

**Лариса Калмикова**

**«ФОРМУВАННЯ У ДІТЕЙ СТАРШОГО  
ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ МОВЛЕННЄВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ:  
ДІАГНОСТИКО-РОЗВИВАЛЬНИЙ КОМПЛЕКС»**

**Навчально-методичний посібник**

**Київ – 2016**

УДК 373.2.015.31:811.161.2  
ББК 74.102  
К 17

*Схвалено для використання в дошкільних навчальних закладах комісією з дошкільної педагогіки і психології НМР з питань освіти МОН України (лист ІМЗО від 13.06. 2016 р. № 2.1/12-Г-362)*

*Рекомендовано до друку Вченою радою Державного вищого навчального закладу «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди» (протокол №6 від 22.02.2016 року)*

**Рецензенти:**

Богуш Алла Михайлівна – дійсний член НАПН України, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри теорії та методики дошкільної освіти ДВНЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського».

Бондаренко Тетяна Володимирівна – магістр дошкільної освіти, завідувач ДНЗ № 29 «Світлячок, м. Прилуки, Чернігівська область.

Калмикова Л.О.

**К 17 Формування у дітей старшого дошкільного віку мовленнєвої діяльності: діагностико-розвивальний комплекс** : навч.-метод. посіб. / Л.О. Калмикова. – К. : Видавничий Дім «Слово», 2016 – 384 с.

У навчально-методичному посібнику висвітлюється методика діагностики дитячого мовлення і передбачувальні рівні його розвинутої, розкриваються психолого-педагогічні умови і принципи цілеспрямованого формування мовленнєвої діяльності в дітей дошкільного віку, психолінгводидактичні техніки й технології розвитку мовленнєвої діяльності особистості дошкільника, прогнозовані якісні зміни в становленні його мовленнєво-діяльнісних характеристик під впливом навчання.

Посібник адресовано вихователям, методистам та завідувачам ДНЗ, дитячим психологам, майбутнім вихователям, викладачам кафедр дошкільної освіти ВНЗ.

SBN 978-966-194-243-0

УДК 373.2.015.31:811.161.2  
ББК 74.102

К 17

© Л.О. Калмикова, 2016  
©Видавничий дім «Слово», 2016

## ЗМІСТ

Від автора .....	
ВСТУП .....	
<i>Розділ I. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ РОЗВИТКУ МОВЛЕННЄВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ .....</i>	
1.1. Мовленнєва діяльність як предмет психолінгвістичного вивчення .....	
<i>Розділ II. ДІАГНОСТУВАННЯ МОВЛЕННЄВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ .....</i>	
2.1. Мета і завдання діагностування мовленнєвої діяльності старших дошкільників .....	
2.2. Методика діагностування операцій виникнення мовленнєвих мотивів .....	
2.2.1 Якісна характеристика розвитку в дітей операцій виникнення мотивів.....	
2.3. Методика діагностування операцій утворення мовленнєвих інтенцій.....	
2.3.1. Якісна характеристика інтенційно-мовленнєвого розвитку дошкільників за рівнями .....	
2.4. Методика діагностування операцій цілеутворення у висловлюваннях .....	
2.4.1. Якісна характеристика розвитку в дошкільників операцій цілеутворення у висловлюваннях за рівнями.....	
2.5. Методика діагностування операцій граматичного структурування .....	
2.5.1. Тести з одним “радикалом” для вивчення операцій граматичного структурування.	
<i>Блок 1. ....</i>	
I. Завдання із синтаксису на репродукцію речень з різною граматичною структурою .....	
II. Завдання із синтаксису на редагування неправильно побудованих речень.....	
III. Завдання із синтаксису на формотворення .....	
IV. Завдання із синтаксису на словотворення .....	
V. Завдання на побудову висловлювань (за малюнком), розповідей, описів, міркувань .....	
2.5.2. Тести з двома “радикалами” для вивчення особливостей операцій граматичного структурування і попереднього з’ясування особливостей внутрішнього програмування.....	
<i>Блок 2.....</i>	
I. Вправи на побудову словосполучень і речень із слів, поданих у початковій формі .....	

II. Завдання на побудову речень із слів, поданих у початковій формі і розміщених у ненормативному (випадковому) порядку .....	
III. Завдання на додавання повнозначних і службових слів у речення ...	
IV. Завдання на побудову речень із складених словосполучень на основі двох запропонованих слів у початковій формі з пропущеним третім – службовим .....	
2.5.3. Якісна характеристика розвиненості в дошкільників операцій граматичного структурування за передбачуваними рівнями.....	
2.6. Методика діагностування операцій внутрішнього програмування .....	
2.6.1. Тести на виявлення особливостей операцій програмування фраз (речень) з поступовим ускладненням вимог до складання внутрішньої програми речень.	
<i>Блок 1</i> .....	
I. Завдання на складання простих речень на основі малюнка за допомогою запитань .....	
II. Завдання на побудову складних речень за змістом малюнка за допомогою запитань.....	
III. Завдання на складання простих речень за допомогою запитань (без малюнка).....	
IV. Завдання на побудову складних речень за запитаннями (без малюнка) .....	
V. Завдання на закінчення простих і складних речень, розпочатих вихователем .....	
VI. Самостійне складання речень за малюнком .....	
VII. Самостійне складання речень із запропонованим словом або словосполученням (без наочних схем) .....	
2.6.2. Якісна характеристика розвитку в дітей операцій внутрішнього програмування фраз (речень) за рівнями.....	
2.6.3. Тести на визначення здатності дітей до програмування розгорнутих висловлювань.	
<i>Блок 2</i> .....	
I. Завдання на складання розповіді за серією малюнків.....	
II. Складання розповіді про подію, зображену на малюнку .....	
III. Завдання на відтворення знайомої дітям розповіді, казки .....	
IV. Складання розповіді про певні події із власного життєвого досвіду .....	
V. Складання розповіді на запропоновану тему .....	
VI. Опис улюбленої іграшки, малюнка, пейзажу, інтер'єру .....	
VII. Складання монологу-міркування .....	
2.6.4. Стан розвитку мовленнєвої діяльності дітей п'ятирічного віку за рівнями.....	
<i>Розділ III. ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННЄВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЗАСОБАМИ ПСИХОЛІНГВОДИДАКТИЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ</i> .....	

- 3.1. Психолінгвістичні та психолінгводидактичні умови розвитку мовленнєвої діяльності дітей дошкільного віку .....
- 3.2. Принципи цілеспрямованого формування мовленнєвої діяльності дітей дошкільного віку .....
- 3.3. Зміст оволодіння дошкільниками операціями граматичного структурування в зоні їхнього найблищого мовленнєвого розвитку.....
- 3.4. Модель цілеспрямованого формування мовленнєвої діяльності в дітей старшого дошкільного віку засобами психодидактичних технологій ...

*Розділ IV. ОСОБЛИВОСТІ ПСИХОДИДАКТИЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННЄВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ .....*

- 4.1. Роль психічних процесів, станів і властивостей у розвитку мовленнєвої діяльності дітей дошкільного віку .....

*Розділ V. ПСИХОЛІНГВОТЕРАПЕВТИЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННЄВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ .....*

- 5.1. Казкопсихолінгвотерапія .....
- 5.2. Ігрова психолінгвотерапія.....
- 5.3. Лялькопсихолінгвотерапія.....
- 5.4. Природопсихолінгвотерапія.....
- 5.5. Ароматерапія .....
- 5.6. Кольоротерапія.....
- 5.7. Квітковотерапія.....
- 5.8. Арт-психолінгвотерапія.....
- 5.9. Музикотерапія.....
- 5.10. Креативна візуалізація.....

*Розділ VI. ПСИХОЛІНГВОКОРЕКЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННЄВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ .....*

- 6.1. Технології операціоналізації словосполучень .....
- 6.2. Технології операціоналізації речень .....
- 6.3. Технології операціоналізації висловлювань .....

*Розділ VII. МЕТАПСИХОЛІНГВОДИДАКТИЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННЄВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ .....*

- 7.1. Граматичні вправи і завдання як засоби формування мовленнєвих дій .....
- 7.1.2. Граматичні вправи на побудову словосполучень .....
- 7.1.3. Психотехніки формування мовленнєвих дій (висловлювань) .....
- 7.2. Розвивальне навчання мовленнєвих дій (поетапне формування мовленнєвих дій).....

<i>Розділ VIII. ТЕХНОЛОГІЇ ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННЄВОЇ</i>	
<i>ОСОБИСТОСТІ</i> .....	
8.1. Мовленнєва особистість дошкільника – носій мовленнєво-мовної культури .....	
8.2. Технології формування мовленнєвої особистості	
8.3. Результати розвитку мовленнєвої діяльності під впливом розвивальних психолінгводидактичних технологій .....	
<i>Розділ IX. КОНТРОЛЬНЕ ДІАГНОСТУВАННЯ МОВЛЕННЄВОЇ</i>	
<i>ДІЯЛЬНОСТІ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ</i> .....	
9.1. Генезис мовленнєвої діяльності старших дошкільників як результат навчально-мовленнєвої діяльності .....	
ВИСНОВКИ .....	
ПІСЛЯМОВА .....	
ВОКАБУЛЯРІЙ .....	
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ .....	

*“При всій, здавалось би, дослідженості  
феномена дитячого мовлення  
найголовніші знахідки ще попереду”*  
О.О.Леонт'єв

### **Від автора**

Навчально-методичний посібник замислювався й створювався як концепція діагностування й формування дитячої мовленнєвої діяльності та розвитку мовленнєвої особистості дошкільника.

Впровадження цього посібника передбачає:

по-перше, етап діагностики мовлення дітей за спеціально розробленими методиками, матеріали яких (мовні ігри, вправи, завдання, ігрові ситуації, тести з одним і двома радикалами, опитувальники тощо) відзначаються високою “чутливістю” для обсервації особливостей внутрішньо- і зовнішньомовленнєвих операцій (навичок) і мовленнєвих дій (умінь) як на домовній, так і на мовній фазах творення дітьми мовлення;

по-друге, етап визначення зони актуального і найближчого мовленнєвого-діяльнісного розвитку дітей;

по-третє, етап цілеспрямованого формування в дошкільників мовленнєвої діяльності за спеціально розробленими психотехнологіями психолінгвокорекційної, психолінгвотерапевтичної та освітньо-розвивальної спрямованості, зорієнтованості на становлення суб'єкта мовленнєвої діяльності.

Діагностико-розвивальний комплекс створений так, що він сприяє розвитку дітей не тільки під час психотехнологічних впливів, а й в процесі студіювання їхнього мовлення, забезпечуючи активізацію мовленнєвих механізмів. Одночасно діагностичні матеріали в процесі спеціально організованого формування мовленнєвих операцій та дій використовуються також з дидактичною метою, підсилюючи розвивальний потенціал технологій.

Очікуваний ефект у розвитку дітей від запропонованого підходу виявляється ще й у тому, що вона сприяє становленню не тільки

неусвідомлюваних, мимовільних і ненавмисних мовленнєвих процесів (рівень операції – навички) та усвідомлюваних, довільних, цілеспрямованих, контрольованих і відрефлексованих мовленнєвих процесів (рівень дії – уміння), а й тісно з ними пов'язаних когнітивних, комунікативних, емоційно-вольових процесів, властивостей особистості й психостанів дошкільнят. Ось чому цей комплекс називаємо діагностико-розвивальним й надаємо йому статус такого наукового рівня, що задає певні теоретико-методологічні межі інших можливих інтерпретацій онтогенезу мовленнєвої діяльності дошкільників. Сама можливість альтернативного вирішення проблеми її розвитку при тотожності вихідних теоретичних позицій підкреслює принципову евристичність цього підходу, його гнучкість як спроможність для подальшого уточнення, удосконалення. За своєю внутрішньою логікою ця концепція є абсолютно відкритою для наступного розвитку, перспективного поглиблення. Вона є “відчиненою” для творчої співпраці й конструктивної взаємодії з усіма бажаними як науковцями, так і практиками, які натхненно, із задоволенням вивчають, оптимізують і гармонізують дитяче мовлення. Своє ставлення до мовлення дітей хочу висловити словами К.Чуковського: “... то з яким благоговінням ми повинні вивчати цю всіма осміяну... дитячу мову”.

Навчально-методичний посібник побудований на монографічних матеріалах, на результатах довготривалого психолінгводидактичного дослідження.

Консультантами цієї програми є мої послідовники, відтепер вже кандидати наук, доценти: Харченко Наталія Валентинівна, Дем'яненко Світлана Дмитрівна, Порядченко Леся Анатоліївна, Мисан Інна Володимирівна, які пройшли нелегкий, але разом із тим креативний, творчий, захоплюючий шлях вивчення унікального, самобутнього, дивовижного, загадкового феномена дитячого мовлення та його розвитку в дошкільників засобами авторських технологій.

Презентований в посібнику діагностико-розвивальний підхід до формування мовлення дітей вже кілька років плідно використовується в роботі багатьох дошкільних навчальних закладів України, наприклад: в ДНЗ



№9 «Сонечко», №7 «Берізка» (м. Переяслав-Хмельницький, Київська обл.), №73 «Мальвіна», №89 «Віночок», №37 «Ракета» (м. Черкаси), «Сонечко» (Великий Хутір), «Берізка» (с. Погреби, Черкаська обл.), №304 (м. Кривий Ріг, Дніпропетровська обл.), №46 «Космонавт» (м. Житомир), №52 (м. Вінниця), Центрі розвитку дитини «Сонечко» (сmt. Дрaбів, Черкаська обл.) та в інших дошкільних закладах освіти. Педагогічний колектив ДНЗ №29 «Світлячок» (м. Прилуки, Чернігівська обл.) за впровадження в практику роботи і реалізацію діагностико-розвивального підходу до формування мовленнєвої діяльності дітей зайняв I місце в обласному конкурсі «Інноваційні технології в дошкільній освіті», а в червні 2011 року завідувач цього ДНЗ Тетяна Макотра за зв'язок дошкільної освіти з наукою відзначена дипломом Загальнонаціональної громадської акції «Флагман освіти і науки України».

Цей комплекс також широко використовується у коледжах і ВНЗ України при підготовці майбутніх вихователів, які навчаються за спеціальністю 012 «Дошкільна освіта».

Автор посібника висловлює щирю вдячність усім вихователям ДНЗ і їх завідувачам, працівникам районних, міських і обласних відділів освіти, зокрема Т. В. Бондаренко, М. О. Гетьманській, Л. В. Додон, І. А. Косенковій, Л. П. Корнелюк, С. М. Мазійчук, Н. Ф. Миколаєнко, Л. В. Михайленко, О. М. Просянюк, З. Т. Скорофатовій, О. І. Снітко, Т. Л. Чмир та багатьом іншим, не згаданим у цьому контексті педагогам, за реалізацію цього діагностико-розвивального комплексу, конструктивну співпрацю, професійне науково-практичне спілкування, а також за позитивні відгуки на адресу цього навчально-методичного посібника, творчі намагання багатьох вихователів створити власні дидактичні ігри і вправи за змістом впроваджуваного комплексу.

Автор навчально-методичного посібника «Формування у дітей старшого дошкільного віку мовленнєвої діяльності: діагностико-розвивальний комплекс» висловлює щирю вдячність вельмишановним рецензентам: академіку Аллі Михайлівні Богуш і завідувачу ДНЗ Тетяні Володимирівні Бондаренко, а також щиро дякує вельмишановних

незалежних експертів: Т.О. Піроженко, доктора психологічних наук, професора, завідувача лабораторії психології дошкільника Інститута психології імені Г.С. Костюка НАПН України, Н.В. Гавриш, доктора педагогічних наук, професора, завідувача кафедри дошкільної освіти Київського університету імені Бориса Грінченка, Т.П. Носачову, завідувача сектора розвитку навичок спілкування і взаємодії відділу дошкільного розвитку Державної наукової установи «Інститут модернізації змісту освіти» МОН України за подані пропозиції і зауваження, які позитивно вплинули на удосконалення посібника, за підтримку і сприяння виходу цього рукопису в світ.

*Л.О.Калмикова,  
доктор психологічних наук, професор,  
дійсний член Міжнародної академії наук педагогічної освіти,  
завідувач кафедри психології і  
педагогіки дошкільної освіти  
ДВНЗ «Переяслав-Хмельницького державного педагогічного  
університету імені Григорія Сковороди*

*«...проблема функцій висловлювання  
і його контекстної і ситуативної зв'язності (і не зв'язності)  
є однією з найважливіших проблем... дитячого мовлення.»*

*О.О. Леотьев*

## **ВСТУП**

Сучасна система освіти й національна школа переживають сьогодні процес фундаментальної перебудови, яка відбувається в умовах розвитку соціальних та культурних сфер життя суспільства, підвищується роль комунікації, що забезпечує взаєморозуміння і успішну взаємодію партнерів. У зв'язку з цим навчання дітей в школі із шестирічного віку створює зовсім іншу ситуацію в мовній освіті дошкільників, яку не можна тлумачити як таку, що ніби лише на рік “зсуває” існуючі психологічні, дидактичні й лінгвометодичні проблеми. Пошук шляхів подолання труднощів, що виникли в новій освітньо-мовній ситуації, має відбуватися, передусім, у психологічному й психолінгвістичному аспектах: у розвитку комунікативної, когнітивної й особистісної сфер психіки дітей старшого дошкільного віку. Особливого значення в цій роботі набуває оволодіння ними мовленнєвою діяльністю, яка співвідноситься зі стійкими, провідними, усвідомлюваними смислоутворювальними і смисловиражальними мотивами і реалізується сукупністю мовленнєвих дій, що завжди цілеспрямовані, усвідомлювані, навмисні, довільні, контрольовані. Проте мовлення дітей, навпаки, – переважною мірою не підпорядковане меті, може кілька разів змінювати свої ракурси через його спонтанність, неусвідомлюваність, ненавмисність, мимовільність, яке майже не контрольоване, спонукається кількома нестійкими мотивами-стимулами, що породжують емоції. Тому вкрай важливо запроваджувати такі технології формування у старших дошкільників системи мовленнєвих операцій (навичок) і дій (умінь), які б забезпечували розвиток діяльнісних характеристик мовлення, піднімали його на якісно новий рівень мовленнєвого онтогенезу, сприяли становленню їх

суб'єктами усної мовленнєвої діяльності, здатних до ефективної комунікації в різних умовах життєтворчості.

Однак в теорії та практиці дошкільної освіти в Україні склалися такі психолого-педагогічні умови, за яких у дітей в дошкільних навчальних закладах спеціально майже не формують власне мовленнєву діяльність. Хіба що навчають їх складати оповіді та описи згідно з нормами рідної літературної мови. Але це – формування мовлення лише як потоку говоріння, а не осмислених мовленнєвих дій. Тому усне мовлення дітей, які прийшли в школу, не завжди можна назвати достатнім для їх подальшого комунікативного, особистісного, інтелектуального й емоційно-вольового зростання, становлення як суб'єктів навчання.

Ключовою психолінгвістичною проблемою сучасної дошкільної мовної освіти є співвідношення комунікативності й лінгвістичної свідомості (усвідомлення мовного матеріалу). Комунікативність є головною умовою автоматизації первинних – неусвідомлених операцій (навичок), сформованих у процесі практичного, інтуїтивно-чуттєвого, імпліцитного засвоєння засобів рідної мови. З іншого боку, ідея комунікативності важлива і при вивченні первісних метамовних знань дітей та відшліфовуванні усвідомлених і довільних мовленнєвих дій (умінь), але головне – при виформовуванні вторинних, утворених з умінь шляхом автоматизації, комунікативно-мовленнєвих операцій (навичок), доречних в тій чи іншій ситуації спілкування.

Важливою педагогічною передумовою формування у дітей комунікативно-мовленнєвих дій (умінь) є забезпечення спочатку розвитку первинних мовленнєвих навичок, оскільки робота над мовленнєвими вміннями неможлива як без опертя на первинні, вже сформовані, сталі навички мовлення, так і первісного навчання усвідомленню мовних понять й свідомого оперування в мовленні мовним матеріалом згідно з правилами метамови.

Незважаючи на дані сучасних психолінгвістичних досліджень, все-таки у дитячій і педагогічній психології та лінгводидактиці до цього часу

зберігається трактування усного мовлення як недиференційованого потоку говоріння: не розмежуються спонтанні й діяльнісні характеристики мовлення дошкільників, у ньому не вичленовуються психолінгвістичні й металінгвопсихологічні параметри. Відтак, технології розвитку мовленнєвої діяльності створюються здебільшого інтуїтивним шляхом – без достатнього врахування істотних ознак різних мовленнєвих виявів в той час, як мовлення є багатовимірним феноменом. Його розглядають в різних системах координат: як процес, як діяльність, як компетенцію, як стан, як властивість (компетентність), як поведінку, як семіотичну й синергетичну системи, як спілкування й комунікацію тощо.

У зв'язку з цим у практиці дошкільної мовної освіти формують дитяче мовлення без достатнього врахування багатоманітності мовленнєвих виявів і їх своєрідності, а головне – без розмежування *свідомої* і *несвідомої* інстанцій у мовленнєвому процесі. Відтак втрачається можливість врахування у навчанні діяльнісних властивостей мовлення, специфіки його функціонально-смислових типів. Тому, висловлювання випускників ДНЗ у ситуації спрямованої на них уваги здебільшого залишаються ситуативними, неусвідомленими, мимовільними, майже неконтрольованими і невідрефлексованими. Спонтанність мовлення спричиняє дезадаптацію, дискомфорт, комунікативні труднощі, бар'єри у спілкуванні, стани психічної безнадійності, втрату перспективи говорити вільно і ненапружено. Хоча відомо, що цілеспрямоване і спрограмоване мовлення дітей є базальним як у поступовому опануванні учіння – нової для них, майбутньої провідної діяльності й в загальному психічному розвитку, так і в актуалізації та реалізації власної мовної і мовленнєвої особистості.

Через зазначені психолого-педагогічні й прикладні причини, недооцінку ролі сензитивного періоду в формуванні у дошкільників психофізіологічного підґрунтя для розвитку мовленнєвої діяльності, недостатнє розуміння вихователями значення мови, операціоналізації дітьми її одиниць і практичного оволодіння первинними навичками уживання

мовних одиниць в мовленні та неврахування ролі метамови – вивчених правил користування мовою у комунікативних актах – значно послабляється цілеспрямований вплив на розвиток конче потрібного для старших дошкільників такого різновиду мовленнєвої діяльності, як усне публічне висловлювання. Виокремлення того, як засвоюється рідна мова і як відбувається оволодіння мовленням: неусвідомлено чи усвідомлено; як відбувається трансформація (перехід) неусвідомлюваного мовлення в усвідомлене, мимовільного – в довільне, ненавмисного – в умисне, неконтрольованого – в контрольоване, спонтанної рефлексії – в свідому рефлексію, спонтанного висловлювання – в діяльнісне висловлювання – має велике значення саме в дошкільному дитинстві. Специфіку цієї трансформації та якісні зміни, які мають відбуватися в розвитку мовлення дітей в процесі такого переходу, має усвідомлювати кожний вихователь.

Отже вирішення проблеми а саме : розвитку мовленнєвої діяльності у дітей дошкільного віку – сприятиме оптимізації мовної освіти у ДНЗ України; дасть змогу забезпечити стартове становлення дошкільників як мовленнєвих особистостей, суб'єктів усної мовленнєвої діяльності.

### **Що потрібно знати вихователю про мовлення дітей старшого дошкільного віку в першу чергу?**

Як вже було зазначено, усне мовлення дітей цього віку спонтанне, тобто – непередбачене, а відтак мимовільне, ненавмисне, неусвідомлене, невідрефлексоване і майже неконтрольоване; dokonується, здебільшого, в природних умовах мовленнєвого спілкування у вигляді скорочених (реактивних, як відповідь на запитання) або розгорнутих (за типом невеличкого монологу) висловлювань, а тому воно одночасно ще й ситуативне, тобто зрозуміле лише за умов знання усіма співрозмовниками ситуації, про яку йдеться в мовленні дітей. Так, наприклад дитина розповідає: *«Коли ми пішли туди, то побачили там ось такий... дуже... (показує руками, що великий) куц». Це висловлювання є типовим прикладом ситуативності дитячого мовлення. Вжиті в ньому прислівники «туди»,*

«там», «ось такий» та відсутнє слово «великий», замінене дитиною невербальними засобами (рухами рук), є свідченням її вказівки (посилання) на власний мисленнєвий образ, який вона затrudнюється вербалізувати в процесі породження цього висловлювання. Окремі фрагменти образу вдало експліковані дитиною, тобто виведені назовні, в усне мовлення за допомогою доречних мовних засобів, зрозумілих слухачам (*Коли ми пішли, то побачили куш*). Інші фрагменти цього образу або взагалі не знайшли адекватної йому вербалізації (слова «великий»), тобто залишились словесно неексплікованими, не виведеними назовні, або були озвучені досить невизначено, (не зрозуміло для слухачів) за допомогою прислівників з неконкретизованим, «розмитим» значенням (*туди, там, ось такий*) у зв'язку з труднощами неситуативної, тобто відповідної мисленнєвому образу мовної номінації фрагментів. Відтак у співрозмовників поза розумінням змісту дитячого висловлювання залишилася суттєва інформація: «Коли ми пішли **в ліс**, то побачили **на галявині великий** куш».

Контекстуальні ознаки в мовленні дітей з'являються із збільшенням у мисленнєвих образах кожної дитини вербальних компонентів, у зв'язку з чим ситуативні ознаки їхніх висловлювань дітей («туди», «там», «ось такий») поступово зникають, вивільняючи місце для контекстного (зв'язного, зрозумілого іншим) плану за рахунок набуття кожною дитиною здатності називання фрагментів мисленнєвого образу доречними мовними засобами (у вищенаведеному прикладі – це іменники з прийменники (**в ліс, на галявині**), прикметник (**великий**)). Але такі якісні – контекстуальні – зміни відбуваються в мовленні дітей *поступально*, в міру того, наскільки вони оволодіють довільністю, усвідомленістю, навмисністю, програмованістю, граматичною структурованістю, самокерованістю, контрольованістю і навіть рефлексивністю мовлення.

**Що має знати вихователь про діагностування мовленнєвої діяльності дітей старшого дошкільного віку?**

Діагностування має співвідноситися з таким етапами породження (творення) мовлення, як-от: 1) виникнення мотиву висловлювання; 2) виникнення інтенцій; 3) цілеутворення; 4) внутрішнє програмування фраз і висловлювань; 5) граматичне структурування фраз і висловлювань. Діагностування мовлення дітей бажано проводити вихователю на початку навчального року. До цієї роботи можна залучати й дитячого психолога.

Проте діагностування мовлення – не є обов'язковою процедурою в ДНЗ. В запропонованому посібнику презентовані якісні характеристики рівнів розвитку мовленнєвої діяльності дітей старшого дошкільного віку, які вихователь може використати в своїй роботі. Але все ж таки своєчасно проведена психодіагностика в ДНЗ та отриманні в її результаті дані, (як показник актуального розвитку мовленнєвої діяльності) дозволять вихователю відштовхуватися в роботі з розвитку мовлення дітей не від усереднених, абстрактних, відірваних від конкретних дітей станів і рівнів розвитку їхнього мовлення, а від реальних (уточнених на початок навчального року) рівнів. Ось чому відсутність психолінгвістичної діагностики може знівелювати систематичну, щоденну, роботу з розвитку мовленнєвої діяльності дітей. Вмотивоване ж проведення вихователем діагностики мовлення дітей з глибоким розумінням її значення надасть йому можливість, по-перше, скласти об'єктивне уявлення про стан розвитку у дітей мотивів мовлення, його інтенцій, здатності ставити мету висловлювання, спроможності здійснювати у внутрішньому мовленні внутрішнє програмування висловлювання та в зрозумілій для співбесідників формі граматично структурувати у висловлюваннях свої внутрішні задуми; по-друге, відштовхуючись від виявленого в процесі діагностики актуального (реального в даний момент) рівня розвиненості мовлення дітей – визначати зону їхнього найближчого мовленнєво-діяльнісного розвитку (що дитина здатна зробити у співпраці з вихователем). По-третє, з опорою на виявлений рівень розвиненості мовленнєвих операцій ефективно, з поступовим нарощуванням труднощів формувати у них мовленнєву діяльність в зоні



найближчого мовленнєвого розвитку; по-четверте, уникати своєрідного «топтання на місці», тобто формування тих мовленнєвих навичок і умінь, якими вже володіють діти, а тому знаходяться в зоні їхнього актуального розвитку.

Повторне діагностування створює умови для співставлення результатів розвитку мовлення дітей на початку і в кінці року та розуміння того, наскільки враховані вихователем дані про стан актуального розвитку мовлення дітей та вибрані дидактичні компоненти (зміст, методи, форми і засоби) сприяли формуванню у дітей мовленнєвої діяльності, пересвідчитися чи забезпечував цей вплив оптимальний особистісний розвиток; чи відбулися якісні зміни у висловлюваннях дітей, чи дійсно їхнє мовлення стало діяльнішим?

Отже, проведення діагностування мовлення допомагає вихователю оптимізувати процес розвитку у дітей мовленнєвих навичок і умінь, побачити динаміку становлення мовленнєвої діяльності під впливом цілеспрямованого її формування, запобігти методичних помилок як при доборі мовного змісту навчання, так і використанні тих чи тих технологій і психотехнік, а головне – досягти розвивального ефекту в роботі з надання мовленнєвим операціям (навичкам) і мовленнєвим діям (умінням) довершеності й досконалості.

**Що потрібно знати вихователю про сучасні психолінгводидактичні технології, без яких неможлива методично коректна робота з розвитку мовленнєвої діяльності дітей старшого дошкільного віку?**

*Психолінгводидактичні технології* – це система процедуральних знань або відомостей про послідовність формування у дітей мовленнєвих операцій (навичок) і системи мовленнєвих дій (умінь). Послідовність зумовлена метою, завданнями, і змістом формування мовленнєвої діяльності, які в їх сукупності визначають *шляхи* реалізації цього змісту, а саме: методи, організаційні форми і засоби. До психолінгводидактичних технологій відносяться нижче зазначені технології.

*Психолінгвотерапевтичні технології* широко використовуються у традиційних для психологічної практики і дошкільної освіти значеннях : 1) як метод впливу, що приводить в дію процес наuczіння; 2) як комплекс явищ, що відбуваються при взаємодії і спілкуванні дітей. Вони розкривають суть групової психолінгвотерапії. Групова психолінгвотерапія у третьому її значенні (як лікування) у висвітлених в посібнику технологіях не використовується.

Групова психолінгвотерапія – це особливий різновид міжособистісної взаємодії, при якій дитині надається допомога психологічними засобами у разі виникнення в неї проблем або утруднень мовленнєвого характеру. Вона розвантажує від комунікаційних труднощів психіку дітей, знімає мовленнєво-мовну дезадаптацію, що природно виникає при переході від спонтанного мовлення до цілеспрямованого, спланованого, самокерованого; виконує своєрідну роль трансмісії – запуску механізму наuczіння, за допомогою якого передається рух від дорослих, що впливають психолінгвотерапевтичними засобами, до механізмів мовлення дітей, запускаючи їх і спрямовуючи таким чином їхню дію в підсвідомих пластах психіки, що відповідає природному для дітей рівню мовленнєвої операції (навички), тобто мимовільному, ненавмисному, неусвідомлюваному мовленнєвому акту. Тому психолінгвотерапевтичну технологію відносимо ще й до розвантажувальної, здоров'язберігаючої, оскільки вона не передбачає вольових зусиль і напружень дітей. Вона не є ні логопедичною, ні корекційною, ні лікувальною. Групова психолінгвотерапія розрахована на дітей, які розвиваються в нормі, але мають мовленнєво-діяльнісні проблеми, характерні для оволодіння внутрішньо- і зовнішньомовленнєвими операціями (навичками) в цьому віці.

Що стосується *психолінгвокорекційних технологій*, то вони в цьому посібнику розглядається як спрямований психолінгводидактичний вплив на механізми психологічних структур з метою забезпечення повноцінного розвитку і функціонування внутрішніх і зовнішніх мовленнєвих операцій.

Щодо цього маємо повністю солідарну думку з І.М. Румянцевою, яка вважає, що під час навчання спеціальними психокорекційними прийомами і техніками можна досягти виправлення, якщо таке необхідне, і розвитку всіх (!) психічних процесів, властивостей і станів особистості, які, у свою чергу, допомагають формуванню такого психічного процесу, як мовлення [496]. Тому з упевненістю цю технологію, здатну вирішувати окреслені вище завдання, відносимо до психолінгвокорекційної. Вона впливає на мовленнєві механізми, які працюють тільки в зоні психічно неусвідомлюваного, а відтак сприяють виформовуванню лише мовленнєвих операцій.

Отже, психолінгводидактичні технології будується як на психотерапевтичному принципі, згідно з яким мовлення розглядається в єдності з людською особистістю – як невід’ємна частина її психіки, благотворний вплив на яку за допомогою психотерапевтичних засобів допомагає мовленнєвому розвитку, так і на психокорекційному принципі, за яким засоби психологічної корекції передбачають спрямований вплив на певні психічні структури (мовленнєві і зв’язані з нею) з метою їх ефективного розвитку.

*Метапсихолінгводидактичні технології* – це технології формування окремих мовленнєвих дій та системи цих дій – мовленнєвої діяльності. Ці технології спрямовані на «запуск» механізмів мовлення, які діють тільки на рівні свідомості (усвідомлення) на відміну від попередньо розглянутих, які працюють тільки на рівні підсвідомості психіки дитини.

Метапсихолінгводидактичні технології передбачають актуалізацію цілеспрямованих, а відтак довільних, навмисних дій, вольових зусиль з об’єктивізації мови, усвідомлення її засобів і правил (опанування метамови), рефлексії над мовленням, його контролю тощо. Ігровими методами ці мовленнєві завдання вирішити неможливо. Тут у нагоді стануть мовленнєві вправи, завдання та корисні у розвивальному навчанні мовленнєвих дій (умінь) психотехніки, які потребують тільки довільності і усвідомленості, контролю і рефлексії. В протилежному випадку мовлення дітей приречене

залишитися спонтанним і ситуативним, мотиваційно несамостійним, полімотивованим, тобто розвинути тільки на рівні первинної мовленнєвої навички, яка є операційним засобом лише для інших, не комунікативних, видів дитячої діяльності і не спроможна «самостійно» – без сформованих мовленнєвих умінь забезпечити функціонування цілеспрямованого мовлення – самостійну мовленнєву діяльність як розгорнуте, зв'язно і цілісно побудоване монологічне висловлювання.

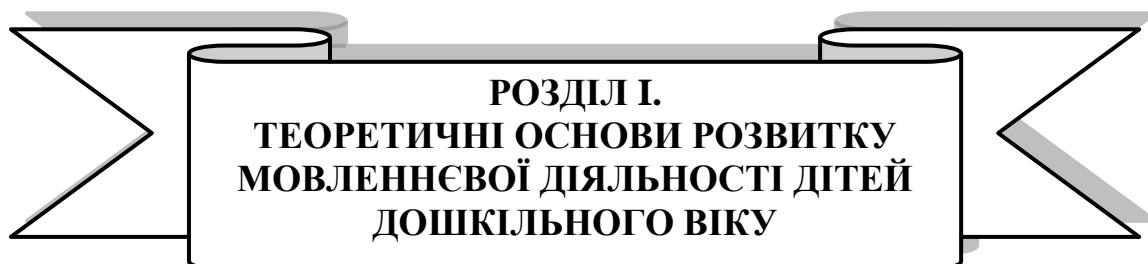
*Технології формування мовленнєвої особистості* пов'язані з розвитком у дітей мотивів мовлення, умінь висловлюватися з урахуванням норм культури та іншими особистісними чинниками.

В сукупності всі запропоновані технології забезпечують розвивальний ефект в процесі формування мовленнєвої діяльності.

В цілому навчально-методичний посібник містить розділи, які розкривають суть методик діагностування мовлення та суть технологій формування мовленнєвої діяльності, які в єдності являють собою діагностико-розвивальний комплекс.

В кінці посібника розміщений вокабулярій – короткий тлумачний словник термінів – як допомога вихователю при сприйманні та розумінні значення слів, які, ймовірно, можуть викликати у них певні утруднення.

*“Мовлення за своєю будовою  
не представляє простого дзеркального  
відображення будови думки.  
Тому воно не може одягатися на думку, як готове плаття.  
Мовлення не слугує вираженням готової думки.  
Думка, перетворюючись у мовлення,  
перебудовується й видозмінюється.  
Думка не виражається, але dokonується в слові”*  
**Л.С.Виготський**



**РОЗДІЛ І.  
ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ РОЗВИТКУ  
МОВЛЕННЕВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДІТЕЙ  
ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ**

**1.1. Мовленнєва діяльність як об'єкт психолінгвістичного  
дослідження**

Вивчення особливостей мовлення дітей як діяльності ґрунтується на кількох значеннях у розумінні поняття **мовленнєва діяльність**, представленого у психолінгвістичних концепціях Т.В.Ахутіної, Б.Ц.Бадмаєва, І.А.Зимньої, О.О.Леонтєєва, О.Р.Лурії, І.М. Румянцевої та ін. Це такі інтерпретації цього поняття:

мовленнєва діяльність є найвищою формою мовленнєвої активності, одним з видів діяльності; може використовуватися в інших видах діяльності, а також виступати самостійною діяльністю зі специфічною мотивацією, залишаючись самоцінною, самодостатньою. Її прояви – це говоріння, аудіювання, читання, письмо. Комунікативне вживання мовлення передбачає, як правило, не мовленнєву мету. Тим часом мовлення як діяльність є найвищою формою комунікації з усвідомленим мовленнєвим мотивом-метою. Мовленнєва діяльність як сукупність усвідомлених мовленнєвих дій не може пояснити значний пласт неусвідомлюваних явищ, що потребує звернення до поняття “мовленнєва поведінка”, яка є імпульсивною, афективною, неконтрольованою свідомістю, а також до понять “операції” і “механізми

мовлення”. Психологічна структура мовленнєвої діяльності – одиниці і рівні – є психолінгвістичними універсаліями; крім мовних, у ній виявляються універсальні психічні мовленнєві функції, які є основою мовленнєутворювальних механізмів [7; 34; 52; 53];

☑ до основних категорій теорії мовленнєвої діяльності відносять: суб’єктність діяльності, її структурну організацію (зовнішню, внутрішню) і психологічний зміст – ідеальну предметність, тобто думку – смислоформування і смислоформулювання, механізми, єдність внутрішнього і зовнішнього планів мовленнєвої діяльності, єдність смислового змісту і форми [23; 34; 36; 41];

☑ психологічно вона характеризується предметним мотивом, цілеспрямованістю, евристичним характером, складається з кількох послідовних фаз (орієнтування, планування, реалізація плану, контроль), має такі істотні ознаки: наявність збуджувально-мотиваційної частини (потреба, мотив, мета), предмета діяльності, відповідність предмета діяльності її мотиву, наявність продукту і результату діяльності, спланованість, структурність, цілеспрямованість [22; 23; 34; 36];

☑ мовленнєва діяльність має ієрархічну (вертикальну) будову, містить кілька рівнів: власне діяльність, дії, операції, психологічні функції (механізми), а також фазну (горизонтальну) структуру, представлену в різних авторських моделях – зокрема в такій, що відображає структуру мовленнєвого акту за О.О. Леонтьєвим. Це – Мотив – Думка (Мовленнєва інтенція – Внутрішнє програмування – Лексичне розгортання і Граматичне конструювання – Моторна реалізація – Зовнішнє мовлення) [34; 52];

☑ мовленнєва діяльність – динамічна система з постійними трансформаціями. Акт мовленнєвої діяльності може втрачати мотив і перетворюватися в мовленнєву дію, яка починає реалізовувати іншу діяльність (ігрову, трудову, навчальну тощо). Мовленнєва дія набуває самостійної стимулюючої сили і стає актом діяльності (виступ лектора, коментатора, робота вчителя тощо). Мовленнєва дія може трансформуватися в мовленнєву операцію і почати реалізовувати різні цілі (залежно від умов спілкування). Мовленнєві

операції (зовнішні і внутрішні) як і мовленнєві дії, можуть входити в інші види діяльності, особливо в пізнавальну [1; 24; 36; 38];

☑ виокремлюють три рівні і відповідні їм операції програмування мовлення: внутрішнє (сміслове) програмування, граматичне структурування, кінетична (моторна) організація висловлювання – виконуються задньою мовленнєвою зоною мозку. Їм відповідають такі операції вибору: а) семантичних одиниць (комбінуються відповідно до правил смислового синтаксису); б) лексичних одиниць (що комбінуються відповідно до правил граматичного структурування); в) звуків (комбінуються за властивими цьому рівневі правилами) – виконуються передньою мовленнєвою зоною мозку. Механізм породження мовлення – це низка операцій: а) смислового синтаксування та вибору смислів у внутрішньому мовленні (такі операції відповідають першому рівню – внутрішній смисловій програмі висловлення); б) операції семантичного синтаксування вибору мовних значень слів (відповідають другому рівню – семантичній структурі речення); в) операції граматичного структурування і вибору слів за формою – лексем (відповідають третьому рівню – лексико-граматичній структурі речення); г) операції моторного (кінетичного) програмування і вибору артикулем (відповідають четвертому рівню – моторній програмі синтагми – речення). Існують операції, пов'язані зі смислоутворенням – внутрішньомовленнєві операції та залежні від них зовнішньомовленнєві операції, і операції, безпосередньо не пов'язані зі смислоутворенням – зовнішньомовленнєві операції, що спираються на смислові частотні стереотипні структури. Урахування цих операцій у край важливе для розробки навчальних систем і технік, адресно спрямованих на відповідні мовленнєві механізми [1; 7; 39];

☑ висловлювання співвіднесене з психологічною категорією мовленнєвих дій, з найменшою комунікативною одиницею, завершеною щодо змісту та інтонації і таку, що характеризується граматичною та смисловою структурою. Цілісність тексту абсолютна, а відносна його характеристика виникає у взаємодії між мовцем і слухачем у процесі спілкування. Текст і висловлювання розглядаються як психолінгвістичні

категорії, одиниці мовлення з властивими йому ознаками цілісності, а не як одиниці мови. Висловлювання виступає як одиниця реального мовленнєтворення і мовленнєсприйняття, співвіднесена з ситуацією та певним значеннєвим контекстом. Висловлювання є функціональною мовленнєвою одиницею – одиницею говоріння й аудіювання. Цілісність тексту не свідчить про його завершеність: завершеність – передумова цілісності, але її не вичерпує. Цілісність тексту – на відміну від його зв'язності – може бути більшою або меншою [21; 25; 32; 33; 66];

☑ спонтанне мовлення – це непередготовлене мовлення, мовлення в природних умовах. Воно мимовільне, ненавмисне, неусвідомлюване, невідрефлексоване, майже неконтрольоване [7; 8; 11; 21; 24; 42; 52];

☑ дискурс – зв'язний текст або висловлювання в сукупності з екстралінгвістичними – прагматичними, психологічними, соціокультурними та ін. – факторами; висловлювання, взяте в подійнісному аспекті; мовлення, що розглядається як цілеспрямована соціальна комунікативно-мовленнєва дія, як компонент, що бере участь у взаємодії людей і механізмах їхньої свідомості (когнітивних процесах). Дискурс – це мовлення, “занурене в життя” [28; 33];

☑ публічне мовлення – оприлюднене, розмовне, кодифіковане, розгорнуте, довільне, намірене, організоване, соціально контекстне, спрямоване на вплив, стилістично мотивоване, марковане, мотиваційне, цілеспрямоване, регламентоване, дискретне, орієнтоване на слухачів, автономно змістове, виразне і послідовне, авторизоване, безпосереднє, індивідуальне усне мовлення, структуризоване за композиціями функціонально-сміслових типів висловлювань або їх контамінацій. Це комунікативно доцільне мовлення, зміст якого відразу забезпечує розуміння комуніканти або аудиторії слухачів [27; 33].

У монографії “Мислення і мовлення” (розділ “Думка і слово”) Л.С.Виготський здійснив генетичний аналіз співвідношення між думкою і словом, етапів шляху від думки до слова, через які проходить вона, “доконуючись у слові”; обрав за основу аналізу одиницю, властиву



мовленнєвому мисленню – значення слова; довів, що значення слів розвивається і при цьому змінюється їхня смислова структура; психологічна природа значення розкривається передусім в узагальненні, що міститься як основний і центральний компонент у будь-якому слові; запропонував ідею, згідно з якою відношення думки до слова є процесом, рухом від думки до слова і навпаки – від слова до думки; розрізнув зовнішній (фазичний) план мовлення і внутрішній (семантичний) план, які не збігаються у функціонуванні розвиненої думки: це проявляється у незбіганні граматичного і психологічного підмета і присудка; охарактеризував особливості внутрішнього мовлення; довів, що предикативність, редукування “фазичного” боку мовлення, своєрідна семантична будова внутрішнього мовлення – синтаксис значень є тими джерелами, які зумовлюють скороченість внутрішнього мовлення, основні особливості якого виявляються в переважанні смислу слова над його значенням; обґрунтував, що в живому мовленні значення є тільки підмуром у споруді смислу [7]. Смысл слова ніколи не буває повним. Він визначається розумінням реальності і внутрішнім світом особистості в цілому. Дві інші особливості семантики внутрішнього мовлення науковець пов’язував із процесом об’єднання слів, їх сполучуваністю і злиттям. Першу з них він зближував з аглютинацією. Другу – зі смислами слів, динамічнішими і ширшими, ніж їхні значення. Вони виявляють інші закони об’єднання і злиття одне з одним, ніж ті, які можуть спостерігатися при об’єднанні і злитті словесних значень. Цей спосіб Л.С.Виготський називав *впливом смислу*. Він охарактеризував внутрішнє мовлення як мислення, значною мірою, прямими значеннями, розглядав його як динамічний, нестійкий, плинний момент, що побіжно промайнув між більш оформленими і стійкими крайніми полюсами мовленнєвого мислення – між словом і думкою; презентував зовнішнє мовлення як процес перетворення думки у слова, матеріалізації й об’єктивації думки; дійшов висновку, що думка не збігається з мовленнєвим висловом, не складається з окремих слів, як це має місце у мовленні: людина бачить усе “в єдиному акті думки”, але у мовленні розчленовує це на окремі

слова. Те, що в думці міститься симультанно, у мовленні розкладається сукцесивно, думка ніколи не дорівнює прямому значенню слів, яке опосередковує думку на її шляху до словесного вираження; переконливо продемонстрував, що найпотемніший внутрішній план мовленнєвого мислення – це мотивація, оскільки думка народжується з мотивуючої сфери свідомості, яка охоплює і потяги, і потреби, й інтереси, і спонукання, і афекти, і емоції людини; що за кожним висловлюванням стоїть вольове завдання. Розуміння мовлення потребує розуміння його мотивів, того, з якою метою висловлювалася думка. Л.С.Виготський переконливо довів, що мовлення розв'язує більш-менш усвідомлюване мовцем завдання і є дією, хоча інколи воно може бути процесом, перебіг якого мимовільно визначається не цілком усвідомленими спонуканнями; що весь процес мовлення визначається і регулюється смисловими відношеннями між значеннями слів. Зміст думки регулює її словесне вираження. Тому мовлення – інтелектуальна операція. Воно включається у процес мислення як форма, пов'язана з його змістом. Створюючи мовленнєву форму, мислення  $\square$  сформованість; мовлення ж має свою структуру, що не збігається зі структурою мислення. Граматика виражає структуру мовлення, а логіка – структуру мислення [7].

Розглядаючи мовленнєву діяльність як таку, що вводиться у “загальну діяльність” людей, С.Л.Рубінштейн у контексті свідомості аналізує її багатофункціональність. Мовлення – це діяльність спілкування, вираження, впливу, повідомлення за допомогою мови. Мовлення – це мова в дії. Воно розуміється єдністю діяльності спілкування і певного змісту, який позначає і, означуючи, відображає буття. Мовлення – це форма існування свідомості (думок, почуттів, переживань) для іншого, що слугує засобом спілкування з ним, а також форма узагальненого відображення дійсності. Мовлення – це мова, що функціонує в контексті індивідуальної свідомості. Учений визначає специфічний об'єкт психології мовленнєвої діяльності через мотиви і цілі, що характеризують мовлення як акт діяльності. Фіксовані в мові узагальнені значення, що відображають суспільний досвід, набувають індивідуального

значення або смислу, в якому концентрується не стільки особистісне ставлення мовця, скільки його переживання. Мовленнєва діяльність, на думку видатного психолога, – тільки там, де є семантика, значення, що мають матеріальний вияв у вигляді звуку, жесту, зорового образу [52].

Розвиток теорії мовленнєвої діяльності здійснено у працях послідовників Л.С.Виготського і С.Л.Рубінштейна. Так, О.М.Леонтьєв довів, що засвоєння слова однаковою мірою є засвоєнням операції, способів дії зі словом, в якому опанування знаряддя – це опанування способу його використання. Отже, одночасно з розвитком свідомості і мови індивід засвоює особливий ряд мовленнєвих операцій – мовні операції. До них, окрім операції спілкування, вчений відносить і операцію, що передує дії. Це розумова операція, яка відбувається на рівні свідомості і виявляється у перетворенні значень [35]. Б.Г.Ананьєв визначив функцію внутрішнього мовлення, яка полягає у побудові змісту майбутнього висловлення. Розгортання внутрішнього мовлення, або внутрішнього говоріння, має послідовні фази. А.Н.Соколов довів, що компоненти внутрішнього мовлення виникають за будь-якої інтелектуальної діяльності – навіть в умовах тієї діяльності, яка раніше вважалася не мовленнєвою [55].

Уявлення М.І.Жинкіна про внутрішнє мовлення людини стало вирішальним у розробці проблематики мовленнєвої діяльності – воно набагато років вперед визначило мовленнєвий процес, опосередкований мотивом і метою, як мовленнєву діяльність зі складними внутрішньомовленнєвими кодовими переходами [21]. О.Р.Лурія приділив багато уваги внутрішньому мовленню у структурі мовленнєвої діяльності, означив його як суттєвий перехідний етап між “задумом” і розгорнутим зовнішнім мовленням, як механізм, що дає змогу перекодувати загальний задум у мовленнєве висловлювання і надає цьому задуму мовленнєвої форми. У цьому сенсі внутрішнє мовлення є процесом, що породжує (генерує) мовленнєве висловлення і включає вихідний задум у систему граматичних кодів мови. Перехідне місце, яке займає внутрішнє мовлення на шляху від думки до розгорнутого висловлення, визначає основні риси як його функції, так і

психологічної структури. Думка у людини “інтимно пов’язана з внутрішнім мовленням”, яке втілює, формує певну думку і має скорочений, предикативний характер [37]. О.О.Леонтьєв розробив і презентував теорію мовленнєвої діяльності – нині це психолінгвістика, яка холистичне уявлення про мовленнєву діяльність людини, її будову, горизонтальний і вертикальний спосіб організації, про існуючі моделі мовленнєпородження і мовленнєсприймання, про висловлювання як мовленнєву дію, про цілісність тексту як психолінгвістичну категорію [34]. Аналіз будови внутрішнього мовлення за ланками здійснила Т.В.Ахутіна. Вона з’ясувала, що мовленнєва діяльність є складним психонейролінгвістичним утворенням, у ньому, окрім лінійної, “горизонтальної” залежності, завжди є “вертикальна” залежність, а побудова висловлення – це рух із глибини на поверхню і з поверхні углибину. Вченою доведено реальність смислового, семантичного і поверхневого синтаксису в акті породження мовлення [1].

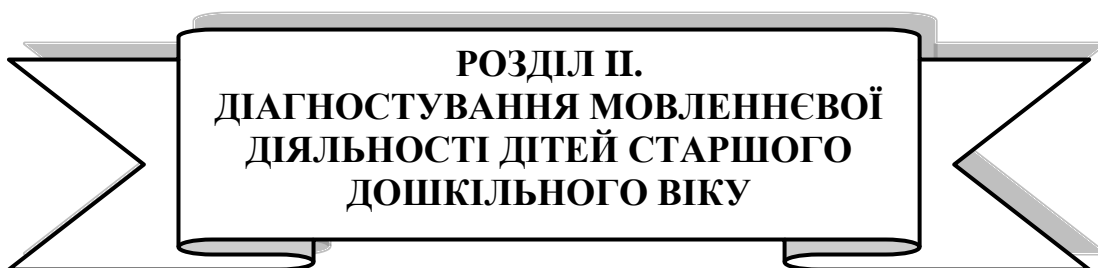
У сучасній науці поняття мовленнєвої діяльності трактується у контексті теорії О.М.Леонтьєва, згідно з якою фіксується психологічний зміст (предмет, засоби, способи, продукт і результат мовленнєвої діяльності) і потреби як передумови будь-якої діяльності, передбачається аналіз процесуального боку (фазності) й зовнішньої структури (операціонально-мотиваційних планів діяльності). Мовлення може бути самостійною діяльністю. Разом з тим воно може виступати несамостійною діяльністю, коли не має власних мотивів, цілей, оскільки присвячене або слугує іншій діяльності, продукується для задоволення мотивів і досягнення мети інших немовленнєвих видів діяльності: пізнавальних, ігрових, перцептивних, теоретичних, практичних тощо [36]. У цьому контексті мовлення не є самодостатнім, воно виступає як засіб, знаряддя. Завдяки різним видам діяльності мовленнєва стає потрібною, тобто такою, що є актуальною в різних ситуаціях життєдіяльності.

*“Істинний діагноз має дати пояснення, передбачення,  
і науково обґрунтоване практичне призначення”.*

*“Загальним принципом наукової діагностики розвитку  
є перехід від симптоматичної діагностики... до клінічної діагностики,  
що ґрунтується на визначенні внутрішнього ходу  
самого принципу розвитку.*

*Теоретичне значення діагностичного принципу  
виявляється в тому, що він дозволяє нам проникнути  
у внутрішні каузально-динамічні й генетичні зв'язки,  
що визначають процес розумового розвитку”*

Л.С.Виготський



## РОЗДІЛ II. ДІАГНОСТУВАННЯ МОВЛЕННЕВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

### **2.1. Мета і завдання діагностування мовленнєвої діяльності дітей старшого дошкільного віку**

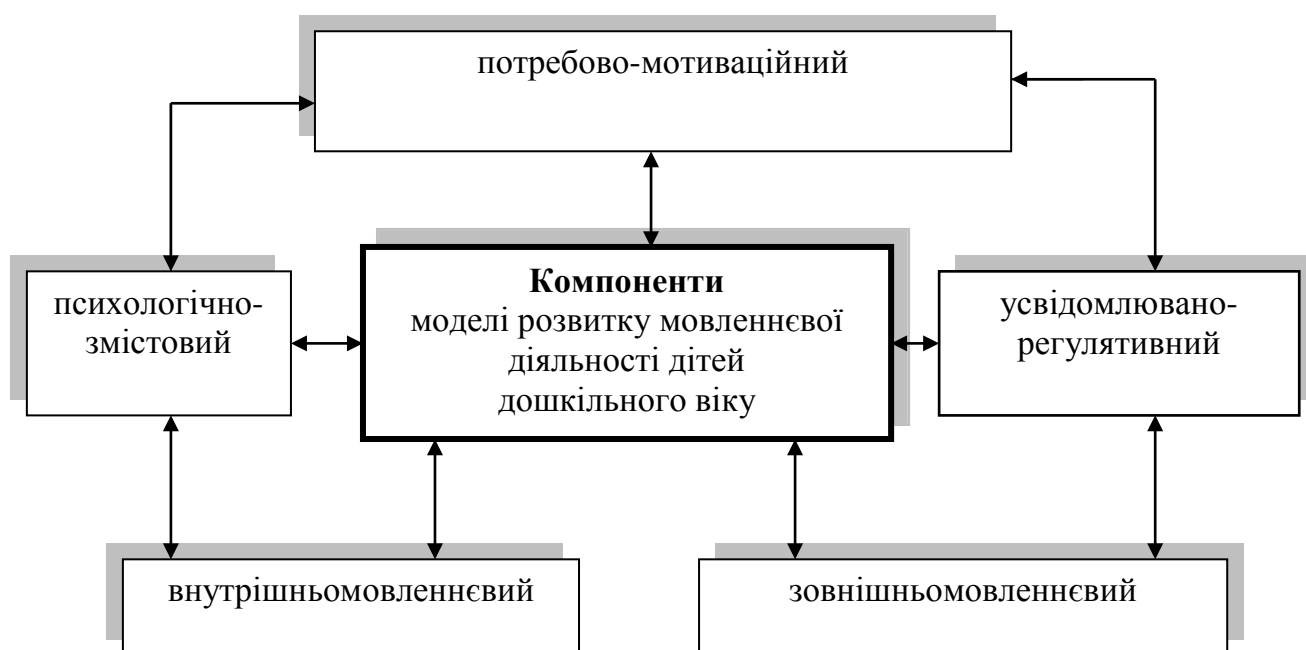
**Метою** діагностування усного мовлення дітей старшого дошкільного віку є з'ясування можливостей опанування ними мовленнєвої діяльності та встановлення рівнів їхнього мовленнєво-діяльнісного розвитку.

**Основними завданнями** вивчення мовлення дошкільників є такі:

1. Дослідження мовленнєвих операцій (навичок – внутрішньо- і зовнішньомовленнєвих);
  - особливостей мотивації мовлення;
  - своєрідності інтенціональних характеристик говоріння дітей;
  - відмінних особливостей цілеутворення у висловлюваннях;
  - специфіки дитячого програмування мовлення;
  - якісних ознак граматичного структурування мовлення.
2. З'ясування особливостей мовленнєвих дій п'ятирічних дітей.

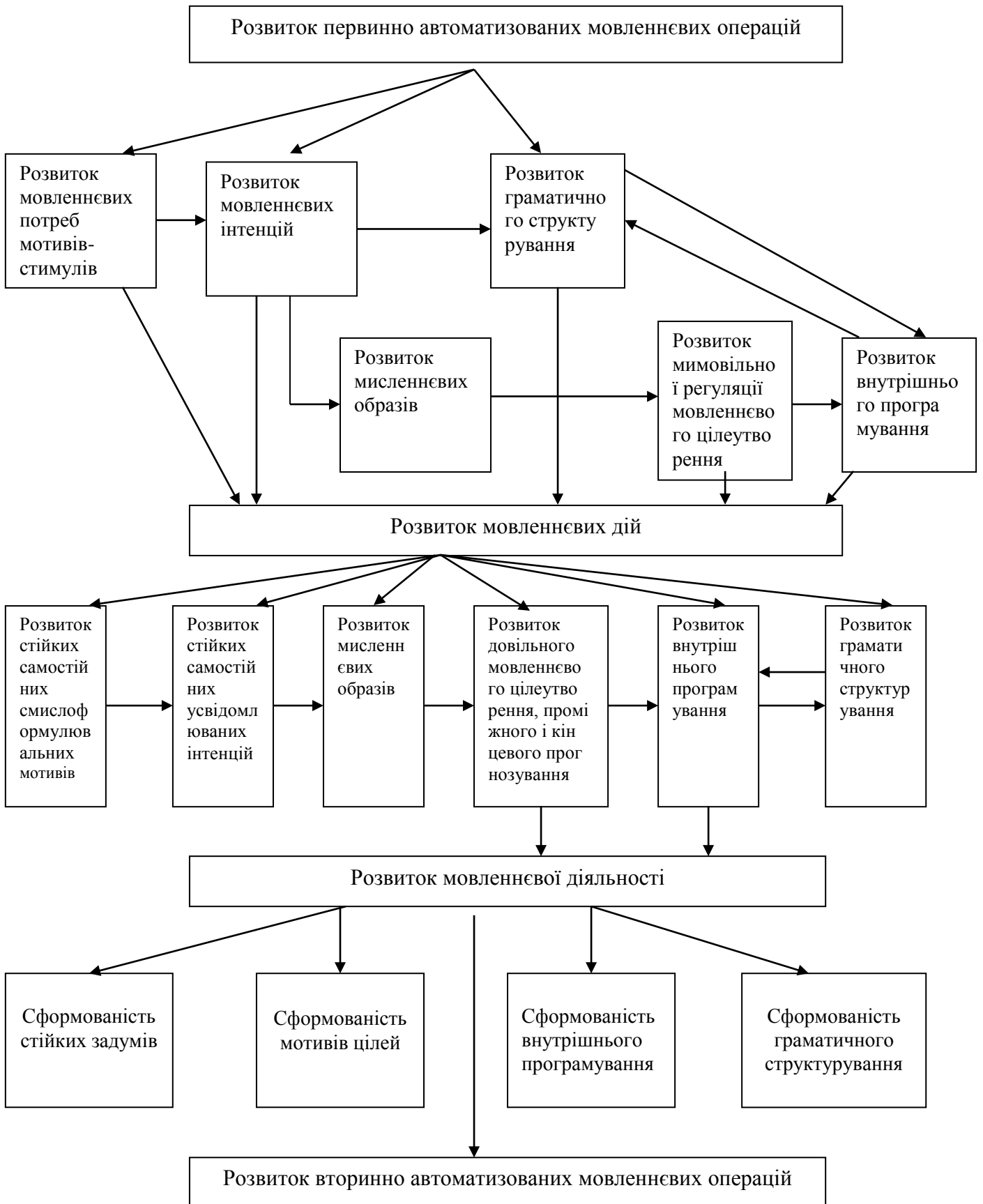
3. Визначення зони найближчого мовленнєвого розвитку дітей цього віку.

З метою емпіричного вивчення психолінгвістичних характеристик дошкільників 5-річного віку розроблено змістову модель розвитку мовленнєвої діяльності дітей цього віку, що представлена в єдності п'яти компонентів.



Якщо механізм мовленнєвої діяльності представити за операціями, то схема, доцільна для її вивчення, набуде такого вигляду: виникнення мотиву, поява мовленнєвої інтенції, створення внутрішньої програми, виконання граматичного структурування, здійснення моторного програмування, реалізація зовнішнього мовлення. Цей механізм враховано при моделюванні й описі моделі дослідження – змістового моделювання розвитку мовленнєвої діяльності (див.: рис. 1).

**Модель розвитку мовленнєвої діяльності  
в дітей старшого дошкільного віку**



## **Опис моделі розвитку мовленнєвої діяльності у дітей старшого дошкільного віку**

1. *Оволодіння первинно автоматизованими мовленнєвими операціями на рівні мимовільності, ненавмисності, неусвідомлюваності.*

1.1. Розвиток мовленнєвих потреб; неусвідомлюваних мотивів-стимулів, що активізують мовленнєві процеси (у разі їх полімотивованості) і породжують емоції.

1.2. Розвиток мовленнєвих інтенцій – думки, смислу, який дитина хоче передати засобами мовлення, формування мовленнєвих задумів та інтенціональних спрямованостей на вираження емоційного стану, передачу інформації, активізацію спілкування. Початкове виформування смислового синтаксису, внутрішньої смислової програми висловлювання.

1.3. Розвиток мимовільної регуляції цілеутворення, неусвідомленого образу передбачуваного результату, його взаємозв'язку з мотивами, ненавмисної самостійної постановки кінцевої мети.

1.4. Розвиток образів предметів, явищ, зв'язків між ними, образів сприймань, уявлень, пам'яті, уяви, мисленнєвих образів – основи для створення внутрішньомовленнєвої програми та її співставлення з цими образами.

1.5. Розвиток операцій граматичного структурування й актуалізації засвоєних слів за опанованими формами; лексико-граматичної структури речень і висловлювань; становлення психолінгвістичних одиниць – певних блоків сприймання і породження мовлення; операціоналізації мовленнєвих структур, імпліцитного оволодіння правилами поверхневої граматики, володіння індивідуальною мовою, сконструйованою за індивідуально створеними власними неексплікованими опорами і орієнтирами, що забезпечують говоріння рідною мовою; розвиток спонтанної рефлексії, природних металінгвістичних здібностей і природної метамови.

1.6. Первісна інтеріоризація операціоналізованих зовнішньомовленнєвих структур, початковий розвиток семантичного



синтаксису, об'єктивних мовних значень і семантичних структур висловлень, розвиток смислового синтаксування, ситуативних значень і внутрішньо мовленнєвої програми.

*2. Розвиток мовленнєвих дій на рівні довільності, навмисності, усвідомленості.*

2.1. Розвиток пізнавальних, навчальних мотивів, усвідомлюваних, стійких, самостійних мовленнєвих мотивів, що мають особистісний смисл і пов'язані із задоволенням потреб у грі, спілкуванні, самовираженні; мотивів, що впливають на вибір саме мовленнєвої дії (смислоформування).

2.2. Розвиток інтенціональних спрямованостей на навчально-мовленнєву діяльність, на смислоформування й смислоформулювання, стійких самостійних усвідомлюваних інтенцій – задумів.

2.3. Розвиток довільного цілеутворення, усвідомлюваних образів передбачуваних результатів висловлювань; самостійність проміжного і кінцевого прогнозування мовлення, наявність взаємозв'язку образу результату висловлювання з провідним стійким самостійним усвідомленим смислоформулювальним мотивом.

2.4. Осмислення і усвідомлення системи знань і уявлень про мету, план і засоби здійснення мовленнєвої дії, що буде виконуватися, засвоєння наданих у навчанні схем як сукупностей орієнтирів, вказівок і настанов, оволодіння вміннями визначати властивості, ознаки орієнтування своєї мовленнєвої дії і керуватися ними при її здійсненні: розбиратися в мовленнєвій ситуації, визначати мету і алгоритм своєї мовленнєвої дії, спрямовуючи її виконання за презентованими орієнтирами (ознаками), послуговуватися головними ознаками мовних одиниць при побудові висловлювань, усвідомлено структурувати лексико-граматичну будову речень, що будуються, й довільно вибирати слова за формою. Розвиток психологічних і мовних одиниць, керованої рефлексії над мовленням, об'єктивації мови.

2.4.1. Оволодіння вмінням створювати висловлювання з опертям на зовнішньо презентовані зразки виконання мовленнєвих дій, на схему їх орієнтувальної основи; розвиток сприймання значення мовних (комунікативних одиниць – речень, висловлювань) через схему-модель, об'єктивація мови; виникнення й започаткування в мовленні наданого зовні орієнтувального ланцюга; розвиток наміреного, довільного і усвідомлюваного орієнтування в ситуації комунікації, мети говоріння, стратегій породження мовлення, планування з використанням образів уявлень, пам'яті, мисленнєвих образів; розвиток свідомого контролю мовленнєпородження.

2.4.2. Розвиток експлікації знань, вмінь свідомо контролювати, коментувати і обґрунтовувати своє висловлювання, а у разі неправильної побудови речення, тексту свідомо вибирати варіанти побудов з урахуванням істотних ознак мовних одиниць; підвищення ступеня довільності мовлення; підвищення уваги до інтонації мовлення, смислового оформлення висловлювань; оволодіння вміннями застосовувати набуті метамовні знання в практиці створення висловлювань. Особливість цього етапу при формуванні мовленнєвих дій – це подвійне проговорювання спочатку способу виконання, а потім вже й самої мовленнєвої дії – власне висловлювання.

2.4.3. Оволодіння вмінням коментувати алгоритм побудови свого висловлювання і обґрунтувати його правильність тільки для себе (у внутрішньому плані); оволодіння розумовими діями щодо побудови речень висловлювань на тлі інтеріоризації метамовних, метамовленнєвих і процедуральних знань; розвиток здатності виконувати всі внутрішньо- і зовнішньомовленнєві операції і контрольні дії в розумовому плані, під час говоріння самостійно виправляти себе, перебудовувати і добудовувати програму висловлювання, спрямовуючи свою дію на доцільну комунікацію, оволодіння вмінням виконувати мовленнєву дію без зовнішніх опор, які трансформувалися у внутрішнє мовлення.

2.4.4. Володіння мовленнєвими діями (свідомими, навмисними, довільними): орієнтуванням в обставинах спілкування, комунікативній ситуації, визначенням мети мовленнєвих дій, програмуванням, спрямуванням свого говоріння відповідно до конкретних умов, визначенням алгоритму, способу говоріння, вибором мовних засобів при побудові висловлювань, використанням здобутих природним спонтанним шляхом і шляхом оволодіння під дією цілеспрямованих впливів стратегій і опор мовленнєпородження.

2.5. Подальший розвиток внутрішньомовленнєвої схеми, смисл якої достовірно відтворює істотний для дитини зміст мисленнєвого уявлення, семантичних структур речень і висловлювань; розвиток здатності цієї схеми керувати розгортанням семантичних і лексико-граматичних структур.

3. *Розвиток власне мовленнєвої діяльності*, сукупності мовленнєвих дій, керованих одним стійким смислоформульовальним мотивом.

3.1 Сформованість мотивів-цілей, що обумовлюють мовленнєву діяльність.

3.2. Сформованість образів результатів передбачуваних висловлювань.

3.3. Здатність виконувати мовленнєву дію заради неї самої, а не тільки заради особистісно-значущих мотивів і дидактичних цілей.

3.4. Сформованість внутрішнього програмування, його спроможності з'єднуватися з мотивом й інтенцією і керувати розгортанням семантичних і лексико-граматичних структур.

3.5. Сформованість орієнтувальної основи мовлення, граматичного структурування.

3.6. Рівень набуття мовленнєвих дій статусу самостійно мовленнєвої діяльності, актуалізованої одним усталеним мотивом, значущим для дітей мотивом-метою (механізм зрушення мотиву на мету).

4. Розвиток вторинно автоматизованих, вторинно неусвідомлюваних, вторинно мимовільних, вторинно ненавмисних мовленнєвих операцій,

здатних за потреби знову усвідомлюватися, ставати довільними і навмисними (механізм зрушення мети на умову).

В основі побудови констатувального експерименту – припущення, згідно з яким у дітей із слабким розвитком операцій граматичного структурування ще не сформувалися операції внутрішнього програмування (вони не вміють будувати внутрішні мовленнєві схеми і не володіють техніками їх розгортання) та інші мовленнєві операції, що передують програмуванню і забезпечують його мотиваційні, цілеутворювальні й інтенційні характеристики.

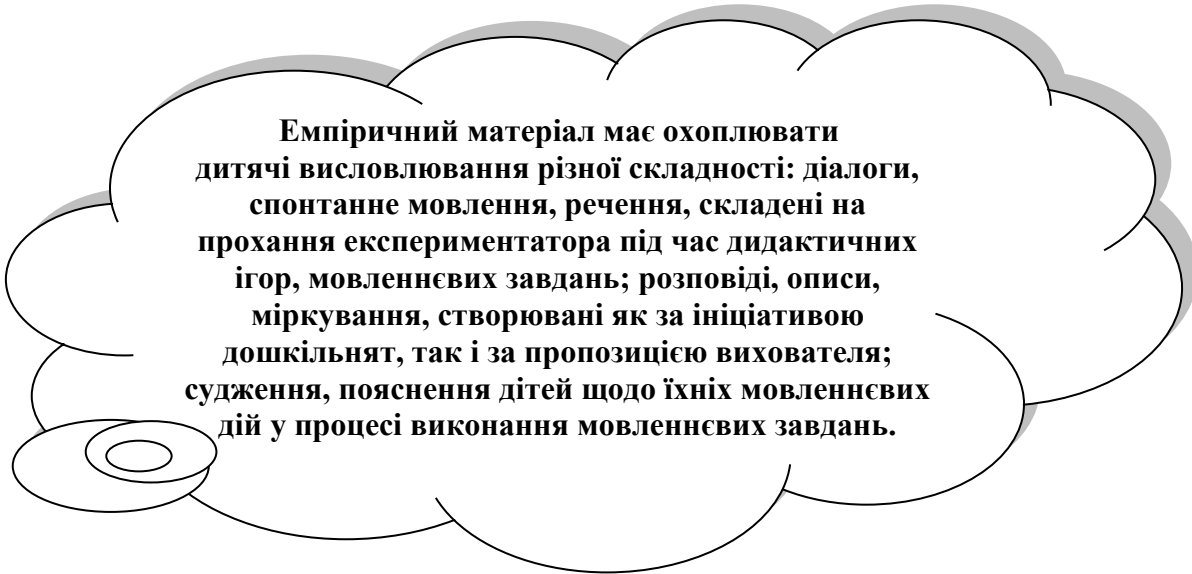
Діагностування має виявити:

☑ по-перше, наявність у дітей тих різновидів мовлення, які попередньо не потребують інтенцій, постановки мети, планування. Це – повтори, репліки в діалозі, називання, порядковий рахунок, стереотипне мовлення, мовленнєві штампи тощо;

☑ по-друге, труднощі у породженні видів мовлення (монологічне мовлення, висловлювання, розгорнуті репліки в діалозі, розуміння і достатньо повний переказ певних, доступних дітям, текстів), які здійснюються при наявності мотивації, намірів і мети, при створенні плану – внутрішньої схеми та її розгортання у зовнішнє мовлення;

☑ по-третє, можливість компенсації ще не розвинутих операцій вікаруючими (зміщувальними) засобами – особливо у тих випадках, коли програми мовленнєвих дій задавалися ззовні, тобто експериментатором;

☑ по-четверте, з'ясування того факту, що у дітей справді ще не сформувалися операції програмування, передбачає організацію спеціального навчання, спрямованого на розвиток внутрішніх схем та їх розгортання, забезпечення альтерації (зміни) наявних мовленнєвих функцій, їх будови шляхом впливу на механізми створення плану висловлювання, а відтак, формування операцій внутрішнього програмування.



Емпіричний матеріал має охоплювати дитячі висловлювання різної складності: діалоги, спонтанне мовлення, речення, складені на прохання експериментатора під час дидактичних ігор, мовленнєвих завдань; розповіді, описи, міркування, створювані як за ініціативою дошкільнят, так і за пропозицією вихователя; судження, пояснення дітей щодо їхніх мовленнєвих дій у процесі виконання мовленнєвих завдань.

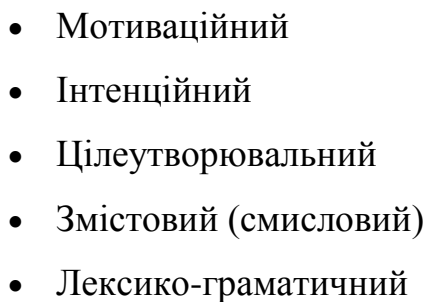
Експлікація дитячих думок стосовно тих чи тих їхніх вчинків і висловлювань, а також висловлювань однолітків дає можливість аналізувати і визначати мотиваційні й інтенціональні характеристики дитячого мовлення.



**Увага!**

*Всі висловлювання дошкільників повинні фіксуватися за допомогою диктофону в природних умовах. Діти не повинні знати про те, що за їх мовленням ведеться спостереження й здійснюється його запис. Таким чином зберігаються мовленнєві інновації дошкільнят, паузи, які не відповідають логіко-синтаксичному розподілові речень, текстів, пропуски й повтори слів, граматичні й стилістичні похибки, ситуативність мовлення, діалектизми тощо.*

Діагностування особливостей мовленнєвої діяльності у дітей дошкільного віку передбачає такі **критерії**:

- 
- Мотиваційний
  - Інтенційний
  - Цілеутворювальний
  - Змістовий (смісловий)
  - Лексико-граматичний

**1. Мотиваційний критерій.** До нього належать такі **показники**: а) збуджувальність (спонукання до мовлення, пов'язані із задоволенням потреб мовця); б) предметність (предмет, що спонукає і визначає вибір спрямованості мовленнєвої діяльності); в) усвідомлюваність (усвідомлювана причина, що лежить в основі мовленнєвих вчинків); г) стійкість і самотійність мотивів.

**2. Інтенційний критерій.** Інтенціональний критерій співвідноситься з такими **показниками**: а) інтенціональний простір (провідні інтенціональні спрямованості дітей-комунікантів, конкретні інтенції, що виражаються у висловлюваннях); б) наявність самотійного задуму (про що дитина хоче розповісти); в) наявність образу результату – чим має завершуватися висловлювання.

**3. Цілеутворювальний критерій із показниками:** а) спосіб регуляції цілеутворення (довільність, мимовільність); б) спосіб відображення мети (усвідомлюваність, неусвідомлюваність образу передбачуваного результату); в) самотійність прогнозування висловлювання (кінцевої мети); г) зв'язок образу передбачуваного результату з системою мотивів або певним мотивом.

**4. Слословий критерій.** Відповідно до змістовного (слослового) критерію виокремлено такі **показники** внутрішнього програмування: а) слослове синтаксування і вибір слослів у внутрішньому мовленні; б) семантичне □є сформованіс і вибір мовних значень слів.

**5. Лексико-граматичний критерій.** Згідно з лексико-граматичним критерієм виокремлено такі **показники**: а) функціонально-слослові типи висловлювань; б) види речень; в) слова за частинами мови в реченнях; г) розподіл членів речення у відсотках; д) розподіл частин мови при вираженні головних і другорядних членів речення; е) розподіл членів речення за способами їх вираження; є) співвідношення логіко-граматичних членів речення у дитячому мовленні; ж) розподіл відмінків у мовленнєвих структурах.

## Діагностування мовлення дітей охоплює

### комплекс методик

- ☑ Методика діагностування операцій виникнення мовленнєвих мотивів.
- ☑ Методика діагностування операцій утворення мовленнєвих інтенцій.
- ☑ Методика діагностування операцій цілеутворення у висловлюваннях.
- ☑ Методика діагностування операцій граматичного структурування.
- ☑ Методика діагностування операцій внутрішнього програмування.

*“... Потреба в мовленні випереджує розвиток усного мовлення.  
Усне мовлення породжує мотивацію”*  
Л.С.Виготський

### 2.2. Методика діагностування операцій виникнення мовленнєвих мотивів

Діагностування мотивації – одне з найскладніших і мало розроблених розділів психодіагностики [18; 50].

**Мета:** вивчення особливостей операцій виникнення у дітей мотивів, що збуджують мовленнєві дії, з'ясування предмета потреби дошкільників.

**Методи** дослідження:

- методи створення ситуацій вибору для визначення мотивів;
- методи психодіагностування виниклих мотивів;
- проєктивні методики для діагностування мотивації.

Передусім використовуються методи *створення ситуації вибору*, спрямовані на виявлення тих дітей, котрі обрали серед запропонованих видів діяльності саме мовленнєву діяльність.

Отже, необхідно створити *ігрову ситуацію “Біржа праці”*: у ході її розв'язання вихователь бере на себе роль роботодавця, а діти обирають професії і працевлаштовуються на роботу. Вакантними виявляються місця

лікаря, будівельника, диктора телебачення для ведення передачі “На добраніч, малюки” (з метою розповіді казки).

Далі застосовуються *методи безпосереднього психодіагностування мотивів*. Дітям пропонуються різні за значущістю мотиви. Досліджувані мають обрати з них ті, які є для них найбільш значущими.

**Перелік мотивів:** Ти розповів (ла) казку, склала для малят розповідь:

- щоб вона сподобалася дітям;
- щоб вона була цікавою для дітей;
- тому, що подобається говорити, складати казки, небилиці;
- тому, що подобається висловлюватися перед товаришами; щоб тебе слухали і розуміли;
- тому, що хочеться навчитися більш чітко висловлювати свою думку).

Проективні методики (конструювання й доповнення) спрямовуються на визначення мотивації. З цією метою дітям (за їхнім бажанням) пропонується доповнити і закінчити (по-різному) цікаву історію, початок якої розповідає вихователь, а також за серією сюжетних картинок, даних у роздріб, скласти розповідь, попередньо виклавши картинки в логічній послідовності.

Після цього проводиться опитування дітей з метою з’ясування того:

- чи пов’язані спонукання експериментатора до мовлення дітей із задоволенням потреб дитини-мовця (Запитання дітям: “Що було б для тебе краще: розповідати чи робити щось інше?”);
- чи усвідомлюють діти причину, що лежить в основі мовленнєвих вчинків? (Запитання дітям: “Чому ти погодився (лася) складати розповіді?”);
- наскільки стійкі мотиви? (доцільно визначити на підставі того, як діти виконали завдання і чи розкрили тему висловлювання до кінця).



Необхідно враховувати й самостійні судження дітей, якщо вони виникають. Наприклад: “Буду говорити, як Оля” або “Подобається говорити, щоб краще за Колю” і т.п.

Результати вивчення операцій виникнення мотивів мовлення дошкільників можна зафіксувати в таблицях (див.: табл. №№ 1, 2, 3).

Таблиця 1

**Стан розвитку мовленнєвих потреб старших дошкільників як вихідної форми мовленнєвої діяльності**

	Кількість дітей, котрі брали участь в експерименті (у %)	Нужда в ідеальному предметові	Нужда в матеріальному предметові
Кількість			
%			

Таблиця 2

**Стан розвитку мотивів, що спонукають і визначають вибір спрямованості мовленнєвої діяльності дошкільників, у яких переважає нужда в ідеальному предметові**

№	Запропонований дітям перелік мотивів	Кількість дітей, котрі обрали запропоновані мотиви	Кількість дітей (у %)
1.	Потреба, щоб висловлювання сподобалося малюкам		
2.	Бажання, щоб висловлювання викликало інтерес у дітей		
3.	Подобається висловлюватися перед однолітками		
4.	Хочеться, щоб слухали і розуміли, що кажеш		
5.	Хочеться більш чітко і точно висловлювати те, що хочеться розповісти		

Таблиця 3

**Стан розвитку мотивації мовленнєвої діяльності дітей п'яти років**

№	Показники мотивації	Всього дітей	Кількість дітей	% дітей
1.	Задоволення потреб дитини у мовленнєвих завданнях			
2.	Незадоволення потреб дитини мовленнєвими завданнями			
3.	Усвідомлення причин, що лежать в основі мовленнєвих вчинків (зокрема, комунікативних причин і причин, пов'язаних з навчальною діяльністю)			
4.	Неусвідомлюваність причин, що лежать в основі			

	мовленнєвих вчинків (зокрема комунікативних причин і причин пов'язаних з навчальною діяльністю)			
5.	Стійкість мотивів			
6.	Мінливість мотивів			
7.	Орієнтація висловлювань на досягнення результату			
8.	Відсутність мотивації досягнення			
9.	Самостійність мотивів			
10.	Відсутність самостійності			
11.	Висвітлення теми до кінця			
12.	Переключення на іншу тематику			
13.	Відмова від висловлювань			

За результатами діагностування можна гіпотетично виокремити орієнтовні рівні розвитку операцій виникнення мотиву: перший рівень (*високий*), другий рівень (*достатній*), третій рівень (*середній*), четвертий рівень (*недостатній*).

Кількісну характеристику розвиненості операцій виникнення мотиву можна відобразити в таблиці (див.: табл. 4).

Таблиця 4

#### Стан розвитку операцій виникнення мотивів

К-ть дітей	Рівні розвитку операцій виникнення мотиву			
	Високий	Достатній	Середній	Недостатній
%				

#### 2.2.1. Якісна характеристика розвитку в дітей операцій виникнення мотиву за рівнями

Рівні розвитку операцій виникнення мотиву	Характеристика розвиненості операцій виникнення мотиву
<b>Високий</b>	У дітей яскраво виражений мотив як предмет комунікативно-мовленнєвих потреб, як нужди в оприлюдненому смислоформуванні, спрямованість мовлення залежить від мовленнєвого мотиву, спостерігається стійкість мотивів, мотивація досягнення

<b>Достатній</b>	Комунікативно-мовленнєві потреби як потреби саме у вираженні думок недостатньо виражені; переважають інші не ідеальні предмети потреби; мовленнєвий мотив не досягає рівня розвитку, або стати опредмеченою потребою; це – ступінь розвитку, на якій відбувається саме опредмечування мовленнєвої потреби і набуття нею конкретизації як нужди у смислоформуванні, смислоформуванні. Мотиви не стійкі, несамотійні, викликані навчальними завданнями. Це стан становлення мовленнєвого мотиву
<b>Середній</b>	У дошкільників виявлені мотиви, що спонукають мовленнєву діяльність; їхнє мовлення полімотивоване, збуджується кількома мотивами, зазвичай немовленнєвими, потреби в комунікації не пов'язуються з мовленнєвим самовираженням; комунікативно-мовленнєві потреби у вираженні думок залишаються не визначеними, не конкретизованими
<b>Недостатній</b>	У дітей задоволення комунікативних потреб відбувається лише в немовленнєвих видах діяльності, в діалогах і полілогах

*“... у всіх видах діяльності дошкільника  
 виникають абсолютно своєрідні відношення думки до дії,  
 саме можливість втілення задуму,  
 можливість йти від думки до ситуації...”*  
 Л.С.Виготський

### 2.3. Методика діагностування операцій утворення мовленнєвих інтенцій

Для розкриття нерозривного зв'язку змісту мовлення дошкільників з їхніми *устремліннями* у конкретному акті говоріння (як спонтанному, так і на прохання експериментатора) використовується метод *інтент-аналізу* [45].

*Інтент-аналіз* дає змогу відтворити інтенції, що приховуються за мовленням дітей. Важливою особливістю інтент-аналізу є звернення до оригінальних мовленнєвих матеріалів (дитячих висловлювань – точніше, текстів як результату аудіозапису висловлювань), до інтенціональних характеристик, пов'язаних з комунікацією вихователя і дітей, повсякденною різноманітною практичною діяльністю дошкільників. Беруться до уваги і

пояснення дітей щодо їх устремлінь та бажань створювати тексти й причини цих мовленнєвих намірів. Для характеристики використовуються як відкрито виражені наміри (відверті розповіді, прохання, висловлення думок, бажань й емоцій (позитивних і негативних), спонукання для отримання дозволу з боку вихователя тощо), так і приховані й, зазвичай, неусвідомлювані інтенції, які є психологічною реальністю дитячого мовлення і комунікації.

З метою моделювання “інтенціонального простору” висловлювань аналізуються тексти висловлювань дітей. Іntenціональний простір містить інтенціональну спрямованість дітей-мовців, конкретні інтенції, виражені в мовленні. Реконструкція інтенціонального простору відбувається на матеріалі дитячих висловлювань з різним функціонально-смісловим спрямуванням (розповідь, опис, міркування), які продукуються здебільшого за ініціативою дошкільників: про те, як діти провели вихідний день, з ким зустрічалися, чому не сподобався мультфільм, який песик мешкає в їхній квартирі, чому сусідський хлопчик є негарним, яке диво бачили в зоопарку, хто з ким посварився та чому і т.п.

Такі висловлювання є аутентичним мовленнєвим матеріалом, що відображає інтенціональні характеристики діяльнісного мовлення і його зв'язок з життєдіяльністю дітей. Мають характеризуватися не тільки їхні відкрито виражені наміри (прохання, спроби поділитися враженнями), а й неусвідомлювані інтенції, які сприймаються вихователями з розумінням і утворюють психологічні реалії мовленнєвої взаємодії дитини з дорослими.

Наявність самостійного задуму у дошкільників визначається за допомогою аналізу дитячих висловлювань, що продукуються як результат вияву дитячих мовленнєвих потреб та комунікативної мотивації. Дітям необхідно відповісти на різноманітні запитання вихователя, на кшталт: “Чим же завершилася твоя прогулянка з батьком? Хто був найспритнішим у змаганнях? Що вирішили діти зробити для песика?” та ін. Всі запитання спрямовуються на з'ясування того, чим завершилися події, а відтак, чим має закінчуватися висловлювання.

Результати інтен-аналізу можна розмістити в таблицях (див.: табл. №№ 5, 6, 7).

**Передбачувальні інтенціональні спрямованості  
та пов'язані з ними конкретні інтенції  
у дітей старшого дошкільного віку**

№	Інтенціональні спрямованості	Конкретні інтенції
1.	на передачу інформації	Показати знання ситуації, бути першим у повідомленні подій, дістати похвалу.
2.	на передачу вражень, вираження емоційного стану або на досягнення його стабілізації	Вступити в емоційний контакт, отримати схвалення, дістати похвалу, знайти підтримку в інших, захист від невдоволення інших, заради особистої вигоди, з'ясувати ставлення до самого себе, взаємини, отримати задоволення від говоріння, від можливості ще раз мисленнєво пережити приємні події, викликати співпереживання, взаємну радість.
3.	на привертання уваги до себе	Виявити ставлення до себе, отримати дозвіл, дістати власну вигоду, одержати провідну роль у грі, нагадати про бажане, показати самого себе, спонукати інших до певних дій та вчинків, завоювати увагу, намагання наполягти на своєму, аби дістати бажане.
4.	на активізацію комунікацію з дорослими	Вступити у розмову.
5.	на навчально-мовленнєву діяльність	Виконати мовленнєве завдання, навчитися висловлюватися перед однолітками, дорослими, отримати схвалення своєї розповіді, бути кращим у мовленнєвому сенсі, заручитися їх допомогою в процесі висловлювань, отримати задоволення від розмови з вихователем.
6.	на смислоформування, смислоформування	Точніше виразити думки, мовленнєве самовираження, <input type="checkbox"/> е сформованість, намагання бути зрозумілим для дорослих, самовиправдання, уникнення відповідальності.

Таблиця 5

**Стан інтенціональної спрямованості мовлення  
дітей п'яти років**

№	Показники	Кількість дітей	% дітей	Разом
1.	Інтенціональна спрямованість на партнерів з комунікації – слухачів			
2.	Відсутність інтенціональної спрямованості на реципієнтів			
3.	Інтенціональна спрямованість на навчально-мовленнєві завдання і навчально-мовленнєву			

	діяльність			
4.	Відсутність інтенціональної спрямованості на навчально-мовленнєву діяльність, взаємодію			
5.	Полімотивованість мовленнєвих інтенцій			
6.	<input type="checkbox"/> е сформованість <input type="checkbox"/> н мовленнєвих інтенцій			
7.	Стійкість інтенцій			
8.	Мінливість інтенцій			

Таблиця 6

**Експертна оцінка наявності самостійного задуму  
і дані експлікації дітей (стан розвитку мовленнєвого задуму)  
Наявність мовленнєвого задуму, виявленого експериментатором**

№	Показники розвитку мовленнєвих задумів	Кількість дітей	Дітей, у %
1.	Наявність мовленнєвого задуму, виявленого експериментатором		
2.	Відсутність мовленнєвого задуму, виявленого експериментатором		
	<b>Разом</b>		

***Наявність мовленнєвого задуму, експлікованого дітьми***

3.	Відмовилися складати розповіді		
4.	Наявність мовленнєвого задуму, експлікованого в поширеному реченні		
5.	Наявність мовленнєвого задуму, експлікованого у скороченій формі		
6.	Відсутність експлікації мовленнєвого наміру, але наявність реального втілення його у розповіді		
7.	Відмовилися експлікувати мовленнєві наміри, проте склали розповіді за запитаннями		
	<b>Разом</b>		

Таблиця 7

**Показники образу результату висловлювання у дітей**

	1	2	3	4	5
	Наявність образу результату майбутнього висловлювання, за даними експериментатора	Відсутність образу результату майбутнього висловлювання, за даними експериментатора	Наявність образу результату майбутнього висловлювання, за експлікацією дітей	Відсутність експлікації образу майбутнього висловлювання. Продукування висловлювання без попередньої вербалізації образу висловлювання	Відмова висловлюватися

Кількість дітей, у %					
Кількість дітей					

За результатами діагностування можна умовно виокремити прогнозовані рівні інтенційно-мовленнєвого розвитку дітей: перший рівень (*високий*), другий рівень (*достатній*), третій рівень (*середній*), четвертий рівень (*недостатній*) і подати в таблиці у відсотках (див.: табл. 8).

Таблиця 8

### Стан інтенціонально-мовленнєвого розвитку дітей

К-ть дітей	Рівні інтенціонально-мовленнєвого розвитку дітей			
	Високий	Достатній	Середній	Недостатній
%				

#### 2.3.1. Якісна характеристика інтенційно-мовленнєвого розвитку дошкільників за рівнями

Рівні інтенційно-мовленнєвого розвитку дітей	Якісна характеристика інтенційно-мовленнєвої розвиненості дітей
<b>Високий</b>	Інтенціональна виразність створена кількома інтенціями; провідною інтенцією є бажання поділитися інформацією; інтенції, як правило, усвідомлювані; виявляється інтенціональна спрямованість на <input type="checkbox"/> сформовані і на навчально-мовленнєві завдання; має місце самостійний, стійкий задум, його попередня експлікація в поширеному реченні; наявний образ результату своїх висловлювань – певний смисл
<b>Достатній</b>	Мовлення поліінтенціональне, але пов'язані з інформативною спрямованістю інтенції не виражені яскраво; переважають інтенціональні спрямованості на активізацію комунікації з дорослими і однолітками, на привертання уваги до себе, на вираження емоційного стану; інтенції усвідомлюються у спонтанних висловлюваннях; наявний самостійний задум, що експлікується в поширених і переважно однослівних реченнях; має місце образ результату висловлювань у більшості дітей, але немає попередньої експлікації цього образу; задуми не завжди відзначаються стійкістю

<b>Середній</b>	У дітей простежується інтенціональна невизначеність: вона спрямована здебільшого на комунікативну, діалогічну або □е сформован взаємодію; у висловлюваннях дітей проявляється нестійкий мовленнєвий задум, експлікований у скороченій формі, образ результату майбутнього висловлювання попередньо не експлікується
<b>Недостатній</b>	Діти або висловлюються без попередньої вербалізації образу майбутнього висловлювання, або взагалі відмовляються висловлюватися

*“Неправильно було б думати,  
що лише письмове мовлення потребує довільності.  
Будь-яка передача думок, що має на увазі певну мету,  
вимагає довільності...”*  
Л.С.Виготський

#### 2.4. Методика діагностування операцій цілеутворення у висловлюваннях

Для вивчення особливостей операцій цілеутворення у висловлюваннях дітей використовуються такі **методи**:

- бесіди з дітьми;
- спостереження за процесом постановки дошкільниками цілей висловлювання – його конкретної мети (про що саме дитина хоче розповісти);
- методи співпраці експериментатора й дитини із спільною постановкою мети (у висловлюваннях на запропоновану тему).

За допомогою цих методів вивчаються такі **особливості цілеутворення**: динамічність, спосіб регуляції формування мети, спосіб відображення цілей, самостійність прогнозування висловлювання, його цілеспрямованість, регулювання процесу мовлення мотивом (чи стає образ передбачуваного результату висловлювання метою?; чи починає спрямовувати дію і визначати вибір способів здійснення?).



З метою вивчення особливостей мовленнєвого цілеутворення дітям пропонуються завдання на складання розповіді на будь-яку тему з власного досвіду (“Наші ігри з ляльками”, “Як ми святкували свято”, “Як ми ходили в зоопарк (на річку, в ліс)”, “Мій день народження”, “Як я відпочивала влітку”, “Наші зимові розваги”, “Як я допомагаю дома” та ін.). Перед тим, як висловлюватися, вони мають сказати про що або про кого розповідатимуть і чим має закінчитися подія, про яку йтиметься.

Результати аналізу цілеутворення фіксуються в таблиці (див.: табл. 9).

Таблиця 9

### Стан мовленнєвого цілеутворення у старших дошкільників

Показники мовленнєвого цілеутворення									
Загальна кількість дітей		Спосіб регуляції цілеутворення		Спосіб відображення мети		Прогнозування висловлювання		Зв'язок образу передбачуваного результату з мотивами	
Кі-сть дітей, які відмовилися висловлюватися	Кі-сть дітей, які висловилися, у %	довільний	мимовільний	усвідомлений	неусвідомлений	самостійно	у співробітництві	образ пов'язується з мотивом	образ не пов'язується з мотивом

За результатами діагностування можна виокремити орієнтовні рівні розвитку операцій цілеутворення у висловлювання дітей: перший рівень (*високий*), другий рівень (*достатній*), третій рівень (*середній*), четвертий рівень (*недостатній*).

Кількісні показники цілеутворення в мовленні дітей можна представити в таблиці (див.: табл. 10).

Таблиця 10

### Стан розвитку операцій цілеутворення у висловлюваннях дітей

К-ть дітей	Рівні розвитку операцій цілеутворення у висловлюваннях дітей			
	Високий	Достатній	Середній	Недостатній
%				

### 2.4.1. Якісна характеристика розвитку в дошкільників операцій цілеутворення у висловлюваннях за рівнями

Рівні розвитку операцій цілеутворення	Якісна характеристика розвиненості операцій цілеутворення у висловлюваннях дітей згідно орієнтованими рівнями
<b>Високий</b>	Діти довільно, усвідомлено, самостійно визначають мету свого висловлювання, образ результату якого набуває збуджувальної сили, пов'язаний з мотивом, спрямовує мовленнєві дії і визначає вибір “операціональних мовленнєвих структур”
<b>Достатній</b>	Діти або усвідомлено, довільно й самостійно визначають мету висловлювання, але образ передбачуваного результату не пов'язують з мотивом, або прогнозують висловлювання у співробітництві з дорослим мимовільно, неусвідомлювано (але осмислено!)
<b>Середній</b>	Дошкільники ставлять мету в співробітництві з дорослим неусвідомлювано, мимовільно (із застосуванням ігрових методів), не пов'язуючи образ передбачуваного результату висловлювання з мотивом
<b>Недостатній</b>	Мета висловлювання формується мимовільно, неусвідомлено і лише у спонтанних монологах

“... у своєму розвитку зовнішня сторона мовлення  
йде від окремих слів до фрази...”  
Л.С.Виготський

### 2.5. Методика діагностування операцій граматичного структурування

Для вивчення операцій граматичного структурування у дітей п'яти років використовуються два блоки тестів.

**БЛОК 1. Тести з одним радикалом для вивчення операцій граматичного структурування.** Вони включають такі завдання:

- I. Завдання із синтаксису на репродукцію речень з різною граматичною структурою.
- II. Завдання із синтаксису на редагування неправильно побудованих речень.

- III. Вправи на формотворення.
- IV. Завдання із синтаксису на словотворення.
- V. Завдання на побудову висловлювань за малюнком, розповідей (за картинками, з власного досвіду), описів та міркувань.

**БЛОК 2. Тести з двома “радикалами” для вивчення здатності дітей як до граматичного структурування, так і до внутрішнього програмування.** Вони включають такі завдання:

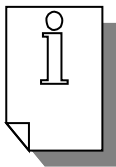
- I. Вправи на побудову словосполучень і речень із слів, даних у початковій формі.
- II. Завдання на побудову речень із слів, поданих у початковій формі й розміщених у ненормативному (випадковому) порядку.
- III. Завдання на додавання повнозначних і службових слів у речення.
- IV. Завдання на побудову речень із складених словосполучень на основі двох запропонованих слів у початковій формі з пропущеним третім – службовим.

*“Природа зберігає те,  
що знаходиться з нею в найближчій гармонії й порядку.  
Природа не зберігає те, що їй суперечить”.*

*“Встановивши гармонійний взаємозв’язок з Природою,  
людина стає захищеною, більш благородною й мудрішою.  
Вона перестає бути лицемірною,  
зарозумілою, зухвалою, фанатичною”*  
Рамта

## БЛОК 1

### 2.5.1. Тести з одним “радикалом” для вивчення операцій граматичного структурування



Вони дають змогу виокремити типові для дітей варіанти помилок, ступінь різноманітності граматичних структур та способів міжфразового зв’язку, граматичні порушення й особливості труднощів у доборі слів за формою залежно від типу висловлювання, тобто встановити специфіку граматичного структурування їхніх розгорнутих висловлювань.

#### **I. Завдання із синтаксису на репродукцію речень з різною граматичною структурою**

Тестування проводиться індивідуально у формі гри “Відлуння”.

**Мета:** з’ясувати спроможність дітей до повного відтворення структури й змісту речення.

**Умови проведення:** фіксується кількість пропущених слів, їх місце і функції в реченні: у ролі якого члена речення виступає пропущена словоформа.

**Експериментатор:** Я скажу речення, а ти повтори його.

### **Мовленнєвий матеріал:**

1. Кожна пара ластівок в'є своє гніздо й охороняє територію довкола нього.
2. Пташенята у ластівок народжуються голими й безпомічними, але дуже ненажерливими.
3. Коли ластівки в'ють свої гнізда, то спочатку роблять каркас із глини, а потім обмощують його травою і пір'ям.
4. Ластівку легко можна впізнати по довгому тонкому хвосту з глибоким вирізом і довгих гострих крилах.
5. На зиму ластівки відлітають у теплі краї, а навесні повертаються до нас.
6. Ластівки – перелітні птахи.
7. Ластівки живляться комахами: мухами, кониками, цвіркунами, жуками, метеликами.
8. Ластівки ловлять здобич на льоту і здатні навіть у польоті годувати своїх пташенят.
9. Ластівки низько літають – бути дощу.
10. Якщо під дахом будинку ластівки обладнають гніздо, значить у цей будинок прийде достаток.
11. Хто зруйнував ластів'яче гніздо, нехай не чекає гарного врожаю.
12. Ластівкам доводиться годувати своїх пташенят багато разів на день.
13. Ластівок називають вісницями весни.

## II. Завдання із синтаксису на редагування неправильно побудованих речень

Тестування проводиться індивідуально у формі гри **“Допоможи Незнайці”**.

Картинка Коня Мир вокруг нас, с. 25)

*Експериментатор* зачитує неправильно складене Незнайкою речення, а діти допомагають йому: виправляють його помилки. Під кінець гри Незнайко дякує кожній дитині за допомогу у виправленні помилок і побудові цікавих розповідей.

### **СОНЕЧКО-ЖУЧОК**

Сонечко – (найулюбленіша) жук для (діти). Повзе сонечко по (долонька). А ти кажеш: “Сонечко, сонечко, полети на (небу)! Там твої (дітка) їдять (котлетків)”. (Доповзуть) жучок до кінця пальця, розкриє (крильців) і полетить. Сонечко має (яскравий) забарвлення. Найчастіше зустрічаються жуки з яскраво-червоними (крило) із чорними цяточками.

### **ВОРОНИ**

Ворони – дуже розумні (птаха). Інколи люди тримають ворону в (квартиру) як домашнього птаха. (Вороном) легко приручити, нескладно дресирувати. Ворону можна навчити вмикати (телевізору), приносити предмети. Деякі (ворон) можуть наслідувати людську (мовам), як папуги.

### **ЗАЄЦЬ**

Я сьогодні (бачити) звіра. Упізнав його по довгих (вуха), короткому (хвіст) і добре розвинутих задніх (лапку). Це був (зайця).

Зайці живуть на відкритих місцях: галявинах, (узлісся). Удень вони вилежуються, а на пошуки (їжа) вирушають увечері або вночі. Зайці

живляться молодими (гілки) дерев, листям, (траву). Роблять набіги на городи, аби поїсти (зерном, овочами). Узимку обдирають кору з (дереву), їдять (сіном).

### III. Завдання із синтаксису на формотворення

**Завдання 1.** Побудувати словосполучення із слів, поданих у початковій формі.

*Матеріали:* ілюстрації до казки “Лисиця і Заєць”.

Картинки: № 1 с. 146, № 1 с. 154 Велика книга

*Хід експерименту:* експериментатор читає казку “Лисиця і Заєць” і пропонує розглянути малюнки до казки.

(Після читання й розгляду малюнків проводиться лінгвометодична робота з розвитку мовлення).

*Експериментатор:* “Слухай мене уважно. Я назву тобі слова із казки, а ти склади з ними словосполучення”.

#### Мовленнєвий матеріал:

зайчик – линяти (*зайчик полиняв*);

зима – холод (*холодна зима*);

хатинка – будувати (*збудувати хатинку*);

лисиця – сестра (*лисичка-сестричка*);

кришталь – палац (*кришталевий палац*);

лід – танути (*лід тане*);

лисиця – не пускати (*лисиця не пускає*);

заєць – плакати (*заєць плаче*);

заєць – допомагати (*допомагати зайцю*);

не пускати – вовк (*не пустила вовка*);

не пускати – бик (*не пускати бика*);

плакати – поле (*плакав у полі*);

співати – пісенька (*співати пісеньку*).

Після виконання вправ на формотворення за малюнками дітям пропонується доповнити речення, складені вихователем за змістом цієї казки.

1. Жив у полі сіренький ...
2. Надумав він собі ...
3. Ось і спромоглася Лисиця ...
4. Лисиці взимку було гарно, а ...
5. Підстерегла Лисиця, коли Зайчик ...
6. Заплакав Зайчик і пішов, куди ...
7. Зустрівся йому сірий ...
8. Піджав вовк хвіст і ...
9. Іде назустріч Бик і запитує Зайчика ...
10. Зустрівся Зайчику Ведмідь ...
11. Зустрів Заєць Півня ...

**Завдання 2.** Утворити словосполучення (за змістом байки К.Ушинського “Заєць та Їжачок”).

Картинка № 1, с. 162 Велика книга

### **Мовленнєвий матеріал:**

сірий, гладкий – заєць (*сіренький, гладенький заєць*);

некрасива, колюча – одяг (*некрасивий, колючий одяг*);

рятуватися – зуби (*рятуватися від зубів*);

зуби – вовк (*вовчі зуби*);

зуби – собака (*собачі зуби*);

зайчик – зітхати (*зайчик зітхнув*).

Далі вихователь пропонує за утвореними словосполученнями переказати цю байку

### **ЗАЄЦЬ ТА ЇЖАЧОК**

Сіренький, гладенький зайчик сказав їжачкові:

– Який у тебе, братику, некрасивий колючий одяг!



– Правда, – відповідає їжачок, – але мої колючки рятують мене від зубів собаки й вовка. Чи служить тобі так добре твоя сіренька шкурка?

Зайчик замість відповіді тільки зітхнув.

**Завдання 3.** Утворити словосполучення із словами, поданими в початковій формі (за оповіданням К.Ушинського “Коник”).

Картинка № 1, с. 72 Велика книга

### **КОНИК**

Кінь хропе, вухами пряде, очима поводить, вудила гризе, шию, мов той лебідь, вигинає, копитом землю рие. Грива на шиї, ніби хвиля, хвіст трубою, між вухами чубчик, на ногах – підкови; вовна сріблом виблискує. У роті вудила, на спині сідло, стремена золоті, підківки сталеві.

Сідай і – гайда! За тридев'ять земель, у тридесяте царство!

Кінь біжить, земля дрижить, з рота піна, з ніздрів пара валить.

Після прослуховування твору діти утворюють словосполучення.

#### **Мовленнєвий матеріал:**

кінь – храп (*кінь хропе*);

очі – поводити (*поводити очима*);

шия – вигинати (*шию вигинає*);

копито – бити (*копитом бити*);

грива – шия (*грива на шиї*);

хвіст – труба (*хвіст трубою*);

вуха – чубчик (*чубчик між вухами*);

виблискує – срібло (*виблискує сріблом*);

рот – вудило (*у роті вудило*);

сідло – спина (*на спині сідло*);

стремена – золото (*стремена золоті*);

підківки – сталь (*сталеві підківки*).

#### IV. Завдання із синтаксису на словотворення

**Завдання 1.** Від поданих слів утворити форми однини та множини.

#### Дидактична гра “Назви дитинчат птахів і тварин”

*Інструкція:* вихователь називає певного птаха або тварину, а діти мають назвати їхніх дитинчат в однині, множині та утворити зменшувально-пестливу форму, наприклад: **коза – козеня – козенятко – козенята.**

Картинки с. 11-16 Зелёная тропинка

#### Мовленнєвий матеріал:

свиня – *поросля – поросятко – поросята;*

кінь – *лоша – лошатко – лоша́та;*

собака – *цуцик – цуценятко – цуценята;*

кішка – *кошеня – кошенятко – кошеньята;*

корова – *теля – телятко – теля́та;*

лисиця – *лисень – лисенятко – лисеньята;*

вовчиця – *вовчень – вовченятко – вовченьята;*

півень – *півник – півничок – півники;*

ведмідь – *ведмедика – ведмежатко – ведмедики;*

заєць – *зайчень – зайченятко – зайченьята;*

їжак – *їжачок – їжаченятко – їжачки;*

миша – *мишеня – мишенятко – мишеньята;*

олень – *оленя – оленятко – оленьята;*

лось – *лосень – лосенятко – лосеньята;*

курка – *курча – курчатко – курчата;*

індик – *індича – індичатко – індичата;*

гуска – *гусень – гусенятко – гусеньята;*

качка – каченя – каченятко – каченята;  
лелека – лелеченя – лелеченятко – лелеченята;  
кабан – кабанчик – кабанченя – кабанчики;  
сова – совеня – совенятко – совенята;  
орел – орленя – орлятко – орленята;  
страус – страусеня – страусенятко – страусенята;  
горобець – горобеня – горобенятко – горобенята.

**Завдання 2.** Назвати дії, зображені на картинках, в однині та множині, у минулому, теперішньому і майбутньому часі.

### **Дидактична гра “Хто що робить?”**

*Інструкція:* вихователь показує картинки, а дошкільники називають дії дітей, зображених на картинках, в однині та множині, минулому, теперішньому і майбутньому часі.

Картинки с. 14-15 Мир вокруг меня

### **Мовленнєвий матеріал:**

Читає – читала – читатиме.  
Читають – читали – читатимуть.  
Вишиває – вишивала – вишиватиме.  
Вишивають – вишивали – вишиватимуть.  
Пливе – пливла – пливтиме.  
Пливуть – пливли – пливтимуть.  
Їде – їхала – їхатиме.  
Їдуть – їхали – їхатимуть.  
Грає – грала – гратиме.  
Грається – гралась – гратиметься.  
Танцює – танцювала – танцюватиме.  
Танцюють – танцювали – танцюватимуть.  
Катається – каталась – кататиметься.  
Каталися – каталися – кататимуться.

Перев'язує – *перев'язувала* – *перев'язуватиме*.

Перев'язують – *перев'язували* – *перев'язуватимуть*.

Шие – *шила* – *шитиме*.

Шиють – *шили* – *шитимуть*.

Готує – *готувала* – *готуватиме*.

Готують – *готували* – *готуватимуть*.

Йде – *йшла* – *йтиме*.

Йдуть – *йшли* – *йтимуть*.

**Завдання 3.** Скласти слова-прикметники чоловічого і жіночого роду.

### Дидактична гра “Які бувають діти?”

*Інструкція:* вихователь називає слово, від якого діти повинні утворити прикметники чоловічого і жіночого роду.

Картинка

Хлопчик і дівчинка, с. 2 Мир вокруг нас

#### Мовленнєвий матеріал:

охайність – *охайний* – *охайна*;

злість – *злий* – *зла*;

весело – *веселий* – *весела*;

розум – *розумний* – *розумна*;

сум – *сумний* – *сумна*;

ситість – *ситий* – *сита*;

хоробрість – *хоробрий* – *хоробра*;

голод – *голодний* – *голодна*;

слабкість – *слабкий* – *слабка*;

висота – *високий* – *висока*;

швидкість – *швидкий* – *швидка*;

низина – *низький* – *низька*;

повільно – *повільний* – *повільна*;

жадоба – *жадібний* – *жадібна*;

сила – *сильний* – *сильна*;

лінь – *лінивий* – *лінива*;

повільно – *повільний* – *повільна*;

щедрість – *щедрий* – *щедра*;

величина – *великий* – *велика*;

радість – *радісний* – *радісна*;

спритність – *спритний* – *спритна*;

страх – *страшний* – *страшна*;

доброта – *добрий* – *добра*;

ніжність – *ніжний* – *ніжна*;

краса – *красивий* – *красива*;

дружба – *дружний* – *дружна*.

**Завдання 4.** Скласти словосполучення за поданим словом та картинками.

### **Дидактична гра “Які бувають речі?”**

*Інструкція:* вихователь називає слово, а діти повинні за малюнками утворити словосполучення.

#### **Мовленнєвий матеріал:**

1. Вузько – *вузьке ліжко* (картинка, с.30 Мир вокруг нас)
2. Широко – *широкий диван* (кар. С. 21 Мир вокруг)
3. Низько – *низька шафа* (кар, с. 30 Мир вокруг)
4. Тонко – *тонке покривало* (с.30, Мир вокруг)
5. М’яко – *м’яке крісло* (с. 30, Мир вокруг )
6. Коротко – *короткий шнурок* (с. 21, Мир вокруг )
7. Довго – *довгий хвіст* (с. 18, Зелёная тропинка)
8. Мало – *малий стілець* (с. 30 Мир вокруг)

**Завдання 5.** Утворити словосполучення за поданим словом та змістом малюнків.

### **Дидактична гра “Яка буває погода?”**

*Інструкція:* вихователь називає слово, а діти повинні за змістом малюнків утворити словосполучення.

Картинки , с. 41-42 Зелёная тропа

#### **Мовленнєвий матеріал:**

1. Спека – *спекотний день* (карт. Г, с. 42)
2. Морозно – *морозний вітер* (карт А – з вудочкою, с.41 )
3. Холод – *холодний зимовий день* (карт Д, с. 41)
4. Гроза – *грозові хмари* (карт А, с.42)
5. Тепло – *теплий сонячний день* (карт. Ж, с. 41)
6. Похмуро – *похмура погода* (карт. В, с.42)
7. Вітер – *вітряний весняний день* (карт. В, с. 42)
8. Дощ – *дощова погода* (карт. Б, с. 42)

**V. Завдання на побудову висловлювань  
за малюнком, розповідей, описів  
та міркувань**

**Завдання 1.** Скласти розповідь за малюнком та запитаннями вихователя (на матеріалі казки “Лисиця і Журавель”).

Три картинки, с.8 Учимося розповідати

*Запитання дітям:*

1. Для чого Лисиця запросила Журавля?
2. Чи зміг Журавель з’їсти смачну кашу в гостях у Лисиці?
3. Як Журавель пригощав Лисицю?

**Завдання 2.** Скласти розповідь за малюнками та запитаннями вихователя на тему: “Пригоди влітку”.

Три картинки, с. 4 Учимося розповідати

*Запитання дітям:*

1. Що діти робили на березі озера?
2. Хто грався з м’ячем разом із дітками?
3. Що сталося?
4. Хто і як дістав м’яча з води?

**Синтаксичний матеріал на допомогу мовцям:**

- *дітлахи* – веселі, маленькі, радісні, граються влітку, граються м’ячем, на березі озера, граються із задоволенням, розхвилювалися, зраділи;
- *несподівано* – несподівано впав;

- дуже далеко кидає м'яч, не впіймав м'яча;
- *пес* – грайливий, волохатий, швидко бігає за м'ячем, інколи встигає впіймати м'яч, кидається у воду, хватає м'яч зубами, пливе до берега, віддає м'яч, радісно гавкає.

**Завдання 3.** Побудувати розповідь за серією малюнків на тему: “Збір лісових ягід”.

Три картинки с. 6, Учимося розказувати

*Запитання за малюнками:*

1. Куди і чому збираються дітлахи з кошиками?
2. Які ягоди можна збирати в лісі?
3. Що приготувала мама із ягід?

**Мовний матеріал на допомогу дітям:**

- дітлахи – хлопчики і дівчатка, прокинулися дуже рано, пішли в ліс, пішли за ягодами, взяли плетені кошики;
- сонечко – яскраво світить;
- погода – прекрасна сонячна;
- ліс – зелений, тихий, красивий;
- ягідні місця, суниця, малина, чорниця, ожина;
- ягоди – запашні, апетитні, стиглі, смачні, соковиті;
- діти – задоволені, веселі, щасливі;
- мама – мие ягоди, пече пиріг, варить варення, готує морс;
- пиріжки – пишні, запашні, смачні.

**Завдання 4.** Скласти розповідь із власного досвіду.

*Теми:* “Як я провів вихідний день”, “Як я допомагала матері”, “Ігри з друзями в дитячому садочку”, “Як я відпочивала влітку”, “Наші зимові розваги” та ін.

**Завдання 5.** Скласти розповідь на тему.


*Теми:* “Подорож улітку”, “Зимові розваги”, “Готуємося до школи”, “Як ми вчимося в дитсадку працювати”, “Веселі свята біля ялинки”, “У зоопарку” та ін.


**Завдання 6.** Придумати казку.

**Завдання 7.** Побудувати висловлювання-описи речей, малюнка, портрета, зовнішнього вигляду, інтер’єру, пейзажу, дій.

 *Опиши речі*

Картинки: б, д, з, л, к, м, і (с. 21 Мир вокруг)

 *Опиши портрет товариша, дівчинки, хлопчика, вихователя, мами, тата, подруги.*

 *Опиши зовнішній вигляд диких звірів і птахів.*

Картинки з Великої книги

С. 131 (ведмідь – Велика книга)


С. 127 (олень)

С. 140 (вовк)

С. 147 (лисиця)

С. 155 (заєць)

С. 164 (білочка)

 *Опиши інтер’єр:*


а) своєї групової кімнати;

б) кімнати, намальованої на картинці.


Картинка а) с. 30 Мир вокруг

 *Як ти розставив меблі в пустій кімнаті?*

Картинка Б, с. 30 Мир вокруг

 *Опиши картинки, на яких зображено ігри дітей.*

картинки В, Г, с. 11 Мир вокруг

 *Розфарбуй і опиши пейзажі: “Весна”, “Літо”, “Осінь”, “Зима”.*




Картинки с. 43-46 Зелёная тропинка

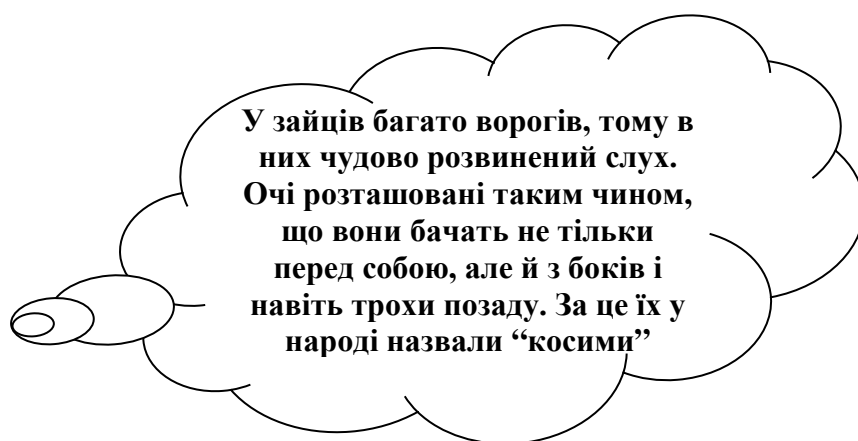
 *Опиши дії дітей.*

6 картинок, с.9 Мир вокруг


**Завдання 8.** Скласти міркування.

 *Поміркуй, чому зайців у народі назвали “косими”?*

картинка Б, с. 153 Велика книга



Зображення дівчинки (або хлопчика), яка відповідає

 *Як сформованіс, хто в тебе найкращий друг і чому?*

Картинка с. 1 Мир вокруг

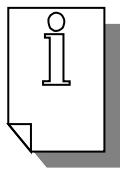
- *У які ігри найцікавіше гратися з друзями і чому?*

Картинки а, б, в, г, д, ж Мир вокруг

“... досліджуючи, що дитина здатна виконати самотійно,  
ми досліджуємо розвиток учорашнього дня.  
Досліджуючи, що дитина здатна виконати в співробітництві,  
ми визначаємо розвиток завтрашнього дня.  
Обсяг незрілих, але таких процесів,  
що дозрівають і утворюють  
зону найближчого розвитку дитини”  
Л.С.Виготський

## БЛОК 2

### 2.5.2. Тести з двома “радикалами” для вивчення особливостей операцій граматичного структурування і попереднього з’ясування особливостей внутрішнього програмування



Помилки граматичного характеру в мовленні дошкільників свідчатимуть про певний рівень розвитку граматичного структурування, а невміння дітей поєднати слова за смислом – про рівень розвитку внутрішнього програмування.

#### І. Вправи на побудову словосполучень і речень із слів, поданих у початковій формі


**Завдання 1.** Побудувати словосполучення, оформити їх граматично.

**Інструкція:** вихователь читає розповідь К.Ушинського “Цап”. Після читання діти розглядають малюнок до твору.

Картинка с. 88 Велика книга


**Вихователь:** “Діти, слухайте мене уважно. Я буду називати два окремих слова, а вам необхідно пов’язати їх за смислом, як у розповіді К.Ушинського “Цап”.

Цап – борода (*бородатий цап*);  
махати – рожища (*помахує рожищами*);  
борода – тріпати (*бородищем потріпує*);  
стукати – копитця (*копитцями постукує*);  
скликати – козенята (*козенят скликає*);  
кізонька – козенятка (*кізонька із козенятками*);  
поскубувати – травичка (*травичку поскубують*);  
кора – гризти (*кору гризуть*);  
видиратись – тин (*на тин повидиралися*);  
битися – ріжки (*ріжками побилися*).

 *Склади словосполучення за малюнками, на яких зображене взуття, із словом “пара”.*

Картинки № 2, С.29 Мир вокруг

А	пара – напівчоботи ( <i>пара напівчобіт</i> )
Б	пара – ласти ( <i>пара ластів</i> )
В	пара – кеди ( <i>пара кедів</i> )
Г	пара – чешки ( <i>пара чешок</i> )
Д	пара – черевики ( <i>пара черевиків</i> )
Е	пара – сандалі ( <i>пара сандалів</i> )
Ж	пара – чоботи ( <i>пара чобіт</i> )

 *Розглянь малюнки і склади за їх змістом (сюжетом) словосполучення.*

Картинки № 2, с. 28 Мир вокруг

А.	світер – рубчик ( <i>світер у рубчик</i> )
Б	пальто – хутро ( <i>пальто з хутра</i> )
В	білизна – дівчата ( <i>дівчача білизна</i> )
Г	шорти – мережка ( <i>шорти в мережку</i> )

Д	плавки – стрічка ( <i>плавки із широкою гумовою стрічкою</i> )
Е	топік – цяточки ( <i>топік у цяточку</i> )
Ж	плаття – пояс ( <i>плаття з поясом</i> )

**Завдання 2.** Скласти речення на запропоновану тему із слів, поданих у початковій формі. Використати прямий порядок слів.

### Тема “Гуси”

*Вихователь:* Розгляньте малюнок. Хто на ньому зображений?

Картинка с. 109 Велика книга

*Діти:* На малюнку зображені гуси.

*Вихователь:* Так, правильно, на малюнку зображені гуси. Діти, я зараз розкажу вам про гусей, а ви будете уважно слухати і виправляти мене, якщо я неправильно будуватиму речення.

1. Гуси (відноситися) до (водоплавні) птахів – *Гуси відносяться до водоплавних птахів.*
2. Гуси добре (ходити) і (бігати), швидко (літати) – *Гуси добре ходять і бігають, швидко літають.*
3. Вони гірше, ніж качки (плавати) і (пірнати) – *Вони гірше, ніж качки плавають і пірнають.*
4. (Живитися) гуси (рослини), (насіння) – *Живляться гуси рослинами, насінням.*
5. Окрім трави, гуси їдять ще й (комахи) – *Окрім трави, гуси їдять ще й комах.*
6. (Гуси) (розводити) для того, щоб одержувати м’ясо і пух – *Гусей розводять для того, щоб одержувати м’ясо і пух.*

7. На фабриці (пух) наповнюють (подушка), роблять (пух) перини і ковдри – *На фабриці пухом наповнюють подушки, роблять пухові перини і ковдри.*

### **Тема “Кури”**

Картинка № 1, с.120 Велика книга

#### **Мовленнєвий матеріал:**

1. (Кури) (вирощувати) у (домашнє) (господарство) – *Курей вирощують у домашньому господарстві.*
2. (Вирощувати) їх для одержання (яйця) і (м'ясо), пір'я і (пух) – *Вирощують їх для одержання яєць і м'яса, пір'я і пуху.*
3. Півні (більші) за (курка) – *Півні більші за курей.*
4. Кури всеїдні – (харчуватися) (рослини), (рослинний харчі), (зерно), (комахи), (хробаки), (дрібні) (миші) – *Кури всеїдні – харчуються рослинами, рослинним кормом, зерном, комахами, хробаками, дрібними мишами.*
5. (Курка), яка (висиджувати) (курчата), (називати) (квочка) – *Курку, яка висиджує курчат, називають квочкою.*

### **Тема “Качки”**

Картинка с. 115 Велика книга

#### **Мовленнєвий матеріал**

1. Качки (належати) до (водоплавні) (птахи) – *Качки належать до водоплавних птахів.*
2. Вони добре (плавати) і (пірнати) – *Вони добре плавають і пірнають.*
3. (Живитися) качки (рослинна) (їжа), (дрібна) (риба), (моллюски), (комахи) – *Живляться качки рослинною їжею, дрібною рибою, моллюсками, комахами.*
4. (Самець) (качка) (називати) (селезень) – *Самця качки називають селезнем.*

5. Пір'я (качка) після купання (не намокати) – *Пір'я качок після купання не намокає.*
6. У (качка) дуже щільне оперення і пера – *У качок дуже щільне оперення і пера.*
7. Вони (змазувати) (спеціальна) (речовина), що (відштовхувати) (вода) – *Вони змазуються спеціальною речовиною, що відштовхує воду.*

**II. Завдання на побудову речень із слів,  
поданих у початковій формі і розміщених у  
ненормативному (випадковому) порядку**

**Завдання 1.** Побудувати речення із слів у початковій формі, що вжиті у випадковому порядку.

**Тема “Ігри з камінцями”**

*Вихователь:* Діти, давайте розглянемо малюнок і складемо за його змістом різні речення. Та от біда! Усі слова в реченнях переплуталися. Діти, я буду говорити вам слова, а ви розташуйте їх у правильному порядку і побудуйте правильні речення.

Картинка А, с.10 Мир вокруг

1. Мама, лавка, і, сидить, синок, на (*Мама і синок сидять на лавці*).
2. Синочок, мама, камінці, показує, різні (*Синочок показує мамі різні камінці*).
3. Слухає, мама, розповідь, хлопчик, уважно (*Мама слухає уважно розповідь хлопчика*).
4. Камінці, йому, подобаються, мамині, дуже, різнобарвні (*Мамині різнобарвні камінці йому дуже подобаються*).
5. Камінці, хлопчик, дуже, жонглює, хочеться, навчитися (*Хлопчику дуже хочеться навчитися жонглювати камінцями*).

## Тема “Три ведмеді”

Картинка Л, с. 17 Мир вокруг

### Мовленнєвий матеріал

1. Розмовляють, за, ведмеді, три, стіл, сидять, і (*Сидять за столом три ведмеді і розмовляють*).
2. Ведмеді, маленький, а, слухає, говорять, що, ведмежатко (*А маленьке ведмежатко слухає, що говорять ведмеді*).
3. Стоять, велика, три, середня, миски, на, маленька, стіл (*На столі стоять три миски: велика, середня, маленька*).
4. Ведмежатко, стілець, на, маленький, сидить, зручний (*Ведмежатку зручно сидіти на маленькому стільці*).
5. У, великий, Потап, Іванович, стілець (*У Потапа Івановича великий стілець*).
6. Анастасія, розташувалася, Петрівна, середній, на, стілець (*Анастасія Петрівна розташувалася на середньому стільці*).

## Тема “Друзі”

Картинка № 1 на форзаці Учимося розповідати

1. Хлопчик, друзі, і, добрі, дівчинка (*Хлопчик і дівчинка – добрі друзі*).
2. Увесь, вони, граються, час, разом, і, відпочивають (*Увесь час вони разом граються і відпочивають*).
3. Сьогодні, до, вони, малюнки, розглядають, казки (*Сьогодні вони розглядають малюнки до казок*).
4. Оля, малюнок, троє, із, поросят, подобається (*Олі подобається малюнок із трьома поросятами*).
5. Більше, Коля, до, лицар, вподоби, хоробрий (*Колі більше до вподоби хоробрий лицар*).

### Ш. Завдання на добавляння повнозначних і службових слів у речення

**Завдання 1.** Вставити повнозначні і службові слова в речення.

*Інструкція:* вихователь розглядає з дітьми малюнки і читає тексти до них. Під час читання спеціально пропускає слова для того, щоб діти вставили їх у речення.

Картинка с. 10 Зелёная тропинка

*Костянтин Ушинський*

#### **ДЯТЕЛ**

Тук-тук-тук! У глухому лісі ... сосні чорний ... теслює (*на, дятел*).  
Лапками чіпляється, хвостиком упирається, ... постукує – мурашок та кузьок ... кори виполохує; довкола стовбура оббіжить, нікого ... (*дзьобом, з-під, не промине*). Полякалися ... : “Ой, лишенько! Тікаймо глибшенько!” (*мурашки*).  
Від страху спотикаються, під ... ховаються – не хочуть нікуди йти (*кору*). Тук, тук, тук! Чорний ... дзьобом стукає, кору довбає, довгий язик ... щілини вистромлює; мурашок, наче рибок, витягає (*дятел, із*).

*Святослав Сахарнов*

#### **КИТ**

Полював кит ... дрібних риб, на чорнооких рачків (*на*). Розбіжиться, пашу відкриє – гоп! – повна ... (*паща*). Що дрібніша здобич – добре: ... кита горло вузьке (*у*).

- Пірнай, ките!
- Не хочу, найвся. ... воді полежу (*на*).

#### **Тема “Пінгвіни”**

Картинка с. 246 Велика книга



## Картинка глобус С. 39, Мир вокруг

Пінгвіни, хоч і птахи, ... літати не можуть (*але*). Зате вони прекрасно ... і досить жваво пересуваються ... суші (*плавають, по*). Мешкають пінгвіни ... Південному полюсі (*на*). Зустрічаються також і ... деяких островах (*на*). Пінгвіни ... і добувають собі їжу ... холодній морській ... (*плавають, в, воді*). Прошарок жиру ... шкірою, густе пір'я, змазане водонепроникною речовиною, не дає птахам замерзнути ... воді (*під, у*). Новонароджені пташенята спочатку знаходяться ... сумці матері, ... годує їх ... (*у, яка, молоком*). Пізніше пташенята збираються групами і гріються, щільно притиснувшись один ... одного (*до*). Дорослі пінгвіни охороняють цей "дитячий садок" ... ворогів (*від*).

### IV. Завдання на побудову речень із складених словосполучень на основі двох запропонованих слів у початковій формі з пропущеним третім – службовим

**Завдання 1.** Побудувати речення із складених словосполучень.

#### Гра "Який у мене верхній одяг?"

*Інструкція:* вихователь пропонує дітям розглянути малюнки із зображенням одягу. Дітям пропонується вибрати з усього одягу верхній і за поданими парами слів утворити словосполучення, а потім побудувати з ними речення.

Картинка № 1, с.28 Мир вокруг

Картинка № 1, с.29 Мир вокруг

**Мовленнєвий матеріал:**

1. Куртка, кишені. – *Куртка з кишенями. – Я вдягнув на вулицю куртку з кишенями, щоб сховати в них носову хустинку.*
2. Куртка, змійка – *Куртка зі змійкою. – Мені мама купила куртку зі змійкою.*
3. Пальто, капюшон. – *Пальто з капюшоном. – Мені не страшний дощ, тому що в мене пальто з капюшоном.*
4. Пальто, накладні, кишені. – *Пальто з накладними кишенями. – Наталці на день народження мама подарувала пальто з накладними кишенями.*
5. Комбінезон, замочки. – *Комбінезон із замочками. – У подорож я вдягла комбінезон із замочками.*
6. Комбінезон, комірець. – *Комбінезон з комірцем. – Микитка сьогодні вдягнув комбінезон із комірцем, бо надворі холодно.*
7. Шарф, китиці. – *Шарф із китицями. – Біля гойдалки стояла дівчинка з красивим червоним шарфом із китицями.*
8. Спідниця, складки. – *Спідниця у складки. – Катруся танцювала танець, вдягнена в спідницю у складки.*
9. Спідниця, пояс. – *Спідниця з поясом. – У магазині продавалася красива синя спідниця з поясом.*

### **Гра “Хто, де зимує”**

*Інструкція:* вихователь пропонує дітям за поданими парами слів утворити словосполучення, а потім побудувати з ними речення.

### **Мовленнєвий матеріал:**

1. Ведмідь, барліг. – *Ведмідь у барлозі. – Ведмідь у барлозі спить цілу зиму.*
2. Лисичка, нора. – *Лисичка у норі. – Лисичка у норі сховалася від мисливців.*
3. Вовк, зимувати, холод. – *Вовки зимують на холоді. – Вовки зимують на холоді, тому що не бояться його.*

4. Їжак, густі кущі. – Їжак у густих кущах. – Їжак у густих кущах ховає яблука.
5. Їжак, невеликі ямки. – *Їжак у невеликих ямках.* – *Їжак у невеликих ямках поскладав гриби.*
6. Білка, дупло. – *Білка в дуплі.* – *У лісі ми побачили білку в дуплі.*
7. Щук, річка. – *Щука в річці.* – *Ми випустили щуку в річку, бо нам стало шкода її.*
8. Чапля, гніздо. – *Чапля в гнізді.* – *Діти спостерігали, як чапля в гнізді годувала своїх дитинчат.*
9. Лебідь, глухі озера. – *Лебідь на глухих озерах.* – *Навесні лебідь на глухих озерах звив гніздо.*
10. Жаба, болото. – *Жаба в болоті.* – *Жаба в болоті голосно кректала.*
11. Раки, озеро. – *Раки в озері.* – *Діти бігали, грали у м'яча і ловили раки в озері.*
12. Кит, океан. – *Кит в океані.* – *Жаба живе в болоті, а кит в океані.*

### **Гра “Довга подорож”**

*Інструкція:* вихователь пропонує дітям за поданими парами слів утворити словосполучення, а потім побудувати з ними речення.

#### **Мовленнєвий матеріал:**

1. Їхали, автобан. – *Їхали по автобану.* – *Ми їхали по автобану цілий день.*
2. Пливли, море. – *Пливли по морю.* – *Ми бачили, як пливли по морю великі кораблі.*
3. Йшли, місток. – *Йшли через місток.* – *Діти йшли через місток, тому що на їхньому шляху була річка.*
4. Їхали, велосипед. – *Їхали на велосипеді.* – *Коли ми їхали на велосипеді, за нами біг кудлатий пес.*
5. Стрибали, калюжі. – *Стрибали через калюжі.* – *Коли пройшов дощ, ми вибігли на вулицю і стрибали через калюжі.*

6. Йшли, стежка. – *Йшли по лісовій стежці. – Діти весело йшли по лісовій стежці і співали пісні.*
7. Летіти, літак. – *Летіли на літаку. – Ми летіли на літаку відпочивати на море.*

### Пам'ятайте!

З метою глибшого вивчення особливостей операцій граматичного структурування необхідно й важливо аналізувати речення, взяті із спонтанних висловлювань дітей, оскільки вони мимовільні, а тому дають уявлення про характер граматичного структурування й програмування речень у природних умовах породження мовлення (мимовільності, неусвідомленості, ненавмисності).

Результати кількісного аналізу розвитку операцій граматичного структурування можна репрезентувати у таблицях (див.: табл. №№ 11-16).

Таблиця 11

### Стан розподілу речень у мовленні дітей п'яти років (у %)

№ п/п	Типи речень	Вживання дітьми	Підтипи речень	Вживання дітьми	Різновиди речень	Вживання речень дітьми			
1.	Прості		Двоскладові		непоширені				
					поширені				
					з однорідними підметами				
					з однорідними присудками				
						Односкладові		ускладнені дієприслівниковим зворотом	
			означено-особові						
			безособові						
			узагальнено-особові						
2.	Склад		Складно-сурядні		неозначено-особові				
					інфінітивні				
					називні				
					зі сполучником <b>і</b>				
						Складно-підрядні		зі сполучником <b>а</b>	
			зі сполучником <b>але</b>						
			з'ясувальні зі сполучником <b>що</b>						
			часу – зі сполучником <b>коли</b>						
					причини – <b>бо, тому що</b>				
					мети – <b>щоб</b>				

	Н і			міри і ступеня	
				місця	
				способу дії	
		Безполуч- никові		безполучникові	

Таблиця 12

**Стан розподілу слів за частинами мови в реченнях  
дітей п'яти років порівняно з дорослими (у %)**

№ п/п	Частини мови	Вживання частин мови дітьми	Вживання частин мови дорослими
1.	Іменники		28
2.	Дієслова		15,8
3.	Займенники		10,6
4.	Прислівники		7,6
5.	Прикметники		9,6
6.	Службові слова		20
7.	Чисельники		1,4
8.	Дієприслівники		3,3
9.	Дієприкметники		4,5
10.	Окрема група слів		0

Таблиця 13

**Стан розподілу членів речення у висловлюваннях  
дітей п'яти років (у %)**

Члени речення	Головні		Другорядні		
	Підмет	Присудок	Додаток (при присудку)	Обставини місця і часу (при присудку)	Означення (при додатку)
Вживання їх дітьми					

Таблиця 14

**Розподіл частин мови при їх вживанні дітьми в якості головних і  
другорядних членів речення (у %)**

Члени	Частини мови
-------	--------------

речення	Іменники	Дієслова	Займенники	Прислівники	Прикметники	Числівники	□е сформовані	□е сформовані
Підмет								
Присудок								
Означення								
Додаток								
Обставини								
Всього								

Таблиця 15

**Стан розподілу відмінків у мовленні дітей старшого дошкільного віку порівняно з дорослими (у %)**

№	Відмінки	Діти	Дорослі
1.	Називний		32,5
2.	Родовий		22
3.	Давальний		4,1
4.	Знахідний		25,3
5.	Орудний		5
6.	Місцевий		11,1

Таблиця 16

**Стан розподілу членів речення за способами їх вираження у висловлюваннях дошкільників п'яти років (у %)**

Члени речення	Частини мови										Всього
	Іменники	Дієслова	Займенники	Прислівники	Прикметники	Числівники	Дієприслівники	Дієприкметники	Службові слова	Психолінгвістичні одиниці □е сформовані	
Підмет											
Присудок											
Означення											
Додаток											
Обставини											
Психолінгвістичні одиниці											
Всього їх у висловлюваннях											

За результатами діагностування можна умовно виокремити прогнозовані рівні розвитку в дітей операцій граматичного структурування: перший рівень (*високий*), другий рівень (*достатній*), третій рівень (*середній*), четвертий рівень (*недостатній*) (див.: табл. 17).

Таблиця 17

## Стан розвитку операцій граматичного структурування

<b>К-ть дітей</b>	<b>Рівні розвитку в дітей операцій граматичного структурування</b>			
	Високий	Достатній	Середній	Недостатній
<b>%</b>				

Результати попереднього кількісного аналізу операцій внутрішнього програмування мовлення можна відобразити в таблиці (див.: табл. 18).

Таблиця 18

### Кількісний аналіз операцій внутрішнього програмування мовлення

Слова та їх символи, що виконують роль логіко-граматичних членів речення	Способи вираження логіко-граматичних членів речення										Всього логіко-граматичних членів у реченнях
	Іменники	Займенники	Прикметники	Дієслова	Прислівники	Числівники	Дієприкметники	Дієприслівники	Службові слова	Слова без логіко-граматичного навантаження	
S (суб'єкт)											
O (об'єкт)											
P (предикат)											
At (якість)											
Психолінгвістичні одиниці											
Всього слів (у %)											

Поділ висловлювання на S, O, P, At починається у внутрішньому мовленні [1].

*“... у дитини в 5 років у зародку знаходяться такі функції, які дозрівають до 7 років. Семирічна дитина має вже меншу зону найближчого розвитку. Таким чином, та чи інша величина зони найближчого розвитку характерна для окремих етапів розвитку дитини”*  
Л.С.Виготський

Таблиці №№ 19-22 допоможуть встановити актуальний розвиток операцій граматичного структурування й зону найближчого їхнього

розвитку. Напівжирним шрифтом визначають актуальний розвиток, а звичайним шрифтом – зону найближчого розвитку.

Таблиця 19

**Стан операціоналізації унормованих способів передавання підмета і присудка частинами мови і способів їх вираження дітьми**

Члени речення	Іменник	Прикметник	Числівник	Займенник	Дієслово	Дієприкметник	Дієприслівник	Прислівник	Частина
<b>Підмет</b>	1. Іменником. 2. Словосполученням іменника з іменником	1. Прикметником в значенні іменника	1. Поєднання кількісного слова з іменником	1. Хто, що який. 2. Словосполученням двох займенників	1. Дієслова. 2. Неозначеною формою дієслова. 3. Сполученням інфінітива з іменником			Поєднання прислівників з числівниковим сполученням	Це, то все
<b>Присудок</b>	1. Поєднанням дієслова з іменниками. 2. Іменником	1. Поєднанням дієслова з прикметником 2. Прикметником	1. Числівником	1. Займенником у поєднанні з дієсловом зв'язкою	1. Дієсловом. 2. Складеними формами дієслів. 3. Неозначеною формою дієслова. 4. Означеною формою дієслова. 5. Фразеологізмом з дієслівним значенням 6. Способою формою дієслова, ускладненою частками	1. Дієприкметником		1. Поєднанням дієслова з прислівником	

Таблиця 20

**Стан операціоналізації унормованих способів передавання додатків частинами мови і способів їх вираження дітьми**

Члени речення	Іменник	Прикметник	Числівник	Займенник	Дієслово	Дієприкметник	Дієприслівник	Прислівник	Частина
<b>Додаток</b>	1. Іменником у знахідному відмінку без прийменника. 2. Іменником у родовому відмінку. 3. Іменником у знахідному відмінку з прийменниками. 4. Іменником у давальному або орудному	1. Прикметником	1. Поєднанням числівника з іменником	1. Займенником	1. Неозначеною формою дієслова	1. Дієприкметником		1. Прислівником	



	відмінку. 5. Іменником у будь-якому відмінку із прийменником								
--	---	--	--	--	--	--	--	--	--

Таблиця 21

**Стан операціоналізації унормованих способів передавання означень частинами мови і способів їх вираження дітьми**

Члени речення	Іменник	Прикметник	Числівник	Займенник	Дієслово	Дієприкметник	Дієприслівник	П р и с л і в н и к	Частина
<b>Означення</b>	1. Іменником у родовому відмінку. 2. Іменником з прийменниками: з (із), в (у), без, від, для, до, на, через. 3. Іменником для вираження прикладки. 4. Сполучником “як” з іменником	1. Відносним прикметником. 2. Якісним прикметником. 3. Словосполученням прикметника з іменником	1. Кількісним числівником у непрямих відмінках, крім знахідного	1. Особовими займенниками	1. Неозначеною формою дієслова	1. Дієприкметником. 2. Дієприкметниковим зворотом			

Таблиця 22

**Стан операціоналізації унормованих способів передавання обставин частинами мови і способів їх вираження дітьми**

Члени речення	Іменник	Прикметник	Числівник	Займенник	Дієслово	Дієприкметник	Дієприслівник	Прислівник	Частина
<b>Обставини</b>	1. Іменниками у непрямих відмінках. 2. Іменниками з прийменниками						1. Дієприслівником. 2. Дієприслівниковим зворотом	1. Прислівником	

Способу дії	1. Іменником в орудному відмінку (з порівняльним значенням). 2. Іменником з прийменниками: у, з. 3. Словосполученням двох іменників з прийменником		1. Словосполученням числівника і іменника із прийменником				1. Дієприслівником. 2. Дієприслівниковим зворотом	1. Прислівником	
Міри і ступеня	1. Іменником у непрягих відмінках з прийменниками: за, по		1. Словами і словосполученнями з кількісним значенням					1. Прислівником. 2. Вищим ступенем порівняння якісних прислівників	
Місця	1. Іменником в орудному відмінку без прийменника. 2. Іменником у непрягих відмінках з прийменниками: на, в, по, у							1. Прислівником	
Часу	1. Іменником у непрягих відмінках	1. Словосполученням прикметника з іменником					1. Дієприслівником. 2. Дієприслівниковим зворотом	1. Прислівником	
Причини	1. Іменниками з прийменниками: через, від, з, за, завдяки, внаслідок, у зв'язку, в силу, на підставі						1. Дієприслівниками. 2. Дієприслівниковими зворотами	1. Прислівниками: тому, чому, згарячу, зпересердя, спросоння тощо	
Умови	1. Іменником з прийменниками: для, задля, заради, по, на, з мою, в ім'я, на честь				1. Неозначеною формою дієслова			1. Прислівниками: навщо, навмисне, зумисне, наперекір, на зло	
Умови	1. Іменником з прийменниками: у, за, при, за умови, у випадку, у разі							1. Прислівниками: принагідно, безнадійно, безперечно, безумовно, безперешкодно, обов'язково, закономірно, випадково	
Допустові	1. Іменником або словосполученням у поєднанні з прийменниками: незважаючи на, всупереч, наперекір, попри, при								

На основі кількісних показників і аналізу емпіричного матеріалу даємо якісну характеристику розвитку операцій граматичного структурування за виокремленими рівнями.

### 2.5.3. Якісна характеристика розвитку в дошкільників операцій граматичного структурування за передбачуваними рівнями

Рівні розвитку в дітей операцій граматичного структурування	Характеристика розвиненості в дітей операцій граматичного структурування
<b>Високий</b>	Діти володіють різними відмінково-прийменниковими формами. Їх мовлення наближене до контекстного. Обсяг простих речень інколи перевищує 5 слів, а складні речення містять до 8-10 слів, що свідчить про розвиток мовленнєвої оперативної пам'яті
<b>Достатній</b>	Мовлення дітей характеризується достатнім для створення висловлювань рівнем розвитку операцій граматичного структурування. Разом з тим у ньому спостерігаються елементи ситуативності, більш обмежена кількість деяких видів простих і складних речень, зустрічаються помилки при вживанні окремих відмінків і прийменників, однотипне вираження членів речення
<b>Середній</b>	Діти володіють окремими операціями побудови простих і складних речень, проте вони недостатні для розгорнутих висловлювань; мовлення ситуативне, інтонаційно нерозчленоване. Спостерігається недостатнє для вираження смислу володіння відмінками і прийменниками. В реченнях діти зазвичай вживають лише прямі додатки й обставини місця, які виражають одноманітно, оскільки не володіють різними способами їх передавання. Їх мовлення дієслівне
<b>Недостатній</b>	Дітям важко актуалізувати слова. Речення складаються з 2-3 слів. Складні речення вони майже не вживають. Їх висловлювання містять 3-4 непоширених або поширених прямим додатком речень. Вони нерідко відмовляються будувати розповіді, відчувають невпевненість у собі, страх, дискомфорт.

*“Шлях від гри до внутрішніх процесів... – внутрішнє мовлення, впроцювання, логічна пам'ять, абстрактне мислення (без речей, але в поняттях) є головний шлях розвитку, хто зрозуміє цей зв'язок, той зрозуміє головне в переході від дошкільного до шкільного віку”.*

*“... розвиток смислового боку мовлення в дитячому віці, тобто розвиток перших значень дитячого слова, виявляє головну протилежність розвитку зовнішнього боку мовлення”.*

“... смислова сторона мовлення йде від фрази до слів”.

*Л.С.Виготський*

## **2. 6. Методика діагностування операцій внутрішнього програмування**

Вивчення операцій внутрішнього програмування висловлювань відбувається за допомогою двох блоків тестів. Основний метод діагностування цих операцій і пояснювальний принцип – винесення назовні внутрішньо мовленнєвої функції, або зробити її доступною для зовнішнього спостереження і вивчення.

**БЛОК 1. Тести на виявлення особливостей операцій програмування з поступовим ускладненням вимог до складання внутрішньої програми речень.** Вони включають такі тестові завдання:

- I. Складання простих речень на основі малюнка за допомогою запитань.
- II. Складання складних речень за змістом малюнка за допомогою запитань.
- III. Складання простих речень за допомогою запитань (без малюнка).
- IV. Побудова складних речень за допомогою запитань (без малюнка)
- V. Закінчення простих і складних речень, розпочатих вихователем.
- VI. Самостійне складання речень за малюнком.
- VII. Самостійне складання речень із запропонованим словом або словосполученням (без наочних схем).

**БЛОК 2.** Передбачає поступове збільшення вимог до програмування, але вже не до програмування окремих фраз (речень), як це має місце при використанні першого блоку тестів, а до програмування розгорнутих висловлювань. Ці тести включають такі завдання:

- I. Складання розповіді за серією малюнків.
- II. Складання розповіді про подію, зображену на картинці.

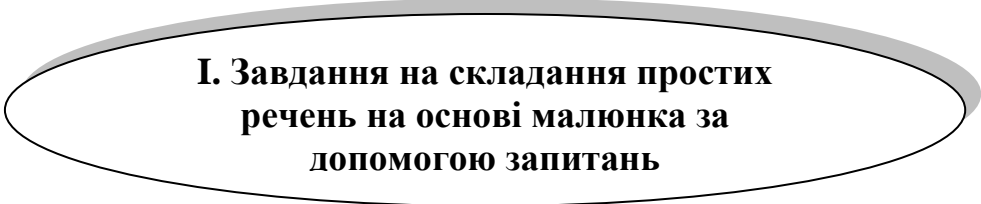
- III. Відтворення знайомої дітям розповіді, казки (переказ).
- IV. Складання розповіді про певні події з власного досвіду.
- V. Складання розповіді на запропоновану тему.
- VI. Опис улюбленої іграшки, малюнку, пейзажу, інтер'єра.
- VII. Складання монологу-міркування, відповідаючи на запитання:  
“Чому”?



## БЛОК 1

### **2.6.1. Тести на виявлення особливостей операцій програмування з поступовим ускладненням вимог до складання внутрішньої програми речень**

Тестові завдання передбачають поступове ускладнення вимог до складання внутрішньої програми речень. Досліджуються цілеспрямованість, запрограмованість, цілісність і зв'язність висловлювань дітей.



### **I. Завдання на складання простих речень на основі малюнка за допомогою запитань**

**Завдання 1.** Скласти прості речення за малюнком.

**Тема “Маленька художниця”**

Картинка А, с. 12 Мир вокруг

*Запитання для дітей:*

1. Що робить маленька дівчинка?
2. Що лежить у неї на столі?
3. Фарбами якого кольору малює дівчинка?

4. Як вона малює? (*старанно, із задоволенням, натхненно, з любов'ю, зосереджено, без допомоги*).
5. Кого намалювала дівчинка?
6. Який вийшов малюнок?
7. Кому дівчинка подарує цей малюнок?

### **Тема “Мамині казки”**

Картинка Б., с. 12 Мир вокруг

*Запитання для дітей:*

1. Що матуся тримає в руках?
2. Хто сидить поруч із мамою?
3. Що хоче зробити мама?
4. Яку казку читає матуся для своєї донечки?
5. Як слухає казку дівчинка? (*уважно, із захопленням, мріючи, уявляючи, зосереджено, розглядаючи малюнки, на одному диханні*).
6. Як читає мама казку для своєї доньки? (*виразно, з любов'ю, з радістю, обережно гортаючи сторінки*).
7. Кому перекаже захоплюючу казку дівчинка?

### **Тема “Чарівний пластилін”**

Картинка В, с.12 Мир вокруг

*Запитання для дітей:*

1. Які улюблені заняття маленького хлопчика?
2. Кого він хоче зліпити?
3. Де сидить маленький скульптор?
4. Кого він уже зліпив?
5. Які прийоми використовує хлопчик при ліпленні?
6. Якого кольору пластилін він використовує?

**II. Завдання на побудову складних речень за змістом малюнка за допомогою запитань**

**Завдання 1.** Скласти речення за малюнком.

**Тема “Гра в класики”**

Картинка Б, с. 10 Мир вокруг

*Запитання для дітей:*

1. З якою метою зібралися троє дівчаток? *(Дівчатка зібралися, щоб погратися в гру “Класики”).*
2. Що робить одна дівчинка і що роблять дві інші дівчинки? *(Одна дівчинка показує і розповідає, а дві інші уважно слухають).*
3. Чому дівчатка уважно слухають? *(Дівчатка уважно слухають, бо хочуть дізнатися про правила гри).*
4. Що буде, якщо дівчинка не зможе зрозуміло розповісти про правила гри? *(Якщо дівчинка не зможе зрозуміло розповісти про правила гри, то інші дівчатка не знатимуть, як у неї грати).*
5. Коли дівчатка зможуть розпочати гру в “класики”? *(Дівчатка зможуть розпочати гру в “класики” тоді, коли зрозуміють правила гри).*
6. Яка з дівчаток найбільше хоче погратися в “класики”?
7. Куди підуть дівчатка, коли вони добре награвються?

**Тема “Слоник із друзями”**

Картинка с. 53 Весёлые истории

**Мовленнєвий матеріал**

1. Коли друзі зібралися йти на річку? *(Друзі зібралися йти на річку тоді, коли почався дощ).*
2. Для чого слоник відкрив парасольку? *(Слоник відкрив парасольку для того, щоб не намокнути під дощиком).*

3. Чому всі друзі не змогли сховатися під парасолькою? (*Друзі не змогли сховатися під парасолькою, тому що парасолька мала і не змогла всіх врятувати від дощу*).
4. Чому не зміг сховатися від дощу і слоник? (*Слоник також не зміг сховатися від дощу, тому що парасолька маленька, а він великий*).
5. Хто зрадив дощу, а хто засумував? (*Зраділи дощу зайчик, лисичка і слоник, а засумував їжачок*).
6. Яким чином сховалися від дощу зайченятко і лисенятко? (*Вони сховалися під великими вухами слоника так надійно, що зовсім не промокли, ніби були під парасолькою*).
7. Що було б, якби у звірів не було із собою парасольки? (*Якщо б у звірів не було із собою парасольки, то вони б і тоді не намокли, бо сховалися б під великими вухами слоника*).
8. Чому слоник захопив із собою парасольку? (*Слоник захопив із собою парасольку, бо побачив, що насувається дощова хмара*).

### **Тема “Розумне поросятко”**

Картинка с. 11 Весёлые истории

*Запитання для дітей:*

2. Як ти думаєш, яка пора року зображена на малюнку?
3. Чому ти вважаєш, що намальовано літо?
4. Скільки персонажів казок зображено на малюнку?
5. Для чого поросятко показало звірам намальовану лапу лева?
6. Що сталося після того, як звірі побачили малюнок лапи лева?
7. Наскільки сильно злякалися звірі, коли побачили намальовану лапу лева? (*Звірі злякалися так сильно, що аж причаїлися*).
8. До якого стану здивувалися звірі, коли побачили лапу лева? (*Звірі здивувалися так, що аж застигли на місці і роти повідкривали*).
9. Яким чином поросятко змогло захистити себе від звірів?



10.Що сталося б, якби розумне поросятко не придумало хитрий спосіб захистити себе?

**III. Завдання на складання простих речень за допомогою запитань (без малюнка)**

**Завдання 1.** Скласти речення, відповідаючи на запитання вихователя.

*Інструкція:* вихователь вимагає від дітей повних відповідей із відтворенням структури запитання.

**Тема “Готуємося до школи”**

*Запитання для дітей:*

1. Коли ти вступаєш у перший клас? (*Я вступаю в перший клас цієї осені*).
2. Як ти готуєшся до школи?
3. Що тобі необхідно підготувати до школи?
4. З ким ти пойдеш у магазин купувати шкільні приладдя?
5. Кому ти розповідаєш про своє бажання навчатися в школі?
6. Кого із своїх друзів ти розпитував про школу?
7. Про що вони тобі розповідали?

**Тема “Ігри з друзями”**

*Запитання для дітей:*

1. У які ігри тобі подобається гратися більше всього?
2. Ти більше граєшся з хлопчиками чи з дівчатками?
3. Хто з дітлахів найкращий організатор ігор?
4. Як ви спілкуєтеся в іграх? (*по-доброму, спокійно, лагідно, з повагою, по-діловому, доброзичливо, людяно, без крику і претензій, не ображаючи один одного*).
5. Кому ти розповідаєш про свої цікаві ігри?
6. Ким ти пишаєшся в іграх?

## Тема “Маленькі помічники”

*Запитання для дітей:*

1. Ти береш участь у трудових справах у дитсадку і вдома?
2. Яку роботу ти виконуєш у дитячому садку?
3. Що ти робиш вдома?
4. Кому ти допомагаєш?
5. Як ти допомагаєш мамі, бабусі, татові, дідусеві?
6. Кого ти запитуєш, як правильно виконувати ту чи іншу роботу?
7. Чи отримуєш ти задоволення від виконаної роботи і наданої допомоги?
8. Що ти відчуваєш від цього?

## IV. Завдання на побудову складних речень за запитаннями (без малюнка)

## Тема “Набуваємо знань”

*Запитання для дітей:*

1. Що ви робите в дитячому садку після того, як поснідаєте?
2. Для чого вихователі проводять заняття з дітьми?
3. Що ви робите на заняттях з математики і на заняттях із фізкультури?
4. Наскільки важливі для дітей заняття? *(Настільки, що без них неможливо йти в школу, жити серед інших людей).*
5. Ти не спасував перед складними завданнями у навчанні? *(Я не спасував, хоч і не легко було).*
6. Чому тобі подобається навчатися на заняттях?
7. Як тільки закінчуються заняття, чим займаються діти?
8. Якщо діти неуважні, лінуються виконувати завдання виховательки, то що тоді виходить?

## Тема “Добрі стосунки”

*Запитання для дітей:*

1. Які взаємини між дітьми можна назвати добрими? (*ті, які ... ; ті, з якими ... ; ті, що ... ; ті, завдяки яким ... ; ті, на яких засновані...*).
2. Що було б, якби діти не вміли спілкуватися по-товариськи?
3. Що необхідно для того, щоб бути гарними друзями?
4. Якими будуть стосунки між дітьми, якщо вони цінують один одного?
5. Чому необхідно підтримувати гарні стосунки з дітками?
6. Із чого починаються гарні стосунки? (*там, де є між дітьми розуміння, повага...*).
7. Коли у друзів починаються доброзичливі взаємини?

## Тема “Моя родина”

*Запитання для дітей:*

1. Яких людей можна назвати родиною? (тих, хто...; тих, з якими...).
2. У якій родині ти живеш?
3. Що треба, щоб у родині були мир і злагода?
4. Що буде, якщо діти будуть ганьбити родину поганими вчинками?
5. Чому необхідно шанувати своїх батьків, дідусів, бабусь, сестричок, братиків?
6. Що відбувається, коли збирається вся родина за святковим столом?

### **V. Завдання на закінчення простих і складних речень, розпочатих вихователем**

**Завдання 1.** Побудувати просте речення, розпочате вихователем.

*Вихователь:* Діти, давайте з вами побудуємо речення. Я буду називати його початок, а ви будете придумувати закінчення, але обов'язково повторювати за мною початок речення.

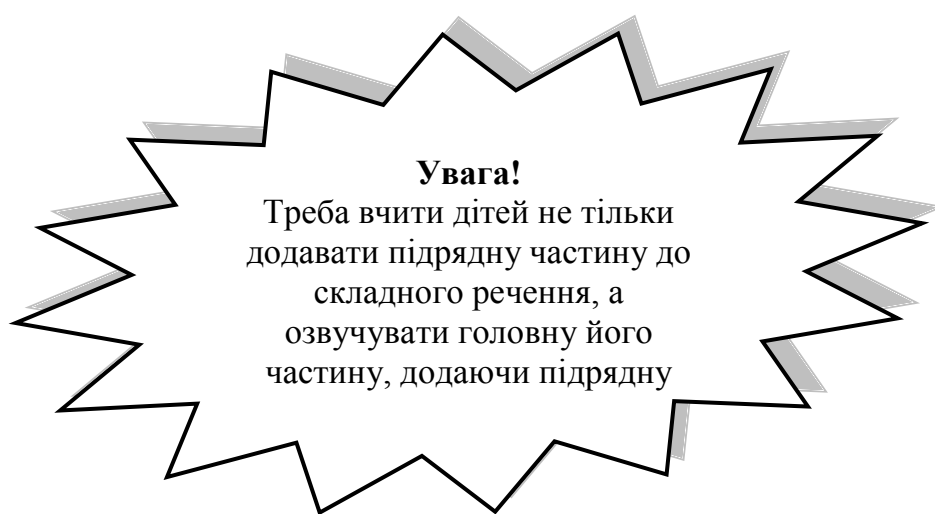
### **Мовленнєвий матеріал:**

1. Я хотів би дружити з ... (Я хотів би дружити з *Петром та Іваном*).
2. Треба бути охайним ... (причесаним, умитим, із чистими руками).
3. Не треба сміятися ... (із слабшого, хворого, невпевненого в собі).
4. Не можна дивитися на яскраве сонце без ... (темних окулярів).
5. Про різні запахи скаже нам правду ... (носик).
6. Моя мама за професією ... (лікар, учитель, пекар, кулінар, інженер).
7. Я бережу свої ... (іграшки, меблі).
8. Хлопчик вдома робить ... (гарні справи).
9. Замість нас удома працюють ... (пилосос, міксер, пральна машина, комп'ютер, електрична рахівниця).
10. Я люблю своїх батьків за ... (турботу, ніжність, навчання, виховання, за те, що годують, дбають, люблять, голублять).
11. У вільний час я люблю ... (подорожувати, майструвати, дивитися телевізор, малювати, вишивати).
12. Природа – це ... (сонце, зорі, повітря, вода, пісок, рослини, тварини, люди).
13. Усьому живому потрібні ... (світло, сонячне тепло, вода).
14. Верба росте ... (біля ставків, біля річок).
15. Дозрілі плоди калини ... (гірко-кислі на смак).
16. Гарні дітки не ламають ... (дерев, кущів).
17. Лисиця і журавель нагадують деяких людей своєю ... (хитрістю, обманом, лукавством).
18. Люди від тварин одержують ... (молоко, яйця, м'ясо).
19. Моє місто особливе ... (храмами, парками, алеями, старовинними будинками).
20. Іграшки виробляють з ... (хутра, тканини, дерева, пластмаси, металу).

21. Виходячи з-за столу, варто ... (подякувати кухареві за смачну їжу).
22. Чергові діти сервірують столи ... (ложками, чашками, тарілками, серветками).

**Завдання 2.** Закінчити складне речення, розпочате вихователем.

*Вихователь:* Діти, давайте з вами пограємося. Я буду називати початок речення, а ви будете придумувати закінчення, але обов'язково повторювати за мною початок речення.



**Мовленнєвий матеріал:**


1. Потрібно допомагати тим ... (Потрібно допомагати тим, *кому потрібна допомога*).
2. Наталка і Петрик замріяні, а ... (Наталка і Петрик замріяні, а Миколка і Настя засмучені).
3. Мені подобається Богдан, тому ... (що він завжди чемний із друзями).
4. Треба обережно поводитися з гострими предметами, бо ... (можна поранитися, нанести шкоду речам).
5. Ми з радістю вдихаємо пахощі свіжого хліба, коли ... (матуся приносить його з магазину; дістає з печі).
6. Праця батьків корисна тим, що ... (вони будують будинки для людей, обслуговують їх, водять міський транспорт ...).

7. Для того щоб споживати хліб, спочатку необхідно ... (зорати землю, засіяти її, зібрати урожай, змолотити зерно, випекти хліб).
8. Якщо розкидав іграшки, то ... (склади їх).
9. Спочатку хлопчик узяв ножиці, а потім ... (поклав їх на місце).
10. До інших людей треба ставитися так, ... (як ти хочеш, щоб ставилися до тебе).
11. Хто добра людям бажає, ... (той і сам добро має).
12. Тебе люблять і не кривдять, якщо ... (ти добрий, щедрий і готовий прийти на допомогу).
13. Коли діти вітаються, то ... (говорять: “Доброго ранку”, “Добрий день”, “Добрий вечір”).
14. Якщо дітки прощаються, то ... (говорять: “Прощайте”, “До побачення”, “До скорого побачення”, “На добраніч”, “До зустрічі”, “На все добре”).
15. Діти говорять слова “Будьте здорові”, “Щасливої дороги”, аби ... (побажати людям добра).
16. Мама розказала, з якими іграшками ... (вона гралася, коли була маленькою).
17. Маленька дівчинка загубила іграшку, тому ... (їй треба допомогти знайти її; вона гірко плаче).
18. Мій друг вдарився і йому боляче, тому ... (я поспівчуваю йому, підбадьорю, скажу лагідні слова, викличу лікаря, пожалію його).
19. Щоб кожному було приємно з тобою розмовляти, ... (уживай такі слова: дякую, вибачте, будь-ласка, пробач).
20. Дівчинка звернулася до мами і попросила, щоб ... (вона купила їй іграшку).
21. Дітей, які полюбляють дражнитися, ... (називають дражнилками; не поважають, не запрошують у компанію).


**VI. Самостійне складання речень за  
малюнком**

 *Склади три речення про дівчинку, яка грається з ляльками.*

Картинка Г, с.12 Мир вокруг

 *Склади три речення про хлопчика, який читає книжку*

Картинка Є, с. 12 Мир вокруг

 *Склади три речення про хлопчика, який будує будиночок із деталей конструктора*

Картинка Д, с. 12 Мир вокруг

**VII. Самостійне складання речень із запропонованим словом або словосполученням (без наочних схем)**

**Завдання 1.** Побудувати речення із кожним запропонованим словом.

**Мовленнєвий матеріал**

а) сонечко; через, дружно; на весняний; вітаються; граючись; троє; мої; біля; у.

б) бо; так, як; через те що; тому що; аби; для того, щоб; якщо, то; тоді, коли; туди, куди; що; який; котрі; а; але; проте; утім.

**Завдання 2.** Скласти речення із слів, пов'язаних за смислом (словосполучень).

**Мовленнєвий матеріал:**

а) привітати друга; був у гостях; любить читати; заплакав від болю; поверталися з відпустки; зрадив за сестру; весь у батька; нагадав про подорож; подарував братові; вишила на згадку; дав хлопцеві; нагадав товаришу; намалював пензлем; косив серпом; збила міксером; відрізняється

тактовністю; говори з чемністю; їхав із друзями; розповідали про тварин; згадували про відпочинок; мріяли про зустріч.

б) червона хустка; волохатий звір; симпатична дівчинка; чарівне дійство; гарячий чай.

в) зроблений на совість; випечений з любов'ю; зосереджений на грі; придатний до вживання; організоване згідно з правилами; доставлена своєчасно; знайдена випадково.

г) червоне з білим; синє і голубе; печиво з горіхами; малюнок у книжці; запах квітів; турбота батьків; білизна снігу; шафа без замка; замок із секретом; радість від зустрічі; яблука з грушами; варення без кісточок.

За результатами діагностування можна виокремити орієнтовні рівні розвитку в дітей операцій внутрішнього програмування фраз (речень): перший рівень (*високий*), другий рівень (*достатній*), третій рівень (*середній*), четвертий рівень (*недостатній*) та скласти певне уявлення про стан внутрішнього програмування фраз у дітей, віднесених до різних рівнів (див.: табл. 23).

Таблиця 23

**Стан розвитку операцій  
внутрішнього програмування фраз (речень)**

К-ть дітей	Рівні розвитку в дітей операцій внутрішнього програмування фраз (речень)			
	Високий	Достатній	Середній	Недостатній
%				

**2.6.2. Якісна характеристика розвиненості в дітей операцій  
внутрішнього програмування фраз (речень) за рівнями**

Рівні розвитку в дітей операцій внутрішнього програмування	Характеристика рівнів розвитку в дітей операцій внутрішнього програмування фраз (речень)



<b>фраз (речень)</b>	
<b>Високий</b>	Діти самостійно і без ускладнень програмують фрази (речення) у всіх запропонованих їм тестах
<b>Достатній</b>	Дітям важко створювати програму речень із 5-6 слів, даних нарізно, оскільки створювана ними програма ще не утримує всі кореляції основних змістових компонентів речення (об'єкт, якість), не забезпечує смисловий зв'язок
<b>Середній</b>	Діти добудовують або повністю перебудовують програму висловлювань з 4-5 слів, даних у початковій формі, а також виконують завдання на вставляння повнозначних слів
<b>Недостатній</b>	Діти особливо відчувають труднощі у програмуванні фраз. Вони складають за наочністю і образами речення в із 2-3 слів, на запитання відповідають однослівно, довго перебудовують програми фраз з довжиною у чотири слова

## БЛОК 2

### 2.6.3. Тести на визначення здатності дітей до програмування розгорнутих висловлювань

Ці тести передбачають поступове збільшення вимог до програмування, але вже не до окремих фраз (речень), а до програмування розгорнутих висловлювань.

#### І. Завдання на складання розповіді за серією малюнків

**Завдання 1.** Скласти розповіді за серією малюнків (внутрішня схема розповіді визначатиметься послідовністю малюнків).



*Діти складають розповіді самостійно. У разі виникнення в них труднощів при побудові розповіді, вихователь повинен використати додаткові (запропоновані) запитання. Поданий синтаксичний матеріал використовується і як*

*дидактичний, а не тільки як діагностичний засіб.*

### **Завдання 1.**

**Картинки А, Б, В, с.2 Учимся рассказывать**

*Вихователь:* Склади розповідь за малюнками. Почни розповідати так: “Одного разу бабуся...”.

*Допоміжні запитання дітям:*

1. Хто зображений на першому малюнку?
2. Що вони роблять?
3. Розкажи, що сталося, коли бабуся вийшла з кімнати?
4. Що побачила бабуся, коли повернулася в кімнату?

#### **Мовленнєвий матеріал на допомогу дітям:**

1) Бабуся – старенька, сива, сидіти, сидіти у великому кріслі, сидіти в кріслі біля вікна, сидіти і в’язати, в’язати онучці шарф, виходити з кімнати.

2) Кошеня – пухнасте, маленьке, грайливе, веселе, шкідливе, руде, руденьке, гратися, гратися з клубком, ловити нитку, розпускати зв’язаний шарф, заплутувати клубок ниток.

3) Повертатися в кімнату, шукати шарф, дивуватися, сердитися, засмучуватися.

### **Завдання 2.**

**Картинки А, Б, В, с.18 Учимся рассказывать**

*Вихователь:* Склади розповідь за малюнками. Почни розповідати так: “Настала рання весна ...”.

*Допоміжні запитання дітям:*

1. Яка пора року зображена на кожному малюнку?
2. Що роблять птахи в цю пору року?
3. Які зміни відбуваються в природі в цю пору року?

#### **Мовленнєвий матеріал:**

1) Останній сніг, яскраве сонечко, припикати, перша травичка, ніжна, світло-зелена, танути, бігти струмочками.

2) весняні розваги дітей, перелітні птахи, повертаються, в'ють гнізда, бруньки на деревах, набряклі бруньки, квітучий, розквітлий сад, клейке листячко.

3) Висиджувати пташенят, пташенята, теплий день, працювати в саду, допомагати на городі.

### ***Завдання 3.***

Картинки А, Б, В, с.20 Учимся розказувати

*Вихователь:* склади розповідь за малюнками. Почни так: “Навесні діти посадили ...”.

*Допоміжні запитання дітям:*

1. Коли діти посадили насіння?
2. Як діти доглядали за ним?
3. Яка пора року зображена на першому малюнку? На другому? На третьому?

### **Мовленнєвий матеріал:**

А) Рання весна, сонце, зігрівати землю, саджати насіння, поливати посіви.

Б) Жарко припікати, пророщувати, літній одяг, перші паростки, з'являтися, виривати бур'яни, перші бутони, розпускатися, красиві квіти.

В) Різнокольорові айстри, прихід осені, закінчилося літо, пора в дитсадок.

## **II. Складання розповіді про подію, зображену на малюнку**

У процесі складання монологу внутрішня схема розповіді опосередковується зовнішніми опорами – діями, відображеними на малюнку.

### ***Завдання 1.***

*Вихователь:* Склади розповідь за малюнком. Почни розповідати так: “Колись Марійка запросила до себе ...”.

Картинка Ж, с.12 Мир вокруг

*Допоміжні запитання дітям:*

1. Хто прийшов у гості до Марійки?
2. Що вони вирішили робити? У яку гру гратися?
3. Хто перший правильно вибрав малюнки?

### **Мовленнєвий матеріал на допомогу дітям:**

Запросити в гості, подякувати за запрошення, прийти із задоволенням, вирішити погратися разом, погратися в дитяче лото, сісти за стіл, розкласти картинки з лото, картинки із зображенням овочів і фруктів, зацікавитися грою, не помічати часу, справитися із завданням швидше, не відставати від хлопчика, правильно вибрати малюнки, зрадіти, бажати пограти ще раз.

### **Завдання 2.**

*Вихователь:* Склади розповідь за картинкою. Почни так: “Оленці одній було сумно. І ось вона згадала...”.

Картинка З, с.12 Мир вокруг

*Допоміжні запитання дітям:*

1. Про кого згадала Оленка, коли їй одній було сумно вдома?
2. Яку гру вона придумала?
3. Як вони гралися з кошеням Матроскіним?

### **Мовленнєвий матеріал на допомогу дітям**

Було одній сумно, згадала про кота, кіт Матроскін, схожий на тигра, спинка у смужечку, смужечки, як тільняшка у матроса, придумати гру, прив'язати папірець на нитку, забавляти кота, рухати папірець, з боку в бік, ловити прив'язаний папірець, хапати лапою, стояти на задніх лапах, гратися із задоволенням, ловив, допоки не впіймав, бути задоволеним.

### **Завдання 3.**

*Вихователь:* Склади розповідь за малюнком. Почни так: “Одного разу весняним ранком Оксана...”.

Картинка В, с.14 Мир вокруг

*Допоміжні запитання дітям:*

1. На чому малює Оксана? Чим вона малює?
2. Що намалювала Оксана?
3. Що зображено на малюнку?

### **Мовний матеріал на допомогу дітям:**

Весняний ранок, бажання помалювати, дівчинка Оксана, папір на мольберті, прикріплений на мольберті, намалювати весну, весняний пейзаж, малювати старанно, малювати натхненно, малювати фарбами, намалювати дерево, пташку, ялинку, будиночок біля дерев, похвалити дівчинку, подарувати мамі, мама подякувала.

### **III. Завдання на відтворення знайомої дітям розповіді, казки**

Створена дитиною внутрішня схема переказу обумовлюється смисловою і структурною будовою казки або оповіді (без наочності).

#### ***Завдання 1.***

*Вихователь:* Розкажи казку “Колобок”. Почни так: “Жили-були дід і баба...”.

*Допоміжні запитання дітям:*

1. Що сказав дід бабі?
2. Що зробили баба?
3. Куди поклала баба Колобка?
4. Що зробив Колобок?
5. Кого зустрів Колобок?
6. Яку пісеньку він співав їм?
7. Як Лисиця перехитрила Колобка?

**Синтаксичний матеріал на допомогу дітям** вибирається зі стилістично оформленого варіанта тексту казки, використаного для читання дітям.

### **Завдання 2.**

**Вихователь:** Розкажи казку “Лисиця і Журавель”. Почни так: “Лисиця із Журавлем потоваришувала і вирішила...”.

*Допоміжні запитання дітям:*

1. Навіщо Лисиця запросила Журавля?
2. Чи зміг Журавель з’їсти смачну кашу на гостинах у Лисиці?
3. Як Журавель пригощав Лисицю?

**Мовленнєвий матеріал на допомогу дітям** вибирається зі стилістично оформленого варіанту тексту казки, використаного для читання дітям.

### **Завдання 3.**

**Вихователь:** Розкажи оповідання Л.Толстого “Пожежні собаки”. Розпочни так: “Одного разу загорівся ...”.

Картинка а, б, с.7 Велика книга

*Допоміжні запитання дітям:*

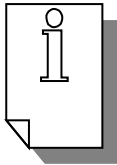
1. Що розповідала жінка, коли пожежники приїхали до будинку?
2. Кого послали пожежники в будинок, який був у вогні й диму?
3. Кого ніс Боб, коли він вибіг з будинку?
4. Що робила мати дівчинки, яку врятував Боб?
5. Чому Боб знову рвався у будинок?
6. Із ким пес знову повернувся з будинку?
7. Що побачили люди? Чому вони розсміялися?

### **Мовленнєвий матеріал на допомогу дітям:**

Загорівся будинок, приїхали пожежники, приїхали до будинку, вибігла жінка, плакала і розповідала, залишилася донька, залишилася в будинку, дворічна донька, послали Боба, побіг сходами, зник у диму, вибіг через п’ять хвилин, ніс у зубах, у зубах за сорочку, ніс дівчинку, кинулася до доньки, плакала від радості, донька була жива, гладили собаку, оглядали його, знову

рвався, рвався у будинок, у будинку є ще хтось живий, побіг у дім, швидко повернувся, із чимось у зубах, побачили і розсміялися, ніс велику ляльку.

#### IV. Складання розповіді про певні події із власного життєвого досвіду



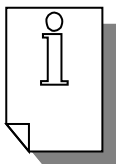
Внутрішня схема – самостійно складений сюжет – обумовлюється образом ситуації, добре знайомої дітям, і визначає послідовність її розгортання.

*Вихователь:* Склади розповідь про цікаві події, що траплялися з тобою. Вибери, про що ти хочеш розповісти. Розпочни з того моменту, із якого починалися твої події і пригоди, а закінчи розповідь тим, чим закінчилися події, ситуації, пригоди.

**Орієнтовні теми** розповідей із власного життєвого досвіду:

1. “Як я провів вихідний день”.
2. “Подорож під час відпустки батьків”.
3. “Зимові розваги”.
4. “Ігри з друзями”.

#### V. Складання розповіді на запроповану тему



Внутрішня схема розповіді опосередковується композицією викладу, яку має накреслити дитина самостійно у внутрішньому плані без наочних зовнішніх опор.

**Теми для розповідей:**

1. “Навчаємося граючись”.
2. “Мої улюблені заняття”.
3. “Подорож на Планету Чудес”.
4. “Світ навколо нас”.

5. “Чого я навчилась і чому хочу навчитися”.
6. “Знайомство з незнайомими дітьми”.
7. “Допомога батькам”.

Діагностування мовлення дітей дає змогу виокремити орієнтовні рівні розвитку в дітей операцій програмування розповідей: перший рівень (*високий*), другий рівень (*достатній*), третій рівень (*середній*), четвертий рівень (*недостатній*).

Кількісні показники розвитку операцій програмування розповідей за передбачувальними рівнями розміщуються в таблиці (див.: табл. 24).

Таблиця 24

#### Стан розвитку операцій програмування розповідей

К-ть дітей	Рівні розвитку в дітей операцій програмування розповідей			
	Високий	Достатній	Середній	Недостатній
%				

Кількісним показникам стану розвитку операцій програмування розповідей відповідають такі якісні характеристики сформованості цих операцій:

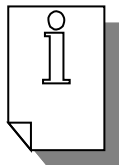
#### Якісна характеристика розвиненості в дітей операцій програмування розповідей за рівнями

Рівні розвитку в дітей операцій програмування розповідей	Якісна характеристика розвиненості в дітей операцій програмування розповідей
<b>Високий</b>	Діти володіють операціями розгортання смислу (змісту їхнього висловлювання), порівняння результатів свого мовлення з його задумом і наступним лексико-граматичним розгортанням; здатні утримувати програму – попередній і наступний зміст висловлювання
<b>Достатній</b>	Діти здатні розгортати смисл своїх висловлювань, добудовувати й перебудовувати програми розповідей. Але цим дітям важко зв'язати їх результати зі своїми задумами;



	вони недостатньо опанували операції згортання використаних мовних значень при зворотному семантичному синтаксуванні у внутрішню схему для перевірки на адекватність вже висловленого із задуманим; неналежно володіють програмою як базою для лексико-граматичного розгортання, їм нелегко утримувати попередній зміст і упереджувати наступний
<b>Середній</b>	Для дітей операції програмування залишаються складними для виконання. Починаючи розгортати смисловий зміст, вони багаторазово добудовують програму, але так і не завершують розпочатий мовленнєвий акт; операції згортання виражених мовних значень у внутрішню схему для порівняння результатів мовлення з його задумом не розвинені; лексико-граматичні операції здійснюються незалежно від програми; частини змісту висловленого не утримуються в акті випереджального синтезу
<b>Недостатній</b>	Дошкільники не володіють операціями програмування розповідей

## VI. Опис улюбленої іграшки, малюнка, пейзажу, інтер'єру



Внутрішня схема опису опосередковується зовнішньою структурою, будовою висловлювання з одночасним вираженням подій.

**Завдання 1.** Описати улюблену іграшку, картинку, пейзаж, інтер'єр, портрет дитини, дії.

Синтаксичний матеріал для різних видів опису на допомогу дітям міститься в розділі “Формування в дітей навичок будувати описи” (“Розвиток мовлення дітей старшого дошкільного віку”: [монографія] / Л.О.Калмикова, Н.В.Харченко, С.Д.Дем'яненко, Л.А.Порядченко. – К., 2007. – С. 116-177 (автор розділу Л.А.Порядченко).

Картинки А, Б, В, Г, Д, Є,

С.8. Мир вокруг

*Допоміжні запитання дітям:*

1. Із яких частин складається іграшка?
2. Опиши великі деталі іграшки. Які вони?
3. Опиши дрібні деталі іграшки.
4. Яке твоє враження від цієї іграшки?

### **Завдання 2.** Описати малюнок.

*Вихователь:* Опиши малюнок. Розпочни так: “Дикі звірі гуляють на лісовій галявині...”.

Картинка А, с. 61 Весёлые истории

*Допоміжні запитання дітям:*

1. Де відбуваються події?
2. Хто зображений на малюнку?
3. Що робить Осел? Як він читає? (*уважно, виразно, не пропускаючи сторінок, уголос, із задоволенням, розважаючи інших звірів*).
4. Що роблять Ведмедик і Лисичка? Як вони крутять шнур? (*швидко, так, щоб Жаба встигла підскочити, з радістю, зацікавлено, захоплено, з інтересом*).
5. Що робить Жаба? Як вона стрибає через шнур, що крутиться? (*старанно, високо підскакуючи, радісно, з бажанням*).
6. Де сидить Миша? Яким чином вона сидить? (*як на коні, звисивши лапки*).
7. Що роблять решта звірів? Як вони дивляться? (*уважно, з уподобанням, очікуючи своєї черги пострибати*).

### **Завдання 3.** Описати звіра.

*Вихователь:* Вибери картинку з намальованим звіром і опиши зовнішній вигляд цього звіра. Почни опис так: “Ведмідь – дика тварина. У нього великий тулуб...”.

Картинки с.11, с. 14-15 Зелёная тропинка

Або с. 38 Велика книга

*Допоміжні запитання дітям:*

1. Який у ведмедя тулуб?
2. Яка в нього мордочка? Які вуха? Який ніс? Які очі?
3. Які у ведмедя лапи?
4. Яке в тебе враження від ведмедя?

**Як синтаксичний матеріал можна використовувати такі твори:**

*Костянтин Ушинський* (“Орел і Кішка”; “Кіт Васька”; “Ластівка”; “Павук”; “Коник”; “Суперечка тварин”; “Корівка”; “Битлива корівка”; “Цап”; “Лисиця і Цап”; “Качечки”, “Півник та його сім’я”; “Учений ведмідь”; “Вовк та Собака”; “Лисиця Патрикіївна”; “Скарги Зайчика”; “Заєць та Їжак”; “Лісовик”; “Дятел”);

*Альберт Іванов* (“Познайомтесь з Хомою”; “Як Хома робив зарядку”);

*Віталій Біанкі* (“Синиччин календар”; “Чому чайки білі?”);

*Євген Чарушин* (“Горобець”; “Яшка”);

*Наталя Забіла* (“Казка про веселого метелика”);

*Святослав Сахарний* (“Кит”; “Кашалот”; “Восьминіг”);

**Завдання 4.** Описати пейзаж.

*Вихователь:* Вибери малюнок і опиши пейзаж, що зображений на ньому (літо, зима, осінь, весна). Почни опис так: “На малюнку зображено зимовий ліс...”.

Картинки А, Б, В, Г, с. 37 Зелёная тропинка

*Допоміжні запитання дітям:*

1. Що зображено на малюнку?
2. Які дерева ти бачиш?
3. Чим покриті дерева?
4. Скільки снігу? Який він?
5. Яке в тебе враження від пейзажу?

**Завдання 5.** Описати інтер'єр.

*Вихователь:* Опиши інтер'єр, намальований у книзі. Розпочни так: “Це центральна вулиця міста. Тут розміщені ...”.

Картинка с. 36-37 Мир вкруг

*Допоміжні запитання дітям:*

1. Яка це вулиця, якого міста?
2. Що і де на ній розміщено?
3. Яке твоє враження від цієї вулиці?
4. Ти хочеш побувати на цій вулиці?
5. Куди б ти пішов (пішла) спочатку і потім?

**Завдання 6.** Описати товариша.

*Вихователь:* Опиши портрет свого товариша. Розпочни так: “У Сашка продовгувате смугле обличчя. Лоб ...”.

*Допоміжні запитання дітям:*

1. Якої форми і кольору обличчя в дитини?
2. Який лоб? (*широкий, вузький*)?
3. Який ніс? (*довгий, з горбинкою, прямий, коротенький, кирпатий*).
4. Які очі за формою і кольором? (*карі, зелені, сині, голубі; великі, маленькі, круглі, овальні, хитрі, щирі, вдячні, ображені*).
5. Які брови? (*вузькі, широкі, тоненькі*).
6. Який загальний вигляд обличчя? (*красивий, симпатичний, загадковий, відвертий*).

**Завдання 7.** Описати дії людей, тварин, машин.

*Вихователь:* Вибери картинку та опиши дії людей, тварин, машин. Розпочни так: “автобус перевозить людей...”.

Картинки г – с.9, з – с.17, г – с.19, к. – с.23, л. – с.23

*Допоміжні запитання дітям:*

1. Які дії виконує автобус? (*їздить, перевозить, зупиняється, відкриває двері, сигналізує, гальмує, розганяється, світить фарами, обертає колесами*).

2. Як він виконує дії? (*їздить обережно, перевозить так, щоб нікого не травмувати, за графіком, за маршрутом, комфортно; зупиняється повільно, щоб люди не впали, за вимогою пасажирів, на зупинках; відкриває двері автоматично через пульт водія за кермом; сигналізує гучно, щоб почули всі, попереджаючи неуважних пішоходів; повільно гальмує; набираючи швидкість, розганяється; світить фарами далеко і близько; швидко обертає колеса*).

Діагностування мовлення дітей дає змогу виокремити орієнтовні рівні розвитку в дітей операцій програмування описів: перший рівень (*високий*), другий рівень (*достатній*), третій рівень (*середній*), четвертий рівень (*недостатній*).

Кількісні показники розвиненості цих операцій фіксуються в таблиці (див.: табл. 25).

Таблиця 25

### Стан розвитку в дітей операцій програмування описів

К-ть дітей	Рівні розвитку в дітей операцій програмування описів			
	Високий	Достатній	Середній	Недостатній
%				

Якісні показники стану розвитку операцій програмування описів співвідносяться з цими орієнтувальними рівнями таким чином:

### Якісна характеристика розвиненості в дітей операцій програмування описів

Рівні розвитку	
----------------	--

в дітей операцій програмування описів	Якісна характеристика розвиненості в дітей операцій програмування описів за прогнозованими рівнями
<b>Високий</b>	Діти володіють операціями розгортання змісту опису і зворотного згортання виражених у описі мовних значень у попередньо вибудовану внутрішню схему (план) аби з метою звірення результатів опису з наявними образами, із задумом; в межах обсягу їхньої мовленнєвої оперативної пам'яті утримують програму і використовують її для лексико-граматичного розгортання
<b>Достатній</b>	Діти здатні розгорнути смисловий зміст опису і спроможні перевірити відповідність результатів окремих фрагментів опису його задуму; результати всього опису вони не перевіряють на точність, співвідносячи їх із задуманим змістом; операції використання програми для лексико-граматичного розгортання й утримання програми перебувають у стадії розвитку, тому спостерігаються добудови і перебудови програм, обумовлені зростаючою потребою контролювати власне мовлення, чути і пристосовувати своє висловлювання до рівня розуміння його реципієнтами
<b>Середній</b>	Діти намагаються розгортати смисловий зміст опису, але при цьому не здатні згортати успішно і неуспішно виражені в описі мовні значення у внутрішню загальну схему. Тому вони не вивіряють результати своїх описів щодо їх відповідності вихідному задуму, не володіють смисловим і семантичним синтаксуванням, їм важко утримувати окремі попередні й наступні фрагменти змісту опису. Ці діти намагаються використовувати програму як основу для лексико-граматичного розгортання, але не завжди це роблять доречно
<b>Недостатній</b>	Діти не здатні програмувати описи, вони лише перелічують окремі предмети, деталі й якості

## VII. Складання монологу-міркування

Внутрішня схема обумовлюється самостійно створеною композицією висловлювання з причинно-наслідковими зв'язками.

Синтаксичний матеріал для побудови міркування міститься у розділі “Формування в дітей старшого дошкільного віку навичок і вмінь будувати міркування” (“Розвиток мовлення дітей старшого дошкільного віку”:

[монографія] / Л.О.Калмикова, Н.В.Харченко, С.Д.Дем'яненко, Л.А.Порядченко. – К., 2007. – С. 116-177 (автор розділу Н.В.Харченко).

**Завдання 1.** Побудувати монолог-міркування.

**Вихователь:** Побудуй міркування на тему “Чому Слоненятко і Левенятко засумували?”. Почни міркувати так: “Слоник і малесеньке левенятко ...”.

Картинки с. 29, с.30 Великие истории

*Допоміжні запитання дітям:*

1. Що зробили слоник і левенятко? – **Теза** (Одного разу звірята з рожевої мильної піни надули кульку. У кульці вони побачили, як на зеленому лузі танцюють блакитні квіти з краплинками роси. “Ох! Як це чудово”, – сказали вони. І кулька тут же лопнула, а казкові картинки зникли).
2. Чому кулька лопнула?
3. Чому звірятка засумували? (**Аргументи**).
4. Чи могло бути так, що кулька не лопнула б? (**Висновок**).

**Завдання 2.** Побудувати міркування.

**Вихователь:** Склади міркування “Чому ведмедя називають клишоногим?”. Почни так: “Бурий ведмідь – сильний звір з короткими лапами ...”.

Картинка с. 135 Велика книга

*Допоміжні запитання дітям:*

1. Які у ведмедя лапи? – **Теза** (У ведмедя клишоногі лапи)
2. Чому його називають клишоногим? – **Аргументи** (Клишоногим ведмедя називають тому, що під час ходи в нього носки дивляться всередину, а п'яти назовні, ходить не поспішаючи, перевальцем).
3. Чи заважає це ведмедам існувати? – **Висновок** (Незважаючи на це, усі ведмеді можуть швидко бігати, лазити по деревах і чудово плавати).

### **Завдання 3.** Побудувати міркування.

*Вихователь:* Побудуй міркування і дай відповідь на запитання “Чому в казках найчастіше висміюють вовків?”. Почни так: “Вовки – хижаки, вони полюють ...”.

Картинка А, с 140 Велика книга

*Допоміжні запитання дітям:*

1. Хто такі вовки? (*хижаки; полюють на інших тварин, щоб прохарчуватися; розумні й організовані; живуть зграями; вождя зграї – найсильніший вовк*).
2. Чому їх висміюють? (*Бо вони вічно злі і голодні*).
3. Яка від них користь? (*Насправді вони приносять велику користь – є санітарами лісу: поїдають померлих тварин і винищують хворих, щоб ті не заразили хворобами інших*).

### **Орієнтовні теми для міркувань:**

1. “Чому лисиці улюблені персонажі казок?” (*дуже обережні, уміють ховатися, плутати сліди, втікати від погоні, хитра, завжди перехитрить і виплутається з будь-яких труднощів*).

Картинка с 147 Велика книга

2. “Чому зайця не наздожене ніяка собака?” (*зайці швидко скачуть; виписують неймовірні віражі, плутаючи сліди; добре розвинені задні лапи, вони набагато довші від передніх; коли біжить з гори, притискає до тулуба лапи і, як колобок, стрімголов котиться зі схилу*).

3. “Хто твій найкращий друг і чому?” (*завжди допоможе; ніколи не сміється, якщо в мене щось не виходить; ділиться іграшками; разом граємося; дуже ввічливий; мені з ним цікаво, бо він розказує казки*).



Діагностування мовлення дітей дає змогу виокремити орієнтовні рівні розвитку в дітей операцій програмування міркувань: перший рівень (*високий*), другий рівень (*достатній*), третій рівень (*середній*), четвертий рівень (*недостатній*).

Отримані кількісні показники розвитку цих операцій можна відобразити в таблиці (див.: табл. 26).

Таблиця 26

### Стан розвитку в дітей операцій програмування міркувань

К-ть дітей	Рівні розвитку в дітей операцій програмування міркувань			
	Високий	Достатній	Середній	Недостатній
%				

Кількісні показники розвиненості операцій програмування міркувань за рівнями відповідають такі якісні характеристики:

### Якісна характеристика розвиненості в дошкільників операцій програмування міркувань

Рівні розвитку в дітей операцій програмування міркувань	Якісна характеристика розвиненості в дошкільників операцій програмування міркувань за рівнями
<b>Високий</b>	Діти виокремлюють причинні відношення. Смысл внутрішньомовленнєвої схеми адекватно передає суттєвий для них зміст мисленнєвого уявлення про підстави чи привід для яких-небудь дій та вчинків, про спонукання, мотиви, якими зумовлюються певні вчинки і те, що виходить, впливає з цього, тобто результат, плід, підсумок. Надалі ці смисли (ситуативні значення) і ситуативно-смысловий (внутрішній) синтаксис діти замінюють мовними значеннями. Ці об'єктивні значення вони здатні об'єднати у певні семантичні структури за допомогою правил семантичного синтаксису. Завдяки опануванню цих правил у дітей виникає можливість виражати причинно-наслідкові зв'язки поза конкретною ситуацією, неситуативно і надалі розгортати висловлювання: трансформувати мовні значення і семантичний синтаксис у конкретні лексеми, організовані у

	граматичні структури, що відтворюють правила поверхневого синтаксису міркування з властивими тільки йому граматичними формами і композицією
<b>Достатній</b>	Діти майже не використовують програму як базу для складання складнопідрядних речень, намагаються виразити каузальні відношення у своїх міркуваннях за допомогою простих стереотипних, частотних речень. У більшості дошкільників спостерігається тенденція розвитку мовленнєвої стратегії щодо оформлення складнопідрядних причинних речень, пошуку слів відповідно до їх синтагматичних асоціативних зв'язків і ймовірних можливостей вживання лексем у послідовності, обумовлені композицією міркування
<b>Середній</b>	Діти не здатні самостійно побудувати міркування, що складається навіть з одного закінченого речення, але спроможні відповісти на запитання педагога підрядною частиною складнопідрядного речення. У дітей спостерігаються алогізми. Вони допускають непослідовність у судженнях, а інколи – безглуздість у висловлюваннях. Обсяг міркувань незначний; фрази незавершені; діти намагаються побудувати кілька речень у тих випадках, коли можна обмежитися одним складним реченням, використаним у функції міркування. Мовлення дітей характеризується паузами як в середині речень, так і на межі речень, недоречними повторами слів: “ну”, “ще”, “а і ще”, “це”, “ось” та ін.
<b>Недостатній</b>	Діти зазнають труднощів у програмуванні, структурному оформленні навіть простих речень, у вживанні кодифікованих граматичних форм, утворенні синтагматичних зв'язків, урізноманітненні синтаксичних моделей речень і словосполучень. Вони роблять помилки у формо- й словотворенні, в узгодженні слів, вживають дієслова частіше в теперішньому часі. Їхні висловлювання сповнені дитячими інноваціями на зразок: “малює”, “встає”. Для них характерний пропуск слів – важливих членів речення. Діти навіть не намагаються побудувати потрібну граматичну конструкцію, йдуть шляхом автоматичного відтворення звичних для них, закріплених в їх діалогічній практиці мовленнєвих зворотів

Дані узагальнення результатів діагностування в дошкільників операцій виникнення мовленнєвих мотивів, утворення мовленнєвих інтенцій, цілеутворення, граматичного структурування фраз (речень), внутрішнього програмування можна розмістити у таблиці 27, аби отримати результати

сформованості характеристик мовленнєвої діяльності дітей 5-річного віку у відсотках (див.: табл. 27).

Таблиця 27

**Результати сформованості характеристик мовленнєвої діяльності  
дошкільників п'ятирічного віку (у відсотках)**

№	Характеристики	Рівні сформованості	Частота (n)	Відсоток
1.	Виникнення мотиву	Високий		
		Достатній		
		Середній		
		Недостатній		
		Усього		
2.	Виникнення інтенцій	Високий		
		Достатній		
		Середній		
		Недостатній		
		Усього		
3.	Цілеутворення	Високий		
		Достатній		
		Середній		
		Недостатній		
		Усього		
4.	Граматичне структурування	Високий		
		Достатній		
		Середній		
		Недостатній		
		Усього		
5.	Внутрішнє програмування	Високий		
		Достатній		
		Середній		
		Недостатній		
		Усього		
6.	Внутрішнє програмування розповідей	Високий		
		Достатній		
		Середній		
		Недостатній		
		Усього		
7.	Внутрішнє програмування описів	Високий		
		Достатній		
		Середній		
		Недостатній		
		Усього		
8.	Внутрішнє програмування міркувань	Високий		
		Достатній		
		Середній		
		Недостатній		
		Усього		

Кількісні дані результатів сформованості характеристик мовленнєвої діяльності дає змогу констатувати нерівномірність розвитку в різних дошкільників внутрішньо- і зовнішньо мовленнєвих операцій та виокремити рівні розвитку мовленнєвої діяльності дітей п'ятирічного віку: *високий, достатній, середній, недостатній*. Отримані кількісні показники зазначаються в таблиці (див.: табл. 28).

Таблиця 28

#### Рівні розвитку мовленнєвої діяльності дітей дошкільного віку

К-ть дітей	Рівні розвитку мовленнєвої діяльності дітей дошкільного віку			
	Високий	Достатній	Середній	Недостатній
%				

*“У розвитку мовлення ... настає... стадія, яку ми образно домінуємо стадією “врощування”, тому що вона характеризується насамперед тим, що зовнішня операція трансформується всередину, стає внутрішньою операцією й у зв'язку з цим зазнає глибоких змін”*  
Л.С.Виготський

#### 2.6.4. Стан розвитку мовленнєвої діяльності дітей п'ятирічного віку за рівнями

Передбачуваним кількісним показникам можуть відповідати такі якісні характеристики:

Рівні розвитку мовленнєвої діяльності дітей 5-річного віку	Якісна характеристика розвиненості мовленнєвої діяльності дітей 5-річного віку за рівнями
<b>Високий</b>	У дітей наявні стійкі й самостійні мотиви, пов'язані з бажанням більш чітко сформувати думку, самостійні задуми й образи передбачуваного результату висловлювання, які є усвідомлюваними і пов'язуються з мотивами мовлення. Вони мають сформовані операції граматичного структурування і

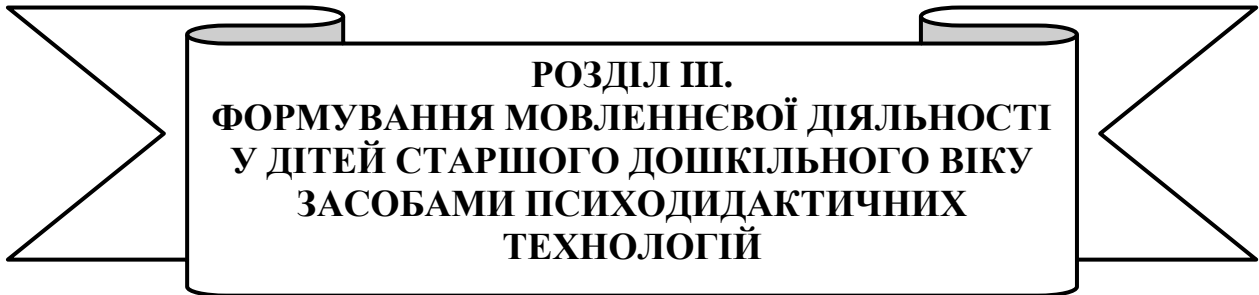
	<p>вибору слів за формою в обсязі, достатньому для здійснення мовленнєвої діяльності. Разом з тим потрібні збагачення операціоналізації граматичного структурування складнішими й різноманітнішими граматичними зв'язками, а також операціоналізації ще не засвоєних синтаксичних структур рідної мови; вдосконалення операцій вибору форм слів через розширення, уточнення, увиразнення й урізноманітнення активного словника дітей лексико-семантичними групами слів рідної мови. Дошкільники оперативно здійснюють у процесі говоріння пошук доречної граматичної структури і лексем, зумовлений успішним розгортанням смислового змісту, тобто розвитком внутрішнього програмування, а також міцним для цього віку утриманням програми висловлювання; за необхідності уточнення змісту мовлення вони зіставляють спрограмоване і висловлене, успішно добудовують або переглядають і змінюють програми окремих висловлювань</p>
<p><b>Достатній</b></p>	<p>Мотиви дітей не досить стійкі, не завжди самостійні і, як правило неусвідомлювані. Спонукають цих дітей і визначають вибір ними спрямованості мовленнєвої діяльності здебільшого не мовленнєві мотиви, а ігрові, пізнавальні, життєдіяльнісні та контактні. Діти мають самостійні задуми, але не завжди уявляють образи передбачуваних результатів висловлювань, не пов'язують їх з системою їхніх мотивів. У них розвинені операції граматичного структурування і вибору слів за формою на вистачальному для комунікації, типовому для п'ятирічних дітей, рівні, але він ще не зовсім достатній для здійснення мовленнєвої діяльності. Зв'язки слів одноманітні, збіднені на флексії і прийменники. Вони зазнають труднощів у плавному автоматичному <i>виборі</i> лексем при побудові висловлювань, застосовують ті операції <i>добору</i> слів та їх форм, які не завжди доречні, виразні й граматично правильні; вживають те одне слово, яке хоч і знаходиться в активному словнику дитини, але не спроможне точно відтворити її задум. Дітям важко розгортати смисловий зміст висловлювання, вони не звіряють результати мовленнєвого акту з його вихідним задумом, довільно не рефлексують своє мовлення, проте спонтанно перебудовують перші невдалі варіанти програми висловлювання. Виконуючи операції добору слів з урахуванням їх синтагматичних характеристик, діти без ускладнень здійснюють пошук першого і другого слова (іменника – у ролі підмета й дієслова – у функції присудка). Але через слабку сформованість синтагматичних зв'язків між словами, що використовуються як другорядні члени речення, діти добирають лексеми із свого активного (але збідненого) словника, не враховуючи ймовірні характеристики появи слів у тому чи іншому контексті. Добір третього, четвертого, а інколи й п'ятого слова в ролі</p>

	<p>другорядного члена речення здійснюється з паузами, займає певний час і не веде до завершення речення. Проте дошкільники намагаються (інколи й успішно) переглядати програму окремого висловлювання, перефразувати себе, аби завершити речення, висловити точніше думку. Збої в утриманні програми починаються при вираженні якості (At) об'єкта. Менший, ніж потрібно для реалізації мовленнєвих дій, досвід у побудові висловлювань шляхом внутрішнього програмування й подальшого синтаксичного розгортання дошкільнята компенсують завдяки стереотипним, автоматизованим фразам, що і перенесені з діалогічного розмовного мовлення з властивим йому побутовим стилем, з казок. Проте вікаруючі способи продукування мовлення використовується ними не завжди і не протягом усього висловлювання. Дошкільники намагаються розгортати внутрішню програму, слідкуючи за повнотою реалізації смислу свого висловлювання, вносити (хоча не завжди конструктивно і результативно) корективи в неї завдяки "вислуховуванню себе" у процесі говоріння, тобто у результаті спонтанного контролю. Внутрішньомовленнєві операції дітей з достатнім рівнем мовлення мають рецесивний і спорадичний (нестійкий) характер</p>
<p><b>Середній</b></p>	<p>Мотивом висловлювання у дошкільників є вимога або звернення під час комунікації. Мотиви нестійкі, несамотійні, не пов'язані зі смислоформуванням, дітьми не усвідомлюються причини, що зумовлюють говоріння. У дітей, як правило, відсутні задуми висловлювання, самотійність його прогнозування. Вони зазнають труднощів в оформленні речень, завершенні їх, роблять помилки в узгодженні й особливо керуванні слів. Флексії і прийменники вживаються ними факультативно. Актуалізація потрібної лексики забирає в дітей багато часу і зусиль. Це не сприяє ні нормативному функціонуванню, ні повноцінному становленню операцій внутрішнього програмування, первинних в ієрархічній будові вербальних операцій мовленнєвої діяльності, від яких залежить лексико-граматичне розгортання речень. Генетично обумовлена інертність операцій внутрішнього моделювання у дітей не дає їм змоги творчо перефразувати себе у процесі висловлювання, доречно завершувати його. Через обмежену кількість зовнішніх мовних структур, особливості морфо-функціонального дозрівання задніх мовленнєвих зон мозку у дітей затримується своєчасний розвиток внутрішнього моделювання речень. Воно або досить недосконале, або несформоване взагалі. Під час своїх висловлювань діти на певний час затримують мовлення, роблять паузи, не закінчивши фрази; з великими труднощами добирають окремі слова та їх форми, а інколи так і не знаходять доречних лексем</p>

<b>Недостатній</b>	Мовлення дітей не відповідає завданням реалізації мовленнєвих операцій. Говоріння занадто багатослівне та недостатньо змістовне. Дехто з дітей узагалі не висловлюється і не відповідає на поставлені запитання, що обумовлено обмеженістю їхніх комунікативних потреб, нестійкістю мотивів, примітивними конкретними інтенціями, що виражається у певних фразах, відсутності самостійного задуму. Операції граматичного структурування не сформовані, що спричиняє затримку в розвитку операцій внутрішнього програмування
--------------------	---

*“... процеси навчання й виховання у кожному віці знаходяться в безпосередній залежності не стільки вже від наявних, утворених і дозрілих особливостей дитини, скільки від її особливостей, що знаходяться в зоні її найближчого розвитку”.*

“... запізнiле навчання, яке вже проминуло термiн дозрівання,  
втрачає можливість впливати на ці ще недозрілі процеси,  
втрачає можливість організувати їх,  
виправити відомим чином...”  
Л.С.Виготський



**РОЗДІЛ ІІІ.  
ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННЄВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ  
У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ  
ЗАСОБАМИ ПСИХОДИДАКТИЧНИХ  
ТЕХНОЛОГІЙ**

**3.1. Психолінгвістичні та психолінгводидактичні умови розвитку  
мовленнєвої діяльності дітей дошкільного віку**

*Психолінгвістичні умови* – це ті обставини, вимоги, які уможливають започаткування і подальший розвиток мовленнєвої діяльності у дітей, сприяють її становленню й ефективній реалізації. До таких умов належать:

1. Стійкі смислоформувальні мотиви, наявність мотивації досягнення, здатність виявляти інтенціональну спрямованість на комунікантів, на мовленнєве самовираження, самоактуалізацію і самоздійснення.

2. Чіткий мисленнєвий образ ситуації, що його потрібно відтворити у висловлюванні, стійкий задум, передбачуваний образ результату своїх висловлювань, який має бути пов'язаний з мотивами мовлення, а також самостійне, довільне, усвідомлене визначення мети говоріння.

3. Наявність умінь орієнтуватися в комунікативній ситуації, добирати зміст висловлювання і вибудовувати внутрішню програму, змінювати на внутрішньомовленнєвому етапі мовлення смисли (ситуативні значення) і смислові структури на об'єктивні мовні значення і семантичні структури, уміння говоріння й одночасного вислуховування себе під час смислового



розгортання мовлення – дій і контролю, програмування і його зіставлення з вихідним задумом, уміння трансформувати об'єктивні мовні значення у словоформи, організовані у граматичні структури, обирати артикулеми і здійснювати моторне програмування, а також володіння ситуативно-смысловим, семантичним і поверхневим синтаксисом.

4. Уміння забезпечити розуміння співрозмовником висловленого дітьми.

**Психолінгводидактичні умови** – це особливості навчальної дійсності, за яких відбувається формування мовленнєвої діяльності; вимоги, правила виконання яких у формувальному процесі зумовлюються генезисом мовленнєвої діяльності; сукупність психодидактичних положень, що лежать в основі організованих, цілеспрямованих психолого-педагогічних впливів.



*Важливою умовою мовленнєдіяльнісного онтогенезу є вибір таких психотехнік розвитку мовлення у дітей, які спираються на комунікативно-діяльнісний підхід: акценти зміщуються з логоцентричної концепції розвитку на психолінгво- і антропоцентричну та лінгвопсихо- і антропологічну. На перший план виступає мовленнєво-мовна особистість, суб'єкт усного мовлення.*

Основи мовленнєвої діяльності дітей успішно закладаються в умовах розвитку всіх – без винятку – психічних процесів, станів, якостей й особистісних проявів, що супроводжують їх. Чим більше впливу справляємо на емоційно-вольову, перцептивну, когнітивну й особистісну сферу психіки дітей, тим зв'язнішим, ціліснішим, виразнішим, вправнішим і цілеспрямованішим стає їхнє мовлення.

Ці умови знаходять відображення у принципах формування мовленнєвої діяльності дітей. Якщо вони реалізовуватимуться у психодидактичному процесі, то забезпечуватиметься розвиненість мовленнєвих операцій та дій, ефективність їх функціонування.

*“Для того, щоб створити зону найближчого розвитку,  
потрібні правильно побудова процеси ... навчання”*  
Л.С.Виготський

### **3.2. Принципи цілеспрямованого формування мовленнєвої діяльності дітей дошкільного віку**

**Принципи** – це положення, що визначають суть навчально-розвивального і формувально-розвивального процесів; правила, якими керуються педагоги й психологи при організації заходів з розвитку мовленнєвої діяльності. Принципи формування мовленнєвої діяльності, представлені в цій системі, є водночас психолінгвістичними і металінгвопсихологічними, оскільки обумовлені закономірностями опанування дітьми мови і розвитком мовлення в онтогенезі. Спільно з іншими взаємозв’язаними і взаємообумовленими компонентами (мовний і метамовний матеріал, шляхи, форми та засоби формування) вони утворюють психотехнології, побудовані, як і психодидактична система в цілому, на максимальному врахуванні механізмів і факторів розвитку мовлення. Ефективність формування мовленнєвої діяльності зумовлена використанням у психодидактичному процесі не тільки загальнопсихологічних, конкретнопсихологічних принципів, а й психолінгвопедагогічних і металінгвопсихопедагогічних, до яких відносяться такі принципи:

**Принцип комплексного розвитку всіх психічних процесів**, що беруть участь у перебігу мовленнєвої діяльності.

**Комунікативно-мовленнєвий принцип.** Це один з провідних принципів мовленнєво-когнітивного розвитку, підтримання в дитячому соціумі смислової взаємодії. Комунікативний підхід пов’язаний передусім з формуванням висловлювань у дітей в їх різноманітних функціях: переконання, навіювання, наказ, прохання (спонукальна функція), передавання реальних відомостей (інформативна), збудження емоційних

станів (експресивна), встановлення і підтримка контактів (фатична); з розвитком у дошкільника комунікативних дій, свідомо спрямованих на смислове їх сприймання іншими дітьми, а також з практичним опануванням мови як засобу мовленнєвої комунікації. Згідно з цим правилом висловлювання стає основною субстанцією розгорнутого монологічного мовлення. Завдяки додержанню цього принципу формування мовленнєвої діяльності було зорієнтоване на кінцеву мету – розвиток комунікативної компетентності, становлення мовленнєвої особистості. Відповідно до комунікативно-мовленнєвого підходу створювані дітьми тексти розглядалися як продукт їхньої мовленнєвої діяльності, як реалізований задум висловлювання.

**Принцип спілкування.** Згідно з відомостями короткого психологічного словника, спілкування об'єднує три різних процеси: комунікацію (обмін інформацією), інтеракцію (обмін діями) і соціальну перцепцію (сприймання й розуміння партнера) [29]. Звідси формування мовлення має забезпечуватися, крім обміну інформацією та діями, ще й орієнтацією дітей на настановлення, цінності, мотиви кожного з учасників процесу спілкування, що сприяє уточненню і збагаченню інформації, спільному вирішенню пізнавальних завдань. У дітей має виникати намір впливати на поведінку товаришів через засоби мовлення й однакове розуміння ситуації спілкування (*комунікативний аспект*). Цей принцип передбачає задоволення потреби в узгодженні дітьми своїх планів дій, позицій, стилів взаємодій, адекватних для кожної конкретної ситуації, надавання переваги тому типу взаємин, який виключає конкуренцію або конфлікти, навчання діяти тільки в умовах співробітництва, кооперації, взаєморозуміння, послуговування різними формами організації дитячої діяльності: ігрової, художньо-мовленнєвої, трудової, навчальної (*інтерактивний аспект*) – для конструктивного розв'язання спільних завдань. Принцип спілкування у формуванні мовленнєвої діяльності передбачає і процес створення кожною дитиною образу іншої дитини,

розуміння її особливостей і специфіки поведінки через ідентифікацію (уподібнення) і рефлексію (усвідомлення того, якими сприймають їх інші люди) – *перцептивний аспект*.

**Перцептивно-мнемонічний принцип.** У зв'язку з тим, що мисленнєвий образ тих чи інших предметів, явищ, ситуацій, подій, станів тощо є основою висловлювання, зокрема його внутрішньомовленнєвої програми і її відстеження та порівняння з вихідним задумом, з утвореними смислами, необхідно передусім реалізувати завдання розвитку в дошкільників сприймання й образної пам'яті. Саме вишліфування сенсорних, перцептивних і мнемонічних процесів у дітей є передумовою становлення мисленнєвих образів, далеких від реально здійснюваної перцепції та наочних сприймань, переведених на рівень уявлень, що запам'яталися і зберігаються завдяки образній пам'яті. Згідно з цим принципом важливо розширювати в дітей коло сприймань, досягаючи певного запасу вражень, що зберігаються у їхній свідомості, відтворень, минулих згадок про них та позначаючи сприйнятий дітьми об'єктивний світ різноманітними мовними засобами; розвивати в них здатність особливо добре запам'ятовувати результати відтворення реальності всіма органами чуття, особливо зорового й слухового в їх єдності, які обумовлюють створення виразних образів і, будучи співвіднесеними з мовними засобами та відокремленими від безпосередніх сприймань, стають завдяки пам'яті мисленнєвими образами. Згідно з перцептивним принципом в індивідуальній історії розвитку психіки дитини домінування образу має передувати зовнішнім формам мовленнєвого вираження, дискурсивному, експлікованому розмірковуванню. Образ має бути продуктом оперування з речами на конкретно-практичному рівні. Створене таким чином емпіричне узагальнення, на думку В.В.Давидова, Б.М.Велічковського, Є.В.Ільєнкова та інших дослідників, інколи може бути більш розвиненим, аніж “змістовне узагальнення” (В.В.Давидов). Окрім того, образ має бути у дошкільників носієм “предметного значення” (Д.Н. Узнадзе, О.М.Леонт'єв), а за словами О.О.Леонт'єва, “правопівкульного аналогу

вербального значення”. Предметні значення, що абсолютно мотивовано доводить учений, як і вербальні (об’єктивні мовні) значення, відображають обґрунтовані, системоутворювальні внутрішні зв’язки і відношення предметів, виходячи тим самим за межі змісту узагальнених чуттєвих уявлень, стають теоретичним поняттям (у розумінні В.В.Давидова), залишаючись при цьому чуттєвим утворенням [19; 33]. Завдяки цьому принципові вирішується найважливіша у формуванні мовлення дошкільників проблема співвідношення предметної, когнітивної і мовленнєвої діяльності. Предметні значення – будівельний матеріал образу світу, картини світу – безпосереднього образу. Предметний, ситуаційний образ абстрактний, але по-іншому, ніж вербальне поняття, виражене у слові, в дискурсі. Він багатший, ніж вербальне теоретичне поняття, завдяки особистісному досвіду, переживанню ситуації, смислового її баченню.

**Когнітивний принцип.** Оскільки мова – не тільки найважливіший засіб комунікації, а й операціональний засіб пізнання, формування, “доконування” (Л.С. Виготський) й формулювання думки, основа логічного й абстрактного мислення, уяви, вербальної пам’яті, то закономірно, що процес мовленнєво-діяльнісного розвитку є нерозривно пов’язаний з пізнавальною (когнітивною) сферою психіки дитини, із засвоєнням сенсорних еталонів і формуванням таких мислительних операцій, як аналіз, синтез, порівняння, класифікація, аналогія, узагальнення й абстрагування. Спираючись на правила психодидактичної системи, необхідно організовувати формування мовленнєвої діяльності так, щоб для кожної дитини воно було пов’язане як із пізнанням навколишнього світу, культури народу й самого себе, так і зі збалансованим, гармонійним, практичним опануванням мови, з першими кроками ознайомлення з метамовою як способом упорядкування мовної компетентності дітей, одним із шляхів становлення їхньої мовленнєвої діяльності.

В основі когнітивного принципу – положення когнітології, семіотики, когнітивної психології та інших наук, які вивчають свідомість та мову

людини в їх єдності і взаємозв'язку, даючи наукові факти про те, як дитина пізнає світ з його предметами, явищами і зв'язками між ними, співвідносячи їх з мовними одиницями як реаліями дійсності, завдяки мові оволодіваючи знаннями про світ. Питання активізації мовленнєвої діяльності дошкільників в єдності з усіма психічними процесами, що входять до складу пізнання у процесі опанування рідної мови, мають ставитися й ефективно вирішуватися саме в межах когнітивного підходу.

**Креативний принцип** припускає, що креативність як рівень мовленнєвотворчої обдарованості, здатності до творчості в мовленні є відносно стійкою характеристикою особистості дитини, що евристичність закладена в самому характері мовленнєвих процесів.

Безумовно, мовленнєвий розвиток, як зазначає О.О.Леонт'єв, передбачає вибір і диференційоване використання різних (не алгоритмізованих, а творчих) стратегій оволодіння мовленням і в цьому сенсі також підпорядковується евристичному принципу [33]. Більше того, будь-яка психологічна концепція, що розглядає мовлення як цілеспрямовану активність, – це справедливо доводять психолінгвісти, не може не звертатися до ідеї евристичності. Сучасна психолінгвістична наука вважає евристичний принцип організації мовлення одним з постулатів її теорії. Евристичність психолінгвістичної теорії виявляється у такому: 1. Передбачення в моделі породження мовлення ланцюга, в якому здійснювався б вибір стратегій мовленнєвої поведінки. 2. Забезпечення гнучкості – завбачення різних шляхів оперування з висловлюваннями на окремих етапах породження і сприймання мовлення. 3. Урахування експериментальних результатів, отриманих на матеріалах різних психолінгвістичних моделей [34]. Згідно з цим психолінгводидактичним принципом необхідно формувати в дітей мовлення як індивідуальну, притаманну кожній дитині творчу, евристичну діяльність – її власну стратегію, виховувати креативність (здатність до творчості), досягати розвитку в них гнучкості мовленнєвих процесів, опанування ними

різних способів оперування з висловлюванням при породженні й сприйманні мовлення.

**Принцип опертя на алгоритми акту мовленнєвого спілкування** застосовується з урахуванням того, що мовленнєва діяльність – це усвідомлене, цілеспрямоване, сплановане використання мови з метою спілкування і пізнання. І як складна інтелектуально-мовленнєва дія вона має свою сукупність правил для розв’язання завдань спілкування, тобто алгоритм. Так, в акті спілкування (говорінні) – це орієнтування, планування, реалізація висловлювання та контроль. Зазначені мовленнєво-розумові дії являють собою підпорядковане меті поєднання складових частин, що, власне, і є алгоритмом мовленнєвого спілкування. Навчання за цим принципом диктує потребу у “відпрацьовуванні” кожного етапу мовленнєвого процесу в механізмі мовлення дитини, рефлексії над мовленням. Щоб дитина змогла здійснити всі мовленнєві дії в акті спілкування, треба попередньо сформулювати у неї кожен дію окремо (а вони складаються з мовленнєвих операцій. – *Л.К.*). Передусім на достатньому рівні організувати та реалізувати діяльність щодо добору й відбору мовних засобів; на етапі контролю (мається на увазі попередження та виправлення різноманітних помилок, редагування, коректура готового висловлювання) велика увага має приділятися діям самоконтролю і взаємоконтролю; орієнтування в ситуації спілкування, урахування особливостей сприймання реального співрозмовника й аудиторії слухачів; планування процесу говоріння відбувалося в плані відбору змісту предмета говоріння і його послідовності.

**Принцип урахування дитячих мовленнєвих інновацій** передбачає особливий підхід до нібито мовленнєвих “помилки” у дошкільників, оскільки психолінгвістика розглядає їх не як похибки, а як необхідний “гомеостаз” – стан внутрішньої рівноваги природної мовної системи у дитини, котра підтримує спілкування і забезпечує на перших етапах розвитку мовленнєвої діяльності її становлення.

Цей принцип передбачає підтримку у дошкільників мовних інновацій (продуктів дитячої креативності), здатності до мовної творчості, самостійно створеної індивідуальної мови як неодмінного для мовленнєвого зростання дітей природного факту, що має місце саме на дошкільному етапі онтогенезу. В цьому віці вони послуговуються у спілкуванні здебільшого не мовною нормою, а власною мовною системою, оскільки опановують передусім те, що є систематичним, регулярним у мові, а не винятком з правил. Тому й виникають у мовленні дітей подібні інновації: “не даває”, “малюває”, “баранята”, “вдовята”, “спортзальний зал”, які є типовими прикладами дитячої мовної творчості і їх не можна кваліфікувати як недоліки говоріння.

Проте у старшому дошкільному віці – періоді, коли вже не можна уникнути соціальних вимог до особистої мови, коли започатковується мовленнєва діяльність дошкільників, неминуче має відбутися засвоєння норм як передумови грамотного, культурного мовлення. На цих постулатах ґрунтується такий принцип.

**Принцип опертя на мовні моделі.** Він передбачає, що добре розвинуте мовлення неможливе без мовленнєвих стереотипів, кліше, фразеологізмів, використання *сталих мовних моделей* у часто повторюваних мовленнєвих ситуаціях.

Думка щодо подвійності мовлення, що виявляється у наявності в ньому єдності двох процесів – акту відтворення (репродукції) та акту творчості (евристичності), підкреслювалася багатьма вченими, зокрема О.О.Залевською. У сучасній психолінгвістиці відзначається: мовленнєва діяльність людини будується головним чином на використанні готових комунікативних одиниць, зовнішнього (поверхневого) синтаксису, операціональних мовленнєвих структур. Формуючи висловлювання, людина обов’язково вдається до схем, шаблонів, кліше [61; 63]. Ось чому формування мовленнєвої діяльності з опорою на існуючі в мові моделі передбачає опанування мовленнєвих стереотипів, моделей рідної мови, з одного боку, і розвиток на їх основі творчих мовленнєвих здібностей: умінь



наповнювати ці моделі адекватними ситуаціями спілкування, доречними лексико-семантичними і граматичними засобами – з другого. Таким чином, усталеність, нормативність мовних утворень і творчість у розвитку мовлення дітей вступають у взаємодію між собою, а не протиставляються.

**Принцип впливу на механізми мовлення** передбачає запуск цих механізмів через спонукання зовнішніми засобами і примушування працювати їх злагоджено для побудови висловлювань такої складності, яку передбачає мовленнєва діяльність (програмована, підпорядкована меті, контрольована тощо). Спрямовувати дію мовленнєвого механізму в напрямку забезпечення довільності, навмисності, усвідомлення, цілеспрямованості, рефлексивності висловлювань, приводити в дію мозковий “пристрій”, що зумовлює руху мовленнєвих процесів, означає управляти розвитком зовнішньо- і внутрішньомовленнєвих операцій, поступово надаючи мовленню гнучкості, сталості, викінченості, доводячи його до ступеня, подібного для довершеного виконання мовленнєвих дій. Отже, у психодидактичній системі передбачається, що створені психолінгвістичні психотехніки є своєрідними приводами мовленнєвих механізмів, що найдоречнішим, найоптимальнішим чином стимулюються з психодидактичною метою розвитку мовленнєвих операцій та дій у дітей.

**Принцип випереджального розвитку аудіювання й говоріння у становленні внутрішнього мовлення.** Саме сприймання мовлення дорослих уперше починає впливати на механізми внутрішнього мовлення дошкільників, сприяючи його формуванню через “згортання” зовнішньої мови у внутрішні смислові й семантичні структури з властивим їм смисловим й семантичним синтаксисом і забезпечуючи у такий спосіб розуміння сприйнятого, з одного боку. А з другого, – говоріння дитини-дошкільняти, що пізніше починає активно розвиватися, задіює ті самі внутрішні структури, тільки примушуючи їх працювати у зворотному напрямку: розгортатися в лексико-граматичні структури за правилами поверхневого синтаксису. Таким чином відбуваються постійні переходи зовнішніх процесів у внутрішні й

навпаки: інтеріоризація і екстеріоризація. Саме ці перебіги й виявляються рушійною силою становлення внутрішнього мовлення у дошкільників. Показником його розвитку є сформовані операції внутрішнього програмування та смислового й семантичного розгортання і навпаки – згортання зовнішнього мовлення і перетворення його у внутрішні смисли. Зовні ці трансформації проявляються в чіткому розумінні і побудові цілісних та зв'язних висловлювань.

**Принцип комплементарного розвитку мови і мовлення** передбачає опанування дітьми комунікативних одиниць мови як синтезу їх значення і форми в єдності і взаємозв'язку з функціонально-смисловими типами мовлення. Мова і мовлення – дві складові єдиного мовленнєдіяльнісного процесу. І тому ці два феномени постійно об'єднуються: враховується, з одного боку, мовленнєвий аспект опанування мови, яка забезпечує дитині орієнтувальну основу мовленнєвих дій, а з другого, – мовний аспект у розвитку мовлення, який сприяє вдосконаленню вмінь висловлювати власні думки в усному мовленні через вживання найдоречніших мовних засобів. Необхідно підвищувати увагу до гармонізації мовленнєвої і мовної підготовки дітей; важливо враховувати і те, що робота над зовнішньомовленнєвими операціями без оволодіння поверхневим синтаксисом – одиницями мови, за допомогою яких мовлення, власне, й озвучується, не досягає очікуваних результатів, хоч би як дослідники намагалися проголошувати комунікативний підхід у розвитку мовлення. Поки дитина не досягне певної якості в опануванні мови, комунікативний лозунг є лише декларацією, а мовленнєва діяльність не розвивається. Мовлення дітей залишається на рівні діалогічних висловлювань.

**Епігенетичний принцип** проголошує мовленнєву діяльність вторинною, що являє собою другий після розвитку спонтанного і контекстного мовлення дітей етап, другий за складністю перебігу мовленнєвого процесу ступінь. Отже, мовленнєва діяльність через потребу у виявленні в ній довільності, навмисності, усвідомлення, цілеспрямованості й

у зв'язку із специфікою її внутрішньої будови, реалізації та особливостей формування є епігенетичною, детермінованою віковими періодами й умовами дозрівання у дошкільнят мозкових структур і мовленнєвих функцій. Розвиток мовленнєвої діяльності у дітей старшого дошкільного віку залежить насамперед від мовленнєвої активності як вияву психіки маленької людини, що проявляється, як стверджує І.А.Зимняя, на всіх рівнях організації психіки: від фізіологічної до поведінкової та інтелектуальної – і особливо яскраво спостерігається у спілкуванні [23]. І.М.Румянцева зазначає, що мовлення як активність, психічна, нейрофізіологічна й психофізіологічна функція працює в зоні підсвідомого, яке відповідальне за автоматизм мовленнєвих дій, вона продуктивно бере участь у навчанні [53]. Саме з активності починається мовленнєвий розвиток дитини, створюються засади для наступного діяльнісного її становлення. Мовленнєва діяльність, що поступово виникає у дітей, стає особливою “формою активності”, спрямована “на пізнання і творче перетворення світу та самого себе, взаємодію з цим світом, включаючи інших людей... [ 53, с. 106]”.

Інше першоджерело мовленнєвої діяльності – мовна і мовленнєва компетентність дітей, стан якої багато в чому визначає можливість опанування дій мовлення. Мовна компетентність як функція, що забезпечує можливість психіки відобразити й узагальнювати зовнішній мовний матеріал, переводячи його в особливі внутрішні коди у вигляді неусвідомлюваних і усвідомлюваних правил мови і мовленнєва компетентність як здатність, що забезпечує дитині оволодіння і володіння мовленням, є саме тими феноменами, які стають передумовами, власне, можливістю розвитку і вияву в мовленні дошкільників мотивованості, інтенціональності, програмованості, усвідомлення, цілеспрямованості і водночас – інших необхідних компонентів пізнавальної і навчальної діяльності загалом. Мовленнєва діяльність дошкільників – це логічний, закономірний наслідок розвиненої мовленнєвої активності й мовленнємовної

компетентності. Отже, мовленнєва діяльність щодо активності і компетентності є епігенетичною.

**Принцип градації** є одним із принципів, який регулює поступальне підвищення, поступове посилення вимог до засвоєння мовлення і прискорення темпів його розвитку. Суть його полягає в такому: мовлення розвивається краще, коли психотехніки побудовані на врахуванні градації між зоною *найближчого* та зоною *актуального мовленнєвого розвитку* дитини. Завдяки послідовності в ускладненні психолінгводидактичної організації оволодіння дітьми мовою виникала можливість розподілити увесь обсяг засвоєння, передбачений психодидактичною системою, на кілька комплексів. Вони мають бути зорієнтовані на різні етапи опанування мовлення, здійснюватися без раптових змін у нарощуванні обсягу мовленнєво-мовних операцій, які підлягають формуванню, і ускладненні їх характеру. Форми презентації мовних засобів залежать від етапу навчання, рівня навченості, а також ступеня розвиненості й якості мовленнєвих операцій у дітей.

Принцип градації – найважливіше правило розвивального, спрямованого у перспективу навчання рідної мови й формування мовлення. Без нього не можна реалізувати наступність та перспективність розвитку, досягти доступності й відповідності навчання віковим і психологічним особливостям дітей. Градація потребує точного дозування мовного матеріалу і якісного відбору оптимальних психотехнік впливу на кожному конкретному етапі формування в тій чи іншій групі дітей. Урахування принципу градування – установлення значення міри психодидактичних навантажень – є необхідним моментом при визначенні всіх компонентів психолінгвістичних і металінгвопсихологічних психотехнік. Реалізація цього принципу дає можливість уточнити потрібну міру впливу мовного і метамовного матеріалу на різних етапах операціоналізації мовленнєвих структур, встановити оптимальне співвідношення її шляхів. Лінійність та концентри у передбаченому психотехнологіями обсязі мовно- і метамовного матеріалу, по

суті, створюють умови для наступних ступенів у формуванні мовленнєвих операцій та дій, коли той самий дидактичний матеріал на кожному наступному етапі учіння дошкільників презентується й опановується щораз глибше та в ширшому обсязі. Такий концентризм потрібний для створення системи вправ і дидактичних ігор з інтенсифікованим градуванням мовленнєвих завдань.

**Принцип комплементарності у розвитку лексико-граматичної будови мовлення** визначає потребу у дотримуванні холістичного погляду на формування у дітей лексики і граматичної будови мовлення в їх єдності та взаємозв'язку. Такий взаємодоповнювальний підхід, що передбачає цілісність у формуванні мовлення, детермінований суміжним принципом – розумінням мовних значень – і корелює з ним. Урахування в передбачених психотехнологіях внутрішньо притаманного, властивого природі самого мовлення іманентного зв'язку між збагаченням словника дітей і практичним навчанням граматики забезпечує розвиток мовлення за об'єктивно існуючим алгоритмом його утворення. Крім того, одним з етапів побудови висловлювання є лексико-граматичне структурування речення з виконанням адекватних йому операцій граматичного структурування (виконуються задньою мозковою мовленнєвою зоною) й операцій вибору слів за формою (виконуються передньою мозковою мовленнєвою зоною). Ось чому важливим правилом формування мовленнєвої діяльності є комплементарне оволодіння дітьми основними комунікативними одиницями мови (словом і реченням) в єдності їх значень, форм і функціонально-сміслового навантаження, яке вони виконують у різних типах мовлення.

**Принцип конформності** передбачає засвоєння дошкільниками соціальних мовних норм і цінностей, усталених мовних навичок, а також опанування мовленнєвих універсалій, а саме: а) операцій смислового й семантичного синтаксуювання, порівняння із задумом та диференціювання і вибору смислів та мовних значень слів у внутрішньому мовленні; б) операцій граматичного структурування і вибору слів за формою у зовнішньому

мовленні у процесі висловлювання (продукування тексту). Опанування групових кодифікованих норм рідної мови і зовнішньомовленнєвих операцій потрібне дитині на всіх рівнях розвитку її мовних здібностей: на лексичному (вибір слова для точного передавання думки, задуму), на граматичному (структурування речення того чи іншого виду відповідно до варіантів граматичних синонімів та вибір граматичних форм слів), на рівні тексту (композиційне структурування того чи іншого функціонально-сміслового типу мовлення, вибір слів за формою та стилем і відповідно до задуму). Зовнішнім проявом розвитку у дітей мовленнєвих універсалій: програмування, структурування, порівняння, диференціації та вибору – були фрази і висловлювання (дискурс), що оптимально відповідали ситуації спілкування та меті висловлювання.

**Діяльнісно орієнтований принцип** являє собою синтез мовленнєвої і навчальної діяльності. Він передбачає, що поєднання в спільному процесі мовлення і навчання як різних за зовнішніми ознаками діяльностей, але схожих за їх внутрішньою діяльнісною структурою можливе, якщо оволодіння мовленням стане навчальною дією, коли мета висловлювання перетвориться на навчальну мету, а мотиви, що спонукають мовлення дошкільнят, базуватимуться не тільки на реактивності та ситуативності, а поступово набуватимуть пізнавальних і смислоформульованих конфігурацій.

Згідно з цим принципом структура навчальної діяльності, в якій містяться такі компоненти, як: 1) навчальні завдання; 2) навчальні дії; 3) дії контролю; 4) дії оцінки – у реальному мовленнєвому процесі асимілюється зі структурою мовленнєвої діяльності. Навчальними завданнями стає мета висловлювання, його планування, а навчальними діями – мовленнєві дії, водночас дії контролю уподібнюються рефлексії над мовленням, тоді як дії оцінки пристосовуються: а) до самокорекції мовлення, його перебудови (за потреби надолужити відсутню адекватність між задумом і безпосередньою реалізацією мовлення. – *Л.К.*); б) до забезпечення зворотного зв'язку з партнерами з мовленнєвого спілкування. Подібний ізоморфізм навчальної

діяльності як властивість, що виражає схожість будови з мовленнєвою діяльністю і забезпечує синхронний навчально-мовленнєвий акт, передбачений цим інтеграційним принципом (об'єднання процесів мовлення і навчання у мовленнєвому онтогенезі), повністю співвідноситься зі структурою і формуванням відповідних комплексних багаторівневих психологічних механізмів навчально-мовленнєвої діяльності.

**Лінгвосоціокультурологічний принцип.** Урахування цього принципу дає змогу з'ясувати те, як дитяче сприймання дійсності фокусується і фіксується в мові. Він спонукає здійснювати підхід до опанування мови на соціолінгвістичному рівні. Усвідомлення того, що мова – це ще й культурний код нації, обумовлює підхід до мовленнєвого розвитку дошкільників з урахуванням культурної спадщини, яка зберігається майже в кожній одиниці мови. Соціокультурні та етнокультурні положення передбачають передусім акцентування уваги на тексті як на трансляторі національної культури. Увага до образних засобів мови – насамперед до метафор і порівнянь, до кліше і стереотипів в українській мові, до фразеологізмів, до всього того, що визначає етноментальну картину світу і входить до нагромадженого віками культурного коду рідної мови – дістає відображення у психолінгводидактичній системі.

**Принцип особистісного розвитку дітей у ході формування мовленнєвої діяльності.** Особистісно зорієнтовані положення формування мовленнєвої діяльності ґрунтуються на тому, що психотехнології мають бути максимально пристосовані до індивідуальних особливостей і мовно-мовленнєвих здібностей, тобто бути “адаптивними” для всіх дітей цього віку; вести до цілісного розвитку їх особистостей, забезпечуючи прояв їхнього бажання і готовність до подальшого розвитку. Кожна дитина має безперервно зазнавати якісних особистісних змін, реалізувати свої мотиви, інтереси, бажання, устремління, індивідуальні особливості й властивості, ту чи іншу спрямованість власної особистості. Відтак, через технології мають створюватися умови, за яких заняття мовленням буде приємним, бажаним,

очікуваним для дітей. Тоді й особистість розвиватиметься всебічно. Особистісне правило орієнтує на пріоритет у формуванні мовленнєвої діяльності, у розвитку мовленнєвої особистості. Діти в цьому процесі постають “як справжні суб’єкти” власної діяльності, а отже, виникає потреба у взаємопов’язаному з особистісним, наступному принципові презентованій системи.

**Принцип забезпечення суб’єкт-суб’єктної взаємодії** у формуванні мовленнєвої діяльності спрямовує процес навчання за психолінгвістичними і металінгвопсихологічними технологіями на ставлення до особистості маленької людини як до суб’єкта мовленнєвої діяльності, носія цієї діяльності, котрий має певні права і обов’язки, рівні правам і обов’язкам інших комунікантів мовленнєвого спілкування. У такій гуманістичній взаємодії дитина стає активним рівноправним учасником інтеракції, де співпраця і повага до думки іншого суб’єкта є незаперечними. У таких самих суб’єкт-суб’єктних відносинах з дошкільниками перебувають і дорослі, котрі навчають їх.

*“... Навчання має пристосовуватися  
не до рівня актуального розвитку,  
а до зони найближчого розвитку”*  
Л.С.Виготський

### **3.3. Зміст оволодіння дошкільниками операціями граматичного структурування в зоні їхнього найближчого мовленнєвого розвитку**

*Змістом оволодіння операціями використання словосполучень у мовленні старшими дошкільниками з метою їх операціоналізації є поданий нижче синтаксичний матеріал. Він дібраний з урахуванням зони найближчого розвитку й актуального мовленнєвого досвіду дітей, і тому містить ті словосполучення, які вони практично не вживають у висловлюваннях або їх використання спричиняє значні труднощі в продукуванні мовлення під час*



його розгортання та психологічні проблеми у комунікації, які усуваються у спільній діяльності з дорослими.

*Зміст оволодіння мовленнєвими операціями творення словосполучень:*

а) з урахуванням можливостей поєднувати повнозначні частини мови: поширення іменника іменником (*лист друга; книга товариша*); прикметником (*корисна справа*); займенником (*моя книжка (ручка)*); порядковим числівником (*шостий будинок, дім, поверх*); дієприкметником (*розв'язана задача*); прислівником (*будинок навпроти*); інфінітивом (*уміння розповідати*); поширення прикметника прислівником (*надзвичайно гарний*); іменником (*блідий від втоми*);

б) з урахуванням багатозначності прийменників: **в (у)** – зі знахідним відмінком для позначення напрямку всередину (*покласти в торбинку*); з орудним – для позначення місцезнаходження (*перебувати в школі*); з родовим – для позначення змісту дії (*грати в шахи*); з місцевим – для позначення ознаки предмета (*небо в зірках*) тощо; **з** – із родовим відмінком для вираження відокремлення, віддалення (*взяти книгу з полиці*); зі знахідним – для вираження міри приблизності (*відпочити з тиждень*); з орудним – для вираження сукупності (*яблука з грушами*);

в) з урахуванням граматичних зв'язків: 1) прилягання (*снідати разом, пливти граціозно, слухати увалено, чекати терпляче; бігти наввипередки, говорив квапливо, дуже добре, бажання вчитися*); 2) дієслівного безприйменникового (*купити білет, знайти скарб, керувати автомобілем, подарувати товаришу, надати можливість, дочекатися поїзда, пишатися вчинком, дотримуватися правил, малювати пензлем, виконати доручення, малювати фарбами*); дієслівного прийменникового керування (*розповідати про мандрівку, бути у відпустці, відходити від справ, спрямовувати на добро, їхати через міст, намалювати без допомоги, посміхатися від радості, розмовляв з друзями, пролітати над озером, знаходитися за будинком, грати на скрипці, мандрувати з білкою*); іменного безприйменникового керування (*край дороги, стук коліс, ширина аркуша,*

*шматок мила, радість товариша, вологість повітря, блакить неба, змагання дітей, стук дроворуба); іменниково-прийменникового керування (книга для дарунку, матерія на пальто, кішка з кошенятами, перевтома від напруження, суп з грибами, металобрухт під пресом., помилка через неухажність, кефір на вечерю, сукня в плямах, буря перед дощем); 3) узгодження (лапастий сніг, дерев'яний будинок, третій гол, розбита тарілка, неприпустимо блідий, скрипучий сніг, значно кращий, працюючий ліфт, прочитана книга, сонячна усмішка, лісове джерельце, мої друзі);*

г) з урахуванням різних видів словосполучень: іменних (*покрівля будинку, три сестри, червоний від хвилювання, чотири книжки, два товариші, кожен із нас*), дієслівних (*бесідували з другом, сумно посміхається*), інфінітивних (*сварити дівчину, доглядати овочі, згадувати про вчорашнє*), прислівникових (*дуже весело, далеко від пристані, близько від школи*), дієприслівникові (*дивлячись на річку, розповідаючи казку*).

Визначений зміст оволодіння мовленнєвими операціями зі словосполученнями на підставі виявленого в дітей старшого дошкільного віку актуального мовленнєво-мовного розвитку являє собою зону найближчого розвитку їхньої мовленнєвої діяльності. Представлений зміст – це сукупність доступних кожній дитині для виконання у співробітництві з психологом, педагогом мовленнєвих операцій.

*Мовний зміст для операціоналізації речень* вибрано з урахуванням зони найближчого мовленнєвого розвитку дошкільників.

Отже, дошкільники повинні оволодіти:

1) мовленнєвими операціями уживання простих речень (односкладних – означено-особових, неозначено-особових, безособових, називних; двоскладних – непоширених, поширених з однорідними членами, з дієприкметниковими та дієприслівниковими зворотами); складних – складносурядних, складнопідрядних і безсполучникових;

2) розумінням значень цих речень;

3) мовленнєвими операціями вираження в реченнях відношень дійсності додатками у формах непрямих відмінків з прийменниками та без них:

- родовим, що позначає: 1) об'єкт дії (*читання казки; будівництво школи*); 2) кількість (*чашка чаю, зрять качок*); 3) об'єкт, на частину якого поширюється дія (*налити води; відрізати хліба*); 4) прямий об'єкт при дієсловах із запереченням (*не збирав ягід; не чув галасу (гамору, шуму)*); 5) непрямий об'єкт дії (*боятися собак, чекати поїзда*);

- родовим із прийменниками *від, за винятком, крім, замість, на відміну, з, для, без, про* для вираження взаємозв'язків: 1) відокремлення, віддалення (*поїхати від бабусі; намалювали всіх, за винятком (крім) Олександра; сходити замість когось; високий, на відміну від тата; виріс без мами*); 2) об'єктних (*розповідати про Незнайка; зробити для товариша*);

- давальним, що означає: 1) непрямий об'єкт, на який спрямовано дію (*подарувати другові книгу; допомагати мамі*); 2) стан особи чи предмета (*Михайлові сумно; дитині весело*);

- давальним із займенником *до* для позначення напрямку руху (*приїхав до рідних*);

- орудним, що означає: 1) знаряддя (*махнув рукою; витер ганчіркою*); 2) людину, яка виконує дію, або предмет, яким виконується дія (*написаний поетом; забитий молотком*); 3) об'єкт дії (*займатися плаванням; наповнити соком*); 4) обмеження названої ознаки у вияві (*високого зросту*);

- орудним із прийменниками *з, над* для вираження взаємозв'язків: 1) сумісності (*йшов із собакою; бавився з друзями*); 2) об'єктних (*працювати над аплікацією*);

- знахідним із прийменниками *про, за, на*, що означають: 1) об'єкт мовлення, почуттів, думки (*говорити про поїздку; думати про дітей; сумувати за матір'ю*); 2) відношення орудності (*грати на баяні; їхати на возі*);

4) мовленнєвими операціями вираження в реченнях відношень дійсності обставинами у формах непрямих відмінків з прийменниками:

- родовим із прийменниками з *(із), навколо, до, поперек, уподовж (уздовж, повздовж), з, повз, мимо, у (в, біля), після, напередодні, від, внаслідок, через, подібно (як, на зразок)* для вираження відношень: 1) просторових (*вийти з дому; ходити навколо будинку; доїхати до міста; стояти посеред дороги; йти уздовж: берега; впасти з дерева; пробігти повз школу; сидіти біля вікна*); 2) часових (*чекати від ранку до вечора; зустрітися після відпустки; чекати протягом доби; приїхати напередодні свята*); 3) мети (*жити для інших*); 4) причинних (*втомитися від клопотів; відмінити через дощ; не відвідувати через хворобу*); 5) способу дій (*сміятися з радості*);

- давальним із прийменниками *по, услід, назустріч, наперекір, згідно, завдяки* для вираження взаємозв'язків: 1) просторових (*бігти назустріч другові; діяти згідно з правилами*);

- знахідним із прийменниками *за, на, через, з, в, під, крізь, об, незважаючи на* для вираження взаємозв'язків: 1) просторових (*сісти на лавку*); 2) часових (*поїхати на тиждень; приїхати через місяць*); 3) мети (*йти у розвідку; обробити поле під пшеницю; подарувати на згадку*); 4) способу дій (*співати під гітару; пливти крізь туман; бити об землю; не помітити, незважаючи на свою пильність (уважність)*);

- орудним із прийменниками *між, під, за, над, перед, з* для вираження взаємозв'язків: 1) просторових (*лежати під столом; сидіти за партою; пролітати над містом; виступати перед дітьми*); 2) мети (*сходити по хліб; прийти з перевіркою*);

5) мовленнєвими операціями вираження в реченнях відношень дійсності означеннями у різних відмінкових формах, зокрема:

- родовим, що означає: 1) приналежність (*книга товариша; сліди вовка*); 2) суб'єкт дії (*спів соловейка; виття вітру*); 3) носія ознаки (*сміливість солдата; блакить неба*);

- родовим із прийменниками з (*із*), в (*у*), без, на зразок, подібно для вираження взаємозв'язків: 1) порівняння (*дочка вся у матір; син ростом, з батька; стіни із цегли; очі без блиску*);

- місцевим із прийменниками в, на для характеристики предмета з погляду його ознаки (*небо в зірках; куртка на хутрі; юнак в окулярах; малюнок (силует) на склі*). Особливим завданням є формування навичок уживання всіх видів речень у висловлюваннях з урахуванням ситуації спілкування, конкретної мети, теми, співрозмовника тощо (про це йтиметься в наступних розділах).

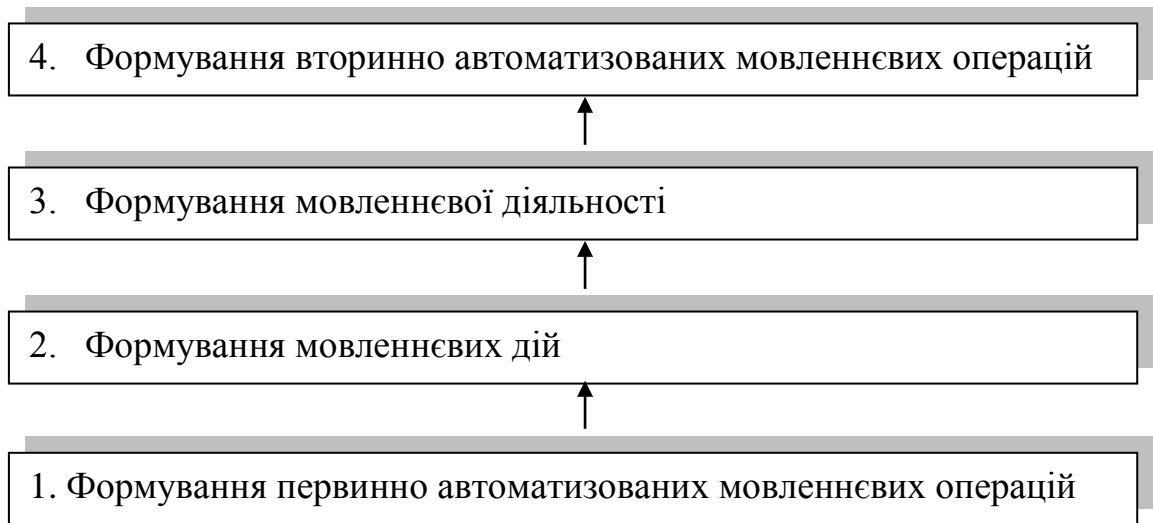
### **3.4. Модель цілеспрямованого формування мовленнєвої діяльності в дітей старшого дошкільного віку засобами психодидактичних технологій**

Розроблена модель розвитку мовленнєвої діяльності дошкільників, виявлені особливості актуального розвитку мовлення дошкільників і встановлена зона найближчого його розвитку, а також вищенаведені принципи дозволяють змодельовати цілеспрямоване формування мовленнєвої діяльності дітей п'яти років і згідно з цією моделлю створити психолінгводидактичні технології її розвитку (див.: рис. 2).

Рисунок 2

### **Модель цілеспрямованого формування мовленнєвої діяльності у дітей старшого дошкільного віку**

## засобами психодидактичних технологій



### Опис моделі цілеспрямованого формування мовленнєвої діяльності у дітей старшого дошкільного віку засобами психодидактичних технологій

1. *Формування первинно автоматизованих мовленнєвих операцій.*  
Оптимізація первинно автоматизованих мовленнєвих операцій, забезпечення операціоналізації нових для дітей мовленнєвих структур з урахуванням зони найближчого мовленнєвого розвитку старших дошкільників. Вплив на механізми операціональних настановлень – механізми неусвідомлюваного регулювання мовленнєвої діяльності.

1.1. Формування мотивів мовлення (актуалізація неусвідомлюваних мотивів-стимулів, забезпечення розвитку мовленнєвих потреб у самовираженні, смислоформуванні, формування мотивів, що активізують мовленнєві процеси і породжують позитивні емоції, мотивів навчально-мовленнєвої діяльності).

1.2. Формування у дітей образів сприймання, уявлень, пам'яті, уяви, мисленнєвих образів.

1.3. Формування мовленнєвих інтенцій, спроможності створювати власні мовленнєві задуми, інтенційної спрямованості на вираження власних думок, почуттів, передавання інформації, активізацію мовленнєвої комунікації.

1.4. Актуалізація операцій мимовільного, ненавмисного (у формі гри) визначення кінцевої мети висловлювань.

1.5. Формування операцій граматичного структурування і вибору слів за формою з урахуванням зони найближчого розвитку граматичної будови мовлення дітей, забезпечення умов для імпліцитного опанування правил поверхневої граматики і створення дітьми орієнтирів для говоріння, оптимізація спонтанної рефлексії та актуалізація металінгвістичних здібностей.

1.6. Формування внутрішньомовленнєвих структур, забезпечення інтеріоризації операціоналізованих зовнішньомовленнєвих структур.

2. *Формування мовленнєвих дій і забезпечення:* а) довільності мовлення – формування вольових компонентів мовленнєвих дій, здатності за вибором дитини (в результаті орієнтування в навчально-мовленнєвій ситуації) здійснювати мовленнєву дію (висловлюватися у формі розповіді, опису, міркування); б) навмисності мовлення – здатності розпочати висловлювання, виявити орієнтувальну активність щодо прийняття рішення про здійснення дії на підставі усвідомленого вибору мовленнєвої дії з можливих – з орієнтацією на фактори, що обумовлюють ситуацію вибору; в) усвідомлення мовлення – неодмінна наявність мети мовленнєвої дії і здатність приймати рішення про висловлювання щодо кожного його компонента, не очікуючи на кінцевий результат і його збіг чи незбіг з поставленою метою.

2.1. Формування мотиваційної основи мовленнєвих дій: мовленнєвих потреб в операціональних структурах для здійснення говоріння, в мовленнєвому самовираженні, мовленнєвій самоактуалізації; формування провідних мотивів, усвідомлюваних мотивів, існуючих у формі смислів, мовленнєвих мотивів-цілей.

2.2. Формування у дошкільників інтенційної спрямованості на навчально-мовленнєву діяльність, смислоформування, стійких самотійних задумів.

2.3. Формування довільного цілеутворення, вміння визначати проміжні й кінцеві висловлювання, усвідомлено створювати образи передбачуваних результатів висловлювань.

2.4. Формування вмінь програмувати висловлювання і різні функціонально-сміслові типи мовлення.

2.5. Формування орієнтувальної основи мовленнєвих дій, озброєння дітей системою орієнтирів і опор (прескритивні правила), потрібних для реалізації цілеспрямованого соціального/культурного мовлення.

2.6. Формування мовленнєвих дій у матеріалізованій формі, забезпечення об'єктивації мови через матеріалізацію абстрактних мовних явищ.

2.7. Формування мовленнєвих дій через заміну орієнтувальної схеми і матеріалізованих дій голосним мовленням: відтворення цієї схеми (алгоритму) в усному мовленні без опертя на матеріалізацію. Вербалізація цієї схеми починає виконувати роль основи для розповідей, описів, міркувань; забезпечення експлікації отриманих первинних метамовних і процедуральних знань, вербалізації матеріалізованої схеми – орієнтувальної основи мовленнєвих дій.

2.8. Формування мовленнєвих дій, що виражаються пошепки, а потім у внутрішньому мовленні.

2.9. Утворення власне розумових дій, забезпечення виходу мовленнєвого обґрунтування побудованих висловлювань із свідомості та залишку в ній лише предметного змісту мовленнєвої дії – формування думки (смислоформування), власне висловлювання (розповіді, опису, міркування).

3. *Формування власне мовленнєвої діяльності.*



3.1. Формування стійких провідних мотивів-цілей, уміння здійснювати мовленнєву дію заради неї самої, а не заради особистісно значущих мотивів і дидактичних цілей (вплив на механізм зміщення мотиву на мету).

3.2. Активізація стійких, усвідомлюваних мовленнєвих інтенцій.

3.3. Оптимізація вміння визначати проміжні і кінцеві цілі висловлювань, активізація образів передбачуваних результатів висловлювань у взаємозв'язку з провідним смислоформульовальним мотивом.

3.4. Актуалізація потенціалу внутрішньої програми мовлення керувати розгортанням семантичних і лексико-граматичних структур, що пов'язується з мотивом й інтенціями.

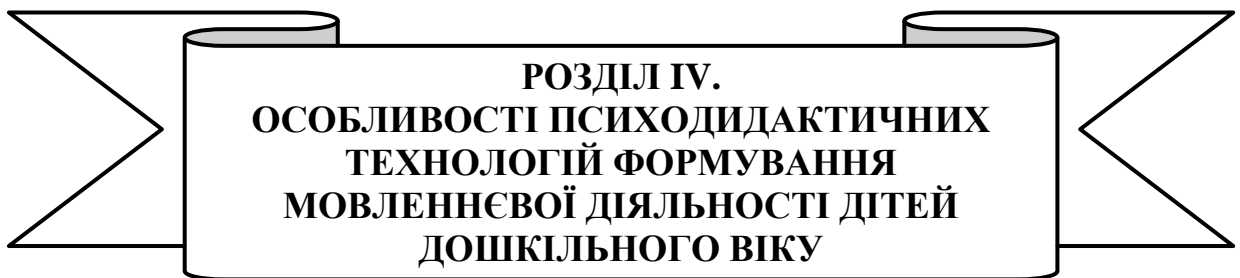
3.5. Оптимізація вибору слів за формою.

4. *Формування вторинно автоматизованих мовленнєвих операцій.* Забезпечення автоматизації мовленнєвих дій: трансформації їх у комплекс мовленнєвих операцій – вторинно автоматизованих, вторинно неусвідомлюваних, вторинно довільних, вторинно ненавмисних, але здатних стати знову усвідомлюваними при виникненні труднощів у побудові висловлювань. Створення умов, за яких неодноразове досягнення мети висловлювання стійко пов'язується зі способами її досягнення і через автоматизацію мовленнєвої дії перестає усвідомлюватися, починає посідати у структурі мовленнєвої діяльності місце умови виконання іншої дії (вплив на механізм зрушення мети на умову).

*“... Процеси навчання пробуджують в дитини  
ряд процесів внутрішнього розвитку,  
пробуджують у тому сенсі,  
що викликають їх до життя,  
запускають їх у хід, дають початок цим процесам”.*

*“... ні одна функція, ...будь-то мовлення або пам'ять,  
не розвивається самотійно і незалежно від інших;  
у процесі тісної взаємодії розвиваються,  
безмірно просуваючи й підтримуючи один одного,  
всі сторони психічного життя”*

Л.С.Виготський



**РОЗДІЛ ІV.  
ОСОБЛИВОСТІ ПСИХОДИДАКТИЧНИХ  
ТЕХНОЛОГІЙ ФОРМУВАННЯ  
МОВЛЕННЕВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДІТЕЙ  
ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ**

**4.1. Роль психічних процесів, станів і властивостей у розвитку  
мовленнєвої діяльності особистості дошкільника**

Яку конкретну роль відіграє кожна психічна інстанція в розвитку мовленнєвої діяльності дітей? Яким чином названі технології, розвиваючи мовлення, сприяють всебічному психічному і особистісному розвитку дитини? І навпаки, як мовлення дитини, що розвивається сприяє всебічному психічному розвитку особистості дошкільника? Відповіді на ці запитання містяться в наступному аналізі психічного розвитку дитини і презентації технологій, що забезпечують цей розвиток.

*Відчуття, сприймання і уявлення є складовими процесами почуттєвого, емпіричного процесу пізнання дійсності. Дитина починає вичленовувати у своїх відчуттях ті властивості реальності, які вона може позначити вербально [11; 52]. Сенсорний розвиток дітей супроводжується словами і граматичними формами та повністю залежить від них. Мовний компонент мовленнєвого процесу виявляється базовим і у розвитку в дитини змісту сприймань, яке*

завдяки мовним засобам стає осмисленим, набуває категоріальності. Кожна маленька людина сприймає в навколишньому світі той предметний зміст, який знайомий їй і може бути названий за допомогою мови. Знання про предметні впливи, що сприймаються, тобто аперцепція, у змістовому відношенні структурує перцепцію і визначає зміст образу, що з'являється. Відшліфовування точності, глибини сприймання, зародження й започаткування нових перцептивних знань про дійсність у дітей, як відзначають психологи, стає можливим при опануванні понять [6; 16; 57]. Отже, відчуття і сприймання містять у своєму складі як образні, або чуттєві, так і вербальні компоненти. Саме словесний зміст образу допомагає осмисленню й перетворенню його, як стверджують фізіологи, у факти свідомості, а також дає змогу відтворити цей образ у мовленні. Відсутність здатності відображати умовний сигнал та умовну реакцію тлумачиться як відсутність їх осмислення, а неправильне вираження – як неадекватне осмислення.

Незважаючи на те, що слово як назва предмета не усвідомлюється дитиною (і дорослими також), за І.П.Павловим, воно все ж “маскується”, об'єктивно бере участь у створенні предметності і цілісності образу сприйняття. Образ предметного, ситуативного уявлення про подію має більш виражений словесно-мовленнєвий зміст, аніж образ сприйняття. Проте за всієї яскравості і безпосередності уявлюваного словесний його зміст також не усвідомлюється. Уявлення виникає у дитини як шляхом попереднього сприймання і перенесення його змісту у внутрішній мовленнєвий план, так і одночасно способом мовної актуалізації. Тому можливий і інший шлях: дитина зможе оприлюднювати засобами мови свої уявлення, лише розповівши про них. Таким чином, мовні засоби здатні забезпечувати відображення в мовленні дітей будь-яких образів предметів, ситуацій, подій. Отже, істотною особливістю уявлення дитини є єдність образності (наочності), мовлення (вербальності) й узагальнення (абстракції).

Отже, в образі уявлення, як і в образі відчуттів та сприймань, виявляється представлений у різному відсотковому співвідношенні синтез психічного – чуттєвого (наочного) і мовленнєвого (вербального, абстрактного) – і мовного (знакового) його складових. Як справедливо стверджує А.М. Леушина, *розвиток образів у дітей* визначається збільшенням у них частини мовного і зменшенням частини наочного змісту. Становлення у дітей складніших образів супроводжується підвищенням ролі позаситуативного спілкування і мови як у його виникненні, так і в його функціонуванні, а також поступовим зниженням ролі зовнішніх впливів і зв'язку із ситуаційними факторами комунікації. Актуалізація змісту образу стає не тільки чинником розвитку власне образів, а й розвитку внутрішнього мовлення, очевидний прояв якого спостерігається в 5-6 років, хоча його започаткування відбувається значно раніше. Поява внутрішнього мовлення зумовлена, окрім інших важливих факторів розвитку, поступовим збільшенням мовних компонентів в образах відчуттів, сприймань і уявлень, в образах ситуацій і подій.

Розвиток образів сприйняття і предметного уявлення відбувається через спосіб словесного поділу на складові: ознаки, частини, компоненти, властивості. Таке роздрібнення синкретичного образу є основою мовленнєвого і загально інтелектуального розвитку людини, починаючи з раннього дитинства. Образний зміст формується у свідомості людини під час спілкування, мовленнєвої практики. Розвиток мовлення дошкільників триває у процесі словесної диференціації образів, при цьому досягнення абстрактного змісту спілкування потребує словесного перетворення уявлень.

Цілеспрямований розвиток мовленнєвої діяльності у дітей являє собою передусім роботу над змістом образів, які є своєрідним сюжетним планом, внутрішньомовленнєвою схемою, а також над мовною формою їх розгортання у зовнішньому мовленні. Відбувається осмислення й розуміння образного мисленнєвого змісту, його конкретних і абстрактних складових та їх взаємозв'язків. Вербалізація дошкільниками образів подій, ситуацій

розвиває їх мовний еквівалент, який поступово, набуваючи ваги у зв'язку із засвоєнням поверхневих мовних засобів, замінює наочні компоненти образу і актуалізує його абстрактні компоненти, активізує зовнішньомовленнєві процеси.

Зважаючи на роль відчуттів, сприймань і уявлень та їх образів для становлення мовлення, необхідно спрямувати роботу на розвиток нерозривно поєднаних із ним сенсорних, перцептивних процесів та уявлень. Із цією метою треба використовувати спеціальні психотехніки, що сприяють розкриттю усіх “каналів” сприймання і збагаченню його різними модальностями перцепції. Діти сприймають різні кольори, а потім під час прослуховування дібраних музичних творів намагаються побачити їх у кольорі та розповісти про те, з чим у них асоціюється та чи інша музика. Після нюхання суміші ароматів нехай вони складають казки, придумують різні неймовірні історії, розповідають, про що саме нагадують їм ці запахи. Описуючи репродукції картин природи, дошкільники ніби оживляють їх, розповідають, що вони відчувають, сприймаючи картину (температуру, кольори, асоційовані запахи, звуки, смаки), які враження справляє на них той чи інший пейзаж, які почуття збуджують образи картин. Для розвитку в них слухового сприйняття доречно виконувати вправи на придумування розповідей і розігрування сцен за прослуханими шумами: тупіт ніг по сходинках, шум вітру, гуркіт граду, рипіння снігу, стук дятла тощо. Разом із сприйманням навколишнього світу в усій його красі й неповторності діти оволодівають і рідномовним мовленням, яке завдяки сенсоричі і перцепції, емоціям і почуттям перетворюється в живу творчу діяльність, що вабить і принаджує своєю природністю, безпосередністю, невимушеністю.

Незважаючи на те, що дитина здатна сприймати значну кількість інформації, вона одномоментно зосереджується саме на тому, що викликає у неї інтерес і стає для неї пріоритетним. *Увага* є вихідною точкою функціонування сприймання і пам'яті, які, у свою чергу, виступають центральним ланцюгом у комплексі тих психічних процесів, що відповідають

за оволодіння дитиною мовленнєвою діяльністю. Мимовільна увага виникає у дитини спонтанно, тому технології передбачають психотехніки, ігри, тренінги, вправи з розвитку мовлення, що зваблюють, захоплюють, оживляють, надихають. Довільна увага дітей керується і регулюється свідомою метою і волею дитини. В розвитку мовленнєвої діяльності вона відіграє велике значення. Коли у дитини виникає інтерес до складання казки, і ця справа охоплює її повністю, то мимовільна увага завдяки бажанню й волі дошкільників переходить у довільну. У момент найбільшого захоплення складанням казки, переповненням почуттями від цього дійства їх увага знову стає нібито мимовільною або післядовільною, що є результатом цілеспрямованості, інтересу до мовленнєвотворчого завдання. На цьому феномені ґрунтується багато психотехнік у запропонованих технологіях. Вони побудовані на принципах, що зосереджують дитячу увагу, викликають інтерес, збуджують позитивні емоції, актуалізують вольові, мовленнєві та інші, детерміновані ними, психічні процеси і стани. Увага забезпечує зосередженість сприймання дітей на інформацію, що потрапляє як у центр їхньої свідомості, так і на її периферію. Зосередивши свою увагу на головному для себе, дошкільники одночасно осмислюють й інші, неосновні, події, здійснюють ніби паралельне опрацювання другорядних для них повідомлень, відомостей завдяки такому виду уваги, як периферійна увага, що функціонує “разом з довільною і мимовільною увагою на периферії свідомості [53, с. 200]”. “Боковою”, периферійною увагою діти сприймають не тільки мовленнєві, а одночасно інші сигнали, що супроводжують їх. Це шарудіння листя, спів соловейка, дзюркотіння струмочка, мелодії та ін., які ваблять і причаровують дітей і, “закріпившись на периферії свідомості, здатні в подальшому допомогти... пам’яті ...воскресити... той мовленнєвий сигнал [53, с. 200]”, що є актуальним у певний момент мовленнєвого спілкування. На врахуванні феномена периферійної уваги, яка охоплює інформацію, що перебуває на межі свідомості і за її межею, базуються запропоновані психотехніки. Наприклад, споглядання дошкільниками білого

снігу за вікном допомагає відновлювати в пам'яті ті пейзажі, що запам'яталися і приваблювали своїм ландшафтом, та ті речення і словосполучення, які вони чули від вихователя у процесі спостереження за природою взимку (білизна снігу, яскраво-сріблястий сніг, білий пухнастий, переливається на сонці різними кольорами райдуги, білий із блакитним відтінком, скрипучий, морозний день, свіже повітря тощо), і доречно використовувати їх, описуючи картинку із зимовим краєвидом.

У зв'язку з цим С.Л. Рубінштейн заявив, що вирішальна роль у привертанні уваги належить не стільки силі та інтенсивності подразника, скільки відносній значущості відповідного об'єкта для певного суб'єкта, оскільки релятивна значущість вражень суттєво залежить від спрямованості інтересів. Саме тому увага є більшою мірою функцією інтересу і пов'язана з потребами особистості, з її устремліннями, бажаннями і загальною спрямованістю, із цілями, які вона перед собою ставить. У привабливості, що обумовлює увагу, поєднуються й емоційні, й інтелектуальні моменти. Тільки єдність і взаємопроникнення інтелектуальних, пізнавальних та емоційних моментів визначає сутність інтересу. Інтерес викликає те, чого ми не знаємо, але вже можемо пізнати, те, що ще не досліджене, не до кінця пізнане. Тому актуалізація у дітей інтересу є одним з основних принципів запропонованих нами технологій. Раптовість, здивування, приємна несподіванка, сюрпризи, привабливі подарунки, неочікувані раптові іграшкові гості, звірята, ніжні, ласкаві слова, доброзичливі, упевнені дії, що викликають прихильність, довіру до психолога, тощо – усе це способи, що привертають увагу, стимулюють і підтримують у психотехніках, іграх і вправах справжній дитячий інтерес, а відтак – актуалізуються всі поєднані з мовленням психічні функції, спонукають власне мовлення, його свободу, зацікавленість у ньому, досягаючи таким чином прогнозованого комунікативно-діяльнісного результату.

Властивості уваги (концентрація, стійкість, розподіл, обсяг і переключення уваги) залежні від емоцій і темпераменту дітей та

обумовлюють особливості перебігу мовленнєвої діяльності. Вони також піддаються корекції, тренуванню й розвитку у психодидактичному процесі.

Мовлення дітей тісно пов'язане з їхньою *пам'яттю*. Цей психічний процес бере безпосередню участь у мовленнеформуванні і функціонує у вербальних кодах та образах. У зв'язку з цим мнемонічним феноменом Л.М.Веккер зауважував: “До мовлення як власне психічного процесу відносяться, передусім, образи слів. ...І, якщо слова, що впливають на аналізатори людини, слова як другосигнальні подразники являють собою типову форму кодів (у цьому випадку мовленнєвих), то образи слів є психічним відображенням цих кодів [5, с. 609]”. Отже, як вербальні символи, коди, так і їх образи (образи слів) існують завдяки пам'яті. Чим більше видів пам'яті супроводжували мовні подразники у процесі їх сприймання, запам'ятовування, збереження і відтворення дошкільниками, тим простіше здійснюється процес формування мовлення у дітей. Для опанування рідного мовлення необхідно розвивати за допомогою засобів психотехнік всі види образної пам'яті та емоційну пам'ять – складову всіх типів і видів пам'яті. І зорова, і слухова, і рушійна, і змішані типи образної пам'яті розглядаються як важливі в мовленнєвипродженні і мовленнєсприйманні дошкільників. Із природою мовлення корелює не тільки образна, а й вербально-логічна пам'ять, потрібна дітям як при збереженні й відтворенні словесних виразів, так і при запам'ятовуванні власне смислу, що міститься у текстах, та їх відтворенні своїми словами. Перебіг логічної пам'яті прямо пов'язуємо з логічним осмисленням того, що запам'ятовується і відтворюється в мовленні, а механічну пам'ять – із формалізацією мнемонічних і відтворювальних дій. У мовленнєвих процесах і функціях значне місце посідають форми пам'яті, які виокремлюються залежно від тривалості збереження інформації в пам'яті. У миттєвій, або сенсорній, пам'яті сліди інформації “згасають” протягом кількох секунд і, якщо вони не трансформуються в інші форми збереження, повністю втрачаються і стають неможливими для вербального відтворення. Інформація, збережена в миттєвій пам'яті, не піддається довільному



управлінню. Частина відомостей, що потрапляє з миттєвої пам'яті в короткочасну, зберігається кілька секунд, і обсяг її становить приблизно 7 елементів [34]. Короткочасна, або оперативна, пам'ять піддається довільному управлінню шляхом повторень. Вона пов'язується у технологіях з вибором дитиною із довготривалої пам'яті лексем і граматичних форм у процесах творення висловлювань і фраз. Обсяги оперативної мовленнєвої пам'яті у дітей дошкільного віку незначні, тому їм на перших етапах формування складно утримувати попереднє слово у реченні і випереджувати наступне слово. Відтак, під впливом тренувань уможлиблюється зв'язність фраз у мовленні. В реченнях зникають помилки стосовно граматичних зв'язків. Отже, обсяги оперативної мовленнєвої пам'яті розширюються, сприяють нормальному функціонуванню мовленнєвої діяльності дошкільників.

Після певного перекодування мовна інформація виводиться з короткочасної пам'яті у буферну, або проміжну, пам'ять, де вона залишається кілька годин: "очищується", продовжує зберігатися протягом кількох годин і переводиться у довготривалу пам'ять, обсяг якої і час зберігання інформації необмежені. При потребі використати з її надр будь-які відомості ті переводяться знову в робочу оперативну, короткочасну мовленнєву пам'ять [53]. У довготривалій пам'яті, крім інших значущих повідомлень і важливої для суб'єкта інформації зберігаються слова, граматичні форми, моделі синтаксичних конструкцій, композиції функціонально-смислових типів мовлення, структура текстів. І довільна і мимовільна пам'ять починається зі збудження інтересу і залучення емоцій, що створюють мотивацію і привертають увагу, потрібні для роботи пам'яті.

Мовленнєва діяльність дитини потребує передусім довільного запам'ятовування і відтворення фактів, свідомого ставлення до висловлюваного, вольових зусиль. Тому кожна дитина під час тренувань буквально примушує себе пригадувати окремі події, ситуації, вимальовувала образи, які треба відтворити у мовленні, досягаючи результату. Відомі психологи пропонують схему функціонування довільної пам'яті і дають її

такий короткий опис: в основі будь-якого зусилля пам'яті знаходяться потреба або інтерес, які створюють мотивацію, потрібну для привертання уваги до того, що треба запам'ятати. У процесі запам'ятовування необхідно цю увагу сконцентрувати і здійснити певну інтелектуальну і чуттєво-емоційну роботу з організації матеріалу, що запам'ятовується. Найефективнішою вважається робота з переводу інформації, що надходить, в яскраві візуально-ментальні образи з добором асоціацій, із пов'язуванням їх з чуттєвим сприйманням, відчуттями і емоціями, логікою і уявою. Психологи також відмічають важливість певного психологічного настрою на запам'ятовування або відшукування в пам'яті потрібної інформації, оскільки поганий настрій, хвилювання пригнічують будь-який інтерес або мотивацію, не дають можливості зосереджувати увагу і виконувати необхідну роботу розуму і почуттів [52; 53]. Ці принципи лежать в основі мнемотехнік за презентованих нами технологій формування мовленнєвої діяльності. Однак головний акцент має робитися на дію мимовільної пам'яті, на психотехніки, що передбачають використання елементів сугестії та способів впливу, за якого власне організація формування мовлення викликає в дітей на підсвідомому рівні яскраві емоції, великий інтерес до висловлювань, вимальовування у свідомості уявних картин, створення ментальних образів, які у зв'язку з цим виникають природним шляхом без особливого напруження.

Психотехніки формування мовленнєвої діяльності, що ґрунтуються на мимовільній пам'яті, передбачають психотерапевтичні методи, форми і засоби. Для цього варто використовувати виразну музику і пропонувати дітям зв'язати її музичний зміст із візуальними картинками різних пір року, описати їх кольори, запахи, звуки, настрій і відчуття від сезонних особливостей природи. Для кращого запам'ятовування необхідно застосовували кінестетику – відчуття руху, завдяки чому досягали зв'язку між м'язами тіла, відчуттями і рушійними образами. Діти уявляють, що відправляються у подорож і їм на шляху зустрічаються різні перепони, вони

потрапляють у різні погодні умови. Все це відображається в мовленні і рухах. Показуючи, як вони ховаються від дощу або від пекучого сонця, як вони долають гори і моря, як їм важко підніматися в гору і який чудовий смак води у спекотний день тощо, діти легко і невимушено запам'ятовують лексику, граматичні форми, синтаксичні конструкції, оволодівають композицією опису. Всьому цьому сприяють рушійно-чуттєво-візуальні образи. Для мимовільного запам'ятовування використовуються не тільки ментальні, споглядальні образи, а й театральні – наприклад, образи казкових героїв, персонажів з улюблених дитячих мультфільмів. Яскраві образи і казковий контекст, що розігрується у сценці, допомагає дітям запам'ятовувати і відтворювати потрібний мовний матеріал. Мимовільно запам'ятовувати і згадувати композицію та мовне оформлення розповіді, опису, міркування допомагають цікаві дієства, якими охоплені діти; стани душевної релаксації; аутогенні тренування, за яких розслабляються м'язи всього тіла; вправи на початку занять, коли діти, ставши в коло і роблячи вдихи і видихи під класичну музику, передають один одному клубок м'якої пряжі, бажаючи добра, світла, тепла, радості і щастя; уявне “перетворення” дітей у гумові іграшки, які повільно “надуваються”, а потім також повільно “здуваються”. Без напруги, із задоволенням дошкільники мимовільно запам'ятовують інформацію особистісної властивості. Для цього вони перетворюються у персонажі з текстів художньої дитячої літератури і стають учасниками подій, відображених у цих текстах замість їх героїв.

Міцність слідів у дитячій пам'яті досягається завдяки всіляким образам, сповненим почуттями, відчуттями, переживаннями, яскравими емоціями, а також завдяки пізнанню в активних діях, а не в пасивному спогляданні. Всі психотехніки передбачають, щоб образи усіх слів, граматичних форм, синтаксичних конструкцій і композицій різних функціонально-смыслових типів монологічного мовлення були б якомога яскравішими, багатшими, пов'язувалися з широким спектром чуттєвих і рушійних сприймань, з усією гамою емоцій і переживань. Саме у такий

спосіб мимовільні процеси допомагають функціонуванню і довільної пам'яті, являючись її складовими. Під час мимовільного запам'ятовування дітей – непомітно для них – необхідно підводити шляхом цікавого дійства, що приваблює, тонкими навідними запитаннями до глибоких розмірковувань, до мовленнєвої діяльності. Це обумовлюється тим, що механізми мимовільного запам'ятовування базуються на “недирективному” впливові на психіку, ...периферійній перцепції, на комбінації свідомих і підсвідомих факторів... [53, с. 214]”, силу і важливість яких неможливо переоцінити

У механізмах мовлення завжди присутня *уява*, оскільки образи, якими дитина оперує в мовленні, не обмежені лише відтворенням безпосередньо сприйнятого і минулого досвіду. Образи уяви можуть і не відповідати реальності, містити вимисли і фантазію. В уяві відбувається перетворення минулого досвіду і породження на цій основі нових образів, які є і продуктами творчої діяльності і прообразами для неї [52]. Тому уява має безпосередній стосунок до мовлення, перебіг якого відбувається на тлі образів. Психічний бік мовлення являє собою образи слів – другосигнальних подразників, типових мовленнєвих кодів – слухових, зорових, кінестетичних та ін., а отже, містить у собі уяву [5].

Розвиток уяви сприяє мовленню в тому сенсі, що власне мисленнєві образи стають завдяки уяві яскравіші і багатші, значно краще закріплюються в пам'яті. Окрім цього, уява, яка супроводжує мовленнєформування, робить поєднані з мовленням психічні процеси гнучкішими, а процес мовленнєпородження більш творчим [1; 5; 53].

Під час формування мовленнєвої діяльності необхідно розвивати в дітей всі види уяви: *активну*, за допомогою якої вони свідомо актуалізують у себе певні образи; *пасивну*, образи якої виникають спонтанно; *репродуктивну*, яка віддзеркалюють реальність у всіх деталях; *продуктивну*, в образах якої дошкільнята створюють щось нове, творче – віддаючи пріоритет їй і активній уяві.

Дитячу продуктивну уяву необхідно формувати в різноманітній дитячій творчій діяльності, перебіг якої відбувається за допомогою внутрішнього мовлення, а створені у такий спосіб образи уяви здобувають своє відображення через цілеспрямоване, внутрішньо програмоване усне висловлювання. Оскільки і мовленнєва діяльність у дітей завжди має більшою або меншою мірою творчий характер, тому і процес її формування має носити характер творчості. В представлених технологіях і психотехніках всі їх компоненти мають налаштовувати дітей на творчість. Це і різні заняття (створення казок, придумування небилиць); і методи психотерапевтичного впливу (креативна візуалізація, релаксація, ігрова терапія, казкотерапія, сугестопедія тощо); і засоби, що спонукають на фантазію, пошук (природа, музика, ароматерапія, кольоротерапія, твори мистецтва); і сама атмосфера і обстановка різних форм роботи з дітьми, що дають можливість для інтерпретацій, імпровізацій; і всілякі театральні реквізити та ігрові атрибути; і творчі мовленнєві завдання; і опис уявних картин, пов'язаних з характером музики, що звучить; і створення дітьми опер; і фантазування за запитаннями: “Якщо ти будеш космонавтом, на яку Планету і в яку країну ти полетів би, щоб ти там робив, з ким би товаришував і чому?”.

Завдяки уяві діти навчаються розумно і цілеспрямовано планувати свою мовленнєву діяльність, керувати нею. Продукти їхнього мовленнєвипородження є результатом хоча ще і не зовсім досконалої, але все-таки дійсної процесуальності – і уяви, і творчості, і діяльності. Уява допомагає кожній дитині жити в різному часі, виходити за межі теперішнього існування, згадувати про минуле, дивитися в майбутнє. Оскільки уява є основою образного і творчого мислення, універсальною властивістю і здатністю психіки дітей до створення нових цілісних образів шляхом переробки чуттєвого, практичного, емоційного, смислового й інтелектуального досвіду, тому вона і розвивається засобами технологій як основа для мовлення. На підставі її образів дошкільники вибудовують внутрішньомовленнєві схеми (програми) майбутнього розгорнутого

висловлювання і зв'язують їх зі своїми задумами, що є одним з показників нормативного перебігу мовленнєвої діяльності.

Суттєве значення для становлення у дітей мовлення як діяльності має розвиток їхнього *мислення*, яке, за С.Л. Рубінштейном, є рухом думки. Динаміка думки розкриває зв'язок, що веде від окремого до загального і від загального до окремого. Мислення – це опосередкування, засноване на розкритті зв'язків, відношень, опосередкувань і узагальнене пізнання дійсності. Мислення співвідносить дані відчуттів і сприймань – порівнює, розрізняє, розкриває відношення і абстрактні властивості речей, виявляє їх взаємозв'язки і тим самим глибше пізнає суть дійсності. За допомогою саме мислення виявляються істотні зв'язки, що ґрунтуються на реальних залежностях, відокремлюються від випадкових збігів за суміжністю в тій чи іншій ситуації. Мислення відбувається в узагальненнях. Мовлення, за Л.С.Виготським, слугує не тільки для того, аби виразити, транслювати назовні, передати іншому вже готову без мовлення думку. В мовленні ми формуємо думку, але формулюючи її, ми скрізь і всюди її формуємо. Мовлення тут дещо більше, ніж зовнішнє знаряддя думки. Воно включається в сам процес мислення як форма, пов'язана з його змістом. Створюючи мовленнєву форму, мислення саме формується. Мислення в мовленні не тільки виражається, а здебільшого воно в мовленні “доконується” [52]. С.Л.Рубінштейн вважав поділ мислення на наочне і абстрактне, теоретичне умовним, а названі його види такими, що “різноманітними способами переходять один в одного”. Їх відмінність не означає “зовнішню полярність”. Будь-яке мислення, на переконання вченого, реалізується в більш-менш узагальнених, абстрактних поняттях, і в будь-яке мислення включаються як наочні чуттєві образи. Поняття і образ-уявлення, представлені в мисленні, функціонують у нерозривній єдності. Діти і дорослі люди не можуть мислити тільки поняттями у відриві від наочної чуттєвості, як не можуть мислити лише чуттєво наочними образами, без понять. Образ збагачує думку, образний вираз відтворює ще й додаткові відтінки властивої лише йому

виразності, передає ставлення до фактів, що повідомляються. Метафоричний вираз є яскравим доказом як єдності загальної думки, поняття й образу, так і якісної його своєрідності, відмінності від поняття. Образ, як і поняття певною мірою уособлює єдність одиничного і загального [1; 52].

На думку І.М.Румянцевої, таким же теоретичним, абстрактним, а не тільки наочним, може бути і образне мислення, яке, хоч і базується на основі наочного уявлення, все ж таки здатне “виводити” образ далеко за межі наочності [53]. Простежуючи зв’язок між мисленням і мовленням, у дослідженні спираємося на класифікацію мислення, запропоновану І.М.Румянцевою з урахуванням традиційної систематизації видів мисленнєвого процесу. Це логічне (понятійне), образне і наочно-дієве мислення. Крім цих видів, інтуїтивне мислення, механізми дії якого здебільшого визначаються підсвідомістю, а також мислення творче (нестандартне), що створює якісно нові цінності і ґрунтується на уявленні. Природа уявлення – це образ, до того ж не тільки наочний, а й часто неймовірний, фантастичний, який є підґрунтям творчого мислення. Ось чому цей авторитетний психолог вважає невиправданим виключення образного мислення з поняття мислення теоретичного, розуміння образного мислення як лише наочного [53].

Дітям старшого дошкільного віку, на нашу думку, притаманні всі види мислення. Їм властиве і *наочно-дієве* мислення, яке безпосередньо і тісно взаємозв’язане з тією частиною практичної ситуації, в якій відбувається та чи інша дія дошкільника, і стає основою для “голосного мовлення” та передумовою “мовлення пошепки”. Ці специфічно дитячі види мовлення спочатку супроводжують усі практичні дії дитини аж до моменту його інтеріоризації і поступового формування на тлі мовлення пошепки внутрішнього мовлення; для цих процесів характерним є образне мислення, яке на етапі завершення згортання “мовлення пошепки” починає виконувати своєрідну роль мисленнєвого образу – основи для побудови внутрішньомовленнєвої програми висловлювання; питома вага в дитячому

мисленні належить і логічному мисленню, що, як і наочно-дієве, зв'язане з практикою дитини, але з її практикою в цілому, незалежно від окремого конкретного випадку практичних дій. Воно є зразком високого рівня мислення: мисленням в узагальненнях, у поняттях, які активно формуються саме в дошкільному дитинстві (як життєві, так і наукові); звичним для дітей є *інтуїтивне* мислення, з яким пов'язане не тільки спонтанне мовлення з чуттєвим емпіричним добором мовних засобів (саме в мовній частині мовлення спрацьовує у дітей інтуїтивне мислення), а й монологи дітей як первинні прояви діяльності в мовленнєвому процесі (до початку вивчення мови як предмета мовні засоби добираються дітьми завдяки інтуїції, неусвідомлено, спираючись на попередній досвід, хоча мовленнєвий процес і починає поступово набувати діяльнісних елементів: цілеспрямованості, усвідомленості, структурованості тощо). Активно розвивається у старшому дошкільному віці і *творче, нестандартне мислення*, про що свідчить постановка дітьми нових і нестандартних запитань, вияв усе нових і нових можливостей в опануванні понять, у розв'язанні практичних завдань, нові дитячі погляди на старі проблеми тощо. Усе це, без сумніву, вимагає творчого мислення і уяви. Ми не поділяємо точку зору, згідно з якою дошкільникам властиве лише наочно-дійове і образне мислення. У них енергійно розвиваються всі види мислення. Питання тільки в тому, на якому рівні і якою мірою вияву характеризуються ці мисленнєві процеси. Переконливим доказом цього є вміння дітей створювати невеличкі монологічні висловлювання, в яких тією чи іншою мірою беруть участь усі види мислення. Тому основним завданням створення психолінгводидактичних і металінгвопсиходидактичних технологій є розвиток у дітей усіх видів мислення, а творчого мислення передусім, оскільки саме воно забезпечує роботу всіх когнітивних процесів, уяви в тому числі, а отже, і наявність образності мовлення. Л.М.Веккер переконливо стверджує: “До мовлення як до власне психічного процесу відносяться, передусім, образи слів. Слухові, зорові, або кінестетичні образи слів – у



прямому і точному смислі цього поняття частковий випадок образів і, відповідно, частковий випадок психічних процесів, що відповідають їх сенсорно-перцептивному рівню, але вже не предметного, а мовленнєвого сприймання. І якщо слова, що впливають на аналізатори людини, слова як другосигнальні подразники являють собою типову форму кодів (у цьому випадку мовленнєвих), то образи слів є психічним відображенням цих кодів [5, с. 609]”. За М.І.Жинкіним, внутрішнє мовлення тісно взаємозв’язане з мисленням, є “кодом образів і схем” [21].

Таким чином, для формування мовлення важливо розвивати як образне, логічне мислення, так і творче. С.Л.Рубінштейн наголошував на тому, що людина починає мислити тоді, коли у неї з’являється потреба щось зрозуміти: мислення починається з проблеми або запитання, здивування або невпевненості, з протиріччя. Саме такою проблемною ситуацією визначається “втягнення” особистості у мисленнєвий процес, що завжди спрямований на розв’язання якоїсь задачі [52]. Тому для розвитку мовленнєвої діяльності і пов’язаного з нею мислення необхідно пропонувати дітям розвивальні завдання, вправи, які містять пошук, проблему, здивування, запитання, що потребують розв’язання. Це і розміркування; і логічні вправи мовного характеру; і знаходження істотних ознак предметів, мовних одиниць; й ігри в “тлумачний словник”; й ігри на добір антонімів, паронімів, омонімів, багатозначних слів; й ігри на доведення, переконання (хто сильніший, спритніший, акуратніший); і ребуси, і загадки, і мовні лабіринти; і пригадування незвичайних ситуацій, моральних вчинків, небилиць, гумористичних сцен тощо. Під час розв’язання таких завдань активізується творча уява, розвивається логічне й образне мислення, актуалізується мовлення. Завдання такого типу стимулюють чуттєву сферу психіки дітей. У свій час важливість одночасного впливу і на відчуття підкреслював С.Л.Рубінштейн. Він справедливо твердив: коли в єдності інтелектуального й афективного емоційність підпорядкована контролю над інтелектом, задіяння почуттів надають думці більшого напруження,

пристрасті, гостроти. Думка, підсилена почуттями, глибше проникає у свій предмет, ніж “об’єктивна”, байдужа думка [52].

Розвиток мовлення, як і всіх інших когнітивних процесів, передбачений репрезентованими технологіями, нерозривно поєднаний з *емоціями*, тому організоване формування мовленнєвої діяльності у дітей неодмінно має розвивати і їх емоції. Слово “емоція” (в перекладі з латинської мови – *emovere*) означає рухати, збуджувати, хвилювати, підбадьорювати. Саме значення цього слова розкриває функції емоційних процесів у психіці дітей у цілому і в мовленні та інших когнітивних процесах зокрема. І.М.Румянцева досить переконливо зазначає, що “емоції приводять у рух пускові механізми когнітивних процесів, будучи їх складовою і невід’ємною частиною [53, с. 226]”.

С.Л. Рубінштейн розглядає емоції як почуття і переживання людини, що виражають її ставлення до світу, до того, що вона випробовує і робить. Щодо зв’язку між емоціями і мовленням, то С.Л.Рубінштейн попереджав, що емоційні процеси не можуть протиставлятися процесам пізнавальним як зовнішні; емоції – це єдність емоційного й інтелектуального, як і пізнавальні процеси, вони утворюють тандем інтелектуального й емоційного.

Недоцільно, на думку С.Л.Рубінштейна, цілком інтелектуалізувати мовлення, вважати його суто “чистою” нормою мислення і зводити лише до сукупності значень. У мовленні присутні й емоційно-виразні моменти. Воно зазвичай виражає й емоційне ставлення людини до того, про що вона говорить, до кого вона звертається. При цьому мовлення є також засобом впливу. Людина говорить для того, щоб впливати на поведінку, на думки або почуття, на свідомість інших людей [52].

Однак вплив емоцій на мовлення дітей може бути різним. Вони здатні “запускати” мовленнєвий процес, можуть підвищувати тонус, енергію мовленнєвої діяльності, або знижувати, гальмувати її і взагалі, відігравати дезорганізуючу роль (йдеться, наприклад, про пригнічені стани, відчуття занепокоєння, стурбованість). Інколи і позитивні емоції (надмірне

збудження, стан радісної неконтрольованої ейфорії) послаблюють і утруднюють мовлення. Ось чому під час формування мовленнєвої діяльності необхідно створювати такий емоційний стан дітей, за якого їх емоції допомагають, а не заважають дидактичному процесу. Саме тому в психолінгвістичних технологіях передбачені психотерапевтичні форми, методи і засоби впливу, які усувають негативні і стимулюють позитивні, креативні емоції.

Атмосфера радості, свободи, душевного тепла має створюватися релаксаційними техніками: виразні рухи і міміка, сповнені емоційним смислом, сприяють спілкуванню, музика і мистецтво, впливаючи на будь-який емоційний стан, створюють різну атмосферу (радісну, таємничу, довірливу, романтичну), через емоції обумовлюють перебіг психічних процесів. Арт-терапія і акторський тренінг – завдяки впливу на емоції дітей – актуалізують їхні мовленнєві процеси. Вправи, що розвивали емпатію, допомагають встановленню емоційного і комунікативного контактів у дітей. Коли діти стоять у колі, вони уважно вдивляються у свого сусіда і намагаються проникнути в його емоційний стан, описати його почуття, думки, настрої. Добре тренує у дітей звичку звертати увагу на інших пантоміма. Зображення пантомімою є не тільки задоволенням для дітей, а й важливим способом розвитку емпатії, комунікації і мовленнєвої діяльності.

Отже, “емоції – це ті психічні драйви, які примушують людину сприймати, пам’ятати, відчувати і думати [53, с. 233]”, а разом з вольовими зусиллями ще й говорити не тільки спонтанно, а й довільно, цілеспрямовано, навмисно – одним словом діяльнісно.

При застосуванні психодидактичних технологій важливо враховувати й особистісний темперамент, оскільки основною функцією мовлення є спілкування. Діти з різним темпераментом у комунікації проявляють себе по-різному. Меланхоліки і флегматики неохоче йдуть на контакт з іншими дітьми, коло їхніх друзів незначне, вибіркоче, хоча постійне. Діти з яскраво вираженими проявами меланхолізму характеризуються повільним темпом

перебігу мовлення та інших пізнавальних процесів; вони маловитривалі, дуже швидко втомлюються від мовленнєвих вправ, погано переносять тривале напруження, потрібне для продукування мовлення, стреси, перевантаження, розгублюються під час публічних висловлювань (навіть коли слухачі – діти). Але у них добре розвинені інтуїція, чуття мови, проявляються творчі, в тому числі творчо-мовленнєво-художні, здібності. Ці діти вміють помічати і тонко відчувати, тому здатні до вивчення мов.

Флегматики – це працездатні, сильні особистості. У них відпрацьовані звички і сформовані стереотипи домінують над необхідною гнучкістю. Мовленнєві реакції у флегматиків уповільнені. Емоції і почуття у них є недостатньо вираженими. Такі діти схильні до старанного планування мовлення, вирізняються продуманістю мовленнєвих дій. Надають перевагу роботі не в колективі, а самостійній праці. Опановують рідну мову уповільнено, але міцно.

І в меланхоліків, і у флегматиків, як у інтровертів, зовнішні прояви емоцій є слабкими, що дає підстави помилково вважати їх неемоційними особистостями. Насправді вони переживають усе “всередині”. Флегматикам не властива емпатія, здатність помічати емоційний стан інших людей.

Холерики і сангвініки, як екстраверти, легко вступають у комунікацію, мають широке коло друзів, але їх почуття поверхові, нестабільні. Діти-сангвініки не постійні у своїх контактах через інтермітуючий (що перемежовується) характер власної натури, а діти-холерики легко втрачають контакти і псують взаємини з іншими дітьми через свою неврівноваженість.

Холерики – це діти з сильним неврівноваженим типом нервової системи. Вони енергійно і нібито з повною віддачею починають мовленнєві дії, але ця енергія швидко вичерпується, натомість і у них неочіковано з’являється поганий настрій. Вони не вміють розраховувати свої сили в мовленні, тому працюють до виснаження в мовленнєво-продукуванні. Вони не терплячі, і тому з труднощами виконують мовленнєві дії, що потребують довільності, точності, навмисності, плавності. Темп їхнього мовлення –

швидкий. Як і швидкі рухи, їхнє говоріння також нестримно “біжить” попереду думки. Поспішаючи, вони не встигають обдумувати, переосмислювати і контролювати смисл висловлюваного.

Діти-сангвініки є працездатними щодо мовлення. Витримавши великі навантаження, швидко поновлюють свої сили. Але при цьому мовленнєві завдання мають бути для них обов’язково цікавими. Довільні мовленнєві дії спричиняють у них сум. Незважаючи на швидкий темп, мовлення у них все ж врівноваженіше і продуманіше, ніж у холериків.

Всі властивості темпераменту дітей, закладені природою, певною мірою підлягали в психодидактичних технологіях корекції за допомогою засобів поведінкового тренінга, тренінга спілкування, рольового тренінга.

*“... навчання тільки тоді стає справжнім навчанням,  
коли воно випереджає розвиток...”*  
Л.С.Виготський



**РОЗДІЛ V.  
ПСИХОЛІНГВОТЕРАПЕВТИЧНІ  
ТЕХНОЛОГІЇ РОЗВИТКУ МОВЛЕННЕВОЇ  
ДІЯЛЬНОСТІ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ**

### **5.1. Казкотерапія**

**Казкотерапія** – одна з універсальних і привабливих форм роботи психолога з розвитку мовлення дітей. Вона є джерелом розкриття і розвитку творчих мовленнєвих здібностей дітей. Без казки, зауважував В.О.Сухомлинський, живої і яскравої, яка оволоділа свідомістю і почуттями дитини, неможливо уявити дитячого мислення і дитячого мовлення як певного ступеня розвитку людського мислення і мовлення [56]. Казкотерапія – процес активізації мовних ресурсів, мовленнєвого потенціалу особистості. При казкотерапії відбувається і терапія середовищем, і особливою казковою обстановкою. В ній проявляються приховані і не розкриті мовно-мовленнєві здібності, може здійснитися мрія, зреалізуватися творчий задум, відбутися висловлювання, яке в ситуації довільності створюється з великими труднощами, а в казці все змінюється: говорить не дитина, а казковий персонаж, а відтак говоріння відбувається легко, тому що здійснюється мимовільно.

Саме так у невимушеній обстановці кожна дитина набуває довільності, наміреності, цілеспрямованості мовлення, важливих його рис, необхідних для мовленнєвої діяльності. В казці завжди з'являється відчуття захищеності, знімаються тривоги від невпевненості в говорінні, зникають страхи перед необхідністю висловлюватися публічно.

## КАЗКОТЕРАПІЯ

забезпечує:

- розвиток у дошкільників чуттєвого сприймання та уяви
- творче мислення й відтворення всього цього в мовленні
- стимулювання активного спілкування, дитячої фантазії
- надання дітям сили й формування їх як мовленнєвих особистостей
- опановування дітьми способів і алгоритмів комунікації, шляхів виходу з проблемної мовленнєвої ситуації, підказані сюжетом і образами казки

сприяє :

- перенесенню дітей у світ мовленнєвих фантазій, що актуалізуються казкою
- накопиченню позитивного емоційного заряду, впевненості в своїх мовно-мовленнєвих можливостях
- укріпленню власного соціального імунітету, статусу “досвідченого” мовця, здатного до вербального самовираження

дозволяє:

- розслабитися, зняти напругу від довільного створення мовлення
- змодельовати і легко відтворити окремі мовленнєві ситуації
- стримувати ситуативні афектні емоції і потік спонтанного мовлення
- керувати вираженням своїх почуттів, думок, вражень, станів у заздалегідь спланованому, структурованому мовленні

Казка допомагає дітям через інтуїцію і фантазію відкривати в собі творчий мовленнєвий початок, відчувати аромат таємничості й загадковості, наділяти звичайні речі казковими й чарівними властивостями, починати створювати нові пригоди й події, ставати дійсними Чарівниками.

Завдяки інформативності казки психолог або вихователь через аналіз придуманої дошкільниками казки отримує інформацію про актуальний рівень розвитку мовлення, способи подолання труднощів у висловлюваннях про світоглядні позиції.

Доповнюючи, змінюючи і збагачуючи казку, діти долають мовні самообмеження й збагачують свій мовленнєвий досвід. Знаходячись в

казковій мовленнєво-драматичній реальності кожна дитина стає емоційно захищеною від ризику “згорання”, яке може відбутися у звичайній дидактичній обстановці.

Дітям, які бояться оприлюднених висловлювань, необхідно добирати казку або спеціально створювати нову корекційну казку, в якій метафорично закодована інформація про страх висловлюватися серед однолітків і дорослих та способи його подолання. Дитина не тільки прослуховує ці казки, а й відтворює в грі шляхи подолання страху, малює ілюстрації до казки, перефразовує її на свій лад, придумує нову казку з цим же героєм тощо і таким чином “ознайомившись” зі своїм страхом, долає його.



Входячи в країну казки, яка збуджує дитячу уяву, актуалізує їх мрії, бажання й наміри, дошкільники приймають казковий світ усім серцем, відчують себе в ньому творцем власної мови й обдарованою мовленнєвою особистістю. “Проживаючи” казку, перевтілюючись в казкових героїв, вони непомітно для себе долають мовленнєві проблеми, отримують можливість відновити свій емоційний стан, усунути зайву ситуативність і спонтанність



мовленнєвої поведінки, подолати мовленнєво-діяльнісну дезадаптацію. Процес мовленнєво-мовного самовираження через казку безпосередньо пов'язаний і з укріпленням психічного здоров'я дитини, а тому є вагомим психопрофілактичним фактором.

В сеансах казкотерапії завжди наявні моменти “занурення” або вхід в казку й вихід із неї. Такий ритуал допомагає дітям безболісно й спокійно повернутися із драматичної реальності й метафоричної мови казки в повсякденну реальність і побутову мову. До подібних ритуалів відносяться маніпуляції з чарівними предметами (золотий ключик, чарівна паличка, чарівна квітка, дзеркальце Аліси тощо), читання чарівних книг, проговорювання чарівних заклинань, присутність таємничого поводиря, відвідування казкової кімнати, присутність казкових персонажей (ляльок), використання атрибутів казкових героїв тощо.



*Казкотерапія проводиться один раз на тиждень і передбачає використання казок, рекомендованих програмами ДНЗ і створених як дошкільниками, так і вихователями або дитячими психологами спеціально для подолання дітьми психологічних бар'єрів, що виникають у них перед публічними висловлюваннями.*

Спеціально створюються казкові кімнати, в яких проводяться розвивальні казкотерапевтичні заняття (сеанси).

В них дошкільнят завжди повинні очікувати казкові будиночки, з віконць яких на кожному занятті виглядають різні казкові персонажі: три ведмеді, семеро козенят, Вінні-Пух, Баба Яга, принцеси, Сніжна Королева, лісова Фея, Крокодил Гена, Золота Рибка, сірий вовк, колобок, лисичка та інші

У казковій кімнаті діти можуть погортати книжки з текстами казок, ілюстраціями до них, що намальовані самими дітьми чи представлені репродукціями картин та серією сюжетних картинок.

У кімнаті також мають бути наявні казкові речі: чарівна паличка, що виконує бажання дітей; магічний обруч, який дає силу і впевненість; чарівне кільце, яке спроможне перенести дітей у будь-яку казку; чарівна квітка, яка дає наснагу для подорожей в інші країни; чарівна лампа, що показує дорогу різними казками й загадковими казковими світами; килим-літак і літаюча тарілка, що переносять на інші планети й галактику тощо

У казковій кімнаті можна прослухати казку, намалювати її фрагмент; погратися статуетками казкових персонажів, ляльками-моделями; приміряти маски й костюми казкових героїв; можна перевтілитися в королеву чи рицаря; поспілкуватися з Чебурашкою і ведмедем Балу; створити нову казку, пофантазувати й помріяти; розвивати мовленнєві навички чи подивитися мультфільми

## **Структура казкотерапевтичного заняття**

### **Ритуал “входження” в казку**

Метою є створення настрою на мовленнєву взаємодію. Змістом цього етапу є колективні вправи, в яких виконуються дії, що згуртовують дітей (ставши в коло, діти або передають один одному м'яч з побажаннями добра, радості, любові, або дивляться на запалену в центрі кола свічку і, взявшись за руки, подумки посилають один одному привітання, побажання)



### **Повторення**

Щоб згадати, яку казку розповідали минулого разу, які висновки для себе зробили, який мовленнєвий досвід набули, чого навчилися (розповідати, описувати героїв казки, місце їх подій, розмірковувати). Психолог або вихователь ставить дітям запитання, активізує мовленнєві процеси, з'ясовує, як їм допомогло те, чого вони вже навчилися на попередніх заняттях (тренінгах)



### **Розширення уявлень дітей про мову й комунікативні можливості дитячого мовлення**

Вихователь розповідає нову казку, запитує, чи хочуть вони допомогти якому-небудь персонажеві з казки (заспівати пісеньку, підбадьорити, заохотити, виконати разом мовленнєві дії, відтворюючи зміст казки в особах, запитати героїв казки про щось цікаве для них, поспілкуватися з персонажами казок на певну тему, передати привітання і побажання іншим персонажам казок, написати і передати їм листа, запросити до себе в гості, з улюбленими персонажами погратися в нову, придуману дітьми гру, попередньо розповівши її зміст, разом з героями казок помріяти й пофантазувати про бажане, очікуване, уявне і несподіване тощо)



### **Набуття дітьми нового інтелектуально-мовленнєвого досвіду та закріплення нових мовленнєвих операцій і якостей**

Вихователь організує ігри, які дозволяють дошкільникам оволодіти новим креативно-чуттєвим досвідом, проводить разом з дітьми символічні подорожі, перевтілення, перетворення, що сприяють індивідуальній трансформації внутрішнього потенціалу особистості дитини під час говоріння



### **Інтеграція нового креативно-мовленнєвого досвіду в життєдіяльність дітей**

Вихователь обговорює разом з ними, в яких життєвих ситуаціях вони можуть використовувати той, актуалізований засобом казки інтелектуально-чуттєвий і мовленнєвий досвід, який набули на казкотерапевтичному занятті, що сприятиме подальшому самостановленню й розкриттю душевних сил дитини, захищаючи від стресів і травмуючи психостанів



### **Резюмування**

Узагальнення набутого когнітивно-чуттєвого й естетично-мовленнєвого досвіду та додавання його до наявного у дітей практичного досвіду. Вихователь підводить підсумок заняття. Узагальнює те, що відбувалося на ньому; відмічає окремих дітей за їх плідну активність; підкреслює цінність набутого багатогранного досвіду; називає конкретні ситуації реального життя, в яких діти можуть толерантно й доречно використати новий комунікативний досвід, що інтегрально охоплює різні аспекти духовно-душевної природи особистості дитини



### **Ритуал виходу з казки**

Вихователь готує дітей до взаємодії в звичайному соціокультурному середовищі. Повтор ритуалу входження в казку з доповненнями. Вихователь говорить: “Ми беремо з собою усе цінне, важливе, що ми сьогодні відчували, сприймали, переживали чого навчилися, що увійшло в наші серця й там залишилося жити, щоб у світі було більше радості й краси”. Діти, стоячи колом, виконують рухи, ніби щось беруть з кола й прикладають руки до грудей

У роботі з дітьми можна використовувати такі **казки**: *Наталя Забіла*. “Про півника і курочку”. “Бджолина перемога”. *Самуїл Маршак*. “Казка про дурне мишеня”. “Казка про розумне мишеня”. *Шарль Перро*. “Червона Шапочка”. *Василь Сухомлинський*. “Для чого півневі гребінець”. “Їжачок і світлячок”. “Два метелики”. “Найгарніша мама”. “Велике і мале”. “Жаба, що співала по-журавлиному”. “Як починається осінь”. “Як зайчик грівся взимку проти місяця”. “Зайчик і горобина”. “Шпак прилетів”. *Лев Толстой*. “Три ведмеді”. *Костянтин Ушинський*. “Козенята та вовк”. *Іван Франко*. “Ріпка”. “Лисичка і рак”. *Корній Чуковський*. “Мийдодір”. “Телефон”. “Айболить”. *Ганс-Крістіан Андерсен*. “Дюймовочка”. “Непохитний олов'яний солдатик”.

*Брати Грїмм. “Мішок хитрощів”. “Бременські музики”. Михайло Коцюбинський. “Брати-місяці”. Астрїд Лїндгрєн. “Малюк і Карлсон (уривки)”. Шарль Перро. “Попелюшка”. “Хлопчик-мізинчик”. Олександр Пушкін. “Казка про рибалку та рибку”. Олена Пчілка. “Журавель та чапля”. Вадим Скомаровський. “Горобець-горобчик”. Василь Сухомлинський. “Сьома дочка”. “Фіалка і бджілка”. “Зайчик і місяць”. “Пелюстка і квітка”. Микола Трублаїні. “Про дівчинку Наталочку та сріблясту рибку”. Леся Українка. “Біда навчить”. Іван Франко. “Заєць і їжак”. “Лисичка і журавель”. Корній Чуковський. “Тарганисько”. “Федорине горе”.*

На окремих казкотерапевтичних заняттях діти самостійно визначають казку, яку вони хотіли б почути і здійснити подорож в те чи інше казкове місце за її змістом на наступних заняттях.

## **5.2. Ігрова терапія**

**Ігрова психотерапія** – це найефективніша, природна форма роботи з дошкільниками. Для них гра, як зауважував В.О. Сухомлинський, – це найсерйозніша справа, де розкривається перед дітьми світ, творчі здібності, особистості, відбувається повноцінний розумовий розвиток. Гра – це велике світле вікно, через яке в духовний світ дитина вливається живодайний потік уявлень, понять про довкілля [56].

У грі діти отримують чудову можливість набути мовленнєвого досвіду, переструктурувати його відповідно до ігрових і життєвих ситуацій, включитися в процес співтворчості, співробітництва.

Ігрова терапія базується, як правило, на використанні рольової гри – найсильнішому впливові на розвиток особистості. Узявши на себе певну роль у грі, кожна дитина легко перевтілюється в суб'єкта мовленнєвої діяльності, непомітно для себе набуває діяльнісних рис мовлення. Адаже говорить не вона (дитина), а висловлюється лікар, бібліотекар, продавець, конструктор, пілот, командир військового корабля тощо. Також безболісно дошкільники вступають у грі в суб'єкт-суб'єктну взаємодію, відчувають себе повноцінним

й повноправним учасником спілкування. Мимовільно, ненавмисно, неусвідомлено вони поступово набувають в грі довільності, навмисності й усвідомленості мовлення, опановують ази рефлексії над власним мовленням. Кожна дитина намагається висловлюватися найкраще, оскільки відповідальна за ту, чи іншу роль і тому не може скомпрометувати в мовному сенсі обраного нею героя. Коли діти входять в образ, у їхній свідомості динамічно вимальовуються картини, жваво працює думка, бурхливо пробуджується уява, фантазія, концентрується увага, загострюється почуття, актуалізуються доречні мовні засоби, виструнчується мовлення, стає комунікативно доцільним, контекстним.

Процедура ігрової терапії передбачає виконання дітьми спеціальних вправ (вербальні та невербальні комунікації, програвання різних життєвих ситуацій). Граючись, кожна дитина починає краще розуміти своє мовлення та його значення в комунікації. Неточне, неповне, непослідовне повідомлення радиста командирю або пілоту літака може привести до його загибелі, багаторазове використання слів “там”, “туди”, “ось-такий” без конкретної назви предметів, чи напряду руху, може спровокувати неправильні дії автомобіліста. Невміння пояснити продавцю, які саме продукти треба купити, і в якій кількості, спричинить його незадоволення тощо.

У грі діти старанно й відповідально ставляться до змісту й форми свого мовлення. У них розвиваються комунікативно-мовленнєві операції й дії, здатність до прийняття власних рішень, знімається напруга, страхи перед іншими комунікантами, підвищується рівень аналізу й оцінки власного мовлення, набувається спроможність одночасно говорити, вислуховувати себе й редагувати вимовлене під час висловлювання. Саме в грі створюється позитивний емоційний фон, збуджуються емоції кожного партнера по грі, які стають пусковими “приладами”, що приводять у дію мовленнєві механізми й примушують працювати злагоджено всі психічні функції, пов’язані з мовленнєвою діяльністю. Саме в процесі ігротерапії розвиваються творчі

мовленнєві здібності, розкривається мовленнєво-мовний потенціал дошкільників, відбувається мовленнєва самореалізація.

Діти, які здобули подібний ігровий стаж, відчують себе впевненіше й радісніше, адекватніше реагують на оточуючих, набувають комунікативного досвіду, повно й цілісно сприймають себе та інших, активно проявляють свою індивідуальність, кмітливість, винахідливість. Ігрова терапія слугує інтенсифікацію того, що необхідно кожній маленькій людині для життя й самореалізації. Саме в грі дошкільники породжують енергію, необхідну для становлення їх як особистостей.

Керуючи ігровими ситуаціями (узявши на себе головну роль) психолог вступає в глибокі особистісні взаємини з дошкільниками, допомагає їм у самоствердженні, у становленні свого реального “Я”. Ігротерапія дає можливість дітям бути повноправними учасниками життя і з допомогою психолога (спільно з ним) знаходити смисли цього світу, розуміти закони співробітництва, відчувати позицію учасника й соратника. В такому співробітництві з дорослим діти переживають те, що відбувається у спілкуванні в процесі гри, і проживають ціле життя, відкриваючи для себе щось нове, досі невідоме. Засновані на щирих і цілісних відношеннях взаємини дітей і психолога в грі забезпечують особистісне зростання кожної дитини. Саме ці “живі” взаємини між дітьми й психологами є важливою значимою умовою ігротерапії.

У своєму мовленнєво-діяльнісному розвитку дошкільники переживають певну боротьбу мотивів між потребою в мовленнєвій залежності (потрібна допомога дорослого під час висловлювань у формі запитань, підказок, наочності тощо) та устремлінням до мовленнєвої автономності. В грі вони почуваються здатними зустрітись із самими собою й зрозуміти себе, стають мовленнєвими індивідуальностями. Діти починають усвідомлювати свою важливість, самостійність у прийнятті рішень, сприймають себе як гідних і значущих, осмислюють цінність свого впливу на інших учасників гри, приймають власні почуття і вчинки, набувають

контролю над самим собою, знаходять власне “Я”. Розвиток “Я” посилюється в грі, тому що кожна дитина відчуває себе бажаною й любимою, сприймають людську емпатію дорослого. Свобода висловлюватись в ігротерапевтичних сеансах, виражати думки, почуття, стани, визнавати й приймати самого себе дозволяє дітям набути адекватної самооцінки, прийняти й оцінити спосіб свого смисловираження й мовленнєвираження, зокрема свій індивідуальний стиль мовлення. Тільки завдяки процесу самовираження, реалізації внутрішніх цінностей діти формуються як самостійні та самоактуалізовані індивідуальності, здатні до самовизначення.

### **5.3. Лялькотерапія**

**Лялькотерапія** є одним із провідних форм психотерапевтичного впливу на дітей дошкільного віку з метою розвитку в них мовленнєвої діяльності. Вона суттєво доповнює казкову та ігрову терапію. Ляльку використовують і як самостійний засіб (заохочення дітей будувати висловлювання), і як допоміжний засіб (знайомство з лялькою, опис її зовнішнього вигляду, розповідь про її улюблені ігри, казки, книги, розваги, справи, допомоги дітям). Лялька навіть своєю привабливістю стимулює дитячу мовленнєву активність, знімає стани дискомфорту, втоми, сором'язливості, невпевненості, напруги, тривожності, депресії тощо.

Процедура проведення лялькотерапії передбачає, що дошкільникам пропонується обрати ляльок, ознайомити їх з ними, розповісти про них цікаві пригоди, описати їх зовнішній вигляд (якщо потрібно, то за допомогою психолога), погратися з нею, а також послухати, як він педагог (психолог) спілкується з лялькою. У момент розмови педагог (психолог) ставить ляльці питання, запрограмовані психолінгвотерапевтичним процесом: про дії, почуття, стани, думки тощо. Відповіді, надані лялькою (озвучені психологом), проєктуються безпосередньо на дітей. Ляльки та інші іграшки викликають певні типи мовленнєвої поведінки дітей, допомагають



структурувати їхнє мовлення. І взагалі дошкільники більше розмовляють, граючись у ляльки, ніж коли малюють або розглядають книжки.

Із особливою любов'ю діти відносяться до ляльок, зроблених ними самостійно. Виготовлення ляльки є своєрідною медитацією. У процесі шиття ляльки, або виліплювання її з пластиліну, глини, тіста чи піску, вирізування з паперу, або збирання з природного матеріалу у дітей відбуваються позитивні мовленнєві й особистісні зміни. Вони лагідно й турботливо розмовляють з нею, намагаючись використати увесь арсенал мовних засобів, яким володіють:



**Ось ти у мене така гарненька, чарівненька. Я ще зроблю тобі спідничку коротеньку, красиву. Пофарбую губи і бровки. Куплю туфельки як у Барбі, зроблю зачіску. Я тебе дуже люблю.**

Для дітей цікавою є не тільки виготовлена ними лялька, а й сам процес виготовлення, в якому відбувається розвиток дрібної моторики рук, і водночас мовлення.

Психофізіологами доведено, що моторний центр мовлення знаходиться поруч і працює у взаємозв'язку з рушійним центром мозку людини. Активізація дрібної моторики рук і відповідних їй рушійних центрів мозку та іррадіація, що закономірно виникає, збуджує й одночасно заставляє працювати моторні центри мовлення. Крім цього виготовлення ляльок актуалізує уяву дітей, розвиває здатність до концентрації.

При розв'язанні конфлікту, що природно виникає між інстинктивними спонтанними мовленнєвими проявами дітей і тиском дидактичних впливів у

вигляді соціальних (мовних) норм, у них спрацьовують механізми захисту. Подолання бар'єрів психологічного захисту пов'язується з використанням ляльок. За їх допомогою дошкільники здійснюють певну проекцію – приписують власні думки, почуття лялькам, фокусують на них власну поведінку. Лялька виконує функцію субституції: є для дитини своєрідним заміником, об'єктом, що заміщує суб'єкт або об'єкт, здатний задовольнити ту чи іншу дитячу потребу. Заміщення зменшує вплив на дітей їхніх спонтанних емоцій, дає можливість повправлятися у вираженні своїх почуттів, адекватних ситуації. Найбільш рельєфно лялька як заміник виявлялася в грі. Діти сварять ляльку замість батьків чи старших братів і сестер, промовляючи при цьому, що вона поводить себе не гарно і їй треба змінитися на краще. Або навпаки вони голублять її, говорять лагідно, ніжно, люблячи. Лялька дозволяє сублімувати в розмові з нею те, що неможливо розповісти кому-небудь, наприклад, про свої почуття. Саме так відбувається трансформація соціально небажаних бажань або таких, які неможливо реалізувати в даний момент, в соціально прийнятні, допустимі тут і зараз. Дивлячись на ту чи іншу ляльку, особливо на ляльок, що знаходяться за кермом автомобіля, або просто мають привабливий вигляд, діти ототожнюють себе з ними або з іншими ляльками, які асоціюються у них із сильною особистістю, з харизматичною особистістю, з розумною істотою тощо. Імітуючи манеру поведінки таких ляльок вони у спілкуванні між собою з'ясовують: *“Ось цей гонщик – це я. А той дядько у шлемі – це будеш ти, Микола”*, *“Я – Знайка, а ти – Незнайка”*, *“Я – Барбі, а ти будеш Катрусейо”*. Саме так кожна дитина, ідентифікуючи себе з лялькою, починає почуватися сильнішою, красивішою, розумнішою, самостійнішою, оскільки вимріює, створює в уяві, що вона є лікарем, вчителем, директором телебачення, космонавтом тощо. Завдяки ляльці та створеному нею ірреальному світу діти прагнуть до самовираження, самореалізації через ірраціонально зроблений вибір.

Лялька для дитини у є засобом, що допомагає реальному “Я” наблизитися до ідеального “Я”. За її участю діти отримують дані про досвід, який вони переживали у спілкуванні з іншими дітьми, еволюціонують його відповідно до обставин та їхніх власних відповідних дій. Коли лялька є вираженням ідеального “Я”, то тоді варто здійснювати корекцію реального “Я” або наближувати до нього. Отже, лялька дозволяє реальному “Я” збагатитися комунікативно-мовленнєвим та особистісним досвідом, самоактуалізуватися.

Лялькотерапія, як один із способів психокорекційного впливу на мовлення дітей, передбачає використання іграшки як проміжного об’єкта взаємодії дошкільників і психолога. Діти, проблематичні з огляду на комунікацію й публічне мовлення, важко йдуть на контакт із незнайомою і навіть гарно знайомою людиною. У цих випадках допомагає лялька, яка привертає до себе увагу, першою вступає в діалог. Дитина бере ляльку в руки і починає спочатку відповідати їй, а потім й говорити від її імені. Цей спосіб використовується як у тренінгах, на заняттях з розвитку мовлення, так і в індивідуальній роботі. Діти “мовчуни”, у яких страх перед монологічним оприлюдненим мовленням витіснений у підсвідомість, потребують програвання і проговорювання своїх мовленнєво-мовних труднощів за участю іграшки і у такий спосіб пошуку їх вирішення (катарсис).

Лялька допомагає дітям відчувати себе захищеними у вирішенні їхніх власних мовленнєвих проблем: у знятті тривожності, зниженні інтенсивності негативних переживань, подоланні захисних бар’єрів, у набутті внутрішньої психологічної свободи, встановленні контакту, радісного настрою у легкому засвоєнні нових мовних засобів і способів комунікації, в опануванні діяльністю мовлення. Маніпулюючи лялькою дошкільники випробовують новий для них стиль міжособистісних взаємовідносин, їх мовленнєве оформлення, переконуються у їх дієвості, а відтак переносять опанований у грі з лялькою стиль у реальне життя. Використання в психотерапевтичній роботі з дітьми ляльок-маріонеток, пальчикових, ручних і петрушечних

ляльок, відволікає дітей від мовленнєвих труднощів, зокрема переходів від спонтанного мовлення до цілеспрямованого й структурованого, до оволодіння довільністю, навмисністю і усвідомленістю мовлення. Іграшки дозволяють дошкільникам розкрити найпотаємніші куточки їх душі, творчо відтворювати власне мовленнєве “Я”, формуватися мовленнєвою особистістю, яка в комунікації випромінює відкритість, встановлює особливий клімат взаємовідносин, виявляє взаємну довіру, створює атмосферу позитивно зафарбованих емоцій.

#### **5.4. Природотерапія**

**Природотерапія** як вплив природних чинників на чуттєву й емоційну сфери психіки дітей використовується в розвитку мовленнєвої діяльності дітей у якості самостійної форми або методу, так і у поєднанні з іншими формами й методами вербального характеру. Організація спостереження за явищами природи, милування красою течії води, синьою неба, різними барвами рослин, ландшафтом рідного краю, відчуття запахів квітів, тепла й сипучість піску тощо, допомагає дітям сформувати образ світу, в якому вони живуть і зростають. Ці образи є невід’ємною складовою мовленнєводіяльнісного процесу. Природні засоби діють не тільки седативно або збуджуючи, а й слугують фоном, допомагають створювати внутрішню програму й конкретний зміст висловлювань дітей. Відтак педагогу необхідно розвивати в дітей не тільки мовлення, а й змінювати ставлення до навколишнього середовища, щоб вони відчували, сприймали й розуміли себе як часточку Планети Земля, Всесвіту. В роботі з дошкільниками природотерапія слугує також способом забезпечення позитивного емоційного стану, досягнення активізуючого ефекту в мовленнєвих та інших психічних процесах та покращення стану здоров’я.

## 5.5. Аромотерапія

**Аромотерапія** як різновид природотерапії базується на впливові запахів на психічний і фізичний стан дітей, на силі природи, проявленої в натуральних ефірних оліях. Запах є важливим гармонізуючим компонентом розвитку мовлення дітей. Психолого-педагогічні властивості аромотерапії представлено в технологіях у тісному зв'язку між нюханням й емоційними станами дітей та їх психічним здоров'ям. Забезпечуючи профілактичний ефект, ефірні олії одночасно суттєво впливають на вияв тих чи інших психічних процесів у дітей.

<i>Ефірні олії</i>	<i>Психолого-педагогічні властивості ефірних олій</i>
Лимон	Сприяє подоланню дезадаптації при переході від спонтанного до діяльнісного мовлення; забезпечує продуктивність мовленнєвої діяльності та підвищує настрої
Хвоя	Тонізуючий засіб, який необхідно використовувати до проведення мовленнєвих ігор
Лаванда	Стимулює роботу головного мозку дитини (розміщується на дитячих столиках, за якими дошкільники виконують мовленнєві вправи)
Шалфей мускатний	Урівноважує емоції, виявляє релаксуючу та стабілізуючу дію на дитячу психіку; стимулює мовленнєву діяльність дітей
Ялівник	Відновлює душевну рівновагу при нав'язливих страхах перед необхідністю виконувати мовленнєві дії
Розмарин	Покращує довготривалу й короткочасну (мовленнєву) пам'ять, допомагає упорядкуванню думок, надає відчуття зрозумілості
Тім'ян повзучий	Стимулює й посилює діяльнісний початок в дитині
Евкалипт	Покращує логічне мислення, розмірковування дітей
М'ята перечна, кипарис вічнозелений, іссоп, евкалипт шариковий.	Стимулюють дію нервової системи, покращують концентрацію уваги, сприяють довірливості, навмисності мовлення
Ромашка звичайна	подолати сильні збудження (перезбудження), нервозність, підвищує терпимість у комунікаціях.
Майоран, базилік,	Сприяють подоланню мовленнєвого комплексу "У

апельсин, кориця	мене не получится розповідь”, “Я не буду говорити”, “Я не вмію придумувати казки” тощо
Жасмин, грейпфрут	Підвищують продуктивність мовленнєвої діяльності та настроїв дітей

На корекційних заняттях аромотерапія має бути фоном. Її необхідно поєднувати з музикотерапією. Аромотерапія є корисною для дітей тим, що кожна ефірна олія, як зазначають дитячі психологи, увібрала в себе біля п'ятисот рідин, що мають цілющу силу рослин, силу Природи [26].

### 5.6. Кольоротерапія

Серед природотерапевтичних способів впливу на емоційно-вольову й когнітивну сферу психіки дошкільнят важливу роль відіграє **кольоротерапія**. Вплив кольору на дітей здійснюється через зорове сприймання й образи уяви кольору, які створюються ними. Властивості кольору вкрай важливі для розвитку творчих мовленнєвих здібностей дітей дошкільного віку. Впливаючи на фізіологічні системи, колір здатний як подавляти, так і активізувати мовленнєву та інші діяльності, покращувати настрої, навіювати певні думки, почуття, а також допомагає запам'ятовуванню й відтворенню образів як перцептивної складової мовленнєвої діяльності. Кожний колір із кольорової гами має позитивний вплив на перебіг мовленнєвої діяльності в дітей.

<i>Назва кольору</i>	<i>Психолого-педагогічні властивості кольорів</i>
Червоний	Викликає інтерес до мовленнєвої діяльності, підвищує пошукову активність при виборі доречних і точних слів та їх форм
Жовтий	Позитивно впливає на творчі розповіді дітей, на концентрацію думки при доборі фактичного матеріалу й відтворенні його в процесі мовлення; підвищує пізнавальні інтереси в дітей та вербальне самовираження
Блакитний	Корисний при створенні дітьми міркувань, оскільки він пов'язаний з інтелектом і вмінням умиротворюватися за допомогою вербальних засобів. За допомогою цього кольору кожна дитина ніби залишається наодинці зі

	своїми думками, споглядає, розмірковує. Чесність і відвертість також зв'язані з блакитним кольором. Це – колір креативності й медіативних практик.
Зелений	Допомагає дитині аналізувати власне висловлювання, контролювати його зміст, концентруватися на ньому, пригадувати факти, події, образи, оволодівати рефлексивними вміннями.
Помаранчевий	Сприяє когнітивним процесам, як і жовтий, підвищує творчий потенціал
Фіолетовий	Дає дітям натхнення, необхідне для мовленнєво-творчої діяльності, заспокоює, створює умови для природності й простоти мови, яка у висловлюваннях зрозуміла всім.

Кольоротерапія реалізується не лише засобами довкілля, а й через використання різноманітного кольорового дидактичного матеріалу з паперу, тканини, пластмаси, кольорових кульок, кольорову глину, кольорові олівці й фарби, кольорове тісто тощо.

### 5.7. Квітковотерапія

**Квітковотерапія** – новий, авторський метод психотерапевтичного впливу на психіку дітей. Це одночасно і аромотерапія, і кольоротерапія, і естетотерапія. Грандіозний ексцитативний вплив виявляє квітковотерапія на дошкільників: квіти привертають увагу своєю чарівністю, вишуканістю, граціозністю; тонким ароматом активізують нюхові центри, даючи радість і насолоду, збуджують естетичні почуття, почуття душевного піднесення і оптимізму, вгамовують негативні емоції, страхи, стреси, діючи релаксаційно, надихають на лірику, творчість, на вияв добра, турботи про людей, на ввічливість, чемність, люб'язність, галантність, шанобливість, тактовність. Витончена форма й гармонійна забарвленість квітів дає наснагу й насолоду. Квітка володіє живодайною силою, енергією, виявляє животворний і життєдайний вплив на дитину. Розвиває сенсоріку і перцепцію, увагу і мнемоніку, мислення і мовлення, уяву і фантазію, емоції і почуття, формує Людину з усіма її позитивними особистісними виявами. Квітка є і животворчим засобом у психотерапії. Квітка здатна сколихнути невиявлений

творчий потенціал дитини та розкрити його, створює умови й стимулює розвиток здібностей, розширює межі сприймання світу, розвиває символічні уявлення, креативність, надихає на самовираження. В роботі з формування мовленнєвої діяльності дошкільників квітковотерапія забезпечує вміння вільно та ясно відтворювати яскраві сприймання й утворені образи в мовленні, сприяє розвитку емоційно-вольової сфери психіки, гармонізації та стабілізації емоційних станів.

Побачену квітку кожний дошкільник тримає в руках, доторкається до її пелюстків, відчуває на дотик її властивості та якості, насолоджується запахом весни-літа-осені, дарує її одноліткам, вихователям, батькам. Після цього діти малюють квітки, роблять аплікації і відтворюють її вербально, намагаючись вжити найвиразнішу лексику. Описуючи квітку, дошкільники продукують *опис* – один із функціонально-смыслових типів мовлення, який відноситься до діяльнісних, а не поведінкових спонтанних.

Наводимо приклад заняття у формі квітковотерапії, передбаченої психолінгвістичними технологіями.

### **Тема: “У світі квітів”**

*Мета:* розвиток умінь висловлюватися у формі опису.

*Завдання:*

- розвиток креативності, уваги, образної пам'яті, внутрішнього мовлення;
- опанування дошкільниками лексикою та граматичними формами, які слугують для побудови описів;
- оволодіння дітьми особистісними якостями, довільністю, навмисністю, мовлення, рефлексією над ним;
- створення фантастичної атмосфери;
- стимулювання творчо-мовленнєвого самовираження.

#### *I. Незвичайне привітання*

Звучить аудіозапис пісні з мультфільму “Марія Мірабелла”, яка створює атмосферу таємничості, загадковості, фантастичності.



Діти входять у групову кімнату, де на килимі розташовані, як на клумбі, різні паперові квіти, оглядають їх.

Психолог пропонує їм стати в коло.

*Психолог:* “Подивіться уважно, які гарні, різнобарвні, чарівні квіти. Ви потрапили на планету Чудес, у країну Квітів. На планеті Чудес живуть казкові герої, персонажі з дитячих книжок, мультфільмів, комп’ютерних ігор. Але в країні Квітів живуть тільки квіти. Ось скільки їх тут і кожна квіточка неповторна має свій аромат, свій колір, свою форму. Доглядає за цими квітами прекрасна Добра Фея (використовується лялька-маріонетка або звичайна прикрашена лялька, яка знаходиться серед квітів). На цій планеті Чудес і в цій країні Квітів існує такий звичай: усі гості, які відвідують Планету, вітаються незвичайно. Тому треба, щоб кожен із вас привітався з нами і квітами по різному, незвичайним способом. Усі ми будемо повторювати дії кожної дитини, вітаючись з нею і квітами”.

Діти пригадують різні форми вітання: “Добрий день”, “Доброго здоров’я”, віддають привіти, шлють вітання, висловлюють почуття радості й задоволення з приводу перебування на фантастичній планеті, виявляють прихильне ставлення до квітів, радісно сприймають їх, схвалюють середовище, у якому опинилися, пригощають, запрошують до себе. Виражаючи прихильне ставлення, доброзичливість, діти використовують уклін, привіт, привітання, жести, здоровкаються.

Після закінчення мовленнєвих вправ, психолог пропонує дітям познайомитися з Доброю Феєю: “Мене звать Дмитро”, “Моє ім’я – Галина”. “Дуже приємно познайомитися, рада тебе бачити” – відповідає кожній дитині Фея. Для дошкільнят украй важливо, що кожний з них у цій фантастичній країні бажаний, любимий, очікуваний. Наприкінці знайомства Фея підкреслює: “Я Вас усіх люблю. Мені приємно з Вами говорити”.

У країні Квітів на фантастичній галявині діти відчувають гармонію і свою значимість в усьому, що вони бачать; стають одним цілим зі своїм новим оточенням. Діти ніби “пропускають” через себе усі тонкощі оточення

лісової галявини, “вростають” в її гармонійну атмосферу, відчувають відсутність стандартів і зовнішнього тиску, оскільки знаходяться в ситуації, де відсутні упередження і забобони. Отже, вони відчувають постійну доброту, повагу до себе з боку психолога, а також свою значимість і цінність. Кожен їхній вчинок і кожне слово, безперечно, приймається і зустрічається з повагою. Діти, навіть і ті, хто збуджений, схвилюваний або депресивний, відчувають комфорт, стан душевної рівноваги, відсутність хвилювань, сумнівів, тому що їх оточує атмосфера довіри миролюбності й повного відпочинку. Поступово це відчуження вживається в суб’єктивний світ дошкільнят. Вони відтепер перебувають не в реальному світі, а в країні, де спокій і доброзичливість, де вільне, ненапружене, нетривожне самопочуття. І навіть тоді, коли діти перебуваючи в країні Квітів, емоційно виражають свої почуття, активно шумлять, граються, голосно говорять, їх не залишає відчуження умиротвореності і тиші, взаємодовіри, внутрішнього психологічного комфорту.

Далі Фея пропонує всім гостям загадкової Квіткової країни вибрати квіточку, узяти її в руки і сісти на килим.

*Психолог* (тримає в руках Добру Фею і від її імені голосом Феї промовляє): “Мені дуже приємно бачити всіх вас на планеті Чудес у нашій країні Квітів. А ця квітова галявина, де Ви знаходитесь, – це двері в інший для Вас, дивовижний світ, у якому повно чудес і краси. Цю красоту створюю Я, бо Я – квітникарка” (читається фрагмент вірша М. Познанської “Квітникарка”).

Весела, рада квітникарка, –  
Розквітли квітоньки усі!  
І мовить так: – Хай люди в парку  
Відпочивають у красі...

“Увійти у цей фантастичний світ зможуть ті діти, які люблять і оберігають усі рослини і люблять квіти, фантазують, мріють, уміють декламувати вірші, складати казки, описувати квіточки, дерева, травичку, а саме головне – уміють перетворюватися у квіти.

А для цього необхідно уважно подивитися на квітку і вдихнути її аромат. Відчуваєте, який приємний запах? (використовуються аромоолії, якщо квіти штучні). Згадали, як називається та квіточка, що у Вас в руках? Дуже добре. Відтепер, понюхавши і впізнавши її, Ви перетворилися у квітки. Тепер Ви – квіти, і нам треба познайомитися одним з одним”.

### *II. Знайомство “На що схожа квітка”*

Діти в образі квіток, знайомляться один з одним, по колу передаючи кольорову повітряну кульку. Кожен, називаючи квітку, говорить, на що схожий цей запах і колір. Наприклад:

– Мене звать ромашкою. Ромашка пахне літом, лугом. Вона схожа на сонечко, але зовсім маленьке. Її білі пелюсточки – це промінчики сонця, а серединка – саме жовте сонечко.

– Моя назва конвалія. Я схожа на малесеньку вазочку з різьбленими краями. Я біленька, як сніг, запашна і красива. Я розквітаю у травні.

Діти виконують це завдання в атмосфері гармонії й урівноваженості, спокою і значимості, від чого ця фантастична квітова галявина (але ж насправді звичайна групова кімната, спеціально оформлена) стає для дітей особливим місцем; вона дозволяє їм відчувати свою адекватність і приналежність до світу.

### *III. Вправа “Асоціації”*

Психолог від особи Доброї Феї запитує: “Діти я бачу, що ви всі любите квіти, умієте ними милуватися, насолоджуватися їх красою. А тепер на хвилинку закрийте очі та уявіть собі, яке слово пригадується вам, коли чуєте назву тієї квітки, в яку Ви перетворилися?”. Наприклад:

– “Піонія нагадує словосполучення “день народження”;

– “Волошка нагадує мені вислів “блакитне небо”.

Далі психолог в образі Феї просить дітей придумати казку з асоціацією і обов’язково вжити в ній терміни, що називають квітку, її колір, форму, запах.

Виконуючи такі мовленнєві вправи, побудовані на довільності й навмисності, діти не відчують перевтоми чи страхів, адже знаходяться в атмосфері теплоти, комфорту і захищеності, яка не визначається тільки антуражем кімнати, іграшками і дидактичними засобами. Позитивний емоційний клімат виникає внаслідок сукупності факторів, що передбачають передусім особистісну взаємодію між психологом і дітьми.

#### *IV. Рухотерапія*

Добра Фея-квітникарка: “Квіточки наші втомилися, хочуть їсти. Їх треба нагодувати, підживити корисними речовинами, напоїти водичкою. Ідіть до мене, мої ріднесенькі. Я вас водичкою напою і добрива додам. Ростіть красиві та здоровенькі”.

Психолог таким чином кличе до себе дітей; вони залишають квіточки на імпровізованій галявині, сідають на стільчики і продовжують слухати Фею: “Ви всі гарно перетворювалися у квіточки, а тепер вам усім треба перетворитися в добродіїв, помічників квітів, щоб допомогти їм, попідклубатися про них, випестити їх. А ви знаєте, що означає слово “випестити”? Це значить з любов’ю виростити, викохати, виплекати, дбайливо доглядати, підживлювати, виривати бур’яни, щоб квіти краще росли, були красивими й ароматними. Ви хочете подбати про квіти? Так. Зараз я махну чарівною паличкою – ви всі перетворитеся відтепер у добрих і турботних квітників. Фея здійснює магичні дії паличкою. Ось тепер ви – добродії, справжні квітникарі. Спочатку напоїмо квіточки водичкою, а для цього попросимо дощика”. Фея читає вірші К. Перелісної “Теплий дощик” і “Дощик”.

#### **Теплий дощик**

Дощику дрібненький,  
Дощику тепленький,  
Просьять тебе діти,  
Поливай їм квіти,  
Щоб було в садочку  
Гарно, як в віночку.

#### **Дощик**

Іди, дощику, іди,      Щоб травичка підросла,  
На городи, на сади,      Щоб квіточка розцвіла,  
На траву, на квіти,      Щоб дітки маленькі  
Що садили діти.      Росли здоровенькі!

Потім разом із Феєю всі діти вимовляють ці заклики, супроводжуючи мовлення рухами рук (піднімають трохи розведені в боки руки до неба і

просять: “Іди, іди, дощику”; потім присідають і руками, витягнутими вперед, показують “на сади”, присідають нижче і показують “на квіти” і, присівши на навшпиньки, показують “на городи”, “на траву”, а потім піднімаються поступово і знову рухами рук супроводжують рядки вірша: “щоб травичка підросла”, “щоб квіточка розцвіла”. Далі відповідно до фрази “щоб дітки маленькі” присідають, а відповідно до фрази “росли здоровенькі” – піднімаються. Із фрагментом вірша “Просьте тебе дітки, поливай їм квітки” діти кілька разів піднімають і опускають руки, показують напрям руху дощу.

Добра Фея читає наступний вірш М. Познанської “Мій квітник” і робить рухи з уявною лопатою й граблями:

Я взяла граблі й лопату	Тепле літечко настане,
Та зроблю грядки в саду,	І квітник мій розцвіте.
Посаджу на них я м'яту,	Будуть бджоли прилітати
Чорнобривці, резеду.	По медочок до квіток.
Ще й пахучого горошку	Вийде мама, вийде тато
Тут насію два рядки.	Відпочити в холодок.
Посаджу тюльпанів трошки,	Прийдуть подружки гуляти
А скраєчку — нагідки.	Теж в квітник їх поведу.
Пройде теплий дощ весняний,	Буду квіти поливати,
Гляне сонце золоте,	Щоб скоріш цвіли в саду!

Діти наслідують її рухи, вільно пересуваючись по території уявної фантастичної галявини нібито сапками обробляючи квітки, а Фея у цей час супроводжує дії дітей читанням уривка з вірша М. Познанської “Стережіться, бур'яни!”

Вийшли ми із дитсадочка	Не врятуєтесь однак!
Подивитись на грядки:	А внизу, під лободою,
На городі, як віночки,	Хто забрався в холодок,
Зеленіють буряки.	Трав'яною бородою
Все зійшло: картопля, соя,	Застелив увесь рядок?
Редька, дині, кавуни...	Упізнали? Це ж пирій,
Гострі сапки — наша зброя:	Коренастий лиходій.
Стережіться, бур'яни!	Ми його як обступили
Не ховайтесь між рядками	Та за бороду вхопили,
Молочай, осот, гірчак,	Підрубали корінець, —
Лобода, будяк з голками, —	Пирію прийшов кінець!

Далі Фея пропонує дітям – добродіям – квітникам відпочити, поспати, сили набратися.

#### *V. Релаксація*

Квітницарка – Добра Фея під звучання спокійної, лагідної мелодії в повільно темпі вимовляє: “Дітки, ви славно попрацювали, допомогли мені та зробили корисну справу для квіточок і для країни Квітів. Ви напевно втомилися. Давайте відпочинемо. Лягайте на килим, закривайте оченята і уявіть собі клумбу із чарівними квітками, із прекрасним ароматом і полюбуйтеся нею. Прислухайтеся як гудуть над квітками бджоли. Як тепло і лагідно голубить квіточки сонечко, шумлять дерева, у траві стрибають коники, з квітки на квітку перелітають бджоли. Ви відпочиваєте, Вам легко й зручно, ви насолоджуєтеся красою і запахом квітів. Вам приємно і затишно”.

Потім психолог (в образі феї) просить дітей поступово просинатися, відкривати очі, не встаючи, потягнутися, змінити позу і повільно підніматися.

#### *VI. Мовленнєво-художня справа “Діти приходять на допомогу”*

Добра Фея пропонує дітям допомогти квітам прокинутися, оскільки вони сплять дуже міцно: “Для того, щоб квіти почали просинатися, необхідна магічна дія, адже це незвичайні квіти. Вони просипаються тільки після віршів про них. Давайте, любі діти, допоможемо їм”.

Діти із задоволенням читають авторські вірші про різні квіти, вивчені на пам'ять заздалегідь, або власностворені:

#### **Дві квіточки**

Дві квіточки розквітли  
У нашому садку,  
Свіженькі і привітні,  
У мокрому сніжку.

То пролісок синенький  
І білий первоцвіт  
Шепочуть веселенько:  
«Весняний вам привіт!»  
(К. Перелісна)

#### **Весна**

Що з весною настає?  
– Сніг у полі розтає.  
А чому то так буває?  
– Сонце його пригріває.  
Що ж синіє на землі?  
– Ніжні проліски малі.  
(К. Перелісна)

#### **Зима і весна**

У куточку під парканом  
Сніг біліє — там зима!  
А де сонечко дістане,  
Снігу й крапельки нема.  
Там вже травка зеленіє  
Й сині проліски цвітуть,

#### **Пролісок**

Я – пролісок синенький,  
І перший на весні  
Сказати вам раденький:  
«Кінець! Кінець зими!»  
З-під снігу мій листочок  
До сонця простягну

#### **Стокротки**

У траві густій, зеленій  
Квіточки біленькі,  
Дуже схожі на ромени,  
Тільки що дрібненькі.  
І листочків мало мають,  
Ніжки в них короткі...

Черв'ячок вже землю рие,  
А пташки гніздечка в'ють.  
(К. Перелісна)

**Крокус**  
Гарно, тепло у садку,  
Снігу вже немає...  
Із-під листя у кутку  
Крокус виглядає.  
Наче золотом горять  
Пелюстки жовтенькі,  
І листочки мерехтять,  
Ніжні, зелененькі.  
(К. Перелісна)

**Не забудь**  
Незабудки голубенькі,  
Дуже ніжні і малі,  
На лужку при самій річці  
Між травною розцвіли.  
І такі вони неспілі,  
Налякав їх хтось, мабуть,  
Що усім шепочуть тихо:  
«Любий друже! Не забудь!»  
(К. Перелісна)

**Конвалії**  
Із зеленої сорочки,  
Що зіткнув весною гай,  
Білі дивляться дзвіночки,  
Як зовуть їх — угадай?  
Це конвалії у гаї  
На галявині цвітуть.  
І ніде, ніде немає  
Кращих квіточок, мабуть.  
В них так пахощів багато,  
Цвіту свіжого, роси.  
Хай ростуть, — не буду рвати, —  
Шкода їхньої краси!  
(М. Познанська)

**Будяк**  
А я собі іду...  
Травичка пестить ніжні,  
Будяк ось, на біду,  
Наставив гострі ріжки;  
Мене він поколов  
Та плакати не буду,  
До мами побіжу,  
Про будяка забуду.  
(Н. Мудрик-Мриц)

**Квіти**  
Під віконцями на сонці  
У весняному саду  
У земельку, як в постельку,  
Я насіннячко кладу.  
Сонце, смійся! Дощик, лийся!  
Линьте, краплі, до землі,  
Щоб на грядках у зернятах  
Кріпли паростки малі.  
Прийде літо, будуть квіти,  
Будуть в мене восени  
У віночку на голівці  
Чорнобривці запашні.  
(Н. Забіла)

**Кульбабки**  
На леваду я пішла б,  
Ціла купа там кульбаб —

І ніжний мій дзвіночок  
Вітатиме весну.  
(К. Перелісна)

**Конвалії**  
Дрібненькі дзвіночки,  
Неначе воскові,  
Нанизано рядочком  
На довгому стеблі.  
І ніжно запашненькі,  
Найкращі із квіток,  
Конвалії біленькі  
Зовуть нас у лісок.  
(К. Перелісна)

**Бузок**  
Один бузок ось під вікном,  
А другий біля ганку.  
Один синенький, а отой  
Біленький, як сметанка.  
Обидва ніжні, запашні,  
Аж дух вам забиває,  
І кожна гілка, як букет,  
Із листя виглядає.  
(К. Перелісна)

**Жоржини**  
Уже і вересню кінець,  
Настали дні холодні.  
До нас, я чула, морозець  
Прийде вночі сьогодні.  
Впаде на луки, на гаї,  
Побілить лист на вишні...  
Погасить сонечка мої —  
В саду жоржини пишні.  
Та я морозцеві тому  
Не дам жоржин стоптати:  
На руки ніжно їх візьму  
І понесу до хати!  
(М. Познанська)

**Ромашка**  
На стрункій, високій ніжці,  
Біля річки, на лужку,  
У косинці-білосніжці  
Стрів я квітонуку таку.  
Ясним оком жовтуватим  
Усміхалася мені...  
Я хотів її зірвати,  
А бджола сказала: — Ні!  
(М. Познанська)

**Нагідка**  
Що ромашки — білявенькі,  
Чорнобривці — чорнявенькі.  
А в нагідки така біда,  
Така біда — коса руда.  
Стоїть вона, сиротина,  
Одним-одна коло тину.  
А ромашки дивуються,  
Чорнобривці чудуються:  
— Звідкіля ти, гарнесенька,  
Як сонечко, яснасьенька?  
(Т. Коломієць)

**Весняні квіти**  
Весна чарівниця,  
Неначе цариця,  
Наказ свій послала,  
Щоб краса вставала.  
І проліски, і травка,

Ну, та всі напевно знають  
Це малі стокротки.  
(К. Перелісна)

**Дзвіночки**  
Ми дзвіночками звемося,  
Хоч ніхто не чув ніколи,  
Щоб хоч раз ми подзвонили  
Тими дзвониками в полі.  
Бо ми квіти — ніжно-сині,  
В полі нас гойдає вітер,  
І беруть медок з нас бджоли  
І мохнатий джміль сердитий.  
(К. Перелісна)

**Волошки**  
Ми — волошки, наші квіти  
Голубіють на полях:  
При дорозі, в просі, в житі,  
У пшениці, в ячменях.  
Нас не люблять хлібороби,  
Бур'янами нас зовуть,  
А діткам ми до вподоби —  
З нас вінки вони плетуть.  
(К. Перелісна)

**Здивовані квіти**  
Сю ніч зорі чомусь колючі,  
Як налякані їжачки.  
Сю ніч сойка кричала в кручі  
Сю ніч ворон сказав: «Апчхи!»  
Сю ніч квітка питала квітку:  
— Що ж це робиться, поясни?  
Тільки вчора було ще влітку,  
А сьогодні вже восени!  
(Л. Костенко)

**Весняні квіти**  
Й фіалочка ясна —  
Всі квіти весняні,  
Веселі, кохані,  
З-під листя виходять,  
Голівки підводять

Ніби сонечка малі  
Посідали на землі.  
Я нарвала б тих квіток,  
Та сплела б собі вінок,  
Щоб і я була в вінку,  
Наче квітка на лужку.  
Тільки вранці квіти всі  
Умиваються в росі,  
Росяна травичка –  
Змокнуть черевички.  
(Н. Забіла)

Й зелена муравка,  
І кульбаба рясна,  
Ті квіти дрібненькі,  
Мов дітки маленькі,  
Розбіглись у гаю,  
Я їх позбираю  
В пучечок докупки –  
Для мами-голубки!  
(О. Пчілка)

Добра Фея: “Спасибі Вам, діти, що ви допомогли пробудити наш квітник. Бачите? Усі квіточки випрямилися, виструнчилися, розпустилися, обдаровують нас запашним ароматом. Я обов’язково запишу ваші вірші у свою Квіткову чарівну книгу і буду декламувати їх для своїх квіточок. А сьогодні – у квітів свято!”

Добра Фея читає вірш М. Познанської “У квітів сьогодні свято”  
(звучить святкова музика):

Чуєте пахощі в нашій дворі?  
Квіти розквітли в ранковій порі.  
Тут на світланку сам Дощик ходив,  
Білу Лілею від сну розбудив.  
Чисто помилися Мальви в росі –  
Личенька круглі, рожеві усі..  
Нижче під ними красольки дрібні –  
У квітнику засвітили вогні.

Синій Паничик заліз аж на тин,  
Кличе в танок гордовитих Жоржин.  
Білій Лілеї Майор уклонивсь, —  
Сонцем відразу квітник освітивсь!  
Бджілка на скрипку заграла в цей час.  
Джміль прилетів і приніс контрабас.  
Музика лине — почався танок.  
Свято ж сьогодні у наших квіток!

Добра Фея: “У квітів сьогодні свято ще й тому, що в нашій Квітковій країні на квітковій галявині перебувають дорогі для нас гості. Це ви, дітки. Квітки дуже потребують уваги, піклування про них, любові до них. А все це сьогодні виявили Ви і словом, і ділом, і допомогою. Квітки дякують вам”  
(Фея робить уклін).

Діти мають відчувати і знати, що їх безперечно дуже люблять і цінують, що вони заслуговують поваги і ніхто не може позбавити їх цього. Відтак діти починають цінувати власні переживання, свій досвід, виявляють готовність до самовираження, до розвитку своїх творчих сил і умінь.

### VII. Сміхотерапія\*. Аудіювання. “Квіткове весілля”

---

\* Психологи вважають, що сміх – це дія, антитетична страху і суму, тому вона досить корисна в психотерапевтичній практиці. Сміхотерапія створює позитивні емоції, стимулює виділення ендорфінів – “гормонів щастя”, зміцнює імунну систему та внутрішні органи, підвищує рівень антитіл в організмі, покращує дихання, поліпшує кровообіг та кровопостачання мозку тощо. Сміх – своєрідний механізм захисту



Звучить весела музика (український гопак). Фея звертається до дітей: “Діти, а ви знаєте, чому ще у квітів сьогодні свято? Послухайте уважно, що я Вам прочитаю і ви все зрозумієте” – Фея читає вірш Л. Глібова (алегоричний жарт) “Квіткове весілля”:

У вишневому садочку,  
Під вербою, в холодочку,  
Щоб лихо прогнать  
І щоб долю звеселити,  
Заходились наші квіти  
Весілля гулять.  
Не було б таких новинок,  
Та хрещатенький Барвінок  
Усіх здивував —  
Він Фіалочку блакитну,  
Наче панночку тендітну,  
За себе узяв.  
Посередині в таночку  
У зеленому віночку  
Танцює Будяк.  
Кругом свашки, і сусідки,  
І Фасолі, і Нагідки,  
І між ними Мак.

Наче справжній музики,  
Грають Півні та Індики,  
Деренчить Гусак.  
А Будяк всіх потішає,  
Підморгне і примовляє:  
«Отак, квіти, так!  
Танцювала риба з раком,  
А морквиця з пастернаком,  
Та не краще нас!  
Нуте ж швидко, шпарко, квіти,  
Молодих повеселити —  
Один тому час!  
Ой козаче молоденький,  
Наш Барвінку зелененький,  
Потіш Будяка,  
І у парі з молодію  
Між своєю перезвою  
Утніть тропака!

Нехай гляне Редька в дірку,  
Переверне долно гірку  
Догори хвостом  
І музиченьку почує,  
Потанцює, пожартує  
З товстим Будяком.  
Тільки й щастя, тільки й жити,  
Покіль буде сонце гріти, —  
Пов'янем колись!  
Як там буде — знає доля,  
А ще покіль наша воля,  
Гуляй, не журись!»  
Де взялись Чижі й Синиці,  
Прищобечують музиці,  
Ще пристав і Шпак.  
Будяк скаче, не вгаває,  
Підморгне і примовляє:  
«Отак, квіти, так!»

Така гривуазна, гротескна форма сміхотерапії впливає на дітей позитивно. Комічний, такий, що виходить за межі правдоподібності, художній твір актуалізує процеси аудіювання і засвоєння різноманітних образних засобів рідної мови. Грайливий, кокетливий, легковажний стиль викликає в дітей природній інтерес, зацікавленість і сміх. Свою радість від почутого дошкільнята виказують підскакуванням з міста, плесканням у долоні, викриками, дуже голосним сміхом, тупотінням ніжками тощо.

*Добра Фея:* “Діти, тепер я впевнена, що ви абсолютно всі зрозуміли, чому ще у квітів свято. Так чому ж?” Таким способом Фея стимулює побудову дошкільниками мовлення за типом міркування, розмірковування, що має мовленнєво-діяльнісну спрямованість. Наприклад: “У квітів свято не тільки тому, що до них в гості приїхали діти. У них свято ще й тому, що у квітів весілля; у квітів свято, бо Барвінок жениться на Фіалці”.

---

мозку маленької людини від стресів. Він також активізує особистісний творчий потенціал дитини за рахунок активізації лімбічної системи мозку, об'єднання лівої і правої півкуль, підвищує творчо-мовленнєві здібності. Діти, що по-доброму, радісно, душевно і розумно сміються, вирізняються щирістю, здатністю прийти на допомогу, радіти, любити, бажати добра. Тому ця форма терапії – це спосіб розкріпачити дитину, звільнити її від постійного тиску соціальних норм, виховати її душевно і фізично здоровою.

Щира, широка посмішка, радісний сміх дітей, які до речі, більше за всіх, за даними американських учених, сміються у шестирічному віці, – ознака того, що психотерапевтичний процес побудовано коректно [62].

*Фея:* “У день нашої зустрічі я дарую вам ось цю чарівну квітку на щастя і добро. Відвезіть її у ваш дитсадок і нехай вона вам постійно нагадує про наше знайомство, про чудовий світ квітів. До побачення, діти! До зустрічі! Я Вас обов’язково чекатиму!”.

Добра Фея покидає групову кімнату, діти їй щиро дякують, а психолог виносить ляльку за межі уявної галявини і вступає в комунікацію з дітьми.

### *VIII. Рефлексія мовлення*

Психолог пропонує дітям передавати по коло чарівну квітку, яку подарувала фея, і розповісти про те, що в країні Квітів для них було найцікавішим, чії вірші, описи, розповіді й міркування були виразними, змістовними, образними, доречно оформленими у мовному відношенні.

### *IX. Ритуал прощання*

*Психолог:* “Наше перебування на планеті Чудес, у країні Квітів закінчується. Щоб потрапити додому, нам усім треба виконати магичні дії. Ми станемо в коло, візьмемося за руки і скажемо чарівні слова-заклинання, які говорять усі мандрівники, залишаючи планету Чудес”:

Діти за психологом повторюють: “У цьому квітковому світі все цікаво і дивовижно. Я люблю себе, я люблю світ, у якому живу, і це дає змогу мені розкрити мої мовленнєві здібності. Мені подобається мріяти, творити казки, складати і декламувати вірші, розповідати, це приносить мені радість і задоволення. У моєму світі все прекрасно. Я щаслива дитина!”.

Далі діти прощаються з країною Квітів, говорять їй “До побачення”, дякують і, повернувшись у реальне життя, додому усі разом, узявшись за руки, читають напам’ять “Дитячу Молитву” К. Перелісної:

Пошли нам, Боже, маленьким дітям,  
Щастя, здоров'я на довгі літа!  
Щоб виростили розумні й сильні,  
Душею чисті і серцем вільні!  
Щоб нам світила зіронька волі,  
Щоб ми не знали лиха ніколи.

На прикладі конспекту квітковотерапії показано, як доцільно поєднувалися в одному психотерапевтичному процесі різні його форми і методи впливу на психічні процеси дітей в експериментальній роботі.

### **5.8. Арт-терапія**

**Арт-терапія** є психолінгвотерапевтичною формою впливу на дітей через їхнє пізнання себе засобами художнього та інших видів мистецтва, через творчомовленнево-діяльнісне самовираження.

Вона ґрунтується на мобілізації творчого мовленнєвого потенціалу маленької людини, її внутрішніх механізмів саморегуляції й зцілення, відповідає фундаментальній дитячій потребі в мовленнєвій самоактуалізації: розкриттю мовної й мовленнєвої компетенції та ствердженню нею власного комунікативного буття в соціальному світі. Використовується у формуванні мовленнєвої діяльності і терапія малюванням, і музикотерапія і психодрама (театрально-драматична діяльність). Всі ці форми арт-терапії збуджують позитивні емоції, допомагають дітям долати апатію і байдужість до мовленнєвих виявів, дають життєво необхідну мовленнєву активність і творчість, допомагають впоратися з тривогою і невпевненістю в мовленні, напругою і невмотивованою пасивністю. В арттерапевтичному сеансі кожна дитина набуває прекрасну можливість позбавитися негативного досвіду невдалої спроби говоріння перед публікою (дітьми, дорослими), минулих привселюдних мовленнєвих невдач і страхів, виразити себе засобами мистецтва, стати творцем власної мовленнєво-мовної діяльності, зануритися у світ мовленнєвої творчості, а найголовніше – реалізувати свій мовленнєвомисленнєвий потенціал засобами індивідуальної мови у власному мовленні.

Заняття арт-терапією дозволяють дошкільникам відчувати аромат творчості, розкрити свої здібності кожному з них. Якщо більшість дорослих людей на заняттях арт-терапією деякий час комплексують, то діти – це природжені актори, які з радістю включаються в такі психотерапевтичні

сеанси і тут же без усяких адаптацій уживаються в роль, ніби вони її виконували тривалий час.

**Терапія малюванням** допомагає дітям створювати за допомогою динаміки малюнка внутрішню програму висловлювання, проговорювати її для себе у внутрішньому мовленні синхронно із створюваним зображенням, або відтворювати фарбами на папері те, про що вони розповідають, що описують, про що розмірковують. Під час малювання дошкільники також зосереджуються на змісті того, що намагаються відтворити в наступному акті говоріння, одночасно пошепки або про себе знаходять точні й виразні слова для фраз, добирають граматичні форми, необхідні для вираження смислу в майбутньому висловлюванні. Терапією малювання актуалізуються внутрішньомовленнєві структури як спосіб розвитку мотиваційної сфери, інтенціонального простору, мисленнєвих образів і програмування мовлення дошкільників.

У **терапії театральньо-драматичною** діяльністю інтегруються образотворче мистецтво, музика, акторська гра, хореографія, дитяча література і дитяча акторська мовленнєтворчість. Такий інтенсивний комплекс впливових психотерапевтичних форм сприяє розвитку в дітей емоцій, співпереживання, мовленнєво-діяльній активності, соціальної адаптованості. Незгасаючий інтерес старших дошкільників до ігор-драматизацій обумовлений обігруванням (в першу чергу словесним) різних героїв, вербальних виявів їх рис характеру, манери їх говоріння і спілкування тощо. У терапії драматизацією формується позитивне ставлення до вибору мовних засобів як можливості самоствердження в світі мови та творчої реалізації дитячої мовленнєвої індивідуальності, актуалізується діяльнісний аспект мовлення дітей, оскільки в театральньо-драматичних діях дитина засвоює багатство рідної мови, використовує різні інтонації, які притаманні характеру героїв, їх вчинкам і переживанням, намагається говорити чітко, емоційно-виразно та зрозуміло. Така мовленнєва практика стає її особистим мовно-мовленнєвим надбанням, необхідним для самореалізації у соціумі. В

театрально-драматичній діяльності діти проживають життя героя, переживають разом з ним, відчувають відповідальність за автентичність мовлення персонажів і разом з цим поступово оволодівають довільністю та іншими властивостями висловлювань, необхідними саме для виконання перед глядачами літературного твору, для публічного виголошення промови й перебігу мовленнєвої діяльності. Театральна драматизація – це одночасно і нереальний, і реальний світ. Фантастичний світ дає кожній дитині відчуття радості, комфорту, розкріпаченості, свободи, розкутості, задоволення. В нереальному світі, обігруючи героїв казок, художніх творів, діти легше оволодівають комунікативно-мовленнєвими діями (уміннями) – свідомими й довірливими, необхідними для життєдіяльності в реальному світі, вправляються в красномовстві, вчаться говорити вишукано, пишномовно. Саме так діти вчаться вільно спілкуватися, співтворчості, набувають впевненості в собі, позбавляються страхів та невпевненості в ситуації прилюдного мовлення й уваги, спрямованої на них, стають комунікабельнішими, помічають зміни в настрої й поведінці інших, тонко реагують на них, проявляючи особистісні якості. Проживаючи казку в драматизації, перевтілюючись в її героїв, діти вчаться приймати усі грані своєї особистості.

Занурення в драматизацію є для дітей входженням у символічний світ, у внутрішній простір їхньої душі. З'єднуючись частиною своєї душі з духом казкового персонажа (тварин, птахів тощо), діти набувають нові якості, важливі для життя. Від того стають гнучкішими, стійкішими, рішучішими, лагіднішими, смиреннішими, толерантнішими, навчаються спілкуванню, оволодіваючи мистецтвом розуміння себе та інших.

## **5.9. Музикотерапія**

**Музикотерапія** як важливий компонент психолінгводидактичного процесу, глибоко впливає на емоції та почуття і цим самим стимулює до

мовленнєвої творчості, посилює продуктивність мовленнєдіяльнісних процесів.

При позитивних і негативних емоційних станах дітей, а також для гіперактивних дошкільників з метою урівноваження й стабілізації їх психічних станів варто використовувати такі музичні твори вітчизняних і зарубіжних композиторів, створені для дітей, як-от: Е.Гріг – Ранок; Б.Дваріонас – Прелюдія; І.С.Бах – Менует; Т.Шутенко – Полька-Яринка; Я.Степовий – Колискова; В.Косенко – Дощик; В.А.Моцарт – Веснянка; М.Глінка – Жайворонок; К. Сен-Санс – Лебідь; П.Чайковський – Пори року (“Березень”, “Квітень”); О.Гречанінов – Котик захворів; П.Чайковський – Хвора лялька; Л. ван Бетховен – Елізі\*.

Емоційні стани дітей, що проявляються у подавленості, невпевненості, пасивності, у відсутності бажань та інтересів, змінюються на стабільний, дійовий, необхідний для нормальної мовленнєвої активності, якщо пропонуються для сприймання такі музичні твори: С.Майкапар – Метелик; Ю.Щуровський – Півник-задирака; В.Косенко – Скерцино; Д.Шостакович – Шарманка; І.С.Бах – Волинка; І.С.Бах – Полонез; Ю.Щуровський – Український танець; М.Мусоргський – Гопак; Д.Кабалевський – Клоуни; М.Глінка – Полька; Українська народна пісня в обробці М.Лисенка “Кучерява Катерина”; В.А.Моцарт – Турецький марш; П.Чайковський – Нова лялька; О.Гречанінов – Котик видужав; П.Берлін – Маршируючі поросята.

Музикотерапію для розвитку мовленнєвої діяльності дітей доречно сполучати з іншими формами психотерапевтичного впливу, зокрема із казкотерапією, ігротерапією, лялькотерапією, природотерапією, арт-терапією, де музика у поєднанні з іншими засобами і формами психотерапевтичного впливу кожен раз виконує іншу функцію. В грі – сприяє розвитку комунікативності. Під час спостереження природних об’єктів, що підлягають майбутньому опису, – релаксаційну функцію. При підготовці висловлювання (створення внутрішньомовленнєвої схеми) –

---

\* У виборі всіх зазначених музичних творів брала участь канд. пед. наук, доцент О.О. Борисова.

створює атмосферу зосередження на його змісті. Музика є прекрасним фоном для перебігу зовнішніх мовленнєвих процесів (читання віршів, розповідання, розмірковування, описування). Будучи надзвичайним, особливим засобом розвитку емоційної сфери, музика являється тим механізмом, що спонукає перебіг внутрішньо- і зовнішньомовленнєвих процесів, примушуючи дитяче мовлення функціонувати злагоджено, гармонійно, а також з розвивальною метою, стимулюючи дітей використовувати доречні мовні засоби. Музичні твори сприяють вияву творчої уяви і фантазії в самостійному створенні дошкільниками казок, небилиць.

Музикотерапія використовується не тільки з метою розвитку експресивних мовленнєвих процесів (говоріння), а й з метою вдосконалення аудіювання. У цьому випадку музика стає засобом, що розвиває імпресивне мовлення: допомагає дітям краще сприймати й розуміти зміст текстів, або зверненого до них мовлення в спілкуванні. Отже, музикотерапія багатовекторна, багатофункціональна форма впливу на мовленнєву діяльність дітей. Вона використовується на різних етапах породження мовлення у дітей, забезпечує необхідне емоційне підґрунтя для активізації дитячих вербальних комунікативних процесів. Через спокійну, релаксаційну музику забезпечується функціонування захисних механізмів перетворення збудження та неврівноваженості дошкільників під час говоріння у стан гармонії, необхідний для мовленнєвої творчості. Змінюється настрій дошкільників з подавленого, байдужого на оптимістичній за допомогою яскравої, динамічної напруженої музики, яка заряджає впевненістю, позитивними емоціями. Музика знімає напругу в дітей, допомагає легкому, ніби мимовільному перебігу складних мовленнєдіяльнісних процесів, що потребують довільності й усвідомленості, навмисності й цілеспрямованості, структурованості й плановості, доцільності й доречності тощо.

Основні форми музикотерапії необхідно застосовувати таким чином: а) спільне прослуховування музичних творів, спрямоване на підтримку вербальних комунікативних контактів (комунікативна форма); б) досягнення

катарсису (реактивна форма); в) зниження нервово-психічної напруги в мовленні (регулятивна форма); г) терапевтично спрямована музична діяльність, пов'язана з відтворенням казок, оповідань, уявних образів в дискурсі, з фантазуванням і мовленнєвомовною імпровізацією.

### 5.10. Креативна візуалізація

Особлива роль серед психотерапевтичних форм впливу на мовленнєву діяльність дітей належить у технологіях *креативній візуалізації*. Вона заснована на механізмах роботи уяви як побудовчого, творчого, керованого процесу. Ця форма психотерапії спрямовується на теперішнє дітей і використовує природну міць їхньої уяви, яка є здатністю розуму створювати ідеї або ментальні образи.

Використовуючи креативну візуалізацію у формуванні мовленнєвої діяльності, необхідно спиратися на уяву, аби створити чіткий образ того, чого дитина хоче досягти в мовленні. Потім увага дітей фіксується на цій ідеї або картині, надаючи їй позитивної енергії доти, поки вона не стає реальністю (досягається те, що було візуалізоване). Застосовується також один із елементів креативної візуалізації – *афірмація – позитивна настанова на те, що уявлюване уже існує*. Варто вчити дітей робити настанови на мовленнєву діяльність, які ніби притягують бажане й створюють все, що відбувається. Афірмації вимовляються дошкільниками або пошепки, або про себе, або вголос, або навіть співом. Так, діти стверджують:

а) в теперішньому часі, наприклад: “Я легко придумую чарівні казки”, “Я вмю говорити грамотно, чітко й виразно”, “Я можу описувати іграшки”, “Я дуже гарно розповідаю” тощо;

б) тільки в позитивній формі;

в) лаконічно й просто. Це підвищує ефект афірмацій.

На заняттях необхідно пропонувати дошкільникам заздалегідь підготовлені твердження. При їх підборі вихователю необхідно обов'язково дотримуватися вимог до використання афірмацій.



1. Візуалізувати картину в деталях, досягаючи точності.
2. Зосереджувати на ній часто, щоб вона стала складовою частиною життя дитини.

У процесі всіх психотерапевтичних занять основну увагу необхідно приділяти встановленню значимих відносин, у яких психолог виявляє інтерес до всіх особистісних проявів дітей, до їх мовленнєвої індивідуальності та разом з дітьми відчуває, розуміє й пізнає те, що переживає кожна дитина. Відтак дошкільники готові розвиватися, стають цілісними особистостями, відкривають всередині самих себе притаманні тільки їм мовленнєві таланти й особливості індивідуальної мови, потенціали для конструктивних комунікативних відносин з оточуючими, для вербального самоаналізу й особистісного зростання, для вияву любові й доброти.



**РОЗДІЛ VI.  
ПСИХОЛІНГВОКОРЕКЦІЙНІ  
ТЕХНОЛОГІЇ РОЗВИТКУ  
МОВЛЕННЕВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ**

*“Вищому ступеню розвитку  
будь-якої функції... з необхідністю...  
має передувати стадія неусвідомленості  
й мимовільного функціонування  
даного виду діяльності свідомості”.*

*“... дитина володіє певними вміннями в галузі мовлення,  
але не знає, що вона ними володіє,  
ці операції неусвідомлені... дитина володіє ними спонтанно,  
в певній ситуації, автоматично, тобто тоді,  
коли ситуація... викликає її на прояв цих умінь,  
але... – довільно, свідомо і намірено – дитина не вміє  
зробити те, що вміє робити мимовільно.  
Вона обмежена ... в користуванні своїми вміннями.  
Це центральний факт,  
що відноситься... до всіх... мовленнєвих операцій дитини  
на порозі шкільного віку”.*  
Л.С.Виготський

### **6.1. Технології операціоналізації словосполучення**

Психолінгвокорекційні технології (ПЛКТ) розвитку мовленнєвої діяльності передбачають передусім реалізацію змісту оволодіння дошкільниками мовленнєвими операціями використання словосполучень у мовленні, а також психологічних прийомів і тактик їх формування.

Провідним підходом до формування мовленнєвих операцій цього виду, є надання дітям допомоги мовного й психологічного плану.

Перший вид допомоги передбачає презентацію виокремленого мовного змісту у формах і методах корекційно-розвивального навчання, які враховують специфіку оволодіння мовленнєвою операцією, обумовлену особливостями й походженням пристосувальних операцій (імітація, наслідування, неусвідомленість, мимовільність, труднощі в заміні

використаної дітьми словоформи в умовах, що потребують її перебудови). Головним у формуванні цих мовленнєвих операцій є мовні вправи, пов'язані не тільки з механічними повторенням, а й з удосконаленням та урізноманітненням способів виконання операцій. Усталеність цієї одиниці діяльності, тобто операції, залежить від її складності, індивідуальних особливостей і психічного стану дітей, від технологій проведення вправ, ігор, психотехнік тощо. Індивідуальний підхід, урахування темпераменту, мовних здібностей і мовленнєвого досвіду допомагають економічніше й продуктивніше удосконалювати операції з побудови словосполучень, уникати нерівномірностей у їх становленні, пов'язаних з утратою інтересу, перевтомою та іншими проблемами особистісного характеру.

Відомо, що сформовані операції можуть послаблюватися через їх невикористання після вправ та ігор у реальній практиці мовлення, відсутність систематичності у їх формуванні. Недостатньо закріплені і складні мовленнєві операції як одиниці діяльності, що детерміновані умовами ситуації спілкування, втрачаються швидше, ніж усталені операції. На основі цих міркувань необхідно враховувати особливості підтримки й збереження вже започаткованих у дітей мовленнєвих операцій зі словосполученням, зважати на те, що оволодіння операцією досягається не тільки на тлі механічного тренування, а й шляхом проб і помилок, який містить закладені самою природою мовленнєвого процесу елементи евристичності. Мимовільне, неусвідомлене вироблення операції триває значно швидше, якщо її становлення спирається на інтерес і гарний настрій дітей, їх бажання тренуватися у способах виконання мовленнєвих операцій, що визначаються тільки зовнішньою (навчально-мовленнєвою) ситуацією, якщо від цієї роботи вони отримують задоволення.

*Другий вид допомоги розрахований* на забезпечення психічного здоров'я дітей, їх психологічної готовності до реалізації мовленнєвої діяльності. Психологічна допомога в ПЛКТ, окрім реалізації своїх власних функцій, передбачає також і врахування психологічного захисту, що закономірно

виникає в дошкільнят під час розвитку мовленнєвої діяльності, забезпечує усунення відчуття мовленнєвої неповноцінності, труднощів спілкування, деперсоналізації, зняття внутрішніх конфліктів, дискомфорту при говорінні, подолання психологічних бар'єрів перед публічним мовленням.

Позитивна життєдіяльність дитини як показник психічного здоров'я пов'язана з її особистістю. Благополуччя психічного здоров'я порушується, якщо в дітей домінують негативні за своєю суттю риси характеру (зарозумілість, агресивність, лінощі, замкнутість, грубість, роздратованість, злоба, нерішучість), які ускладнюють комунікацію; якщо є недоліки в моральній сфері, відсутні ціннісні орієнтації (дружба, честь, совість, турбота про інших). Діти зі здоровою психікою відчують себе активними, повноцінними суб'єктами мовленнєвої діяльності, комунікації. Психічне здоров'я залежить від впливу сім'ї, спілкування з однолітками, родичами, друзями. Тому впливи з боку психолога, педагогів мають бути значно сильнішими, дієвішими у справі становлення мовленнєвої особистості кожної дитини, у забезпеченні певного рівня їхньої пізнавальної, емоційної, вольової зрілості, необхідної для повноцінного спілкування, перебігу оприлюднених мовленнєвих процесів, отримання кожним психологічного статусу – положення суб'єкта мовлення в системі дитячих міжособистісних стосунків. Вони визначають права, обов'язки й привілеї (визнання, повагу, симпатію), якими користується будь-яка дитина в колективі. Психологічний статус суб'єкта мовлення пов'язується передусім з мовленнєвою активністю. Існує взаємозв'язок між величиною психологічного статусу дітей – суб'єктів усного мовлення і її ставленням до мовленнєвої діяльності. Діти з високим рівнем розвитку мовленнєвої діяльності займають провідне становище в міжособистісних стосунках у групі. Високий психологічний статус дітей сприяє підсиленню й ускладненню змісту мотивів мовлення, підвищенню настрою, виникненню задоволеності від життє- і мовленнєдіяльності. Тому ПЛКТ синхронно з виконанням дітьми мовних вправ передбачають надання їм психологічної допомоги шляхом оптимізації психофізичних станів,

пізнавальних процесів, поведінки, спілкування, мовленнєвої діяльності. Реалізація всіх цих завдань досягається застосуванням під час виконання дошкільниками мовних вправ психотерапевтичних методів (навіювання, катарсису, соціально-психологічних тренінгів, індивідуалізації спілкування, включення значимого другого, індивідуальних етичних бесід, індивідуального підходу, інтерактивних форм, занурення, прийомів педагогічної емпатії, спільної з дітьми діяльності тощо).

*Методи і форми роботи над розвитком мовленнєвих операцій зі словосполученнями* спрямовані на досягнення максимальної активності у виконанні дітьми психолінгвістичних вправ, покликаних забезпечити, в першу чергу, операціоналізацію цих граматичних структур рідної мови, необхідних для повноцінного здійснення мовленнєвої діяльності.

Такого роду вправи виконуються під час спілкування, інтерактивно, з використанням *методу синонімічної заміни* як для формування зовнішньомовленнєвих операцій зі словосполученнями і збагачення експресивного мовлення, так і для розвитку внутрішньомовленнєвих операцій сприймання і оволодіння граматичними значеннями словосполучень. Так, наприклад, гра **“Скажи інакше”** допомагає активізувати різні їх види: *картонна коробка – коробка з картону; сонячний промінь – промінь сонця; міські жителі – жителі міста*. Водночас психолог має допомагати дошкільнятам за допомогою синонімічної заміни осмислити інформаційний, номінативний зміст словосполучення, його значення, замінюючи не засвоєну дітьми граматичну форму відомою. Наприклад: *Ніс як долітце, хвіст як колісце*. Тут важливо показати їм, що ніс схожий на долото, а хвіст – на колесо. Коли дошкільники вже розуміють смисл, який відтворено в тому чи іншому словосполученні, тобто ті реальні відношення дійсності, що стоять за словосполученнями, тоді необхідно починати формувати в них і операцію використання цих словосполучень під час говоріння. Метод синонімічної заміни, або тлумачення граматичного значення словосполучення, застосовується також і після читання дітям

художніх творів. Крім того, власне контекст уможливорює розуміння складних для дитячого сприймання значень граматичних форм.

Засвоїти граматичні значення словосполучень – означає оволодіти операціями мовленнєвого сприймання: зрозуміти зміст інформації, повідомлення, яке містить у собі ця граматична форма, зіставивши почуті словосполучення зі зв'язками та відношеннями між предметами та явищами дійсності. Отже, розуміння значення словосполучення – це розуміння дітьми того, що міститься в ньому, номінативної суті повідомлення про зв'язки дійсності (*принести води; писати ручкою; сіяти зерно*). Розуміння граматичних значень – це також і передумова експлікації словосполучень. Виразити в мовленні зв'язки та відношення дійсності можна лише в тому випадку, якщо вже засвоєно граматичне значення словосполучення, яким буде здійснюватися номінація фрагментів дійсності.

Дошкільники не засвоюють водночас значення всіх словосполучень. Тому особливої уваги потребують словосполучення з абстрактними значеннями (*сіяти добро; жадоба знань; понад силу; побачити щасливим*). Ті граматичні значення, які виражають зв'язки, що сприймаються безпосередньо, наочно (*високий берег, прочитати тричі*), не потребують додаткових пояснень, проте абстрактні граматичні значення (*ходити тротуаром, гідний пошанування*) необхідно пояснювати, “перекладати” мовою дитини відповідно до її мислення. Саме метод синонімії допомагає донести до дітей граматичні значення таких словосполучень: *ходити тротуаром* – ходити по тротуару; *гідний пошанування* – людина, яку можна шанувати, поважати; *любов матері* – почуття матері, яка любить; *іграшка з дерева* – дерев'яна іграшка; *палац на три поверхи* – триповерховий палац.

Після застосування методу синонімії кожна дитина не лише починає розуміти граматичні значення словосполучень, а й надалі активно використовує їх у своєму мовленні при розгортанні фраз і висловлювань типу розповіді, опису, міркування. Інтерактивні вправи також виконуються з використанням *методу аналогії*. Психолог спеціально активізує й організовує

навчальну діяльність дітей, що має яскраво виражену соціальну спрямованість, основу на мовленнєвій взаємодії. Тому метод аналогії, як і багато інших методів, що органічно входять у структуру ПЛКТ, відноситься до інтерактивних способів формування мовленнєвої діяльності, що організують мовленнєву комунікацію, завдяки якій у дітей виникають нові мовленнєві операції, що “народжуються” безпосередньо під час цього процесу або з’являються як його результат.

Прикладом такої взаємодії є гра **“Каскад слів”** як стрімкий, невинний потік значної кількості зв’язаних за смыслом слів.

*Мета гри:* корекція й розвиток операцій актуалізації слів, вибору їх за граматичною формою, створення психолінгвістичних умов для “видобування” дітьми імпліцитних правил утворення словосполучень і оволодіння їх моделями, розвиток образів уявлень, образів уяви, образів слів і словосполучень, мисленнєвих образів як основи для утворення в дітей внутрішньомовленнєвих (смыслових і семантичних) структур; зняття психічних станів, що перешкоджають виконанню мовленнєвих операцій, досягненню взаємодії і взаєморозуміння в дітей.

*Хід гри:* У процесі виконання вправи дітям пропонуються словосполучення (*водій автобуса*). Діти складають подібні: *водій таксі, водій мотоцикла* тощо.

Якщо дошкільникам важко актуалізувати слова, психолог пропонує пригадати назви інших машин і поміркувати, як можна сказати про водіїв, котрі сидять за кермом. Активізації пам’яті, мислення, уяви й мовлення сприяє використання предметних картинок, на яких зображені різні види транспорту. Саме картинки допомагають дошкільникам, які краще пам’ятають побачене (зоровий тип пам’яті), відтворити вербальну модель словосполучення (*водій мікроавтобуса*); дітям, які краще зберігають у пам’яті словесні знаки (слуховий тип пам’яті), актуалізувати інші аналогічні словосполучення. Дітям, які краще запам’ятовують те, що було предметом їхньої рухової активності (тип пам’яті на рухи), картинки допомагають

пригадати, на яких автомобілях вони їздили й відповідно відтворити і словосполучення (*водій групи “А”, “Б”, водій вантажівки, водій тролейбуса* тощо). Дошкільникам у невимушеній ситуації спілкування необхідно запропонувати пригадати й розповісти, наприклад, хто з близьких родичів і знайомих працює на автотранспорті і на якому саме, яку складну й відповідальну роботу виконують водії, як вони турбуються за безпеку життя людей. Можна використовувати й інші словосполучення, наприклад, *пара шкарпеток – пара чобіт* (рукавиць, лиж тощо), запропонувати пригадати, які ще існують пари речей, порозмірковувати й розповісти, де вони застосовуються, придумати пригоди з цими речами.

Завдання на значення відмінків необхідно добирати згідно з *програмою* – представленим *змістом оволодіння* дошкільниками мовленнєвими операціями, представленим ПЛКТ (*перехід вулиці; рукавиці на підкладці; печиво з горіхами*), і залежно від того, яке дидактичне завдання ставиться для розвитку мовлення дітей. Дошкільнята, відшуковуючи варіанти за аналогією, виявляють позитивне, емоційно, забарвлене ставлення до вправ, що стимулюють наміри й бажання виконувати операції із побудови словосполучень. Інтерес дітей викликають яскраві враження, новизна й незвичайність завдань та їх мовного змісту, прив'язка до реальної життєдіяльності дошкільнят. Умотивовані доречні повторення словосполучень однакової структури, але з різним лексичним наповненням (*перехід вулиці, майдану, кордону, межі; печиво з родзинками, з цукатами, з повидлом, з горіхами*) допомагають операціоналізації цих мовленнєвих структур і правильному їх уживанню у висловлюваннях, розвивають образну й словесно-логічну пам'ять, загострюють відчуття й сприймання, сприяють запам'ятовуванню вербальних моделей тощо.

Для кращого збереження мовної інформації, отриманої в процесі виконання таких вправ, закріплення мовленнєвих операцій, упорядкування й удосконалення отриманого мовленнєвого досвіду, що робить можливим його повторне використання в подальшій мовленнєвій діяльності, необхідно



активізувати, зокрема, канали сприйняття, пригостивши дітей печивом, щоб вони відчули його склад і смак, почули запах, побачили його зовнішній вигляд. Актуалізовані в такий спосіб усі модальності сприймання допомагають і кращому засвоєнню, і збереженню мовного матеріалу.

Корисними для дітей мовні ігри, що активізують уживання різноманітних словосполучень. Скажімо, **“Замальовування одягу”**: *костюм у клітинку, у смужку; піджак з вовняної тканини, з велюру, з вельвету; сукня із ситцю,, із шовку, зі штапелю, з бавовняної тканини, блузка з вишивкою, з гудзиками, з вирізом; спідниця на щодень, на вихідний тощо.*

“... дитина не усвідомлює того, що відбувається в її свідомості...”.  
Л.С.Виготський

## 6.2. Технології операціоналізації речень

### Пам'ятайте!

Робота з формування граматичних операцій у школі ґрунтується, в основному, на вивченні граматики й правопису, але в дошкільників такі навички формуються переважно без опори на теоретичне усвідомлення мовних фактів. Діти при оволодінні операціями граматичного структурування користуються рідною мовою не як предметом наукового вивчення, а як засобом говоріння, спілкування, засобом імпліцитного пізнання даного предмета, оскільки вони *практично* засвоюють граматичну будову рідної мови.

У зв'язку із цим робота, передбачена ПЛКТ, має проводитися у двох аспектах:

- по-перше, у плані розвитку операцій граматичного структурування речення;
- по-друге, у плані розуміння інформації, повідомлень, які передають речення, тобто в аспекті формування операцій аудіювання (сприймання й розуміння значення цих граматичних форм).

Неусвідомлене, ненавмисне засвоєння дітьми значення речень під час опанування зазначеного мовного змісту – це процес *розуміння* лише наявного

в тих чи інших реченнях змісту повідомлень про факти та явища дійсності, оволодіння узагальненими способами побудови різних видів речень і прийомами їх інтонування, тобто процес вироблення внутрішньомовленнєвих (сміслових, семантичних) та зовнішньомовленнєвих (граматичних, інтонаційних) операцій. Щоб дошкільники розуміли взаємозв'язки навколишньої дійсності, виражені в різних видах словосполучень, а також повідомлення про факти та явища дійсності, подані в простих і складних синтаксичних одиницях, роботу над смисловими і семантичними операціями в межах ПЛКТ варто починати з пояснення значення речень. Так, наприклад, інтерпретування психолога необхідні під час засвоєння дітьми складних для їх сприймання й розуміння значень прийменниково-відмінкових форм, які вживаються для вираження означальних відношень: “Неподалік був ставок (який?) із заростями верболозу”, тобто “такий ставок, що заріс верболозом”; причинних: “Дитина заплакала (чому?) від образи”, отже, “заплакала тому, що її образили” та ін.

Зрозуміти значення, тобто зміст повідомлень, що містяться у ще не засвоєних дітьми граматичних формах рідної мови, допомагає метод синонімічної заміни їх граматичними формами, зрозумілими дітям. Про це свідчать вищенаведені приклади. Цей метод доречно використовувати як на заняттях, так і в повсякденному спілкуванні, під час читання й розповідання, під час проведення дидактичних ігор, бесід тощо. І лише тоді, коли діти здогадуються (розуміють), що думки, виражені в реченнях, можна висловити по-іншому, а це, як правило, уже засвоєні мовні засоби, психолог має переходити до наступного етапу – формування інтонаційних операцій засобами інтонування речень.

У процесі формування інтонаційних операцій необхідно домагатися того, щоб дошкільники при вимові складнопідрядних реченнях інтонаційно не роз'єднували головні та підрядні частини їх як самостійні й закінчені; щоб прості речення, не пов'язані між собою за змістом, не зливалися в одне. Вчити дітей у процесі говоріння інтонаційно увиразнювати своє мовлення відповідно до логіко-синтаксичного поділу висловлень (фраз).

В удосконаленні та корекції мовленнєвих операцій значне місце має відводитися опануванню мовними засобами граматико-синтаксичної реалізації висловлювань. Адже в школі дитина постійно зустрічатиметься з вимогами вчителів – самостійно відповісти на поставлене запитання, розповісти про що-небудь, пояснити, довести тощо. Усе це потребуватиме від неї сталої операціоналізації лексичних та граматичних одиниць, володіння фразеологічним багатством, літературною нормою тощо – усім тим, що потребує перебіг мовленнєвої діяльності.

Проте вирішення цих завдань ще в ДНЗ є можливим, якщо психотехніки використання старшими дошкільниками у своєму мовленні різних видів речень будуть супроводжуватися формуванням *узагальнених способів їх побудови*. Це необхідно тому, що в процесі породження мовлення кожна людина, виражаючи певний смисл, тобто трансформуючи його через семантичні структури у поверхневі мовні засоби – зовнішньомовленнєві структури, не “вкладає” його (смысл) у заздалегідь підготовлену композицію речення, а відшукує на етапі граматичного структурування мовлення із числа поверхневих структур (узагальнених, сталих моделей), що є в розпорядженні мовця, найбільш вдалу, здатну найоптимальнішим способом: найточніше й найвиразніше – відтворити смисл, передбачений тим, хто говорить. Якщо вибрана модель речення не задовольняє смислові потреби мовця, речення перебудовується або корекцією цього речення, або шляхом заміни на іншу граматичну конструкцію.

Діти мають володіти всіма моделями (узагальненими способами, алгоритмами) побудови речень, мати багатий арсенал граматичних форм, із

яких можна вибрати найдоречнішу для вираження смислу будь-якої складності й важливості. Цей необхідний етап у розвитку мовленнєвих операцій пов'язаний із запам'ятовуванням дітьми моделей простих і складних речень способом багаторазових тренувань у побудові структурно однакових, але різних за змістом і лексичним складом синтаксичних конструкцій. Активізувати їх у мовленні дитини допомагають граматичні запитання за змістом картинок, наприклад: “Який хлопчик сидить за партою?” – “За партою сидить хлопчик, який читає книжку”. У процесі розвитку синтаксичних операцій необхідно ставити приблизно по 6-8 однотипних запитань. Проте для сформованості таких операцій різним дітям потрібна неоднакова кількість підкріплень. Цей процес є суто індивідуальним.

Відповідь на запитання – це складне розумове й лексико-граматичне завдання, виконання якого сприяє ефективному граматичному вдосконаленню мовлення. Однослівна або неповна відповідь дітей може вважатися правомірною лише тоді, коли передбачаються не навчальні завдання, а відбувається природний непередготовлений діалог в іграх, у повсякденному спілкуванні, у ситуаціях, які не потребують повної відповіді.

Для оволодіння дітьми виокремленим змістом ПЛКТ необхідно передбачити серії мовленнєвих завдань, які потребують операціоналізації побудови простих і складних речень; а також створити умови для вдосконалення операцій актуалізації слів, розгортання фраз, синтагматичного зв'язку слів, перебігу словесних асоціацій.

*Вправи на побудову речень треба вводити в послідовності, обумовленій ступенем труднощів у розгортанні висловлювання. Спочатку необхідно пред'явити для виконання завдання, що потребують мінімальної активності й самостійності в програмуванні фраз; згодом репрезентувати завдання, у яких поступально підвищується обсяг активності й самостійності у їх побудові: а) за картинками; б) за запитаннями; в) вставка пропущених елементів мовленнєвої структури (переважно тих, що виражають відношення дійсності, які становлять зону актуального розвитку і є змістом оволодіння операціями побудови речень).*

Оскільки продукування речень ґрунтується на внутрішній динамічній схемі, яка керує його розгортанням, то й передбачені ПЛКТ вправи мають бути спрямовані на надання дітям психолінгвістичної допомоги, зокрема усунення труднощів: замінювання ще не розвинутих внутрішньомовленнєвих операцій системою розгорнутих зовнішніх дій. У такий спосіб формується внутрішня скорочена схема фрази, що передує мовленнєвому акту і дає можливість для його розгортання. Робота з розвитку в дітей операцій щодо побудови речень має пов'язуватися з навчанням дошкільників різними способами вираження головних і другорядних членів речення.

Наводимо приклади психолінгвокорекційних занять, вправ, ігор, розвивальних мовленнєвих ситуацій, у яких формуються такі мовленнєві операції.

Аби полегшити дітям розгортання фраз при виконанні завдань, необхідно використовувати такі **методи**:

- постановка запитань та їх варіювання;
- синонімічна заміна речень;
- пояснення значення граматичних форм;
- аналогія;
- мовно-дидактичні ігри та ін.

Охарактеризуємо кожен із названих методів.

*Постановка запитання та їх варіювання* дає змогу поєднувати різноманітні завдання психолінгвокорекційного розвивального характеру. Наприклад, вибудовувати різні види речень і словосполучень; використовувати усі частини мови у значенні головних і другорядних членів речення; встановлювати синтагматичні зв'язки між словами в реченні. Іншими словами, варіюючи запитання (“Хто написав це оповідання?”, “Ким написане це оповідання?”, “Хто є автором цього оповідання?”), психолог (вихователь) вирішує ці завдання, постійно керує довільною увагою, логічним мисленням, творчою уявою та способами розгортання мовлення дітей, домагаючись позитивних результатів у розвитку мовленнєвих операцій.

Якщо діти переказують оповідання за запитаннями, психолог (вихователь) контролює, аби вони використовували доречні словоформи, відповідно до запитання викладали події. За таких умов діти успішно оволодівають граматичними операціями.

Покажемо це на прикладі заняття, присвяченого читанню твору **В.Біанкі “Купання ведмежат”**.

*Мета заняття* – актуалізувати в мовленні дітей: а) іменні словосполучення (“берегом ріки”, “тріск сучків”, “зубами за комір”), а також ті, (“пекучий день”, “велика бура ведмедиця”, “два веселих ведмедики”, “у густих кошлатих шубах”), що поєднуються у зв'язок узгодження й керування (дієслівні словосполучення – “були задоволені купанням”, “вийшли з хащі”); б) складні речення, наприклад: “не випустила, поки не виполоскала”.

Щоб діти створили речення різної структури з використанням зазначених словосполучень, запитання необхідно формулювати таким чином: “Берегом якої річки йшов мисливець?” (Мисливець ішов берегом лісової річки). “Тріск чого почув мисливець?” (Мисливець почув голосний тріск гілок). “Яка ведмедиця вийшла з хащі на берег?” (З хащі на берег вийшла

велика бура ведмедиця). “Яким чином (або як) схопила ведмедиця ведмедика і що зробила з ним?” (Ведмедиця схопила одне ведмежатко зубами за комір і занурила в річку).

Якщо дошкільники не розуміють змісту запитання, яке потребує вираження обставинних відношень способу дії, то необхідно запропонувати допоміжне запитання: “Чим схопила ведмедиця одного ведмедика?”, “До яких пір вона не випускала його?” (Вона не випускала його до тих пір, поки добренько не виполоскала у воді). “Чого злякався другий ведмедик?” (Другий ведмедик злякався холодної води і пустився тікати до лісу).

Працюючи над словосполученням “були задоволені купанням”, треба запитати: “Чим були задоволені обидва ведмедики?” (Обидва ведмедики були задоволені купанням). Запитання “Чому ведмедики були задоволені купанням?” стимулює вживання в складнопідрядному реченні визначальних відношень (Ведмедики були задоволені купанням, тому що в гарячий день їм було дуже жарко в густих шубах). Отже, наведені приклади запитань визначають внутрішню схему майбутньої відповіді дітей і способи її розгортання в усному мовленні.

*Синонімічна заміна граматичних форм* використовується як для роз’яснення дошкільникам значення словосполучень і речень, так і для збагачення їхнього мовлення граматичними формами і нормами. За таких умов вони оволодівають операціями сприймання, розуміння й побудови речень. У процесі мовленнєвого сприймання граматичних форм діти мимовільно, неусвідомлено “видобувають” граматичні правила, за якими будуються речення, і в подальшому в процесі неодноразового їх використання при побудові речень, різних типів і видів, оволодівають узагальненими їх структурами (моделями), із яких надалі, під час продукування розгорнутих висловлювань вибирають найдоречніші для найоптимальнішого відтворення певного смислу.

При формуванні операцій побудови речень необхідно домагатися, щоб діти, по-перше, якнайчастіше сприймали структуру того речення (з різним

смісловим навантаженням), яким їм потрібно оволодіти. У процесі неодноразового сприйняття моделі того чи іншого речення вони на імпліцитному рівні оволодівають правилами побудови речень і намагаються застосувати їх у мовленні. Саме тому ПЛКТ містять у своїй структурі вправи, ігри, тренінги, розвивальні завдання, що допомагають їм як сприймати, так і використовувати різні види речень в усній комунікації.

Метод синонімічної заміни найефективнішим тоді, коли його поєднувати з ігровими ситуаціями, застосовуючи матеріал казок, знайомих дошкільнятам художніх творів, прислів'їв, поговірок тощо.

Так, наприклад, залучаючи вищенаведений матеріал (В.Біанкі "Купання ведмежат"), необхідно запитати дітей:

*Психолог:* "Як по-іншому можна сказати про ведмедиків?"

*Діти:* "Ведмедики були задоволені купанням"; "Двоє ведмежат були задоволені купанням".

*Психолог:* "Як інакше можна сказати про те, що ведмедики були задоволені купанням?" (Якщо дітям важко добирати варіанти, треба поставити запитання, які полегшать розуміння суті запитання: "Що сподобалося ведмедикам?")

*Діти:* "Ведмедикам сподобалося купання".

*Психолог:* "Яким виявилось купання для, ведмежат?"

*Діти:* "Для ведмежат купання було приємним".

Треба постійно заохочувати дітей, які висловлюються по-різному (синонімічно) про одне й те ж. Наприклад, прочитавши їм народну казку "Дівчинка й лисиця", поцікавитися: *Що звірі запитали в Марійки?* (Чому ти, дівчинко, плачеш?). *"Як можна запитати про це ж інакше?"* ("від чого", "через що", "чому ти, дівчинко, плачеш?"). Щоб ці граматичні форми ще раз були сприйнятті дітьми, треба використовувати елементи арт-терапії, під час якої, увійшовши в ролі вовка, ведмедя, лисиці, діти будуть тренуватися будувати речення шляхом як запитань, так і відповідей. Перевтілюючись у



героїв казок, вони переживають зміст того, що вимовляють, а відтак краще запам'ятовують моделі речень.

Змістом оволодіння операціями побудови речень є й довільне складання психологом і дітьми речень, прислів'їв, приказок, наприклад: *“Взявся за справу – доведи її до кінця”*. Можуть бути й такі варіанти *“Взявшись за справу, доведи її до кінця”*; *“Якщо (“коли”) взявся за справу, то доведи її до кінця”*; *“Доведи справу до кінця, тому що взявся за неї”*, або *“Легідне слово, що весняний день”*; *“Легідне слово – як весняний день”*; *“Легідне слово схоже на весняний день”*.

Прийом синонімічної заміни різних одиниць мовлення допомагає дітям опанувати зміст граматичних форм і зв'язків між словами (“промінь сонця” – це “сонячний промінь”, “коробка з картону” – це “картонна коробка”). Так засвоюються (запам'ятовуються) граматичні норми, полегшується розуміння змісту речень. З'ясовуючи значення фрази (наприклад: “Ніс у Петі (про півня) долотом, хвіст у Петі колесом”), треба наголосити: ніс схожий на долото, а хвіст – на колесо, або ж ніс, як долото, хвіст, як колесо. Така копітка робота над операціями сприймання речень допомагає дітям стати на шлях розуміння взаємозв'язків і відношень, що наявні в нових для них словосполученнях, реченнях, фразах, висловлюваннях, тобто здійснюється згортання речення у скорочену внутрішню схему, за допомогою якої сприйняте стає зрозумілим. Нерозуміння смислу окремих речень, словосполучень пов'язане з незавершеністю (або взагалі несформованістю) процесу автоматизації аудіювання окремих граматичних форм, які потребують додаткового тлумачення. Процес розуміння таких мовленнєвих структур відбувається тільки при опосередкуванні незрозумілих структур зрозумілими, вже автоматизованими (“посміхається від радості”, “посміхається через радість” – “посміхається, бо (тому що) радіє”).

### Пам'ятайте!

Не слід при виробленні й закріпленні операцій синонімічної заміни речень використовувати їх різні структури доти, поки діти не оволодіють узагальненими схемами (моделями) побудови якогось одного виду речень. Багаторазове повторення речень однієї й тієї ж синтаксичної структури, але з різним лексичним і граматичним наповненням сприяє розвитку в дітей операції побудови речень за узагальненими зразками, збагачує граматичний лад мовлення.

Коли діти починають здійснювати синонімічну заміну речень, можна провести *мовленнєву гру* або *тренінг “Скажи по-іншому”*. Ігрові і тренінгові завдання потребують точності висловлення думки, швидкості, спритності в доборі варіантів речень.

Синонімічна заміна слів та виразів при поясненні змісту їх граматичних значень іноді недоцільна, оскільки в процесі читання, розповідання дітям сам контекст допомагає їм легше зрозуміти їх значення, ніж додаткові пояснення. Загалом цей метод надає змогу уникати одноманітності висловлювань, уточняти й шліфувати думки, сприяти розвитку детального й виразного дитячого мовлення.

Розуміння дітьми окремих фраз, які неможливо уявити наочно, оскільки містять у своїй структурі складні логіко-граматичні відношення, досягається у запропонованих психолінгвістичних технологіях також і шляхом здійснення деяких допоміжних операцій, наприклад: Роман більший Дмитра. Хто менший? Марійка світліша за Оксану. Хто темніший? Застосування зовнішніх опор (унаочнення завдань картинками, що зображують дітей), тобто виконання завдань із зорово-просторовим супроводом та проговорювання фраз голосно або пошепки з інтонуванням, співставленням елементів цих мовленнєвих структур допомагає зрозуміти дітям зміст, що передається за допомогою граматичних значень наведених фраз.

Метод *аналогій*, як і інші методи, використовується у ПЛКТ в оптимальному співвідношенні з дидактичною грою, із граматичними вправами, із синонімічною побудовою мовних одиниць. Аналогія як форма мислення – це індуктивний умовивід, на підставі якого про схожість двох об'єктів за якоюсь однією ознакою робляться висновки про їхню схожість за іншими ознаками. Аналогія виконує важливу роль у передбаченнях як засіб з'ясування проблеми і напряду її вирішення. У формуванні мовленнєвої діяльності аналогія використовується як спосіб досягнення “генералізації граматичних відношень” (С.Л. Рубінштейн, Ф.О. Сохін), як психотехніка здійснення однотипних мовленнєвих операцій передбаченого завданням певного виду граматичного структурування й вибору слів за заданою формою.

За аналогією діти будують речення за правилами, які поки що неосмислені й неусвідомлені, реалізуються завдання, пов'язані з опануванням граматичною структурою простих і складних речень. Побудова речень за аналогією свідчить про те, що процес засвоєння граматичних форм у дітей триває. Коли діти оволоділи певною моделлю речення, метод аналогії щодо засвоєної структури граматичної форми стає вже недоцільним, оскільки відбулася “генералізація” цього “граматичного відношення” (С.Л.Рубінштейн, Ф.О. Сохін).

Застосовуючи цей метод, необхідно загадати дітям загадки, в основі яких або тільки складносурядні речення зі сполучниками “а”, “але”, або тільки прості речення з однорідними членами, наприклад: *“Волохатенька, вусатенька молоко п'є, “мур-мур” співає”* (кішка); *“Сам яскраво червоний, цукровий, а кафтан зелений, оксамитовий”* (кавун); *“На грядці довгий і зелений, в діжці жовтий і солоний”* (огірок).

Далі діти за аналогією складають подібні загадки, тренуючись будувати ці види речень.

### Пам'ятайте!

Якщо при проведенні мовленнєвих вправ і тренінгів не враховується специфіка опанування операцій побудови речень, якщо не завершується генералізація того чи іншого граматичного відношення, а вводиться вже інше, то в дошкільників спостерігається прояв “когнітивного дисонансу”. Виникає невідповідність нового мовного матеріалу, який потрібно засвоїти, наявному мовленнєвому досвіду дітей. Невідповідність породжує в них емоційну напруженість. Вони намагаються знайти вихід із стану, що виник у результаті когнітивного дисонансу, але так і не знаходять. Відтак не до кінця сформована мовленнєва операція (при введенні нової моделі речення) обезцінюється: речення використовується з помилками або взагалі не вживається.

Дуже важливо вводити в мовлення дітей складносурядні речення зі сполучниками **а, але** та складнопідрядні з різноманітними підрядними. Щоб діти розуміли семантику кожного з речень, що утворюють повідомлення, необхідно збагачувати їхнє мовлення синтаксичними конструкціями різного рівня складності на матеріалі, тісно пов'язаному з навчальною, трудовою, ігровою діяльністю дошкільників, їх спостереженнями за природою, тобто на основі так званих “когнітивних карт” (Е. Толмен) – образів знайомого дітям просторового оточення. Ці образи створюються й змінюються в процесі активної взаємодії дитини-суб'єкта мовленнєвої діяльності зі світом.

У роботі з оволодіння дітьми складнопідрядними реченнями доречно використовувати спостереження за погодою з метою розвитку в них симультанних (одночасних) уявлень про просторове розташування явищ природи і встановлення зв'язків між ними. Наприклад: 1. *На дворі похмуро.* (Чому? Через що? З якої причини?). Запитання спонукають дитину до встановлення причинних відношень, до побудови складнопідрядного речення цього типу й розуміння суті інформації, яка передається в ньому, граматичного значення, яке відтворює причинні відношення, виражені за допомогою сполучного виразу “тому що” (“завдяки тому, що”, “у зв'язку з тим, що”, “на тій підставі, що”, “з тієї причини, що”, “через те, що”, “з того приводу, що” та ін.). Отже, у дітей виникає можливість не помилитися,

продовжуючи думку психолога: *“На вулиці похмуро тому, що небо покрите хмарами”*. Варіанти: 1. *На вулиці похмуро у зв'язку з тим, що пройшов дощ.* 2. *На вулиці похмуро з тієї причини, що небо покрите (темними) хмарами.* 3. *На вулиці похмуро через те, що пройшла (холодна) злива* т. ін.

Далі діти самостійно, за аналогією, і, спираючись на інтуїцію, складають подібні речення: 1. *Незабаром піде дощ, бо по небу низько плывуть дощові хмари.* 2. *На вулиці сиво у зв'язку з тим, що йде дощ (злива).*

Завдяки інтуїції – своєрідній формі дитячого мислення, його перебіг здійснюється неусвідомлено. Ясно осмислюється лише отриманий результат. Інтуїція дозволяє дітям швидко, майже несподівано знаходячи правильне рішення природознавчої проблеми, експлікувати її, збудувавши складні речення. Безпосередність швидкого знаходження шляхів вирішення проблеми є наслідком свідомих установок дітей на пошук, активне відтворення раніше накопичених знань, мимовільне узагальнення вражень і образів.

### **Гра “Склади речення за картинками”.**

*Мета гри.* Розвивати граматичну будову мовлення, мислення дітей. Учити встановлювати взаємозв'язок, що має місце між предметами та явищами й виражати їх у мовленні за допомогою словоформ.

*Хід гри.* Дітям пропонується кілька предметних картинок, на яких зображено людей, тварин, явища природи та ін.

Вони мають скласти прості й складні речення, використовуючи із десяти запропонованих предметних картинок не менше двох-трьох. Наприклад, з десяти дібраних картинок, на яких зображена *трава, бруньки дерев, ліс, дерево, листочки, пташине гніздо, діти, куці, ластівка, сонце* діти складають речення: *“Бруньки на деревах випустили молоді листочки, бо пригріло сонце”*, *“Від сонячного проміння на траві блищить роса”*, *“Весною ластівка зліпила гніздо”*, *“Розпустилися молоді листочки, бо прийшла весна”* та ін.

Після гри визначається найбільш вдало складені речення (особливо загострюється увага дітей на складних синтаксичних конструкціях), підсумовується результати гри і заохочуються кмітливі, активні дошкільнята.

З метою формування операції з використання складносурядних речень зі сполучником **a**, можна провести **дидактичну гру “Скажи навпаки”**.

*Мета гри:* створення умов для оволодіння операціями протиставлення ознак предметів і дій, добору антонімів, актуалізації їх у реченнях; розвиток спрямованості й зосередженості на предметах, образах, подіях, що відтворюються у змісті гри; післядовільної уваги, таких її властивостей як стійкість, розподілення; образної і словесно-логічної, довготривалої і короткотривалої пам’яті; наочно-образного (відтворення властивостей предметів, опертя на уявлення) і абстрактного мислення (опертя на сформовані поняття, функціонування вербальних засобів), а також оперативного мислення, яке опрацьовує поточну інформацію та забезпечує планування, контроль і регулювання ігрових і мовленнєвих дій.

*Хід гри:* психолог називає предмети та їх ознаки, а дошкільники пригадують протилежні ознаки і добирають відповідні їм предмети, вибудовуючи складносурядні речення зі сполучником **a**.

<i><b>Вихователь</b></i>		<i><b>Діти</b></i>
<i>Мед солодкий,</i>	<i><b>a</b></i>	<i>перець гіркий.</i>
<i>Сніг білий,</i>	<i><b>a</b></i>	<i>вугілля чорне.</i>
<i>Літо жарке,</i>	<i><b>a</b></i>	<i>зима холодна.</i>

Для ускладнення гри психолог може назвати предмет, дію предмета й ознаку дії, а діти – протилежну їй ознаку, добираючи відповідно до неї дію і предмет та створюючи таким чином речення.

<i><b>Вихователь</b></i>		<i><b>Діти</b></i>
<i>Заєць біжить швидко,</i>	<i><b>a</b></i>	<i>повільно повзе черепаха.</i>
<i>Літак летить високо,</i>	<i><b>a</b></i>	<i>низько пурхають метелики.</i>
<i>Білочка бігає по деревах спритно,</i>	<i><b>a</b></i>	<i>незграбно лазить ведмідь.</i>

Потім за аналогією діти складають подібні речення, а пізніше за аналогією пригадують кілька загадок, у яких є сполучник **a**. Наприклад:

Скажеш тут, а чути там (телефон). Літом виростає, а восени опадає (листя). Влітку у шубах, а взимку голі (дерева). З труби в'ється, а в руки не дається (дим). У воді народжується, а води боїться (сіль). Без шофера, без коліс, а додому нас привіз (ліфт).

Ураховуючи вікові особливості дітей, для досягнення поставленої мети необхідно створювати різні ігрові ситуації. Захопившись грою, кожна дитина непомітно розв'язує мовленнєві завдання, одночасно актуалізуючи всі суміщені з мовленням психічні процеси, зокрема мислення, уяву, пам'ять.

Наприклад:

Прийшов до дітей Незнайко і попросив допомогти йому розібратися у змісті вірша Л.Станчева “Це правда чи ні?”

*Незнайко*

Швидко дайте знати мені –  
Чи це правда, а чи ні?  
Скрізь весни чарівний клас,  
Виноград дозрів у нас.  
Кінь рогатий на лузі  
Літом грається в снігу,  
Восени сидить ведмідь  
Біля річки, ніби дід,  
А зимою, як Орфей,  
Там співає соловей.

*Діти*

Весною все розквітає, а восени дозріває.  
У корови є роги, а в коня нема.  
Влітку на лузі трава, а сніг – зимою.  
Кінь біжить, а заєць стрибає.  
Ведмідь зимує в барлозі, а в річці - раки.  
Соловей зимою не співає, а відлітає  
в теплі краї.  
Соловей співає навесні і влітку,  
а взимку цвірінькають горобці.

Такі ігрові ситуації розвивають допитливість – інтелектуально-психологічну рису особистості дошкільнят, її потребу, що проявляється в пориванні до пізнання оточуючого світу; спритність, творче мислення, яке потребує широку й цілеспрямовану мобілізацію знань, досвіду, активацію образів уявлень, образів пам'яті, образів мислення, гнучкості, швидкості і точності виконання мовленнєво-мисленнєвих операцій.

Формування в дітей операцій нормативного вживання в мовленні складносурядних речень зі сполучниками **а, але** доречно здійснювати і на заняттях із художнього читання. Так, після бесіди, що передує читанню казки К.Чуковського “Плутанина”, повторному виразному її читанню й перечитуванню, можна провести роботу над відтворенням прослуханого, розмірковуючи разом з дітьми про небилиці: Що сталося із звірами?

Пригадайте, хто що робив (*Кошенята не хочуть нявкати, поросята не хочуть хрюкати. Качечки заквакали, а курочки закрикали*). Далі можна запропонувати поміркувати, яке ще речення можна скласти: *Усі звірі пустують, а зайчик був слухняним*. Наступне завдання – скласти речення із сполучником **але**. Діти у співробітництві з дорослими складають: *“Він звіряток умовляв, але веселі звірята зайця слухать не хотіли”*, а потім за аналогією самостійно будують подібні речення.

Багатий синтаксичний матеріал міститься і в загадках, які діти залюбки відгадують, копіюючи види речень, представлені в них: 1. *Хоч кожух я теплий маю, але на зиму засинаю. І солодкі ніжні сни мені сняться до весни* (ведмідь). 2. *Його б'ють, але він не ридає, тільки весело стрибає* (м'яч) – і загадують схожі за аналогією. Діти пригадують: *Під Новий рік прийшов він у дім рум'яним товстуном, але з кожним днем втрачав вагу і зрештою зовсім зник* (календар). *Все життя крилами махає, але не відлітає* (млин).

Розвиткові та вдосконаленню у дошкільників логіко-граматичних і лексико-синтаксичних операцій сприяє **дидактична гра “Продовжи фразу”**:

– *мокрый, як ... (хлющ); терпкий, як ... (терен); добрий, як ... (мама); солодкий, як ... (мед); колючий, як ... (їжак); хитрий, як ... (лисиця); круглий, як ... (колобок); похливий, як ... (засць); голодний, як ... (вовк); працююча, як ... (бджілка); повільна, як ... (черепаха); тепла, як ... (сонце);*

– *я вдарився, але ... (не заплакав); мене образили, але я ... (пробачив); я поспішав, але ... (запізнився); я маленький, але ... (вмію танцювати); я хлопчик, але ... (поважаю дівчаток); я бережливий, але ... (щедрий); я не ходжу до школи, але ... (знаю букви); я не артист, але ... (гарно співаю);*

– *я привітався, щоб ... (помиритися); Максим підбіг до бабусі, щоб ... (допомогти їй); хлопці втекли на подвір'я, щоб ... (пограти в м'яча); дівчинка розплакалася, щоб ... (її пожаліли); Василько сів на велосипед, щоб ... (покататися); песик підбіг до хлопчика, щоб ... (побігти з ним; погратися);*

– *я вкрився ковдрою, бо ... (було холодно); Іван прийшов до діда, бо ... (вдома не було мами); бабуся поливала город, бо ... (була засуха); мама мене*



*висварила, бо ... (я побився з другом); вихователька зробила мені зауваження, бо .... (я башкетував); я образився на друзів, бо ... (вони мене залишили в лісі).*

При оволодінні старшими дошкільниками операціями побудови як простих, так і складних речень спостерігається явище ремінісценції. Запам'ятовані моделі тих чи інших речень краще відтворюються через деякий час, а не в момент формування мовленнєвих операцій і не відразу після цього. Тому ПЛКТ спрямовуються передусім на систематичність вправ та мовленнєвих ігор, які виконують не тільки психокорекційні функції, а й дають можливість досягти сталості й міцності операцій граматичного структурування й вибору форм слів.

Якщо дітям старшого дошкільного віку вчасно не надається психологічна допомога при опануванні операціями побудови простих і складних речень з оптимізацією психофізіологічних станів, які синхронізують реалізацію мовленнєвих та інших психічних процесів, що сполучені із цими мовленнєвими операціями, якщо психолог не виправляє ті недоліки мовлення, які за певними критеріями (відсутність інтонаційних і структурно-граматичних навичок оформлення речення, одноманітність граматичних форм, способів зв'язку слів, вираження відношень дійсності тощо) не відповідають нормам кодифікації, еталонам комунікації, то в дітей виникають бар'єри в спілкуванні, стан психічної безнадійності. Тоді вони неусвідомлено прибільшують загрозу наслідків комунікативних труднощів, а відтак втрачають перспективу говорити вільно й невимушено, не вірять у майбутню можливість навчитися висловлюватися без сором'язливості, замішання і напруги, переживають марність зусиль (всерівно я не зможу, я не вмію, у мене не виходить). Такі психічні стани дошкільників долаються шляхом створення комунікативних ситуацій у грі **“Доповни речення”**.

*Мета:* тренувати дітей у складанні складнопідрядних речень з підрядними додатковими, причини, мети.

*Хід гри.* Психолог вимовляє початок речення, а діти доповнюють його додатковим, утворюючи складнопідрядне речення і виголошуючи його цілком – із самого початку.

Завчасно добирається граматичний матеріал для корекції мовлення, наприклад:

1. “Ми поливаємо квіти на клумбах, бо... (для росту потрібна волога)”.
2. “Діти вибігли на подвір'я в теплому одязі, тому що... (на вулиці зима)”.
3. “Дерева та кущі покрилися інеєм, бо... (настала холоднеча)”.
4. “На деревах не залишилося жодного листочка, бо... (прийшла пізня осінь)”.
5. “Ми прийшли на ділянку з лопатами для того, щоб... (викопати картоплю)”.
6. “Коля взяв іграшку для того, щоб... (погратися з нею надворі)”.

Присутність і допомога дорослого зменшує у дошкільників тривогу та страх, а ігрова ситуація сприяє усуненню психологічних бар'єрів та успішному виконанню мовленнєвих операцій, знаттю негативних переживань. Спільна діяльність педагога й групи дошкільників є процесом групового опанування способами мовленнєвої діяльності, у якому ця спільнота (група) є сукупним суб'єктом загальної діяльності з її навчально-мовленнєвими мотивами, установленими правилами гри, способами виконання мовленнєвих операцій і усталеними між дітьми і психологом гуманними міжособистісними взаєминами. Спільний інтерес до гри і загальна зацікавленість нею, внутрішня єдність учасників гри, узгодження дій, взаємопідтримка і взаємодопомога у побудові речень, оптимальне управління з боку педагога є умовою успішного виконання мовленнєвих операцій кожною дитиною, подолання психічного стану зростаючої внутрішньої напруги, негативних реакцій, пов'язаних з розчаруванням або невдачею у спробі досягти певних результатів у мовленні.

У мовленнєвій грі діти не тільки набувають емоційних рис (упевненості, життєрадісності, бадьорості), вольових рис (цілеспрямованості, витримки, рішучості, мужності), моральних рис (відчуття обов'язку,

колективізму, людяності), але й інтелектуальних рис (спостережливості, компромісності, розсудливості) та інтелектуальних емоцій, зокрема здивування. Емоцію здивування можна викликати, зокрема, грою **“Скажи інакше”**. Новизна, незвичайність змісту гри активізують це почуття як результат сприймання, пізнання й розуміння цікавих мовних явищ, які неочікувано відкриваються для них як раніше невідомі. Здивування від синтаксичної синонімії проявляється в процесі навчально-мовленнєвої діяльності і є передумовою й мотивом пізнання мовленнєво-мовної дійсності.

*Мета гри:* оволодіння дітьми операціями висловлювання однієї й тієї ж думки різноманітними синтаксичними конструкціями, розвиток інтелектуальних почуттів (інтерес, здивування).

*Хід гри.* Вихователь називає речення (наприклад: *“У лісі ми побачили розквітлу черемшину”*) і пропонує дітям висловити цю думку інакше.

Відповіді дітей: *“У лісі ми побачили черемшину, яка тільки-но розцвіла”*; *“У лісі ми побачили квітучу черемшину”*.

Для того, щоб викликати більший інтерес до гри, у запропонованих вихователем синтаксичних конструкціях можна використовувати назви звірів, яких вони бачили в лісі або в зоопарку. Наприклад: *“У лісі ми побачили білочку, вона стрибала з гілки на гілку”*; *“У лісі ми побачили білочку, яка стрибала з гілки на гілку”*; *“Білочку, що стрибала з гілки на гілку, ми побачили у лісі”*.

Вихователь відзначає дітей, які правильно склали речення, застосовуючи елементи змагання.

Варіанти змісту гри: *“Діти пішли до хворого друга”*; *“Діти відвідали хворого Мишка”*; *“Діти навідували хворого добродія”*. *“Тепло”*; *“Потепліло”*; *“Настало тепло”*.

### **Пам’ятайте!**

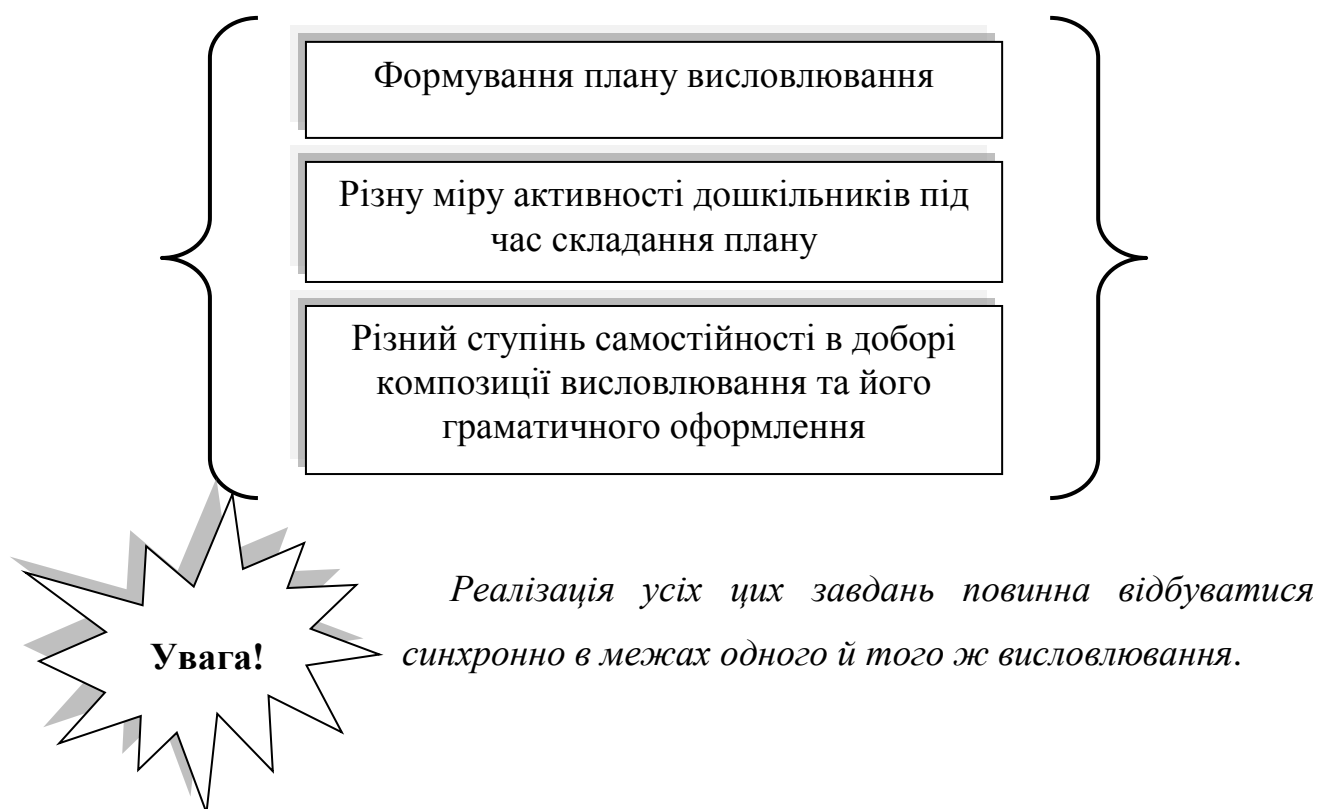
Дидактичні ігри на формування операцій побудови речень не тільки збагачують мову дітей різноманітними синтаксичними конструкціями й граматичними словоформами та прищеплюють їм необхідні лексико-стилістичні та комунікативні навички, але й змінюють емоційно-ціннісне ставлення дітей до себе, зокрема з дорікань у невмінні, осуду себе, з відчуттів неповноцінності і зневіри на відчуття власної гідності, самоповаги.

З урахуванням індивідуальних і вікових особливостей операцій продукування висловлювань необхідно застосовувати серії завдань, мовленнєвих ігор, вправ, психотехнік і тренінгів, які в єдності із вищезазначеними методами дозволяють сформувати в старших дошкільників *внутрішньо- і зовнішньомовленнєві операції з побудови розгорнутих висловлювань.*

*“Неусвідомлення означає не ступінь усвідомленості, а інший напрямок в діяльності свідомості”.*  
Л.С.Виготський

### **6.3. Технології операціоналізації висловлювань**

Градація мовленнєвих завдань, що входять в структуру ПЛКТ, з метою *формування операцій побудови розгорнутого висловлювання* передбачає:



*Реалізація усіх цих завдань повинна відбуватися синхронно в межах одного й того ж висловлювання.*

Формування операцій цілісно-завершеної функціонально-сислової реалізації мовлення необхідно починати з операцій породження розповідей як одного із функціонально-сислових типів мовлення. Для цього можна використовувати комплекс завдань.

1. *Завдання, згідно з яким програмування висловлювання дітей визначається певною системою запитань за сюжетною картинкою.*

Наприклад, картинка, на якій зображені діти з вудочкою біля річки.

*Запитання:* Куди прийшли діти? Хто закинув вудочку? Що робили інші діти? Кому доручили розпалити вогонь? Хто готував приправу для юшки? Яку рибу упіймав хлопчик? Чому гавкав песик? Що він просив? тощо.

### **Пам'ятайте!**

Труднощі програмування в дітей знімаються запитаннями, які, будучи зовнішніми опорами, виконують роль готової внутрішньої програми висловлювання і допомагають дітям вибудувати контекст. У процесі виконання таких завдань відбувається перетворення реальних відповідей на запитання (зовнішніх дій) у внутрішній, ідеальний план. Спочатку мовлення утворюється як зовнішня, специфічна форма спілкування дітей із психологом, і тільки потім, у результаті інтеріоризації (скорочення) становилося внутрішнім мовленням.

2. *Завдання, за якими розповіді дітей ззовні програмуються серією картинок, які допомагають їм знаходити необхідні фрази, починати висловлювання, зв'язувати речення в ньому і закінчувати його.*

Вибираються серії картинок, що відтворюють життєвий і когнітивний досвід дошкільників, їх інтереси, уподобання, настрої, потреби. Таким чином знімаються труднощі програмування і знаходження фраз для початку розповіді, переходу від однієї фрази до іншої, кульмінації розповіді і її кінцівки. Виконання операцій розподіляється між дітьми і психологом (педагогом), який задає зовнішні орієнтири операціям.

### **Пам'ятайте!**

Функцію зовнішніх опор, тобто заміщеного внутрішнього програмування виконують картинки. Саме завдяки засвоєнню структур зовнішнього (соціального) мовлення і винесенню внутрішніх операцій у зовнішній план їх виконання формується внутрішнє мовлення дошкільнят, операції програмування.

3. Завдання, що потребують побудови схеми висловлювання, яка визначається серією послідовних запитань, відповіді на які допомагають дітям утворити контекст на певну тему. Запитання ставляться таким чином, щоб діти відчували не тільки композицію розповіді, але й уживали різні способи міжфразового зв'язку. Запитання спираються не на наочність, а на образи пам'яті дітей, на відтворення подій, добре знайомих усім дітям.

Наприклад, тема: **“Упорядкування клумб у дитячому садку”**.

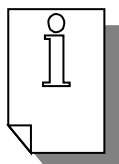
<b>Вихователь</b>	<b>Діти</b>
Коли діти вирішили привести в порядок квітничок?	Рано на весні діти... .
Дошкільнята якої групи дружно вийшли попрацювати?	Дошкільнята з групи “Волошка”... .
Який інвентар вони взяли із собою?	Вони взяли із собою лопати... .
Кому не вистачило лопати?	Ірині, Васильку, Богданчику не вистачило... .
Що тоді вирішили взяти ці малята?	Тоді ці малята вирішили взяти... .
З якою метою (чому) вони брали граблі, віник, сапки?	Вони брали граблі і сапки, щоб... а віник, щоб... .
Коли всі діти прийшли на подвір'я дитячого садка і почали працювати, хто керував їхньою роботою?	Коли діти прийшли на подвір'я дитячого садка і почали працювати, то їхньою роботою керувала вихователька.
Для чого вона керувала роботою дітей?	Марія Петрівна керувала роботою дітей, щоб вони працювали, злагоджено, не заважали один одному.
Що встигли зробити діти, упорядковуючи клумбу?	Діти, упорядковуючи клумбу встигли прибрати минулорічне сухе листя, скопати клумбу, розрихлити граблями ґрунт.
Хто посіяв насіння квітів? Які це квіти?	Оля, Маринка і Оксана посіяли насіння квітів. Це було насіння чорнобривців, васильків.
Як працювали всі діти?	Усі діти працювали дружно, весело, із задоволенням.
Що сказала Марія Петрівна після закінчення роботи?	Після закінчення роботи Марія Петрівна подякувала всім за гарне оформлення клумби.

У такого типу завданнях дошкільники звільняються від створення внутрішньої програми розповіді.

### **Пам'ятайте!**

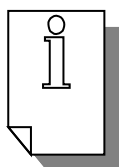
Допомога дітям здійснюється за рахунок заміни ще не розвинутих внутрішніх операцій системою розгорнутих зовнішніх операцій для їх подальшого згортання (скорочення) – інтеріоризації і переведення у внутрішній план. Як схема висловлювання повністю визначалася послідовністю запитань, так і його лексико-граматичне оформлення і міжфразовий зв'язок також на 100% залежать від чергування запитань і способів їх побудови.

4. Завдання, що передбачають побудову композиції розповіді, що визначається лише серією послідовних картинок (за необхідності підказка способів початку, закінчення розповіді й переходу від одного смислового абзацу до іншого, наприклад: *одного разу; для того щоб; коли; в той час як; не тільки, а й; як тільки; так; а й; стільки, скільки; до тих пір; коли; він; туди; там; з тих пір як тощо*).



Функцію програмування виконують картинки, які є для дітей зовнішніми віхами мовленнєвих операцій. План розповіді фіксується послідовністю картинок.

5. Завдання на створення розповіді за змістом відомої дітям казки, у якому схема переказу визначається початком речень, що складаються психологом (педагогом).



Програмування схеми переказу своїми зовнішніми діями здійснює психолог (педагог). Він же розпочатим реченням задає необхідну граматичну форму. Становлення внутрішньомовленнєвих структур дитячої психіки відбувається завдяки інтеріоризації зовнішньомовленнєвих структур під впливами психотехнік, використаних психологом (педагогом).

Наводимо приклад гри “Доповни речення”, у якій реалізується це мовленнєве завдання.

Психолог (педагог): “Тепер я розповім Вам цю казку, але ж біда: деякі моменти цієї казки я забула. Ви мені маєте допомогти. Щоб наш переказ був цікавим і зрозумілим всім, хто його слухає, необхідно виконати одне правило: я вимовлятиму початок фрази, а ви повинні закінчити її і сказати всю фразу від початку до кінця”.

#### Вихователь

Жили-були двоє мишенят, яких...  
Мишенята тільки й знали, що...  
Півник удосвіта піднімався і всіх піснею будив, а...  
Одного разу, підмітаючи двір...  
Покликав він мишенят, щоб...  
І вирішили вони обмолотити колосок, але...  
Півник один узявся за роботу, а...  
Тільки намолотив він зерна, як...

Відмовилися і цього разу мишенята попрацювати,  
тому що...

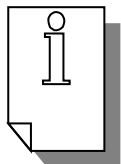
#### Діти

...звали Круть і Верть, та півник Голосисте горлечко.  
...співали й танцювали, крутилися та вертілися.  
...потім брався за роботу.  
...побачив півник на землі пшеничний колосок.  
...показати, що він знайшов.  
...Круть і Верть відмовилися працювати.  
...мишенята почали гратися в гилку.  
...прибігли Круть і Верть та закричали в один голос:  
“Потрібно зерно до млина нести”.

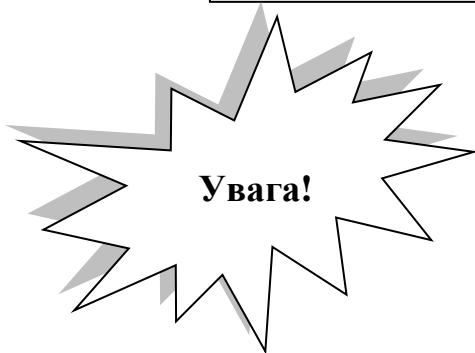
...вони були дуже ліниві.

Отже, у такий спосіб використовуються відомі дошкільникам казки, попередньо замінивши прості речення на складні або навпаки.

5. *Завдання на переказ казок і художніх творів для дітей, програмування яких визначається композицією, що відображає смислову будову тексту:*



- а) за запитаннями психолога (педагога) відповідно до змісту;
- б) за планом-підказкою, складеним дорослим згідно з мікротемами тексту;
- в) за планом-підказкою психолога в динаміці розгортання дитиною мікротем і його допомогою в підшукуванні засобів міжмікротемного зв'язку;
- г) переказ-компресія тексту (своїми словами, за власним скороченим планом);
- д) переказ, близький до тексту, за допомогою навідних запитань і підказок психолога;
- е) переказ із його самостійним програмуванням дитиною.



*Градування цих завдань спрямовується на поступове зниження ролі дорослого у виконанні мовленнєвих операцій, на підвищення активності й самостійності дітей у програмуванні відтворюваного тексту.*

Наводимо приклад гри **“Хто знає, – нехай продовжить”**. Її необхідно проводити на матеріалі знайомих дітям творів, оскільки вони ефективно розвивають мислення, оперативну мовленнєву пам'ять, активізують увагу, формують операції граматичного структурування речень та створюваних текстів, операції вибору слів і речень за формою, розвивають синтагматичні зв'язки у висловлюваннях; їх зміст слугує для смислового і лексико-граматичного розгортання фраз, мікротем і розповідей у цілому. Ігровою дією є своєрідне змагання: хто швидше добере необхідне за смислом і формою слово, пригадає зміст оповідання.

*Хід гри.* Вихователь пропонує згадати прочитане оповідання К.Д.Ушинського “Ранкові промені” і колективно переказати його. Педагог



склає прості непоширені речення, а діти поширюють їх словосполученнями.

Розпочинає гру вихователь.

*Вихователь.* Виплигло сонечко.

*Перша дитина.* Виплигло на небо сонечко.

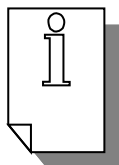
*Друга дитина.* Виплигло на небо красне сонечко.

*Третя дитина* затрудняється в доборі за змістом слова, тоді для продовження гри *вихователь* запитує: “Що зробило сонечко?” – “Виплигло на небо красне сонечко і розбудило землю...”

*Четверта дитина.* Виплигло на небо красне сонечко і розбудило промінням землю...

*П'ята дитина.* Виплигло на небо красне сонечко і розбудило своїм промінням землю.

Далі вихователь називає наступне речення: “Промінь полетів”. Діти повинні поширити його словосполученнями (“перший промінь”, “полетів до жайворонка”). Протягом однієї гри діти можуть скласти 5-10 речень, а відтак виходить оповідання. Гру необхідно проводити у швидкому темпі. Від цього вона стає цікавішою. Кожний гравець, хто бере активну участь у розгортанні фраз і правильно добирає словоформи для речень одержує фішку.



*Функцію програмування переказу тут виконує предикативна пара слів – (непоширені речення), вимовлені психологом (педагогом). Дітям треба лише розгорнути ці непоширені фрази, користуючись ними як планом змісту твору.*

Всі дидактичні ігри, передбачені ПЛКТ, використовуються для закріплення внутрішньо-і зовнішньомовленнєвих операцій. Дошкільники, захоплені ігровою ситуацією, непомітно розв'язують дидактичні завдання, удосконалюють операції побудови і добору простих і складних речень у розповідях, оволодівають різноманітними синтагматичними зв'язками – зв'язністю викладу, плавністю і послідовністю (сукцесивністю) розгортання сюжету – композицією.

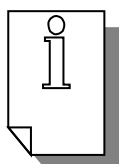


Схема розповіді, яка в процесі її багаторазового відтворення і сприймання інтеріоризується, поступово трансформується у внутрішню схему, програму висловлювання.

Одна з них: гра “Допоможи скласти розповідь”. Її призначення найрізноманітніше: активізувати операції зі словосполученнями, учити розгортати фрази і розповідь, допомагати дітям опанувати значення відмінків та займенників, оволодівати композицією розповіді, внутрішнім програмуванням тощо.

Наприклад, психолог (педагог) промовляє просте непоширене речення, а діти поширюють його вже засвоєними словосполученнями, вправляючись в оволодінні операціями продукування речень і розповідей. Ігровим тут є змагання: хто швидше добере цю граматичну форму, потрібну за змістом. Змістом розповідей можуть слугувати власні враження, образи сприймань від спостережень на екскурсіях, досвід та знання дітей. Ця гра проводиться на тему “Екскурсія до зоопарку”, яка віддзеркалює відому всім дітям ситуацію, воскрешає наявні в кожній дитини образи пам’яті і мисленнєві образи.

*Вихователь.* Діти прийшли.

*Перша дитина.* Діти прийшли на екскурсію.

*Друга дитина.* Вранці діти прийшли на екскурсію.

*Третя дитина.* Вранці діти прийшли на екскурсію до зоопарку.

*Вихователь.* Діти купили.

*Перша дитина.* Діти купили квитки.

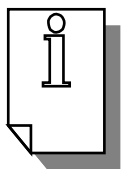
*Друга дитина.* Біля входу діти купили квитки.

*Третя дитина.* Біля входу до зоопарку діти купили квитки.

Якщо подальший добір словоформ стає для дітей складним, психолог допомагає їм формально-граматичними запитаннями: де? (купили квитки). “Біля входу до зоопарку діти купили в касі квитки”. Які? “Біля входу до зоопарку діти купили в касі вхідні квитки”.

Згодом після побудови речень на тему під керівництвом психолога дошкільнята вже самостійно складають кілька речень і будують коротеньке оповідання. Наприклад: “Під зоопарк відвели невелику територію. На ній розміщені приміщення для тварин – клітки, вольєри, тераріуми. У зоопарку утримуються леви, тигри, леопарди та інші звірі. Діти із задоволенням гуляли зоопарком. Особливо їм сподобалася мавпочка. Працівники зоопарку добре доглядають тварин”.

Наприкінці гри відзначаються діти, які дібрали найбільше словоформ, доречних за змістом речень оповіді, самостійно побудували цільне, зв'язне – монологічне висловлювання.



*Саме так у дітей розвиваються мовленнєве мислення, обсяг оперативної мовленнєвої пам'яті, операції внутрішнього програмування речень і розповідей, операції граматичного структурування й вибору слів за формою відповідно до існуючих граматичних зв'язків слів у реченнях (прилягання, керування, узгодження) та вибору речень за формою, адекватних розповіді як одному із функціонально-сміслових типів мовлення\*.*

Реалізувати ці завдання допомагає також і гра **“Хто прийшов погратися з Чебурашкою”**. Психолог або вихователь розповідає, а під час паузи, діти повинні доповнити його розповідь іменами улюблених персонажів.

“Чебурашка, підстрибуючи, ішов лісом і співав пісеньку. Раптом він зустрів... (Буратіно). Чебурашка запропонував: “Давай пограємося... (у піжмурки)”. “Не хочу у піжмурки, – відповів Буратіно. – Чи не краще нам було б пограти...” (у футбол, у шахи). Доки вони розмірковували, прибіг Незнайко й сказав: “Моя найулюбленіша весела гра...” (футбол). Зараз я вас ознайомлю з правилами... (гри). Учасники обох... (команд) зацікавилися розповіддю Незайка. Команда веселунів зробила розминку перед... (грою), і перша напружена товариська... (зустріч) почалася. Лише в Незайка швидко зник інтерес до... (гри). Він вирішив вийти з... (гри), бо зрозумів, що програв, пропустив аж три... (м'ячі, голи). У цей час до Чебурашки підійшли Буратіно, Знайко (Шпунтик, Гвинтик та ін.). Вони приєдналися до... (гри).

З метою розвитку дитячої уяви психолог (педагог) може запропонувати вихованцям продовжити його розповідь або скласти нову, ще цікавішу. Гру можна проводити і в іншій формі: одні діти починають фрази розповіді, а другі розгортають їх.

---

\* Синтаксичний зміст оволодіння дітьми функціонально-смісловими типами мовлення представлено в дослідженнях Н.В.Харченко [64], Л.А.Порядченко [46], виконаних під нашим керівництвом, а також у колективній монографії [51].

Для реалізації завдань формування операцій з побудови висловлювань-розповідей на заняттях із формування граматичної будови мовлення дітей доречно використовувати також і дидактичні ігри типу: “Склади речення і придумай оповідання”, “Хто знає, нехай продовжить” та ін.

### **Гра “Склади речення й придумай оповідання”.**

*Хід гри.* Дітям демонструвалася картинка, на якій зображена зелена сосна, і пропонувалося скласти речення за поданими словосполученнями.

#### ***Вихователь***

1. Молода сосна...
2. У високої молоді сосни...
3. До зеленої сосни...
4. Зеленою сосною...
5. Про зелену сосну...

#### ***Діти***

1. На узліссі росла молода сосна.
2. У високої молоді сосни красиві довгі голки.
3. Діти підійшли до зеленої сосни.
4. Вони захоплювалися зеленою сосною.
5. Вихователь прочитав вірш про зелену сосну.

Такі ігри проводять тільки після того, як діти оволоділи граматичними формами, що утворюють прикметники.

### **Гра “Хто знає, нехай продовжить”.**

*Хід гри.* Психолог (педагог) пропонує кому-небудь із дітей назвати будь-яке слово. Дитина, яка сидить поруч, повинна сказати своє слово й пов’язати його з першим словом за змістом так, щоб утворилося речення; третій дошкільник добирає слово для поширення вже складеного непоширеного речення. Наприклад:

*Перша дитина* називає слово “світить”.

*Друга дитина* називає слово “сонце” і складає речення “Сонце світить”.

*Третя дитина* – “Світить яскраве сонце”.

*Четверта дитина* – “На небі світить яскраве сонце”.

*П’ята дитина* – “На голубому небі світить яскраве сонце”.

Потім діти складають речення з іншими словами, доти, поки не закінчується розповідь на заздалегідь запропоновану тему. Активісти заохочуються.

Гра викликає в дітей зацікавленість лише в тому випадку, коли проходить у швидкому темпі. Вона має проводитись за принципом “снігової лавини”; від одного слова розгортається речення, потім розгортаються кілька речень і так до утворення цілісного, зв’язного контексту.

*Період дозрівання відповідних функцій є найбільш сприятливим або оптимальним періодом для відповідного виду навчання”.*

*“... в основі усвідомлення лежить узагальнення власних психічних процесів,  
що призводить до оволодіння ними.  
В цьому процесі виявляється передусім вирішальна роль навчання”.*

*“Закон усвідомлення є законом функціональним,  
тобто він вказує лише на те, потребує індивід,  
чи не потребує усвідомленості?”.*

*“Ми оволодіваємо будь-якою функцією в міру того,  
наскільки вона інтелектуалізується.  
Довільність у діяльності будь-якої функції  
завжди є зворотною стороною її усвідомлення”*

*“Аби усвідомити, треба мати те, що має бути усвідомлено.  
Щоб оволодіти, потрібно мати в розпорядженні те,  
що повинно бути підкорено нашій волі”.*

*“ГраMATика... дає дитині можливість  
піднятися на вищу ступінь в розвитку мовлення”.*

*“Усвідомленням є акт свідомості,  
предмет якого – сама діяльність свідомості”.*

*“... дитина навчається... усвідомлювати, що вона робить... доволно оперувати  
власними вміннями.*

*Її уміння переводяться із без свідомого, автоматичного плану  
в план довольний, намірений і свідомий”*

**Л.С.Виготський**



## **РОЗДІЛ VII. МЕТАЛІНГВОПСИХОЛОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННЄВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ**

### **7.1. Граматичні вправи і завдання як засоби формування мовленнєвих дій**

на відміну від дидактичних ігор як засобу операціоналізації мовленнєвих структур, яка ґрунтується на мимовільності, ненавмисності, неусвідомленості, граматичні вправи і завдання є засобами й способами формування мовленнєвих дій – довольних, навмисних, усвідомлюваних.

Отже, вправи і завдання актуалізують вольові зусилля, зосередженість, цілеспрямованість, навчальну мотивованість. Мовленнєві дії потребують осмисленого і усвідомленого вибору з арсеналу операціоналізованих мовленнєвих структур найдоречнішої, комунікативно доцільної. У мовленнєвих діях операціоналізовані мовленнєві структури виконують роль засобів реалізації мовленнєвих дій, співвідносячись з умовами їх виконання. Мовленнєві дії співвідносяться з мотивами й цілями та містять орієнтувальну, виконавську й контрольну частину.

#### **Пам'ятайте!**

В онтогенезі мовленнєвої діяльності функцію довільного контролю та її регулювання здійснює спочатку вихователь під час спільної діяльності з дитиною, а пізніше в результаті інтеріоризації граматичних зразків, наданих у вправах, і алгоритмів виконання, дитина сама починає контролювати ці мовленнєві дії відповідно до засвоєних мовних еталонів і схем виконання.

Наміреність мовленнєвої дії виникає у зв'язку з тим, що дитина приймає рішення про те, що образ майбутнього результату цієї дії відповідає мотивам навчання і мовлення. Відповідний образ набуває для дитини особистісного смислу і стає метою.

### **7.1.2. Граматичні вправи на побудову словосполучень**

1. Психолог (педагог) називає дієслово або іменник і пропонує дібрати до нього слова залежно від запитань, а потім вимовити все словосполучення: *Ділити (кого? що?) групу, цукерки. Ділити (як?) чесно, по-товариському, порівну, пополам, між усіма. Ділити (з ким?) із другом, з подругою, із братом, із сестрою. Заняття (чим?) спортом, малюванням, музикою, співом, майструванням. Заняття (кого?) школярів, спортсменів, дітей, студентів, музикантів. Заняття (де?) у школі, у групі, вдома, на спортивному майданчику, на дослідній ділянці тощо.*

2. Психолог (педагог) промовляє дієслово та іменник у певному відмінку, пропускаючи в словосполученні прийменник – діти повинні

самостійно дібрати його за смислом: *вирушати... (в) мандрівку, вітатися... (із) знайомими; йти... (до) майдану; йти... (по) сходинках.*

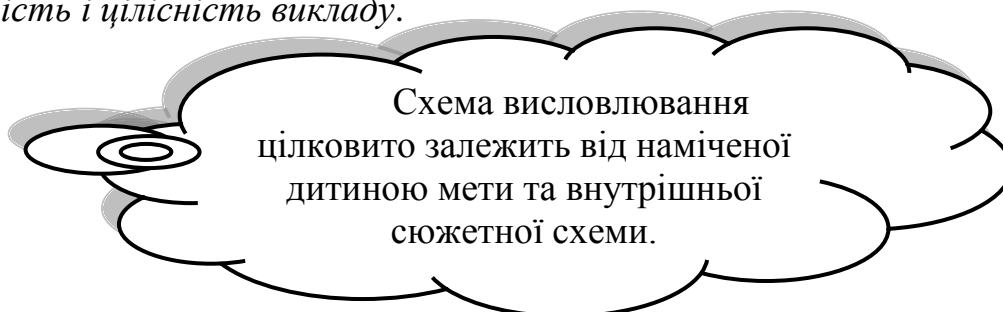
Для ускладнення можна запропонувати дітям два іменники в називному відмінку: *шлях (...)* *пристань*; *дорога (...)* *ліс*; *гроші (...)* *морозиво*; *сукня (...)* *горошок*; *варення (...)* *смородина*; *джем (...)* *вишні*. Діти мають дібрати третє слово (прийменник) і відповідне відмінкове закінчення другого іменника. Завдання пропонується таким чином: “Я скажу два окремих слова (*прислухатися, звук*), а ви знайдіть таке третє слово, щоб вимовлені мною слова можна було поєднати за смислом. Тоді всі зрозуміють, про що йдеться, про що повідомляється”.

3. Психолог промовляє іменник, а діти, щоб побудувати словосполучення, добирають до нього інше слово за змістом і поєднують їх у словосполучення: *казки (Лесі Українки, Івана Франка, про тварин, з пригодами, без автора); картина (художника, про природу, старовинна, чудова, без підпису, у рамці, на полотні); каша (з гречки, з ячменю, з гороху, з пшона, на молоці, неї воді, з маслом, із цукром, з горіхами, без солі, без цукру)*. Якщо дітям важко дібрати потрібне за змістом слово, необхідно допомогти їм навідними запитаннями: “А як іще можна сказати про *казки*?” (Цікава казка, українська народна казка); або поставити формально-граматичне запитання: *про кого? яка? чия?*

### 7.1.3. Психотехніки формування мовленнєвих дій

#### (висловлювань)

1. Завдання на складання розповідей із власного досвіду дітей і на зв'язність і цілісність викладу.

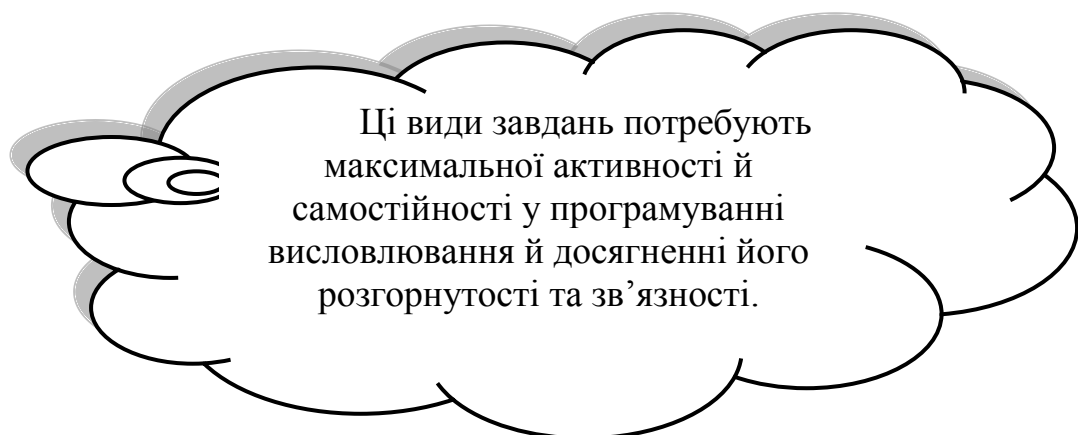


Спочатку такі завдання для полегшення дітям здійснення програмування висловлювання виконуються таким чином: внутрішні дії з вичленування і розташування ланцюгів сюжету замінюються самостійними зовнішньомовленнєвими діями дітей. Їм пропонується говорити вголос усі, які тільки прийдуть їм на думку, елементи плану на певну тему, не турбуючись про порядок їх розміщення. Психолог (вихователь) услід за дитиною записує пункти плану. Потім дошкільнятам пропонується розташувати частини плану відповідно до свого задуму, мети й сюжету розповіді. Якщо хтось із дітей забув окремі пункти плану, то психолог нагадує їм.

Винесення на зовні внутрішньомовленнєвих дій зі складання плану, допомога дітям у його складанні обумовлюють започаткування в них внутрішнього програмування, поступового переходу до самостійного складання плану розповідей із власного досвіду у внутрішньому мовленні, до побудови зв'язного розгорнутого висловлювання й усунення в їхньому мовленні розрізнених, не об'єднаних за смыслом і граматично мовленнєвих фрагментів, тобто до початкового розвитку мовленнєвих дій.

2. *Завдання на самостійне складання розповідей на запропоновану тему, які активізують, загострюють образи уявлень дітей, їх пам'ять, мислення, уяву.*

3. *Завдання на придумування казок.*



Аналогічний алгоритм використання мовленнєвих вправ застосовується і при формуванні в дітей *операцій продукування описів* як



*функціонально-сміслового типу мовлення.* Якщо в розповідях виражаються темпоральні зв'язки і відношення дійсності, передбачається відтворення часової послідовності подій, дій, станів, то в описах від дітей вимагається вираження одночасності, відображення якостей і властивостей предметів, явищ, подій, ситуацій, дій.

## **Завдання на побудову описів**

### ***I серія завдань***

- складання описів предметів, зовнішнього вигляду людини, інтер'єру, що безпосередньо сприймаються дітьми, за запитаннями;
- складання опису картинки за запитаннями;
- побудова описів шляхом продовження речень, узятих з описового контексту;
- почергове самостійне продукування композиційних частин опису;
- побудова описів на основі складеного дітьми вголос плану;
- програмування опису у внутрішньому мовленні і самостійне зв'язне створення описів.

### ***II серія завдань***

Виконання аналогічних завдань з поступовим нарощуванням складності, самостійності й активності в програмуванні описів та їх розгортанні у зв'язне і цілісне висловлювання, але відтепер уже не за участю безпосереднього сприймання, а на підставі образів пам'яті, образів уявлень, мисленневих образів.

### ***III серія завдань***

Творчі завдання на побудову описів з опертям на уяву, мислення і фантазію дітей (опис уявного фантастичного героя, літаючої тарілки, незвичайної істоти, інопланетянина тощо).

Виконання дошкільниками усіх цих завдань у процесі розгортання композиції й змісту опису досягається використанням в мовленні

функціонально доцільного мовного матеріалу, який допомагає найточніше і найвиразніше відтворити якості та властивості описуваного, наприклад:

- *лялька* – вродлива, гарна на вигляд, із чорнявими кучерями, із блакитними очима, тоненькими рожевими губками, прямим (або маленьким) носиком, довгими стрункими ніжками тощо;
- *вигляд людини* – втомлена від переживань, тяжкої праці, засмучена від образи, щаслива через радість, красива як природа, добра, вихована, вродлива, сумна, чарівна, велика на зріст, полохлива, смілива, менша за Миколу, доброзичлива, худорлява тощо;
- *якості людини* – хитра як лисиця, зла як вовк, добра, людяна, безкорисна, жадна, привітлива тощо;
- *властивості дії* – рухатися швидко, повільно, танцює граціозно, тримається невимушено, дивиться уважно тощо.

У формуванні дії породження такого *функціонально-сміслового типу мовлення, як міркування* передбачається порядок введення вправ. Механізм їхньої дії спрямовується на розвиток внутрішньо- і зовнішньомовленнєвих процесів. При цьому ураховуються модель і специфіка мовного змісту цього типу мовлення.



*Основним шляхом формування залишається спосіб свідомого, довільного винесення назовні внутрішньої програми (схеми, плану, композиції) міркування, що забезпечує компенсацію ще несформованій*

*внутрішньомовленнєвої функції і обумовлює її поступальний розвиток.*

**Мовленнєві дії розмірковування** – це цілеспрямоване вираження причинно-наслідкових зв'язків за допомогою композиційної структури: теза – пояснення (аргумент) – висновок – і відтворення засобами мови причинності дій, подій, ситуацій, станів тощо. Основна функція міркувань – відповіді на запитання: *з якої причини (чого)?, через причину яку?, по причині якій?, на підставі чого?, бути, ставати причиною чого?*

Із психологічної точки зору основні завдання розвитку дій продукування міркувань у дітей це:

– відтворення схеми міркування в зовнішньому мовленні за запитаннями і картинкою, що зображує причинно-наслідкові зв'язки, наприклад: *хлопчик щиро посміхається, бо його привітали з днем народженням, подарували цілу купу іграшок, висловили найкращі побажання. Він радісний і щасливий;*

– побудова міркування тільки за серією запитань;

– поелементна побудова міркування: а) тез із введенням відповідного словничка: *я вважаю, я думаю, на мою думку, у зв'язку з тим що...;* б) аргументів (*власне пояснень*) для міркування (*чому?*) з уведенням і використанням відповідного словника доказів – засобів міжфразового зв'язку: *бо, тому що, через те що, оскільки, по-перше, по-друге;* в) висновків для міркування (*що із цього виходить?*) з уведенням слів, що допомагають робити висновки: *отже, ось чому, тому, адже, таким, чином;*

– складання дітьми вголос плану послідовності побудови міркування: *спочатку я скажу, що я думаю, потім, чому я так думаю, і завершу тим, що скажу, що із цього вийшло;*

– самостійне програмування міркування у внутрішньомовленнєвому плані, вільна побудова міркування з урахуванням доречних мовних засобів, що забезпечують його комунікативну доцільність.



При формування мовленнєвих дій використовуються також діагностичні завдання, що подані в першому розділі цієї програми.

*“Наукові поняття – це ворота,  
через які усвідомленість входить  
у царство дитячих понять”.*

*“... наукове поняття за своєю природою передбачає усвідомлення”.*

*“... усвідомлення приходить через ворота наукових понять”.*

*“...утворення наукових понять... проходить у першу чергу по лінії навчання як  
нового фактора розвитку...”.*

*“... розвиток понять, як спонтанних, так і наукових,  
є, по суті, ... однією стороною мовленнєвого розвитку,  
але семантичною його стороною”.*

*“... усвідомити будь-яку операцію  
означає перевести її з площини дії в площину мови,  
тобто відтворити її в уяві  
щоб можна було виразити її словами”*

**Л.С.Виготський**

## **7.2. Розвивальне навчання мовленнєвих дій (поетапне формування мовленнєвих дій – адаптація концепції П.Я. Гальперіна про поетапне формування розумових дій до металінгвопсихологічних технологій)**

Згідно з концепцією П.Я. Гальперіна [16] пропонуємо формувати мовленнєві дії в шість етапів.

### *І. Розвиток мовленнєвих мотивів*

*На першому етапі формується мотиваційна основа мовленнєвих дій\*.*

*Сутність системи мотивів дитячих мовленнєвих дій складають потреби. У дошкільників під час дослідно-експериментального навчання необхідно періодично виникати спочатку певні стани напруги, пов'язані з нестачею предметів (мовних засобів, способів), необхідних для здійснення комунікації, спілкування. Ці психологічні стани, бажання дітей мати подібні предмети (ідеальні, нематеріальні) є умовою їх нормальної комунікації, отже є потребами. Це стани дошкільнят, що спричиняються необхідністю, яку*

---

\* У теорії діяльності визначено мотив як такий, що народжується в акті опредмечення потреби, а опредмечення – як процес “упізнання” потребою свого предмета, в елементарних формах як закарбування (імпринтинг). В акті опредмечення народжується мотив, який сприймається як потреба. Тому мотив також визначається і як опредмечена потреба, а не тільки як те, заради чого виконується дія.

відчуває кожна дитина в операціональних структурах для здійснення говоріння та аудіювання і які необхідні для їх мовленнєвого існування в соціумі та мовленнєво-діяльнісному розвитку. Саме ці стани – є умовою дитячої мовленнєвої активності. Потреба в спілкуванні, у соціальних контактах у дошкільнят виявляється досить рано. Спочатку це комплекс поживлення, потім – це потреба матері і близьких людей, що оточують дитину, а згодом – і необхідність ширшого кола спілкування. Поступово ця потреба перетворюється в намагання завоювати повагу в колективі однолітків, мати друзів, виявити симпатію, прагнення знаходити серед одногрупників дітей, близьких по духу, отримати колективне визнання, знайти і зайняти своє місце у щоденних взаємодіях, життєдіяльності групи ДНЗ. Ця потреба в дошкільників залишається однією з провідних, але постійно змінює свої форми, набуваючи в старшому дошкільному віці смислоформувального і смислоформульовального змісту, якщо вони своєчасно отримують корекційну допомогу від дорослих, що навчають їх. Вона виявляється провідною рушійною силою формування і розвитку мовленнєвої особистості.

Оскільки потреби реалізуються в мотивах, бажаннях, які спонукають дітей до мовленнєвих дій і стають формою вияву потреб, то металінгвопсихологічні технології базуються на положенні про важливість одночасного формування в дітей потреб, що виокремлюють кожну дитину і розвивають її як особистість. Саме тому необхідно формувати в дошкільників потреби в дружніх зв'язках, у любові до людей, у добрій волі, симпатії до інших, бажанні зблизитися, подолати перешкоди, хвилювання через відсутність друзів, потреби в самоактуалізації, у повазі й підтримці, у досягненні кращого – намаганні ставати кращим, переважати інших, досягти вищого рівня в мовленнєвій поведінці, говорити краще, бути послідовним, ціленаправленим, потреба бути авторитетом у процесі спілкування, спрямовувати гру, переконувати, контролювати й обмежувати негативні вчинки та перешкоджати їм, прагненні надавати допомогу іншим, бути

альтруїстом, благородною людиною, турбуватися про інших, потреби в подоланні невдач, помилок у висловлюваннях, потреби в точності, охайності, красі, потреби у знаннях і уміннях, зокрема правильно сприймати і розуміти комунікантів, точно висловлюватися. Важливо формувати також потреби, пов'язані з мовленнєвим самовираженням, з мовленнєвою самоактуалізацією, що виявляються на вербальному мовленнєдіяльнісному рівні. Необхідно враховувати те що форми існування потреб у різних видах висловлювань у процесі комунікації визначаються способами їх задоволення.

У дітей започатковується, розвивається і складається позитивне ставлення до мети і завдань майбутнього говоріння, до змісту мовного матеріалу, що необхідно засвоїти. Для цього треба актуалізувати у дошкільників мотиви, близькі й зрозумілі їм, які мають для них особистісний смисл. Це мотиви, що пов'язані із задоволенням дитячих потреб у грі, спілкуванні, самовираженні, отриманні певних комунікативних переваг, статусу в групі однолітків, у досягненні бажаного, у намаганні бути кращим, навчитися чомусь, щоб уміти робити щось і под.; мотиви, обумовлені усвідомленням причини, що впливає на вибір саме мовленнєвої дії; мотиви, детерміновані матеріальним або ідеальним предметом, який акцентує на вибір мовленнєвої дії і заради якого вона здійснюється. Через подібне опредмечення дитячі потреби конкретизуються.

Зафіксовано, що дитячі дії в мовленнєвому процесі – полімотивовані: одночасно актуалізуються кількома мотивами, серед яких є провідні мотиви і мотиви-стимули. Мотиви-стимули, як другорядні, стимулюють мовленнєві дії у випадку їх полімотивованості. Проте вони не стільки “запускають”, скільки активізують мовленнєві дії. Мотиви-стимули породжують у дітей тільки емоції, а не смисли. Як правило, усі види мотивів, виявлені у більшості дітей на початку їх формування неусвідомлювані. Вони існують в них у формі емоцій. Велике значення на перших етапах формування мотивів надається у металінгвопсихологічних технологіях актуалізації мотивів-стимулів, що породжують позитивні емоції: описати ляльку, щоб та почула,

як вона виглядає; побудувати розповідь на запропоновану тему для гостей-іграшок; скласти міркування, щоб отримати приз; намагатися бути найточнішим і найпослідовнішим у висловлюванні, аби потрапити у чудовий, чарівний замок, де багато чудес і здійснюваних мрій; довести справжність своїх суджень, щоб отримати право на керування автомобілем (іграшковим або в комп'ютерному варіанті) тощо. При формуванні мотивів реалізації мовленнєвих дій спочатку в процесі опредмечення дитячих потреб необхідно використовувати велику кількість предметів, переважно іграшок, здатних задовольнити задану потребу, а потім відразу фіксувати увагу на першому предметі, що задовольняв її.

Тому головним завданням педагога є формування провідних мотивів у смислоутворювальній ролі, які збуджують мовленнєву дію, коли вона спонукається кількома мотивами, забезпечення, усвідомлення пізнавальних, навчальних мотивів, розвиток усвідомлюваного, у формі особистісних смислів мотиву, який самостійно здатний спонукати сукупність мовленнєвих дій.

Серед прийомів, що забезпечують мотивацію мовленнєвих дій у дітей використовуються, передусім, переконання, що дають можливість дітям усвідомити причину мовленнєвих дій, які треба виконувати.

Наприклад, дітям необхідно пояснити:

- для того щоб дорослі змогли зрозуміти й виконати твоє прохання, необхідно навчитися точно, повно й лаконічно виражати в мовленні те, що ти хочеш;
- якщо ти намагаєшся показати свою правоту, чесність, порядність у тій чи іншій ситуації непорозуміння, треба вміти довести словами свою невинність, непричетність до негарних справ;
- аби твої друзі дізналися, як ти відпочивав на морі або провів вихідний день обов'язково необхідно вміти послідовно, не пропускаючи ніяких подій, точно і виразно розповісти про це;
- якщо ти мрієш бути схожим на диктора телебачення, необхідно вчитися говорити вільно, невимушено у присутності навіть сторонніх людей;

- щоб тебе поважали друзі, треба вміти з ними спілкуватися: переконувати, доводити, розмірковувати, розповідати, описувати засобами мови природу, іграшки, дії дітей;

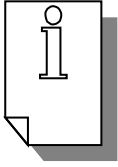
- аби з тобою охоче спілкувалися інші діти, обов'язково треба говорити з ними вправно, використовувати точні й виразні слова, фрази, що засвідчують поважне, шанобливе ставлення до них;

- щоб тебе поважали в колективі групи, треба навчитися говорити ввічливо, доречно використовувати фрази і слова, що підкреслюють твою чемність, люб'язність, тактовність;

- щоб бути гарним школярем і користуватися повагою вчителів, батьків і дітей, треба вміти пояснювати, доводити, розкривати в деталях, з'ясовувати, розповідати тощо, досягаючи зрозумілості свого мовлення іншими людьми.

Такі, притаманні соціуму й дитячому колективу, зокрема, цінності, інтереси, ідеали поступово інтеріоризуючись у дошкільнят, набувають спонукальної сили і стають реальними мотивами, які відносяться до пізнавальних, навчально-мовленнєвих. Ці мотиви виконують функцію смислоутворення, надають мовленнєвій дійсності, що відтворюється в індивідуальній свідомості дошкільників, особистісного смислу – переживання ними підвищеної суб'єктивної значущості мовлення, що опиняється в полі дії провідного мотиву, індивідуалізоване відображення дійсного ставлення дитини до зрозумілого іншим смислоформування, заради якого розгортаються її мовленнєві дії. Це відображення усвідомлюється кожною дитиною як “знання для мене” мовленнєвих дій, знань про мову, що засвоюються. З огляду на спосіб походження особистісних смислів вони являють собою оцінку життєвого значення для дитини об'єктивних обставин і її мовленнєвої дії в цих обставинах. Смисл мети дії та дії в цілому виявляється в тому, якому мотиву вона слугує, задоволенню якої потреби, опредмеченої в мотиві, вона сприяє.





Отже, формування мотивів здійснюється під час реалізації технологій з метою опредмечення дитячих потреб. Після опредмечення мовленнєвої дії і появи мотиву в дітей кардинально змінюється тип мовленнєвої поведінки – вона набуває в дошкільників спрямованості й стає мовленнєвою дією, залежною від мотивів.

## *II. Розвиток орієнтувальної основи мовленнєвих дій.*

*На другому етапі планомірно-поетапного формування мовленнєвих дій складається схема їх орієнтувальної основи, здійснюється виокремлювання системи орієнтирів і вказівок, урахування яких необхідне для реалізації цілеспрямованого мовлення. Оскільки в кожній мовленнєвій дії виокремлюється її орієнтувальна, виконавська і контрольна частина, необхідним є у формувальному експерименті звернення до поняття “орієнтувальна основа” – система знань і уявлень про мету, план і засоби здійснення мовленнєвої дії, що виконується або буде виконуватися.*

Зміст орієнтувальної основи дитячих мовленнєвих дій багато в чому визначається їхньою якістю. Якщо при застосуванні психокорекційних технологій буде повністю сформована в дошкільнят здатність імпліцитно визначати алгоритм, спосіб побудови висловлювань, то вона забезпечить безпомилкове здійснення говоріння у визначеному навчально-мовленнєвою ситуацією діапазоні. Проте такого неусвідомлюваного визначення алгоритму недостатньо для повноцінної реалізації мовленнєвих дій. Тому, у металінгвопсиходидактичному процесі орієнтувальна основа повинна задаватися дітям – суб'єктам мовлення – певними схемами як сукупностями орієнтирів, вказівок і настанов. Форма й спосіб репрезентації таких схем диктуються метою, завданнями та змістом формування мовленнєвих дій, віковими та індивідуальними особливостями дітей старшого дошкільного віку.

Сформувати в дітей орієнтувальну основу, тобто їхнє вміння визначати предмети (властивості, ознаки) орієнтування своєї мовленнєвої дії і керуватися ними при її здійсненні, означає спрямувати дитячі мовленнєві дії в русло реалізації психодидактичних завдань, передбачених лінгвопсихологічними

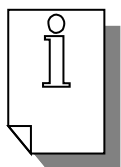
технологіями, допомогти дошкільникам розібратися в мовленнєвій ситуації, визначити мету й алгоритм їхньої мовленнєвої дії, надати їй потрібного напрямку, спрямовуючи за орієнтирами (властивостями, ознаками).

Варто використовувати при реалізації МЛПТ два типи побудови й впровадження схеми орієнтувальної основи мовленнєвої дії й відповідно два типи формування та учіння:

1) дошкільники спираються на повну систему орієнтирів, ураховують при цьому всі умови правильного виконання дій. Дітям із репродуктивним типом мислення пропонуються схеми, заздалегідь підготовлені психологом, а з тими дошкільниками, у кого переважає продуктивний стиль мислення, схеми складаються в спільній діяльності з дорослим;

2) дошкільники цілком орієнтуються не на умови виконання мовленнєвих дій, а на принципи мовленнепородження і будови метамовного матеріалу, що опановується, на його комунікативні одиниці (висловлювання, речення, слово) і на закони їх об'єднання (за смыслом, та інтонацією), а також на поняття (мова, мовлення, говоріння). Орієнтувальна основа мовленнєвої дії такого роду забезпечує глибокий метамовний аналіз (у єдності ознак одиниць мови (щодо значення і форми) і формування пізнавальної мотивації).

В остаточному результаті такого формування дошкільники мають оволодіти:



- умінням розбиратися в обставинах спілкування, комунікативній ситуації;
- визначати мету мовленнєвих дій;
- спрямовувати своє говоріння залежно від конкретних умов;
- здатністю визначати алгоритм, спосіб говоріння;
- послуговуватися головними ознаками мовних одиниць при побудові висловлювань.

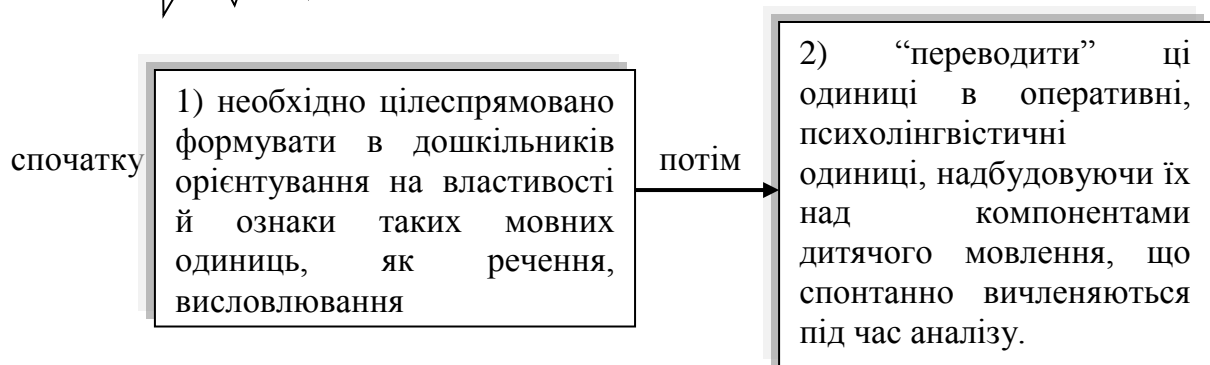
Орієнтувальна основа мовленнєвих дій виформовується в результаті вичленування дітьми одиниць мови і власне їх усвідомлення. Вичленування –

нерегульований довільний акт уваги, що здається спонтанною операцію виділення опорних місць у потоці мовлення. Діти вичленовують ті елементи мовлення, які відповідають замкнутій системі команд в органи артикуляції (склад, опорний приголосний, слово-квант, висловлення). Ці “еталонні зразки” виступають в їхній мовленнєвій діяльності у функції фонетичного контролю для забезпечення можливості осмислення змісту мовлення. У них сприймається різна вимова одного й того ж слова як одне і теж слово саме тому, що всім різним варіантам відповідає один – “контрольний образ” – “звукове слово-тип”.

Технологією передбачається вичленування слів-квантів і висловлювань. Тобто в основу дитячого аналізу взято одиниці мови, які самі по собі (і без навчання) доступні хоча б для елементарного усвідомлення і виділення дошкільниками, використовуються в мовленні з урахуванням мовних еталонів, автоматично формуються в результаті “підлаштування” (а не актуалізації) і неусвідомлено контролюються (“неусвідомлений контроль”, за О.М. Леонтьєвим). Лише *перехід* цих спонтанно виокремлюваних психолінгвістичних одиниць на рівень актуального усвідомлення забезпечує свідомий контроль, потенційно оперативний характер відповідних одиниць.



Контрольоване мовлення в дослідному навчанні є передбачуваним, прогнозованим, його формування має визначатися способом, запрограмованим цими технологіями:



Якщо в навчальних технологіях, спрямованих на формування мовленнєвих операцій, деякі мовні одиниці, які насправді в мовленні дітей є

оперативними, використовуються в якості вихідних, невизначених (“висловлювання”, “речення”, “слово”), то в технологіях, спрямованих на формування *мовленнєвих дій*, мовні одиниці підлягають спеціальному мовному аналізу і наступному визначенню, які в подальшому використовуються в мовленні дітей як усвідомлювані й водночас набувають статусу оперативних мовленнєвих одиниць, розвинутих у такий спосіб до рівня мовного стандарту. Відтак формується своєрідний алгоритм граматичного аналізу мовних одиниць з орієнтацією на їх істотні ознаки і досягається розуміння понять “висловлювання”, “речення”, тобто виформовуються психологічні одиниці та здійснюється перехід мовних одиниць в мовленнєві, тобто досягається використання *усвідомлюваних мовних одиниць в мовленні*. Відповідно до “теорії розумових дій” цей алгоритм доволі швидко переходить із зовнішніх дій в галузі мовного аналізу, з усного мовленнєвого супроводу цього аналізу в план розумової дії, у подальшому автоматизуючись. Це дозволяє забезпечити розвиток у дітей мовленнєвих дій, яких не вистачає в їхньому мовленнєвому досвіді.

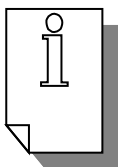
**“Усвідомлення”** – регульована свідомістю, інтелектом, зокрема мисленням, а не чуттям мови, цілеспрямована мовленнєва дія, яка є “змістом”, що може свідомо контролюватися лише за умов спеціального навмисного довільного зусилля.

**“Довільність”** – здатність дитини за її вибором у результаті орієнтування в ситуації спілкування здійснити чи не здійснити ту чи іншу мовленнєву дію.

**“Навмисність”** – здатність не тільки розпочати мовленнєву дію, а й виявити орієнтувальну активність щодо прийняття рішення про здійснення саме такої, а не іншої мовленнєвої дії.

Використана дія не є випадковою. Це усвідомлений вибір дії із можливих з обов’язковою орієнтацією на фактори, що обумовлюють ситуацію вибору мовлення; *свідомість* – неодмінна наявність мети дії і

здатність дошкільника приймати рішення про мовленнєву дію під час її виконання, не очікуючи кінцевого результату і його співпадіння чи неспівпадіння з поставленою метою, тобто прийняття дошкільниками рішення щодо кожного компонента їхніх висловлювань: і слова, і речення, і мовностилістичних засобів, і інтонації.



Лінгвопсихологічні технології передбачають, що при формуванні в дітей мовленнєвих дій перелік елементів мови й мовлення, які підлягають усвідомленню, задаються їм довільно і слугують їх орієнтувальною основою.

Розвинене мовне чуття, для якого характерними є тонке відчуття смислової та інтонаційної завершеності речень, – необхідне підґрунтя для засвоєння дошкільниками істотних ознак речення. У процесі цієї мисленнєвої роботи діти виділяють і усвідомлюють його істотні ознаки у єдності: смислову (значення речення) та інтонаційну (форма речення), тобто сприймають і розуміють цю синтаксичну одиницю як мовну реальність, яка залишається для дітей до початку здійснення об'єктивації прозорою.

Ознайомлення старших дошкільників зі смисловою та інтонаційною ознаками речення повинне спиратися на їхній мовленнєвий досвід. Із цією метою діти постійно спостерігають і аналізують вже сформовані в них граматичні навички (операції), тобто здійснюють рефлексію над власною мовою і мовленням. Одночасно здійснюють контроль над мовою і мовленням інших дітей та дорослих, що оточують їх.

Метамовна робота повинна здійснюватися на матеріалі двоскладних речень із 4-6 слів. Психолог, наприклад, називає такі слова: “діти”, “зібрали”, “малина”, “запашна” – і пояснює: “Я назвала чотири окремих слова, але їх треба об'єднати так, щоб усім було зрозуміло, про що кажуть ці слова разом, тобто, щоб утворилося повідомлення”. Чітко й послідовно, формуючи логічне мислення дошкільників, в ігровій формі, а також використовуючи

предметне унаочнення, необхідно формувати розуміння “дружби” між словами в реченні, аби кожна дитина легше будувала речення із слів, даних нарізно, могла створювати власні висловлювання, оформлювати міркування, спираючись на “закон дружби” між словами. Адже вся внутрішня суть дитини тримається на прагненні дружити, тому аналогію, передбачену МЛПТ щодо дружби між словами, діти сприймають легко й природно, ототожнюючи смисловий зв’язок слів саме з такою дружбою. Адже в 5-6 років діти вже починають оперувати зі знаками, здатні абстрагуватися від реальних предметів. Як замітники цих предметів, використовуються слова. Коли діти складають речення зі слів, поданих розрізнено, психолог зазначає: “Тепер вийшло речення, бо пов’язані за смислом слова знаходяться в дружбі між собою, вони всі разом сповіщають нам, що діти зібрали запашну малину, тобто утворюють повідомлення”.

Використавши порівняння окремих слів і слів, об’єднаних за смислом, надалі необхідно застосувати метод *мовного аналізу* з метою глибшого розуміння дошкільниками того, що речення складаються не просто зі слів у певній послідовності, а зі смислових зв’язків слів, незалежно від їхньої кількості і послідовності в реченні.

Так, до речення “Діти зібрали запашну малину” можна поставити різноманітні запитання:

*Вихователь:* “Що зібрали діти?”

*Діти:* “Діти зібрали запашну малину”.

*Вихователь:* “Хто зібрав малину?”

*Діти:* “Запашну малину зібрали діти”

*Вихователь:* “Яку малину зібрали діти?”

*Діти:* “Діти зібрали запашну малину”.

*Підсумковий етап* аналізу речень – висновок психолога або й самих дітей: **усі речення є різними і за смислом, і за кількістю слів**. Спільне в них те, що вони щось доводять до нашого відома, про щось повідомляють, і ця інформація зрозуміла для всіх, хто її сприймає, чує.

Знаходження спільного є важливою процедурою. Від неї залежить усвідомлення дітьми істотних ознак, що виконують разом із процедуральними знаннями роль орієнтирів щодо мовленнєвих дій.

### **Пам'ятайте!**

Мовлення дітей недостатньо інтонаційно розчленоване: вони не орієнтуються в межах речень, що ллються в їхньому мовленні суцільним потоком, аж доки не скажуть усього, що хотіли повідомити; не вміють робити пауз і логічних наголосів у фразах. Саме тому такі дитячі висловлювання, які є одиницями дитячого смислу, психолінгвістичними або оперативними мовленнєвими одиницями (своєрідними блоками породження й сприймання мовлення), наближаються у розливальному навчанні до мовних одиниць – мовного стандарту, показують їм, що правильність і виразність нашого мовлення залежить від інтонації, із якою вимовляються речення.

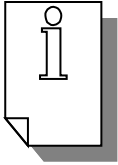
Для цього необхідно пропонувати дітям скласти речення за малюнком, наприклад, “Збір слив”, а потім на прикладі висловленого речення показувати правила його інтонування.

*Вихователь:* “У великому саду // діти збирають сливи”.

*Коментар вихователя:* “Речення було вимовлене у спокійному тоні, з невеличкою паузою посередині, з пониженням голосу в кінці речення”.

(Далі дошкільники під його керівництвом тренуються у правильному вимовлянні речень, показуючи помахами руки паузи і пониження голосу. Рух руки по кривій угору відповідає вимові першої половини речення, зупинка – паузі в середині речення, опускання руки по кривій униз і зупинка – пониженню голосу в кінці речення).

Важливо ознайомлювати дітей з інтонацією питального речення. Так, діти слухають, як звучать два речення, і порівнюють інтонації їх вимови: *Жила-була дівчинка. Як її звали?* Дошкільники мають зробити висновок, що перше речення вимовляється у спокійному тоні, з паузою посередині, із пониженням голосу в кінці, а друге – з наголосом на слові *як* і пониженням голосу в кінці речення.



Необхідно переконувати дітей, що дотримання правил інтонування висловлювань полегшує в процесі їх сприйняття розуміння суті повідомлення, яке криється у змісті речення, оскільки інтонація наприкінці речення – результат закінчення висловленої думки.

Отже, у роботі із складання орієнтувальної основи мовленнєвих дій у центрі уваги мають бути передусім *сміслові* та *інтонаційні* ознаки речень, *смісловий синтез слів*, а не тільки їх підрахунок.

Звертаючись до вже відомого дітям прийому “дружби слів”, доречно використовувати його також і з іншою метою, аби сформувати в них орієнтувальну основу для побудови висловлювань. За допомогою тепер уже “дружби речень” необхідно виділяти орієнтири для виконання відповідних мовленнєвих дій.

Діти слухають оповідання, складене психологом (педагогом) за сюжетним малюнком, наприклад “*Рибалка*”, і за наданими їм попередньо ознаками визначають у цьому висловлюванні межі речень, наприклад: *У теплий літній день діти пішли на рибалку. Закинули вони в річку вудочки й чекають. Раптом Миколка побачив, що клюнула риба. Він швидко потягнув вудочку. На гачку бився невеличкий карась.* Після цього педагог пропонує дошкільникам прослухати речення із цього оповідання, узяті у випадковій послідовності, що порушує його смисл, послідовність подій у ньому. Далі здійснюється порівняння: у першому оповіданні речення знаходяться в “дружбі”, пов’язані за смислом, оскільки всім зрозуміло те, про що розповідається у висловлюванні; у другому оповіданні речення між собою не пов’язані, а тому стає не зовсім або повністю незрозумілим те, про що говориться.

### **Пам’ятайте!**

Ознайомлення із суттєвими ознаками речення у висловлюванні дає змогу *реалізувати психологічний зміст навчання рідної мови.*

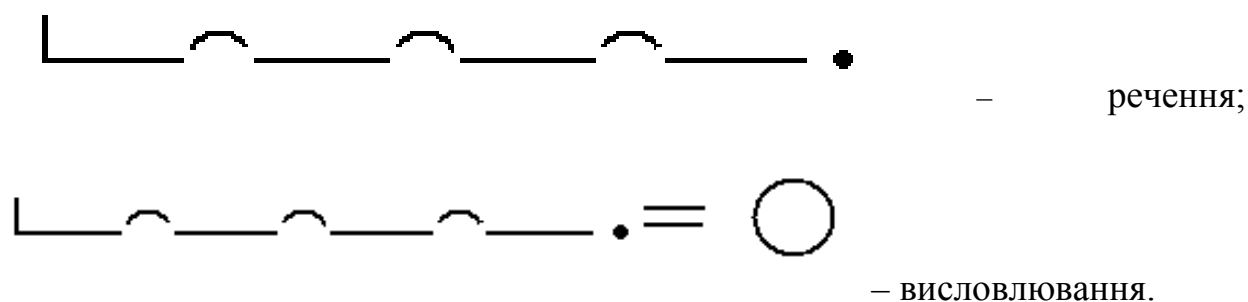
Тому, необхідно ще з дошкільного віку виробляти в дітей *рефлексивне ставлення до мови*, забезпечуючи психологічну пропедевтику подальшого навчання рідної мови.



### III. Матеріалізація мовленнєвих дій

Третій етап – етап формування мовленнєвих дій у матеріалізованій формі. Діти складають речення і висловлювання (текст, міні текст, мікротеми текстів) з опертям на зовнішньо презентовані їм зразки майбутніх мовленнєвих дій, зокрема на схему їх орієнтувальної основи. Засобами матеріалізації виступають короткі й довгі рахункові палички або паперові смужки. Короткими паличками позначаються слова в реченнях, початок речення – червоною паличкою у вертикальному положенні, його кінець – червоним маленьким кільцем. Речення у висловлюваннях умовно позначаються довгими смужками. Початок висловлювання (перше речення – червоною смужкою) необхідно розташувати у вертикальній позиції, а його кінець – червоним маленьким кільцем.

Висловлювання окремих дітей, що отримують схвалення в групі однолітків і психолога (педагога), поміяється великим зеленим кільцем, аби показати смислову єдність і цілісність вимовленого. Недосконалі за змістом і формою висловлювання прирівнюються до помаранчевого великого кільця, колір якого (увага!) надає дошкільнятам можливість ще раз повернутися до свого висловлювання, зосередитися на ньому, зробити його зрозумілішим, досконалішим. Знак рівності між послідовністю довгих смужечок і великим кільцем означає, що послідовність (єдність) речень у висловлюванні ідентична створеному тексту. Щоб показати дітям смисловий зв'язок слів у реченнях і речень у висловлюваннях, використовується прийом “дружби” слів і речень, які з'єднуються у єдине ціле спеціальними дужками, вирізаними з червоного паперу і розташованими між умовними словами і реченнями, наприклад:

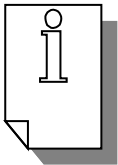




**Увага!**

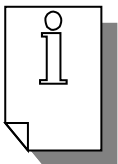
*Матеріалізація речень і висловлювань має здійснюватися в динаміці. Діти повинні бути активними учасниками цього процесу.*

*Своєрідна модель речень і висловлювань під час матеріалізації має будуватися в них на очах, засвідчуючи процесуальність говоріння й добору мовних засобів.*



Виділені дошкільниками ознаки мовних одиниць (у єдності значення й форми) мають бути виявлені й відтворені самими дітьми за допомогою моделей слова, речення і висловлювань. Ці мовні одиниці, зокрема їх значення, сприймаються дітьми через схему-модель, об'єктивуються як реальний фрагмент дійсності – мовної дійсності, такої ж реальної, як і ті її предмети і явища, що сприймаються органами чуття. Раніше приховані семантичні (зв'язок слів і речень за смыслом, повідомлення про щось) і формальні (інтонації – закінчення, перерахунку, запитання, спонукання, оклику) ознаки мовних одиниць відтепер виокремлюються дошкільниками як безпосередні.

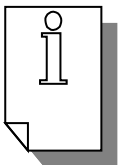
Матеріалізацією інтонації закінчення речень і висловлювань повинні рухи рук дітей за зразком психолога (педагога) по кривій лінії, яка умовно позначає інтонації речення, що вимовляється дітьми.



Моделі речень і слів як матеріальні об'єкти ідеальних мовленнєво-мовних явищ сприяють виникненню первісної осмисленої, неспонтанної об'єктивації мовних і мовленнєвих одиниць.

#### *IV. Вербалізація алгоритму виконання мовленнєвих дій*

*Четвертий етап необхідно пов'язати із заміною матеріалізованих дій і орієнтувальної схеми “голосним соціалізованим мовленням”.*

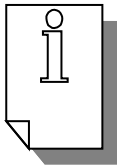


У результаті багаторазового повторення складу дій системою правильно виконаних мовно-мовленнєвих вправ у дошкільників відпадає необхідність матеріалізованого використання орієнтувальної схеми мовленнєвої дії. Зміст цієї схеми відображається в говорінні, яке починає виконувати роль основи для подальшого становлення цієї дії. Відбувається експлікація отриманих первісних мовних знань і понять, вербалізація матеріалізованої схеми орієнтувальної основи дії. Те, що на попередніх етапах навчання дошкільників виконувалося на матеріальних об'єктах-предметах, на цьому етапі виконується в усному розгорнутому мовленні.



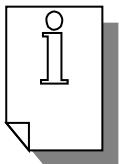
*Мовленнєві вправи із формування мовленнєвих дій, що виконуються дітьми, повинні контролюватися, коментуватися і обґрунтовуватися ними, чому свій мовленнєвий витвір вони віднесли до речення або тексту, а також у разі неправильної побудови висловлювань, речень – свідомому відбору (вибору) варіантів і врахування їх істотних ознак.*

Це можливо тому, що контрольоване мовлення, яким є мовленнєва дія, допускає свідомий перебіг варіантів і вибір із них оптимального, тобто допускається опертя на факультативні, що вводяться “ззовні”, параметри. Це водночас є і підвищенням ступеня довільності мовлення. Мовленнєва ж операція жорстко детермінована і не допускає змін при її здійсненні, або варіативність виникає випадково, а вибір варіантів здійснюється автоматично, відповідно до даних параметрів [34].



*На цьому етапі розвивального навчання необхідно актуалізувати знання дошкільників про значення речення, пропонувати їм скласти повідомлення за картинкою.*

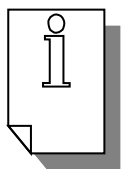
Діти складають речення: “Дівчатка і хлопчики швидко з’їжджають із гірки на санчатах”, “У дітей від морозу червоні щоки” і под., а потім доводять, що вони вимовили речення, спираючись на смислову ознаку: “Я сказав речення, тому що слова в ньому пов’язані за смислом”; “Це речення, бо в ньому повідомляється, що у дітей від морозу червоні щоки”.



Одночасно треба звертати увагу дітей на вже відому їм смислову ознаку висловлювання.

Психолог (педагог) називає слова *урожай, діти, багатий, зібрали*, з якими треба скласти речення та об’єднати їх за смислом у розповідь. Діти складають речення і пояснюють, що прозвучали чотири окремі речення, але

їх треба за “законом дружби” об’єднати смислом так, щоб можна було викласти, передати інформацію, утворити розповідь. Дошкільнята складають висловлювання: *“Діти пішли в сад. Зібрали сливи і яблука. Отримали багатий урожай”* і пояснюють, що це вже – висловлювання, бо речення об’єднані за смислом, і тому розповідають про те, що отримали діти, зібравши урожай. Одночасно пояснюють значення слова *багатий (великий, щедрий, неймовірний, добротний, величезний)*. Із цими синонімами діти можуть складати варіанти речень і висловлювань, експлікували судження щодо своїх мовленнєвих дій.



Вдаючись до спостереження над мовою, треба пропонувати дітям самостійно повправлятися у визначенні інтонаційної ознаки речення, використовуючи вже знайомі їм орієнтири інтонування простих речень.

Наприклад, дитина говорить: *“У дитячому садку (коротка пауза) діти виростили квасолу”* і, (експлікуючи свої дії), коментує сказане: *“Я промовляла речення спокійним тоном, з невеличкою паузою посередині, знизила голос наприкінці речення тому, що закінчила думку, яку хотіла передати”*.

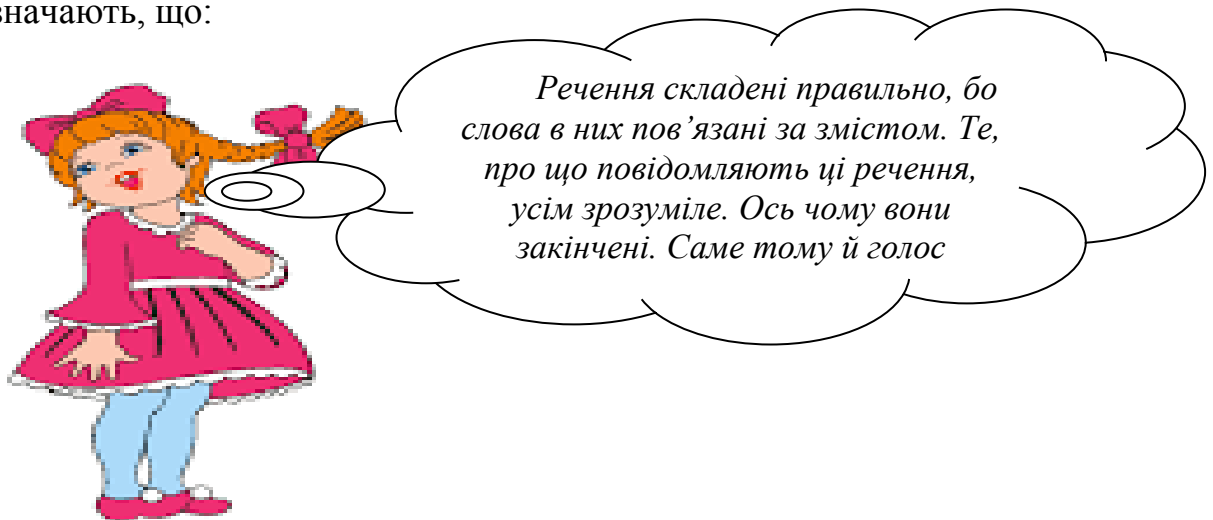


Для більш наочного сприймання дошкільниками інтонації й усвідомлення її як ознаки, орієнтира мовленнєвих дій необхідно декілька разів повправляти дітей у вимовлянні речень, показуючи рухами руки по кривій угору – вниз паузи і зниження голосу.

Спостерігаючи за інтонуванням речень з оперттям на схему орієнтувальної основи мовленнєвих дій і на вербалізацію знань, у дітей значно підвищується увага до інтонації свого мовлення, до смислового оформлення висловлювань.

В інтонаційних вправах першорядну роль повинні відігравати як наданий їм зразок вимовляння речень, так і усвідомлене та експліковане знання, спосіб їх інтонування. Коли кожна дитина чітко відчула інтонаційне завершення простих і складних речень, усвідомила способи їх правильного озвучування, зуміла вербалізувати ці способи та вправно використати їх у практиці мовлення, тоді вона прагне інтонаційно завершити речення, самостійно створене нею.

При інтонаційно вправних відповідях діти без утруднень самостійно зазначають, що:



Для вправлення дітей в інтонації закінчення можна прочитати їм казку **С.Маршака “Вусатий-смугастий”** і дати такі завдання: одним дітям запитати щось за змістом прочитаного (*Хто був у дівчинки? Що робила дівчинка з кошеням?*), а іншим – відповісти. Складання таких речень за текстом і спостереження за їх інтонацією допоможе дітям оволодіти правильним інтонуванням питального й розповідного речень.

Можна також організувати переказ (в особах) твору К.Чуковського “Телефон”, С. Маршака “Вовк і лисиця”, М.Сладкова “Ластівка”, оповідання Я.Тайца “Всі тут” тощо.

Наприклад, переказуючи казку В.Біанкі “Лис і мишеня” одна дитина говорить слова Лиса, інша – Мишеняти.

### Лис

- Мишеня, мишеня, чому в тебе ніс брудний?
- Навіщо землю копав?
- Навіщо нірку робив?

### Мишеня

- Землю копав.
- Нірку робив.
- Від тебе, лиса, сховатися...

Після того, як дошкільники засвоять зміст казок, опанують інтонуванням речень, розповідаючи казки в особах, можна запропонувати їм драматургічний експеримент – відтворення тексту в образах і діях. Для цього можна використати дитячий твір С.Маршака “Терем-теремок”, багатий інтонаційно та кількістю осіб, що дозволяє одночасно залучати до роботи кількох дітей. Для постановки казки використовується нескладна декорація: теремок (фасад) із картону з діркою для дверей, прості елементи костюмів (шапочки, маски казкових персонажів), що є важливим доповненням до уявлюваної дітьми казкової ситуації.

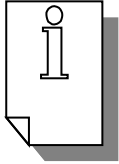
Змістом оволодіння дошкільниками є побудова і експлікація ними речень як одиниць тексту (висловлювання). Діти складають коротенькі розповіді на теми, пов’язані із власним досвідом, або описують картинку, ляльку, вголос розмірковуючи: “Спочатку я скажу, куди ми пішли, потім, із ким граю як саме, а потім скажу, чим закінчилася гра, або почну описувати ляльку з того, що скажу, чому вона мені подобається, потім скажу, яка вона на вигляд, і наприкінці розкажу, яке в неї обличчя, волосся, у що вона вдягнена і як я до неї ставлюся”.

Далі діти визначають кількість речень у кожному висловлюванні, пояснюють і аргументують свої висновки, використовуючи набуті знання про речення:

“Кожне речення повідомляють щось нове, але всі вони у “дружбі”, пов’язані між собою єдиним смислом, тому що входять в

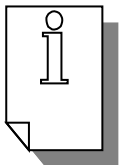


“У кожному з них говориться про щось інше: стільки-то разів понижувався голос у кінці було стільки-то пауз”



Промовляння (проговорювання) способу виконання мовленнєвих дій вголос без допомоги матеріалізованих дій і орієнтувальних схем та продукування висловлювань є показником початку розвитку в дітей соціалізованого мовлення вголос, а їхні коментарі та обґрунтування своїх мовленнєвих побудов – показником усвідомленості дії, що започатковується.

*V. Інтеріоризація експлікованого алгоритму виконання мовленнєвих дій*  
*П'ятий етап – формування мовленнєвих дій у зовнішньому пошепки, а потім і внутрішньому мовленні. Мовлення вголос поступово зникає і стає мовленням про себе, тобто формуванням дії у внутрішньому мовленні. На цьому етапі треба починати формувати розумові дії стосовно того, як будувати речення, висловлювання на підставі інтеріоризації елементарних метамовних, метамовленнєвих і процедуральних знань [20; 22; 63; 68; 70; 71].*



Виконуючи мовленнєві завдання, діти набувають здатності правильно здійснювати всі внутрішньо- і зовнішньомовленнєві дії та контрольні функції в розумовому плані, не застосовуючи експлікацію знань, вербалізацію доказів, аргументів, пояснень, обґрунтувань, чому вони збудували висловлювання саме так, а не інакше. А якщо й виникають мовленнєві помилки, то діти самостійно під час говоріння виправляють їх, спрямовуючи свою мовленнєву дію на адекватність її реалізації.

Формування мовленнєвих дій у внутрішньому форматі супроводжується серією завдань на побудову словосполучень, речень і висловлювань з різними функціонально-смысловими навантаженнями. Правильність їх виконання “про себе”, у внутрішньому мовленні, без звернення до його зовнішнього звукового оформлення свідчить про розвинуту здатність дітей виконувати мовленнєву дію у внутрішньому мовленні без зовнішніх опор.

#### *VI. Розвиток дій смислоформування й смислоформування*

*Шостий етап змін, пов'язаний з утворенням у дітей власне розумових дій, – це поступовий вихід мовленнєвого процесу із свідомості та залишок в ній лише предметного змісту мовленнєвої дії – формування й формулювання думки на рівні мовленнєвої дії (уміння), а не операції (навички).*

Це своєрідне перетворення структури предметної діяльності в структуру внутрішнього плану свідомості, перенесення процедури побудови висловлювання, що відноситься до зовнішньої діяльності, у розумовий, внутрішній план без змін принципової її будови і з потужною трансформацією, особливо її операціональної частини. Виконання мовленнєвої дії стає одночасно і розумовою дією.



*Під час автоматизації мовленнєвих дій утворюються “свідомі операції”, які стають вторинно автоматизованими, вторинно неусвідомлюваними. Але при виникненні в дошкільнят труднощів у процесі реалізації цих мовленнєвих операцій, вони знову здатні усвідомлюватися.*

Із цією метою дошкільники звертаються до отриманих раніше усвідомлюваних знань, наданих їм, усвідомлених орієнтирів. Відтак ця мовленнєва операція вдруге повертається на рівень свідомості, ще раз підпадає під вплив свідомого контролю і повторно починає посідати в діяльнісному акті структурне місце мети.

#### **Пам’ятайте!**

Трансформація мети публічного дитячого говоріння на мотив відбувається не відразу, не одномоментно. Необхідний період накопичення в дошкільників позитивних емоцій, щоб предмет став мотивом. Тому, важливо організувати повноцінне радісне, доброзичливе спілкування, що забезпечує нарощування позитивних емоцій, формування нових мотивів. Завдання комунікативно доцільно говорити (багато і впевнено) повинно підкріплюватися позитивними емоціями через похвалу за кожне правильне висловлювання, через вираження впевненості в мовленнєвих можливостях дітей, через заохочення тощо, а відтак перетворюватися на самостійний мотив. Саме таким чином мета висловлювання в дітей стає мотивом.

Не підтримуючи думки про жорстке закріплення певної провідної діяльності, виокремленої для кожного вікового етапу, ми поділяємо погляди, згідно з якими провідний характер можуть мати різні види діяльності, опосередковуючи і формуючи міжособистісні стосунки. При цьому мовленнєву діяльність – результат цілеспрямованих впливів – розглядаємо як провідну, таку, що формує мовленнєві новоутворення (психологічний аспект) і яка покликана формувати суспільно корисні мовленнєві й інші новоутворення (педагогічний аспект).



*“Вирішальним моментом у розвитку особистості дитини в цьому періоді є усвідомлення нею свого ... я”*

*“... мовлення – це головний засіб розвитку особистості...”*

*“... за змістом процес культурного розвитку може бути охарактеризований як розвиток особистості й світогляду дитини”*

*“Ми схильні поставити знак рівності між особистістю дитини та її культурним розвитком”*

**Л.С.Виготський**



**РОЗДІЛ VIII.  
ТЕХНОЛОГІЇ ФОРМУВАННЯ  
МОВЛЕННЕВОЇ ОСОБИСТОСТІ**

**Мовленнєва особистість дошкільника – носій**

**мовленнєво-мовної культури**

Формування мовленнєвої особистості дошкільника спрямовано на розвиток в нього соціально-комунікативно-мовленнєвих якостей через його соціалізацію і мовленнєве виховання. Під час соціалізації дитина вступає у взаємодію зі світом, зокрема, комунікативним, оволодіває мовними досягненнями людства. Опанування комунікативно-мовленнєвої дійсності у них здійснюється в їх діяльності (предметній, ігровій, комунікативній, навчальній, мовленнєвій) за допомогою дорослих, тому процес мовленнєвого виховання є провідним у розвитку мовленнєвої особистості. Цей розвиток здійснюється передусім у мовленнєвій діяльності, яка управляється системою мовленнєвих мотивів, притаманних тій чи іншій особистості дошкільника.

*“Мовленнєва особистість”* старшого дошкільника – це суб’єкт мовленнєвої комунікації і мовленнєвої діяльності, здатний до опосередкованої мовленнєвої поведінки (дії, вчинки, що спрямовуються правилами, нормами кодифікованої мови і мовленнєвого спілкування) з соціальними за походженням і змістом мотивами, до свідомого керівництва власною мовленнєвою поведінкою на тлі усвідомлених мовленнєвих

мотивів-цілей; суб'єкт із мовною свідомістю і мовною самосвідомістю, що починає формуватися саме в цьому віці.

*Мовна свідомість* – найвищий рівень вербального відображення дійсності і мовленнєво-мовної саморегуляції. Її ознаки: а) соціальний характер, опосередкованість знаковими (мовними) структурами; б) здатність до спонтанної мовної і мовленнєвої рефлексії; в) внутрішній діалогізм (можливість слухати себе під час говоріння і для точнішого смислоформування за потреби перебудовувати своє висловлювання, розмова з самим собою у внутрішньому мовленні); г) предметність – у цьому випадку ідеальний предмет – смислоформування, смислоформування. Через оволодіння мовою кожна дитина прилучається до спільного мовного знання і завдяки цьому формується її індивідуальна мовна свідомість. Сенси і мовні значення утворюють мовну свідомість.

*Мовна самосвідомість* – найвищий рівень розвитку мовної свідомості, основа формування розумової і мовленнєвої активності, а також самостійності особистості в її судженнях і мовленнєвих діях та вчинках; образ свого мовлення й індивідуальної мови і ставлення до них. Ці образи і це ставлення нерозривно поєднані з намаганням до мовленнєво-мовної самозміни, самовдосконалення, із спробами знайти сенс власної мовленнєвої діяльності. Із зовнішнього комунікативного світу дитина зі сформованою мовною самосвідомістю переорієнтовує свою думку на пізнання самої себе, власного мовлення та індивідуальної мови. Мовна самосвідомість передбачає також мовленнєву самоактуалізацію – реалізацію свого мовленнєвого потенціалу; самоконтроль мовлення – осмислення й оцінку суб'єктом власних мовленнєвих дій, процесів і станів, довільну вольову мовленнєву саморегуляцію; мовленнєвову самооцінку – оцінку особистістю свого мовлення, своїх мовленнєвих здібностей, можливостей і якостей, свого місця і ролі серед інших комунікантів.

Оскільки мовленнєва особистість – це саморегульована динамічна функціональна система мовленнєвих властивостей, мовленнєвих відношень і

мовленнєвих дій, які безперервно взаємодіють між собою і утворюються в мовленнєвому онтогенезі, то спеціально організовані комунікативні відношення між дорослими і дітьми, в які вони вступають, використовуються як такі, що утворюють мовленнєву особистість.

Для мовленнєвої особистості дошкільника характерні: 1) *мовленнєва активність* – намагання суб'єкта мовлення вийти за власні межі, розширити сферу мовленнєвої діяльності (більше аудіювати, осмислено сприймаючи інформацію, частіше вступати в комунікацію в якості мовця, доступніше самовиражатися, бути зрозумілішим під час смислоформування, досягти смислоформування при сприйманні різних за складністю текстів тощо); 2) *спрямованість* – стійка домінуюча система мовленнєвих мотивів, у яких виявляються потреби дитини в смислоформуванні; 3) *глибинні смислові структури*, що обумовлюють її мовну свідомість і мовленнєву діяльність; 4) *ступінь усвідомлення* свого ставлення до комунікативно-мовленнєвої дійсності.

Оволодіння дітьми формами і методами комунікативно-мовленнєвої дійсності здійснюється в їх провідних видах діяльності за участі дорослих, тому процес мовленнєвого виховання – визначальний у розвитку мовленнєвої особистості.

### **Технології формування мовленнєвої особистості**

Спираючись на вже розвинуті інтерактивні навички, передбачаємо технологіями формування мовленнєвої особистості (далі ТФМО) організацію дошкільників для оволодіння новими сторонами комунікативної дійсності, новими формами й особливостями їхньої мовленнєвої поведінки – мовленнєвими діями і вчинками. Розвиток мовленнєвої особистості здійснюється саме під час формування мовленнєвої діяльності і мотивів, що управляють цією діяльністю. У результаті сформовані мовленнєві мотиви стають – на етапі дошкільного мовленнєвого онтогенезу – надбанням мовленнєвих особистостей дошкільників.

Формування мовленнєвої особистості розглядається як процес, в якому – завдяки запропонованим технологіям – досягається освоєння дітьми спеціальної, особливої сфери суспільного досвіду, що відрізняється від засвоєння мовленнєвих операцій, дій і мовних знань. У результаті цього відбувається формування нових для дітей мовленнєвих мотивів і потреб (у смислоформуванні, смислоформуванні), їх перетворення і супідрядність. Нові мовленнєві потреби і мотиви завжди пережиті або прожиті дитиною, емоційно насичені, найчастіше суб'єктивно творчі, евристичні. Вони не можуть бути вивченими, знаннєвими або відірваними від реального життя мотивами. Виходячи з теорії діяльності О.М. Леонтьєва, згідно з якою особистість “народжується” двічі і перше її народження відбувається в дошкільному віці, формування мовленнєвої особистості дошкільника пов'язується з її першим “народженням”. У цей час уперше встановлюється ієрархія мовленнєвих мотивів, відбувається первісне співвіднесення безпосередніх спонукань з мовленнєво-соціальними критеріями. Відтак, виникає можливість говорити, висловлюватися всупереч безпосередньому мовленнєвому спонуканню: відповідно до мотивів, соціально значущих, викликаних дидактичними умовами або іншими комунікативними ситуаціями. Це народження знаменується встановленням перших ієрархічних відношень мовленнєвих мотивів, початковим підпорядкуванням ігрових і безпосередніх мовленнєвих спонукань навчальним вимогам, мотивам смислоформування й смислоформування. Це те, що якісно характеризує розвиток мовленнєвої особистості.

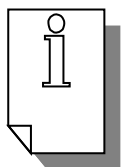
Онтогенез мовленнєвої особистості розглядається як процес входження дошкільників у нове мовленнєве середовище з високим розвивальним потенціалом й інтеграції в ньому, що є результатом цього процесу. Під час входження в дидактично організоване мовленнєве середовище діти починають проходити певні фази становлення мовленнєвої особистості. По-перше, адаптацію – засвоєння діючих мовно-мовленнєвих норм, оволодіння засобами і формами мовленнєвої діяльності, уподібнення досвідченим комунікантам. По-друге, індивідуалізацію, що породжується зростаючими протиріччями між необхідністю висловлюватися, як усі досвідчені мовці, і прагненням до максимальної персоналізації, до пошуку мовних засобів і способів позначення своєї мовленнєвої індивідуальності. По-третє, інтеграцію, що детермінується протиріччями між намаганням бути представленим своїми комунікативно-мовленнєвими особливостями і відмінностями в дитячому соціумі, і потребами дитячої спільноти приймати, схвалювати і розвивати лише ті їх особливості, що сприяють розвитку соціуму і тому розвитку самих дітей як особистостей у групі.

ТФМО спрямовані на те, аби:

1) допомогти подолати труднощі адаптаційного періоду, заздалегідь не допустити розвитку якостей конформності, залежності, невпевненості в мовленні, які виникають у дітей без надання їм відповідної психологічної допомоги;

2) допомогти кожному дошкільнику пред'явити референтні для групи дітей особистісні мовленнєві властивості, зустріти з боку інших взаєморозуміння, оволодіти такими якостями, як гуманне ставлення до всіх дітей, довіра до них і до дорослих, що виховують їх, вимогливість до самого себе та свого мовлення і мовлення інших дітей, справедливість у судженнях, колективістське самовизначення, наперед зняти саму можливість мовленнєвої деіндивідуалізації, вияву негативізму, агресивності, підозрливості;

3) зняти протиріччя, що спричиняють дезінтеграцію і як наслідок – ізоляцію дошкільників від дитячої мовленнєвої спільноти. Тому передбачається постійне відтворення ситуацій мовленнєвої адаптації, індивідуалізації, інтеграції при організації дитячого соціуму з метою закріплення відповідних мовленнєво-особистісних новоутворень, досягнення достатньо стійкої структури мовленнєвої особистості.



Оскільки звернення до самоповаги особистості і до її самооцінки є важливим фактором цілеспрямованого впливу на неї під час її формування, то ТФМО передбачають одночасну реалізацію у дошкільників мовленнєвих операцій та дій і **особистісних аспектів** мовленнєвого процесу.

Відомо, що розвиток “Я” утруднюється, якщо діти почуваються знехтуваними у важливих для них міжособистісних відносинах, у вербальній комунікації. Це обумовлює й відторгнення у них самих себе, брак життєво важливих ресурсів, що забезпечують вербальний розвиток, гальмування розвитку мовленнєвої особистості. Тому, впроваджуючи технології формування мовленнєвої особистості дітей старшого дошкільного віку, необхідно спиратися на “терапію відносин”, в якій взаємини – “це засіб і

мета. Відносини – це значуще переживання зростання і розвитку” мовленнєвої особистості дошкільника [44].

Аспект взаємин контрастує з психоаналітичним підходом, де відносини лише засіб для досягнення інших терапевтичних цілей, а також з клієнто-центрованим підходом, де наголос робиться не на власне взаємини, а на психологові і дитині як окремих особистостях; він відображає і прояснює сказане дитиною, намагається емпатично зрозуміти її і безумовно поважає її [44].

*Психотерапія відносин* розглядається як унікальний досвід розвитку мовленнєвої особистості, створений психологом і дитиною (дітьми). Дошкільник шукає допомоги при створенні висловлювань, пізнанні свого мовлення та індивідуальної мови і потребує її, а психолог приймає на себе відповідальність за надання мовленнєво-мовної допомоги. Такі психодидактичні взаємини нагадують життєвий досвід близьких людей, що виникає внаслідок їхнього відвертого й цілісного спілкування. Відчуття дитиною зв'язку між нею і кимось іншим є необхідною умовою індивідуального особистісно-мовленнєвого зростання. Цей підхід повністю виключає ставлення до дітей засобами відносин залежності.

### **Пам'ятайте!**

Важливо сприймати маленьку людину як особистість, яка володіє ресурсами для мовленнєво-мовного саморозвитку і здатна зустрітися з самою собою, зі своїм мовленням, своєю індивідуальною мовою. Але це відбувається тому, що її визнають, поважають і люблять, виявляють повагу до її унікальної мовно-мовленнєвої природи, розглядають як мовленнєву особистість, якій притаманна неповторність і цілісність, відверто взаємодіють з нею, безпосередньо переживаючи її комунікативний розвиток. Саме такий безпосередній глибинний життєво-мовленнєвий досвід є основою ТФМО.

Робота з дітьми повинна починатися з того моменту, в якому дитина знаходиться зараз, і відбуватися безпосередньо з їх емоціями, почуттями, а не тільки з мовленнєво-діяльними проблемами або причинами, що викликають їх. Діти ставляться до вихователя, психолога як до “символу

нової реальності”, що з’являється в навколишньому світі. Завдяки цим відносинам діти відновлюють силу своєї індивідуальної природи і підтверджують своє реальне “Я”. Згідно з технологіями психолог не фокусує свою увагу на минулих проблемах оприлюднених висловлювань, аби розпізнати впливи, які він сам здійснював і завдяки яким діти намагаються звільнитися від свого минулого мовленнєвого досвіду, пов’язаного з комунікативною невпевненістю, тривожністю, напруженням в ситуації публічності мовлення. Психолог вислуховує дітей, аби зрозуміти і проемпатувати всі їхні емоційні прояви, розглядає конкретну ситуацію спілкування з кожною дитиною як унікальний досвід, що безпосередньо переживається. Він визначає застосування в майбутньому психодидактичному процесі певних методів і тестів розвитку мовної самосвідомості дітей, зокрема способів формування у дошкільників образів їхнього мовлення й мови, мовленнєвої самозміни та вдосконалення, мовленнєвої самоактуалізації, осмислення й оцінки їхніх мовленнєвих дій, мовленнєвої саморегуляції тощо.

У процесі роботи необхідно брати до уваги мотиви мовленнєвої діяльності дітей, психічні бар’єри, психологічні захисні механізми, потреби та інтереси, ціннісні орієнтації, рівень домагань, темперамент, темпи емоційно-вольового розвитку. Враховувати й такі фактори, як специфіка соціалізації особистості дітей, їх психічна готовність до оволодіння мовленнєвою діяльністю, соціальна інгібація, що природно виникає в цьому віці, труднощі спілкування, внутрішні конфлікти та інші особистісні чинники, які об’єктивно супроводжують розвиток мовлення дітей старшого дошкільного віку.

Використовуючи різні форми психотерапевтичного впливу (казкотерапія, ігрова терапія, природотерапія, арт-терапія тощо), психологи і вихователі повинні послідовно надавати дітям допомогу в пошуку самих себе, у пізнанні власного мовлення, сприяти творчому вияву їх мовних здібностей і реалізації мовленнєвих можливостей. При впровадженні цього

підходу варто застосовувати інтерпретацію та пояснення, в результаті чого дитина починає переживати знайомство з самою собою і тими, хто приймає її такою, якою вона є. Необхідно заохочувати вільне вербальне самовираження дітей, цінність якого – у можливості говорити те, що діти хочуть, отримати свободу виразити в мовленні самого себе.

У більшості дітей до початку дослідно-експериментальної роботи спостерігається погіршення мовленнєвої продуктивності, швидкості та якості виконання мовленнєвих операцій у присутності однолітків, сторонніх осіб і будь-яких присутніх слухачів як реальних, так і уявних (феномен соціально-мовленнєвої інгібації). Спрямована на дітей-мовців увага викликає в них афект страху. За такого короткочасного емоційного стану мовленнєві операції дітей підпорядковуються емоціям, тому дитячі фрази є стереотипними штампами внаслідок звуження свідомості і втрати елементарного контролю над собою. Мовлення супроводжується напруженою мімікою, жестикулюванням та іншими виразними рухами або взагалі паралізується здатність говорити. Діти нездатні долати негативну для їх сприймання ситуацію привселюдного виконання мовленнєвих вправ, яка ніби пригнічує дитячий розум.

Тому, технологіями передбачається використання психотехнік і методів, які відволікають і переключають увагу. Дітям у цей момент треба пропонувати або порухувати іграшки на полиці, або скласти кубики в коробку, або погортати сторінки в книжці з картинками. Таких дошкільників залишають на деякий час наодинці із собою або з помічником вихователя. Присутність добре знайомої близької людини зменшує в них тривогу і страх. Перебування цих дошкільнят серед дітей, дорослих людей і публічне говоріння є для них не досить приємним, оскільки вони не відчуваються захищеними. Для багатьох дітей, що відчувають на перших порах занепокоєння і навіть тривогу у процесі продукування мовлення в ситуації спрямованої на них уваги, добрим способом стабілізації їх психічних станів є взаємодія з психологом, яка забезпечує комунікативний зв'язок, поліпшує



психічний стан дітей, змінює їх настановлення, налагоджує взаємини, вирівнює поведінку, активізує мовленнєву діяльність. У процесі навчальної співпраці психолога і дитини спільно планується майбутній зміст її мовлення, досягається вільний перебіг цього процесу. Саме в цьому виявляється суб'єкт-суб'єктний характер взаємин і розмежування функцій суб'єкта-психолога і суб'єкта мовця (дитини) [4]. Психолог виявляє повагу у ставленні до дітей, підтримує, схвалює найменші їхні успіхи. Він виявляє емпатію, доброзичливість, пильну увагу до мовленнєво-мисленнєвого процесу, намагається зрозуміти і правильно оцінити її психічний стан, активізувати мотиви мовлення, близькі й зрозумілі дошкільникам, оперативно вносити зміни в перебіг мовленнєвої діяльності, керує цим процесом. Відтак, у дітей поступово виникає стан творчого підйому, активізуються їхні мовленнєві здібності, швидше формуються мовленнєві мотиви, мовленнєвий процес стає продуктивнішим, оскільки актуалізуються образи сприймань, уявлень, пам'яті. Концентрується також увага й розвивається інтуїція, без яких неможлива мовленнєва творчість; загострюється уява, виявляється позитивне ставлення дітей до умов і завдань їх мовленнєвої діяльності, до того мовного матеріалу, яким вони оволодівають, до комунікантів (дітей і дорослих), котрі їх оточують. Емоційні стани дітей не так гостро зазнають зовнішніх впливів з боку присутніх людей під час їхнього мовлення. Негативні емоції (незадоволення, розчарування, пригнічення та інші) зникають, психічні стани поступово набувають емоційної стійкості, що дає змогу підтримувати надійність мовленнєвої діяльності дітей у складних для них комунікативних ситуаціях. Позитивні емоції від перших успіхів висловлюватися публічно без напруження, страхів і тривог піднімають життєвий тонус дошкільників, стаючи психостимуляторами активної самостійної роботи з опанування операцій продукування висловлювань, сприяють самоствердженню в мовленнєвому й особистісному сенсі, стають умовою для розвитку почуттів

як найвищого результату емоційного, позитивно забарвленого ставлення дітей до мовленнєво-комунікативної дійсності, до учасників спілкування.

Упевненість у своїх мовленнєвих можливостях, емоційну стійкість до деструктивних впливів зовнішніх і внутрішніх умов як інтегральну властивість, здатність психіки дітей долати стан емоційного збудження при виконанні мовленнєвих операцій, почуття успіху допомагає досягати (при впровадженні ТФМО) і такий спосіб, як *навіювання*. Цей сугестивний метод використовується для регуляції внутрішньої готовності дитячої психіки сприймати інформацію, що передається, і способи дій, що пропонуються їм для опанування, без звернення до розуму і логіки дітей, без переконань. Хоча і переконання є ефективними, коли дошкільники на підставі наведених фактів та прикладів і в процесі включення їх в активну мовленнєву діяльність пересвідчуються в реальній можливості й природності говорити перед людьми будь-якої аудиторії і статусу без напруження і дискомфорту, вільно спілкуватися. Впливи на мовленнєву поведінку дітей та їх психіку в цілому способами, що передбачають некритичне сприймання дітьми завдань, які задаються їм вербальними і невербальними засобами і “нав’язують” настрої, оцінки, думки і погляди про їхні можливості щодо виконання тих чи інших мовленнєвих вправ, повністю відповідають віковим особливостям дітей, специфіці їхнього пізнання мовної і мовленнєвої дійсності, в тому числі міжособистісної, комунікативної реальності. Вони побудовані на врахуванні авторитетності дорослого, який викликає довіру у дошкільнят, і суттєво знижують опір сугестопедичному діянню психолога, потрібному для зміни негативного ставлення дошкільнят до прилюдних ситуацій висловлювання, своїх мовленнєвих можливостей, сприймання та розуміння ними оточуючих людей на позитивне.

Деструктивне ставлення дітей до свого мовлення і до співрозмовників у ситуації спрямованої на них уваги й відповідна цьому ставленню неадекватна мовленнєва поведінка, яка є перепорою на шляху до розвитку в них мовленнєвого самоздійснення, реалізації свого комунікативного потенціалу,

діяльнісних проявів у мовленні долаються шляхом формування в дошкільників “домінанти на співрозмовника” – уміння відчувати іншого, радіти за нього, жити його radoщами і прикрощами, відкидаючи свій егоцентризм [58]. Це найважливіше вміння спілкуватися досить актуальне для розвитку мовленнєвої особистості, оскільки кожна людина сприймає світ і людей завжди через свої домінанти, свою діяльність, свою поведінку. Наші домінанти стоять між нами і світом.

Невичерпні можливості комунікативної дійсності не враховуються дітьми, якщо їхні домінанти спрямовані на негативне переживання будь-якого мовленнєвого акту. Адже дошкільники сприймають лише тих і те, до кого і до чого підготовлені їхні домінанти, їхні настанови. Важливі мовленнєві навички і безцінні комунікативні властивості, якості і риси реального соціального буття маленьких особистостей проходять повз них, оскільки їхня мовленнєва поведінка не спрямовувалася в сенситивний момент їхнього мовленнєво-діяльнісного розвитку в бік зняття психологічного напруження і позбавлення боязні мовленнєвої комунікації.

Ось чому передбачаються передусім соціально-психологічні тренінги, різноманітні за змістом ігри та ігрові ситуації, в яких діти ненавмисно, непомітно для себе повинні опановувати домінанти на співрозмовника – умінням відчувати співрозмовника, його реакцію на сприйняте повідомлення; орієнтуватися на комуніканта, змінюючи свою мовленнєву поведінку залежно від його емоційного стану; інтонаційно й вербально поділяти його почуття; бути до нього тактовним, толерантним і шанобливим; позитивно ставитися до самої можливості висловлювати одноліткам, дорослим свої почуття, думки, настрої, цінувати кожен надану можливість, а не нехтувати її через боязнь, невпевненість у собі, брати участь у комунікації, говорити перед публікою, бути зрозумілим для інших і потрібним їм. Наприклад:

## **Ігровий соціально-психологічний тренінг**

З метою автоматизації мовленнєвих дій необхідно створити мовленнєву ситуації під час сюжетно-рольової гри **“Пароплав”**. Психолог виступає в ролі капітана і звертається до рульового: “Пане рульовий! Чому ми не прямуємо визначеним курсом? Поясніть, у чому справа?” Якщо рульовий не може дати відповідь, він пропонує кілька варіантів, наприклад: “Ми звернули з курсу через те, що насувається ураган”; “Ми змінили курс, бо насувається ураган”; “Ми звернули з наміченого курсу, бо ураган, що насувається, створює небезпеку для нашого корабля”, – і радить вибрати найкращий, найдоречніший відповідник.

Якщо рульовий відповідає простим реченням (наприклад, “Насувається ураган”), психолог допомагає: “Про зміну курсу треба записати до судового журналу. Як сказати, щоб усе було зрозуміло?” Це запитання стимулює дитину використовувати у відповіді складнопідрядні речення, граматично оформляти у висловлюванні причинні взаємозв’язки.

## **Соціально-психологічний тренінг “Бібліотека”**

*Мета тренінгу:* закріплення мовленнєвих дій граматично правильно, лаконічно, стисло передавати основний зміст знайомого оповідання, казки, довільно, навмисно і свідомо вибираючи доречні синтаксичні конструкції.

*Хід тренінгу.* Психолог – бібліотекар. Діти – читачі. Вони прийшли до бібліотеки і бажають узяти книгу, яку для них раніше читала мама, бабуся або вихователь ДНЗ. Але вони забули (уявно) назву твору і прізвище автора. Для того, щоб отримати цю цікаву книгу, дитина має виконати умову: стисло і правильно розповісти її зміст або охарактеризувати головного героя.

Значна увага ТФМО приділяється *аутогенному тренуванню*, в якому самонавіювання і саморегуляція допомагають дітям впоратися зі своїми емоціями, які заважали здійсненню мовленнєвих операцій, відновити працездатність, зняти напругу, подолати стресові стани через спеціальні вправи, досягаючи *фізичної і психологічної релаксації*. Коли діти виконують

аутогенні вправи, то, повільно вдихаючи повітря, підвищують тонус кори головного мозку, а видихаючи – знижують його. Максимального фізичного зусилля вони досягають у момент затримки дихання при вдихові. Такі процедури встановлення режиму дихання є важливими для загального м'язового розслаблення. Вони змінюють тонус кров'яних судин, впливають на динаміку мовленнєвих та інших психічних процесів, загальний стан дітей, допомагають поліпшити контроль за їхнім емоційним станом у різних ситуаціях навчання й виховання.

Широко використовуються в ТФМО прийоми *“діанетики”*. Діти за своєю ініціативою *говорять (і роблять)* іншим щось таке добре, радісне і гуманне, від чого вони самі стають здоровішими, кращими, мудрішими, досконалішими. Саме в таких ситуаціях творення добра у дітей невимушено народжуються розгорнуті змістовні висловлювання, позитивне ставлення до власного мовлення, його осмислення й пізнання, оскільки кожна дитина намагається відверто розповісти про свої найгуманніші вчинки, викласти найцікавіші факти, сказати найкращі слова, висловити найщиріші побажання іншим, зробити добрі справи.

Найкращий результат у формуванні мовленнєвої особистості дошкільників здобувається при використанні *“приймів сугестопедії”*, які забезпечують реалізацію її принципу: *навчання має бути радісним і ненапруженим*. Такий психодидактичний ефект досягається через застосування комплексу мовленнєвих ігор і методів гуманістичної психології, що адаптовані до особливостей формування мовленнєвої особистості: надання допомоги, а не домінування; розуміння мовленнєвих невдач дитини, а не осудження; сприйняття і схвалення кожного висловлювання, а не відхилення й відмова від нього як недосконалого; позитивне ставлення до дитячого мовленнєвого досвіду, а не негативне, як до недосконалого; терпимість до незадовільного стану мовленнєвого розвитку дітей, а не нетерпимість.

У результаті застосування ТФМО мовленнєва особистість починає виступати для самих дошкільників як їхнє “Я”, як система уявлень про свою мову і мовлення, що породжуються ними під час говоріння.

### **8.3. Результати розвитку мовленнєвої діяльності під впливом розвивальних психолінгвістичних технологій**

Результати розвитку мовленнєвої діяльності 6-річних дошкільників після організованого її формування можна зафіксувати в таблиці (див.: табл. 29).

Таблиця 29

#### **Результати розвитку характеристик мовленнєвої діяльності дошкільників шестирічного віку на етапі формувального експерименту (у відсотках)**

<b>№</b>	<b>Характеристики</b>	<b>Рівні розвитку</b>	<b>Частота (n)</b>	<b>Відсоток</b>
1.	Виникнення мотиву	Високий		
		Достатній		
		Середній		
		Недостатній		
		Усього		
2.	Виникнення інтенцій	Високий		
		Достатній		
		Середній		
		Недостатній		
		Усього		
3.	Цілеутворення	Високий		
		Достатній		
		Середній		
		Недостатній		
		Усього		
4.	Граматичне структурування	Високий		
		Достатній		
		Середній		
		Недостатній		
		Усього		
5.	Внутрішнє програмування	Високий		
		Достатній		
		Середній		
		Недостатній		
		Усього		
6.	Внутрішнє програмування розповідей	Високий		
		Достатній		
		Середній		
		Недостатній		
		Усього		
7.	Внутрішнє програмування описів	Високий		
		Достатній		
		Середній		

		Недостатній		
		Усього		
8.	Внутрішнє програмування міркувань	Високий		
		Достатній		
		Середній		
		Недостатній		
		Усього		

Результати порівняння характеристик сформованості мовленнєвих операцій у дітей 5-ти і 6-ти років доцільно розмістити у таблиці (див.: табл. 30).

Таблиця 30

**Порівняльна характеристика сформованості мовленнєвих операцій  
у дошкільників віком п'яти і шести років  
(у відсотках)**

№	Досліджувані (n = )	Середній показник сформованості мовленнєвих операцій: рівні розвитку			
		Високий	Достатній	Середній	Недостатній
1.	Дошкільники п'ятирічного віку на етапі констатувального дослідження				
2.	Дошкільники шестирічного віку на етапі формуального дослідження				

Порівняння показників розвитку мовленнєвої діяльності до і після впровадження технологій доречно розмістити у таблиці (див.: табл. 31).

Таблиця 31

**Порівняння показників розвитку мовленнєвої діяльності п'яти і шестирічних дошкільників (експериментальна група)**

№	Показники	До експерименту: вибірka – n =		Після експерименту: вибірka – n =	
		Середнє значення по вибірці: m <sub>1</sub>	Стандартне відхилення: Q <sub>1</sub>	Середнє значення по вибірці: m <sub>2</sub>	Стандартне відхилення: Q <sub>2</sub>
1.	Виникнення мотиву				
2.	Виникнення інтенцій				
3.	Цілеутворення				
4.	Граматичне структурування				
5.	Внутрішнє програмування				
6.	Внутрішнє програмування розповідей				
7.	Внутрішнє програмування описів				
8.	Внутрішнє програмування міркувань				
9.	Середній показник розвитку мовленнєвих операцій				

*Примітки:* максимальне значення: 4, мінімальне значення: 1. Рівень значущості:  $p \leq 0,001$ .

Можна порівняти показники розвитку мовленнєвої діяльності тих дітей, стосовно яких були застосовані запропоновані технології, і тих дошкільників, які навчалися за традиційними методиками, та подати дані цього порівняння в таблиці (див.: табл. 32).

Таблиця 32

**Порівняння показників розвитку мовленнєвої діяльності шестирічних дошкільників експериментальної і контрольної груп**

№	Показники	Експериментальна група: n = чол.		Контрольна група: n = чол.	
		Середнє значення по вибірці: $m_2$	Стандартне відхилення: $Q_2$	Середнє значення по вибірці: $m_3$	Стандартне відхилення: $Q_3$
1.	Виникнення мотиву				
2.	Виникнення інтенцій				
3.	Цілеутворення				
4.	Граматичне структурування				
5.	Внутрішнє програмування фраз				
6.	Внутрішнє програмування розповідей				



## РОЗДІЛ ІХ. КОНТРОЛЬНЕ ДІАГНОСТУВАННЯ МОВЛЕННЕВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

### 9.1. Генезис мовленнєвої діяльності старших дошкільників як результат навчально-мовленнєвої діяльності

Контрольне психолінгвістичне обстеження дітей, пов'язане з мовленнєвою мотивацією й інтенцією, цілеутворенням і розгортанням внутрішньої програми й лексико-граматичної структури речення та висловлювання дає змогу визначити зміни у розвитку мовленнєвих операцій та дій дітей під впливом упроваджених технологій. Ці зміни можна зафіксувати у таблиці (див.: табл. 33).

Таблиця 33

#### Значущі відмінності в розвитку показників мовленнєвої діяльності у дошкільників п'яти- і шестирічного віку – після здійснення психокорекційного впливу

№	Характеристики	Експериментальна вибірка: n =		Різниця між середніми вибірковими: $m_1 - m_2$	Достовірність відмінностей: p
		Середнє вибіркове: $m_1$	Середнє вибіркове: $m_2$		
1.	Виникнення мотиву				
2.	Виникнення інтенцій				
3.	Цілеутворення				
4.	Грамматичне структурування				
5.	Внутрішнє програмування				
6.	Внутрішнє програмування розповідей				
7.	Внутрішнє програмування описів				
8.	Внутрішнє програмування міркувань				
9.	Середній показник розвитку мовленнєвих операцій				

За t – критерієм Стьюдента; t критичне Стьюдента для  $p \leq 0,001$

Таблиця може продемонструвати, що у шестирічних дошкільників – порівняно з дошкільниками п'ятирічного віку – зафіксовано високі

статистично значущі (достовірні) зміни за всіма показниками мовленнєвої діяльності на рівні значущості:  $p \leq 0,001$ .

Дані таблиці також дають підстави, аби виокремити особливості становлення мовленнєвої діяльності, а також зафіксувати чотири рівні розвитку в дітей старшого дошкільного віку мовленнєвої діяльності (*високий, достатній, середній, недостатній*) та відповідні їм передбачувані якісні психологічні й психолінгвістичні характеристики.

**Генезис та якісна характеристика рівнів розвитку мовленнєвої діяльності дітей старшого дошкільного віку за виділеними рівнями**

<b>Рівні розвитку мовленнєвої діяльності дітей старшого дошкільного віку</b>	<b>Генезис та характеристика рівнів розвитку мовленнєвої діяльності в дітей старшого дошкільного віку</b>
<b>Високий</b>	У дітей сформовані мотиви, пов'язані зі смислоформуванням і смислоформування, а також мотиви-цілі. У них якісно змінився інтенціональний простір з мовлення, зокрема спостерігається інтенціональна спрямованість на навчально-мовленнєву діяльність і партнерів з комунікації (слухачів), односпрямованість мовленнєвих інтенцій, їх стійкість, наявність експлікованого мовленнєвого задуму і вербалізованого образу результату висловлювань. Усвідомлений образ передбачуваного, бажаного результату висловлювання у дітей міцно пов'язується зі смислоформувальним мотивом і, набуваючи збуджувальної сили, стає свідомою метою та спрямовує мовленнєві дії. Смислоформувальні мотиви перетворені у них у мотиви-цілі. Діти здатні утворювати як проміжні, так і остаточні цілі, а також ієрархії і часові послідовності цілей висловлювань. Досягнення проміжних і остаточних цілей дошкільники пов'язують з внутрішнім програмуванням (прогнозуванням і плануванням) мовленнєвої діяльності. У них спостерігається більший від звичайного за інтенсивністю рівень розвитку зовнішньомовленнєвих операцій (поверхневий синтаксис*):

\* Аналіз мовленнєвих операцій у дітей ґрунтується на ідеях Л.С. Виготського про специфіку шляху від думки до слова, на якому кожний його етап має свій особливий синтаксис і семантику [7]; а також Т.В.Ахутіної про наявність трьох видів синтаксису (смислового, семантичного і поверхневого) [1].

В  
И  
С  
О  
К  
И  
Й

дошкільники користуються невеликим за обсягом монологом, будуючи до 10-15 простих і складних речень. Їхнім висловлюванням характерні як зв'язність, так цілісність, наявність засобів міжфразового зв'язку; достатньо різноманітна з огляду на тематику й морфологічний склад вжита ними лексика. Відбулося первинне становлення операцій внутрішнього програмування з притаманними їм функціями створення програми для лексичного і синтаксичного розгортання. Вони дають означення до уявлюваних ними мисленневих образів і намагаються слідкувати за тим, щоб в їх висловлюваннях містилися всі потрібні орієнтири для відтворення співрозмовниками цих образів. Старші дошкільники починають “слухати” і “чути” своє мовлення та оцінювати, наскільки воно повно і адекватно передає ситуацію, яку пам'ятають, уявляють або сприймають.

Процес внутрішньомовленнєвого розгортання діагностується у цих дітей як “двосторонній процес” –говоріння і слухання. Вони визначають внутрішніми словами мисленневий зміст. У них виявляється зв'язок внутрішніх слів з наочним уявленням ситуації. Тому вони здатні одним – внутрішнім словом (смісловий синтаксис) – фіксувати більший смісловий зміст, ніж за допомогою зовнішнього слова. Декілька таких слів при здійсненні смислового синтаксису допомагають дітям змодельовати в загальних рисах своє майбутнє висловлювання. Вони здатні оцінювати цю внутрішню програму з огляду на її адекватність своєму мисленневому образу ситуації, тобто мисленневому змісту. Коли дошкільники відчувають невідповідність програми цьому змісту, вони її перебудовують і знову порівнюють з цим мисленневим образом. Якщо змодельована ними за допомогою засобів ситуативно-сміслового синтаксису програма або внутрішньомовленнєва схема повно і точно передає мисленневий зміст, то смисл знайдених внутрішніх слів вони відтепер уже порівнюють з об'єктивними мовними значенням слів, організованими в семантичні структури за правилами семантичного синтаксису. У ситуації, коли система знайдених дітьми об'єктивних значень неповно відтворює смісловий зміст, вони в змозі цей зміст уточнити, “відредагувати” і в подальшому ще раз, але по-новому розгорнути його.

Діти здатні віднаходити інші комбінації мовних значень (семантичний синтаксис) і порівнювати із смисловим змістом (ситуативно-смісловий синтаксис) до тих пір, поки вибрані мовні значення слів не зреалізують вихідний задум і сповна не закінчиться смислове розгортання. Із завершенням розгортання смислових структур, що реалізують правила ситуативно-сміслового синтаксису, вони без утруднень здійснюють лексико-граматичне розгортання за правилами зовнішньої мови.

В  
И  
С  
О  
К  
И  
Й

Для дошкільників характерний достатній для повноцінного спілкування і самовираження (в межах цього віку) рівень сформованості операцій граматичного структурування і вибору слів за формою, а також обумовлений їх розвитком ступінь становлення операцій внутрішнього програмування і вибору смислів та мовних значень слів, які на цьому етапі мовленнєдіяльнісного онтогенезу вже не залежать від операцій граматичного структурування, а, навпаки, починають зворотно впливати на них: керувати ними, забезпечуючи лексико-граматичне розгортання мовлення.

Об'єктивування дітьми цієї групи мовних знаків є важливим показником розвитку у них рефлексії над мовленням. Рефлексивно-мовленнєвий онтогенез безпосередньо пов'язаний у них зі змінами, що відбулися в орієнтувальному ланцюзі мовленнєвого процесу дошкільників. Це, по-перше, виникнення і започаткування власне орієнтувального ланцюга. У реактивному мовленні він, як правило, був відсутній. А якщо орієнтування здійснювалося випадково, то його реалізація відбувалася як одиничні факти і спонтанно (мимовільно, неусвідомлено). По-друге, від початку непередбачуване, несподіване орієнтування у дошкільників якісно змінилося. Воно стало довільним, наміреним і усвідомлюваним. По-третє, перебудувалася внутрішня структура орієнтувального ланцюга мовлення. Із ситуативного воно перетворилося на контекстне, в якому особливої уваги дітей потребували такі моменти мовленнєвої процесуальності, як орієнтація в ситуації комунікації, вибір відповідної мети говоріння, стратегії породження мовлення, здійснення планування з використанням образів уявлень, образів пам'яті, мисленнєвих образів тощо, вибір внутрішніх кодів, опертя на попередній досвід, у тому числі мовленнєвий і пізнавальний досвід, на "предметні значення" які в цьому віці є змістовою стороною мовного знака.

Спільно зі змінами, що відбулися в орієнтувальному ланцюзі мовлення – від початку спонтанного, одночасно трансформувалися і функції контролю, а точніше самоконтролю мовленнєвого процесу. Всезростаючий у дошкільнят контроль – стихійний, самодіючий, неусвідомлюваний, спорадичний (нестійкий, поодинокий), іманентний (внутрішньопритаманний) – власного мовлення внаслідок середовищних впливів не тільки інтенсифікувався, а й під дією навчання через засоби металінгвопсихологічних технологій набув ознак епігенетичності, детермінованої елементарною усвідомлюваністю, наміреністю і довільністю мовлення. Відтак, спонтанний контроль видозмінився на свідомий, який став внутрішньо керованим, стійким, планомірним, регулярним, вольовим, всеосяжним. Ним почали охоплюватися майже всі етапи творення дошкільниками мовлення, які підпадали під їхній свідомий контроль:

<p><b>В</b> <b>И</b> <b>С</b> <b>О</b> <b>К</b> <b>И</b> <b>Й</b></p>	<p>постановка мети висловлювання, орієнтування в умовах спілкування (вибір стратегії, планування, вибір внутрішнього коду, використання образів, опертя на досвід), реалізація висловлювання у внутрішньому і зовнішньому планах, вибір мовних засобів, корекція (перебудова або добудова програми, способів і засобів її внутрішньої реалізації, редагування поверхневих мовленнєвих структур, забезпечення зворотнього зв'язку (досягнення мети, поставленої мовцем у діяльнісному акті). Усунулись додаткові фактори: нерозуміння, емоційно-негативна оцінка, запитання, уточнення тощо, – які заважали завершенню у дітей діялісно-мовленнєвого акту. Провідна для дітей старшого дошкільного віку ігрова діяльність змінилася навчально-мовленнєвою, забезпечивши спочатку розвиток потребово-мотиваційної сфери мовленнєвої і навчальної діяльності, а пізніше – операціонально-технічної сфери.</p> <p>Зрушення в мотиваційній сфері зовнішньо виявляються в тому, що діти отримують задоволення від того, що висловлюються комунікативно доцільно, граматично правильно, що ініціатива будувати розповіді, описи, міркування вже надходить від них самих. Ускладнилися, набули стійкості й збуджуваної сили і стали метою ті головні смислові мотиви комунікації, які заповнюють позитивними емоціями мовленнєві дії, продуковані дітьми. Утворені усвідомлювані мотиви-цілі свідчать про становлення у дітей мовленнєвої діяльності</p>
<p><b>Д</b> <b>О</b> <b>С</b> <b>Т</b> <b>А</b> <b>Т</b> <b>Н</b> <b>І</b> <b>Й</b></p>	<p>Розвиток мовленнєвих мотивів відповідає рівню смислоформування. Мотиви усвідомлені дітьми як навчально-мовленнєві; мовленнєві дії стимулюються або одним провідним смислоформувальним або смислоформувальним мотивами чи й кількома мотивами одночасно. У дошкільнят образ результату їхнього майбутнього висловлювання щільно пов'язується зі смислоформувальним мотивом, набуває збуджувальної сили і тому стає метою, спрямовуючи мовленнєві дії і визначаючи вибір способів її здійснення. Діти здатні перетворювати поставлені перед ними дидактичні вимоги в мету висловлювання, виокремлювати проміжні цілі, переходити від цілей попередніх до остаточних. Образ результату висловлювання утримується у свідомості цих дітей увесь час, поки виконуються мовленнєві дії; мета усвідомлюється. Іntenціональний простір з мовлення у дітей цієї групи виражається у спрямованості інтенцій на реципієнтів, навчально-мовленнєву діяльність і взаємодію, в тенденції на односпрямованість і стійкість інтенцій, в наявності мовленнєвого задуму і образу результату майбутнього висловлювання, експлікованих в поширеній або скороченій формах. Чимало цих дошкільників мають високий рівень розвитку зовнішньомовленнєвих операцій, але їм важко розгортати висловлювання за правилами поверхневого</p>

	<p>синтаксису при поширенні простих речень іменними словосполученнями; хоча вони без труднощів будують складні речення і розгорнуті, зв'язні, цілісні висловлювання за композицією розповіді, опису, міркування. У дітей цієї групи вже практично сформувалися програмування розгорнутого висловлювання в межах 5-8 речень, а операції програмування фрази (особливо простого поширеного речення) перебувають на стадії формування</p>
<p><b>С</b> <b>Е</b> <b>Р</b> <b>Е</b> <b>Д</b> <b>Н</b> <b>І</b> <b>Й</b></p>	<p>У дітей мовленнєві дії стимулюються кількома мотивами (навчальними, ігровими, особистими), серед яких наявні і смислоформульовальний і смислоформульовальний мотиви, але вони не завжди усвідомлюються. Іntenціональний простір з мовлення характеризується іntenціональною спрямованістю на навчально-мовленнєві завдання, полімотивованістю мовленнєвих іntenцій, їх змінюваністю, слабким вираженням спрямованості на реципієнтів, наявністю неексплікованого мовленнєвого задуму, що реально втілюється у розповідях, наявністю невербалізованого образу результату майбутнього висловлювання, виявленого експериментатором. Діти цієї групи здатні перетворювати неусвідомлювані передбачення у мету, намагаються усвідомлено ставити кінцеву мету: створювати образи майбутніх результатів висловлювань, надавати їм збуджуючої сили і перетворювати їх на мету, але їм рідко вдається як спрямовувати свої дії, так і визначити добір способів їх реалізації. Ці дошкільники зазнають труднощів у виокремленні проміжних цілей, у перетворенні дидактичних вимог щодо побудови висловлювань в індивідуальну мету. Труднощі цілеутворення негативно впливають на якість внутрішнього програмування висловлювання і його розгортання.</p> <p>Для мовлення дітей цієї групи характерний низький рівень сформованості граматичних операцій та операцій програмування окремих висловлювань. Дошкільникам важко поширювати прості речення; у них трапляються помилки у складних реченнях. Їхнє мовлення бідне щодо синтаксису і морфології. Вони сором'язливі, непевнені у своїх висловлюваннях. У всіх дітей фрази недостатньо розгорнуті, тому в них переважає використання називного або називного і знахідного відмінків; спостерігається тенденція до скорочення довжини фраз і збільшення частки дієслів та вставних слів, якими вони заповнюють паузи. Дошкільникам важко актуалізувати слова, у них здебільшого підвищене вживання прислівників як другорядних членів речення. Через недостатню сформованість поверхневого синтаксування у дітей спостерігається незначне розгортання зовнішньомовленнєвих структур, які містять від 3 до 5 слів. У них яскраво виявляється недостатня для реалізації мовленнєвої дії сформованість програмування розгорнутих висловлювань, хоча й</p>

<p style="text-align: center;">С Е Р Е Д Н І Й</p>	<p>спостерігається здатність програмувати фрази (висловлювання).</p> <p>Їхні висловлювання ще певний час залишаються слабо розгорнутими, такими, що є найоптимальнішими для інтеріоризації, а через свою дієслівність (граматичну предикативність) – найімовірнішими для виконання ролі межі при переході думки у зовнішнє мовлення*. Окремі діти нездатні правильно побудувати цілісне і зв'язне розгорнуте висловлювання, з'єднати його фрагменти. Тому в реченнях і словосполученнях відсутній смисловий зв'язок, хоча з їх змісту можна здогадатися про вихідну ситуацію, яку дитина передає, намагаючись відтворити свій задум. Дошкільнята зазнають труднощів у суцесивному розгортанні відомого їм мисленневого змісту (симультанного мисленневого образу) і через недостатнє володіння правилами ситуативно-смислового розгортання цих образів і труднощі вживання цих правил. Відтак, окремі фрагменти змісту мисленневого уявлення добираються спонтанно і випадково, що спричиняє безсистемний виклад подій, ситуацій, фактів, явищ, зв'язків, а також труднощі у повноцінному структуруванні й ієрархізації матеріалу. Кожну ознаку відтворюваного образу діти утримують в пам'яті окремо, ніби поза композицією; відтак порушується цілісність висловлювань, з'являється недоречна паузність, обумовлена також і ускладненнями в згадуванні фрагментів і ознак. Отже, інтеріоризація зовнішнього мовлення у дітей, віднесених до цієї групи, тільки-но розпочалася, триває процес перенесення говоріння й аудіювання у внутрішній, згорнутий план, у “мовлення для себе”. Поступово з'являються смислові структури з властивим їм скороченим смисловим синтаксисом. Проте в цілому інтеріоризація зовнішнього мовлення у дошкільників цієї групи ще не завершена, не досягла того рівня згорнутості, коли остаточно сформується внутрішньомовленнева програма і реалізується властива їй функція керування розгортанням висловлювання, вибудовуванням граматичних структур за правилами поверхневого синтаксису.</p> <p>Перебіг інтеріоризації на перших її етапах спричиняє пряму екстеріоризацію: “винесення” у зовнішнє, усне мовлення дітей без необхідного їх розгортання структур новоутвореного смислового (внутрішнього) синтаксису і унеможлиблює одночасну побудову внутрішньої смислової програми і її використання в управлінні поверхневим синтаксуванням, тобто розгортанням мовлення у зв'язне, цілісне висловлювання. Ось чому в такому випадку поверхневий синтаксис дітей зі своїм слабким розгортанням за правилами зовнішнього мовлення</p>
--	--

\* Згідно з гіпотетичним положенням, висловленим Т.В. Ахутіною, при породженні мовлення виокремлення дії і особливе її позначення є одним з останніх кроків смислового розгортання мовлення і першим кроком поверхового синтаксування [1].

С  
Е  
Р  
Е  
Д  
Н  
І  
Й

схожий на смисловий синтаксис, який за формою, будовою і змістовим наповненням є предикативним, скороченим, згорнутим і відповідає особливостям функціонування внутрішнього мовлення. У цих дошкільників залишається не сформованим механізм вислуховування себе, оцінки і (за потреби) перебудови висловлюваного і повторного порівняння його з мисленнєвим образом ситуації. В таких випадках відбувається аморфне, безсистемне відтворення мисленнєвого змісту ситуації з одночасним лексико-граматичним структуруванням смислових структур з психологічними підметом, присудком тощо згідно з правилами своєї зовнішньої “дитячої граматики”. Дошкільники ніби оминають об’єктивні мовні значення, організовані в семантичні структури відповідно до правил семантичного синтаксису. Тому і з’являються ситуативні за змістом, недосконалі за формою і граматичним оформленням висловлювання дітей. У таких монологіях зливаються воедино “об’єктивація думки у внутрішніх словах” і “опосередкування внутрішньомовленнєвої схеми в зовнішніх словах. Зовнішньо це проявляється в ситуативності дитячого мовлення, яка демонструється необмеженою наявністю в ньому займенників і займенникових прислівників, що позначають події (“туди”, “там”, “його”, “такого”). Не розгорнута достатньою мірою зовнішня мова дітей не є абсолютним показником ступеня оволодіння семантичним синтаксуванням і операціями вибору мовних значень слів, засвоєння ними поверхневої граматики рідної мови. Дитячий поверхневий синтаксис належить до активної граматики – прошарка граматичних форм, що функціонують у висловлюваннях. Діти постійно й вільно користуються ними у своєму усному мовленні та розуміють їх значення. Водночас існує пасивна дитяча граматика, значення граматичних форм якої діти розуміють, але ці форми не використовують в практиці говоріння. Отже, дошкільники, віднесені до цієї групи, засвоїли шляхом аудіювання значну кількість граматичних форм, але вони ще перебувають в арсеналі імпліцитних форм, у ранзі пасивної дитячої граматики і не актуалізуються до певного часу в практиці говоріння. Проте такий неексплікований запас граматичних форм рідної мови перебуватиме в імпресивному стані доти, доки остаточно не сформується внутрішня схема і не почне виконувати функцію створення програми для семантичного, лексичного і синтаксичного розгортання мовлення.

Свідченням існування у дошкільнят пасивних граматичних форм рідної мови і їх ремінісценції є непоодинокі приклади того, як вони легко і вільно користуються у непримусовій ситуації спілкування словосполученнями і реченнями, які не вживаються ними у довільній, наміреній діяльності із продукування монологічного висловлювання, яке потребує



	<p>створення програми та її розгортання. Ці факти ще раз підтверджують психолого-педагогічне значення формування у дошкільників операцій граматичного структурування й операцій вибору слів за формою у розвитку внутрішнього мовлення і його подальшого позитивного впливу на лексико-граматичне розгортання дитячих висловлювань. Факти підтверджують також позитивний вплив аудіювання – сприймання і розуміння мовлення – на становлення внутрішньомовленнєвих операцій програмування. Ці операції формуються і під час інтеріоризації (згортання і скорочення) граматичних форм, що вживаються в процесі говоріння, і такою самою мірою під час аудіювання граматичних форм: їх сприймання й інтеріоризації для виокремлення з почутого того смислу (сміслоформування), який передає мовець, і для відтворення того фрагменту дійсності у власних мисленнєвих образах, який був підставою для смислоутворення мовцем, і, нарешті, для розуміння сприйнятої вербальної інформації. Ці етапи відбуваються у внутрішньому мовленні при безпосередній участі його структур.</p>
<p><b>Н Е Д О С Т А Т Н І Й</b></p>	<p>Для мовлення дітей характерні такі ознаки: вперше з'являється потреба у смислоформуванні (говорити) і смислоформуванні (розуміти інших), дошкільники починають розуміти причини, що лежать в основі навчально-мовленнєвої діяльності, проте їхні мотиви несамотійні, нестійкі, а мовлення залишається полімотивованим, відсутня мотивація досягнення. Мовленнєві задуми поліінтенціональні і змінювані, але, як правило, у них взагалі відсутні самотійні мовленнєві задуми, а відтак, і образи результату майбутніх висловлювань. Проте у цих дітей вперше спостерігається інтенціональна спрямованість на виконання навчально-мовленнєвих завдань; спосіб відображення мети – неусвідомлюваний, регуляція цілеутворення мимовільна, прогнозування висловлювань відбувається у співпраці з дорослим. При цьому залишається неміцним зв'язок висловлювання з мотивами; спостерігається несформованість структури фрази, збільшене вживання іменників і дієслів, незначна кількість прислівників і майже повна відсутність займенників і прийменників. Ті фрази, які щоразу потребують програмування по-новому, компенсуються стереотипними фразами або збільшенням частини вставних слів. Ці тенденції є свідченням недостатньої сформованості операцій граматичного структурування, уповільненої в часі, тривалої інтеріоризації і як наслідок – затримки розвитку програмування розгорнутих висловлювань і окремих речень.</p>

Закінчуючи характеристику рівні розвитку мовленнєвої діяльності дошкільників, хочеться завершити її гуманістичними й оптимістичними прогнозами:

- всі діти без мовленнєвих патологій розвиваються в нормі;
- не буває хорошої і поганої норми, є лише варіанти норми;
- діти, мовлення яких віднесено до середнього й недостатнього рівнів, знаходяться у стадії розвитку, відрізняються від інших дітей особливостями нервової системи і специфікою дозрівання морфологічних структур мозку. Їм потрібна додаткова увага з боку вихователя й більше часу для розвитку в них мовленнєвих операцій та дій (Т.В.Ахутіна, Н.В.Дубровинська, Т.М.Ушакова).

*“... зміна функціональної будови свідомості  
є головним і центральним  
“змістом всього процесу психічного розвитку”.*

*“Узагальнюючи власний процес діяльності,  
я набуваю можливості іншого ставлення до нього”.*

*“... розвиток смислового боку мовлення... виявляється основним  
і вирішальним процесом  
у розвитку мислення й мовлення дитини”*

**Л.С.Виготський**

## **ВИСНОВКИ**

1. Мовленнєва діяльність є психолінгвістичним інструментом суб'єкта усного мовлення в навчанні і спілкуванні, найдосконалішою формою комунікації, засобом формування мовленнєвої особистості, спроможної створювати публічний дискурс, а в майбутньому бути носієм елітарної мовленнєвої культури, здатним грамотно і доречно висловлюватися, вільно й ефективно спілкуватися, що є свідченням підготовленості до умов життєдіяльності в соціумі. Розвинена у дітей мовленнєва діяльність являє собою загальне явище. Це сукупність психолінгвістичних універсалій, безвідносних щодо конкретної мови. Водночас вона виступає як одиничне, індивідуальне, особливе, унікальне, неповторне явище, притаманне конкретній дитині і вироблене нею з урахуванням конвенціональних вимог до комунікативної доцільності й психологічної комфортності мовленнєвого спілкування.

Мовленнєва діяльність дитини – це форма ставлення її як суб'єкта усного мовлення до мовно-мовленнєвої і комунікативної дійсності. Об'єктивація цієї ідеальної реальності є тією рушійною силою, що запускає механізм мовленнєво-діяльнісного розвитку суб'єкта висловлювання, а також механізми соціалізації, мовленнєвого самовираження, самоактуалізації й самоздійснення. У результаті валентності мовленнєво-особистісних, мовленнєво-діяльнісних і мовних характеристик суб'єкта усного мовлення створюється нове інтегративне утворення особистості старшого дошкільного

віку – мовленнєва діяльність, яка виникає і розвивається під впливом навчання та функціонує у процесі міжособистісної взаємодії.

2. Якщо мовленнєва активність дитини проявляється в ранньому віці у формі спонтанного, мимовільного, неусвідомлюваного мовлення і без організованого його розвитку, то мовленнєву діяльність потрібно спеціально формувати, оскільки її перебіг потребує не тільки розвинених мотивів, інтенцій внутрішнього програмування, вмінь отримувати результати, досягати мети, а й мовленнєвих дій, які ґрунтуються на усвідомленні кожного компонента висловлювання (інтонації, лексики, граматики тощо) і тому вимагають, крім розвитку довільності, навмисності, ще й опанування основ метамовних, метамовленнєвих знань. Сенситивним періодом для онтогенезу мовленнєвої діяльності є старший дошкільний вік. Це віковий етап, на якому вперше відбуваються первинні якісні зрушення в розвитку мотивувальної сфери психіки дітей; внутрішнього мовлення, що забезпечує програмування мовлення і формування смислових та семантичних структур; у становленні основ довільності, навмисності й елементарної усвідомленості мови та мовлення. Природні металінгвістичні здібності, спонтанна рефлексія формуються і проявляються у дітей і в молодшому і в середньому дошкільному віці, але вони недостатні для реалізації мовленнєвої діяльності. Потрібно вчити старших дошкільників об'єктивувати і усвідомлювати мову, майстерності публічно висловлюватись, формувати рефлексію над мовленням, досягаючи розуміння свого мовлення у реципієнтів. Такі уміння закладаються ще з ДНЗ і відшліфовуються протягом усього життя. Вони однаково важливі для комунікації як дорослих людей, так і дошкільників та школярів.

3. Мовленнєва діяльність дітей є центром, в якому сходяться всі лінії психічного розвитку і який опосередковує розвиток вищих психічних функцій. Розвиток мовленнєвої діяльності відноситься до базальних основ, що визначають загальний розвиток дитини. Мовленнєво-діяльнісний онтогенез особистості маленької людини сприяє становленню її як суб'єкта

усного мовлення, носія мовленнєвої діяльності, який має рівні права й обов'язки з іншими комунікантами у мовленнєвому спілкуванні.

4. Дослідження дало змогу встановити динаміку і вектори розвитку мовленнєвої діяльності у дітей старшого дошкільного віку, котрі вступають до першого класу. По-перше, розвиток мотивів мовленнєвої діяльності дітей старшого дошкільного віку відбувається через заміну нестійких, неусвідомлюваних мотивів, полімотивованого мовлення стійкими, самостійними, усвідомлюваними мотивами, мотивацією досягнення. На перших етапах формування мовленнєві дії дітей спонукаються відразу кількома мотивами, поєднаними в одне ціле – здебільшого ігровими і комунікативними мотивами, близькими і зрозумілими дітям. На прикінцевому його етапі один мотив починає задовольнятися комплексом різних за величиною мовленнєвих дій – зокрема, дій на використання в мовленні різних видів словосполучень, для побудови різних типів речень і функціонально-сміслових типів мовлення. Діти здійснюють своєрідний вибір мотивів на користь одного з них. І це, як правило, смислоформульовальні й смислоформульовальні мотиви, а також навчальні мотиви, що актуалізуються бажанням дітей опанувати вміння висловлюватися логічно, точно, виразно, подібно до того, як це робить вихователь, психолог, диктор, артист й ін. Відтак, почавши виконувати мовленнєву дію заради особистісно-значущих мотивів і дидактичних цілей, діти поступово навчаються здійснювати цю дію заради неї самої. По-друге, інтенціональний онтогенез рухається від інтенціональної невиразності, здебільшого спрямованої на діалогічну і полілогічну взаємодію, нестійких мовленнєвих задумів, відсутності образу результату майбутнього висловлювання, у напрямку до інтенціональної виразності, створюваної кількома інтенціями, до усвідомлюваних інтенцій, інтенціональної спрямованості на комунікантів, доцільної комунікації і навчально-мовленнєвих завдань, стійких, самостійних задумів і наявності образів результатів їхніх висловлювань. По-третє, розвиток цілеутворення являє

собою трансформацію мимовільного неусвідомленого формулювання мети у спонтанних висловлюваннях, постановки мети у співпраці з дорослим неусвідомлено, без зв'язку образу передбачуваного результату висловлювання з мотивом, у довільне усвідомлене визначення мети свого висловлювання, у набуття образом результату збуджувальної сили і поєднання його з мотивом, у спрямування ним мовленнєвих дій і визначення вибору операціональних мовленнєвих структур. По-четверте, розвиток операцій граматичного структурування має тенденцію до збільшення і кількісних показників: 1) слів у реченнях (від 2-3 слів – до 5-6 у простих і 8-10 у складних реченнях); 2) речень у висловлюваннях (від 1-3 речень – до 4-10 залежно від функціонально-сислового типу мовлення) – і якісних показників: від вживання непоширених або поширених прямим додатком чи обставинами місця речень, недостатнього для вираження смислу володіння відмінками і прийменниками, помилкової побудови деяких складних речень, ситуативного мовлення внаслідок значної кількості в ньому обставин на зразок: *там, туди*, пропуску слів тощо, інтонаційної невиразності мовлення до граматичної операціоналізації мовленнєвих структур, володіння різними значеннями відмінково-прийменникових форм, різними видами простих і складних речень та різними способами їх вираження і до контекстного мовлення. Нарешті, генезис операцій внутрішнього програмування, як найскладніших для оволодіння дошкільниками і безпосередньо залежних від розвиненості операцій граматичного структурування й аудіювання, зовнішньо проявляється у подоланні труднощів програмування на рівні фраз і висловлювань: 1) від невмінь програмувати фрази взагалі, або програмувати лише за наочністю чи серією запитань у співпраці з дорослим – до самостійної перебудови невдало побудованих програм або добудови успішно складеної програми, до утримання програмою всіх корелят основних змістових компонентів речень і забезпечення смислового зв'язку і, нарешті, до самостійного вдалого програмування фраз, яке якісно виконує функцію управління лексико-граматичним їх розгортанням; 2) від несформованості

операцій програмування розповідей, описів і міркувань, не здатності утримувати структурні частини змісту висловлювання в акті “випереджального синтезу” (М.І. Жинкін) – до початкового розгортання смислового змісту через багаторазові добудови програми без завершення розпочатого мовленнєвого акту і перебудови створюваних програм, первинного розгортання смислу і звіряння результатів висловлювань зі своїми задумами, опанування операцій згортання використаних мовних значень при зворотному семантичному синтаксуванні у внутрішню схему для перевірки на адекватність вже висловленого із задумами, володіння програмою як базою для лексико-граматичного розгортання, утримання програмою попереднього змісту і упередження наступного.

5. У дошкільному дитинстві ефективне опанування мовних операцій відбувається мимовільно, ненавмисно, неусвідомлено, інтуїтивно. Виникнувши шляхом адаптації, часткового наслідування, евристичного пристосування до мовних умов, вони не викликаються в дитячій свідомості навіть спеціальними зусиллями, є відносно самостійними мовними актами. Їх зміст відповідає умовам, в яких перебуває сам предмет потреби. Мовленнєві операції у дітей детермінуються умовами мовленнєвої ситуації, в яких екстеріоризовані, суспільно вироблені схеми мовленнєвої поведінки, які обумовлюють зміст цих операцій (структури функціонально-смислових типів мовлення, синтаксичних конструкцій, діалектна вимова, норми мовного етикету і тому подібне). Стійка спрямованість їх перебігу визначається операціональною настановою. Мовленнєві операції у дошкільників за способом регуляції характеризуються мимовільністю, за рівнем відображення – початковою неусвідомленістю, за способом виникнення – емпіричністю, за динамікою перебігу – евристичністю, у деякого з дітей – частковою ригідністю, а за по черговістю стереотипізації – первинною автоматизованістю. Кажучи про формування операцій у дошкільників описаним вище способом, ми не заперечуємо їх спроможність опановувати мовленнєві дії і здійснювати операції під контролем свідомості. Старші

дошкільники здатні при використанні розроблених нами технологій усвідомити істотні ознаки мовних одиниць, об'єктивувати мову, здійснювати теоретичні узагальнення, експлікувати знання – орієнтовну основу мовних дій, висловлюватися довільно, навмисно, усвідомлено і цілеспрямовано. При опануванні мовленнєвих дій і поступовому “переведенні” їх на нижчий рівень усвідомлення, на якому останнє вже зосереджене на меті висловлювання, а не на мовних засобах, у дітей виробляються мимовільні, неусвідомлені, вторинно автоматизовані операції. Але, на відміну від первинно автоматизованих, ці операції є наслідком автоматизації мовленнєвих дій, що детермінуються мотивами, цілями і спрямовуються дидактичними умовами, які забезпечують зміну місця мети у структурі мовленнєвої діяльності, зрушення мети на умову. Ці операції характеризуються лабільністю, довільною контрольованістю і вторинною неусвідомленістю, а в разі труднощів в їх реалізації – необхідною усвідомленістю. Кожна дитина, опанувавши вторинно автоматизовані операції, завжди зможе повернутися до раніше здійснюваного усвідомлення. Проте при первинно автоматизованому способі опанування мовленнєвих операцій повернення на рівень усвідомлення неможливе, оскільки раніше який-небудь рівень усвідомлення повністю був відсутній.

6. Результати впровадження технологій розвитку мовленнєвої діяльності *підтверджують наше припущення*, згідно з яким в онтогенезі граматичне структурування випереджає і обумовлює розвиток внутрішнього програмування, яке вже на стадії формування уперше починає *реалізовувати* у мовленні дітей *попередні етапи мотиву та думки* й одночасно *створювати програму висловлювань*. Відтак, граматичне структурування у дошкільників змінює свій статус, стає залежною від реалізації програми операцією, створеною у процесі внутрішнього програмування, а не первинною автономною зовнішньомовленнєвою операцією, не підпорядкованою іншим структурам в ієрархії породження мовлення, як це було на ранніх етапах мовленнєвого онтогенезу. Водночас граматичне



структурування у дітей старшого дошкільного віку стає не тільки операцією реалізації внутрішньої програми, а й *виробленням у них програми подальшого розгортання висловлювання* за правилами поверхневого синтаксису.

7. Головний шлях формування мовленнєвої особистості дошкільника – майбутнього активного члена суспільства – це виховання його мовленнєвих мотивів. Кожна дитина поступово стає мовленнєвою особистістю тією мірою, якою система її мотивів мовлення, мовна свідомість і самосвідомість відповідають вимогам мовленнєвої діяльності, комунікації і спілкування. В результаті застосування розробленої нами системи мовленнєва особистість почала виступати для самих дошкільників як система уявлень про свою мову і власне мовлення, що породжуються ними під час говоріння. Ця система забезпечує єдність і тотожність мовленнєвої особистості дошкільника і виявляє себе в самооцінках, самоповазі, рівні домагань. “Образ мовленнєвого Я” – це те, якими діти бачать себе, своє мовлення тепер та зараз і якими вони хотіли б мати свою мову і мовлення в майбутньому. Співвіднесення “образу мовленнєвого Я” з реальними обставинами життя змінює їхню мовленнєву поведінку, дає змогу реалізувати мету мовленнєвого самовдосконалення.

*“Дитина ... не тільки набуває вміння, а й уся будова її відношень і мовлення змінюється, з неусвідомленої вона стає усвідомленою, з уміння в собі вона стає умінням для себе”*  
**Л.С.Виготський**

## ПІСЛЯМОВА

Шановні читачі! Ви ознайомилися з діагностико-розвивальною програмою, присвяченою розвитку мовленнєвої діяльності дошкільників і, можливо, продіагностували за запропонованими методиками мовлення своїх вихованців й впровадили презентовані технології. Які якісні зміни відбулися в мовленні ваших дітей після реалізації цієї програми? І взагалі, що саме передбачалося цією програмою? Прогнозувалося, що:

- у якості пояснювального механізму й головного способу формування внутрішньомовленнєвих операцій (основи для розгортання розповіді, опису і міркування) використовується підхід, згідно з яким у мовленнєвому онтогенезі під впливом соціальних факторів і за певних дидактичних умов зовнішні мовні структури міжособистісного спілкування переходять “усередину” психіки й, інтеріоризуючись, стають внутрішніми. Відтак, відбувається операціоналізація індивідуальних внутрішніх і зовнішніх мовленнєво-неусвідомлюваних структур, на тлі яких у подальшому визначається структура самосвідомості, створюються підстави для виникнення індивідуальних мовленнєво-усвідомлюваних структур – мовленнєвих дій – пізніших в онтогенетичному розвитку одиниць мовленнєвої діяльності;

- формування в дітей мовленнєвої функції й тісно пов’язаних з нею інших вищих психічних функцій спочатку відбувається у процесі мовленнєвої взаємодії між однолітками та дорослими як зовнішній усвідомлений процес, а пізніше – як внутрішній, інтрапсихічний мовленнєвий процес – перетворення – зовнішніх мовних засобів під час здійснення мовленнєвої дії у внутрішні, психологічні;

- основним шляхом формування мовленнєвих дій і в цьому випадку залишається спосіб свідомого, довільного винесення назовні внутрішньої

програми (схеми, плану, композиції) розповіді, опису і міркування, що забезпечує компенсацію ще несформованої внутрішньомовленнєвої функції і обумовлює її поступальний розвиток;

- при використанні психолінгвістичних технологій мовленнєві операції є одиницями неусвідомлюваного контролю, на етапі впровадження металінгвопсихологічних технологій вони переходять через актуальне усвідомлення на рівень свідомого контролю. Відтак, у психіці дітей встановлюється інше співвідношення між оперативними мовленнєвими одиницями й одиницями контролю;

- на перших етапах формування мовленнєвої діяльності мовленнєві дії дітей спонукаються відразу кількома поєднаними в одне ціле мотивами, близькими й зрозумілими дітям. На прикінцевому етапі – один мотив починає задовольнятися комплексом різних за величиною мовленнєвих дій: зокрема, на використання в мовленні різних видів словосполучень, на побудову різних типів речень і функціонально-сміслових типів мовлення. Діти здійснюють своєрідний вибір мотивів на користь одного з них. І це, як правило, – смислоформульвальні й смислоформувальні мотиви, а також навчальні мотиви, що актуалізуються бажанням дітей набути вміння висловлюватися логічно, точно, виразно, як це робить вихователь, психолог, диктор, артист й інші. Відтак, почавши виконувати мовленнєву дію заради особистісно-значущих мотивів і дидактичних цілей, діти поступово навчаються здійснювати цю дію заради неї самої. Поступально утворюються у дошкільників усвідомлювані мотиви-цілі, відбувається зміщення мотиву на мету, а дія набуває статусу самостійної мовленнєвої діяльності. Задля цього лінгвопсихологічні технології передбачають організацію повноцінного, доброзичливого спілкування, що забезпечує нарощування позитивних емоцій, формування нових мотивів. Завдання комунікативно доцільно говорити підкріплюється позитивними емоціями через похвалу за кожне правильне висловлювання, через вираження впевненості в мовленнєвих можливостях дітей, через заохочення тощо, а відтак – перетворюється на самостійний мотив. Саме таким чином мета висловлювання в дітей стає мотивом. Ці зрушення в мотиваційній сфері зовнішньо проявляються в тому,

що діти отримують задоволення від того, що вміють самостійно визначити мету свого мовлення, спланувати його, висловлюються комунікативно доцільно, граматично правильно, контролюючи себе. Ініціатива будувати розповіді, описи, міркування вже надходить від самих дітей, а не від тих, хто організовує й програмує, а отже, структурує й формує їхнє мовлення.

Інша важлива риса, що характеризує формування мовленнєвих дій у дітей – це забезпечення їхньої вторинної автоматизації. Під впливом вправ на побудову словосполучень, речень, висловлювань деякі сформовані, усталені мовленнєві дії дітей поступово перетворюються на мовленнєві операції, які (на відміну від природних, первинно автоматизованих мовленнєвих операцій) є свідомими. Така трансформація відбувається тоді, коли мета, що неодноразово досягається дітьми, стійко пов'язуючись зі способами досягнення – через автоматизацію мовленнєвої дії – перестає усвідомлюватися ними і виявляється у структурі мовленнєвої діяльності умовою виконання іншої дії. Ці перетворення відбуваються завдяки механізму *зміщення мети на умову*.

Встановлено, що у дитини з високим і достатнім рівнем розвитку мовлення зовсім інше ставлення до власного мовлення, ніж у дітей з середнім і низьким рівнем. Вони усвідомлюють той основний засіб формування думки, яким є мовлення.

Чи змогли ви досягти таких зрушень в розвитку мовлення ваших дітей?

Всі ваші пропозиції щодо вдосконалення програми, зауваження до її змісту, міркування з приводу подальшої роботи та співпраці з вдячністю приймемо за адресою: [psycholing.elab@gmail.com](mailto:psycholing.elab@gmail.com)

*З повагою, доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри психології та педагогіки дошкільної освіти ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди», академік Міжнародної Академії наук педагогічної освіти,*  
**Лариса Калмикова**

## **ВОКАБУЛЯРІЙ**

**Вербалізація** – словесне, усне оформлення думки, зовнішньомовленнєвий етап породження (творення) мовлення; виведення назовні внутрішніх смислів засобами словесних форм.

**Вербальний** – словесний, усний.

**Верифікація мовлення** – встановлення автентичності, перевірка істинності результатів діагностування мовлення.

**Відрефлексоване мовлення** – висловлювання, яке зовнішньо проявляється в тому, що дитина починає довільно, навмисно, свідомо будувати його, мисленнєво фіксуючи етапи його утворення: від мовленнєвого наміру й задуму до реалізації змісту, структури та добору мовних засобів – слів, словосполучень, речень, а також контролюючи в процесі висловлювання як його зміст і структуру, так і доцільність мовно-стилістичних варіантів оформлення.

**Внутрішнє програмування мовлення** – побудова за правилами ситуативно-сміслового розгортання внутрішньомовленнєвої схеми, смисл якої адекватно передає істотний для мовця зміст його мисленнєвого уявлення (за Т.В. Ахутіною).

**Внутрішня смислова програма висловлювання** – ієрархічна структура внутрішніх слів – внутрішньомовленнєва схема, смисл якої адекватно передає істотний для мовця зміст його мисленнєвого уявлення, яке він планує вербалізувати (за Т.В. Ахутіною).

**Вокабулярій** – короткий словник наукових термінів до посібника, підручника або до їх частин.

**Генезис мовлення** – походження, виникнення, становлення мовлення.

**Генералізація** – узагальнення мовних явищ, логічний перехід від окремих мовних явищ до загальних; поширення по нейронах збудження на суміжні ділянки кори великих півкуль, відповідальних за перебіг мовленнєво-мовних процесів.

**Довільність мовлення** – здатність суб'єкта за його вибором – в результаті орієнтування в ситуації спілкування – здійснювати або не здійснювати ту чи іншу мовленнєву дію. У суб'єкта немає вибору, що саме сказати, – є тільки вибір: висловитися чи не висловитися (за О.О. Леонтєвим).

**Доцільна комунікація** – мовленнєва взаємодія, яка передбачає, що розуміння в комунікативному акті має відбуватися відразу, без додаткових спроб пояснення незрозуміло сказаного.

**Експлікація** – пояснення, тлумачення, виведення думки назовні засобами природної (звукової) мови або за допомогою письма.

**Експлікувати** – розгортати думку, пояснювати, тлумачити, роботи зрозумілими для слухачів власні смисли, трансформувати думку у розгорнуте зовнішнє (усне або письмове) мовлення.

**Експліцитний** – прозорий, відкритий, виражений зовні, такий, який є насправді.

**Екстеріоризація внутрішньомовленнєвих операцій** – трансформація (розгортання) внутрішньомовленнєвих структур у зовнішньомовленнєві структури.

**Екцитативний** – той, хто привертає увагу, збуджує почуття.

**Епігенетичний** – утворений у результаті вторинних процесів; епігенетичною в мовленнєвому розвитку дитини є мовленнєва діяльність, що виникає під впливом навчання як вторинна на основі сформованої у неї протягом п'яти років життя мовленнєвої активності.

**Зовнішньомовленнєві структури** – психолінгвістичні одиниці, а саме: речення, фрази, розгорнуті висловлювання – використані в усному або письмовому мовленні як засоби індивідуальної мови. Вони здебільшого відрізняються у носіїв мови від мовних одиниць – стандартів сучасної літературної мови як граматичним, так і мовно-стилістичним оформленням.

**Іманентний** – властивий, притаманний мовленню.

**Імпліцитний** – невисловлений, зовнішньо не виявлений, прихований, утворений на основі неусвідомлюваних емпіричних узагальнень.

**Інтеріоризація** – процес формування внутрішніх структур психіки, зумовлений засвоєними структурами і символами зовнішньої соціальної діяльності; перенесення (трансформація) зовнішньої діяльності без принципів змін будови її дій у внутрішній, розумовий план.

**Інтеріоризація зовнішньомовленнєвих операцій** – перенесення зовнішніх мовленнєвих структур (навичок) в розумовий, внутрішній план – внутрішньомовленнєві структури – й у зв'язку з цим поява глибоких змін у розвитку мовлення (за Л.С. Виготським «стадія вродування»).

**Інтеріоризація метамовленнєвих знань** – трансформація вивчених процедуральних знань про способи побудови висловлювань всередину, в структуру внутрішнього плану свідомості; і згортання їх у внутрішньомисленнєві структури, які в подальшому зумовлюють успішну екстеріоризацію: розгортання внутрішньої програми мовленнєвої діяльності згідно із засвоєними усвідомлюваними правилами описової граматики.

**Інтеріоризація метамовних знань** – перетворення вивчених знань про мову у внутрішні структури психіки, згортання їх та утворення внутрішньомисленнєвих структур, що зумовлюють свідомий вибір мовних засобів в процесі реалізації мовленнєвих дій.

**Концепт** – загальна думка.

**Концепція** – система поглядів на певні явища, зокрема мовленнєво-мовні, спосіб розуміння, тлумачення мовленнєвих феноменів, основна ідея будь-якої теорії зокрема теорія мовленнєвої діяльності.

**Креативність мовленнєва** – здатність дітей створювати нові розповіді, казки, міркування тощо, мовленнєво-діяльнісна творчість, пов'язана з новизною й оригінальністю.

**Критерій** – мірило, взяте за основу вивчення та використання з метою визначення, діагностування й якісної оцінки мовленнєвих явищ.

**Латентний** – прихований, який не виявляє себе.

**Метамова** – система мовних правил або інструкцій по застосуванню мовного знання в різних соціокультурних ситуаціях.

**Метамова вторинна** – продукт аналітичної діяльності вчених-мовознавців.

**Метамова первинна (природна)**– власна метамова, що утворюється у дитини з ранніх років життя як продукт спостережень над мовою й емпіричних мовних узагальнень, які виформовуються в процесах пізнання та спілкування; елементарні судження дітей про мовні явища, наприклад текст – це книжка, звук – це джміль гуде і таке інше.

**Механізми мовленнєвої діяльності** – нейрофізіологічне забезпечення мовлення, засобами якого запускаються і доконуються мовленнєві процеси, що визначаються законами природи.

**Міркування** – функціонально-смысловий тип мовлення, в якому виражаються причинові і причиново-наслідкові зв'язки.

**Мова** – система одиниць, система знаків, яка використовується людиною у мовленні як засіб вербальної комунікації, код, який слугує для позначення предметів і явищ дійсності та зв'язків і відношень, що існують між ними.

**МОВА 1** (комунікаційний засіб) – це індивідуальна система концептів і стратегій користування ними в процесах говоріння і розуміння мовлення (за О.О. Залевською).

**МОВА 2** (метамова) – описова модель мови, система конструктів і правил їх комбінування (за О. О. Залевською).

**Мова індивідуальна** – набуття індивіда, який користується мовою, сукупність засвоєних мовних засобів, які вживає носій мови.

**Мовленнєва діяльність** – особливий психічний процес, перебіг якого доконується, переважно, на рівні усвідомлення, довільності, ненавмисності; найвища цілеспрямована форма мовленнєвої активності особистості, самодостатня й самоцінна; самостійний вид діяльності.



**Мовленнєві (внутрішньомовленнєві) операції (навички)** – відносно закінчені, автоматизовані мовленнєві акти, здійснювані у внутрішньому мовленні з метою програмування висловлювання та розгортання його програми у зовнішньому мовленні.

**Мовленнєві вторинні операції (навички)**– результат автоматизації сформованих мовленнєвих дій, які перейшли з рівня усвідомлення довільності, навмисності мовленнєвого процесу на рівень його неусвідомленості, мимовільності, ненавмисності.

**Мовленнєві дії (уміння)** – усвідомлена, цілеспрямована, довільна мовленнєва активність, яка реалізується у внутрішньо- і зовнішньо мовленнєвих планах і завжди здійснюється опосередковано; сукупність мовленнєвих операцій, підпорядкованих меті.

**Мовленнєві первинні операції (навички)** – відносно закінчені, автоматизовані мовленнєві акти; виникають в процесі наслідування або пристосування до умов тієї чи іншої ситуації мовленнєвого спілкування й характеризуються мимовільністю, неусвідомлюваністю, ригідністю (негнучкістю), сталістю.

**Мовлення** – багатобічний, багатоманітний (когнітивний, комунікативний, динамічний, емоційно-вольовий) психічний процес, перебіг якого здійснюється як в підсвідомих, так і свідомих пластах психіки; багатовимірний феномен, що має кілька різних за своєю процесуальністю способів існування (діяльність, стан, компетенція, компетентність, поведінка, семіотична й синергетична системи, спілкування, комунікація тощо); процес, що має чотири комунікативні різновиди вияву: говоріння, письмове мовлення, аудіювання, читання.

**Мовлення емпатичне** – виразне, вимовлене у піднесеному тоні, з особливим напруженням звуку, емоційно.

**Мовлення контекстне** – це зв'язний і цілісний виклад певної ситуації, що виходить за межі дійсності цієї ситуації; воно за своїм змістом і

використаними мовними засобами зрозуміле слухачам незалежно від того, знайомі чи незнайомі вони з ситуацією, про яку йдеться у висловлюванні.

**Мовлення контрольоване** – мовлення, що допускає опору на метамовні параметри, що вводяться «ззовні»; воно лише дидактично задане; як воно буде формуватися, визначається способом формування, який диктується різними технологіями.

**Мовлення ситуативне** – недоречно оформлене у мовно-стилістичному плані висловлювання, яке стає зрозумілим лише за умов знання співрозмовниками ситуації, про яку йдеться в ньому.

**Мовлення спонтанне** – висловлювання, жорстко детерміноване і не допускає вільного вибору, а перебір в ньому, якщо і є, то він здійснюється автоматично відповідно до заданих параметрів; воно дане в своїх передумовах; непідготовлене мовлення, що випадково відбувається в природних умовах у різних ситуаціях спілкування (за О.О. Леонт'євим).

**Модель** – зразок; зменшене відтворення, наприклад психолінгвістичних або педагогічних явищ; схема для пояснення мовленнєвих і психодидактичних феноменів.

**Мотив** – спонукальна причина мовленнєвих дій і мовленнєвих актів.

**Мотиви-цілі** – спонукальна причина перетворення мети висловлювання на самостійний мотив за механізмом зміщення (зрушення) мотиву на мету, утворення усвідомлюваних мотивів-цілей; відтак набуття мовленнєвою дією статусу самостійної мовленнєвої діяльності.

**Навмисність (умисність) мовлення** – здатність суб'єкта мовлення здійснювати вибір з кількох можливих мовленнєвих дій, використовуючи орієнтування у факторах, що зумовлюють ситуацію вибору оптимального способу висловлювання. Це не просимо «запуск» мовленнєвої дії, а здійснення орієнтувальної активності, в процесі якої суб'єкт приймає рішення про доконання саме мовленнєвої, а не іншої дії, враховуючи і мету мовленнєвої дії (антонім навмисності – випадковість) (за О.О. Леонт'євим).

**Об'єктивізація мови** – усвідомлення мови, якою дитина вже володіє, користуючись нею як комунікативним засобом в процесі спілкування; розуміння мови як предмету вивчення, аналізу, спостереження і теоретичного узагальнення.

**Об'єктивні мовні значення** – лексичні, фразеологічні, граматичні значення кодифікованих мовних одиниць, організованих в семантичні структури, що реалізують правила семантичного синтаксису; вони дозволяють висловлюватися неситуативно (контекстно).

**Об'єктивування дитиною мови** – усвідомлення нею мови, якою вона вже користується в мовленні: усунення існуючої в кожній дитині прозорості значення мовного знака (мовна одиниця для них прозора, вона є скло; сприймаючи її, дошкільник розуміє лише смисл, який стоїть за тією чи іншою граматичною формою, тим чи іншим словом); виокремлення й усвідомлення мовних одиниць як метамовного фрагменту мовної реальності, як лінгвістичної теорії, на яку спрямована пізнавальна активність дитини, зокрема на сприймання й розуміння звуків, слів, речень, текстів, висловлювань як особливого метамовного світу, співвіднесення цих слів-термінів з відповідними мовними реаліями та їх осмислення й усвідомлення.

**Образ передбачуваних результатів висловлювання** – мисленнєво прогнозоване за змістом і структурою майбутнє висловлювання, пов'язане з його метою (цілеутворенням) і результатом (яким воно буде в кінцевому варіанті та як сприйметься співрозмовником).

**Одиниці мовні** – знаки, коди мови, співвіднесені з мовним стандартом, тобто з об'єктивно існуючою мовною системою і мовною нормою (за О.О. Леонтєвим).

**Одиниці психолінгвістичні** – певні блоки породження, сприймання і розуміння мовлення, співвіднесені з мовленням, зокрема мовленнєвою діяльністю людини (за О.О. Леонтєвим).

**Одиниці психологічні** – певні мисленнєві образи, які відображають у свідомості (й психіки в цілому) будову мовної здатності – психофізіологічної

мовленнєвої організації, що забезпечує мовленнєву діяльність; компонент нашого знання про свою мову (за О.О. Леонтєвим).

**Опис** – функціонально-смісловий тип монологічного мовлення, в якому виражаються відношення одночасності.

**Осмислення** – процес, пов'язаний з думкою, розумністю, а в широкому і неформальному плані з наявністю в суб'єктивній сфері певних переживань; здатність суб'єктивного переживання, пов'язаного з відчуттям «правильності», «нормальності» явищ та подій, що відбуваються, або з відчуттям їхнього відхилення від цієї правильності (за Т.М. Ушаковою).

**Показники** – якісні й кількісні параметри і/або дані, що конкретизують критерії за їхніми істотними ознаками.

**Природні металінгвістичні здібності** – здатність, спроможність дітей здійснювати емпіричні спостереження над мовленням та їх узагальнення, висловлювати певні судження про власне мовлення і мовлення оточуючих людей.

**Психолінгвістика** – у вузькому (прикладному) значенні – психологічна наука про закономірності та механізми породження (творення) та аудіювання (сприймання і розуміння) мовлення на різних етапах мовленнєвого і мовного розвитку дитини / людини. Згідно з О.О. Леонтєвим предметом психолінгвістики є співвідношення особистості зі структурою і функціями мовленнєвої діяльності, з одного боку, і мовою як головною «утворювальною» образу світу людини, з іншого.

**Психолінгвістика рефлексивна** – прикладна галузь психолінгвістики, що спрямована на моделювання не спонтанних мовленнєвих процесів, а таких, які здійснюються з участю свідомості. Це психолінгвістика усвідомлюваного або свідомо контрольованого мовлення.

**Психолінгвістика розвитку** – прикладна галузь психолінгвістики, яка моделює процеси формування мовної компетенції і особливо мовленнєвої діяльності в онтогенетичному розвитку дитини / людини.

**Радикал** – знак дії добування даних про зовнішні і внутрішні мовленнєві операції, а також результат їх добування.

**Рефлексія над мовленням** – роздуми людини над власним мовленням, його самоаналіз; процес самопізнання своїх мовленнєвих актів і дій, контроль за доречністю використання в мовленні мовних засобів відповідно до ситуації спілкування та норм літературної мови. Рефлексія є вершиною мовленнєвого та розумового розвитку людини.

**Рефлексія над мовленням керована** – довільні, навмисні, усвідомлені, цілеспрямовані роздуми дитини над власним мовленням.

**Рефлексія над мовленням спонтанна** – роздуми дитини над власним мовленням, які виникають ненавмисно, мимовільно, неусвідомлено в спонтанних мовленнєвих процесах.

**Ригідність мовлення** – негнучкість, сталість мовленнєвої операції.

**Розвиток мовленнєвої діяльності** – це динаміка онтогенезу довільності, навмисності, усвідомленості щодо становлення її одиниць в напрямку від первинних мовленнєвих операцій – до окремих мовленнєвих дій, системи мовленнєвих дій і нарешті до вторинних мовленнєвих операцій.

**Розвиток осмисленості мови у дитини** – процес, пов'язаний із співвіднесенням дитиною мовних знаків з предметами й явищами дійсності та зв'язками і відношеннями, що існують між ними; цей процес проявляється у кожній дитини в найпростіших формах дуже рано; в тій чи іншій формі осмисленість притаманна й немовляті від народження; сфера функціонування семантики завжди значно ширша ніж сфера вживання словесних форм; в дошкільному дитинстві семантика випереджає розвиток використання мовних засобів.

**Розвиток рефлексії дитини над мовленням** – виникнення, розширення, якісні зміни і внутрішня структурна перебудова орієнтувальної ланки від початку спонтанного мовлення» (О.О. Леонтєвим).

**Розвиток усвідомлення мови дитиною** – процес, пов'язаний з другим етапом засвоєння рідної мови: з її об'єктивацією, розвитком рефлексії дитини

над власним мовленням, з її метамовним розвитком: вивченням правил описової граматики, з експлікацією і використанням цих правил при творенні мовлення, розумінням мови як особливої – метамовної – дійсності.

**Розповідь** – функціонально-смысловий тип монологічного мовлення, в якому виражаються часові відношення в логічній часовій послідовності.

**Семантичний синтаксис** – семантичні структури з об'єктивними мовними значеннями, що реалізують їхні (цих структур) правила, які дозволяють вербалізувати будь-яку ситуацію, подію, явище контекстно, тобто неситуативно.

**Семантичні структури висловлювань** – мовні внутрішньомовленнєві одиниці, що будуються за правилами семантичного синтаксису і пов'язані з вибором об'єктивних мовних значень.

**Ситуативні значення** – суб'єктивні смисли, утворені у внутрішньому мовленні на основі мисленнєвого образу, уявлення.

**Ситуативно-смысловий синтаксис** – ієрархічна структура внутрішніх слів, за допомогою якої на етапі внутрішнього мовлення здійснюється смислове синтаксування й вибір смислів, тобто ситуативних значень.

**Смыслове синтаксування** – побудова у внутрішньому мовленні ієрархічної структури внутрішніх слів – внутрішньомовленнєвої схеми, смислової програми висловлювання за правилами смислового синтаксису.

**Смыслоформування** – 1) здатність мовця утворювати у внутрішньому мовленні смисли (формувати думки), які підлягають експлікації і доконується у зовнішньому усному або письмовому мовленні; 2) здатність слухача розуміти смисли, експліковані мовцем.

**Смыслоформування** – здатність мовця експлікувати смисли, доконувати думку за допомогою поверхневих (зовнішньомовленнєвих) мовних структур в усному або письмовому мовленні.

**Тести** – короткі стандартні мовні завдання, метод випробування для одержання кількісної і якісної характеристик розвитку мовлення дітей.

***Тести з двома радикалами*** – коротке мовне завдання, яке за його якісними характеристиками дозволяє одержати якісні і кількісні дані одночасно за двома критеріальними параметрами, наприклад: граматичним структуруванням і внутрішнім програмуванням мовлення.

***Тести з одним радикалом*** – короткі мовні завдання для одержання кількісної і якісної оцінки стану розвитку мовлення дітей лише за одним критеріальним параметром, наприклад: граматичним структуруванням висловлювання.

***Технології метапсихолінгводидактичні*** – система методів, організаційних форм, засобів первісного навчання метамови, формування мовленнєвих умінь та системи цих дій задля розвитку мовленнєвої діяльності й становлення вторинних комунікативно-мовленнєвих навичок з урахуванням мети, завдань і змісту навчання мови і розвитку мовлення, які передбачені програмами дошкільної освіти.

***Технології психолінгвокорекційні*** – система методів, організаційних форм, психотехнік дидактичного цілеспрямованого впливу психолінгвістичними (мовленнємовними) засобами на мовленнєві структури дітей з метою забезпечення повноцінного розвитку, виправлення, якщо таке потрібно, й функціонування первинних мовленнєвих навичок.

***Технології психолінгвотерапевтичні*** – групова психотерапія як особливий різновид міжособистісної взаємодії, при якій дітям надається допомога психолінгвістичними засобами у разі виникнення в них проблем або утруднень мовленнєвого характеру, розвантажуючи психіку дошкільнят від комунікаційних труднощів і знімаючи мовленнєво-мовну дезадаптацію, що природно виникає в цьому віці при оволодінні первинними мовленнєвими навичками, тому їх можна назвати ще й здоров'язбережувальними; комплекс методів, форм і засобів психолінгвістичного впливу на механізми мовлення, які працюють тільки в пластах підсвідомості й приводять в дію процес навчання, забезпечуючи опанування первинних мовленнєвих навичок.

**Технології формування мовленнєвої особистості** – система методів організаційних форм і засобів, що забезпечує ефективний вплив на розвиток мовленнєвих мотивів дітей, враховуючи ієрархією таких здатностей: долати безпосередні мовленнєві спонуки заради смислоформульовальних мотивів, соціальних за походженням; здібність довільно керувати власними мовленнєвими мотивами на тлі усвідомлених мотивів-цілей; перетворювати мету висловлювання на мотив, яке в такий спосіб набуває статусу самостійної мовленнєвої діяльності.

**Технологія розвитку мовленнєвої діяльності** – сукупність дидактичних категорій (мета, завдання, зміст, методи, форми, засоби), які як система супроводжують процес розвитку у дітей мовлення, забезпечуючи його гармонійний діяльнісний розвиток.

**Усвідомлення мови** – здатність суб'єкта рефлектувати, свої суб'єктивні мовні стани, ставити мовні явища в достатньо широкий метамовний контекст, об'єктивізувати мовні одиниці в результаті їх, аналізу, теоретично узагальнення – вивчення.

**Усвідомлення мовлення** – це презентованість в свідомості суб'єкта мовлення мети мовленнєвої дії, здатність приймати рішення про ці дії по ходу їх виконання, не очікуючи кінцевого результату та його співпадіння чи неспівпадіння з поставленою метою; рішення приймається відносно кожного компонента висловлювання (інтонації, слова, граматичної форми тощо) (за О.О. Леонтєвим).

**Функціонально-сміслові типи мовлення** (розповідь, опис, міркування) – розгорнуті монологічні висловлювання, що відрізняються способами вираження відношень і зв'язків між предметами і явищами дійсності.



## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Ахутина Т. В. Нейролингвистический анализ динамической афазии. О механизмах построения высказывания / Татьяна Васильевна Ахутина. – М. : Теревинф, 2002. – 144 с.
2. Баев Б. Ф. Психология внутрішнього мовлення / Борис Федорович Баев. – К. : Рад. шк., 1966. – 192 с.
3. Богуш А. М. Речевая подготовка детей к школе / Алла Михайловна Богуш. – К. : Рад. шк., 1984. – 176 с.
4. Брушлинский А. В. Психология субъекта / Александр Васильевич Брушлинский. – М. : Ин-т психол. РАН ; СПб. : Алетейя, 2003. – 272 с.
5. Веккер Л. М. Психика и реальность: единая теория психических процессов / Лев Маркович Веккер. – М. : Смысл, 1998. – 685 с.
6. Выготский Л. С. Исследование развития научных понятий в детском возрасте // Психология / Лев Семенович Выготский. – М. : Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2000. – С. 340–386. – (Серия «Мир психологии»).
7. Выготский Л. С. Мысль и слово // Психология / Лев Семенович Выготский. – М. : Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2000. – С. 462–512. – (Серия «Мир психологии»).
8. Выготский Л. С. Развитие речи и мышления // Психология / Лев Семенович Выготский. – М. : Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2000. – С. 700–715. – (Серия «Мир психологии»).
9. Выготский Л. С. Речь и практическое действие в поведении ребенка // Психология / Лев Семенович Выготский. – М. : Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2000. – С. 840–843. – (Серия «Мир психологии»).
10. Выготский Л. С. Функция социализированной и эгоцентрической речи // Психология / Лев Семенович Выготский. – М. : Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2000. – С. 848–849. – (Серия «Мир психологии»).
11. Выготский Л. С. Изменение функции речи в практической деятельности // Психология / Лев Семенович Выготский. – М. : Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2000. – С. 849–851. – (Серия «Мир психологии»).
12. Выготский Л. С. Обучение и развитие в дошкольном возрасте // Психология развития ребенка / Лев Семенович Выготский. – М. : Изд-во Смысл; Эксмо, 2003. – С. 349–366. – (Серия «Библиотека всемирной психологии»).
13. Выготский Л. С. Проблема возраста и динамика развития // Психология развития ребенка / Лев Семенович Выготский. – М. : Изд-во Смысл; Эксмо, 2003. – С. 27–38. – (Серия «Библиотека всемирной психологии»).
14. Выготский Л. С. Проблема культурного развития ребенка // Психология развития человека / Лев Семенович Выготский. – М. : Изд-во Смысл; Эксмо, 2003. – С. 191–207.
15. Выготский Л. С. Кризис семи лет // Психология развития ребенка / Лев Семенович Выготский. – М. : Изд-во Смысл; Эксмо, 2003. – С. 179–193. – (Серия «Библиотека всемирной психологии»).

16. Гальперин П. Я. Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий / П. Я. Гальперин // Исследования мышления в советской психологии. – М., 1966. – С. 236–277.
17. Грановская Р. М. Элементы практической психологии / Рада Михайловна Грановская. – [3 изд., изм. и доп.]. – СПб. : Свет, 1997. – 608 с.
18. Гуткина Н. И. Психологическая готовность к школе / Нина Ивановна Гуткина. – [3-е изд., перераб. и доп.]. – М. : Академический проект, 2000. – 184 с. – (Руководство практического психолога).
19. Давыдов В. В. Проблемы развивающего обучения : Опыт теоретического и экспериментального психологического исследования / Василий Васильевич Давыдов. – М. : Педагогика, 1986. – 239 с. : портр.
20. Дем'яненко С. Д. Пропедевтика мовних понять у дітей старшого дошкільного віку : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 “Теорія і методика навчання (українська мова)” / Світлана Дмитрівна Дем'яненко. – О., 2006. – 24 с.
21. Жинкин Н. И. Язык – речь – творчество : Исследования по семиотике, психолингвистике, поэтике : избр. тр. / Николай Иванович Жинкин. – М. : Лабиринт, 1998. – 366 с.
22. Залевская А. А. Введение в психолингвистику : [учеб. особ.] / Александра Александровна Залевская. – [2 изд., испр. и доп.]. – М. : Рос. гос. гуманит. ун-т, 2007. – 560 с.
23. Зимняя И. А. Лингвопсихология речевой деятельности / Ирина Алексеевна Зимняя. – М. : Моск. психол.-соц. ин-т ; Воронеж : НПО «МОДЭК», 2001. – 432 с.
24. Калмикова Л. О. Формування мовленнєвих умінь і навичок у дітей : психолінгвістичний та лінгвометодичний аспекти : [навч. посіб. для студ. ВНЗ] / Лариса Олександрівна Калмикова. – К. : НМЦВО, 2003. – 300 с.
25. Калмикова Л. О. Психологія формування мовленнєвої діяльності у дітей дошкільного віку : [монографія] / Лариса Олександрівна Калмикова. – К. : Фенікс, 2008. – 497 с.
26. Капская А. Ю. «Планета чудес». Развивающая сказкотерапия для детей / А. Ю. Капская, Т. Л. Мирончук. – СПб. : Речь, 2006. – 224 с.
27. Ковалева М. Н. К определению понятия публичной речи / М. Н. Ковалева // Психолингвистика в XXI веке : результаты, проблемы, перспективы : тезисы докладов XVI Международного симпозиума по психолингвистике и теории коммуникации (Москва, 15–17 июня 2009 г.) / ред. коллегия : Е. Ф. Тарасов (отв. ред.), О. В. Балясникова, Е. С. Ощепникова, Н. Ф. Уфимцева. – М. : Изд-во «Эйдос», 2009. – С. 126–127.
28. Красных В. В. Единицы языка vs. единицы дискурса и лингвокультуры (к вопросу о статусе прецедентных феноменов и стереотипов) / В. В. Красных // Вопросы психолингвистики. – 2008. – № 7. – С. 53–58.

29. Краткий психологический словарь / [ред.-сост. Л. А. Карпенко] ; под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. – [2 изд., расш., испр. и доп.]. – Ростов н/Д : Изд-во «Феникс», 1999. – 512 с.
30. Лапшина І. М. Методика розвитку мовлення та ознайомлення з явищами навколишнього життя в дошкільному закладі : в 2-х ч. / І. М. Лапшина, Л. О. Калмикова, З. В. Сорока. – К. : ПП О.Власюк, 2002. – Ч. 1. – 63 с. ; Ч. 2. – 63 с.
31. Лемяскина Н. А. Развитие языковой личности и коммуникативного сознания младшего школьника (на материалеречевого поведения учащихся 1–4 классов) : [монография] / Наталья Александровна Лемяскина. – Воронеж : Воронеж. гос. ун-т, 2004а. – 330 с.
32. Леонтьев А. А. Исследования детской речи / А. А. Леонтьев // Основы теории речевой деятельности. – М. : Наука, 1974. – С. 312–317.
33. Леонтьев А. А. Язык и речевая деятельность в общей и педагогической психологии : изб. психол. тр. / Алексей Алексеевич Леонтьев. – М. : Моск. психол.-соц. ин-т ; Воронеж : НПО «МОДЭК», 2001. – 447 с. – (Серия «Психологии отечества»).
34. Леонтьев А. А. Основы психолингвистики / Алексей Алексеевич Леонтьев. – [3-е изд.]. – М. : Смысл ; СПб. : Лань, 2003. – 287 с.
35. Леонтьев А. Н. Психологические вопросы сознательности учения / А. Н. Леонтьев // Вопр. психол. понимания ; Известия АПН РСФСР. – М., 1947. – Вып. 7. – С. 3–40.
36. Леонтьев А. Н. Общее понятие о деятельности / А. Н. Леонтьев // Основы теории речевой деятельности. – М., 1974. – С. 5–20.
37. Лурия А. Р. Язык и сознание / Александр Романович Лурия ; под ред. Е. Д. Хомской. – Ростов н/Д : Изд-во «Феникс», 1998. – 416 с.
38. Лурия А. Р. Письмо и речь : Нейролингвистические исследования / Александр Романович Лурия. – М. : Изд-кий центр «Академия», 2002. – 352 с.
39. Лурия А. Р. Основы нейропсихологии / Александр Романович Лурия. – М. : Изд-кий центр «Академия», 2002. – 384 с.
40. Максименко С. Д. Основи генетичної психології : [навч. посіб.] / Сергій Дмитрович Максименко. – К. : НПЦ «Перспектива», 1998. – 220 с.
41. Максименко С. Д. Експериментальна психологія : [підручник] / С. Д. Максименко, Е. Л. Носенко. – К. : Центр учбової літератури, 2008. – 360 с.
42. Методика развития речи детей дошкольного возраста / Л. П. Федоренко, Г. А. Фомичева, В. К. Лотарев, А. П. Николаичева. – [2-е изд.]. – М. : Просвещение, 1984. – 240 с.
43. Мовчан П. Мова – явище космічне / П. Мовчан // Літ. Україна. – 1989. – 18 лютого.
44. Мустакас К. Игровая терапия / Кларк Мустакас. – СПб. : Изд-во «Речь», 2000. – 282 с.

45. Павлова Н. Д. Метод интен-анализа в изучении дискурса / Н. Д. Павлова // Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький держ. пед. ун-т імені Григорія Сковороди» : наук.-теорет. зб. – Переяслав-Хмельницький, 2007. – Вип. 12. – С. 203–207.
46. Порядченко Л. А. Наступність у навчанні опису дітей дошкільного та молодшого шкільного віку : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. педаг. Наук : спец. 13.00.02 “Теорія і методика навчання (українська мова)” / Порядченко Леся Анатоліївна. – О., 2007. – 21 с.
47. Психотерапевтическая энциклопедия / [под ред. Б. Д. Карвасарского]. – СПб. : Питер Ком, 1998. – 743 с.
48. Психологія мовлення і психолінгвістика: навчальний посібник для студентів ВНЗ / [Калмикова Л. О., Калмиков Г. В., Лапшина І. М., Харченко Н. В.] ; за заг. ред. Л. О. Калмикової. – К. : Вид-во «Фенікс», 2008. – 235 с.
49. Психология : Словарь / [под общ. ред. В. А. Петровского, М. Г. Ярошевского]. – [2-е изд]. – М. : Политиздат, 1990. – 494 с.
50. Раевский А. М. Психологические принципы и методы диагностики мотивации / А. М. Раевский // Психологическая диагностика : учебное пособие / [под ред. К. М. Гуревича, Е. М. Борисовой]. – 2-е изд., испр. – М. : Изд-во УРАО, 2000. – С. 143–149.
51. Розвиток мовлення дітей старшого дошкільного віку : монографія / [Л.О. Калмикова, Н. В. Харченко, С. Д. Дем’яненко, Л. А. Порядченко] ; за заг. ред. Л.О. Калмикової. – К. : Вид-во «ПП Медведєв», 2007. – 304 с.
52. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / Сергей Леонидович Рубинштейн. – СПб. : Питер, 2000. – 720 с. : ил. – (Серия «Мастера психологии»).
53. Румянцева И. М. Психология речи и лингвопедагогическая психология / Ирина Михайловна Румянцева. – М. : ПЕР СЭ; Логос, 2004. – 316 с. : ил.
54. Словарь практического психолога / [сост. С. Ю. Головин]. – Минск : Харвест ; М. : ООО «Издательство АСТ», 2001. – 800 с.
55. Соколов Е. Н. Внутренняя речь и мышление / Евгений Николаевич Соколов. – М. : Просвещение, 1968. – 248 с.
56. Сухомлинський В. О. Серце віддаю дітям // Вибр. Твори : в 5 т. / Василь Олександрович Сухомлинський. – К. : Рад. шк., 1977. – Т. 3. – С. 9-279.
57. Узнадзе Д. Н. Образование понятий в дошкольном возрасте / Д. Н. Узнадзе // Труды. – Тбилиси, 1956. – Т. 1. – С. 127-159.
58. Ухтомский А. А. Доминанта / Алексей Алексеевич Ухтомский. – СПб. : Питер, 2002. – 448 с.
59. Ушакова Т. Н. Речь: истоки и принципы развития / Татьяна Николаевна Ушакова. – М. : ПЕР СЭ, 2004. – 256 с.

60. Ушинський К. Д. Рідне слово // Вибр. пед. твори : в 2 т. / Констянтин Дмитрович Ушинський. – К., 1983. – Т. 2. – С. 232–294.
61. Федоренко Л. П. Закономерности усвоения родной речи / Лидия Прокофьева Федоренко. – М. : Просвещение, 1984. – 159 с.
62. Федій О. А. Естетотерапія : [навч. посіб.] / Ольга Андріївна Федій. – К. : Центр учбової літератури, 2007. – 256 с.
63. Фомичева Г. А. Работа над словосочетанием и предложением в начальных классах : [пособие для учителей] / Галина Алексеевна Фомичева. – М. : Просвещение, 1981. – 159 с.
64. Харченко Н. В. Формування у дітей старшого дошкільного віку умінь будувати міркування : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Харченко Наталія Валентинівна. – К., 2005. – 170 с.
65. Цейтлин С. Н. Инновации как продукт речевой деятельности ребенка / С.Н. Цейтлин // Детская речь : проблемы и наблюдения : межвуз. сб. науч. трудов. – Л., 1989. – С. 64–75.
66. Чепелева Н. В. Текст как объект психологического исследования / Н. В. Чепелева // Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький держ. пед. ун-т імені Григорія Сковороди» : наук.-теорет. зб. – Переяслав-Хмельницький, 2007. – Вип. 12. – С. 234–239.
67. Эльконин Д. Б. Развитие речи / Д. Б. Эльконин // Психология детей дошкольного возраста. – М., 1964. – С. 115–182.
68. Anderson J.B. The Architecture of Cognition. – Cambridge (Mass.), 1983.
69. Clark H.H., Clark E.V. Psychology and Language: An Introduction to Psycholinguistics. – New York: Harcourt Brace Jovanovich, 1977. – XVI, 608 p.: ill.
70. Combert J.E. Metalinguistic Development. New York, 1992.
71. Dufva H., Lahteenmaki M. What people know about language: A dialogical view // Zeitschrift fuer Fremdsprachenforschung, № 7 (2), 1996.