. 48).

Таблиця 48

№ пор.	Зміст роботи	Форма роботи	Виконавці	Термін виконання

5. Складіть анотацію до однієї з дидактичних сюжетних картин за схемою:

- 1) назва серії, автор, місце і рік видання серії картин;
- 2) назва картини;
- 3) короткий зміст картини;

- 4) словник;
- 5) методичні рекомендації:
 - а) молодша група;
 - б) середня;
 - в) старша.
6. Складіть календарний план занять на квартал для однієї вікової групи (з розвитку мовлення, ознайомлення з навколишнім світом та художньою літературою).
7. Уважно ознайомтеся з орієнтовним розподілом групових занять на тиждень за варіативними програмами (табл. 49)¹.

Таблиця 49

Вид занять	Вікові групи, рік життя					
	2	3	4	5	6	7
	Кількість занять					
Мовленнєве спілкування. Знайомство з художньою літературою. Вчимося читати	2	2	2	2	2	3

Старша група²

Вид занять	Орієнтовна кількість занять на тиждень
Ознайомлення з навколишнім світом. Розвиток мовлення. Читання дітям художньої літератури. Бесіди, творчі розповіді дітей	3

Висловте своє ставлення до запропонованого поділу занять. Складіть орієнтовний перелік індивідуальних, індивідуально-групових, групових та фронтальних занять на місяць з розділу «Розвиток мови» для кожної з вікових груп.

8. Проведіть зі студентами своєї групи засідання дискусійного клубу у формі педагогічного брейн-рингу на тему «Способи вдосконалення мовленнєвого розвитку в національному дошкільному закладі».

Запитання для обговорення

1. Які ідеї педагогів-новаторів щодо організації навчання рідної мови ви вважаєте близькими й доступними для фахівців з дошкільної лінгводидактики дитячого садка?

2. Чи існує відмінність у тлумаченні й використанні фраз «розвиток мови дітей» і «розвиток мовлення дітей», «мовне спілкування» та «мовленнєве спілкування»; «навчально-мовна» та «навчально-мовленнєва діяльність»? Обґрунтуйте свою думку, використовуючи дані зі словників та довідників.

3. У чому полягає сутність понять «індивідуалізація» та «диференціація» навчання? Які між ними відмінності? Чи використовуються ці принципи в роботі з розвитку мовлення дітей? Наведіть конкретні приклади.

4. У науково-методичній літературі існують різні погляди щодо виконання програми з розділу «Мовленнєве спілкування»: а) розвиток мовлення потрібно здійснювати не на спеціальних заняттях, а під час мовленнєвого спілкування, яке супроводжує усі види діяльності дитини в дошкільному закладі; б) завдання з розвитку мовлення доцільно включати до складу комплексних (інтегрованих, комбінованих) занять, на яких вирішуються також завдання з інших розділів програми; в) завдання з розвитку мовлення вирішуються тільки під час різноманітних ігор; г) завдання розділу «Мовленнєве спілкування» вирішуються на спеціально організованих мовленнєвих (комплексних та тематичних) заняттях. Якого погляду дотримуєтесь ви? Обґрунтуйте свою думку.

5. Чи застосовується метод моделювання в роботі вихователя з розвитку мовлення? Якщо так, то наведіть приклади.

6. Яке місце посідають технічні засоби навчання на заняттях з розвитку мовлення? Обґрунтуйте свою думку.

7. На яких заняттях і з якою дидактичною метою в роботі з дітьми використовують репродукції художніх картин?

8. У чому полягає відмінність у побудові занять із розвитку мовлення та ознайомлення дітей з навколишнім світом?

9. Яке місце відводиться ігровим прийомам на заняттях з розвитку мовлення?

10. Які найновіші дослідження в галузі розвитку мовлення дітей дошкільного віку ви можете назвати?

11. Яке місце посідає діалектне мовлення в роботі з розділу «Мовленнєве спілкування»?

Аналогічно до наведеного питальника складіть запитання для педагогічного брейн-рингу з розділів «Художня література», «Навчання грамоти».

9. Розробіть сценарій засідання клубу веселих та винахідливих на тему: «Говорять вихователі та діти» за планом:

1) привітання: «Наш девіз – культура мовлення».

2) конкурс капітанів: «Чи знаєте ви мовні норми?».

3) професійний конкурс: а) «Хто швидше виправить мовну помилку?»; б) «Золоті руки» (швидко та якісно виготовити дидактичний матеріал з розвитку мовлення); в) «Чи знаєш ти художні твори для дітей?»; г) «Чи винахідливі ви?» (швидка й вдала відповідь на запи-

¹Малютко. – К.: Освіта, 1992. – С. 198.

²Дитина. – К.: Освіта, 1993. – С. 137.

тання дітей різного віку); д) «Хто більше знає приказок (утішок, мирилок, надокучливих казок, кінцівок чи зачинів казки)?».

4) конкурс «Вихователь уміє все»: а) «Кожний вихователь – актор» (вимовити слово чи речення з десятьма різними відтінками, зімітувати голоси тварин та природні звуки, вимовити чистомовки, скоромовки на відповідні звуки, зобразити казковий персонаж тощо); б) «Говорять ваші діти» (навести різні суто дитячі вислови, з мовними помилками, словотворенням, вірші, складені дітьми, та ін.); в) «У дитячому театрі» (показати сценку з будь-якого спектаклю дитячого театру); г) «Літературна вікторина» (за змістом програмних дитячих творів); д) «Ну-мо, в коло!» (організувати та провести українську народну хороводну гру).

10. Складіть план проведення огляду науково-методичної літератури на тему «Методика розвитку мовлення дітей» (табл. 50).

Таблиця 50

Автор статті	Назва статті	Назва журналу чи збірки, рік видання, номер	Дата проведення огляду	Доповідач

Автор посібника	Назва посібника	Місце, рік видання	Дата проведення огляду	Доповідач

11. Складіть план роботи старшого вихователя дошкільного закладу на два тижні, зазначте роботи з розділів 1 «Розвиток мови» і «Підготовка до навчання грамоти» (табл. 51).

Таблиця 51

День тижня	Зміст роботи	Непередбачені заходи	Примітки

12. Визначте обов'язки помічника вихователя з проведення педагогічної роботи з розділу «Розвиток мовлення» впродовж тижня (табл. 52):

Таблиця 52

День тижня, режимні моменти	Робота помічника вихователя	Робота вихователя
Понеділок: Ранок Заняття Прогулянка		

Ігри для розвитку дрібних м'язів пальців руки, окоміру дітей

Дрібні м'язи пальців і точні, координовані тонкі рухи руки дитини розвиваються в процесі дидактичних ігор. Такі ігри доступні дітям уже з молодшого дошкільного віку. В дитячих садках їх проводять доволі часто. Однак вихователі не завжди правильно визначають, з якою метою планується та чи інша гра. Здебільшого підкреслюють один бік, а саме: ознайомлення з кольором, формою, величиною або матеріалом предмета, залишаючи осторонь завдання з розвитку дрібних м'язів пальців, передпліччя, координованих рухів руки, окоміру. Дидактичні ігри з дрібним роздавальним матеріалом – зручний засіб для вправлення руки дитини, підготовки її до оволодіння технікою письма. Рекомендовані нижче ігри можна проводити як на заняттях, так і під час прогулянок.

«Що в мішечку?»

М е т а: навчити дітей розпізнавати предмети на дотик, визначати їх форму, довжину; розвивати дрібні м'язи пальців.

М а т е р і а л: довгі й короткі палички, плоскі геометричні фігури (квадрат, прямокутник, трикутник) та іграшки (ялинка, гриби), розбірні матрешки (від найменшої до найбільшої).

Х і д з а н я т т я: вихователь разом із дітьми розглядає предмети – палички, матрешки, геометричні фігури. Потім звертається до них:

– А тепер, діти, ми з вами пограємося. У мене в мішечку є різні предмети, деякі з них ми розглядали, але є й такі, з якими ви гралися раніше. Той, кого я викличу, повинен рукою залізти у мішечок і на дотик, не дістаючи предмета, визначити, що це за предмет, якого він розміру чи довжини. Наприклад: «Це – довга паличка», або «Це – маленький грибочок».

Можна запропонувати дитині знайти такий самий предмет на столі у вихователя, порівняти їх. У подібних іграх діти сьомого року життя можуть визначати на дотик, з якого матеріалу зроблені предмети, їх поверхню.

«Склади іграшку»

М е т а: навчити дітей співвідносити свої дії зі зразком; розвивати координацію рухів, м'язи пальців та п'ясті руки.

М а т е р і а л: розбірні діжечки, яйця, грибки, матрешки, башти.

Х і д з а н я т т я: вихователь показує дітям іграшки і пояснює, що вони розбираються, вставляються одна в одну, що іграшки різного розміру: від найменшої до найбільшої. За вказівкою вихователя, кожна дитина, отримавши іграшку, розбирає її, а потім складає. Виконавши завдання, діти обмінюються іграшками.

«Відгадай на дотик»

М е т а: закріпити знання дітей про сипкі матеріали (цукор, пісок, сіль, борошно тощо); розвивати м'язове відчуття, дрібні м'язи пальців.

М а т е р і а л: сипкі речовини в розетках (рис, пшоно, манна крупа, вермішель, цукор, пісок, сіль, борошно), хусточки для дітей.

Х і д з а н я т т я: *I варіант.* Спочатку вихователь виставляє на стіл розетки із сипкими речовинами. Потім з'ясовує, чи знають діти, для чого вони потрібні, як називаються і чим відрізняються. У другій частині заняття вихователь пропонує дітям заплющити очі або зав'язати їх хустинкою. Потім підносить до кожної дитини розетку, в якій наспана якась речовина і пропонує на дотик розпізнати цю речовину, й обґрунтувати свої міркування.

II варіант. Вихователь розкладає на столі предмети, виготовлені з різного матеріалу. Діти із заплушченими очима на дотик визначають матеріал. Наприклад, книжка зроблена з паперу, хусточка – з тканини, олівець і паличка – з дерева, ложка – з металу тощо.

«Великі й маленькі»

М е т а: навчити розрізняти предмети за розміром, зіставляти їх; вправляти окомір дітей; розвивати м'язи руки.

М а т е р і а л: різні за величиною (маленькі, середні, великі) предмети: яйця, грибочки, діжечки, ляльки, олівці, ложечки, прапорці, геометричні фігури.

Х і д з а н я т т я: вихователь розставляє перед кожною дитиною по три коробочки різного розміру. Потім разом із дітьми розглядає предмети й пояснює, що їх треба порозкладати у коробочки за розмірами: у маленьку – маленькі, у велику – великі. Перевіряє виконання завдання.

«Кожну намистинку на свою нитку»

М е т а: навчити дітей діяти за зразком, зіставляти схожі предмети між собою, закріплювати знання кольорів; розвивати окомір, дрібні м'язи пальців руки, координацію рухів; виховувати зосередженість, уважність.

М а т е р і а л: шість кольорових ниток завдовжки 18–20 см з накрохмаленими кінцями; різнокольорове глиняне намисто.

Х і д з а н я т т я: у грі беруть участь 5–6 дітей. На столі в коробочках лежить різнокольорове намисто й різнокольорові нитки. Діти розглядають їх, називаючи якого вони кольору. Потім нанизують намисто відповідного кольору на нитку такого самого кольору. Нанизане намисто надягають на ляльок.

«Скласти ціле з частин»

М е т а: навчити складати геометричні фігури з окремих частин; розвивати окомір, координацію рухів; виховувати кмітливість.

М а т е р і а л: плоскі геометричні фігури, їх частини.

Х і д з а н я т т я: вихователь показує дітям геометричні фігури. Діти називають їх. Потім вони перемішують частини фігур і, за вказівкою вихователя, складають з окремих частин цілі фігури.

«Палички в ряд»

М е т а: навчити дітей послідовно розташовувати в один ряд предмети різної величини; розвивати окомір, координацію рухів.

М а т е р і а л: 10 паличок різної довжини (від 20 до 2 см), кожна коротша від попередньої на 2 см.

Х і д з а н я т т я: за вказівкою вихователя діти розкладають палички, відзначаючи, що всі вони різної довжини. Потім вони складають їх, починаючи від найдовшої.

«Викладання предметів»

М е т а: навчити дітей самостійно викладати предмети з мозаїки та геометричних фігур, вправляти дрібні м'язи пальців руки; розвивати точність і координацію рухів.

М а т е р і а л: мозаїка або набір геометричних фігур.

Х і д з а н я т т я: діти отримують коробки з мозаїкою або геометричними фігурами і на свій вибір викладають предмет. Вихователь може запропонувати викласти предмет із зерен кукурудзи, пшоно, рису, пшениці (по раніше заготовлених контурах) на дощечках із пластиліну. Такі роботи слід проводити з невеликими групами дітей.

«Блішки»

М е т а: розвивати дрібні м'язи пальців руки, координацію рухів пальців, п'ясті, передпліччя й очей, окомір; виховувати уважність, зосередженість, спритність.

М а т е р і а л: у коробці 20 різнокольорових пластикових кружечків.

Х і д з а н я т т я: вихователь пропонує дітям замінити пластикові кружечки різнокольоровими гудзиками розміром 1,5 см з гладенькою поверхнею. Для битки використовують гудзик розміром – 2,5–3 см. У грі можуть брати участь 2–4 дитини. Кожна дитина бере 5 «блішок» і одну битку певного кольору. Коробку ставлять посередині столу й починають гру. Дитина натискає биткою на край своєї «блішки», яка має підскочити вгору й попасти в коробку. Виграє той, хто всі 5 «блішок» закине в коробку.

«Прокочування кульок»

М е т а: вправляти дітей у координації рухів очей, розвивати точні рухи руки.

М а т е р і а л: набір дерев'яних кульок різного кольору й розміру; жолобки, ворота, прапорці.

Х і д з а н я т т я: *I варіант.* За вказівкою вихователя, діти по чергово прокочують кульки певного розміру й кольору по жолобку.

II варіант. Вихователь ставить на килимі 4–5 кольорових прапорців і пропонує дітям прокочувати кульки відповідного кольору до прапорця такого самого кольору.

III варіант. У руках дитини три різнокольорові кульки, які треба прокотити у ворота. Якщо перша кулька не попала у ворота, дитина поступається місцем іншій дитині, втрачаючи право на прокочування другої кульки.

IV варіант. Вихователь дає дитині дві кульки й пропонує їй прокотити відразу обома руками дві кульки по жолобку.

«Кільця»

М е т а: розвивати дрібні м'язи руки, координацію рухів руки, передпліччя й очей, окомір, точність рухів; виховувати уважність, кмітливість.

М а т е р і а л: різнокольорові кільця, стержні.

Х і д з а н я т т я: *I варіант.* Вихователь розкладає на столах у дітей різнокольорові кільця однакового розміру. За його вказівкою діти нанизують кільця на стержень, чергуючи кольори.

II варіант. Вихователь пропонує дітям нанизувати на стержень різнокольорові кільця від найбільшого до найменшого. Потім кожна дитина окремо має назвати розмір і колір кільця.

«Склади клоуна»

М е т а: навчити дітей складати клоуна з різних геометричних фігур за зразком.

М а т е р і а л: 8–10 клоунів різного кольору, геометричні фігури (1 трикутник – шапка, 1 півколо – обличчя, 1 прямокутник – тулуб, 2 овали – руки, 2 вузьких прямокутники – ноги, 2 маленьких прямокутники – ступні), кубик, на шести гранях якого нанесено геометричні фігури із зображенням клоуна.

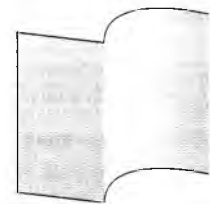
Х і д з а н я т т я: у грі беруть участь 8–10 дітей. Перед кожною дитиною лежить комплект геометричних фігур. Перед початком гри діти пригадують, який вигляд має клоун. Вони по чергово кидають кубик. Дитина, яка кидала кубик, викладає у свого клоуна ту частину, що випала на грані кубика.

«Упізнай, що це»

М е т а: навчити дітей визначати на дотик геометричні фігури; розвивати дрібні м'язи руки.

М а т е р і а л: плоскі геометричні фігури (круги, овали, трикутники, прямокутники); фігури з дерева, пластику, картону; ширма.

Х і д з а н я т т я: на столі розкладено геометричні фігури з різного матеріалу. Вихователь пропонує дитині, яка стоїть за ширмою, простягти руку і взяти одну з фігур, не дивлячись, на дотик; визначити, що це за фігура і з якого матеріалу вона зроблена (час виконання від 2 до 5 хв).



Зміст

Переднє слово	3
ЧАСТИНА 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ТА ЗМІСТ РОЗВИТКУ МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ	5
Розділ 1. Теоретико-методологічні засади дошкільної лінгводидактики	6
§ 1. Українська дошкільна лінгводидактика та її поняття	6
§ 2. Міждисциплінарні зв'язки у викладанні української дошкільної лінгводидактики	11
§ 3. Методологічні засади лінгводидактики	13
§ 4. Природничі засади лінгводидактики	28
§ 5. Психологічні засади лінгводидактики	33
§ 6. Лінгвістичні засади методики розвитку мовлення дітей	40
§ 7. Педагогічні засади лінгводидактики	45
§ 8. Методи наукового дослідження в дошкільній лінгводидактиці	54
<i>Практичні завдання для самостійного опрацювання</i>	<i>63</i>
Розділ 2. Навчально-мовленнєва діяльність дітей дошкільного віку	68
<i>Практичні завдання для самостійного опрацювання</i>	<i>76</i>
Розділ 3. Мовленнєве спілкування як діяльність	78
§ 1. Спілкування і комунікація: спільне і відмінне	78
§ 2. Спілкування як специфічний вид дитячої діяльності	81
§ 3. Становлення і розвиток мовленнєвого спілкування у дітей дошкільного віку	86
§ 4. Комунікативна спрямованість навчання дітей рідної мови	90
§ 5. Організація професійно-мовленнєвого спілкування вихователя з дітьми	96
<i>Практичні завдання для самостійного опрацювання</i>	<i>99</i>

Розділ 4. Історичний огляд становлення і розвитку дошкільної лінгводидактики	102
§ 1. Лінгводидактична концепція К. Д. Ушинського	102
§ 2. Лінгводидактична спадщина І. І. Срезневського	107
§ 3. Лінгводидактична концепція Софії Русової	113
§ 4. «Рідномовні обов'язки» І. Огієнка	119
§ 5. О. Ольжич: національне виховання українського дошкільця	122
§ 6. Лінгводидактична концепція В. О. Сухомлинського	124
§ 7. Сучасний етап розвитку лінгводидактики в Україні	135
§ 8. Становлення і розвиток дошкільної лінгводидактики в зарубіжних країнах	152
<i>Практичні завдання для самостійного опрацювання</i>	162
Розділ 5. Завдання, зміст, засоби, форми, методи і прийоми розвитку мовлення дітей	166
§ 1. Мета і завдання дошкільного закладу з розвитку мовлення і навчання дітей рідної мови	166
§ 2. Засоби розвитку мовлення	173
§ 3. Програмне забезпечення навчання дітей рідної мови в дошкільних закладах України	180
§ 4. Змістова характеристика видів мовленнєвої компетенції дошкільників	186
§ 5. Форми навчання дітей рідної мови	191
§ 6. Специфіка занять з рідної мови в різновікових групах	207
§ 7. Методи і прийоми навчання дітей рідної мови	210
<i>Практичні завдання для самостійного опрацювання</i>	216
Розділ 6. Становлення і розвиток мовлення дітей раннього віку	222
§ 1. Перший рік життя	222
§ 2. Другий рік життя	229
§ 3. Третій рік життя	243
<i>Практичні завдання для самостійного опрацювання</i>	248
Розділ 7. Розвиток мовлення дітей дошкільного віку	250
§ 1. Молодший і середній дошкільний вік	250
§ 2. Старший дошкільний вік	255
<i>Практичні завдання для самостійного опрацювання</i>	261
ЧАСТИНА 2. МЕТОДИКА РОЗВИТКУ МОВЛЕННЯ І НАВЧАННЯ ДІТЕЙ РІДНОЇ МОВИ	263
Розділ 8. Виховання звукової культури мовлення у дітей	264
§ 1. Поняття звукової культури мовлення	264
§ 2. Особливості звуковимови дітей у різних вікових групах	273
§ 3. Індивідуальна перевірка звукової культури мовлення дітей	280
§ 4. Методи і прийоми виховання звукової культури мовлення дітей	286

§ 5. Методика виховання звукової культури мовлення на заняттях	297
§ 6. Корекція мовлення у спеціальному дошкільному закладі	308
<i>Практичні завдання для самостійного опрацювання</i>	312
Розділ 9. Методика словникової роботи в дошкільному закладі	318
§ 1. Особливості засвоєння слова у дошкільному віці	318
§ 2. Завдання і зміст словникової роботи в різних вікових групах дошкільного закладу	323
§ 3. Методика розвитку словника дітей дошкільного віку	327
<i>Практичні завдання для самостійного опрацювання</i>	341
Розділ 10. Формування граматичної правильності мовлення у дітей	346
§ 1. Поняття граматичної будови мови	346
§ 2. Особливості засвоєння граматичної будови мови дітьми дошкільного віку	347
§ 3. Типові граматичні помилки в мовленні дітей	364
§ 4. Дитяче словотворення	370
§ 5. Методика формування граматичної правильності мовлення у дітей	375
<i>Практичні завдання для самостійного опрацювання</i>	387
Розділ 11. Методика розвитку зв'язного мовлення у дітей	392
§ 1. Поняття зв'язного мовлення	392
§ 2. Навчання дітей діалогічного мовлення	396
§ 3. Методика навчання дітей монологічного мовлення	402
§ 4. Характеристика методів і прийомів навчання дітей монологічного мовлення	405
§ 5. Навчання дітей розповіді за картинами	408
§ 6. Методика навчання дітей переказу літературних творів	421
§ 7. Методика навчання дітей розповіді з власного досвіду	426
§ 8. Методика стимулювання словесної творчості та навчання дітей творчої розповіді	430
<i>Практичні завдання для самостійного опрацювання</i>	436
Розділ 12. Методика розвитку виразності мовлення	441
§ 1. Поняття виразності мовлення	441
§ 2. Специфіка засвоєння виразного мовлення на етапі дошкільного дитинства	447
<i>Практичні завдання для самостійного опрацювання</i>	451
Розділ 13. Методика формування оцінно-контрольних дій у навчально-мовленнєвій діяльності дітей	452
§ 1. Сутність і характеристика оцінної діяльності	452
§ 2. Формування оцінно-контрольних дій під час розвитку мовлення дітей	457
<i>Практичні завдання для самостійного опрацювання</i>	465

Розділ 14. Наступність і перспективність навчання дітей рідної мови в дошкільних закладах освіти та першому класі школи	467
§ 1. Сутність мовленнєвої підготовленості дітей до школи	467
§ 2. Змістовий аспект мовленнєвого розвитку дітей і учнів	474
§ 3. Наступність і перспективність мовленнєвого розвитку дітей старшого дошкільного віку та учнів першого класу	476
§ 4. Усвідомлення дитиною мовлення	480
§ 5. Підготовка руки дитини до письма	489
§ 6. Діагностичні методики обстеження мовленнєвої підготовленості дітей до школи	497
§ 7. Формування підготовленості дошкільників із загальним недорозвиненим мовленням до навчання у школі в умовах спеціального дошкільного закладу	502
<i>Практичні завдання для самостійного опрацювання</i>	515
Розділ 15. Організація роботи з розвитку мовлення у дошкільних закладах та управліннях освіти	519
§ 1. Роль завідувача і старшого педагога в організації роботи з розвитку мовлення в дошкільному закладі	519
§ 2. Планування роботи з розвитку мовлення	524
§ 3. Робота з розвитку мовлення в управліннях освіти	527
<i>Практичні завдання для самостійного опрацювання</i>	529

Навчальне видання

*Богущ Алла Михайлівна
Гавриш Наталія Василівна*

Дошкільна ЛІНГВО- ДИДАКТИКА

ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА
НАВЧАННЯ ДІТЕЙ
РІДНОЇ МОВИ

Обкладинка і титул художника *В. С. Жиборовського*
Художній редактор *Г. С. Муратова*
Технічний редактор *А. І. Омоховська*
Коректори: *Л. М. Байбородіна, Н. М. Мельник,
Н. Г. Потаніна*
Комп'ютерна верстка *А. А. Коркішко*

НБ ПНУС

727623

Підп. до друку 10.04.2007. Формат 60×84/₁₆. Папір офс. № 1.
Гарнітура Peterburg. Офс. друк. Ум. друк. арк. 31,62.
Обл.-вид. арк. 39,90. Тираж 3000 пр. Вид. № 10573. Зам. № 7-593

Видавництво «Вища школа», вул. Гоголівська, 7г, м. Київ, 01054
Від. збуту: тел.: (044) 486-37-42; тел./факс: (044) 486-32-44
e-mail: v_skola@i.com.ua
<http://www.vyshcha-shkola.com.ua>

Свідоцтво про внесення до Держ. реєстру від 04.12.2000
серія ДК № 268

Надруковано з плівок, виготовлених у видавництві «Вища школа»,
у ВАТ «Білоцерківська книжкова фабрика»,
вул. Л. Курбаса, 4, м. Біла Церква, 09117

Свідоцтво про внесення до Держ. реєстру від 14.08.2001
серія ДК № 567