

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ЧЕРКАСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ БОГДАНА ХМЕЛЬНИЦЬКОГО
НАВЧАЛЬНО-НАУКОВИЙ ІНСТИТУТ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ,
СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ І МИСТЕЦТВА**

Кафедра Дошкільної освіти

Магістерська робота

**ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ МОВЛЕННЄВОЇ КОМУНІКАЦІЇ ДІТЕЙ
СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ В НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОМУ
СЕРЕДОВИЩІ**

Виконала студентка II курсу ОС «магістр»

Галузь знань 01 – Освіта Педагогіка

Спеціальність 012 «Дошкільна освіта»

(денна форма навчання)

Ялинська Альона Володимирівна

Керівник: кандидат пед. наук, викладач

Нікітська Юлія Мирославівна

Рецензент: кандидат пед. наук, ст. викладач

Лугіна Олена Віталіївна

Черкаси – 2020

ЗМІСТ

ВСТУП.....	4
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ МОВЛЕННЄВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ	8
1.1. Сутність та зміст культури мовленнєвої комунікації.....	8
1.2. Мовленнєві й комунікативні акти як одиниці культури мовленнєвої комунікації.....	20
1.3. Особливості розвитку культури мовленнєвої комунікації дітей старшого дошкільного віку.....	31
ВИСНОВКИ ДО ПЕРШОГО РОЗДІЛУ.....	43
РОЗДІЛ 2. ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ МОВЛЕННЄВОЇ КОМУНІКАЦІЇ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ В НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОМУ СЕРЕДОВИЩІ.....	45
2.1. Активізація культури мовленнєвої діяльності дітей дошкільного віку.....	45
2.2. Урізноманітнення методів і форм організації мовленнєвої діяльності.....	51
2.3. Створення емоційно-позитивного розвивального мовленнєвого середовища.....	64
ВИСНОВКИ ДО ДРУГОГО РОЗДІЛУ.....	78
РОЗДІЛ 3. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА РОБОТА З АПРОБАЦІЇ ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ МОВЛЕННЄВОЇ КОМУНІКАЦІЇ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ В НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОМУ СЕРЕДОВИЩІ.....	79
3.1. Організація дослідницько-експериментальної роботи.....	79

3.2. Кількісно-якісний аналіз результатів дослідницько-експериментальної роботи.....	84
3.3. Методичні рекомендації, спрямовані на розвиток культури мовленнєвої комунікації дітей старшого дошкільного віку в навчально-виховному середовищі.....	90
ВИСНОВКИ ДО ТРЕТЬОГО РОЗДІЛУ.....	95
ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ.....	96
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	99
ДОДАТКИ.....	112

ВСТУП

Актуальність та ступінь дослідження теми. У зв'язку із зміною вектору сучасної мовної освіти з логоцентричної на антропоцентричну в практичній діяльності з дітьми виникає гостра необхідність змінити її методологічні позиції. Згідно з антропоцентричними світоглядними переконаннями центром і найвищою метою в мовному освітньому просторі є дитина – мовленнєва особистість, яку потрібно навчити грамотно й доречно висловлюватися, вільно й ефективно спілкуватися, підготувати до умов успішної життєдіяльності в соціумі .

Спілкування є найважливішою частиною людського життя, а відтак, і частиною культури. У процесі спілкування дитина пізнає світ, що її оточує, засвоює і створює культурні й загальнолюдські цінності, адже саме у процесі спілкування з іншими особистість набуває ці цінності, які й визначають сенс її життя. Комунікації дозволяють особистості пізнати свій внутрішній світ, своє «Я», в процесі комунікації дитина набуває певного досвіду.

Відповідно до вимог Базового компонента дошкільної освіти, Закону України «Про дошкільну освіту» значну роль у розвитку особистості дитини дошкільного віку відіграє формування комунікативної та мовленнєвої компетентності, опанування всіх видів мовленнєвої діяльності та набуття певного соціального досвіду. Мовленнєва компетенція передбачає сформованість фонетичної, лексичної, граматичної, діалогічної та монологічної компетенцій. Комунікативна компетенція передбачає комплексне застосування мовних і немовних засобів з метою комунікації, спілкування в конкретних соціально-побутових ситуаціях, уміння орієнтуватися в ситуації спілкування, ініціативність спілкування, стриманість у спілкуванні; культура мовленнєвої комунікації.

Проблема формування комунікативної культури дітей порушувалась у працях учених-класиків: Л. Виготського, С. Русової, О. Леонтьєва, М. Львова, О. Федій, А. Леушиної, О. Степанова, І. Костюка, О. Скрипченка, А. Куліш та ін.

Проведений теоретичний аналіз наукової літератури засвідчив, що закономірності становлення основ комунікативної культури особистості вивчалися, зокрема лінгводидактами (А. Богуш, Н. Гавриш, К. Крутій , І. Горелов та ін.)

Актуальність дослідження особливостей формування культури мовленнєвої комунікації дітей старшого дошкільного віку, її значущість для розв'язання науково-прикладних завдань розвитку мовлення зумовлюють вибір теми магістерської роботи: «Формування культури мовленнєвої комунікації дітей старшого дошкільного віку в навчально-виховному середовищі».

Мета дослідження: теоретично обґрунтувати та експериментально апробувати педагогічні умови формування культури мовленнєвої комунікації дітей старшого дошкільного віку в навчально-виховному середовищі.

Відповідно до мети дослідження визначено такі **завдання:**

1. Конкретизувати сутність та зміст поняття культури мовленнєвої комунікації.
2. Розкрити роль активізації культури мовленнєвої діяльності дітей дошкільного віку у процесі формування культури мовлення.
3. Обґрунтувати методи та форми організації мовленнєвої діяльності та особливості створення емоційно-позитивного розвивального мовленнєвого середовища.
4. Експериментально апробувати ефективність застосування педагогічних умов формування культури мовленнєвої комунікації дітей старшого дошкільного віку в навчально-виховному середовищі.
5. Створити методичні рекомендації, спрямовані на розвиток культури мовленнєвої комунікації дітей старшого дошкільного віку в навчально-виховному середовищі.

Об'єкт дослідження – комунікативна компетентність дітей старшого дошкільного віку.

Предмет дослідження – педагогічні умови формування культури мовленнєвої комунікації дітей старшого дошкільного віку в навчально-виховному середовищі.

У процесі дослідження були використані такі **методи**: теоретичні – вивчення та аналіз психологічної, педагогічної, лінгводидактичної та методичної літератури для розкриття сутності та змісту мовленнєвої комунікації, особливостей розвитку мовленнєвої комунікації дітей старшого дошкільного віку, активізації мовленнєвої діяльності дітей дошкільного віку, створення емоційно-позитивного розвивального мовленнєвого середовища; конкретизація для визначення поняття «мовленнєва комунікація», «мовленнєва компетенція», мовленнєвих актів й комунікативних актів як одиниць мовленнєвої комунікації, урізноманітнених методів і форм організації мовленнєвої діяльності; синтез, аналіз, класифікація для кількісно-якісного аналізу результатів дослідницько-експериментальної роботи, підтвердження ефективності запропонованих педагогічних умов формування культури мовленнєвої комунікації дітей старшого дошкільного віку; емпіричні – спостереження для виявлення особливостей мовленнєвої комунікації дошкільників, бесіда для встановлення контакту з дітьми; педагогічний експеримент (констатувальний, формувальний і контрольний) для визначення рівня культури мовленнєвої комунікації дітей старшого дошкільного віку; методи математичної статистики для об'єктивації та забезпечення вірогідності використаних педагогічних умов для формування культури мовленнєвої комунікації дітей старшого дошкільного віку в навчально-виховному середовищі.

Теоретичне значення одержаних результатів полягає в тому, що узагальнено сутність понять «мовленнєва комунікація» і «мовленнєва компетенція» дітей старшого дошкільного віку; визначено особливості розвитку мовленнєвої комунікації дітей старшого дошкільного віку; виконано і обґрунтовано педагогічні умови формування культури

мовленнєвої комунікації дітей старшого дошкільного віку в навчально-виховному середовищі.

Практичне значення результатів дослідження полягає у тому, що отримані висновки та результати дослідження щодо педагогічних умов формування культури мовленнєвої комунікації дітей старшого дошкільного віку в навчально-виховному середовищі можуть бути використані студентами під час виробничої практики, вихователями закладів дошкільної освіти під час здійснення освітньої діяльності, у ході розробки тематичних методичних рекомендацій.

Апробація результатів роботи. Основні результати дослідження було оприлюднено на Четвертих всеукраїнських педагогічних читаннях 21-22 листопада 2019 року, які проводилися на тему «Професійна успішність педагогічного працівника як основа менеджменту якості освітнього процесу».

Структура та обсяг роботи: магістерська робота складається з вступу, трьох розділів, висновків до кожного розділу, загальних висновків, списку використаних джерел і додатків.

Повний обсяг роботи становить 159 сторінок, зокрема 107 сторінок основного тексту. Робота містить 6 таблиць, 4 рисунки.

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННЄВОЇ КОМУНІКАЦІЇ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

1.1. Сутність та зміст мовленнєвої комунікації

Процес спілкування дає людині знання для усунення складнощів у інформаційному каналі, у створенні оптимальних умов для міжособистісної взаємодії, обміну думками. Але його суть цим не вичерпується. Чи не найголовніше у спілкуванні – це взаємопізнання, а цей процес неможливий без урахування культурного коду комунікації, в тому числі знакового коду мови і мовлення. Непередбачуваний світ інформаційних потоків, соціальний поступ і технологічний успіх людства зобов'язують сучасників до всебічного опанування культури спілкування і в її складі мовленнєвої здатності, культури мовлення [52, с. 42].

Психолінгвістичний аспект вивчення мовленнєвої комунікації висвітлено у численних наукових працях С. Абрамовича [1], Ф. Шаркова [130], Ю. Лотмана [70], Ф. Бацевича [6], Н. Бутенко [14], С. Рубінштейна [103], Т. Ушакова [123] та ін.

За етимологічною природою іменниковий термін «комунікація», відповідно до даних академічного словникового видання, походить від латинського *commūnicātio* («повідомлення, передача»), пов'язаного з дієсловом *commūnicō* («роблю спільним; повідомляю; з'єдную»), що є похідним від *commūnis* («спільний») [75, с. 545].

Для порівняння зазначимо, що в тлумачному словнику російської мови В. Даля (1881) іменник комунікація мав лексичне значення «дороги, засоби зв'язку між місцями» і до революції інших значень за ним не закріпилося, хоча з початку ХХ ст. змінилася його правописна норма на подовжене «м» (рос. коммуникация). Відомо, що 1928 р. у каталозі бібліотеки Конгресу США слово комунікація можна було знайти лише у двох рубриках: «Комунікація та транспорт» і «Військова комунікація» [133]. Розробка

електронних засобів зв'язку зумовила потребу розглядати комунікацію як трансляцію інформації технологічними каналами.

Отож, ідеї фізиків, і механіків, і філософів, і соціологів, і психологів, і лінгвістів вплинули на формування поняттєвого змісту терміна комунікація, що результувало в широке переосмислення цих ідей як у вітчизняній, так і в європейській науці. Є цілком очевидним, що комунікація, як формальна категорія знань, асоціюється в різних сферах і контекстах по-різному.

Про відсутність сталості дефініції терміна комунікація свідчить їх численна кількість: понад 120, за даними Ф. Данса і К. Ларсона на 1972 р., і понад 240, за даними Дж. Андерсена на 1996 р. З приводу цього В. Кашкін зауважує, що визначень цього терміна є майже стільки, скільки й авторів, що його досліджували [44, с. 15].

Так, професор Г. Почепцов розуміє під терміном комунікація процеси перекодування вербальної сфери в невербальну та невербальної у вербальну [100, с. 15], вважаючи, що комунікація допомагає посилити диспозиції, що існують у суспільстві, роблячи неявне явним. На його думку, комунікацію можна розглядати як інтенсифікацію наявних комунікативних інтенцій, їх перехід у більш технологічну форму, під якою розуміють досягнення прогнозованого результату на відміну від випадкового процесу.

Відомий дослідник семіотики Р. Якобсон визначив комунікацію, як процес передавання інформації між людьми за допомогою знакових систем (сигналів) [132, с. 199].

Російський культуролог Ю. Лотман [70] розглядає комунікацію як переклад тексту з мови мого «я» на мову твого «ти». Визначення Ю. Лотмана спрямовує увагу саме на того, хто передає інформацію: трансляція інформації потребує певних умінь, зокрема досконалого знання «мови» реципієнта й практичного вміння перекладати текст з мови свого «я» на мову твого «ти».

Спробу гармонізувати різні погляди здійснив доктор соціологічних наук, професор Ф. Шарков, запропонувавши три аспекти поняттєвого змісту

комунікації: по-перше, комунікація - це засіб зв'язку будь-яких об'єктів матеріального та духовного світу, тобто певна структура; по-друге, це спілкування, у процесі якого люди обмінюються інформацією; по-третє, під комунікацією розуміють передавання та масовий обмін інформацією з метою впливу на суспільство та його складові частини [130, с. 178].

Дещо пізніше у своїй роботі «Політична журналістика» Д. Дуцик виокремлює чотири основні значення (відповідно до різних наукових напрямів) терміна «комунікація»: 1) універсальне, за якого комунікація розглядається як «спосіб зв'язку будь-яких об'єктів матеріального та духовного світу»; 2) технічне, тобто як «шлях зв'язку одного місця з іншим, засіб передачі інформації та інших матеріальних і духовних об'єктів з одного місця в інше»; 3) біологічне, широко використовуване в етології при вивченні сигнальних способів зв'язку тварин, птахів, комах тощо; 4) соціальне, за якого комунікація використовується «на позначення та для характеристики багаточисельних зв'язків та відносин, які виникають у людському суспільстві» [32, с. 52].

Натомість, професор, доктор філологічних наук Ф. Бацевич розуміє під комунікацією «смісловий та ідеально-змістовий аспект соціальної взаємодії; обмін інформацією в різноманітних процесах спілкування» [6, с. 33]. У сучасній лінгвістиці, на його думку, виокремилися два підходи до сутності процесу комунікації: механістичний та діяльнісний. У разі механістичного підходу комунікація сприймається як односкерований процес кодування й передавання інформації від адресанта до адресата. У межах другого підходу комунікацію розуміють як спільну діяльність усіх учасників (комунікантів), за якої формується спільний (до певної межі) погляд на об'єкти й дії з ними.

У контексті філософської науки комунікацію розглядають як спілкування, входження у взаємини на основі та за допомогою різних засобів людської взаємодії. Комунікація передбачає економічні, політичні, інформаційні та інші способи взаємин між людьми на відміну від діалогу, який здебільшого передбачає живу людську участь у спілкуванні. Цікаво

зазначити, що для східноєвропейської філософії комунікація постає явищем технізованим, знеособленим, позбавленим присутності живої людини, тому тут переважають поняття діалогу та спілкування.

У «Словнику іншомовних слів» категорією числа розмежовано терміни комунікації та комунікація [78, с. 285].

Множинну форму терміна автори словника пов'язують з лат. «communico» в значенні «роблю загальним, поєдную» й пояснюють як: 1) «шляхи сполучення і транспорту»; 2) «лінії зв'язку, мережі підземного міського господарства». Латинським «communico» у значенні «спілкуюся з кимось» пояснено комунікацію як «спілкування, передавання інформації». Оскільки термін комунікація є інтернаціональним, у багатьох європейських мовах подібні його написання та звучання: порівняємо англ. communication, франц. communication та нім. «kommunikation». Окрім значення «спілкування, зв'язок, повідомлення, інформація», англ. communication означає «поширення, розповсюдження (хвороби тощо)» [25, с. 275].

Множинна форма як прийнятна умова диференціації понять використана і в англійській мові: «communications» - «комунікації, комунікаційні лінії», що зафіксовано перекладними та тлумачними словниками [134].

Отже, здійсненим аналізом сучасних наукових та лексикографічних джерел підтверджено, що термін комунікація дослідниками різних наукових і професійних сфер дефініюється по-різному.

У структурі комунікації виокремлюють три взаємопов'язані компоненти: процесуальний, який включає в себе всі види мовленнєвої діяльності (говоріння, слухання, письмо, читання); знаковий, який включає в себе мову і мовлення; текстовий, який є результатом комунікації та містить в собі зміст і смисл, оформлені певним чином (тип, жанр, стиль) [120].

Поділяючи думку Г. Почепцова [100], під комунікацією у лінгвістичному просторі насамперед розуміємо процес активного та пришвидшеного обміну саме інформацією. Звідси випливає потреба

грунтовно проаналізувати поняттєву сутність терміна інформація. Цей міжнародний термін є латинським за походженням (лат. *informatio* «відомості, роз'яснення») і теж неоднозначно дефініюється в науковій літературі.

Аналізуючи особливості різних видів взаємодії, Г. Лассвелл [62] стверджує, що комунікація, на відміну від спілкування, є одновекторним впливом, спрямованим на отримання певного ефекту. Він забезпечується знанням аудиторії, на яку цей вплив спрямований.

Подібної позиції дотримуються інші дослідники. Зокрема, М. Олешков [82] підкреслює, що в комунікації ми маємо справу з односпрямованим процесом, який скеровує інформацію лише в один бік. М. Олешков робить висновок про певні закономірності комунікації, а саме: а) наявність різних рівнів активності суб'єктів у процесі комунікації, що свідчить про асиметричність комунікативного процесу (зважаючи на те, що під час спілкування партнери однаково активні); б) зменшення кількості інформації під час руху від відправника до одержувача. Ці закономірності демонструють, що в комунікативному процесі важлива не лише передача інформації, а й донесення її до відома співрозмовника.

Комунікація як складова спілкування людей, як зазначає у своїй праці Н. Бутенко [14], характеризується певними особливостями:

- інформація не тільки передається, але й формується, уточнюється і розвивається;
- кожен із тих, хто спілкується, займає активну позицію у взаємодії;
- для передачі інформації використовуються певні засоби спілкування, тобто способи кодування, передачі, переробки і розшифровки змісту спілкування;
- для спілкування використовується система вербальних і невербальних засобів передачі інформації;
- в умовах людської комунікації можуть виникати специфічні комунікативні бар'єри, що носять соціальний чи психологічний характер/

Дослідник С. Абрамович у підручнику «Мовленнєва комунікація» [1] узагальнює різноманітні моделі комунікації (С. Чакотіна, А. Молеса, Дж. Карея, Дж. Гербнера, Т. Гобан-Класа та ін.). Розглянемо найвідоміші з них.

Модель Г. Ласуела нині вважається класичною схемою комунікації. З точки зору цього американського вченого, комунікативний акт будується як відповідь на наступні питання: хто говорить? що? яким каналом користується? до кого? з яким ефектом?

Під питанням «хто говорить?» мається на увазі джерело інформації (насамперед – комунікатор, адресант); під питанням «що?» – безпосередньо зміст комунікації; питання «яким каналом користується?» полягає у врахуванні специфіки каналу мовленнєвого впливу; «до кого?» – у врахуванні адресату повідомлення; «з яким ефектом?» – йдеться про наявність (відсутність) зворотного зв'язку, результативність спілкування.

Згідно з моделлю К. Шеннона та В. Вівера, будь-яка комунікація нагадує загальну розмову між двома людьми, що говорять різними мовами та погано розуміють мову свого співрозмовника, при цьому час розмови обмежений.

Якщо розписати цю модель за її основними структурними елементами, ми отримуємо наступне. Адресантом тут виступає людина, яка телефонує (розпочинає комунікацію); повідомлення – сам предмет інформації; телефонний передатчик – кодуєчий пристрій, що перетворює звукові хвилі в електричні імпульси; загальний дріт – канал комунікації; телефонний приймач – декодуєчий пристрій, що здійснює зворотне перетворення електричних імпульсів у звукові хвилі; приймач – людина, якій адресовано повідомлення (адресат). При цьому розмова супроводжується інформаційним шумом, зумовленим як вадами зв'язку, так і поганим знанням мови співрозмовника [1, с. 17].

Розглянута модель вводить таку важливу категорію, як надлишковість сигналів, тобто повторення інформації та надання «зайвих» – щоби заповнити пропущені (непочуті чи неправильно потрактовані) сигнали. Лише

за допомогою надлишковості можна певною мірою подолати інформаційний шум. Цікавими видаються міркування К. Шеннона щодо «надлишковості» мов. Згідно з його гіпотезою, усі природні мови приблизно наполовину складаються з інформаційного шуму. На практиці це означає, що якби ми не почули (не побачили) половину інформації, все одно змогли би зрозуміти загальний зміст – звісно, за умов, що ми добре володіємо цією мовою. Проте, подібна «надлишковість» має право на існування як в мовах, так і в комунікації, оскільки увага людини часто нестійка та нетривала, і саме за рахунок «надлишковості» часто не втрачаємо суть розмови, навіть якщо відволікаємося на певний час.

Модель К. Левіна, або топологічна модель комунікації запропонована соціальним психологом К. Левіном, в якій науковець розглядає комунікацію як процес припливу інформації (повідомлень), що завжди є нерівномірним і регулюється «воротами». Останні представляють собою своєрідну «цензуру», яка одну інформацію «пропускає», а іншу – «відфільтровує». «Воротами» можуть бути як люди (засновники, редактори, видавці тощо), так і певні інституції [50].

Модель М. де Флера, або модель зворотного зв'язку, відмічає, що інформація, яку відправляє адресант та отримує адресат, найчастіше за все не співпадає. У комунікативному акті початкова «ідея» («значення») трансформується у «повідомлення», яке адресант перетворює на «інформацію», що відсилає адресатові. Далі відбувається зворотний процес: адресат отримує «інформацію», декодує її в «повідомлення», яке далі трансформується в «ідею» («значення»). Якщо перший і останній кроки комунікації (тобто «ідеї») співпадають чи, принаймні, виявляться близькими за змістом, то комунікація була успішною. Проте найчастіше за все комунікативний шум стає причиною або лише часткової успішності комунікації, або взагалі її провалу.

Наступна модель П. Лазарсфельда та Б. Берельсона, або двоступенева модель комунікації. Згаданих вчених цікавить комунікація у сфері засобів

масової інформації, і ця модель описує алгоритми саме таких комунікативних процесів. Специфіка масових комунікацій визначається фактом існування певної категорії людей, так званих «лідерів думки», що є достатньо впливовими та викликають довіру. Таким чином, можна спостерігати непрямий двоступеневий алгоритм доведення інформації до адресата. Спочатку повідомлення через ЗМІ доходить до «лідерів думки», які згодом починають поширювати дану інформацію серед інших людей (виступаючи, таким чином, безпосередніми каналами мовленнєвого впливу). З цим пов'язаний такий феномен: вплив інформації ЗМІ через певний проміжок часу не зникає, а, навпаки, посилюється.

Згідно з моделлю Д. Берло, або Стенфордською моделлю комунікації, головний акцент у комунікації необхідно робити на особливостях адресанта та адресата, пов'язаних з відмінностями їхніх як комунікативних і психологічних, так і культурних та соціальних установок. Не тільки аксіологія комунікантів, але й їхній досвід, знання тощо відіграють неабияку роль у процесі комунікації. У Стенфордській моделі комунікації досить специфічним є погляд на канали комунікації, до яких відносять п'ять органів почуттів.

Модель Т. Ньюкомба, або нелінійна модель комунікації передбачає що, будь-яка комунікація може бути зведена до трикутника, вершинами якого є: адресант, адресат, об'єкт комунікації. В ідеальному варіанті трикутник рівнобічний, але це спостерігається за умов взаємного позитивного ставлення адресанта та адресата (у такому випадку, за Т. Ньюкомбом, і до об'єкта комунікації вони будуть ставитися позитивно). Подібна картина спостерігається і в протилежному варіанті – коли відносини адресант-адресат є негативними (і негативним буде ставлення до об'єкта комунікації). Проте різні типи взаємодії по лінії адресант-адресат будуть утворювати різні види трикутників, хоча він завжди буде прагнути до рівнобічності [1, с. 19].

З вищевикладеного можна зробити висновок, що в основу комунікації входить спілкування між двома особами. На процес комунікації впливають різні чинники: мотиви, ставлення, засоби, погляди.

Мова існує й розвивається в умовах живого спілкування між співрозмовниками; вона невід’ємна від мовлення, тобто психічного процесу. Мова формується за певними нормами й правилами, але мовлення впливає на формування цих правил. Мовлення – індивідуальний психічний процес, під час якого виявляються специфічні властивості кожної особистості (від вимови, способу наголошувати, інтонації або темпу мовлення до лексики та структури речення, ужиття образних висловів). І мова, і мовлення є складовими мовленнєвої діяльності, це вербальна (від лат. *Verbum* – «слово», «дієслово») комунікація.

Проте комунікація як така може відбуватися і без слів, бути немовленнєвою (невербальною, або парамовленнєвою). Під час виникнення мовленнєвого спілкування мова широко поєднувалася з невербальними засобами (передусім жестами), оскільки словниковий запас не був розвинутим і ще нечисленні слова потребували жестикуляційного супроводу. Жестикуляція сприяла уточненню й поглибленню вислову. Проте спілкування між людьми базується, насамперед, на основі мовлення. Види мовлення розрізняються за формою висловлювання (оформленням висловлювання): усне; письмове.

Письмове висловлювання, на відміну від усного, є більш надійним: при усній формі передачі інформації вона незмінно трансформується й навіть спотворюється комунікантами. Тому ділове, офіційне, тобто – суспільно-важливе мовлення – тяжіє до писемної форми спілкування.

Письмова форма комунікації вимагає насамперед грамотності. У середині минулого століття світ облетіла цікава інформація: в 1962 р. недостатньо уважна американська друкарка, передруковуючи програму для комп’ютера, пропустила тире, внаслідок чого в обчисленні траєкторії

космічної ракети з'явилася помилка, й снаряд довелося після запуску знищити [1, с. 22].

Як усне, так і письмове спілкування мають свої переваги та недоліки. До плюсів письмового спілкування можна віднести те, що ми маємо більше часу обміркувати свої думки, добрати аргументи і, навіть, декілька разів переписати (виправити) текст, якщо він нам не сподобався або здається непереконливим. Письмове спілкування завжди більш точне у висловлюванні думок та грамотне за способом їх викладу. Крім того, письмова форма дозволяє зберегти думки та почуття для майбутнього, коли при нагоді ми зможемо скористатися, наприклад, підготовленою промовою ще раз. Водночас при письмовому спілкуванні ми позбавляємося важливого безпосереднього контакту з співрозмовником – отже, не можемо скористатися невербальними засобами впливу (жестами, мімікою тощо). Також ми не маємо в цій ситуації змоги побачити процес сприйняття наших думок і перебудувати, в залежності від реакції іншого комуніканта, свій монолог.

В усному спілкуванні ситуація протилежна – мінуси письмового спілкування стають плюсами усного і навпаки. Лаконічно про різницю між цими двома видами висловився видатний англійський письменник Б. Шоу: «Існує п'ятдесят способів сказати «так» і п'ятдесят способів сказати «ні», і лише один спосіб їх написати» [1].

Розрізняється також комунікація короткочасна та довготривала. Спілкування може бути також офіційним (формальним) або неофіційним (неформальним). Від міри глибини взаємовідносин, прояснених найперше у слові, залежать види спілкувань: знайомство, симпатія, дружба, кохання. Ці почуття – й позитивні, й негативні, – часом з'єднують людей у великі громади (віруючі, що належать до однієї релігії; політичні партії, усілякі земляцтва, клани тощо), або, навпаки, роз'єднують на «своїх» та «чужих», формують гармонію в окремій спільноті чи цілому суспільстві, або ж конфлікти, класові, міжрелігійні або міжнаціональні напруження, мир та війну тощо. І залишитися поза цими обставинами практично неможливо [1].

Розвиток комунікації дітей старшого дошкільного віку має свої особливості, ознаки, структуру. Доцільно зазначити, що спілкування дошкільників умовно поділяє на два види: спілкування з однолітками і спілкування з батьками. Є. Суботинський вважає, що взаємини дошкільнят з однолітками характеризуються, з одного боку, імпульсивністю і безпосередністю, а з іншого, інертністю і стереотипністю [115].

Спілкування з однолітками має низку суттєвих особливостей, якісно відрізняючись від спілкування з дорослим. Перша яскрава відмінність полягає в його надзвичайно яскравій емоційній забарвленості. Надмірна емоційність та природна простота контактів дошкільників відрізняє їх від взаємодії з дорослими. У спілкуванні ровесників спостерігається в середньому у 9-10 разів більше експресивно-мімічних випадів, що виявляють найрізноманітніші емоційні стани – від розлюченого обурення до бурхливої радості, від ніжності і співчуття до бійки. Дошкільники частіше схвалюють ровесника і набагато частіше вступають з ними у конфлікти, ніж взаємодіючи з дорослими.

Така сильна емоційна забарвленість спілкування дітей, судячи з усього, пов'язана з тим, що починаючи з чотирирічного віку одноліток стає важливішим і привабливішим партнером в спілкуванні. Значущість спілкування вища в сфері взаємодії з ровесником, ніж з дорослим. Інша важлива особливість контактів дітей полягає в їхній нестандартності і нерегламентованості. Якщо спілкуючись з дорослим навіть зовсім маленькі діти дотримуються певних форм поведінки, то взаємодіючи з однолітками дошкільники використовують найнесподіваніші й найоригінальніші дії та прийоми. Цьому стилю поведінки притаманні ненормованість, несумісність з жодними шаблонами: діти стрибають, приймають чудернацькі пози, кривляються, передражнюють одне одного, створюють нові слова і вигадують байки та ін. Якщо дорослий демонструє і прищеплює дитині, в першу чергу, культурно-нормові приклади поведінки, то одноліток створює умови для індивідуальних, ненормованих, вільних виявів дитини. Природно,

що з віком контакти дітей все більше підпорядковуються соціальним правилам поведінки. Але нерегламентованість, емоційність та вільне спілкування, використання неочікуваних і нестандартних способів поведінки і засобів спілкування залишається відмінною ознакою дитячої комунікації до кінця дошкільного віку [87].

Зазначені особливості віддзеркалюють особливості дитячих контактів протягом усього дошкільного віку. Однак психологічний зміст спілкування дітей значно змінюється у віці від трьох до шести-семи років. Спілкування дітей з дорослим і з ровесником, не зважаючи на всі відмінності, має спільні передумови. Доходячи такого висновку, М. Лісіна [69] зазначає: «Головне, що об'єднуються дві сфери предмету діяльності: в обох випадках таким предметом виступає інша людина, партнер дитини по спілкуванню. Ця діяльність спрямована на один і той самий об'єкт, тому в обох випадках має давати єдиний продукт – самопізнання і самооцінку через пізнання й оцінку партнера (і партнером). Але, тоді і сама активність дитини в цілому – основа потреб і спонукальних мотивів, що створюють цю активність дії і операції – в обох випадках виявляється, в принципі, одною й тож... Різниця..., судячи з усього, виявляє лише те, яким чином працюють два варіанти одного механізму». Батьки є прикладом для наслідування не тільки поведінки, а й особливостей взаємодії з навколишнім середовищем.

Отже, підсумовуючи вищевикладене можемо сказати, що мовленнєва комунікація – це процес, який ґрунтується на плануванні мовленнєвих дій та виборі оптимальних способів досягнення цілей комунікації. Процес спілкування в дошкільному віці складається із взаємовпливу та взаємодії батьків та однолітків. Розвиток мети та засобу комунікації дошкільників розвивається і змінюється впродовж кожного вікового періоду. Формування мовленнєвої комунікації складається з мовленнєвих та комунікативних актів, які мають свої особливості розвитку.

1.2. Мовленнєві й комунікативні акти як одиниці мовленнєвої комунікації

Комунікація може являти собою окремий комунікативний акт, а може складатися із багатьох таких актів (упорядкованих у часі). Тому аналіз цього питання вимагає передусім дослідження структури комунікативного акту [128].

Вагомий внесок в обґрунтування проблеми спілкування зробили Г. Гриненко [27], Н. Забродська [34], О. Семенюк [107], С. Коваль [45], К. Дегтярьова [28] та ін.

Мовленнєвий акт – це висловлювання (мовленнєва дія) чи сукупність висловлювань (мовленнєвих дій), здійснюваних одним мовцем із врахуванням іншого. Комунікативний акт – це сукупність мовленнєвих актів, здійснюваних комунікантами назустріч один одному [28].

Найбільш універсальною вважається класифікація мовленнєвого акту Джона Сьорля, який класифікує мовленнєвий акт на основі таких критеріїв: 1) мета (призначення) мовленнєвого акту; 2) спрямованість акту (твердження спрямовані від реальності до слів, а обіцянки та вимоги – від слів до реальності); 3) вираження психологічного ставлення мовця; 4) сила прагнення до досягнення мети; 5) різниця у статусах мовця та адресата та ін. Послідовність мовленнєвого утворює дискурс. Він складається з локуції, іллокуції та перлокуції [35]:

- локуція – побудова фонетично і граматично правильного висловлювання певної мови з певним смислом і референцією. Іншими словами це акт «говоріння», «вимовляння». За Дж. Остіном, це фонетичний акт – вимовляння окремих слів висловлювання; фатичний акт – вимовляння вже не просто слів, а слів з лексичним та граматичним значенням; ретичний акт – поєднання цих слів з певними референтами;

- іллокуція – втілення у висловлюванні, породжуваному в процесі мовленнєвого акту, певної комунікативної інтенції, комунікативної мети, що надає висловлюванню конкретної спрямованості. За Дж. Остіном, іллокуція –

це спосіб використання локуції: запитати або відповідати на запитання, інформувати, оголошувати рішення намір, вирок. Це все те, заради чого створюється мовленнєвий акт;

- перлокуція – наслідки впливу іллокутивного акту на конкретного адресата чи аудиторію.

На основі вищезазначених критеріїв Дж. Сьорль виділяє 5 основних груп мовленнєвих актів.

1. Репрезентативи. Це інформаційні мовленнєві акти, у ході яких співрозмовнику надається інформація про ті чи інші події, предмети чи явища. Вони свідчать про наміри мовця передати слухачеві певну сукупність відомостей чи взяти на себе відповідальність за їх істинність.

2. Директиви – це «імперативні» мовленнєві акти, вони мають імперативну іллокутивну спрямованість, тобто намагаються змусити слухача зробити дещо. Здійснюючи їх, мовець фактично примушує (наказує, змушує) адресата до здійснення (чи не здійснення чого-небудь). Специфіка директивів полягає в тому, що вони зобов'язують співрозмовника взяти до уваги бажання чи потреби мовця.

3. Комісиви – мовленнєві акти взяття зобов'язань. Вони накладають на адресанта (мовця) зобов'язання виконати певні дії у майбутньому або дотримуватися певної лінії поведінки. Дж. Сьорль до комісивів відносить погрози, а Г. Почепцов виокремлює погрози у групу менасивів.

4. Експресиви – мовленнєві акти, які виражають ставлення мовця до реальних справ, характеризують ступінь його відвертості. Це акти поздоровлення, вибачення, привітання, співчуття тощо.

5. Декларативи – мовленнєві акти, функція яких полягає у словесному оформленні різних типів соціальних дій: вінчання, доручення, називання тощо. Особливість декларативів полягає в тому, що їх може здійснити людина, наділена певними обов'язками [28].

Отже, мовленнєвий акт є частиною комунікативного акту як односторонньої взаємодії. Структурною одиницею спілкування як форми

двосторонньої взаємодії є комунікативний акт [65]. Стосовно дослідження його структури виокремлюють три найважливіші складові: комунікатор (K_r) – суб'єкт, який передає повідомлення; комунікант (K_t) – суб'єкт, який сприймає повідомлення; і, власне, саме повідомлення – задане як деяка послідовність знаків, тобто текст (T). Звідси комунікативний акт можна подати у вигляді формули: K_r – T – K_t [27].

Дослідниця Н. Забродська розглядає комунікативний акт як сукупність мовленнєвих актів. Якщо в мовленнєвому акті акцент робиться на дію, то в комунікативному – на взаємодію адресата й адресанта [34].

Вчений Г. Лассвелл [62] у структурі комунікативного акту виокремлює суб'єкт, зміст, засоби, аудиторію, результат. Окрім вищеназваних компонентів, дослідник виділяє компонент «аудиторію» – соціальну спільноту, на яку спрямований комунікативний вплив (в інших класифікаціях використовують термін «адресат» – людина (люди), котрим спрямована інформація).

Натомість О. Семенюк [107], аналізуючи мовленнєвий аспект комунікативної дії, в акті комунікації виділяє макро- та мікрокомпоненти. До макрокомпонентів відносить дискурс, який є впорядкованим повідомленням, та ситуацію, представлену збігом життєвих обставин, визначених особливостями комунікативної діяльності людини. Мікрокомпоненти – це конситуація, мовлення, контекст, пресупозиція. Конситуація описується умовами спілкування та його учасниками. Контекст – смислами, які відображаються у певному дискурсі. Пресупозиція є фондом знань, досвіду, попередніх відомостей про явище, подію, стан речей, якими володіють комуніканти. Мовлення виступає процесом продукування дискурсу.

У спеціальній літературі наведено й інші спроби моделювання структури комунікативного акту. Зокрема, у зарубіжній теорії комунікації поширена культурно-комунікативна модель мовленнєвої події американського дослідника Дела Хаймса. У його розумінні поняття «мовленнєва подія» синонімічне поняттю «комунікативний акт» [45].

На думку В. Красних, комунікативний акт має дві складові: дискурс та ситуацію. Дискурс виражає вербалізовану мовленнєво-мисленнєву діяльність комунікантів. Параметри ситуації визначаються її складовими: ХТО – КОМУ (учасники комунікативного акту) – ЩО (повідомлення, текст) – ПРО ЩО (змістова сторона тексту) – ЧОМУ (причина мовлення, його каузальна зумовленість, мотивація) – ДЛЯ ЧОГО (цільова зумовленість мовлення) [56].

Структурна модель комунікативного акту подається й у вигляді спіралі, в якій кожний наступний виток (комунікативний акт) синхронізується із попереднім через проміжні результати спілкування [128].

У процесі формування комунікації вагоме значення мають мотиви. Завдання спілкування визначають внутрішні й зовнішні умови (рівень розвитку потреби у спілкуванні, минулий досвід взаємодії, ситуація взаємодії, характер ближчої за часом дії партнера). Завдання, у свою чергу, визначає характер дії спілкування. З цим визначенням комунікативного завдання можна співвіднести другий важливий момент його трактування як функціональної одиниці комунікативного акту: комунікативне завдання є продуктивно-рецептивною одиницею, характеризує діяльність не лише мовця, а й слухача [64].

Можна виокремити два основних типи комунікативних завдань з боку мовця, це – повідомлення, подача інформації та спонукання співрозмовника до виконання якоїсь відповідної дії. Остання може бути відповідним мовленнєвим повідомленням або невербальною поведінковою реакцією слухача. При цьому форма повідомлення, передусім, виражається стверджувальною інтонацією (у всьому її розмаїтті), форма спонукання виражається запитальною і спонукальною інтонацією. Таке розмежування на дві основні форми мовленнєвої комунікації умовне, бо повідомлення може супроводжуватися спонуканням і навпаки [128].

Важливо, щоб під час комунікації відбувалось розуміння та сприйняття тексту. Розуміння – осмислення конкретної інформації, що передається за допомогою слів, знаків, учинків, дій; здатність людини осмислити, досягнути

зміст, значення інформації; відображення тексту і його переоцінка у новому контексті. Йдеться про розуміння: безпосереднього змісту окремих слів, фраз, вислову загалом; прямо не висловлених думок (розуміння підтексту); явно не визначених мотивів поведінки або окремих учинків співрозмовника тощо [13]. 13. *Українсько-російський психологічний тлумачний словник / авт.-упорядн. В. М. Копоруліна. – Х. : Факт, 2006. – 400 с.*

Сприйняття тексту, безумовно, є необхідною умовою його розуміння, але текст можна почути і, тим не менш, не зрозуміти. Отже, ми повинні від тексту як послідовності знаків відрізняти зміст і / або значення цього тексту. Але – і тут коріниться одна з можливих причин нерозуміння – зміст, вкладений комунікатором у текст, може не збігатися з тим, який комунікант розуміє. Виникле непорозуміння може бути результатом помилки (один із суб'єктів неправильно розуміє зміст якогось слова у тексті), наслідком використання багатозначного терміна (різні суб'єкти використовують різні його змісти) тощо. Значення слова може бути зрозуміле лише в контексті речення як найменшої одиниці мовлення, що висловлює закінчену думку. Водночас, сенс окремого речення можна зрозуміти лише в контексті певного уривка тексту (принцип взаємодії частин і цілого). Критерієм розуміння є сформульована у слові думка, яка відображає знання істотних ознак предмета чи явища. Уміння охарактеризувати словами те, що осмислюється, свідчить про правильне розуміння [51].

Умови успішної комунікації сформульовано в постулатах Грайса [26].

Так, постулат кількості передбачає, що повідомляється рівно стільки інформації, скільки потрібно для певної мети спілкування і для подальшого успішного продовження розмови. Постулат якості зводиться до того, що комуніканти виходять із презумпції достовірності інформації, тобто інформація не повинна бути неправдивою.

Постулат релевантності інформації передбачає важливість повідомлення відповідно до певних умов спілкування. Постулат манери

мовлення передбачає ясність, логічність, послідовність та виразність мовлення.

Постулат кооперації уточнює принципи ввічливості й тактовності звертання, які враховують, що будь-яке спілкування проходить у рамках соціально прийнятної поведінки, оскільки забороняється завдавати мовою своєму співрозмовникові будь-якої шкоди. Для організації ефективного мовлення варто мати на увазі й такі вимоги: мовлення повинно відповідати інтересам аудиторії – необхідно враховувати вік, професію, освіту адресантів; мовлення має бути конкретним; процес мовлення передбачає конкретну реакцію – мовлення, яке нікому не потрібне, не виконує своєї функції; мовлення повинно мати мету – завдання мовлення переконувати, інформувати; мовлення має відповідати вимогам свого часу [128].

Аналіз наукових досліджень, проведених у межах вивчення комунікації та комунікативного акту, дозволяє з'ясувати, що, згідно з загально-психологічною структурою діяльності, прийнятою у психології, структурно-логічна будова комунікативного акту включає такі компоненти: мотиваційний, орієнтувальний, змістовий, результативно-оцінювальний [66].

До мотиваційного компонента відносяться спрямованість особистості, комунікативні потреби, цільові установки, мотиви комунікативної діяльності, ініціювання діалогу (монологу, полілогу), ціннісні орієнтації. Комунікативна спрямованість особистості, як мотиваційна передумова спілкування, передбачає стійке домінування комунікативної потреби. Якщо у людини серед усіх інших потреб (на себе, на діяльність) переважає спрямованість на спілкування, це є позитивним мотивостимулюючим чинником успішної психокорекційної роботи. Людина, яка прагне підтримувати добрі стосунки з оточуючими та орієнтується на спільну діяльність, своєю енергетикою, темпом зможе досягнути більшого, ніж та, яка чинить опір соціальним впливам. Важливим мотивоутворюючим фактором є сформованість комунікативних потреб. Потреби спонукають вступати у контакти з іншими

людьми. До них він відносять бажання спілкуватися, відчувати належність до колективу, потребу у дружбі, любові, визнанні, повазі, підтримці [67].

Всі потреби пов'язані з поняттям соціального статусу, який забезпечує основу найвищого рівня мотиваційної ієрархії – потреби в самоактуалізації (за А. Маслоу). Серед усіх інших соціальних потреб А. Лурія виділяє потребу у говорінні. Він вважає її початковим моментом формування комунікації. Це демонструється в описаному ним триступневому механізмі зародження комунікативного акту: 1) комунікативний мотив (потреба); 2) думка як внутрішнє мовлення»; 3) зовнішнє мовлення [71].

На думку А. Лурія, потреба активізує процес запуску комунікативної програми та переводить її в активний стан, ініціюючи таким чином спілкування. Під час проведення психокорекційної роботи з формування навичок комунікації на мотивостимулюючі чинники (потреби, мотиви комунікативної діяльності) варто звертати особливу увагу. Саме мотивація та її рушійні сили визначають темпи соціально-психологічного навчання: чим більшою буде спрямованість на спілкування, тим кращими виявляться результати психокорекційної роботи.

Не менш важливою, ніж мотиваційна, є орієнтувальна складова комунікативної дії. Вона передбачає розгляд комунікативної ситуації, перцептивний аналіз особливостей співрозмовника, планування взаємодії та підготовку програми дій. Для планування взаємодії та підготовки програми необхідним є урахування характеру комунікативної ситуації. Під час її дослідження важливо зробити висновок про мету спілкування, його стратегію і тактику, характер ставлення (доброзичливе, конфліктне, вороже), тип впливу на співрозмовника (інформування, моралізування, підтримка, глузування, образа, виправдання, критика, звинувачення), комунікативну поведінку, дотримання культури мовлення, використання невербальних засобів комунікації. У цьому контексті доцільним є аналіз комунікативних позицій учасників взаємодії: у кого вони сильніші, як змінюються під час

спілкування, хто більш наполегливо досягає поставлених цілей, хто утримує ініціативу [99].

На основі аналізу комунікативної ситуації та особливостей співрозмовника здійснюється планування комунікативного процесу. Планування уможливорює прийняття рішення щодо виявлення комплексу завдань, ефективних методів, способів, ресурсів, необхідних для досягнення комунікативної мети.

Отже, орієнтувальний етап є важливим підготовчим етапом, який дозволяє правильно намітити програму комунікативних дій, й, таким чином, сформувавши готовність до виконання комунікативних завдань. Якщо попередні стадії були підготовчими, базовими, то змістовий етап виступає основним – відповідає за реалізацію комунікативних дій. Змістовий компонент комунікації – це розуміння зверненого мовлення, логіка власних висловлювань, комунікативна дискусія, обмін думками, інформацією, раціональний вплив на співрозмовника. Фундаментальними його складовими є принципи, методи, форми та засоби комунікації.

Аналізуючи базові методологічні вимоги до реалізації комунікативного акту, Б. Веденко виділяє такі його принципи: знання мети, наявність цілеспрямованої, вірогідної, своєчасної, достатньої, доступної інформації, мотивація співрозмовника, вибір оптимальних умов і форм комунікації, налагоджений зворотний зв'язок, результативність [15].

Науковець Р. Фалмер [124] описує п'ять принципів, які удосконалюють якість комунікації: ясність, повнота, стислість, конкретність та коректність.

Комунікативна дія у ході реалізації змістового компонента комунікативного акту здійснюється у різних формах: усно та письмово, вербально та невербально, візуально та аудіально, у формі діалогу, монологу, полілогу. Відповідно до цього відбувається поділ засобів комунікації. Вони класифікуються на вербальні (усне мовлення, письмо, книги, періодичні друковані видання), невербальні (міміку, пантоміміку, жести, інтонацію, дистанцію), візуальні (мас-медіа, рекламу, електронні носії), аудіальні (радіо,

аудіокниги). Про рівень сформованості комунікативних дій свідчить уміння використовувати під час взаємодії різноманітні методи та прийоми. Методами комунікації можуть виступати вільні та пошукові бесіди, тренінги, семінари, лекторії, диспути, дискусії, брейн-штурмінги, розповіді, інструктажі. Кожний з цих методів передбачає свою систему комунікативного впливу, яка складається з комплексу різноманітних прийомів: прямих, непрямих, маніпулятивних. Усі вони спрямовані забезпечувати ефективність комунікативного процесу. Важливим складником змістової частини комунікативної взаємодії є метакомунікація – особисте сприймання співрозмовника на рівні, на якому комуніканти інформують один одного про своє ставлення [53].

Висока соціальна активність, прозорість не лише з питань інформації, а й з питань взаємного ставлення та емоційного стану, дає змогу отримати високі показники комунікативної взаємодії. Отже, ефективність застосування змістової складової комунікативного акту залежить від активності суб'єктів спілкування, знання принципів, методів, форм, засобів комунікації та уміння їх використовувати у практичному житті.

Після апробування на практиці усіх потенційних складових змістового етапу настає завершальна фаза – підведення підсумків комунікативної взаємодії, або результативно-оцінювальний етап. Ця стадія комунікативної дії є кроком контролю, самоконтролю, оцінки досягнутої мети та передбачає корекцію окремих недосконалих моментів взаємодії [99].

Отже, формування комунікативного й мовленнєвого акту має складний процес, який складається із взаємодії суб'єктів, засобів, аудиторії сприймання та кінцевого результату. Під час комунікативного акту відбувається передача повідомлення, подача інформації та спонукання співрозмовника до спілкування.

Формування комунікативних актів у дошкільному віці складається не лише як процес становлення форм і засобів взаємодії дитини з оточенням, в якому віддзеркалені новоутворення емоційно вольової, когнітивної,

особистісної сфери людини як суб'єкта спілкування, але й як процес формування мовленнєвих умінь та навичок дитини.

Т. Піроженко виділяє такі чинники комунікативно мовленнєвого розвитку дітей старшого дошкільного віку:

- актуалізація особистісних новоутворень: потреб, мотивів спілкування з дорослими і ровесниками, емпатійних якостей, що опосередковують комунікативну діяльність дитини в процесі її взаємодії з навколишнім світом;

- стиль взаємин педагога з вихованцями. Усунення авторитарного стилю керівництва. Мовний розвиток дітей сприяє зростанню пошани особистості кожної дитини, розвитку її самооцінки. Ця позиція забезпечує не тільки гуманістичну спрямованість педагогічних дій, але й сприяє розв'язанню психологічних завдань мовного розвитку – формуванню комунікативних ознак, що виявляються в мовній поведінці;

- організація специфічно дитячих видів діяльності, пов'язаних з комунікацією, які забезпечують своєчасний розвиток комунікативно мовленнєвих досягнень дитини [94].

Натомість, Н. Гавриш у своїх працях вказує на такі детермінанти розвитку мовлення, як потреба у спілкуванні, зразки мовлення (створення мовленнєвого середовища), фактичний матеріал [19].

О. Бодальов [12] чинниками розвитку комунікації називає: 1) середовище (сприяє формуванню еталона спілкування, зразка поведінки, якому особистість привчається слідувати щоденно при взаємодії з іншими); 2) потребу у спілкуванні (вона реалізується через необхідність обміну інформацією); 3) діяльність (призводить до розвитку ініціативності у спілкуванні, особливо якщо кожен учасник діяльності наділений правами і обов'язками).

Отже, проаналізувавши різні погляди на чинники розвитку мовлення, спілкування та комунікативно мовленнєвого розвитку доцільно зробити висновок, що найважливішими чинниками, які детермінують комунікативно-мовленнєвий розвиток дошкільника, є складна система взаємозалежностей

компонентів сімейного благополуччя та соціального середовища, в якому розвивається дитина, типу родинного спілкування, особливостей педагогічного процесу дошкільного навчального закладу.

Взаємозумовленість базових основ комунікативно-мовленнєвого розвитку дитини, які віддзеркалюють поведінкові, лінгвістичні, особистісні надбання психологічного розвитку дитини, демонструє найважливіший закон потенціювання: вища психічна функція, якою є мовлення, і характеристики досягнень особистісного рівня починають керувати підструктурою психологічних якостей, з яких вони вирости (поведінкою, свідомістю) [4, с. 6].

Високий рівень комунікативно-мовленнєвого розвитку дитини дошкільного віку характеризується тим, що дитина добре розуміє слово, дії, ознаки, категорії, семантичне поле у нормі, правильно використовує метафору. Мовлення дитини супроводжується посмішкою, виразністю інтонації, розумінням різних компонентів невербальної поведінки партнера, частим використанням невербальних засобів спілкування. Дитина налагоджує спілкування з незнайомими ровесниками, молодшими і старшими дітьми, очікує від дорослих схвалення, знає, якої поведінки від неї чекають дорослі та їхню реакцію на неї; взаємодії з дорослим виявляє у отриманні нових вражень, сумісних діях. Дитина часто вступає в контакт з однолітками, спілкування носить інтенсивний характер.

Середній рівень комунікативно-мовленнєвого розвитку дитини дошкільного віку характеризується тим, що дитина правильно користується метафорою, правильно вживає описові ознаки, виділяє суттєві ознаки предмета, за допомогою дорослого підбирає граматичну категорію за аналогією, складає речення за аналогією за зразком дорослого, погано виправляє помилки у реченнях. Супроводжує мовлення посмішкою, поглядом, жестами, розумінням деяких компонентів невербальної поведінки партнера. Дитина зрозуміло висвітлює прохання. Звертаючись до однолітків, називає їх на ім'я, дивиться на них уважно, слухає відповідь, розмовляє з

ними привітно. Очікує від дорослих схвалення, знає, якої поведінки від неї чекають дорослі. Любить ласку дорослого, сумісні з ним дії. Контактуює під час спілкування, спілкування має інтенсивний характер.

Низький рівень комунікативно-мовленнєвого розвитку дитини дошкільного віку характеризується тим, що вона погано сприймає мовленнєвий матеріал на слух, погано переключається з одного складу на інший, підбір граматичної категорії за аналогією здійснює не завжди, складає речення за аналогією і за допомогою дорослого, не виправляє помилки у реченнях, погано розуміє словосполучення, дії, ознаки; неправильно визначає категорії, семантичне орієнтування порушене, відповідь на запитання, навіть після уточнення, залишається недостатньо правильною. Дитина очікує від дорослих осуду, не знає, якої поведінки від неї чекають дорослі, прагне ласки дорослого, бажає послухати казку [129].

Отже, структурною одиницею спілкування як форми двосторонньої взаємодії є комунікативний акт. Моделювання його структури допомагає краще зрозуміти природу та механізми функціонування словесного спілкування. Усередині комунікативного акту функціонує комунікативне завдання, яке виконує роль спонукача мовленнєвої дії, а також є продуктивно-рецептивною одиницею. Головною ознакою комунікативного акту є розуміння, що виражає здатність людини пізнати суттєве, істотне в іншій людині задля досягнення максимальної відповідності суджень, оцінок, уявлень про неї об'єктивним рисам, властивостям та можливостям. Комунікативно мовленнєвий розвиток дитини дошкільного віку складається із взаємопов'язаних складових: мовленнєвий розвиток та комунікативний розвиток дитини (у спілкуванні з батьками та однолітками), особливості родинного спілкування з дитиною.

1.3. Особливості розвитку мовленнєвої комунікації дітей старшого дошкільного віку

Вдосконалення дошкільної освіти як принципова складова освітньо-виховного процесу передбачає гуманізацію всієї сукупності відносин: дитина-дитина, дитина-вихователь, дитина-батьки і т.д. Перехід до системи освіти зорієнтованої на дитину спричиняє труднощі у процесі культивування людської гідності, збереження здоров'я, адаптації до навколишнього середовища.

Феномен спілкування розглядається науковцями різних галузей наук – істориками, філософами, соціологами, психологами, лінгвістами, педагогами, а саме: Р. Немов [80], О. Брудний [13], А. Зимня [39], О. Леонтьєв [68], М. Каган [40], М. Лісіна [69], А. Богуш [10] та ін.

У дослідженнях психологів обґрунтовується теоретична і практична значущість спілкування. Аналізуючи здібності до спілкування, Р. Немов наголошує, що без уміння адаптуватися до людей, вірно сприймати й оцінювати їх самих та їхні вчинки, взаємодіяти з ними і налагоджувати хороші взаємостосунки в комунікативних ситуаціях, гармонійне життя і розвиток особистості були просто неможливі [80].

Зауважимо, що в науці спостерігаються різні підходи до співвідношення понять «спілкування» і «комунікація». Представники першого (А. Брудний [13], А. Соковнин [109] та ін.) ототожнюють поняття «спілкування» і «комунікація», тобто розглядають їх як єдиний акт спілкування, а саме: передавання інформації засобами мови, мовленнєве повідомлення. Представники іншого підходу (І. Зимня [39], О. Леонтьєв [68] та ін.) чітко розмежовують означені поняття. За словами О. Леонтьєва, центральним ядром спілкування є не «передавання інформації», а взаємодія з іншими людьми як внутрішній механізм життя колективу, обмін думками, формування настанови, засвоєння суспільно-історичного досвіду. За М. Каганом [40], спілкування носить практичний і духовний характер, тоді як комунікація є суто інформаційним процесом; спілкування є міжсуб'єктною взаємодією, структура якого здебільшого є діалогічною, тоді комунікація – це інформаційний зв'язок суб'єкта з тим чи тим об'єктом.

У психології феномен «спілкування» розглядається як один із видів інтерактивної людської діяльності, що супроводжує інші провідні діяльності людини впродовж її життєвого циклу (ігрову, навчальну, трудову), якому властиві всі характеристики діяльності, зокрема структура, цілісність, цілеспрямованість. Механізм оволодіння мовленням є тотожним механізму оволодіння будь-якою діяльністю. Оскільки оволодіти будь-якою діяльністю можна тільки в процесі практики, то й оволодіння мовленням можливе тільки в процесі спілкування [84].

Експериментальні дослідження під керівництвом М. Лісіної [69] засвідчили, що саме у спілкуванні розвивається внутрішній план дій дитини, сфера її емоційних переживань, пізнавальна активність дітей, довільність і воля, самооцінка і самосвідомість, мовлення та ін. Як зазначають учені, комунікативна діяльність дитини в перші сім років формує і всі її інші особистісні утворення: ставлення до себе, до інших людей, до предметної діяльності. М. Лісіна визначає «спілкування» як супровідний вид провідної діяльності дитини дошкільного віку, тобто як другий провідний вид діяльності. Оскільки спілкування дітей з дорослими, та з іншими дітьми є діяльністю, то воно здійснюється через дії, що в поєднанні утворюють засоби спілкування (комунікативні одиниці), за допомогою яких індивід спілкується з оточенням.

Науковцями виокремлено три категорії засобів спілкування, що виявляються в дитячому віці: експресивно-мімічні (погляд, міміка, виразні рухи рук і тіла, виразні вокалізації), предметно-дієві (локомоторні й предметні рухи; пози, що використовуються з метою спілкування; зближення, віддалення, вручення предметів, протягування дорослому інших речей; притягування й відштовхування від себе дорослого; пози, які виражають протест, бажання уникнути контактів із дорослими або прагнення наблизитися до нього), мовленнєві (висловлювання, запитання, відповіді, репліки). Аналіз вивчення генези спілкування дозволив констатувати, що в дошкільному віці спілкування інтенсивно розвивається і набуває різних

нових форм як у відносинах дітей з дорослими, так і в міжособистісній взаємодії дітей. Одночасна зміна потреб, мотивів і засобів спілкування дітей зумовлює зміну форм комунікативного розвитку, що визначається п'ятьма параметрами: часом виникнення, функціями спілкування, основними потребами у спілкуванні, домінуючими мотивами і провідними засобами спілкування [84].

Науковцем М. Лісіною [69] розроблено теорію спілкування дітей раннього й дошкільного віку, відповідно до якої спілкування розглядається як специфічний вид дитячої діяльності, що має особливе значення й не зводиться до інших життєвих потреб дитини. Потреба у спілкуванні не є вродженою, вона виникає, формується і функціонує в процесі безпосередньої взаємодії дитини з дорослими, які її оточують. Вченою було виокремлено чотири критерії, одночасна наявність яких свідчить про те, що в дитини сформована потреба у спілкуванні: увага й інтерес дитини до дорослого (засвідчує спрямованість дитини на пізнання дорослого і той факт, що дорослий стає об'єктом особливої активності дитини); емоційні прояви дитини, адресовані дорослому (в них розкривається оцінка дорослого дитиною, яка виражається у її ставленні до нього і знаннях про нього); ініціативні дії дитини (спрямовані на те, щоб привернути увагу дорослого, виявити себе перед ним, виникає прагнення дитини оцінити свої можливості шляхом реакції дорослого на її дії); чутливість дитини до ставлення дорослого. М. Лісіна [69] виокремила чотири форми спілкування дошкільників: ситуативноособистісна (1-й місяць); ситуативно-ділова (6 місяців); позаситуативно-пізнавальна (3-4 роки); позаситуативно-особистісна (5-6 років).

Аналіз досліджень М. Лісіної [69] засвідчив, що спілкування з однолітками містить істотні особливості: різноманітність комунікативних дій, надзвичайно яскрава емоційна насиченість, нестандартність і нерегламентованість, перевага ініціативних дій над реактивними. Упродовж

дошкільного віку спілкування дітей із однолітками істотно змінюється за всіма параметрами: зміст потреби, мотиви і засоби спілкування.

Сучасне трактування мовленнєвого спілкування здійснюється у контексті теорії мовленнєвої діяльності і розглядається вченими як специфічна форма взаємодії людей у процесі їхньої пізнавально-трудова діяльності, що складається із комунікативних актів, у яких беруть участь комуніканти (різні люди), які породжують і відтворюють висловлювання (тексти) та їх інтерпретують. Розглянемо підхід психолога В. Кутішенко до розвитку мовлення дитини від народження до школи [61].

Упродовж першого року життя, вважає В. Кутішенко, у дитини розвивається фонематичний аспект мовлення. Здійснюється перехід від голосних реакцій до словосполучень, а від них – до словоутворень. Зокрема, спостерігається така послідовність: 2-й місяць – дитина слухає звуки, виникає спонтанна вокалізація; 3-й місяць – дитина впізнає голос, використовує звуки у «розмові» з дорослим, з'являється гуління; 7-8-й місяць – виникає реакція на слово, лепет, вокалізація при маніпуляціях, формується інтонаційне та фонематичне поле мозку, розуміння мовної ситуації, окремих слів; 10-12-й місяць – встановлюється зв'язок між назвою предмета і самим предметом, з'являються перші склади. У цей період розвиток мовлення здійснюється через включення дитини у спілкування з дорослим. Спочатку виникає увага до його мовлення, а потім дитина наслідує дорослого.

Під час другого року життя дитини встановлюється зв'язок між фонетичною (звуковою) й смисловою сторонами мовлення, спостерігається самостійність мовлення. Дитина може говорити, вимовляти слова, не надаючи їм певного змісту, або ж повторювати слова, які сама не розуміє. У цей період слова часто випереджають мислення, тому мовлення має сильний емоційний заряд. Тут більше розвивається пасивний словник дитини. Більшість дітей говорить простими реченнями.

Третій рік характеризується появою елементарної граматики. Розвиток мовлення обумовлюється вже не тільки спілкуванням з дорослим, а й включенням дитини в практичну діяльність. Формуються регулювальна функція мовлення (дитина підпорядковується інструкції дорослого), уміння слухати й розуміти літературні твори.

У дошкільний період мова стає засобом спілкування, мислення дитини та свідомого вивчення. Розвивається звуковий та граматичний аспект її мовлення. У грі в процесі спілкування з ровесниками розвивається діалогічне мовлення дитини. Формується також інтелектуальна функція мовлення, що починає регулювати практичні дії дитини. Зростає активний словник, що дає змогу дошкільнику перейти від ситуативного до контекстного мовлення. Мовлення перетворюється в універсальний засіб спілкування. Дитина вже може розповісти казку, передати свої враження. У цей період дошкільник не тільки активно оволодіває мовою, а й самостійно творить нові слова.

Натомість, М. Лісіна [69] зазначає, що в дітей дошкільного віку існують паралельно дві сфери мовленнєвого спілкування: а) спілкування з дорослими (педагоги, члени сім'ї, знайомі і незнайомі люди); б) спілкування з дітьми (однолітками, меншими за віком, старшими за віком дошкільниками та дітьми шкільного віку як знайомими, так і незнайомими). В усіх означених ситуаціях характер мовленнєвого спілкування буде різним.

Вчена в основу періодизації дошкільного періоду поклала залежність форми спілкування дитини від її потреб, які задовольняються в цьому спілкуванні:

1. Немовля (від народження до 6 місяців). Потреба в позитивному ставленні та увазі дорослих задовольняється в ситуативно-особистісному спілкуванні: спілкування відбувається за допомогою експресивно-мімічних засобів; функцію спілкування виконує комплекс поживлення.

2. Раннє дитинство (6 місяців – 3 роки). Потреба в співпраці спричиняє ситуативноділове спілкування: спільні з дорослим маніпулятивні дії, експресивно-мімічні засоби доповнюються предметними.

3. Молодший і середній дошкільний вік (3-5 років). Потребу в повазі дорослих задовольняє позаситуативно-пізнавальне спілкування: спільна з дорослим пізнавальна діяльність, теоретичний характер співпраці, спілкування з дорослими – засіб до розуміння важливих проблем.

4. Середній і старший дошкільний вік (4-6 років). Потреба у взаєморозумінні й співпереживанні задовольняється в позаситуативно-особистісному спілкуванні: зосереджуючись уже на світі людей, а не предметів, дитина засвоює правила соціальної взаємодії, моральні норми.

Вчені звертають увагу на розмежування понять «мова» і «мовлення», а також взаємозв'язок мовлення і мислення. Мовлення – це функціонування мови в процесах вираження та обліку думок, а мова існує у вигляді конкретних актів мовлення, в тому числі усного чи писемного [22]; при цьому мова розуміється як система, як упорядкована сукупність структур - одиниць мови: фонем, слів, граматичних форм синтаксичних схем, словосполучень і речень [105].

За М. Жинкіним [33, с. 341] мова – це таблиця дискретних одиниць, зразків (парадигм) мовних форм, продуктом актуалізації яких є мовлення. За Т. Ушаковою мовлення – «центральна функція психіки людини, здійснювана у тісному взаємозв'язку з когнітивними та емоційними структурами, вплетена у поведінку й особистісні прояви людини, її соціальної взаємодії, яка забезпечує повноцінний розвиток та існування суб'єкта у суспільстві [122, с. 48].

Психолог С. Рубінштейн розрізняв «контекстне» і «ситуативне» мовлення. Визначальна характеристика контекстного мовлення – його зв'язність, адекватність мовленнєвого оформлення думки особи, що говорить або пише з погляду на її зрозумілість для слухача або читача. Зв'язне мовлення – це мовлення, яке може бути цілком зрозумілим на підставі власне його предметного змісту. Для того, щоб його зрозуміти, немає потреби спеціально враховувати ту конкретну ситуацію, в якій воно здійснюється [103, с. 116 – 117].

Учений С. Рубінштейн стверджує, що ситуативне мовлення, як і контекстне, має «соціальне» спрямування, тобто спрямування на іншу людину, але воно є більш вираженим, більш усвідомленим, оскільки завжди спрямоване на особу, яка знаходиться в специфічних умовах на підставі контакту у спільній специфічній ситуації спілкування. Змістом ситуативного мовлення може бути лише те, що безпосередньо пов'язане із ситуацією, а слухачем може бути лише особа, включена у цю ситуацію, тому, на відміну від контекстного, ситуативне мовлення завжди здійснюється з обов'язковим урахуванням умов, у яких воно протікає. Втім, дослідник вважає, що у чистому вигляді ні те, ні інше мовлення не існує, тому, варто визнати переважно «ситуативний» або «контекстний» характер мовлення, на який впливають два основні чинники – предметний зміст мовлення і ситуація спілкування. Унаслідок цього для того, щоб бути адекватним засобом спілкування, мовлення в різних умовах повинно відповідати різним вимогам, а мовець користуватися різними засобами.

Мовлення – один із найскладніших процесів. Разом із мисленням воно посідає провідне місце у навчанні особистості. Мова – знаряддя мислення людини і засіб її самовираження. Аналізуючи співвідношення мови і мовлення, лінгвісти стверджують, що мова є специфічно людським засобом спілкування, а мовлення – практичним використанням мови з різними комунікативними, виражальними і пізнавальними цілями [93].

Мова живе тільки в мовленні й мовлення також неможливе без мови, без її словникового складу, граматичних законів і правил. У процесі спілкування люди користуються однією і тією ж мовою, але при цьому мовлення в них різне. Для мовлення характерні: словниковий запас, інтонація, фонетична вимова, темп, побудова речень тощо. Саме тому мову називають суспільним явищем, а мовлення індивідуальним. Мовлення є практичною реалізацією мовної системи, її конкретним вираженням. Це сприяє з'ясуванню правильного співвідношення між мовними знаннями та мовленнєвими уміннями й навичками, які формуються у дітей дошкільного

віку під впливом організованого навчання. Сучасна дошкільна лінгводидактика – це загальна теорія навчання мови, зміст якої полягає у дослідженні закономірностей засвоєння мови, вирішенні питань змісту навчання на основі лінгвістичних досліджень, визначення принципів, методів, прийомів навчання [46].

Термін «лінгводидактика» використовується науковцями і на позначення методики навчання мови. Метою сучасної дошкільної лінгводидактики є формуванню мовної особистості, яка вправно володіє не лише окремими мовленнєвими вміннями і навичками на основі елементарного усвідомлення мовних явищ, а й вільно і творчо застосовує мову в різних ситуаціях буття задля реалізації власних мовленнєвих завдань. Перш ніж конкретизувати означену мету, потрібно усвідомити, з яких структурних компонентів складається формування мовлення дошкільників [93].

Науковці (А. Богуш [11], Н. Гавриш [20], Ф. Сохін [110], Л. Федоренко [126]) наголошують на структуруванні таких компонентів:

- мовленнєва компетенція як одна із ключових базисних характеристик особистості, яка виявляє готовність та спроможність особистості адекватно і доречно застосовувати мову в конкретних ситуаціях (висловлювати свої думки, використовуючи для цього як мовні, так і позамовні та інтонаційні засоби виразності);

- розвиток мовлення – цілеспрямоване формування у дітей певних мовленнєвих навичок та вмінь (правильної звуковимови, добору сполучення слів, використання слів у відповідних граматичних формах тощо), які забезпечують функціонування мовлення відповідно до мовних норм;

- навчання мови – процес формування на основі елементарних знань та уявлень про мову й мовлення, мовної компетенції та розвиток чуття мови. Навчання мови передбачає засвоєння дітьми форм, що склалися історично у фонетиці, лексиці, граматиці, орфоєпії, семантиці, стилістиці та їх застосування у мовленнєвій діяльності;

- мовленнєве виховання пов'язане з прищепленням любові до рідного слова, вихованням прагнення правильно, культурно говорити рідною мовою; вихованням мовленнєвої культури як особистої якості, що відбиває рівень загальної культури й мислення дитини (уміння свідомо обирати найбільш доцільні варіанти мовленнєвої поведінки).

Науковець А. Богуш, зокрема, вказує на те, що в старшому дошкільному віці на всіх етапах формування мовлення дитини пріоритет надається організації мовленнєвої діяльності у процесі спілкування, провідною метою якого є комплексний мовний розвиток: фонетика, граматики, лексичне багатство; зв'язність: діалог, монолог, полілог; мовлення відповідно до якісних і психічних новоутворень (контекстне, ситуативне, мовлення-повідомлення, опис, пояснення, міркування, констанція, мовлення-планування, інструкція, регулювання); створення життєвих мовних ситуацій для реалізації означених видів і форм мовлення [7, с. 56].

Починаючи з середини сімдесятих років, під керівництвом відомого психолінгвіста Ф. Сохіна проводилися системні дослідження різних аспектів проблеми мовленнєвого розвитку дитини, що дало змогу визначити пріоритетний напрям щодо формування у дітей елементарного усвідомлення явищ мови і мовлення, розвиток мовного чуття. Завдання розвитку мовлення та навчання дітей мови виокремлені у спеціальний розділ освітньої роботи, що породжує певний прогрес в організації роботи з формування мовленнєвих умінь дошкільників [110].

На сучасному рівні розвитку освіти в Україні дошкільна лінгводидактика змінила концептуальний підхід до визначення завдань мовленнєвого розвитку дитини, розглядаючи їх у контексті загального розвитку культурної особистості. Базовий компонент дошкільної освіти, як державний стандарт, орієнтує на активну позицію дитини в процесі опанування мовленнєвими вміннями та навичками [3].

Базовий компонент дошкільної освіти в Україні визначає основні завдання щодо оволодіння та розвитку у дітей мовленнєвих умінь:

- оволодіння різними типами розповіді (опис, повідомлення, міркування) на основі елементарних уявлень про структуру, функціональне призначення тексту, засобів виразності;

- формування якостей самостійного зв'язного висловлювання: цілісності, змістовності, логічної послідовності, образності, креативності;

- навчання дітей переказу текстів [3].

Вагоме значення має робота з орієнтування в мовних явищах, яка підводить дошкільника до формування елементарних мовних узагальнень, що на лексичному рівні виявляються в поглибленому розумінні семантики слів, на граматичному – у словотворенні та словотворчості, на рівні зв'язного розгорнутого висловлювання (тексту) – в умінні складати самостійне зв'язне висловлювання послідовно, логічно, виразно, граматично правильно.

Особливе значення в навчанні дошкільників надається пояснювальній мові, яка вимагає певної послідовності викладу, виділення головних зв'язків і відношень в ситуації, яку повинні зрозуміти слухачі. Як зазначають М. Поддяков і Ф. Сохін [110], в умовах спеціального навчання на кінець дошкільного віку діти оволодівають пояснювальною мовою як основою для міркувань і яка є необхідною в умовах шкільного навчання.

У дослідженнях А. Богуш обґрунтовано системний підхід до формування умінь зв'язного мовлення дошкільників, який становить реалізацію завдань трьох об'єднаних напрямків:

- структурного – формування структурних рівнів системи мови (фонетичного, лексичного, граматичного);

- функціонального – реалізація функцій спілкування (розвиток діалогічного мовлення, розвиток монологічного мовлення);

- пізнавального (когнітивного) – усвідомлення мовних явищ, реалізація інтелектуальної функції мовлення.

За рекомендаціями А. Богуш [8], Н. Орланової [86], О. Ушакової [122] та ін., організацію навчання дошкільників мовлення доречно здійснювати як в рамках спеціально організованих занять, так і поза ними у формі

мовленнєвих ігрових ситуацій, самостійної художньо-мовленнєвої діяльності, творчих гуртків, дидактичних ігор, включення активного мовлення в предметну, рухову, пізнавальну, образотворчу, театралізовану діяльність.

Саме мовні ігри і вправи, ситуативні завдання ігрового навчального змісту мають значні можливості для розвитку мовленнєвих умінь і навичок у дітей. У них діти не просто відтворюють відомі їм одиниці мовлення, а й обирають, комбінують їх щоразу по-новому. Саме в цьому й виявляється творчий характер мовленнєвої діяльності. Система навчальних завдань може стати основою для формування вмінь переносити набуті навички в інші види діяльності, застосовувати їх в нестандартних комунікативних ситуаціях. Розвивальний ефект такого навчання виявиться також в розширенні можливостей творчого самовираження дитячої особистості й розвитку її різноманітних мовленнєвих здібностей [93].

Отже, мовленнєвий розвиток дошкільника має бути комплексним і має відбуватися у контексті загального розвитку культурної особистості. Цілеспрямоване і систематичне розвивальне навчання, де позиція дошкільника є активною і творчо зорієнтованою, забезпечить формування у дітей вмінь логічно мислити, міркувати, доводити власну думку у вигляді завершеного зв'язного висловлювання. Така організація навчання дошкільників сприятиме вичерпному розв'язанню багатопланової проблеми формування у старших дошкільників різноманітних мовленнєвих умінь і навичок.

ВИСНОВКИ ДО ПЕРШОГО РОЗДІЛУ

У розділі проаналізовано теоретико-методологічні основи формування мовленнєвої комунікації дітей старшого дошкільного віку. Мовленнєва комунікація – це процес спілкування за допомогою мови, який має свої внутрішні закони і базується на певній системі усталених культурних норм. У старшому дошкільному віці мовленнєва комунікація здійснюється у взаємодії з однолітками та дорослими, де діти навчаються розуміти один одного, відповідно до мовленнєвих норм говорити, вступати в діалог, висловлювати свою думку.

Перший розділ містить визначення мовленнєвих й комунікативних актів як одиниць мовленнєвої комунікації. Комунікативний акт є інтеракцією між адресантом і адресатом, спрямованою на реалізацію комунікативних завдань, та представлений у вигляді цілеспрямованої завершеної дії. Він реалізується у ході комунікативного процесу та є його складовою. Мовленнєвий акт є мінімальною реалізацією мовленнєвого спілкування і визначається як цілеспрямована мовленнєва дія, що здійснюється відповідно до принципів та правил мовленнєвої поведінки, які існують у даному суспільстві. Провідними характеристиками мовленнєвого акту є навмисність (інтенціональність), цілеспрямованість, конвенційність. Варто зазначити, що мовленнєвий акт є частиною комунікативного акту. Комунікативно-мовленнєвий розвиток дітей старшого дошкільного віку характеризується формуванням спілкування і мовлення дитини, залученої до навчально виховного процесу, в ході якого відбувається становлення дитини як суб'єкта життєдіяльності.

У розділі розкрито особливості розвитку мовленнєвої комунікації дітей старшого дошкільного віку. У старшому дошкільному віці формування комунікації відбувається інтенсивно і набуває різних нових форм як у відносинах дітей з дорослими, так і в міжособистісній взаємодії дітей. Одночасна зміна потреб, мотивів і засобів спілкування дітей зумовлює зміну

форм комунікативного розвитку, що визначається такими параметрами: часом виникнення, функціями спілкування, основними потребами у спілкуванні, домінуючими мотивами і провідними засобами спілкування.

РОЗДІЛ 2. ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ МОВЛЕННЄВОЇ КОМУНІКАЦІЇ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ В НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОМУ СЕРЕДОВИЩІ

2.1. Активізація мовленнєвої діяльності дітей дошкільного віку

Зв'язне мовлення посідає одне з важливіших місць у соціальному житті людини. Воно є тією якістю особистості, за допомогою якої ми дізнаємось про людину – мовця: її освіченість, вихованість, духовність, культурність, емоційний, фізичний стан і т. ін. Для дитини мовлення виступає одним із основних засобів пізнання довкілля. За словами Г. Костюка, саме завдяки мовленню здійснюється процес осмислення наочних образів (подій, картин). У цьому випадку мовлення виступає засобом інтерпретації чуттєвого досвіду дитини [55, с. 280]. Реалії сьогодення (зменшення віку першокласників до 6 років, збільшення об'єму та ускладнення навчального матеріалу) ставлять перед дитиною більш складні завдання, які потребують зовсім іншого, ніж раніше, рівня сформованості вмінь і навичок, у тому числі і мовленнєвих. Саме тому постає необхідність формувати в дітей навички зв'язного мовлення якомога раніше.

У дошкільний період необхідно максимально розкрити і розвинути ті якості дитини, які найбільш природно і завчасно піддаються педагогічному впливу та створюють підґрунття для формування її мовленнєвих умінь. Насамперед, це стосується розвитку образного мислення, яке використовується при розв'язанні різноманітних розумових і комунікативних задач та розвитку уяви, завдяки якій у дитини формується здатність до створення нових образів, ситуацій, висловлювань тощо. Педагоги закладів дошкільної освіти активно займаються пошуком сучасних педагогічних засобів, що здатні вирішувати навчально-мовленнєві задачі через активізацію різноманітних психічних процесів дошкільників [29].

Мовленнєвий розвиток дітей неможливо обмежити рамками занять, однієї змістовної лінії або й сфери життєдіяльності, він пронизує усю життєдіяльність дошкільнят. Мовлення – засіб і спосіб спілкування, самовираження, активності дитини у різних напрямках життєдіяльності. Те, наскільки вільно буде почуватися дитина у інформаційному, діяльнісному, предметному просторі групи, закладу багато в чому залежить від педагога.

А оволодіння дитиною-дошкільником українським мовленням прямо залежить від тих умов, які створить педагог:

- як він організує простір групи, якими предметами, іграми, іграшками його наповнить;
- як буде пропонувати, мотивувати мовленнєву діяльність дітям;
- яким грамотним, виразним, доцільним буде мовлення самого педагога;
- наскільки уважно він ставитиметься до дитячого мовлення, схвалюватиме та підтримуватиме найменші спроби дитини розмовляти українською мовою;
- наскільки тактовною і заохочувальною буде оцінка найменших успіхів дитини та зустрічних кроків батьків [131].

Активізація мовленнєвої діяльності дітей може передбачати роботу за такими напрямками.

1. Активізація розвитку лексичної сторони мовлення. Для цього педагоги розширюють словниковий запас на основі формування у дітей уявлень про світ (через активізацію пізнавальної діяльності); активізують його в самостійних висловлюваннях, розвивають вміння розуміти та вживати слова для позначення назв, особливостей та дій, пов'язаних з різними сферами життєдіяльності дитини.

Особлива увага приділяється активізації у мовленні дітей вживання прикметників, дієслів, числівників, формуванню вміння більш точно підбирати слова, що відображають якість предмета чи явища. Безперервно відбувається поповнення словника словами, які позначають матеріал, з якого зроблений предмет. Уточнюється уявлення дітей про предмети і їх частини,

особлива увага приділяється призначенню кожного предмету. Ведеться робота з розширення узагальнюючих понять. Наприклад: меблі – стіл, стілець, ліжка, крісло і т. п. ; квіти – мак, троянда, ромашка і т. п.; рослини – квіти, дерева, трава, кущі та ін, помешкання – будинок, хата, палац і т. п.; рух – біг, стрибки, ходьба, повзання і т. п.. Диференціюються родові узагальнення: тварини – дикі та свійські; посуд кухонний, чайний; машини – легкові, вантажні і т. п [18].

2. Активізація формування граматичного ладу мови. З цією метою вихователі спонукають дітей до утворення нових граматичних форм за допомогою суфіксів (собака-собачка, борода-бородатий); порівняльного ступеня прикметників (малий-менший); від іменника (вчитель-вчити); від дієслова (лікувати-лікар); складних слів (хвіст-безхвостий, лист падає-листопад), префіксів (зайти, вийти, прийти). Увага дітей звертається на зміну сенсу пропозицій (словосполучень) залежно від вживання префіксу (наприклад, вийшов-зайшов).

Перед вихователями також ставиться завдання активізувати серед дітей вживання прикметників, які вказують приналежність до когось, або чогось (мамина усмішка; татів блокнот, зайчикова хатка тощо) [58].

3. Активізація розвитку і вдосконалення звукової культури мовлення передбачає вдосконалення моторики артикуляційного апарату через правильний підбір артикуляційних вправ. Систематично проводиться артикуляційна гімнастика, яка сприяє виробленню точних, енергійних, добре координованих рухів мовного апарату. У повсякденному житті груп і на заняттях систематично проводяться спеціальні вправи на розвиток мовного дихання, мовленнєвої уваги (Додаток Г).

Вихователі вчать дітей регулювати силу голосу, швидкість мови, правильно користуватись інтонаційними засобами виразності, уточнювати і закріплювати вимову звуків рідної мови, чому сприяє вправляння у правильному і швидкому промовлянні скоромовок, чистомовок. Під час

відпрацювання звуковимови у пригоді вихователям стають віршики, скоромовки, чистомовки на всі звуки української мови.

У старших групах вводиться поняття «голосні-приголосні звуки» на основі аналізу їх артикуляції, закріплюються поняття «тверді – м'які приголосні звуки» [131].

4. Активізація розвитку зв'язного мовлення дітей ґрунтується на використанні діалогічного та монологічного мовлення. У діалогічному мовленні дітей залучають до елементарних правил ведення діалогу (вміння слухати і розуміти співрозмовника; формулювати і ставити запитання; будувати відповідь у відповідності з почутим). Закріплюють правила ведення діалогу у повсякденному житті (у громадських місцях, на вулиці, вдома, по телефону, з незнайомими людьми тощо), традиціях групи і дитячого садка, виробляють у дітей активну діалогічну позицію в спілкуванні з однолітками за допомогою діалогічних казок.

Діти вправляються у ввічливому і тактовному веденні діалогу з дорослими (виявляти ініціативу в спілкуванні з дорослим, звертатися з різного типу звертаннями, підтримувати розмову, запропоновану дорослим) і з іншими дітьми (вміння будувати різні форми діалогу між двома-чотирма дітьми). Активізується вміння розмовляти невимушено, вільно, без напруження, тактовно, переконливо, а також здатність своєчасно змінювати емоційний тон розмови відповідно до ситуації спілкування. Такі діалоги активно відпрацьовуються у театральній-ігровій діяльності.

Щодо монологічного мовлення, то педагоги навчають дітей основам побудови зв'язних висловлювань різних типів. Особлива увага приділяється опису – активізації роботи дітей у описуванні зовнішніх ознак предмету (розповідь-опис: велика лялька в блакитній сукні з великим білим бантом на голові); описі дій (розповідь-опис: гарненькою лялькою можна гратись, вона стоїть, сідає, говорить, її можна водити, покласти спати); сюжетній розповіді-описі (Таня взяла лопатку, покликала Андрія з машиною і вони почали гратися разом...). Також значна увага приділяється розвитку вміння виділяти

і називати об'єкт мови при описі, співвідносити об'єкти мовлення з відповідними описами і розширювати їх за рахунок додаткових характеристик.

Активізація розвитку розповідного мовлення передбачає вправлення дітей у розповіданні по пам'яті, за сприйняттям, за уявою (творчі), на запропоновану тему, за опорними словами, з власного досвіду, за зразком і за ілюстрацією, за сюжетною картиною, за зразком або частковим зразком, за планом, колективне складання розповідей, складання початку-кінця розповіді (Додаток Г).

При цьому постійно закріплюється вміння дітей складати розповідні висловлювання шляхом зміни знайомих текстів: за аналогією («Казка на новий лад»), шляхом зміни або додавання окремих епізодів тексту [92].

Вагоме значення має використання нетрадиційних методів роботи. Мнемотехніка (або мнемоніка) як педагогічна технологія активно послуговується наочними засобами. Мнемотехніка – це система різних прийомів, що полегшують запам'ятовування і збільшують обсяг пам'яті, шляхом утворення додаткових асоціацій. Такі прийоми особливо важливі для дошкільнят, оскільки наочний матеріал вони засвоюють краще. Слова «мнемотехніка» і «мнемоніка» позначають одне і теж – техніка запам'ятовування. Вони походять від грецького «mnemonikon» – мистецтво запам'ятовування. Вважається, що це слово придумав Піфагор Самоський (VI століття до н.е.). Мистецтво запам'ятовування названо словом «mnemonikon» від імені давньогрецької богині пам'яті Мнемозіни – матері дев'яти муз. Перші збережені роботи з мнемотехніки датуються приблизно 86–82 рр. до н.е. і належать перу Цицерона і Квінтіліана [79].

Мнемотехніка у дошкільньому закладі як результативний метод запам'ятовування зазвичай освоюється на простих прикладах у такій послідовності:

1. Робота з мнемоквадратами – зрозумілими зображеннями, які позначають одне слово, словосполучення, характеристику предмета або просте речення.

2. Демонстрація мнемодоріжки – це вже квадрат із чотирьох картинок, із яких можна скласти невелику розповідь у 2–3 пропозиції.

3. Мнемотаблиці – зображення основних ланок, у тому числі схематичні, за якими можна запам'ятати і відтворити цілу розповідь або навіть вірш (від 4 до 16 позицій). Це аркуш картону 45x30 см, поділений на 6-8 квадратів (за кількістю характерних ознак предмета, або об'єктів чи пір року, про які потрібно розповісти). Дітей навчають знаходити головні, суттєві ознаки предмета, відрізнити їх від другорядних. На нашу думку, навчаючи старших дошкільників складанню описових розповідей, доцільно використовувати схеми-моделі. Діти вибудовують розповідь із дотриманням послідовності та параметрів, закладених у схемах: колір, форма, розмір, матеріал, частини, дії тощо. Спочатку таблиці складають вихователі (або батьки), потім до цього процесу можна залучити і дітей, таким чином, мнемотехніка вплине не тільки на розвиток пам'яті, але і на фантазію, візуалізацію образів дитиною (Додаток Г) [79].

Нині в освітніх колах набуває популярності сінквейн. Сінквейн – віршована форма з п'яти рядків: слово–назва предмета чи явища, два слова-ознаки, три слова-дієслова, просте речення, поняття вищого ступеня узагальнення. Виникла ця форма в Америці на початку ХХ століття і сформувалася під впливом популярної у той час японської поезії. Вперше ця форма була розроблена американською поетесою Аделаїдою Крепс. Згодом поширилась по всьому світі. Сінквейн стали використовувати і в дидактичних цілях як досить результативний метод розвитку зв'язного мовлення. Сінквейн є вільною творчістю, для його написання від автора потрібно знайти найбільш значущі елементи в інформаційному матеріалі, а потім зробити висновки і коротко їх висловити. Сінквейн практикують на уроках літератури, щоб, наприклад, підвести підсумок із пройденого твору, а

також, іноді, і в інших дисциплінах у якості підсумкового завдання із пройденої теми [29].

Активізація мовленнєвої діяльності дітей старшого дошкільного віку має на меті застосування і використання різних вправ, ігор, завдань, які мотивують дітей до комунікативної взаємодії. Послідовна і систематична робота вихователя із розвитку зв'язного мовлення, збагаченню словникового запасу, вдосконаленню звуковимови дошкільників має вагоме значення у розвитку культури комунікації.

2.2. Урізноманітнення методів і форм організації мовленнєвої діяльності

Сучасний заклад дошкільної освіти потребує ефективного вирішення проблеми організації навчання дітей старшого дошкільного віку, адже важливо, щоб навчальний процес став для дітей не тільки оволодінням знаннями, без яких вони не зможуть обійтися у повсякденному житті, але й викликав естетичне задоволення, палке бажання йти шляхом свого розвитку, долаючи труднощі у навчанні, обходячи невиразність та звичне ставлення до нього, знаходячи кожного разу щось нове, привабливе і цікаве у почутому, побаченому й пережитому. Заклад дошкільної освіти потребує нових нетрадиційних ідей, теорій, що відповідали б оптимальному розвитку дитини, сучасним потребам людства. І тому значущості набуває групове навчання, в основу якого покладено використання різних засобів, підходів до розвитку дитини [38].

Провідною формою навчання дітей рідної мови та розвитку мовлення є різні види занять: індивідуальні (1-4 особи); індивідуально-групові (4-8 осіб) та групові (до 15 осіб). Якщо у групі за списком 25 і більше дітей, їх розподіляють на дві чи більше підгруп. Групові заняття можуть бути комплексними або тематичними, на яких присутні до 15 осіб та проводяться в усіх вікових групах 1 раз на тиждень.

На комплексних мовленнєвих заняттях об'єднують три цілком самостійних завдання: зв'язне мовлення (на кожному занятті), словник (або граматику), звукова культура мовлення. Загальну тему таких занять не визначають.

Комплексні заняття проводять 1 раз на тиждень упродовж 3 тижнів у кожного місяця. Тематичне заняття проводять на четвертому тижні кожного місяця у групах дітей молодшого та старшого дошкільного віку за розділами «Словникова робота», «Виховання звукової культури мовлення» та «Формування граматичної правильності мовлення». У старшій групі можна проводити тематичне заняття зі зв'язного мовлення.

На заняттях з розвитку мовлення активність дітей виявляється в розумовій діяльності. Впродовж заняття вони слухають, відповідають на запитання, розповідають, міркують, порівнюють, встановлюють причинно–наслідкові зв'язки і залежності, узагальнюють. Рухова активність дитини обмежена [38].

Вимоги до організації та проведення мовленнєвих занять:

1. Ретельна підготовка до заняття, визначення його змісту і прийомів навчання: місце заняття в системі інших занять з рідної мови, наявний рівень знань і умінь дітей, чітко визначені мовленнєві завдання та мовний зміст.

2. Оптимальна інтенсивність мовленнєвого навантаження: дітям потрібно давати досить складні завдання, виконання яких вимагало б активної мовленнєвої та розумової діяльності.

3. Виховний характер заняття. Заняття мають допомагати виховати такі морально-вольові якості, як цілеспрямованість, дисциплінованість та інші, що позитивно впливають на формування пізнавальних інтересів.

4. Емоційний характер заняття. Належне місце має бути відведено гумору, жартам, українським прислів'ям, приказкам, забавлянкам, загадкам. Емоційна атмосфера залежить від того, як педагог читає вірші, оповідання, якими словами, з якою інтонацією, мімікою розповідає, запитує, дає вказівки.

5. Максимальна мовленнєва активність на занятті. Дитина має слухати, думати, бути готовою дати відповідь. Загальнодидактичні вимоги до мовленнєвих занять:

- формулювати запитання так, щоб спонукати їх до відповіді;
- запитання адресувати усім дітям, а вже потім викликати одного для відповіді;
- запитувати по чергово;
- не працювати довго з однією дитиною;
- не звертатися кілька разів підряд до тієї самої дитини;
- викликати дітей не в тому порядку, в якому вони сидять;
- розсаджувати на заняттях таким чином, щоб вони добре бачили вихователя, не відволікати їхню увагу зауваженнями дисциплінарного характеру, проводити заняття спокійно, впевнено, в живому темпі, водночас надаючи дітям можливість поміркувати;
- залучати дітей до контролю за мовленням тих, хто відповідає, до оцінювання відповіді.

Надмірна кількість наочності гальмує мовленнєву активність.

6. Максимальне використання ігрових прийомів навчання: дидактичні, народні, рухливі ігри з текстами та діалогом, ігрові вправи, сюрпризи, забавки, ігрові життєві ситуації спілкування, в яких дитина виступає в ролі активного мовця.

7. Невимушеність і розкутість дітей на занятті.

8. На кожному комплексному занятті одночасно вирішуються три різні мовленнєві завдання.

9. Взаємозв'язок із заняттями з інших розділів програми (ознайомлення з довкіллям, природою, художньою літературою).

10. Поєднання колективного характеру заняття з індивідуальним підходом та диферинційованим навчанням.

11. Фронтальні форми роботи мають поєднуватися з індивідуальними завданнями та роботою з підгрупами дітей.

12. Організація заняття залежить від конкретних завдань та змісту: можуть проводитись в груповій кімнаті, музичному залі, на майданчику тощо [38].

Провідною формою роботи є щоденні заняття різних видів: читання та розповідання казок, читання оповідань на морально-етичну та гумористичну тематику, заучування віршованих текстів, розігрування забавлянок, потішок, пісеньок, гри-драматизації, свят і розваг художньої спрямованості, літературно-музичні вечори, показ різних видів театрів, відео-телепередач, театралізовані ігри, ігри за сюжетами художніх творів, інсценізація художніх творів, прослуховування художніх творів у виконанні майстрів художнього слова тощо [5].

Організація і методика проведення занять залежать від вікових особливостей дітей. У групі дітей раннього віку використовують такі методи розвитку мовлення: розглядання картинок і розповіді вихователя за їх змістом; розповідання коротеньких оповідань, казок; читання віршів з ілюстративним матеріалом і без нього; дидактичні ігри; сюжетні покази-інсценівки; показ мультимедіа з розповіданням вихователя; показ настільних театрів.

На четвертому році життя дитини використовуються такі методи: дидактичні ігри з наочним матеріалом, народні ігри, рухливі ігри з текстом, розглядання картинок, іграшок, предметів, бесіда та нескладні розповіді за їх змістом, мовленнєві ігрові вправи, мовленнєві ситуації, розповіді вихователя. Діти ще малоактивні, тому вихователь сам повинен більше розповідати, пояснювати, залучати дітей до відповіді за допомогою прямих, уточнюючих і допоміжних запитань.

На заняттях в середній групі вихователь широко послуговується ігровими прийомами, ілюстративним матеріалом. Використовуються такі методи: розповідь за сюжетною картинкою, складання розповідей з власного досвіду за аналогією до змісту картинок, описування іграшок, предметів,

самостійні розповіді на основі спостереження, переказування художніх творів.

Діяльність дітей старшого віку набуває навчального характеру. Їм пропонують більш складні методи розвитку мовлення: написання листів, різні види розповідей з власного досвіду, за літературними зразками, за планом, творчі розповіді (етюди, мініатюри, сценарії тощо).

Сучасна методика пропонує багатий спектр видів занять з ознайомлення з літературними творами. Їх можна групувати за різними параметрами. За літературними жанрами: заняття з ознайомлення з малими фольклорними жанрами, з казками, з оповіданнями, з поетичним словом, байкою.

За основним видом мовленнєвої діяльності виокремлюють: читання або розповідання; художня комунікація (розмова вихователя з дітьми на основі прочитаного раніше твору); літературні творчі ігри (діти стають співавторами казки чи розповіді, реалізують власну словесну творчість); літературні вікторини (підсумкові); драматизація, театралізація [38].

Розглянемо детальніше особливості проведення різноманітних занять. Казки використовуються у всіх вікових групах (Додаток А). Оскільки казки різні за змістом, за сюжетом, різняться композиційною будовою, методика їх використання у різних вікових групах також специфічна. Казки повинні, насамперед, відповідати віковим особливостям дітей. Дітям раннього та молодшого дошкільного віку доступні казки «звіриного епосу», про тварин. Дітям середнього дошкільного віку, крім казок «звіриного епосу», доступні чарівні казки. А старшим – чарівні та соціально-побутові казки, чи будь-яка казка [5].

В усіх вікових групах вихователь називає автора. Очікувати знання автора дітьми та жанр його творів варто лише з другого кварталу середньої групи. У старшому дошкільному віці легкі й доступні за змістом оповідання читають один раз, уточнюють, пояснюють слова і проводять бесіду. На кожному занятті слід вводити запитання на з'ясування засобів художньої

виразності, композиційної структури та жанру художнього твору. На одному занятті можна поєднувати читання оповідання (чи розповідання казки) і читання вірша на одну тему для зіставлення різних художніх жанрів. Наприклад: читання оповідання М. Носова «Гірка» та вірша П. Воронька «Гра в сніжки». У цій групі вводять поняття: зав'язка, кульмінація, розв'язка, логічні наголоси, паузи, жести, міміка. Проводять заняття з дитячою книжкою. Діти знаходять обкладинку, сторінки (за допомогою цифр), читають автора, назву книжки, окремі речення та підписи під малюнками. З прочитаним реченням ведеться робота над його інтонаційною виразністю. Прийоми, які використовуються при аналізі твору: уявлюваний діалог дітей з літературним героєм, написання листа літературному герою, елементи драматизації, психологічний аналіз рис характеру та особистості героя, художній аналіз на пошук відповідних слів, фраз, речень, в яких передається ставлення автора до героя або казковість, гумор [5].

Вагоме значення у розвитку мовлення має робота із віршами (Додаток Б). Сучасний підхід орієнтує вихователя на організацію індивідуальних форм навчання для заучування дітьми віршів, тому що у кожної дитини свої особливості пам'яті та емоційної сфери. У дошкільному закладі вірші читають дітям для сприймання на слух та роботи за їх змістом над виразністю мовлення, вивчають вірші напам'ять, драматизують, інсценують, розігрують їх зміст. Мета використання поетичних творів: розвиток поетичного слуху, поглиблення естетичних почуттів дітей, розвивальна гра, здатність дошкільників розуміти гумор, мовленнєва робота, виконання творчих завдань, розігрування психологічних емоційно яскравих етюдів, добір ілюстрацій для малювання.

З дітьми старшої групи один-два рази на рік проводять вечори поезії, на яких діти читають, драматизують і інсценують знайомі вірші (Додаток В). Художнє слово і передусім поезія – це один з найвпливовіших засобів виховання дітей. Художня література та усна народна творчість – це такі види мистецтва, які супроводжують людину з перших років її життя. І на цій

першій сходинці, в дошкільному віці, коли закладається фундамент особистості, формується психіка, уявлення дитини про навколишнє, інтенсивно розвивається мовлення, значення літератури та фольклору, його малих жанрів важко переоцінити. Вони є найважливішими джерелами розвитку дитячого мовлення, могутній чинник виховання й освіти. Усвідомлення високого призначення витворів мистецтва слова для виховання підростаючого покоління традиційне для вчених, педагогів, письменників усіх часів (Додаток Д) [5].

У дослідженні А. Богуш [10] встановлено, що в основі збагачення словника дітей засобами поетичних творів лежить безпосередній чуттєвий досвід дитини; ефективність засвоєння поетичної мови творів залежить від рівня розуміння дітьми лексичного значення слів і образних виразів; темпи засвоєння лексики і образних виразів обумовлюються рівнем розвитку у дітей поетичного слуху, індивідуальних особливостей мовленнєвого розвитку; міцність засвоєння лексичного матеріалу старшими дошкільниками залежить від рівня активності дітей в процесі його використання в різних видах діяльності і повсякденному спілкуванні.

Н. Гавриш [20] рекомендує активно проводити в дошкільному закладі заняття з використанням жартівливих віршів, віршів-забавок, які допомагають розвивати виразність, точність, влучність мовлення дітей, а також сприяють формуванню поетичного смаку, виховують інтерес до краси українського художнього слова. Як зазначає учена, гумористичні фрагменти, підкріплені жартівливими текстами, – чудове доповнення до будь-яких занять, вони вносять позитив у побутові моменти, підносять настрій будь-коли, роблять привабливішими дитячі розваги. Вони є пропедевтикою сприймання та усвідомлення народної сміхової культури. Використання жартівливих текстів сприяє створенню доброзичливої, невимушеної атмосфери, підтримці доброго настрою дітей, демонструванню їм багатих можливостей культурного прояву веселого настрою, зацікавленню логічними завданнями, заохоченню до активної розмови. Поради до організації таких

занять полягають у тому, що для використання гумористичних поезій необхідна доброзичлива, приємна атмосфера в групі, вихователь, який підтримує добрий настрій, демонструє їм багаті можливості культурного прояву веселого настрою, зацікавлює логічним завданням, заохочує до активної розмови. Можливий варіант використання віршів-забавок, віршів-жартів.

У процесі ознайомлення дітей з творами літератури й фольклору, значущість деяких жанрів та інтерес дітей до них у певні періоди дошкільного дитинства змінюється. Так, поступово зменшується інтерес дітей до забавлянок і утішок, натомість з'являється інтерес до самостійного складання коротких ритмічних віршів, що супроводжують дитячі ігри, спілкування, рухи. У старшому дошкільному віці діти виявляють більшу зацікавленість загадками, лічилками, скоромовками. Власне у цих формах фольклору вони виявляють свою творчу ініціативу. Старших дошкільників підводять до розуміння такого складного літературного жанру, як байка – невеликого, частіше віршованого алегоричного твору повчально-гумористичного або сатиричного характеру [88].

Дошкільники сприйнятливі до художнього слова, вони швидко запам'ятовують вірші, але в процесі традиційного заучування віршів в дітей активно працює «нестійка» пам'ять. Все життя дитини проходить в різних видах діяльності, які перетинаються і взаємодіють. Кожен з них робить свій внесок у психічний, інтелектуальний, фізичний, мовленнєвий розвиток дитини. Ця складна система різних видів діяльності дає змогу дитині ширше пізнавати навколишнє, завжди знаходити щось нове стосовно того чи іншого явища, цікаво, весело проводити час, легко запам'ятовувати запропонований матеріал, тому так важливо включати різні види чуттєвої діяльності в процес заучування віршів. Тому пропонується при заучуванні віршів з дошкільниками включати якомога більше сенсорних аналізаторів: зоровий, слуховий, тактильний, рухливий. Включення цих аналізаторів допоможе дітям не тільки швидше запам'ятати віршик, а й створити стійкий образ з

його змісту, тобто розвинути творчу образну пам'ять. Діти можуть супроводжувати текст вірша рухами (ритмічне «стукання» ногою, покачування ноги чи руки, пластичне зображення того, про що говориться в тексті, пальчикова гімнастика), розгляданням опорних малюнків до тексту, прагненням доторкнутись до зображення головного героя вірша чи будь-якими іншими діями з іграшкою (зайчика, ведмежатка, ляльки тощо). Рух, слово, картина і т.д. – все це разом активізує нервові закінчення в корі головного мозку, що допоможе дитині легко запам'ятати вірш та представити перед собою стійкий узагальнений образ [5].

У процесі роботи з художньою літературою та поза заняттями вихователь повинен постійно використовувати малі фольклорні жанри: прислів'я, приказки примовлянки, загадки, мирилки та фразеологізми. Їх підбирають за тематичним принципом для характеристики особистісних якостей певного героя. Вони допомагають зрозуміти зміст найважливіших категорій і понять моральності: добро-зло, щедрість-жадібність, честь, скромність і т.д. Звернення до величезного і багатого світу української культури, дозволяє дитині пізнати рідний край, стати духовним спадкоємцем його традицій та вирости справжньою людиною.

Прислів'я та приказки використовують у всіх вікових групах, їх заучують індивідуально або з підгрупою дітей протягом дня. Використовуються під час режимних процесів (наприклад: «Добре слово краще за мед та цукор»; «Слово – не стріла, а ранить глибше»; «Колос повний до землі гнеться, а пустий – угору пнеться»), на прогулянці (наприклад: «Поки знайде, то і сонце зайде»; «Так біжить, аж земля дрижить»; «Поспіхом та швидко – мети не досягти»; «Швидкий, як черепаха»), під час приймання їжі (наприклад: «Без їжі і віл не потягне»; «Без солі, без хліба немає обіда»; «Яка пшениця, така й паляниця»; «Краще їсти хліб з водою, ніж жити чужиною»; «Коли хліб, тоді й розум»), спостережень (наприклад: «Де багато пташок, там немає комашок»; «Грім гримить – хліб буде родить»; «Раді люди літу, а бджоли цвіту»; «З малої

хмари, дощ великий буває»), праці (наприклад: «Хто діло робить, а хто гави ловить»; «Треба нахилитись, щоб з криниці води напитись»; «Робить, як мокре горить»), після читання художніх творів використовують прислів'я на моральну тематику (наприклад: «Вірний друг – то найбільший скарб»; «Коли правдиве діло, то говори сміло»; «З добрим дружись, а лихих стережись»; «Хто не дотримує свого слова, той сам себе зневажає»).

Щоб прислів'я та приказки використовувалися дітьми, вихователь повинен постійно стимулювати дітей активно вживати їх на заняттях та в повсякденному житті у певних ситуаціях. У старших дошкільних групах проводять заняття, повністю побудоване на народних прислів'ях і приказках на певну тему. Вихователь добирає прислів'я з кількох моральних тем (про скромність, ввічливість, відвагу, дружбу, чесність, боягузтво). Заняття починається, наприклад, з такого прислів'я: «Скромних скрізь поважають, а хвальків зневажають». Діти пояснюють зміст цього прислів'я та наводять приклади з художньої літератури про скромних та хвальків, згадують ще прислів'я на цю тему, аналізують поведінку літературних героїв, поведінку дітей своєї групи. Далі пропонується інше прислів'я і т.д. Через прислів'я та приказки збагачується словник дітей порівняннями, епітетами, метафорами, синонімами, антонімами та гіперболами (Додаток Д) [5].

Скоромовки використовуються з метою вправлення дітей у правильній вимові звуків, збагачення їхнього словника, розвитку відповідного темпу мовлення. У закладах дошкільної освіти проводять спеціальні заняття, на яких поєднують різні жанри фольклору. Такі заняття планують один-два рази у квартал для всіх вікових груп. Головним завданням на занятті є знайомство дітей з окремими фольклорними жанрами, формування уявлень про їх історію, призначення, елементарний аналіз засобів художньої виразності, характерних саме для цих жанрів. Поступово дітей підводять до сумісного з педагогом складання за зразком загадок, скоромовок, забавлянок, колискових, лічилок тощо. Метою занять є начити виділяти в тексті засоби художньої виразності: епітети, порівняння, іронію, зіставлення, та доцільно

використовувати їх у власних висловлюваннях. Цей вид занять не має чіткої структури. Заняття складається з декількох частин, кожна з яких присвячена певному жанру. Наприклад, структура заняття в середній групі може містити дві-три частини: 1) про загадки, 2) скоромовки, 3) колискові.

Спочатку в дітей формують уявлення про призначення кожного жанру, його мовні, композиційні особливості, вчать розуміти художньо-образну основу тексту (методичні прийоми: декламування; проспівування пісень, колискових; інсценування за змістом фольклорних творів; застосування коротких дидактичних творів, що доводять доречність вживання певних виразів; художній аналіз словосполучень, текстів; лексичні вправи на матеріалі загадок; пояснення значення та етимології образних висловів; складання творчих розповідей за прислів'ями, скоромовками; театралізовані ігри та інше) [5].

Доцільно звернути увагу на розвиток мови у процесі творчої роботи, а саме гри. Творча рольова гра сприяє становленню і розвитку регулювальної та планувальної функцій мовлення. В ході рольової гри постає потреба в контекстному мовленні, тут же вдосконалюється діалогічне мовлення. Нові потреби спілкування з неминучістю ведуть до інтенсивного оволодіння мовленням [21].

До театралізованих ігор належать ігри-драматизації та ігри за сюжетами літературних творів. Розглянемо детальніше ці види ігор.

На думку С. Новосолової [81], гра-драматизація полягає в зображенні, розігруванні в особах літературних творів зі збереженням послідовності епізодів. Сюжет гри, послідовність подій, ролі, вчинки, мова героїв визначаються текстом літературного твору. Гра-драматизація відбувається заздалегідь заданим сюжетом і передбачає ролі, регламентовані межами авторського тексту. Дітям необхідно дослівно запам'ятати текст, усвідомити перебіг подій, образи героїв казки чи оповідання і показати їх саме такими, якими вони є у творі. Літературний твір своїм змістом визначає, які дії необхідно виконувати, однак він не містить вказівок щодо способів їхнього

втілення – рухів, міміки, інтонації. Така гра є значно складнішою для дітей, порівняно з тією, у якій наслідується побачене в житті. Вона допомагає усвідомити ідею твору, його художню цінність, навчає дітей висловлювати свої почуття, сприяє розвитку пам'яті, мовлення, вияву самостійності, творчості в доборі зображувальних і виразних засобів для створення образів .

У старшій групі гра-драматизація має забезпечити оволодіння дітьми прийомами іншомовності, фантастичного перетворення, перебільшення, вироблення вміння емоційно й інтонаційно виразного характеризування персонажів, виявлення власного ставлення до них та їхніх вчинків, опанування виражальними засобами, необхідними для виконання різних ролей, відображення рольових дій, взаємин, уміння розігрувати відомі і нові сюжети за змістом і мотивами літературних творів, казок та інших жанрів усної народної творчості, вміння використовувати і виготовляти атрибути, що характеризують типові риси образу, ознаки місця подій. Науковці Л. Артемова, Н. Водолага виділяють три етапи гри-драматизації [17]:

1) підготовка до гри-драматизації, яка охоплює заходи, спрямовані на засвоєння літературного тексту: читання або розповідання тексту вихователем, прослуховування тексту в звукозаписі, бесіда з дітьми про особливості характерів, голосів персонажів, переказування змісту тексту, під час якого діти закріплюють у своїй пам'яті послідовність подій, що відбуваються, прямої мови персонажів, переказування за виконаними дітьми ілюстраціями, сюжетними малюнками тощо;

2) збагачення знань дітей про персонажів та події, про які йдеться у грі, вправління у виразному читанні тексту, підготовка атрибутів і декорацій;

3) власне гра– драматизація, у якій розвиваються творчі здібності дітей.

Натомість, Л. Фурміна [127] зауважує, що організовуючи гру-драматизацію, вихователь спочатку сам визначає, хто виконуватиме ту чи іншу роль, зважаючи на те, хто з дітей як сприйняв казку. Поступово діти старшого дошкільного віку самі привчаються правильно розподіляти між собою ролі. Гру-драматизацію треба починати з простих казок. Розгортаючи

гру- драматизацію, вихователь запитаннями, репліками, жестами спрямовує дію. Іноді педагог бере на себе обов'язки ведучого: розповідає від автора текст казки, який підводить дітей до певної дії. Діти старшого дошкільного віку грають у складніші ігри-драматизації. Вони разом із вихователем готують костюми, обговорюють, кому з дітей яка роль більше підходить.

Крім драматизації, в дитячому садку проводять інсценування художніх творів. Інсценування – це переробка будь-якого твору (у тому числі й казки) для сцени або кіно. Як зазначає Н. Водолага, інсценування відрізняється від драматизації послідовним відтворенням літературного сюжету, спеціальним зачуванням слів. В інсценівці є ведучий, що говорить слова від автора [17].

Розвитку зв'язного мовлення старших дошкільників сприяють також і дидактичні ігри. Науковці пропонують розрізняти дидактичні ігри за навчальним змістом, ігровими діями і правилами, організацією і стосунками дітей, роллю вихователя тощо. Вони виділяють:

- ігри-подорожі, що відображають реальні факти і події через незвичайне: просте – через загадкове, складне – через переборне, необхідне – через цікаве; покликані посилити враження, надати пізнавального змісту, казкової незвичайності, звернути увагу дітей на те, що існує поряд, але вони цього не помічають (подорож у намічене місце, подолання простору і часу, подорож думки, уяви тощо);

- ігри-доручення, у яких ігрове завдання й ігрові дії ґрунтуються на пропозиції будь-що зробити;

- ігри-припущення, ігрове завдання яких виражене в назвах («Що було б...?», «Що б я зробив, якби...?» та ін.); спонукають дітей до осмислення наступної дії, що потребує вміння зіставляти знання з обставинами або запропонованими умовами, встановлювати причинні зв'язки, активної роботи уяви; ігри-загадки, які розвивають здатність до аналізу, узагальнення, формують вміння розмірковувати, робити висновки;

- ігри-бесіди, цінність яких полягає в активізації емоційно-розумових процесів (єдності слова, дії, думки, уяви дітей), у вихованні вміння слухати і

чути запитання вихователя, питання і відповіді дітей, уміння зосереджувати увагу на змісті розмови, висловлювати судження. Відповідно до характеру ігрових дій дидактичні ігри поділяють на ігри– доручення, що ґрунтуються на інтересі дітей до дій з іграшками і предметами: добирати, складати, роз'єднувати, з'єднувати, нанизувати тощо;

- ігри з відшукуванням предметів, особливістю яких є несподівана поява і зникнення предметів; ігри з відгадуванням загадок, що вибудовуються на з'ясуванні невідомого («Впізнай», «Відгадай», «Що змінилося?»); сюжетно-рольові дидактичні ігри, ігрові дії яких полягають у відображенні різних життєвих ситуацій, виконанні ролей (покупця, продавця, вовка, гусей та ін.);

- ігри у фанти або в заборонений «штрафний» предмет (малюнок), що пов'язані з цікавими для дітей ігровими моментами (скинути картку, утриматися, не сказати забороненого слова тощо) [21].

Н. Луцан виділяє окрему групу ігор – ігри мовленнєвої спрямованості, до яких можна віднести народні ігри, народні словесні ігри, режисерські, театралізовані ігри, музичні ігри, ігри-розваги, ігри-забави [72].

Урізноманітнення методів і форм організації навчання сприяє формуванню культури мовленнєвої діяльності, творчому розвитку, бажанню вчитись правильно говорити та збільшенню словникового запасу дітей. При проведенні нестандартних занять з дітьми старшого дошкільного віку вагоме значення має підготовка вихователя, адже саме він його рівня компетентності залежить як мовленнєвий так і особистісний розвиток дитини.

2.3. Створення емоційно-позитивного розвивального мовленнєвого середовища

Центральною фігурою освітнього процесу є дитина – мовленнєва особистість. Пошук і забезпечення природовідповідних компонентів середовища, які б допомагали її повноцінному становленню, триває у роботі зі старшими дошкільниками. Основою розвивального середовища для становлення такої особистості є забезпечення доброзичливої атмосфери, де б

дитині надавалося право на мовленнєву активність, на довіру, на помилку та доброзичливе ставлення. Перший і найважливіший компонент успішного процесу – насичення мовленнєвого середовища, в якому постійно чи тимчасово перебуває малюк, зразками рідної мови. Дитина може розвиватися як представник людства і як його рівноправний член лише під впливом мовлення людей, які її оточують [89].

Розвивальне мовленнєве середовище – це потенційні можливості позитивного впливу різноманітних факторів у їх взаємодії на мовленнєвий розвиток дитини і формування мовленнєвої особистості. Організація розвивального мовленнєвого середовища потребує від педагога врахування вікових, індивідуальних та статевих відмінностей.

Основне завдання щодо створення мовленнєвого середовища, як вважає К. Менг, є включення дитини в «інтеракційну (взаємодіючу) діяльність», яка передбачає наявність у неї мовленнєвих знань, умінь і навичок, що є однією з базисних характеристик особистості, її компетентності [76].

Науковці Л. Федоренко [126], М. Львов [73] пропонують такі визначення потенціалу мовленнєвого середовища, як «розвивальні можливості мовленнєвого середовища, в якому росте дитина» [126, с. 9], «природне мовленнєве середовище, в якому росте дитина» [73, с. 182]. Під природним мовленнєвим середовищем М. Львов розуміє мовлення, яке сприймає дитина в природних умовах: мовлення членів сім'ї, товаришів, знайомих, мова радіо і телебачення, мова книжок, які читають дитині тощо. Натомість Л. Федоренко вважає, що стихійне мовленнєве середовище, в якому виховується дитина, є природним мовленнєвим середовищем. Воно може бути як сприятливим для мовленнєвого розвитку, так і навпаки.

Сприятливе середовище уможливорює засвоєння дитиною позитивних мовленнєвих зразків, несприятливе – відсутність таких зразків або засвоєння дитиною мовленнєвих конструктів, які мають негативний відтінок (брутальні, образливі слова; деструктивні форми звернення тощо) [114].

Вчена Л. Калмикова важливе значення приділяє формуванню у дошкільників потреби в комунікації, мовленнєвій діяльності дитини в природних умовах, оскільки така діяльність, за словами автора, породжується бажанням висловлювати свої думки, почуття, настрої, обмінюватися ними з людьми, передавати інформацію, пропонує створити такі мовні ситуації, які б активізували усне висловлювання [41, с. 53].

О. Кононко однією з умов організації розвивального середовища виділяє помірну тональність мовлення, виражені й урівноважені звернення й оцінки, спокійні, з відтінком гумору, зауваження [47].

З вищевикладеного, можна зробити висновок, що розвивальне мовленнєве середовище створюють як педагоги, так і батьки. Важливо, щоб дитина задовольняла потреби у спілкуванні, засвоювала і удосконалювала позитивні комунікативні зразки.

Розглянемо спеціальні принципи організації мовленнєвого спілкування з дітьми [85]. Гуманізація комунікативних настанов педагога передбачає повагу до дитини – співрозмовника, її особистості, інтересів, уподобань. Виявляється цей принцип у бажанні педагога зрозуміти дитину, у прагненні задовольнити її потреби та ставленні до дитячих проблем, запитань і пропозицій.

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

3. Приклад товарищкості й рівноправності, конструктивна позиція у спілкуванні з дітьми. Успішна взаємодія з дітьми залежить від товарищкості педагога. Налагоджуючи дружні стосунки з вихованцями, він віддає перевагу позиції «поруч», взаємодіє з дитиною як із рівноправним партнером.

4. Дотримання професійної та мовленнєвої етики. Спілкування вихователя з дітьми здійснюється на професійних засадах. Він не повинен

ображатися на дітей, виявляти гнів, у будь-якій ситуації діяти за правилом «Нічого не говорити з того, чого не можна було б залишити назавжди в душі дитини». Дотримання мовленнєвого етикету є невід'ємною складовою професійної етики.

5. Встановлення емоційної довіри і підтримка позитивної атмосфери спілкування визначаються віковими особливостями мовленнєвої взаємодії з дошкільниками. Діти вступають у контакт з дорослими за умови виникнення емоційної прихильності до них, інакше вони не виявлятимуть ініціативи під час спілкування, не відповідатимуть на їхні запитання.

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

7. Врахування індивідуальних особливостей і ситуативного стану дитини у процесі мовленнєвої взаємодії. Перш ніж розпочати спілкування, педагог має з'ясувати психологічний стан дитини, її бажання спілкуватися у цей момент. Щоб викликати у дитини мовленнєву реакцію, педагогу потрібно індивідуалізувати своє спілкування.

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

9. Втілення у педагогічне спілкування традицій українського родинного спілкування з дітьми і мовленнєвого етикету, збагачення

професійного мовлення кращими зразками усної народної творчості. Родинному спілкуванню українців, національним способам повчання і навчання притаманні пестливість, емоційність, образність і мовленнєвий супровід спільних з дитиною дій. Збагачення професійного мовлення українськими прислів'ями, приказками, фразеологічними зворотами дає можливість із властивою українському народові влучністю, образністю оцінювати певну педагогічну ситуацію, виражати педагогічно доцільні почуття.

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

Отож, перелічені вище принципи є базисом у формуванні мовленнєвої комунікації. Доцільно зазначити, що власні професійні якості педагога впливають на розвиток культури спілкування дітей дошкільного віку.

З метою створення розвивального мовленнєвого середовища в дошкільних закладах спеціально створюють штучне мовленнєве середовище. Під штучним мовленнєвим середовищем К. Крутій розуміє методичний засіб, завдяки якому дитина оберігається від неправильного мовленнєвого впливу як однолітків, так і дорослого оточення, а також створюється атмосфера високої культури мовлення [59, с. 23].

Критерієм розвивального штучного мовленнєвого середовища автор вважає те, що для дитини дошкільного віку це середовище має стати природним. Тобто дитина повинна привласнювати мовленнєві цінності, позитивний мовленнєвий досвід. К. Крутій пропонує модель створення освітнього мовленнєвого середовища, яка складається зі спеціально

організованої мовленнєвої діяльності дітей, спільної доросло-дитячої мовленнєвої діяльності, вільної самостійної мовленнєвої діяльності дітей. Вченою розроблені типи індивідуальних завдань, в основу яких покладено бажання висловити думку з метою повідомлення, переконання, запитання, спонукання до дії тощо. Найбільш ефективними вправами, на думку автора, є мовленнєві ситуації та мовленнєві вправи, які сприяють і стимулюють мовленнєвий розвиток, активність і самостійність дитини дошкільного віку.

На проблему створення розвивального середовища звертає свою увагу і М. Монтесорі, яка найважливішою передумовою розкриття дитиною внутрішнього світу вважає вільну самостійну діяльність у створеному педагогом середовищі. Дорослому відводиться роль опосередкованого учасника, організатора розвивального середовища, яке сприятиме активності кожної дитини, заохочення її до творчих ініціативних кроків. Поступово в сприятливих умовах життєзабезпечення у малюка формується індивідуальний внутрішній світ, що й визначає характер усієї його діяльності, в тому числі і мовленнєвої [77].

Тому, на думку М. Монтесорі, завдання педагога полягає насамперед у наданні дитині засобів саморозвитку й ознайомленні її з правилами користування ними. Збагачене середовище передбачає єдність соціальних і природних засобів забезпечення повноцінної життєдіяльності дитини.

Натомість, А. Богуш під мовленнєвим середовищем розуміє сукупність сімейних, побутових, соціально-педагогічних неорганізованих і цілеспрямованих умов спілкування дитини в системах «дорослий (батьки, родичі, вихователь, учитель) – дитина», «дитина – дорослий», «дитина – дитина» [11].

За твердженням А. Богуш, мовленнєве середовище, що оточує дитину, за своїм впливом на розвиток мовлення може бути стихійно-нестимульованим, стимульованим і актуальним. Стихійно-нестимульованому мовленнєвому середовищу властива пасивна мовленнєва взаємодія. Дитина сприймає мовлення дорослих і всіх мовців цього середовища таким, яким

вона його чує, мовлення, яке притаманне саме цій мовленнєвій спільності. Дитина відчуває його вплив опосередковано у процесі щоденного спілкування в сім'ї та соціумі.

Стимульоване мовленнєве середовище автор розглядає як організований процес навчання мови і розвитку мовлення на різних вікових етапах у навчальних закладах різного типу, який супроводжується педагогічно стимульованою мовленнєвою взаємодією педагога і дітей. Провідним фактором стимульованого мовленнєвого середовища є мовлення педагога.

У статті «Слово про слово» В. Сухомлинський висловлює свої погляди на мовлення педагога. Вчений зазначає, що педагог має досконало володіти рідною мовою, рідним словом як засобом впливу на дітей і засобом виховання. «Слово – це ніби той місток, через який наука виховання переходить у мистецтво, майстерність» [118, с. 160].

В. Сухомлинський стверджує, що виховання стає немичним, безсилим саме тоді, коли педагоги забувають, що в їхньому розпорядженні є, по суті, «єдиний, тонкий і надійний, всесильний і гострий інструмент виховання – слово». Справжній вихователь, на думку педагога, і повинен досконало володіти виховними засобами мудрого слова, адже «слово виявляє ідею, а ідея – основа виховання» [116, с. 597].

Одним із стимулюючих факторів розвитку активного мовлення дитини, за словами В. Сухомлинського, є залучення дітей до читання книжки, яку вчений образно називає «стежиною», що веде дитину до вершини розвитку. «Читання, – зазначає В. Сухомлинський, – це віконце, через яке діти бачать і пізнають світ і самих себе. Воно відкривається перед дитиною лише тоді, коли поряд з читанням, одночасно з ним і навіть раніше, ніж вперше розкрита книжка, починається копітка робота над словом, яка повинна охоплювати всі сфери активної діяльності дітей – працю, гру, спілкування з природою, музику, творчість» [117].

Тому не може бути розвивальним мовленнєве середовище без залучення дітей до слухання, читання і переказування художніх творів, без наявності в сім'ї, в дошкільному закладі бібліотечки книг для читання. Під активним мовленнєвим середовищем А. Богуш розуміє максимально ініціативну взаємодію дитини з іншими учасниками спілкування. Ефективний вплив мовленнєвого середовища на дитину та її мовлення буде тільки за наявності розвивальної функції цього оточення [11].

Науковець А. Гончаренко [23] розвивальним називає таке середовище, яке пристосовується до природного темпу кожного малюка, не порушуючи його і не нівелюючи. Вона стверджує, що неможливо створити уніфіковане середовище, яке за змістом, формою задовольнить кожную дитину. Відмінності (статеві, індивідуальні, вікові) очевидні, що й підтверджується результатами обстеження мовних засобів та комунікативної взаємодії. Середовище тоді набуде вільного розвивального змісту, зазначає автор, коли дитина самостійно зможе обирати однолітків для спілкування або гри, трудової чи іншої діяльності, зважаючи на взаємну прихильність, територіальне перебування, враження від попередніх контактів. Це передбачає наповнення досвіду дитини такими способами і формами мовленнєвої взаємодії, які б набували варіативності залежно від тривалості контактів, кількісної та статевої характеристики угруповання, від змісту діяльності.

Середовище буде розвивальним і комфортним для дитини, зазначає А. Гончаренко, за умов надання їй можливості дозувати мовленнєво-комунікативну діяльність: встановлювати мовленнєву взаємодію з бажаними для неї партнерами; визначати час, тривалість контактів; перемежовувати розширення партнерів у спілкуванні з усамітненням. Пріоритетом для розвивального середовища мають бути спілкування, обговорення, мовленнєво-творча діяльність, роздуми вголос без страху помилитися чи не співпасти з думкою дорослого. Підставою для виникнення власної позиції дитини є її життєвий досвід, а набувається, накопичується і реалізується він

кожним по-своєму. Важливим є наповнення середовища емоційними для дитини подіями, фактами, позаяк емоції є базовими підставами психічного розвитку дитини. Розвивальним є й наповнення життєдіяльності дитячими формами діяльності.

Отже, розвивальний ефект середовища залежить не стільки від умов, скільки від характеру мовленнєвого спілкування дорослого та дитини, від тих ситуацій, способів, завдань, які будуть сприяти і стимулювати мовленнєвий розвиток, активність і самостійність дитини дошкільного віку.

А. Гончаренко [23] виокремлює наступні складові мовленнєвого розвивального середовища: природне довкілля, довкілля культури, людське довкілля (соціальне), середовище власного «Я». Як зазначає автор, людина – це частка природи, тому педагоги мають організовувати різні види праці, де б поєднувалося мовлення з активними діями дитини, які забезпечували б спілкування дітей з такими об'єктами і явищами природи, що поповнюють враження про цілісність світобудови, викликають емоції, мовленнєву активність. Предмети, іграшки, окремі витвори мистецтва, з якими постійно чи періодично діє дитина, за якими спостерігає, дізнається про назву, їхню функцію – викликають емоції й активізують мовленнєву діяльність дітей. Завдання педагога – урізноманітнити дитячу діяльність, здатну розвинути цікавість, звичку підходити до кожної нової речі вже з власними засобами, що спонукало б до поєднання попередніх вражень з новими; організовувати ігрову діяльність, оскільки гра мотивує самостійні висловлювання, активізує словник дитини, наповнює його термінами.

Соціальне середовище представлено людьми, з якими вступає в контакт дитина та від яких отримує і засвоює суспільно-історичний досвід. Тому педагоги мають стимулювати дітей до мовленнєвого спілкування в різних видах діяльності; ознайомлювати з художньою літературою, яка змальовує реальні життєві ситуації; дотримуватись мовленнєвої культури. Розвиток особистості передбачає посилення уваги до становлення у дитини самоактивності, свідомого ставлення до життя, уміння здійснювати власний

вибір. Іноді подібні вчинки, дії потребують словесного обґрунтування для себе та, за потреби, для інших. Розвивальне середовище стимулює до означення словом власних станів, переживань, намірів, сподівань, ставлень, зіставлення оцінки своєї поведінки з моральними нормами [23].

Мовленнєва особистість розвивається ефективно лише тоді, коли вона включена в повноцінну мовленнєву діяльність, в якій роль дорослого є головною, провідною. Завдання дорослого – усіляко сприяти мовленнєвому розвитку дитини, активізувати та стимулювати його, обираючи для цього доступні та найбільш ефективні шляхи. Бо саме формування активного мовлення дитини починається з мовленнєвого наслідування і є ефективним лише за умов емоційного підйому. Мовленнєвий простір, насичений зразками мовленнєвої культури, є основним джерелом становлення мовленнєвої особистості у ранньому дитинстві. Малюк не має іншого шляху навчитися говорити, тільки як наслідувати мовлення дорослих. Формування мовлення протягом перших трьох років життя дитини є не просто накопиченням словника, а складним нервово-психологічним процесом, який відбувається в результаті взаємодії дитини з оточуючим середовищем і в ситуації спілкування з дорослими. Головною умовою повноцінного розвитку мовлення малюка є те, яке саме мовлення він наслідує, тому мовлення дорослих має бути «правильним, розбірливим, простим, повторюваним, різнобарвним, живим» [95].

Родинне спілкування є головним чинником комунікативно-мовленнєвого розвитку малюка. Особливе значення в період раннього дитинства для розвитку дитини мають його взаємовідносини з мамою, як з самою близькою і важливою людиною в його житті. Мати, яка виховує дитину, має мати достатню зрілість і позитивне ставлення до себе і оточуючих. Особливості мовлення матері, тобто те, як вона будує своє спілкування з дитиною, – не може не відобразитись на мовному і особистісному розвитку дитини. Особливості саме родинного спілкування

відіграють провідну роль у становленні психічних функцій, емоційного розвитку та пізнавальної активності дитини [90].

Сьогодні вкрай важливо, щоб педагоги-дошкільники розуміли свою роль у формуванні та становленні мовленнєвої особистості сучасного дошкільника. Педагог має прагнути бути успішним, повинен вміти формулювати і ставити запитання, які б стимулювали мисленнєву діяльність дітей, повинен забезпечувати позитивний емоційний клімат у групі, створювати атмосферу довіри, доброзичливості, зацікавленості в найменшому успіхові кожного вихованця. Нині важливо усвідомлювати і пам'ятати кожному вихователю, що методи роботи з дітьми щодо розвитку їх мовлення не змінилися, а змінився характер їх використання та позиції педагога і дітей у процесі їх застосування. Водночас із традиційними з'явилося багато інноваційних методів і засобів розвитку мовлення дошкільників, а саме побудова заняття у вигляді словесних подорожей у світ казки, фантазії, природи, мистецтва, звуків, фарб тощо.

Для успішного розвитку мовлення важливим є повсякденне мовленнєве вправління дітей під час гри, праці, різних режимних побутових процесів, прогулянок. Формування навичок розмовного мовлення, культури мовленнєвого спілкування потребує природних життєвих ситуацій, правдивих і зрозумілих дітям мотивів їхньої мовленнєвої діяльності. Вимога часу, а саме особистісно-зорієнтований підхід до розвитку мовлення дошкільнят, надає змогу максимально врахувати рівень мовленнєвого розвитку та мовні здібності, наміри, бажання, індивідуальні особливості кожної дитини і стимулювати ці творчі прояви з організацією на їх індивідуальність [90].

Але, нажаль, наукові розвідки свідчать, що частина дошкільників страждає від труднощів у комунікації. І з кожним роком ця проблема має тенденцію на збільшення. Це виявляється при уважному вивченні системи взаємодії дитини з дорослими і однолітками в побуті, партнерській ролі в грі, в ситуаціях нерегламентованого спілкування. Труднощі входження в

дитяче співтовариство, недостатнє вміння враховувати в спільній діяльності ділові та ігрові інтереси партнера приводять до збіднення комунікативного досвіду дитини, здійснюють негативний вплив на міжособисті стосунки, визначають її невисокий соціальний статус у групі однолітків. Складні стосунки дитини-дошкільника із ровесниками, які виражаються в підвищеній конфліктності, невмінні домовлятися про спільні справи і ігри турбують сьогодні дорослих. Також, не дивлячись на бажання грати разом з іншими дітьми, сьогодні спостерігаємо дітей, які змушені грати самотійно або з близькими дорослими [90].

Дорослі вбачають причину цьому в особливостях характеру дитини. Хоча насправді причина криється у несформованості комунікативної діяльності самої дитини, а виникнення на цій основі характерологічних особливостей носить не причинний, а скоріше наслідковий характер. Доводиться констатувати, що у системі навчання проблема подолання труднощів у спілкуванні дітей 5-6 років недостатньо вирішена: більшість дошкільників мають проблеми в міжособистісній взаємодії; педагоги не враховують природу генетичного (невербального) виду спілкування в навчально-виховному процесі та специфіку його впливу на протікання вербального спілкування.

Вивчення процесу становлення спілкування у дітей дошкільного віку є на сучасному етапі важливою задачею, оскільки дозволяє не лише прогнозувати труднощі мовленнєвої взаємодії між людьми, але попередити їх виникнення. Якщо раніше увага приділялася формуванню окремих мовленнєвих умінь та навичок на основі елементарного усвідомлення мовних явищ, то на сьогодні головною метою на етапі дошкільного дитинства є виховання мовної особистості, тобто формування особистості, яка адекватно, вільно і творчо застосовує мову в різних ситуаціях з метою реалізації власне мовленнєвих завдань, які ставить перед нею життя. Виходячи із структури індивідуального комунікативного потенціалу особистості, доречно також

виділити основні комунікативні труднощі дітей (А. Самохвалова) [106]. До базових комунікативних труднощів належать:

- труднощі входження у контакт (постійна сором'язливість, страх, невпевненість і т.д.);
- труднощі, які пов'язані з дитячим егоцентризмом (неспроможність прийняти другу людину такою, яка вона є, прояви егоїзму, впертості);
- труднощі в емпатії (невміння співпереживати, складність в розумінні внутрішнього настрою співрозмовника і т.д.);
- труднощі з відсутністю позитивної установки на іншу людину (вияв ворожості, дитячих заздрощів, приниження і висміювання однолітків з метою самоствердження і т.д.);
- труднощі з неадекватною самооцінкою дитини (невпевненість у собі, відсутність комунікативної ініціативи, завищена самооцінка і т.д.);
- труднощі, які пов'язані з підвищеною емоційно-особистісною залежністю від партнерів по спілкуванню (страх вияву у спілкуванні своїх намагань і індивідуальних особливостей, відмова від власних інтересів і т.д.).

Для того щоб подолати наявні труднощі у комунікації старших дошкільників, необхідні наступні умови:

- обов'язкове використання суб'єктного, шанобливого, розвивального спілкування, яке не травмує і не пригнічує активність дитини; здійснення з дітьми повноцінної взаємодії, яка не гальмує активність та самостійність дитини; реалізація головної умови розвитку дитини – використання діалогічного спілкування;
- становлення емоційно-особистісної форми спілкування дитини з близькими людьми та широким колом соціального оточення, що реалізує потребу дитини у визнанні, любові, підтримці, що сприяє розвитку мотивів до спілкування і співпраці у різноманітних і цікавих для дошкільника видах діяльності;

- принцип гуманізації міжособистісних стосунків, що виключає авторитарний стиль керівництва у вихованні дітей, формування суб'єкт-суб'єктних відношень у комунікації дитини з навколишнім світом;

- наповнення життя дитини почуттям причетності до відкриття, особистісних взаємин, надання свободи у виявленні інтересів, виборі партнерів по спілкуванню та засобів досягнення мети;

Усунення наявних труднощів у комунікації і при цьому своєчасний та ефективний розвиток та удосконалення мовлення для дитини є життєво необхідним, оскільки це забезпечує малюкові активну участь у спільній діяльності з дорослими та однолітками [90].

Організуючи процес ігрової діяльності і розширюючи межі мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку, варто пам'ятати, що вся система спілкування та сприймання у дитини-дошкільника має відбуватися у «суб'єкт-суб'єктному» типі стосунків. Є низка чинників, які забезпечують розвиток структурних компонентів мовлення в поєднанні мовленнєвої та ігрової діяльностей, а саме (К. Карасьова) [43]:

- спеціальна організація цих діяльностей, які ґрунтуються на особистісно-орієнтованій моделі взаємодії їх учасників (вихователів і дітей) та на гуманістичному підході;

- система мовленнєвих технологій, спрямованих на перехід дитини від репродуктивних до креативних мовленнєвих та ігрових дій;

- функціональний характер мовленнєвої діяльності та ігрової.

Створення розвивального мовленнєвого середовища уможливило дошкільниками досягнення оптимального рівня мовленнєвого розвитку, формування емоційно-ціннісного ставлення до себе та інших, оптимізує процес мовленнєвого самовираження та самоствердження, сприяє становленню мовленнєвої особистості в дошкільному дитинстві.

ВИСНОВКИ ДО ДРУГОГО РОЗДІЛУ

У розділі розкрито умови формування культури мовленнєвої комунікації дітей старшого дошкільного віку в навчально-виховному середовищі. Визначено особливості активізації мовленнєвої діяльності дітей дошкільного віку, яка передбачає розвиток лексичного аспекту мовлення, формування граматичного лексичного ладу мови, вдосконалення звукової вимови та розвиток зв'язного мовлення.

Розглянуто урізноманітнені методи і форми організації мовленнєвої діяльності дітей старшого дошкільного віку, а саме: проведення занять, які мають на меті ознайомити дітей з оповіданнями, поетичним словом, байкою; проведення театралізованих ігор, виховних заходів; складання та розповідання казок; вивчення та декламування дітьми скоромовок, прислів'їв, приказок, віршів; інсценізація художніх творів.

Розкрито особливості створення емоційно-позитивного розвивального мовленнєвого середовища, яке ґрунтується на забезпеченні мовленнєвого розвитку дитини, досягненні комунікативного успіху, встановленні позитивної сфери спілкування та суб'єкт-суб'єктних відносин, врахуванні вікових та психологічних особливостей дитини, гуманізації комунікативних відносин, демократизації педагогічного спілкування, педагогічної підтримки у здійсненні мовленнєвої діяльності дошкільника.

РОЗДІЛ 3. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА РОБОТА З АПРОБАЦІЇ ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ МОВЛЕННЕВОЇ КОМУНІКАЦІЇ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ В НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОМУ СЕРЕДОВИЩІ

3.1. Організація дослідницько-експериментальної роботи

Теоретичні та методичні засади організації експериментального дослідження проаналізовані у попередніх розділах: сутність та зміст мовленнєвої комунікації, мовленнєві та комунікативні акти як одиниці мовленнєвої комунікації, особливості розвитку мовленнєвої комунікації дітей старшого дошкільного віку, активізація мовленнєвої діяльності дітей дошкільного віку, урізноманітнення методів і форм організації мовленнєвої діяльності, створення емоційно-позитивного розвивального мовленнєвого середовища.

Експериментальна робота проходила у чотири етапи: підготовчий, попередній, проведення експерименту, підведення підсумків.

На підготовчому етапі було визначено мету та завдання дослідження.

Мета експериментального дослідження – виявлення особливостей формування культури мовленнєвої комунікації дітей старшого дошкільного віку.

У відповідності із визначеним предметом та об'єктом дослідження нами були окреслені завдання:

- діагностувати мовленнєву діяльність дошкільників;
- підтвердити ефективність використання педагогічних умов формування культури мовленнєвої комунікації дітей старшого дошкільного віку.

Попередній етап проведення експерименту включає у себе організаційні та методичні особливості проведення експериментального дослідження.

Експериментальна робота щодо апробації педагогічних умов формування культури мовленнєвої комунікації дітей старшого дошкільного віку проводилася в Шестеринському навчально–виховному комплексі «Дошкільний навчальний заклад – загальноосвітня школа І–ІІІ ступенів» під час практики. В експерименті брали участь дві групи дітей старшого дошкільного віку: перша – діти експериментальної групи (10 осіб), друга – діти контрольної групи (9 осіб).

Експеримент проходив у три етапи: констатувальний, формувальний і контрольний. Всі види навчальної діяльності проводили згідно із навчальним планом.

З метою аналізу рівня словникового запасу, а також уміння будувати речення для усної відповіді дітей дошкільного віку було використано тест Р. Немова [80] (Додаток 3). Для визначення лінгвістичного рівня, можливості створення словесного задуму й реалізації мовних засобів використовували методику А. Палія [91] (Додаток К).

Наступним етапом було проведення експерименту. На етапі констатувального експерименту визначено рівень словникового запасу за допомогою тесту Р. Немова (Додаток 3). Аналіз цього тесту показав, що розвиток словникового запасу дітей старшого дошкільного віку (контрольна група) становить: 2 дитини – 23 % – мають високий рівень; 4 дитини – 44 % – мають середній рівень; 3 дитини – 33 % – мають низький рівень розвитку словникового запасу. Проаналізуємо результати анкетування дітей старшого дошкільного віку експериментальної групи: 1 дитина – 10 % – має високий рівень, 4 дитини – 40 % – мають середній рівень, 5 дітей – 50 % – мають низький рівень розвитку словникового запасу (див. таб. 3.1).

Таблиця 3.1.

Рівень словникового запасу контрольної та експериментальної групи на етапі констатувального експерименту

Група	Високий рівень	Середній рівень	Низький рівень
Контрольна	23 %	44 %	33 %
Експериментальна	10%	40 %	50 %

Як бачимо, контрольна група значно перевищує показники експериментальної групи на етапі констатувального експерименту (див. на рис. 3.1.).

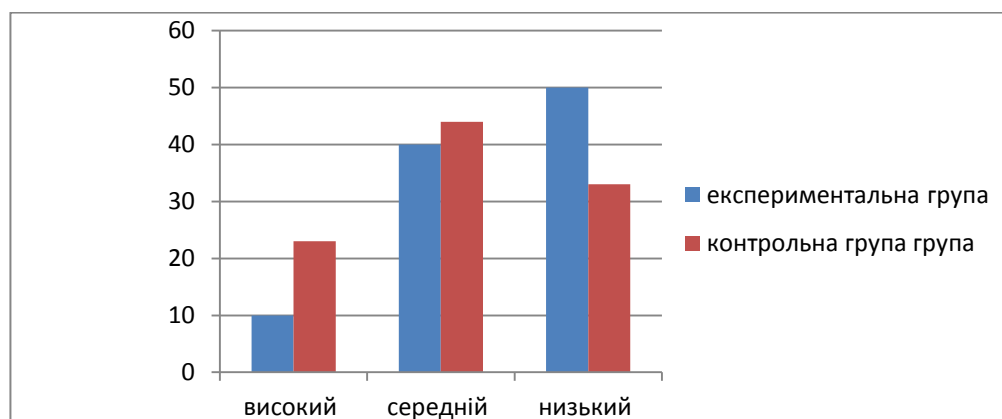


Рис. 3.1. Діаграма рівнів розвитку словникового запасу контрольної та експериментальної групи (результати констатувального експерименту)

Для визначення лінгвістичного рівня, створення словесного задуму й реалізації мовних засобів дітей старшого дошкільного віку була використана методика А. Палія (Додаток К), що дозволила зробити висновок, щодо рівня розвитку створення словесного задуму й реалізації мовних засобів дітей старшого дошкільного віку (експериментальна група) становить: 1 дитина – 10% – має високий рівень, 3 дитини – 30 % – мають середній рівень, 6 дітей – 60 % – мають низький рівень розвитку створення словесного задуму й реалізації мовних засобів; результат анкетування дітей старшого

дошкільного віку (контрольна група) становлять: 1 дитина – 12 % – має високий рівень, 5 дітей – 55 % – мають середній рівень, 3 дитини – 33 % – мають низький рівень розвитку створення словесного задуму й реалізації мовних засобів (див. таб. 3.2.).

Таблиця 3.2.

Рівень розвитку створення словесного задуму й реалізації мовних засобів контрольної та експериментальної групи на етапі констатувального експерименту

Група	Високий рівень	Середній рівень	Низький рівень
Контрольна	12 %	55 %	33%
Експериментальна	10%	30%	60 %

Отже, аналіз отриманих даних після проведення другої методики свідчить про деяку перевагу результатів контрольної групи порівняно з експериментальною (див. рис. 3.2.).

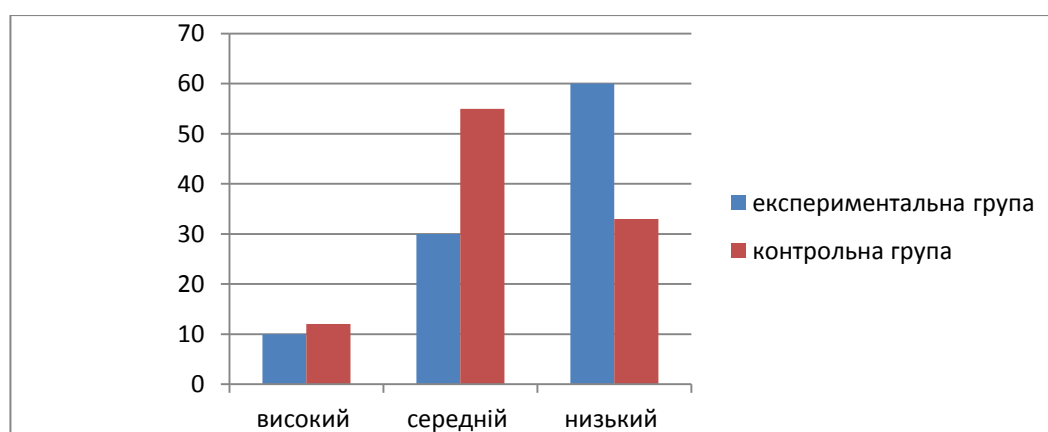


Рис. 3.2. Діаграма рівнів розвитку створення словесного задуму й реалізації мовних засобів контрольної та експериментальної групи (результати констатувального експерименту)

На етапі констатувального експерименту групи дітей виявились якісно однорідними. Статистичні дані засвідчують про недостатній рівень розвитку

мовлення дошкільників. Як показують результати тестувань діти експериментальної групи мають труднощі з розвитку зв'язного мовлення: невміння будувати речення, обмежений лексичний запас слів, відсутність зв'язності у висловлюванні, не використання у розповіді етикетних форм привітання, невміння починати і логічно завершувати діалог, відсутність емоційної й інтонаційної забарвленості висловлювання, складність конструктивно пояснити і висловити свою думку.

З метою формування культури мовленнєвої комунікації дітей старшого дошкільного віку на етапі формувального експерименту було апробовано педагогічні умови: активізація мовленнєвої діяльності дітей дошкільного віку, урізноманітнення методів і форм організації мовленнєвої діяльності, створення емоційно-позитивного розвивального мовленнєвого середовища.

Активізація мовленнєвої діяльності дітей дошкільного віку мала на меті заохочувати і активізувати дітей до спілкування, розвиток усного мовлення, збагачення словникового запасу, збільшення пізнавальної навчальної активності тощо. На заняттях з дітьми використовувались різноманітні вправи, завдання для розвитку комунікації: вправи на розвиток фізіологічного та мовного дихання, дидактичні ігри, рухливі ігри, вправи для розвитку голосу, складання розповіді за сюжетними картинками, використання мнемотехніки, мнемо таблиць та мнемо доріжок (Додаток Г); також була запропонована добірка скоромовок, забавлянок, приказок (Додаток Д).

Урізноманітнення методів і форм організації мовленнєвої діяльності включало в себе використання і впровадження таких видів роботи: заняття ознайомлення з казкою на тему: «В гостях у казки» (Додаток А), заняття ознайомлення з поетичним словом на тему: «Неповторний світ поезії Кобзаря» (Додаток В), виховний захід на тему: «Щедрий вечір, добрий вечір» з метою формування культури спілкування, поваги до співрозмовника, розвитку уміння правильно говорити, слухати; виховання культури спілкування та любові й пошани до однолітків (Додаток Б).

Створення емоційно-позитивного розвивального мовленнєвого середовища складалось з наступних компонентів: відбувалась співпраця вихователя і вихованців, створювались партнерські відносини на занятті, використовувався індивідуальний підхід, навчально-виховний процес містив практичну спрямованість, враховувались вікові особливості дітей, темперамент та когнітивний розвиток, спілкування відбувалось на гуманістичних засадах, демократичному спілкуванні, визнанні суверенітету дитини, запровадженні суб'єк-суб'єктних відносин, використанні педагогіки партнерства та розвитку компетентностей дітей старшого дошкільного віку. Діти виступали у ролі суб'єктів навчально-виховного процесу, вільно висловлювали свою думку, були активними учасниками спілкування. Діяльність дітей була спрямована на розвиток і удосконалення компетентностей, а саме мовленнєвої.

Нами була проведена робота із батьками, яка була спрямована на підвищення рівня компетентності із питання виховання культури мовленнєвої комунікації дітей (Додаток Ж).

У контрольній групі навчальний процес відбувався без застосування вищезазначених педагогічних умов.

Аналіз першоджерел засвідчив, що рівень засвоєних знань з мови й мовлення, формування комунікативних умінь і навичок залежать від правильно обраних і застосованих методів, прийомів як важливих компонентів системи розвитку культури мовленнєвої комунікації дітей старшого дошкільного віку.

3.2. Кількісно-якісний аналіз результатів дослідницько-експериментальної роботи

Після формувального експерименту було проведено повторне тестування (контрольний експеримент) дітей старшого дошкільного віку (експериментальна група), де був використаний тест Р. Немова, яке

виявилось таким: 2 дитини – 20 % – мають високий рівень; 6 дітей – 60 % – мають середній рівень; 2 дитини – 20 % – мають низький рівень словникового запасу; результат анкетування дітей старшого дошкільного віку (контрольна група) становить: 3 дитини – 33% – мають високий рівень, 5 дітей – 55 % – мають середній рівень, 2 дитини – 12 % – мають низький рівень словникового запасу (див. таб. 3.3).

Таблиця 3.3.

Рівень словникового запасу контрольної та експериментальної групи на етапі контрольного експерименту

Група	Високий рівень	Середній рівень	Низький рівень
Контрольна	33%	55%	12%
Експериментальна	20 %	60%	20 %

Таким чином, на основі проведення повторного тесту для визначення рівня словникового запасу дітей, можна зробити висновок, що кількісні показники значно підвищились в експериментальній групі (див. рис. 3.4.).

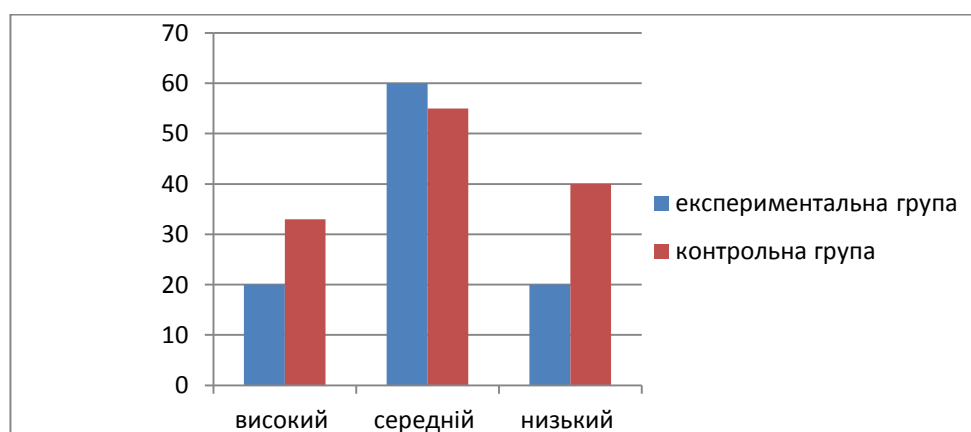


Рис. 3.4. Діаграма рівнів словникового запасу контрольної та експериментальної групи (результати контрольного експерименту)

Як бачимо, рівень словникового запасу дітей старшого дошкільного віку експериментальної групи до і після експерименту змінився. Значно збільшився високий, середній рівень та зменшився низький рівень словникового розвитку (див. таб. 3.4.).

Таблиця 3.4.

Рівень словникового запасу у дітей старшого дошкільного віку експериментальної групи (до і після формувального експерименту)

Рівень	Високий	Середній	Низький
Експериментальна група до експерименту	1 дитина 10 %	4 дитини 40%	5 дітей 50 %
Експериментальна група після експерименту	2 дитини 20 %	6 дітей 60%	2 дитини 20 %

У контрольній групі рівень словникового запасу до і після формувального експерименту майже не змінився: кількість дітей із високим рівнем збільшилась на 10%, середній рівень збільшився на 6% (див. таб. 3.5.).

Таблиця 3.5.

Рівень сформованості словникового запасу у дітей старшого дошкільного віку контрольної групи (до і після формувального експерименту)

Рівень	Високий	Середній	Низький
Контрольна група до експерименту	2 дитини 23% %	4 дитини 44 %	3 дитини 33 %
Контрольна група після експерименту	3 дитини 33 %	5 дітей 53 %	2 дитини 12 %

Також була повторно проведена на етапі контрольного експерименту методика А. Палія на визначення лінгвістичного рівня, створення словесного задуму й реалізації мовних засобів дітей старшого дошкільного віку (експериментальна група) становить: 2 дитини – 20 % – мають високий рівень, 5 дітей – 50 % – мають середній рівень, 3 дитини – 30 % – мають низький рівень розвитку створення словесного задуму й реалізації мовних засобів; результат анкетування дітей старшого дошкільного віку (контрольна група) становить: 1 дитина – 12 % – має високий рівень, 5 дітей – 55 % – мають середній рівень, 3 дитини – 33 % – мають низький рівень розвитку створення словесного задуму й реалізації мовних засобів. Кількісні показники перевищують в експериментальній групі: на 8 % збільшився високий рівень, на 3 % зменшився низький рівень (див. табл. 3.6.).

Таблиця 3.6.

Рівень лінгвістичного розвитку, створення словесного задуму й реалізації мовних засобів контрольної та експериментальної групи на етапі контрольного експерименту

Група	Високий рівень	Середній рівень	Низький рівень
Контрольна	12%	55%	33 %
Експериментальна	20%	50%	30%

Підсумовуючи отримані результати після проведення другої методики, можна зробити висновок, що, рівень розвитку створення словесного задуму й реалізації мовних засобів перевищує в експериментальній групі (див. рис. 3.4.).

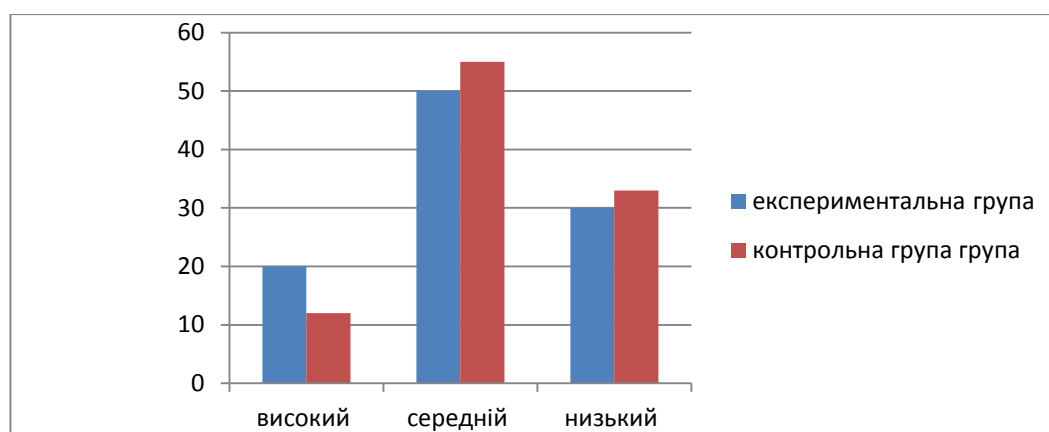


Рис. 3.4. Діаграма рівнів розвитку створення словесного задуму й реалізації мовних засобів дітей старшого дошкільного віку контрольної та експериментальної групи (результат контрольного експерименту)

Здійснивши аналіз результатів проведеної методики, можна зробити висновок, що рівень розвитку словесного задуму й реалізації мовних засобів експериментальної групи збільшився, а саме: високий рівень збільшився на 10 %, середній збільшився на 20 %, а низький рівень зменшився на 30% (див. табл. 3.7).

Таблиця 3.7.

Рівень розвитку створення словесного задуму й реалізації мовних засобів експериментальної групи (до і після формувального експерименту)

Рівень	Високий	Середній	Низький
Експериментальна група до експерименту	1 дитина 10 %	3 дитини 30 %	6 дітей 60 %
Експериментальна група після експерименту	2 дитини 20 %	5 дітей 50 %	3 дитини 30%

У контрольній групі рівень словесного задуму й реалізації мовних засобів після проведення контрольного експерименту значних змін не зазнав (див. табл. 3.8.).

Таблиця 3.8.

Рівень сформованості словесного задуму й реалізації мовних засобів дітей старшого дошкільного віку контрольної групи (до і після формувального експерименту)

Рівень	Високий	Середній	Низький
Контрольна група до експерименту	1 дитина 12 %	5 дітей 55 %	3 дитини 33 %
Контрольна група після експерименту	1 дитина 12 %	5 дітей 55 %	3 дитини 33 %

Отже, результати педагогічного експерименту підтверджують ефективність застосування педагогічних умов формування культури мовленнєвої комунікації дітей старшого дошкільного віку, а саме: активізація мовленнєвої діяльності дітей дошкільного віку, урізноманітнення методів і форм організації мовленнєвої діяльності, створення емоційно–позитивного розвивального мовленнєвого середовища.

Зокрема, активізація мовленнєвої діяльності дітей дошкільного віку сприяла розвитку активності на занятті, бажанню вчитися і дізнаватись щось нове. Завдяки цьому, дошкільники охоче вступали в процес спілкування, унаслідок чого в учнів збагатився словниковий запас, значно збільшився рівень розвитку усного мовлення. Також нами на заняттях постійно створювалися ситуації успіху, де кожний вихованець був оцінений за свої старання і навчальну працю.

Так, урізноманітнення методів і форм організації мовленнєвої діяльності дало можливість відійти від традиційних форм навчання, розширити можливості навчального процесу та сприяти творчому розвитку кожної дитини.

Створення емоційно-позитивного розвивального мовленнєвого середовища розвинуло підґрунтя для розвитку співпраці вихователя і вихованців, використання індивідуального підходу, врахування вікових і психологічних особливостей дітей. Нами встановлено із дошкільниками партнерські відносини, внаслідок чого, спостерігалось зникнення бар'єрів спілкування у навчально-виховному процесі. Навчально-виховний процес відбувався на демократичних і гуманістичних засадах, що сприяло використанню нами демократичного стилю спілкування з дітьми, а також забезпечило активізацію діяльності дітей дошкільного віку під час навчально-виховного процесу, вільне висловлювання своєї думки, стимулювання розвитку комунікації. Також відбулось застосування суб'єкт-суб'єктних відносин, не менш важливим був розвиток саме мовленнєвої компетентності.

3.3. Методичні рекомендації, спрямовані на розвиток культури мовленнєвої комунікації дітей старшого дошкільного віку в навчально-виховному середовищі

Гуманізація і демократизація сфер життєдіяльності сучасного суспільства не могли не відбитися на структуризації дошкільної освіти. З'явилися варіативні програми навчання і виховання, де пріоритетним напрямком стало розумове виховання дошкільника. Сьогоднішній випускник дошкільного закладу вміє читати, писати і рахувати, але при цьому у нього відзначається низький рівень культури мовленнєвого спілкування, відсутні моральні цінності його особистості в системі відносин з іншими людьми. Відсутні ввічливі форми спілкування з однолітками. Мова бідна,

одноманітна, засмічена помилками. Культура мовленнєвого спілкування передбачає не тільки вміння правильно, виразно і точно говорити, але і вміння слухати, отримувати ту інформацію, яку вклав у свою мову що говорить.

Високий рівень культури спілкування є основною умовою успішної адаптації людини у будь-якому соціальному середовищі. Як відомо, саме в дошкільному віці закладається фундамент моральних принципів, моральної культури, розвивається емоційно-вольова сфера особистості, формується продуктивний досвід повсякденної комунікації.

На даний момент - складність розвитку культури мовлення у дітей старшого дошкільного віку недостатньо опрацьовані в теоретичних і практичних дослідженнях для дошкільної освіти. Відсутні методичні рекомендації з організації роботи з дітьми в ЗДО в даному напрямку; планування і побудова занять, методика їх проведення, моніторинг рівня розвитку мовленнєвої культури дошкільників, розробка навчально-методичного комплексу.

В результаті дитина буде відчувати серйозні труднощі в оволодінні рідною мовою, не зможе висловлювати свої думки, бажання, переживання, однолітки його не будуть розуміти. Дитина буде відчувати серйозні труднощі в спілкуванні в період адаптації до шкільного навчання.

Культура мови має виступати як особливий предмет, який навчатиме дітей спілкуванню. Культура мовлення надає великі можливості для реалізації міжпредметних зв'язків як у роботі з розвитку мовлення старших дошкільників, так і в роботі по засвоєнню практично всіх розділів програми дошкільної освіти.

Ні одна людина не зможе успішно жити в сучасному світі без вміння правильно і ввічливо розмовляти, слухати, дізнаватися нове, впливати за допомогою мови на оточуючих.

Вчені, педагоги і психологи виходять з того, що в дитячому саду повинні проводитися заняття, які б давали дітям знання з культури мови і

допомагали б їм оволодівати комунікативними вміннями, настільки необхідними в житті кожної людини.

Чим раніше ми почнемо розвивати у дітей культуру мовлення, ніж раніше зробимо все, щоб за висловом мовознавця в. І. Чернишова, «відкрити вуста дітей», тим швидше досягнемо бажаних результатів.

За даними Д. Р. Миняжевой останнім часом все частіше виявляються труднощі у формуванні комунікативних навичок і умінь у поведінці дітей. Згідно з дослідженнями О. Е. Грибовій, в мовлення у дітей спостерігаються комунікативні неточності, які проявляються в невмінні добиватися взаєморозуміння, будувати свою поведінку відповідно до соціальних норм, впливати на оточуючих, переконувати і розташовувати їх до себе.

До шести років у дітей зміцнюються м'язи мовленнєвого апарату, діти вже можуть правильно вимовляти всі звуки (як голосні, так і приголосні) рідної мови. Регулюють силу голосу: за вказівкою вихователя знижують чи підвищують голос залежно від ситуації, у спілкуванні з однолітками користуються помірною силою голосу. Встановлюється переважно помірний темп мовлення. Користуються питальною та окличною інтонацією, виражальними засобами передають різні емоції (сум, гнів, радість, здивування тощо). Діти оволодівають змішаним типом мовленнєвого дихання, збільшується тривалість видиху (4-6 с), оволодівають фразовим та логічним наголосом у словах.

У мовленні дітей шостого року життя ще наявні окремі випадки неточної вимови звуків *р, ш, ж, ч, г* та звукосполучень *щ, дж, дз*. Порушення звуковимови можуть бути пов'язані з органічними вадами мовленнєвого апарату або зі зміною молочних зубів на постійні, наприклад: у дітей з'являються міжзубні шиплячі (*ш* замість *сь*, *з* - *ць*, *ж* - *зь*), пом'якшена вимова інших приголосних звуків. Спостерігається неточність у вимові важких багатоскладових слів зі збігом приголосних.

Діти оволодівають прийомами звукового аналізу слів: визначають кількість слів у реченні, кількість звуків у слові, місце звука у слові (перший,

другий... останній), виокремлюють голосні та приголосні звуки, користуються схемою звукового аналізу слів. Поділяють слова на склади, виділяють склад.

У словнику дітей налічується 3500-4000 слів. Дитина вживає в активному мовленні усі частини мови. Помітно збільшується кількість абстрактних понять, що характеризують взаємовідносини між людьми, морально-етичних понять (чемність, хоробрість, ввічливість, дружбу, гостинність), узагальнених понять (речі, тваринний світ, транспорт, засоби пересування).

Діти легко добирають антоніми і синоніми, з інтересом виконують різні вправи зі словами (добирають ознаки предмета, властивості, якості, дії і, навпаки, за ознаками, якостями впізнають предмет). Починають розуміти і правильно пояснювати слова-омоніми, переносне значення слів. Користуються образними виразами, порівняннями. Знають прислів'я, фразеологізми, вживають їх у не стимульованому мовленні. Діти оволодівають граматичними категоріями рідної мови, переважно правильно вживають відмінкові закінчення, узгоджують прикметники, дієприкметники, числівники з іменником, числівником у роді, числі та відмінку. Правильно використовують кличну форму іменників. Легко утворюють за вказівкою вихователя нові слова за допомогою суфіксів, префіксів (іменники, дієслова, прикметники) та складні граматичні форми, ініціативні щодо мовленнєвих ігор на словотворення.

У мовленні користуються різними реченнями як простими, так і складними, зі сполучниками та сполучними словами, з однорідними членами, прямою мовою (в одному складному реченні налічується 10-15 слів). На пропозицію вихователя складають окличні, питальні, розповідні, безособові речення, речення зі вставними словами. Дають оцінку мовлення, помічають і виправляють граматичні помилки у мовленні товаришів, власному та дорослих.

Водночас мовлення дітей шести років ще не позбавлене граматичних помилок, які трапляються у відмінкових закінченнях (складні форми з чергуванням приголосних), вживанні невідмінюваних іменників, слів, що мають одне число (множину чи однину, у відмінюванні деяких займенників, числівників; порушення порядку слів у реченні).

Діти шести років виявляють ініціативу в спілкуванні з дорослими, звертаються до них з різними запитаннями. Будують діалог у стимульованому мовленні на запропоновані теми. Використовують звертання, вставні слова у першій репліці діалогу та частки (стверджувальні, заперечні) у другій репліці діалогу. Відповідно до ситуації спілкування застосовують без нагадування ввічливі слова та форми мовленнєвого етикету. Підтримують розмову, що виникла між кількома дітьми.

Оволодівають навичками зв'язного мовлення: складають описові розповіді різного типу відповідно до композиційної структури, контаміновані (сюжетно-описові), сюжетні за картинками, з власного досвіду за зразками та планом вихователя. Без допомоги дорослого вміють передати зміст знайомої казки, мультфільму, вистави; розповісти про події, свідком яких дитина була, про що дітям читали вдома.

За зразками та планом вихователя складають творчі розповіді, продовжують розповідь, розпочату вихователем, об'єднують опорні слова у творчу розповідь, складають розповіді за сюжетною ігровою обстановкою; коротенькі розповіді-міркування, розповіді-пояснення. Переказують знайомі художні тексти різної складності й композиції за планом вихователя та за частинами. Оцінюють прослухані розповіді, які були записані на магнітофон.

На наш погляд питанням виховання маленької людини відводиться в нашій дошкільній літературі досить скромне місце. Вихователі можуть більше приділяти увагу на планування і проведення роботи з формування навичок культури мовлення у різних видах діяльності, рішучих моментах. А між тим, саме у цьому віці дитина всією душею сприймає світ, вчиться бути людиною.

ВИСНОВКИ ДО ТРЕТЬОГО РОЗДІЛУ

Результати проведених вище досліджень стосовно виявлення рівня сформованості культури мовленнєвої комунікації дітей старшого дошкільного віку показали, що в експериментальній групі створено ефективні педагогічні умови для формування культури мовлення дітей дошкільного віку. Серед них: активізація мовленнєвої діяльності дітей дошкільного віку, урізноманітнення методів і форм організації мовленнєвої діяльності, створення емоційно-позитивного розвивального мовленнєвого середовища.

Експериментальна робота щодо виявлення рівня сформованості культури мовленнєвої комунікації дітей старшого дошкільного віку проводилась на базі Шестеринського навчально-виховного комплексу «Дошкільного навчального закладу – загальноосвітньої школи І–ІІІ ступенів». У дослідженні брали участь 2 групи дітей старшого дошкільного віку: експериментальна група в кількості 10 осіб, контрольна група в кількості 9 осіб. Після проведення контрольного експерименту кількісні показники експериментальної групи суттєво перевищують показники контрольної групи, а саме: середній рівень словникового запасу збільшився на 5 %; високий рівень розвитку створення словесного задуму й реалізації мовних засобів збільшився на 8 %, середній – на 5 %, низький – зменшився на 3 %. В експериментальній групі зросла кількість дітей із високим та середнім рівнем та зменшилась кількість із низьким рівнем словникового запасу, словесного задуму, реалізації мовних засобів.

ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ

1. Конкретизовано сутність та зміст мовленнєвої комунікації. Мовленнєва комунікація дітей старшого дошкільного віку – це обмін інформацією між індивідами у процесі спілкування, доповнений невербальними засобами. До основних моделей комунікації відносять: класичну модель комунікації, топологічну модель, зворотнього зв'язку, двоступеневу модель, нелінійну модель. Спілкування є частиною мовленнєвої комунікації. Розкрито особливості мовленнєвих й комунікативних актів як одиниць мовленнєвої комунікації дошкільників та особливості розвитку мовленнєвої комунікації дітей старшого дошкільного віку.

Розвиток мовленнєвої комунікації дітей старшого дошкільного віку базується на потребі в комунікації, її самовираженні та ініціативності, емоційно–позитивному ставленні до себе як особистості і партнера по спілкуванню, комплексному застосуванні мовних і немовних засобів виразності мовлення. Для дітей старшого дошкільного віку характерним є розвиток темпу і сили голосу, правильно поставлена дикція, урізноманітнюються засоби виразності мовлення, збагачується обсяг словникового запасу, їхні висловлювання адекватні конкретним комунікативним ситуаціям і позаситуативному спілкуванню.

2. Визначено значення активізації мовленнєвої діяльності дітей дошкільного віку, яка передбачає: розвиток зв'язного мовлення, формування правильної вимови, розвиток лексики, вдосконалення звукової сторони мовлення. Основними засобами активізації мовленнєвої діяльності є: використання дидактичних ігор, скоромовок, потішок, забавлянок, вправ на розвиток голосу, мовного дихання; застосування мнемотехніки.

3. Обґрунтовано методи, форми організації мовленнєвої діяльності дітей старшого дошкільного віку та особливості створення емоційно–позитивного розвивального мовленнєвого середовища. Застосування занять

мовленнєвого спрямування мають вагоме значення у формуванні культури мовленнєвого спілкування особистості, а саме: проведення театралізованих ігор, інсценізація художніх творів, складання та розповідання казок; проведення свят художньої спрямованості, занять із ознайомлення з казками, поетичним словом, оповіданням.

Створення емоційно-позитивного розвивального мовленнєвого середовища включає: особистісно-зорієнтований підхід, суб'єкт-суб'єктне навчання, застосування педагогічної підтримки та мовленнєвого супроводу, врахування індивідуальних та психологічних особливостей дитини, впровадження гуманістичного підходу, підтримки позитивної атмосфери спілкування, використання суб'єкт-суб'єктних відносин, використання демократичної форми спілкування.

4. Експериментально апробовано ефективність застосування педагогічних умов формування культури мовленнєвої комунікації дітей старшого дошкільного віку в навчально-виховному середовищі, таких як: активізація мовленнєвої діяльності дітей дошкільного віку, урізноманітнення методів і форм організації мовленнєвої діяльності, створення емоційно-позитивного розвивального мовленнєвого середовища.

Узагальнення результатів експерименту засвідчило збільшення рівня словникового запасу, створення словесного задуму й реалізації мовних засобів дітей старшого дошкільного віку експериментальної групи. Збільшилась кількість дітей із середнім рівнем розвитку словникового запасу на 5%; із високим рівнем розвитку створення словесного задуму й реалізації мовних засобів на 8% , із середнім – на 5%, натомість зменшилась кількість дітей із низьким рівнем на 3%. У контрольній групі статистично значущі зміни в рівнях словникового запасу та створення словесного задуму й реалізації мовних засобів відсутні.

5. Створено методичні рекомендації, спрямовані на розвиток культури мовленнєвої комунікації дітей старшого дошкільного віку в навчально-виховному середовищі, де дійшли висновку, що культура мовленнєвого

спілкування передбачає не тільки вміння правильно, виразно і точно говорити, але і уміння слухати, отримувати ту інформацію, яку вклав у свою мову що говорить.

Отже, реалізація вищезазначених педагогічних умов, в умовах дошкільного навчання сприяє формуванню культури мовленнєвої комунікації дітей старшого дошкільного віку. Саме систематична та комплексна робота вихователя щодо здійснення навчально-виховного процесу є підґрунтям для позитивних змін у формуванні мовленнєвої комунікації дітей дошкільного віку.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абрамович С. Д. Мовленнєва комунікація: підручник / С. Д. Абрамович, М. Ю. Чікарькова. – Київ : Видавничий дім Дмитра Бураго, 2013. – 464 с.
2. Бабич Н. Д. Основи культури мовлення / Н. Д. Бабич. – Львів : Світ, 1990. – 232 с.
3. Базовий компонент дошкільної освіти [Електронний ресурс] – Режим доступу:<https://mon.gov.ua/storage/app/media/doshkilna/bazovij-komponent-doshkilnoyi-osviti-na-sajt-ostatochnij.pdf> – Дата звернення 17.03
4. Базовий компонент дошкільної освіти в Україні // Дошкільне виховання. – 1999. – №1. – С.6-19
5. Барна Х. В. Методика організації художньо-мовленнєвої діяльності дошкільників: методичні рекомендації до вивчення розділу з навчальної дисципліни «Методика організації художньо-мовленнєвої діяльності дітей у дошкільних навчальних закладах» для студентів освітнього ступеня «бакалавр» спеціальності 012 «Дошкільна освіта» / Х. В. Барна. – Мукачево : МДУ, 2017. – 43 с.
6. Бацевич Ф. С. Основи комунікативної лінгвістики: підручник / Ф. С. Бацевич. – Київ : ВЦ «Академія», 2009. – 376 с.
7. Богуш А. М. Дошкільна лінгводидактика: теорія і практика / А. М. Богуш. – Запоріжжя : Просвіта, 2000. – 216 с.
8. Богуш А. М. Дошкільна лінгводидактика: Хрестоматія / А. М. Богуш. – Київ, 1999. – С. 15 – 18
9. Богуш А. М. Мовленнєвий розвиток дітей від народження до 7 років: Монографія / А. М. Богуш. – Київ : Видавничий Дім «Слово», 2004. – 376 с.
10. Богуш А. М. Наукова школа академіка Алли Богуш / А. М. Богуш. – Київ : Видавничий Дім «Слово», 2009. – 525 с.
11. Богуш А. М. Теоретичні аспекти виховання мовної особистості дошкільника / А. М. Богуш // Збірник наукових праць Бердянського

- державного педагогічного університету [педагогічні науки]. – 2005. – № 2. – С. 21–27.
12. Бодалев А. А. Психология общения / А. А. Бодалев. – Москва : Издательство «Институт практической психологии»; Воронеж : НПО «МОДЭК», 1996. – 256 с.
13. Брудный А. А. Понимание и общение / А. А. Брудный. – Москва : Знание, 1989. – 64 с.
14. Бутенко Н. Ю. Комунікативні процеси у навчанні / Н. Ю. Бутенко. – Київ : КНЕУ, 2004. – 383 с.
15. Веденко Б. Г. Ефективна комунікація (спілкування) – важлива якість керівництва / Б. Г. Веденко, Л. Б. Веденко, Ф. В. Мельник // *Новости медицины и фармации : интернет-видання для медичних та фармацевтичних працівників.* – 2012. – №18 (431).
16. Выготский Л. С. Вопросы детской психологии / Л. С. Выготский. – Санкт–Петербург : Союз, 1997. – 224 с.
17. Водолага Н. В. Навчання розповідання дітей старшого дошкільного віку в театралізованій діяльності. / Н. В. Водолага. – Одеса, 2001. – 218 с.
18. Гаврильців А. В. Збагачення словника дітей раннього віку за рахунок слів, пов'язаних зі сферами життєдіяльності «Природа», «Культура», «Люди», «Я сам»: з досвіду роботи / А. В. Гаврильців. – ДНЗ №21 «Казка» (ясел–садка) комбінованого типу художньо-естетичного спрямування м. Орджонікідзе, 2011. – 126 с.
19. Гавриш Н. Розвиток мовлення та навчання дошкільнят рідної мови: мета і завдання / Н. Гавриш // *Дошкільнє виховання.* – 2003. – №7. – С. 12–14.
20. Гавриш Н. Художня література в освітньому процесі: сучасні технології / Н. Гавриш // *Дошкільнє виховання.* – 2011. – №2. – С. 4–9.
21. Горбунова Н. В. Ігрова діяльність як засіб розвитку зв'язного мовлення старших дошкільників / Н. В. Горбунова // *Теорія та методика навчання та виховання.* – 2012. – № 31. – С. 44–56.

22. Гончаренко С. І. Український педагогічний словник / С. І. Гончаренко. – Київ : Либідь, 1997. – 276 с.
23. Гончаренко А. М. Розвиток мовленнєвої компетентності старших дошкільників / А. М. Гончаренко. – Київ : Світич, 2009. – 160 с.
24. Горелов И. Н. Основы психолінгвистики / И. Н. Горелов, К.Ф. Седов. – Москва : Лабиринт, 1998. – 256 с.
25. Гороть Є. І. Англо-український словник / Є. І. Гороть. – Вінниця : Нова книга, 2006. – 1700 с.
26. Грайс Г. П. Логика и речевое общение / Г. П. Грайс. – Москва : Прогресс, 1985. – С. 217–237.
27. Гриненко Г. В. Понимание как составляющая коммуникативного акта / Г. В. Гриненко // Мир психологии. – 2001. – № 3. – С. 50–60.
28. Дегтярьова К. В. Основи теорії мовної комунікації: Навчально-методичний посібник для студентів факультету філології та журналістики напряму підготовки 6.020303 «Філологія. Українська мова і література» / К. В. Дегтярьова. – Полтава, 2012. – 70 с.
29. Дивосвіт мовлення: нестандартні прийоми навчально-мовленнєвої діяльності дошкільників [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://dspace.pnpu.edu.ua/bitstream/123456789/9663/1/14.pdf>–Дата звернення. 17. 01. 19
30. Дидактичні та рухливі ігри для розвитку діалогічного мовлення старших дошкільників [Електронний ресурс] – Режим доступу: <https://urok-ua.com/didaktichni-ta-ruhlyvi-igri-dlya-rozvitku-dialogichnogo-movlennya-starshih-doshkilnikov-iz-znm/>–Дата звернення 23. 12. 18.
31. Дидактичний посібник ігор для дітей дошкільного віку на розвиток мовленнєвого дихання та артикуляційного апарату дітей [Електронний ресурс] – Режим доступу: <https://vseosvita.ua/library/didacticnij-posibnik-igor-dla-ditej-doskilnogo-viku-na-rozvitok-movlenneвого-dihanna-ta-artikulacijnogo-aparatu-ditej-60337.html> –Дата звернення – 25. 12. 18.

32. Дуцик Д. Р. Політична журналістика./ Д. Р. Дуцик. – Київ : Вид. Дім «Києво–Могилянська акад.», 2005. – 138 с.
33. Жинкин Н. И. Язык – речь – творчество. (Избранные труды) / Н. И. Жинкин. – Москва : Издательство «Лабиринт», 1998. – 368 с.
34. Забродська Н. В. Передумови успішної комунікації / Н. В. Забродська // Вісн. Житомир. Держ. Ун-ту ім. І. Франка. – 2005. – № 22. – С. 113–115.
35. Загальна характеристика мовленнєвого акту [Електронний ресурс] – Режим доступу: http://www.rusnauka.com/10_DN_2012/Philologia/7_106921.doc.htm–Дата звернення – 25.11. 18.
36. Закон України «Про дошкільну освіту» [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://osvita.ua/legislation/law/2234/>–Дата звернення 24. 09. 18.
37. Заняття з ознайомлення з поетичним словом у старшій групі [Електронний ресурс] – Режим доступу: ipro.kubg.edu.ua/wp-content/uploads/.../m.kolesnikova.doc–Дата звернення 08. 01. 19.
38. Заняття як основна форма організації навчальної діяльності [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://orlyatko-dnz.in.ua/index.php/metodichna-krugovert/robota-z-kadrami/127-zanyattya-yak-osnovna-forma-organizatsiji-navchalnoji-diyalnosti>– Дата звернення – 23. 01. 19.
39. Зимняя А. А. Вербальное общение в общественно-коммуникативной деятельности / А. А. Зимняя – Симп. Алма-Ата : Мектеп, 1973. – С. 217-220.
40. Каган М. С. Мир общения : проблема межсубъектных отношений / М. С. Каган. – Москва : Политиздат, 1988. – 319 с.
41. Калмикова Л. О. Комунікативний підхід до розвитку мовлення дошкільнят / Л. О. Калмикова // Педагогіка і психологія. – 1996. – № 1. – С. 51–55.
42. Калмикова Л. О. Принципи формування мовленнєвої особистості дошкільника – суб'єкта мовленнєвої діяльності / Л. О. Калмикова // Психолінгвістика. – 2011. – № 7. – С. 25–31.

43. Карасьова К. В. Ігровий простір дитини / К. В. Карасьова, Т. Піроженко. – Київ : Шк.світ, 2011. – 128 с.
44. Кашкин В. Б. Введение в теорию коммуникации / В. Б. Кашкин. – Воронеж : Изд-во ВГТУ, 2000. – 175 с.
45. Коваль С. Л. Модель коммунікативного акта в прикладних задачах речеведення / С. Л. Коваль. – Москва : Изд-во РГГУ, 2006. – С. 230–235.
46. Компетентності дітей старшого дошкільного віку [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://library.vspu.net/bitstream/handle/123456789/3013/Вплив%20групової%20діяльності%20на%20розвиток%20мовленнєвої%20компетентності.pdf?Sequence=1&isallowed=y>– Дата звернення 22. 09. 18.
47. Кононко О. Л. Психологічні основи особистісного становлення дошкільника (системний підхід) : [монографія] / О. Л. Кононко. – Київ : Стилос, 2000. – 336 с.
48. Конспект заняття: «В гостях у казки» [Електронний ресурс] – Режим доступу:<http://klasnaocinka.com.ua/ru/article/konspekt-zanyattya-v-gostyakh-u-kazki.html>–Дата звернення – 17. 01. 19.
49. Конспект сценарію свята « Щедрий вечір, добрий вечір» для старшої групи в ДНЗ [Електронний ресурс] – Режим доступу: <https://vseosvita.ua/library/konspekt-scenariu-svata-sedrij-vecir-dobrij-vecir-dla-starsoi-grupi-v-dnz-89946.html> – Дата звернення 22. 01. 19.
50. Коноваленко М. Ю. Теория коммуникации: учебник для бакалавров / М. Ю. Коноваленко, В. А. Коноваленко. – Москва : Издательство Юрайт, 2016. – 415 с.
51. Копоруліна В. М. Українсько-російський психологічний тлумачний словник / В. М. Копоруліна. – Харків : Факт, 2006. – 400 с.
52. Корніяк О. М. Розвиток мовленнєвої здатності школярів у складі комунікативної культури / О. М. Корніяка // Психолінгвістика. – 2008. – № 2. – С. 42–49

53. Косенко Ю. В. Основи теорії мовної комунікації. / Ю. В. Косенко. – Суми : Сумський державний університет, 2011. – 187 с.
54. Костюк І. С. Вікова психологія / І. С. Костюк. – Київ : Рад. Школа, 1976. – 272 с.
55. Костюк Г. С. Избранные психологические труды / Г. С. Костюк. – Москва : Педагогика, 1988. – 304 с.
56. Красных В. В. Когнитивная база и прецедентные феномены в системе других единиц и в коммуникации / В. В. Красных, Д. В. Гудков, И. В. Захарченко, Д. В. Багаева // Вестн. МГУ. – 1997. – № 3. – С. 38–75.
57. Крутій К. Л. Ключові компетенції дітей дошкільного віку як результат якісної освіти / К. Л. Крутій. – Херсон, 2009. – С.16–18.
58. Крутій К. Л. Методика проведення індивідуальних занять із мовленнєвопасивними дітьми дошкільного віку / К. Л. Крутій. – Запоріжжя : ТОВ «ЛІПС» ЛТД, 2003. – С. 262–289.
59. Крутій К. Л. Створення мовленнєвого середовища: теоретичні засади і практична реалізація / К. Л. Крутій. – Запоріжжя : ТОВ «ЛІПС» ЛТД, 2006. – 168 с.
60. Куліш А. П. Комунікативний акт як структурна одиниця спілкування / П. А. Кліш, А. П. Хом'як // Педагогічний пошук. – 2014. – № 4. – С. 9–11
61. Кутішенко В. П. Вікова та педагогічна психологія / В. П. Кутішенко. – Київ : Центр навч. Л–ри, 2005. – 128 с.
62. Лассуэл Г. Д. Язык власти / Г. Д. Лассуэл // Политическая лингвистика. – 2006. – № 20. – С. 264–279.
63. Леушина А. М. Развитие связной речи у дошкольников. Психология речи / А. М. Леушина. – Ленинград : ЛГПИ им. А.И. Герцена, 1941. – С.22–71.
64. Леонтьев А. А. Педагогическое общение. Новое в жизни, науке, технике / А. А. Леонтьев // Педагогика и психология. – 1979. – № 1. – С. 48.
65. Леонтьев А. А. Психология общения / А. А. Леонтьев. – Москва : Смысл, 1997. – 365 с.

66. Леонтьев А.А. Психолінгвістическіє єдінціці і порождєніє речєвого висказыванія / А. А. Леонтьєв. – Москва : Наука, 1969. – 307 с.
67. Леонтьев Д. А. Тематический апперцептивный тест / Д. А. Леонтьев. – Москва : Смысл, 2000. – 254 с.
68. Леонтьев А. А. Язык, речь, речевая деятельность / А. А. Леонтьев. – Москва : Изд-во МГУ, 1991. – 211 с.
69. Лисина М. И. Проблемы онтогенеза общения / М. И. Лисина. – Москва : Педагогика, 1986. – 144 с.
70. Лотман Ю. М. Внутри мыслящих миров. Человек – текст – семиосфера – история / Ю. М. Лотман. – Москва, 1996. – 464 с.
71. Лурия А. Р. Основы нейропсихологии / А. Р. Лурия. – Москва : Академия, 2006. – 384 с.
72. Луцан Н. І. Методика розвитку мовлення дітей старшого дошкільного віку за текстами українських народних ігор. / Н. І. Луцан. – Одеса, 1995. – 186 с.
73. Львов М. Р. Словарь–справочник по методике преподавания русского языка : [пособие для студ. Пед. Вузов и колледжей] / М. Р. Львов. – Москва : Изд. Центр «Академия»; Высшая школа, 1999. – 272 с.
74. Львов М. Р. Основы теории речи / М. Р. Львов. – Москва : Academia, 2000. – 247 с.
75. Мельничук О. С. Етимологічний словник української мови: у 7 т. / О. С. Мельничук. – Київ : Наукова думка, 1982. – 632 с.
76. Менг К. Коммуникативно–речевая деятельность старших дошкольников в ситуативной обусловленности (компоненты и градации) / К. Менг. – Москва, 1984. – С. 241–259.
77. Монтессори М. Помоги мне сделать это самому / М. Монтессори ; [сост., вступ. Статья М. В. Богуславский, Г. Б. Корнеулов]. – Москва : Издат. Дом «Карпуз», 2002. – 272 с.
78. Морозов С. М. Словник іншомовних слів / С. М. Морозов, Л. М. Шкарапута. – Київ : Наук. Думка, 2000. – 680 с.

79. Мнемотехніка як ефективний засіб мовного розвитку дітей [Електронний ресурс] – Режим доступу: http://kr.suzirya.edukit.dp.ua/portfolio/pedagogiv/volkova_1_1/innovacijni_tehnologii/mnemotehnika –Дата звернення – 11.01.19
80. Немов Р. С. Психологія / Р. С. Немов. – Москва : Гуманит. Изд. Центр ВЛАДОС, 2001.– 629 с.
81. Новоселова С. Л. Ігра дошкільника / С. Л. Новоселова. – Москва : Просвещение, 1989. – С. 3–79.
82. Олешков М. Ю. Моделирование коммуникативного процесса : монографія / М. Ю. Олешков. – Нижний Тагил : Нижнетагильская гос. Соц.–пед. Акад., 2006. – 335 с.
83. Омельченко С. Л. Використання прийомів мнемотехніки у розвитку зв'язного мовлення / С. Л. Омельченко // Логопед. – 2008. – №4. – С. 102–115.
84. Організація мовленнєвого спілкування дошкільників в умовах різновікових груп [Електронний ресурс] – Режим доступу: http://virtkafedra.ucoz.ua/el_gurnal/pages/vyp5/zotova.pdf–Дата звернення 12.01.19.
85. Організація професійно-мовленнєвого спілкування вихователя з дітьми [Електронний ресурс] – Режим доступу:<Http://udnz15.org/organizaciya-profesijno>– Дата звернення 15. 10. 18.
86. Орланова Н. П. Наочність у навчанні творчого розповідання дітей шостого року життя / Н. П. Орланова // Дошкільна педагогіка і психологія. – 1972. – № 6. –С. 41–46.
87. Особливості взаємодії дитини-дошкільника з однолітками [Електронний ресурс] – Режим доступу: http://lib.iitta.gov.ua/4546/1/Документ_Microsoft_Office_Word.Pdf - Дата звернення 05. 02.18.

88. Особливості використання поетичного слова у роботі з дітьми дошкільного віку [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://www.ird.npu.edu.ua/files/isko.pdf>– Дата звернення – 12. 11. 18.
89. Особливості мовленнєвого розвивального середовища [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://17dc.klasna.com/ru/site/osoblivosti-movlenneвого-.html>–Дата звернення – 19. 11.18.
90. Особливості розвитку мовлення дошкільників як самостійна проблема педагогічної психології [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://www.apppsychology.org.ua/data/jrn/v4/i13/9.pdf>– Дата звернення – 15. 11. 18.
91. Палій А. А. Диференціальна психологія / А. А. Палій. – Київ : Академвидав, 2010. – 432 с.
92. Панасюк І. Б. Словесна творчість дітей дошкільного та молодшого шкільного віку: з досвіду роботи / І. Б. Панасюк. – Дніпродзержинськ, дошкільне відділення №2 СЗШ №36. – 2010. – 80 с.
93. Питання формування мовленнєвих умінь у старших дошкільників [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://esnuir.eenu.edu.ua/bitstream/123456789/8798/1/356.pdf>–Дата звернення 15.01. 19.
94. Пироженко Т. А. Коммуникативно речевое развитие ребенка: Монография / Т. А. Пироженко. – Киев : Нора принт, 2002. – 310 с.
95. Пироженко Т. О. Комунікативно-мовленнєвий розвиток дошкільника / Т. О. Пироженко. – Тернопіль : Мандрівець, 2010. – 152 с.
96. Полянська Т. Б. Використання методу мнемотехніки в навчанні зв'язного мовлення дітей дошкільного віку / Т. Б. Полянська. – Санкт–Петербург, Дитинство–Прес, 2010. – 234 с.
97. Поташко І. А. Використання мнемотаблиц в розвитку первинних природно–наукових уявлень у дошкільнят / І. А. Поташко //Дошкільна педагогіка. – 2006. – №7. – С. 18–22.

98. Прислів'я і приказки для дошкільнят [Електронний ресурс] – Режим доступу: [Http://ped-kopilka.com.ua/poslovicey-i-pogovorki/poslovicey-i-pogovorki-dlja-doshkolnikov.html](http://ped-kopilka.com.ua/poslovicey-i-pogovorki/poslovicey-i-pogovorki-dlja-doshkolnikov.html)–Дата звернення – 11. 10. 18.
99. Психологічний аналіз комунікативного акту та його логічно-змістової структури [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://problemps.kpnu.edu.ua/wp-content/uploads/sites/58/2017/05/23-13.pdf>–Дата звернення 25.10. 18.
100. Почепцов Г. Г. Теория коммуникации. / Г. Г. Почепцов – Москва: Реал-бук, Київ : Ваклер, 2001. – 656 с.
101. Розвиток усного мовлення дошкільника[Електронний ресурс] – Режим доступу:[Http://doshkolenok.kiev.ua/rechevoe-razvitie/502-rozvytok-usnogo-movlennya-doshkilnyka.html](http://doshkolenok.kiev.ua/rechevoe-razvitie/502-rozvytok-usnogo-movlennya-doshkilnyka.html)–Дата звернення 03. 12. 18.
102. Роль батьків у розвитку мовлення дітей [Електронний ресурс] – Режим доступу: Dnz383.edu.kh.ua/.../Роль%20батьків%20у%20розвитку%20– Дата звернення 09. 10. 18.
103. Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – Москва : Педагогика, 1973. – 423 с.
104. Русова С. Ф. Нова школа соціального виховання / С. Ф. Русова. – Катеринослав. – Лейпциг : Укр. Вид-во, 1924. – 151 с.
105. Русанівський В. М. Українська мова: Енциклопедія / В. М. Русанівський, О. О. Тараненко, М. П. та ін. – Київ : Вид-во «Українська енциклопедія» ім. М. П. Бажана, 2004. – 820 с.
106. Самохвалова А. Г. Коммуникативные трудности ребенка: проблемы, диагностика, коррекция: уч.-метод. Пособие / А. Г. Самохвалова. – Санкт-Петербург : Речь, 2011. – 150 с.
107. Семенюк О. А. Основи теорії мовної комунікації / О. А. Семенюк, В. Ю. Паращук. – Київ : Академія, 2010. – 240 с.
108. Сиквейн у роботі з дітьми дошкільного віку [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://prilukidnz25.ucoz.ua/index/sinkvejn/0-105>– Дата звернення – 05. 12. 18.

109. Соковнин В. М. О природе человеческого общения: Опыт философского анализа / В. М. Соковнин. – Фрунзе : Мектеп, 1974. – 146 с.
110. Сохина Ф. А. Развитие речи детей дошкольного возраста / Ф. А. Сохина, М.М. Поддякова. – Москва : Просвещение, 1984. – 223 с.
111. Скоромовки українською мовою [Електронний ресурс] – Режим доступу: <Http://doshkolenok.kiev.ua/skorogovorki/208–skoromovku–ukr–movoy.html> _ Дата звернення– 12. 12. 18.
112. Скрипченко О. В. Вікова та педагогічна психологія / О. В. Скрипченко, Л. В. Долинська, З. В. Огороднійчук та ін. – Київ : Просвіта, 2001. – 416 с.
113. Степанов О. М. Основи психології і педагогіки : Посіб. / О. М. Степанов, М. М. Фіцула. – Кив : Академвидав, 2006. – 520 с.
114. Створення розвивального середовища для становлення мовленнєвої особистості в дошкільному дитинстві [Електронний ресурс] – Режим доступу:<http://lib.ndu.edu.ua/dspace/bitstream/123456789/57/1/Аніщук%20А.М.%20Концептуальні%20засади%20створення%20розвивального%20середовища%20для%20становлення%20мовленнєвої%20особистості%20в%20дошкільному%20дитинстві.pdf>– Дата звернення 23. 12. 18.
115. Субботский Е. В. Психология отношений партнёрства у дошкольников / Е. В. Субботский. – Москва : Педагогика, 1976. – 56 с.
116. Сухомлинський В. О. Роль особистості вчителя в духовному житті колективу та особистості / В. О. Сухомлинський. – Київ : Рад. Шк., 1977. – С. 588–604.
117. Сухомлинський В. О. Серце віддаю дітям / В. О. Сухомлинський. – Київ : Рад. Шк., 1977. Т. 3. – 1977. – С. 7–279.
118. Сухомлинський В. О. Слово про слово / В. О. Сухомлинський. – Київ : Рад. Шк., 1977. – С. 160–167.
119. Тесленко С. О. Організаційний аспект виховання культури мовлення старших дошкільників у художньо-мовленнєвій діяльності / С. О. Тесленко // Науковий вісник Миколаївського національного

- університету імені В. О. Сухомлинського. Серія : Педагогічні науки. – 2015. – № 2. – С. 186–190.
120. Термін комунікація в поняттєвому вимірі й лінгвістичному контексті [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://ena.lp.edu.ua/bitstream/ntb/6993/1/34.pdf>–Дата звернення 08. 09. 18.
121. Українські народні дитячі ігри як засіб виховання [Електронний ресурс] – Режим доступу: http://abetka.ukrlife.org/g_zasib.htm– Дата звернення – 14. 11. 18.
122. Ушакова О. С. Развитие связной речи детей / О. С. Ушакова. – Москва : Академия. – 2002. –76 с.
123. Ушакова Т. Н. Психология речи и психолингвистики в институте психологии РАН (К 30–летию Института психологии РАН) / Т. Н. Ушакова // Психологический журнал. – 2001. – №5. – С. 48 – 56.
124. Фалмер Р. М. Энциклопедия современного управления / Р. М. Фалмер. – Москва : випкэнерго, 1992. – 120 с.
125. Федій О. А. Естетотерапія / О. А. Федій. – Київ : Центр учбової літератури, 2007. – 256 с.
126. Федоренко Л. П. Методика развития речи детей дошкольного возраста : [пособие для учащихся дошк. Пед. Училищ] / Л. П. Федоренко. – Москва : Просвещение, 1977. – 239 с.
127. Фурмина Л. С. Творческое проявление у детей 5–7 лет в театральноигровой деятельности / Л. С. Фурмина. – Москва : Просвещение, 1974. – С. 37–39.
128. Хом'як А. П. Педагогічні технології формування комунікативної компетентності старшокласників у процесі вивчення предметів гуманітарного циклу : автореф. Дис. ... Канд. Пед. Наук / А. П. Хом'як. – Київ, 2010. – 20 с.
129. Чинники та критерії комунікативно-мовленнєвого розвитку дошкільника [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://problemps.kpnu.edu.ua/wp-content/uploads/sites/58/2017/06/9-11.pdf>–Дата звернення 06.02.19

130. Шарков Ф. И. Основы теории коммуникации / Ф. И. Шарков. – Москва : ИД «Социальные отношения», Изд-во «Перспектива», 2003. – 248 с.
131. Шляхи активізації мовленнєвої активності в умовах ДНЗ [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://studcon.org/shlyahy-aktyvizaciyi-movlennyevoiy-aktyvnosti-v-umovah-dnz>–Дата звернення – 09. 01. 19.
132. Якобсон Р. Лингвистика и поэтика / Р. Якобсон. – Москва, 1975. – С. 193–230.
133. Craig, R. T. Communication [Електронний ресурс], 2000. – Режим доступу: [http://spot.colorado.edu/~craigr/ Communication.htm](http://spot.colorado.edu/~craigr/Communication.htm).
134. The concise Oxford dictionary thesaurus / Comp. By В. Kirkpatrick. – Oxford: Oxford univ. Press, 1997. – 896 p.

ДОДАТКИ ДОДАТОК А

Конспект заняття із ознайомленням з казкою [48].

Тема: В гостях у казки

Мета: продовжувати розвивати художньо–мовленнєву діяльність дітей в комбінації з іншими видами творчості: музичною, літературно–мовленнєвою, театралізованою, широко використовуючи усну народну творчість. Продовжувати вчити дітей складати казку по–новому, спільно вирішувати проблемні питання. Придумувати, складати поширене речення, закінчувати початі. Збагатити словник прикметниками, новими словами, складеними самими дітьми. Активізувати мислення за допомогою проблемних завдань та вправ. Удосконалювати творче відтворення імітаційних рухів та емоційних станів персонажів в процесі драматизації. Розвивати творчу уяву, здатність фантазувати. Виховувати уважність, бажання допомогти.

Хід заняття

I. Організаційний момент.

Вихователь:

Відкладіть усі ви справи,
Балачки свої, забави,
Сядьте зручно всі, будь ласка,
Надіслала лист нам казка.

Вихователь читає лист:

«СВІТОМ казки мандрувати я запрошую усіх,
Буде вам усім цікаво, будуть жарти, буде сміх.
Станете чарівниками, знайдете ви глек добра,
Тож всі очі закривайте і у казку вирушайте.»

– А ви любите казки??? А як ви думаєте, де можна побачити казку? (в кінотеатрі, по телевізору, в театрі, по комп'ютері)

– А що таке театр? (велика, красива будівля, де виступають артисти)

– Які види театрів ви знаєте? (пальчиковий, тіньовий, ляльковий, театр рукавичок, театр маріонеток, магнітний театр)

– А ви, діти, знаєте, хто працює в театрі? (гардеробниця, касир, артисти, гримери, режисери, костюмери)

– Малята, а якщо ви прийдете в театр дивитися казку – ким ви там будете? (глядачами). А як треба поводитися в театрі?? (відповіді). Ви такі молодці, діти!!!

– Так багато знаєте про театр, а давайте з вами і справді відправимося в театр, дізнаємося, яка ж казка там сьогодні йде!

II. Основна частина.

Вихователь: Діти, подивіться, скільки ляльок з різних казок. З яких казок прийшли ці герої?

Діти: «Лисичка–сестричка та сірий вовк», «Солом'яний бичок», «Кирило Кожум'яка» тощо.

Дидактична вправа «Добрий – злий»

Вихователь. Я буду називати героїв, а ви будете показувати мімікою, який цей герой добрий, злий, здивований, засмучений, і потім поясніть чому ви так вважаєте.

Мета: прищеплювати навички пояснювального мовлення.

Діти.

Коза–Дереза – зла, вона кривдила героїв казки.

Кривенька качечка – добра, вона турбувалася про старих людей, допомагала їм.

Фізкультхвилинка

У темному лісі є хатинка – діти крокують

Варто задом наперед – діти повертаються

У цій хатинці є старенька – погрожують пальцем

Бабуся Яга живе – погрожують пальцем іншої руки

Ніс гачком – показують пальчиком

Очі великі – показують

Немов жарини горять – похитують головою

Ух, яка сердита! – біг на місці

Дибки волосся стоїть – руки вгору.

Вихователь. Давайте розкажемо нову казку. Мабуть, наша казка сьогодні буде злою чи доброю? Як буде починатися наша казка?

Діти. «Жили собі», «Одного разу», «Жили–були Дід та Баба...» «В деякому царстві...»

Вихователь:

А допоможе нам ось цей чарівний клубочок. Давайте встанемо промовимо такі чарівні слова і відправимось у подорож у казку за клубочком:

«Ти котись, котись клубочок,

Попереду у лісочок.

Покажи малятам нашим

Як у казочку попасти».

Про кого ж нам придумати казочку?

Вихователь: Давайте я почну казочку. В одному невеликому містечку жили були Дід та Баба. Жили вони на дев'ятому поверсі великого будинку. А разом з ними жив Колобок. Одного разу, коли дідусь та бабуся пішли у справах, Колобок викотився на балкон та й стрибнув вниз – на асфальтовану доріжку. Піднявся Колобок на бочок, оглянув себе та й каже: «Тепер я не Колобок, а коржик» – та й побіг до лісу і прямо в наш ліс.

Давайте придумаємо, що було далі.

(Діти придумують героїв та сюжет казки).

Коли у дітей виникають труднощі з продовженням казки, вихователь вводить свого героя.

Діти складають казку.

III. Підсумок

- Назвіть свої улюблені казки.
- Чим вони вам подобаються?
- А чому вчать казки?

Ось і закінчилась наша подорож. Ви сьогодні всі старалися і були просто молодці.

Додаток Б

Конспект виховного заходу для дітей старшого дошкільного віку [49].

Сценарій свята « Щедрий вечір, добрий вечір»

Мета: закріпити знання дітей про Різдвяні свята. Розповісти про традиційні страви на Святий вечір; познайомити дітей з народними традиціями, прикметами, пов'язаними з цим святом; пригадати колядки; виховувати любов і повагу до традицій та обрядів рідної України.

Заходять дві господині.

ГОСПОДИНЯ 1: Щиро вітаю вас, малята, шановні гості, зі святами, що прийшли до нас з приходом зими. От і настав вже вечір, не простий, а щедрий, коли люди починають запалювати свічки, починають ходити від хати до хати, співати щедрівки та колядки. В руках вони несуть найяскравішу зірку, яка світить їм, щоб вони не збилися з дороги. Колядники несуть людям радість, бажають господарям щастя та здоров'я.

ГОСПОДИНЯ 2: Здається ми все зробили: в хаті прибрали, наготували різних страв. Ой, вже й святий вечір настав, ой лишенько, вже колядники колядують, а в мене ще стіл не застелений!

Чути дзвони. Заходять колядники.(діти)

КОЛЯДНИКИ–ДІТИ: – Добрий вечір дорогі господарі!

Зустрічайте колядників!

ГОСПОДИНІ: Просимо, просимо, заходьте будь ласка!

КОЛЯДА «ДОБРИЙ ВЕЧІР, ТОБІ ПАНЕ ГОСПОДАРЮ». СПІВАЮТЬ ТІЛЬКИ 3 КУПЛЕТИ.

КОЛЯДНИКИ: 1. Нині нова зірка на світ з'явилась –

Для спасіння світу Діва Сина народила

Радійте люди, Ісус народився, у яслах повився.

3. Будемо колядувати, Сину Божому славу віддавати.

ВСІ: Христос народився!

ДІТИ: Славимо Його!

Коляда « Нова радість стала»

ГОСПОДИНЯ 1: Дякуємо за такі чудові колядки. Сідайте гостоньки.

ДИТИНА: Перший гість, Різдво святе,

Нам ялиночку несе.

Разом з нами до ладу

Заспіває коляду.

- Так, перший празник – це Різдво Христове. У цей день із різдвяною зіркою ходять колядники і розповідають історію про народження Ісуса.

ГОСПОДИНЯ 2: А тепер час накривати на стіл.(до дітей)

(На стіл ставлять сіно, посипають горішками)

ГОСПОДИНЯ 2: А в кутках на столі покладу часник, щоб усі члени сім'ї були здорові.

ГОСПОДИНЯ 1: Стелимо вишивану святкову скатертину. (застеляє зверху на сіно скатертину, а ще стелить сіно під стіл і діти залазять під стіл і квокають).

ДІТИ: Кво, кво, кво!

Нині Святий вечір,

А завтра Різдво!!!!

ГОСПОДИНЯ 1: А це, дітки, так робили для того, щоб на наступний рік у нас квочки водилися і було багато курчат.

- Несіть, дідуха в хату ! (приносять дідуха)

ГОСПОДИНЯ 1: – Діти, а що це таке ? (Діти – «дідух»).

- Так, це «дідух» – сніп жита, пшениці.

Символ врожаю, достатку і добра в хаті.

(кладуть «дідуха» в кутку на столі).

- А тепер, діти, ставте на стіл дванадцять страв, вони мають бути пісними, тобто без м'яса.

(Господиня веде бесіду з дітьми, вона їх запитує, а вони їй відповідають, по ходу разом з дітьми накриває на стіл)

– Скільки їх повинно бути? (12)

– А яка головна страва в Святвечір? (Кутя)

– Так, ця варена пшениця, до котрої додавали мед, горіхи, мак, цукор, родзинки (діти підказують).

– До куті подавали узвар (вар) – з сушениць.

(Господиня викладає на стіл макітру і глечик).

– Відгадайте загадку (хлопчик загадує):

Місили, місили,

Ліпили, ліпили,

А тоді – кіп та в окріп,

В масло та в сметану.

Хто зуміє відгадати, того будем частувати! (вареники).

– Так, правильно. Господині на Святий вечір готували вареники з різними начинками (з капустою, грибами, сливками).

– А які ще страви були на столі в Святвечір? (Діти: голубці, риба і оселедці, гриби, квасоля – горох, капуста, коржі з маком, калачі, пампушки, мед, горіхи, яблука).

– Перед тим як сідати вечеряти, господар і господиня брали з усіх страв потроху і йшли пригощати: песика – за те, що вірно стеріг хату й господарство; йшли в стайню до корови, кози, коника – їх частували, а також курам, качкам, гусочкам давали вареної пшениці – куті, щоб всі вони були здорові і щоб добре велося в господарстві.

– Діти, подивіться у вікно, чи не зійшла вже вечірня зірка, що має сповістити всім людям про велике чудо, народження Сина Божого – Ісуса Христа? (є, зійшла зірочка). **ВИНОСЯТЬ ЗІРКУ.**

ГОСПОДИНІ: Засяяла перша зірка, вже час до столу сідати. Стіл вже накритий.

Діти встають і співають 3 куплет коляди «Добрий вечір тобі» (А що перший празник.....)

ГОСПОДИНЯ 2: А який другий празник?

Діти співають 4 куплет (« А що другий празник....»)

ДИТИНА: Другий гість – то Новий рік,

Заворожить довгий вік,

Щастям враз засіє нас,

Обіцяє добрий час.

ГОСПОДИНЯ 2: Другий празник – святого Василя або Старий Новий рік. У цей день ідуть сівачі від хати до хати і віншують всіх людей добром і щастям.

Заходять сівачі і засівають.

СІВАЧІ: Сійся, родися, жито – пшениця,

Горох, і всяка пашниця.

Щоб на майбутній рік, було більше, як торік,

Щоб усього було доволі, і в коморі, і на полі!

2. Сію, сію, посіваю з Новим роком вас вітаю!

Сієм вам пшеницю,

Щоб завжди була на столі паляниця.

Сієм вам квасолю,

Щоб була добра у вас доля.

(Господині дякують і запрошують засівальників в хату

ГОСПОДИНЯ: А ще в цей день вітали всіх Васильків і Василюнок, бо в них сьогодні іменини. Хто це до нас стукає???

Стук у двері. Заходить василь з козою.

ВАСИЛЬКО: Господині, пустіть козу до хати погрітися.

ГОСПОДИНЯ 1: Діти, пустимо козу?

ДІТИ: Пустимо!

Грає музика, коза скаче по колу, колить рогами, танцює, зачіпає дітей потім падає біля стола.

ГОСПОДИНЯ1: Ой, що це з козою сталося?

(піднімає руку – вона падає, ногу – вона падає)

- Ой біда, вона й не дихає

ВАСИЛЬКО: Дайте мірку жита, щоб коза була сита
 Ще й мірку вівса, а зверху – ковбаса
 Коли цього мало, то ще кусок сала
 Щоб коза встала і поскакала.

(дають козі понюхати торбинку, коза піднімається)

НАРОДНА ГРА «ГЕЙ, НАША КОЗУНЮ»

(коза хапає торбинку і колить дітей, вони втікають)

ГОСПОДИНЯ 2: І пройшов третій празник, трете свято, яке завершує
 Різдвяний цикл свят.

Діти співають 5 куплет « А що третій празник....»

ГОСПОДИНІ: Христос хрещається

ВСІ: В річці Йордан.

ДИТИНА: Щедрий вечір – третій гість,

Калача із нами з'їсть,

В річці воду посвятить,

Дітвору розвеселить

ГОСПОДИНЯ 2: На Водохреща святили воду, ця вода вважалася
 чудодійною, її використовували для лікування.

ГОСПОДИНЯ 2: А перед Водохрещам є ще другий святий вечір. Так
 само готували пісні страви. А ще в цей вечір дівчатка ходили щедрувати. І
 дівчатка старшої групи підготували щедрівку.

ЩЕДРІВКА. « ОЙ СИВАЯ ТАЯ ЗОЗУЛЕНЬКА»

ДІВЧАТКА: Щедрий вечір, щедрівочка!

Прилетіла ластівочка,

Принесла усім вітання,

Наші щедрі побажання!

Вас вітаєм, добрі люди,

Хай вам щастя всюди буде!

Вік бажаєм в мирі жити

І ніколи не тужити.

ГОСПОДИНЯ 2: А на цім слові бувайте здорові!

Щоб в вас і в нас все було гаразд!

Щоб ви і ми щасливі були!

ГОСПОДИНЯ 1. Дай Боже здоров'я, сили, добра

Усім – на многії літа!!!

Додаток В

Заняття з ознайомлення з поетичним словом у старшій групі [37].

Тема: Неповторний світ поезії Кобзаря

Мета: розширювати уявлення дітей про життя і творчість Т. Шевченка; формувати бажання слухати й читати твори поета; збагачувати словниковий запас дітей; розвивати їхню творчі здібності, дрібну моторику рук, музичний слух, почуття ритму; виховувати любов та повагу до національної культури, сприяти вихованню національної самосвідомості, виховувати прагнення бути справжніми українцями, почуття гордості за Україну та її національного поета.

Попередня робота: читання літературних творів про життя поета, особливо про його дитячі роки; читання, вивчення та обговорення поетичних творів Тараса Шевченка, прослуховування і розучування пісень на вірші великого Кобзаря, перегляд художніх, документальних і мультиплікаційних фільмів про життя Тараса та за сюжетами його поезій; розгляд репродукцій картин та самостійне малювання за віршами поета.

Коллективна робота над портретом Т. Шевченка. Перегляд альбомів з фотографіями вулиць, споруд, пов'язаних із біографією Т. Шевченка, та інших культурних пам'яток в місті.

Словникова робота: пан, кріпак, маляр, біографія, кобзар, заповіт.

Обладнання. Прикрашання групи рушниками; створення «міні-музею» з репродукціями картин Т. Шевченка, «Дитячий Кобзарик» – малюнки до віршів, з якими працювали на попередніх заняттях; малюнків до біографії творця; музичний супровід до хороводу, роботи над портретом, для дітей «Впізнай пісню»; таці з кольоровим папером для роботи над портретом, незавершений портрет, клей, пензлі.

Альбом із фотографіями об'єктів та культурних пам'яток, які носять ім'я великого Кобзаря (теплохід, бульвар...).

Діти та вихователь вдягнуті у вишиванки.

Прослуховування віршів у виконанні Олі Дейнека, Юліана Китайського, актора Богдана Ступки, та інші.

Хід заняття

1. **Вступна частина.**

2. **Основна частина.**

Вихователь: Уранці у віконечо постукала пташечка і передала мені лист для вас. Зачитаємо? (Читає лист).

Лист для дітей

« Доброго ранку Діти! Я Вас вітаю! Чи любите ви вірші?

Пропоную послухати вірш

Чи знаєте автора цих слів?

Учитесь, читайте,

І чужому навчайтесь,

І свого не цурайтесь.

Прощавайте, ваш Соловейко».

Вихователь:

– Як ви вважаєте, хто автор цих рядків?

– Яку подію нещодавно ми відзначали? (Відповіді дітей)

Вихователь: Що ви знаєте про Тараса Шевченка?

Про що ви б ще хотіли дізналися?

Вихователь: Ви праві. У похилій, низенькій кріпацькій хатині народився великий, народний поет та художник Тарас Григорович Шевченко, якого знає весь світ, але це згодом він стане відомим...

А 9 березня 1814 р. в селі Моринці, Звенигородського повіту Київської губернії (нині Черкаська область) у кріпацькій родині, у Григорія та Катерини Шевченко народився хлопчик. Сім'я була бідною, але дуже дружною. Батьки й діти піклувалися одне про одного, любили одне одного, а вечорами сідали всі разом вечеряти біля хати після важкої праці на панщині.

Згадуючи про ті щасливі і важкі часи, Т.Г.Шевченко напише вірш «Садок вишневий коло хати».

- Що ви уявляли, коли слухали вірш? Чому?
- Яку пору року описує поет?
- Чому ви так думаєте?
- Знайдіть на малюнку хруща.
- Покажіть плуг. Як називається людина, яка користується плугом?
- Чому потрібні плугатарі?
- Як ви думаєте, чому радіють дівчата?
- Які почуття у вас з'явилися при читанні вірша?

Вихователь: Не поталанило маленькому Тарасові: у восьмирічному віці його віддали до дядька “в науку”. За найменшу провину той карав своїх учнів різками. Та недовго тривала така Тарасова “наука”.

- Яка сумна доля спіткала його з дитинства?
- Який заповіт залишив батько Тарасові після себе ? (Відповіді дітей)

Вихователь: Замучена важкою працею, спочатку померла мати. Незабаром і батько пішов з життя. Дуже рано осиротів Тарас, а після смерті батьків дитинство його стало ще тяжчим і безрадіснішим.

Згодом, коли вже був дорослим, Тарас так описував своє дитинство:

Там батько, плачучи з дітьми,

(А ми малі були і голі)

Не витерпів лихої долі,

Умер на панщині...А ми

Розлізлися межі людьми,

Мов мишенята. Я до школи –

Носити воду школярам.

Вихователь: Але ріс малий Тарас, допитливим і розумним хлопчиком. І була в нього мрія, яка не полишала його з самого малечку.

- Яка була мрія в маленького Тараса?

– Що більше всього на світі він любив робити? (Відповіді дітей)

Вихователь: Ви праві. Більше всього на світі він любив малювати, а малювали кріпацькі діти лише вуглинками. І це було найкраща його забава.

– Чи була можливість у маленького Тараса вчитися малювати?

Вихователь: Пан Енгельгард забороняв малому кріпаку малювати. Але його мрія все ж таки здійснилась.

– Хто допоміг Тарасу здійснити цю мрію?

– Хто такий *маляр*?

– Де навчався малярства Шевченко? (Відповіді дітей)

Вихователь: Переїхавши до Петербурга в 1831 р., молодий пан Енгельгардт узяв із собою Шевченка, щоб мати дворового маляра, і віддав його в навчання до художника В.Ширяєва. Пізніше Тарас навчався в Художній академії. Навесні 1838 року художник Карл Брюллов, поет Василь Жуковський та інші діячі мистецтва викупили молодого поета з кріпацтва.

– Назвіть художні твори (картини та малюнки) Т.Г. Шевченка, які знаходяться в нашому “міні – музеї”? (Відповіді дітей)

(Діти підходять до картин та розповідають. У «міні–музеї» знаходяться твори: «Катерина», «Шевченкова хата», «Портрет батька», «Голова матері», фотографія «Шевченко з друзями в Петербурзі»).

Вихователь: Ми знаємо, що Бог нагородив Тараса великим талантом. Шевченко не тільки навчився гарно малювати, а й почав писати вірші, коли ночами, у вільний від роботи час, ходив в Літній сад змальовувати статуї.

Писав він і про свою нелегку долю, і про красу природи.

Наприклад, сильний вітер на Дніпрі він описує так :

Реве та стогне Дніпр широкий,

сердитий вітер завива,

додолу верби гне високі,

горами хвилю підійма...

Вихователь: За своє життя Т. Шевченко написав багато віршів, з деякими ми вже знайомі. Ми з вами і обговорювали їх, і вчили, і прослуховували аудіозаписи.

– Пригадаймо вірші, які були видані в книзі під назвою ...?

(Відповіді дітей)

Вихователь: Чому збірку творів поета назвали «Кобзар»? Хто такі *кобзарі*?

Вихователь демонструє музичний інструмент – кобзу та малюнок – зображення кобзаря.

Діти виходять до «Дитячого Кобзарика», ілюстрації до якого створювали на попередніх заняттях, по черзі, показують малюнки, називають вірш і декламують.

Рухова пауза

Діти з вихователем співають “Зацвіла в долині червона калина” на слова Т. Шевченка (танцюючи).

Вихователь: Шевченкові вірші написані мелодійною, співучою мовою, тому багато з них стали піснями. Чи зможете ви назвати перший рядочок пісні на поезії Шевченка?

Вихователь: Молодці, ви впорались із завданням. Багато творців ушановують пам'ять Т. Шевченка, складаючи вірші, створюючи його портрети. І ми з вами повагу та любов висловлювали, створюючи колективний портрет поета.

Художня діяльність

Діти разом із вихователем продовжують створення портрета Шевченка в техніках «квілінг» та «торцування».

Вихователь:

– От і ми вшанували пам'ять Тараса, яка ніколи не помре, тому що будуть вічно жити його вірші, пісні та картини.

Додаток Г

Вправи, дидактичні ігри, завдання, які слугують розвитку комунікації старших дошкільників [31, 30, 101, 83, 96, 97, 108].

Вправи для розвитку фізіологічного та мовного дихання

- Піддування папірців: кальку або тоненький папір нарізати дрібненькими шматочками і запропонувати дитині дмухати на них.
- Перекочування силою видихуваного повітря целулоїдної або ватної кульки на поверхні столу.
- Задкування свічки на відстані та надування бульбашок на воді (дитина дмухає з такою силою, щоб на поверхні води утворились бульбашки).
- Пускання паперових та целулоїдних корабликів у мисці або у ванні з водою.
- Гра «Дми на метелика». Дорослий виготовляє паперового метелика, прив'язує його до палиці, тримає у дитини над головою і пропонує дмухати на нього.
- «На гойдалці». На горизонтальній нитці прикріплюють різнокольорові паперові фігурки ляльок, влаштовують «гойдалку» і малюк силою видихуваного повітря розгойдує їх.
- Гра «Забий м'яч у ворота». Запропонуйте дитині подути на ватний чи поролоновий м'ячик, так, щоб він покотився у ворота (їх можна зробити з дроту, або намалювати). Повітряний струмінь повинен бути плавним, повільним, безперервним.
- Гра «Язичок – футболіст». Як і в попередній вправі, треба забити м'яч у ворота, але тепер із допомогою язика. Дитина повинна усміхнутися та покласти широкий язик на нижню губу, і, ніби вимовляючи звук [ф], дути на кінчик язика.
- Гра «Літак». На кінчик носа покласти шматочок паперу або вати. Відкрити рот, широкий язик покласти на верхню губу, бокові краї язика притиснуті. Повітряний струмінь виходить посередині язика. Дитина повинна сильно подути, так, щоб «літак» полетів угору.

• Гра «Пелюстки». Покладіть на долоню справжні або вирізані з паперу невеличкі пелюстки квітки. Запропонуйте дитині подути, щоб пелюстки злетіли з вашої долоні.

• Гра «Кораблик». Налийте у миску воду. Зробіть паперовий або пінопластовий кораблик та покладіть його на воду. Запропонуйте дитині подути на кораблик спочатку довгим струменем повітря, наче вимовляючи звук [ф], а потім переривчасто, наче вимовляючи звук [п–п–п–п].

• Гра «Усі мовчать». Зробити вдих, а видихнути на звук [з], доторкнувшись вказівним пальцем до губ, неначе попросити тиші.

• Гра «Де дзвенить комарик?». Дитина, сидячи на стільці, одночасно з поворотом тулуба праворуч–ліворуч робить довгий видих на звук [з–з–з–з].

• Гра «Гарячий чай». У дитини в руках чашка, дитина робить вдих носом, а на видиху дує в чашечку, вимовляючи пошепки [ф–ф–ф–ф], начебто студить гарячий чай.

• Вправа «Рубання дров» з промовлянням на видиху «ух–ух»

• Вправа «Здування кульбаби» на прогулянці

Ще можна використовувати такі вправи, як надування кульок, дитячих гумових іграшок, прокочування олівців силою повітря та ін.

За тим, як дитина оволоділа мовленнєвим диханням, можна ускладнювати вправи. Запропонувати їй вимовити на одному видиху декілька слів, поступово їх збільшуючи, або повторити якесь речення, постійно добавляючи нове слово.

Дидактичні ігри

Макове зернятко (словесна гра)

Мета. Учити дітей брати участь у загальній розмові, по черзі ставлячи питання та відповідаючи на них, розвиваючи тему.

Матеріал. Елементи костюма Ворони.

Хід гри. З учасників гри вибирають Ворону. Інші передають один одному камінчик. Дитина, яка отримала камінчик, ставить Вороні питання:

– Ворона, Ворона, куди полетіла? – До коваля на двір. (До коваля).

Камінчик передається наступній дитині, і вона ставить запитання:

- Нащо тобі коваль? – Коси кувати.
- Нащо тобі коси? – Траву косити.
- Нащо тобі трава? – Корівок годувати.
- А нащо корови? – Молоко доїти.
- А нащо молочко? – Пастухів напувати.
- Нащо пастухи? – Кабанів пасти.
- Нащо кабани? – Гору рити.
- Нащо гори? – На тих горах макове зернятко.
- Для кого зернятко? – Відгадайте!

Ворона загадує загадку. Хто перший відгадає загадку, той стає вороною. Ігровий діалог повторюється, і нова ворона загадує наступну загадку.

Лисенятко (рухлива гра)

Мета. Учити дітей ставити питання й відповідати на них. Закріплювати вміння розвивати тему розмови.

Хід гри. Граючі, діти вибирають лиску – ведучого. Гравці стають у коло й кладуть біля себе лисіють (ними може бути будь-який предмет: кубик, м'ячик, паличка). Лис підходить до одному із граючих і починає розмову:

- Де був? – У лісі.
- Кого піймав? – Лисенятка.
- Поверни лиску мою. – За так не віддаю.

– За що віддаси – скажи сам. – Якщо обженеш, тоді віддам. Після цього вони біжать у протилежні сторони колу. Хазяїном лисеняти стає той, хто займає вільне місце в колі. Дитина, яка програла, водить. Бігати дозволяється по зовнішній стороні кола.

Хлібець (українська народна рухлива гра)

Мета. Закріплювати вміння реагувати на повідомлення й запитання.

Хід гри. Граючі парами, діти, взявшись за руки, встають один за одним (пари за парою). Гравець без пари – хлібець. Він стоїть на деякій відстані від інших гравців і викрикує:

- Печу-Печу хлібець.
- А випечеш? – Запитує остання пара. – Випечу!
- А втечеш? – Подивлюся!

Після цих слів гравці з пари, що стоять у кінці колони біжать по різним сторонам колони з наміром з'єднатися та стати поперед колони. Хлібець намагається піймати одного з них до того, як вони з'єднають руки. Якщо йому це вдасться, він разом з пійманим гравцем стає новою парою. Гравець, що залишається без пари, стає хлібцем. Гра повторюється в тому ж порядку.

Вовк (рухлива гра)

Мета. Закріпити вміння дітей висловлювати прохання та відповідати.

Хід гри. Всі граючі – вівці, вони просять вовка пустити їх у ліс погуляти:

– Дозволь нам, вовк, погуляти у твоєму лісі! Вовк відповідає:

– Гуляйте, так, тільки траву не щипайте, а то мені спати буде ні на чому.

Вівці спочатку гуляють у лісі, але незабаром забувають обіцянку, щиплюють траву й співають:

- Щиплемо, щиплемо травичку, Зелену муравку, Бабусі на рукавички, Дідусю на кафтанчик.
- Поскубали травичку! Нуж–бо! Потрапите мені на вечерю!

Вовк біжить по галявині й ловить овець, пійманий стає вовком, гра відновляється.

Кішка й мишка (рухлива гра)

Ціль. Учити дітей задавати питання й відповідати на них.

Мета. Гру ведуть двоє дітей. Один гравець – кішка, а інший – мишка. Діти стяють навкруги, усередині кола кішка й мишка ведуть діалог:

- Мишка, мишка, де була? – У коморі.

- Що там робила? – Сир їла.
- А мені залишила? – Не залишила.
- А де ложечки поклала? – Під бочку сунула.
- А куди глечик поставила? – Ішла по камінцях, напала зла собака, я упустила й розбила.
- Тоді я буду тебе ловити. – Я втечу.

Діти, що стоять у колі, беруться за руки й піднімають їх угору, кішка женеться за мишкою. Якщо вдається піймати, кішка призначає наступну пару гравців. Якщо мишка виявилася проворнішою, то розподіл ролей дістається їй.

Змія (рухлива гра)

Мета: учити дітей ввічливо інтонацією виражати спонукання та реагувати на спонукання.

Хід гри. Змія, яка водить, підходить до одного з дітей і говорить:

- Я змія, змія, змія. Я повзу, повзу, повзу. Будь моїм хвостом!
- Добре.
- Ну, тоді пролазь.

Після цих слів учасник пролазить під ногами того, хто водить і стає його хвостом. Потім змія разом зі своїм «хвостом» наближається до іншої дитини й знову вимовляє свої слова. Гра триває доти, поки всі діти не виявляться у хвості.

Фанти (словесна гра)

Мета. Розвивати вміння так ставити питання, щоб домогтися бажаної відповіді, і усвідомлено добирати слова, уникаючи «заборонних» слів.

Хід гри. Ведучий обходить гравців і говорить:

– Нам надіслали сто гривень. Що хочете, то купуйте, Чорне, біле не беріть, «Так» і «ні» не говоріть!

Після цього він ставить дітям різні питання, а сам намагається, щоб хтось у розмові вимовив одне із заборонених слів. Ведучий веде приблизно таку розмову: «Що продається в булочній?» – «Хліб». – «Який?» (чорний і

білий) – «М'який». – «А який хліб ти більше любиш, чорний або білий?» – «Усякий» і т.д. Той, хто вимовив заборонене слово, віддає ведучому фант. Наприкінці гри, всі, хто залишився без фанта, викуповують його.

Так або ні (словесна гра)

Мета. Знайомство з питанням як формою отримання інформації, знань, активізація мовленнєвої пошукової активності.

Матеріал. Сім-вісім предметів різного призначення – іграшки, предмети побуту, овочі, одяг.

Хід гри. Предмети розкладаються на столі.

Вихователь говорить: «Порадьтеся одне з одним і загадайте який-небудь предмет, але мені не кажіть. А потім я буду ставити різні питання, щоб угадати, який предмет ви загадали, а ви можете відповідати тільки «так» або «ні». Усі зрозуміли?».

Дітям надається час для обмірковування. Потім вихователь починає ставити питання.

- Цей предмет потрібний у господарстві?
- Його їдять?
- Його надягають на тіло?
- Він лежить посередині стола? Він лежить поруч із...?
- Він круглий? Він коричневий? І т.д.

Потрібно дотримуватися певної логіки: від призначення предмета до його розташування й до з'ясування зовнішніх ознак; лише потім назвати відгадку.

«А тепер поміняємося ролями. Я загадаю один із предметів, а ви будете ставити питання».

Потім можна запропонувати двом-трьом дітям загадати предмет.

Зумій відмовитися (словесна гра)

Мета. Учити дітей чемно відхиляти пропозиції (відмовитися від виконання у відповідь на спонукання).

Хід гри. Ведучий звертається по черзі до кожного гравця з пропозицією:

- Вибери з цих щіток у склянці найкращу й почисти зуби.
- Вибачте, цими щітками користуватися не можна: вони чужі.
- Опустіть цю чашку на підлогу!
- Простіть, я не можу цього зробити: мені жаль бити чашку.
- Крикни голосно: я самий спритний!
- Простіть, я не можу, адже я не хвалько.

Ведучий при цьому може привласнити яку–небудь роль: Карабаса, Бармалея, Шапокляк тощо.

Пригощайся пиріжком (словесна гра)

Мета. Учити дітей пропонувати пригощання й чемно відповідати на речення. Закріплювати вміння змінювати іменники за відмінками.

Обладнання. Картинки, що зображують яблука, картоплю, капусту, полуницю, брусницю тощо.

Хід гри. Перед грою розглядаються картинки. Закріплюються назви зображених овочів, фруктів, ягід.

– Давайте пограємо, – пропонує педагог, – нехай це будуть не картинки, а пиріжки. Це пиріжок з картоплею, це із брусницею тощо. Будемо пригощати одне одного.

Картинки складаються в коробку. Вихователь дістає одну картинку й, звертаючись до однієї дитини, говорить: «Пригощайся, Юрко, пиріжком з яблуками. А ти відповідай: «Спасибі. Я люблю пиріжки з яблуками». Або ти можеш відмовитися чемно: «Спасибі, тільки я ситий. Можна я пригощу Оленку?»»

Після пояснення гри діти по черзі виймають картинки й «пригощають» один одного пиріжками.

Схожі-несхожі (словесна гра)

Мета. Учити дітей терпляче ставитися до думки або судження співрозмовників, аргументовано доводити свою точку зору.

Матеріал. Предметні картинки різних тварин, предметів, рослин.

Хід гри. Грають дві команди (або дві дитини). Вихователь поміщає на мольберт 2 картинки. Одна команда висловлює думку про те, що зображені об'єкти не схожі й називає їхні ознаки. Інша команда доводить, що об'єкти схожі.

Можливі пари: собака й бджола; курка й рибка; акваріум і вулик; слон і крісло; ромашка й календула; дерево й квітка й т.п.

- Собака й бджола не схожі: собака більша, а бджола маленька.
- Вони схожі, тому що вони обидві живі (тварини).
- Вони не схожі: собака звір, а бджола комаха.
- А ми думаємо, що вони схожі. І собака приносить користь людині й бджола.
- Вони виглядають по-різному.
- І бджола, і собака можуть вкусити й т.д.

Обговорення кожної пари – окремий раунд. У раунді перемагає той, за ким залишилося останнє слово.

Хто кого заплутає (словесна гра)

Мета. Учити дітей висловлювати свою точку зору, чомно відхиляти думки співрозмовника, доводити свою правоту, проявляючи терпіння. Розвивати спритність і кмітливість у виборі аргументів. Закріплювати знання дітей про зовнішній вигляд тварин.

Матеріал. Картинки із зображенням тварин.

Хід гри. Грають двоє, але гра проходить веселіше в присутності глядачів.

Один з гравців бере з коробки будь-яку картинку (картинки лежать перевернутими) і називає її. Інший гравець заперечує, неправильно називаючи тварину. У відповідь на це, перший граючий аргументовано відхиляє думку свого співрозмовника.

- Це тигр.
- А, по-моєму, це заєць.

- Ти не правий, зайці не бувають смугастими.
- Заєць міг притулитися до пофарбованого слона.
- Заєць – лісовий звір, а в лісі немає ослонів.

– А цей, може бути, утік із зоопарку тощо. Виграє той, за ким буде останнє слово.

Ускладнення. «Заплутувати» ведучого можуть всі учасники гри по черзі.

Варіанти. Може мінятися тема, використовуватися картинки із зображеннями транспорту, електроприладів, предметів побуту тощо.

Вправи для розвитку голосу

Важливо проводити також вправи для розвитку голосу. Такі ігрові вправи необхідно проводити на добре знайомих дітям звуконаслідуваннях. Під час занять необхідно стежити за тим, щоб усі звуконаслідування дитина вимовляла на видиху.

«Аня співає пісеньку». А-а-а, а-а-а.

«Гуде потяг». У-у-у, у-у-у.

«Болить зуб». О-о-о, о-о-о.

«Пароплав гуде». И-и-и, и-и-и.

«Жабенята посміхаються» І-і-і, і-і-і.

«Заблукали в лісі». Ау-ау-ау-ау.

«Малюк плаче». Уа-уа-уа-уа.

«Пісенька водички». С-с-с-с.

«Пісенька комарика». З-з-з-з.

«Пісенька вітру». В-в-в.

«Гріємо ручки». Х-х-х-х.

«Стукають підбори». К-к-к-к.

«Граємо на барабані». Д-д-д-д.

«Гусак сичить», «Кулька сдувається». Ш-ш-ш-ш.

«Жук дзижчить». Ж-ж-ж-ж.

«Зозуля кує». Ку-ку, ку-ку.

«Гусак». Га-га-га.

«Корова». Му-му-му.

Проспівування на одному видиху звукової доріжки а-о-у-и-е (один звук плавно переходить в інший, і кожний тягнеться не менше 2 сек.);

Проспівування на одному видиху звукової доріжки зі зміною висоти і сили голосу (пошепки, тихо, голосно, тоненьким голоском, грубим голосом);

Проспівування звуку А на видиху (зробили глибокий вдих, надули животик, плечі не піднімаються, на видиху співаємо «А-а-а-а-а-а!»)

Проспівування простої мелодії (наприклад, «У лісі, лісі темному, де ходить хитрий лис, росла собі ялинонька, і зайчик з нею ріс...») на звук М чи У. Тобто, дитина робить глибокий вдих, надуває животик, а потім, на безперервному видиху, начебто наспівує тільки мелодію пісеньки («м-м-м-м м-м-м-м...»);

Розповідь за сюжетними картинками та ілюстраціями. У деяких дітей виникають труднощі – вони не вміють самостійно скласти розповідь за сюжетною картинкою. Дитина, як правило, перелічує знайомі предмети, зупиняється більш детально на окремих її частинах, не може пов'язати між собою всі частини картини в єдиний сюжет.

Як же навчити дитину в сім'ї зв'язно розповідати за картиною? Якщо в сім'ї немає сюжетних картин, допоможуть батькам ілюстрації з художніх книжок та листівки за змістом художніх оповідань і казок. Ви придбали нову, добре ілюстровану дитячу книжку. Перш ніж читати її дитині, слід розглянути ілюстрації, запропонувати малюку скласти розповідь за картинкою. Але спочатку треба переконатись у доступності змісту картини дитині, наскільки вона пов'язана з її безпосереднім досвідом. Для цього використовують запитання, які допомагають зрозуміти зміст і наштовхують дошкільника на відповідь.

Діти старшого дошкільного віку можуть самостійно придумувати назви до картинок, тому після розповіді малюка слід запитати: «Як би ти

назвав цю картинку?». Придумуючи назву до картини, дитина вчиться узагальнювати свою розповідь.

Самостійні розповіді дітей. Найлегшим видом оригінальної творчості для малюків є складання оповідань за опорними словами. Дорослий називає 3-4 слова і пропонує з ними скласти розповідь. Наприклад, група слів: зима, діти, зимові розваги. Дитина складає розповідь: «Настала зима. Випав сніг. Діти тепло одяглися і вийшли на вулицю. Хлопчики катаються на ковзанах та на лижах. Дівчатка – на санчатах з високої гірки. А ось вийшли Оленка з Миколою, в руках у них лопати, вони ліплять снігову бабу. Веселі зимові розваги у дітей!»

Наступним етапом у навчанні дітей розповіданню є **закінчення дитиною розповіді**, розпочатої дорослим. Початок розповіді найкраще скласти так, щоб її можна було по-різному закінчити. Наприклад: «Хлопчик був у лісі, пас череду. Раптом почув, як десь поблизу заревів ведмідь... Що ж зробив хлопчик, як ти думаєш? Розкажи, що було далі?».

Улюбленим жанром дошкільників є казка, малюки із задоволенням передають зміст знайомих казок, перебудовують по-своєму їх кінець і початок. Ефективний і такий прийом: батько читає початок казки з книжки, запитує малюка, як би він її закінчив, а потім зачитує сам. Буває, що початок казки складають самі батьки. Наприклад: «У глухому лісі була собі зайчиха з маленьким сірим зайченям, яке було неслухняне, допитливе, про все хотіло дізнатися одразу. Якось вийшов зайчик погуляти, а мама-зайчиха йому й каже: «Не ходи далеко, бо заблудишся в лісі». Не послухав зайчик, побачив метелика і побіг за ним в гущавину лісу... Кого побачив зайчик в лісі, що з ним трапилось, і як він прийшов додому, ти розповіси сам». Дошкільник пригадує зміст знайомих казок, комбінує їх по-своєму і складає кінець.

Значно складнішими є розповіді з власного досвіду. В них дитина повинна самостійно визначити послідовність подій, пригадати бачене і пережите, виділити в ньому головне, істотне, підібрати потрібні слова. На

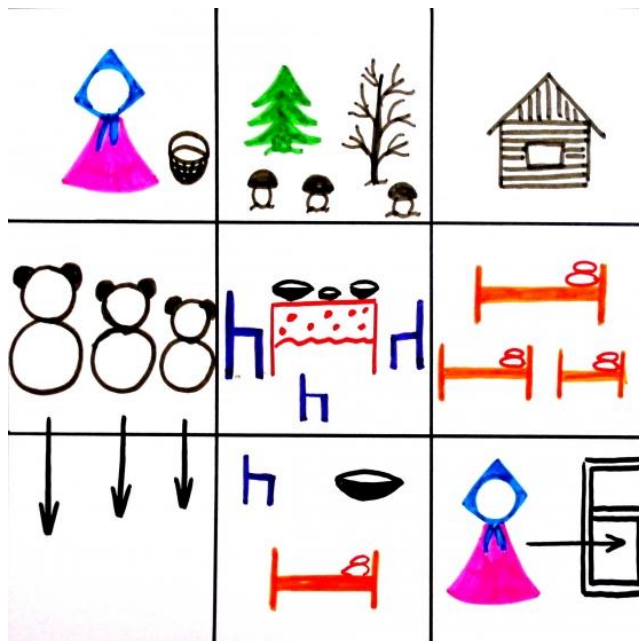
перших етапах навчання малюку ще слід підказувати тему і план розповіді. Теми можна запропонувати такі: «Новорічна ялинка», «Як ти допомагаєш мамі?», «Наше кошеня», «Мої іграшки», «Як я відпочивав влітку», «Мій старший брат» та ін. Як приклад наводимо запитання до теми «Мої іграшки»: «Які іграшки у тебе є?», «Де зберігаються іграшки?», «Твої улюблені іграшки», «Як ти граєшся з іграшками?»»

Мнемотехніка

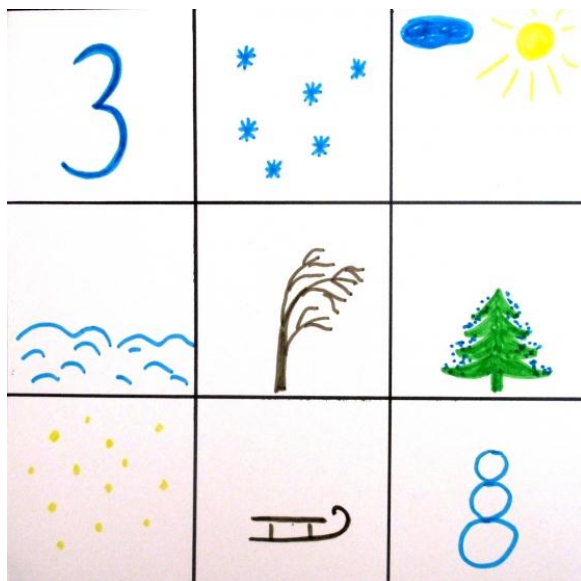
Складіть розповідь за картинками



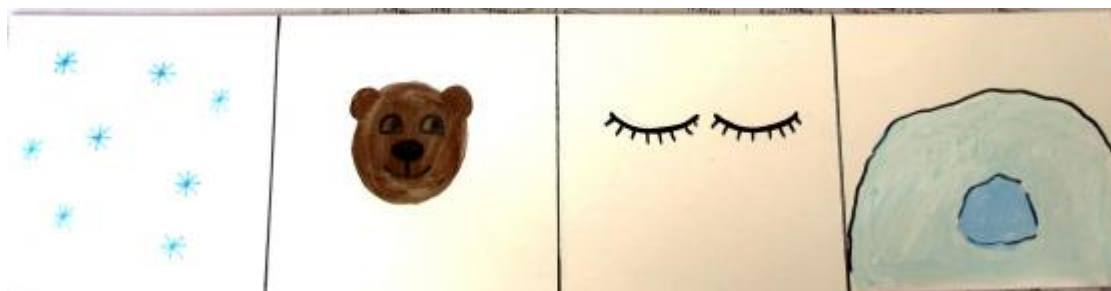
Мнемотаблиця «Три ведмеді»



Мнемотаблиця «Зима»



Мнемодоріжка



Синквейн – це не звичайний вірш, а вірш, написаний відповідно до певних правил. У кожному рядку задається набір слів, який необхідно відобразити в вірші.

1 рядок – заголовок, в який виноситься ключове слово, поняття, тема синквейна, виражене у формі іменника.

2 рядок – два прикметники.

3 рядок – три дієслова.

4 рядок – фраза, що несе певний зміст.

5 рядок – висновок, одне слово (може бути два), іменник.

Вигадування синквейнів є своєрідним інструментом для синтезування отриманої інформації. При роботі з даним прийомом логопед вирішує відразу безліч найважливіших завдань:

– вивчений на занятті матеріал набуває якогось емоційного забарвлення, що сприяє його глибшому засвоєнню,

- відпрацьовуються знання про частини мови,
- знання про речення,
- уміння дотримуватись певної інтонації,
- значно активізується словниковий запас дітей,
- удосконалюється навик використання в мові синонімів, антонімів,
- активізується і розвивається розумова діяльність,
- удосконалюється уміння висловлювати власне відношення до чого-небудь.

Простота форми цього прийому, що здається на перший погляд, насправді приховує сильний, багатогранний інструмент для рефлексії. Адже оцінювати інформацію, викладати думки, відчуття і уявлення в декількох словах, насправді, не так вже й легко. Але це складна і плідна робота, як для педагога, так і для дитини.

Звичайно ж, уміння вигадати синквейн вимагає від дитини певної підготовки, а від логопеда ретельно продуманої, планомірної роботи.

Доцільно спочатку пропонувати дітям для прослухування готові синквейни, наприклад:

Весна

Сонячна, тепла

Пробуджує, зігріває, розквітає.

В садах цвітуть дерева.

Краса!

Весна.

Волога, прохолодна.

Тане, дощить, віє.

Люди чекають тепла.

Журба!

Запропонувати дітям знайти різне і загальне в рядках, звернути увагу не лише на зміст, а і на побудову віршів, перерахувати кількість рядків і слів в кожному рядку.

Щоб навчити дітей складати синквейн їм пропонуються наступні вправи, метою яких є уміння виділять з потоку мови потрібну частину мови:

1. За допомогою сигнальних карток (плескання в долоні) вибери слово, найбільш відповідне по змісту до картинки.

Лисиця – доброта, хитрість, злість.

Вовк – захист, зло, радість і так далі.

2. З'єднай стрілкою ті предмети, які, на твою думку, можуть бути зв'язані між собою. (Використовується лото «Знайди пару»).

3. Робота в групах. Підберіть слово, що називає відчуття і що відповідає на питання що? до картинки, яка лежить на столі. (М'яч, квітка, зошит, хмара, лимон, цукерка і так далі).

4. Гра «Злови м'яч». Логопед називає слово–предмет і кидає м'яч дитині, вона в свою чергу, називає слово, що асоціюється з названим словом. Обов'язкова умова – всі слова відповідають на питання хто? або що?. Наприклад: м'яч – гра, мама – зустріч, лялька – радість, ранок – сонце і так далі.

5. «Аукціон» слів.

При прослухованні синквейнів спільно утворюється схема, якою можна буде користуватися на наступних заняттях. Для дітей середнього та старшого дошкільного віку, ще не знайомих з визначеннями частин мови, вона може виглядати так: на перших заняттях вигадувати синквейн краще колективно, всією групою. Якщо дітям буде важко (у дітей дошкільного віку ще не дуже великий словниковий запас), то можна запропонувати складати синквейн за допомогою навідних запитань, а також доповнювати словами недописаний синквейн.

Хлопчик,

Акуратний, . .

Малює .,

Він все встиг зробити.

Радість!

Після цього спільно складається вірш з протилежним значенням, про недбайливого хлопчика.

Хлопчик,
Неохайний ..
Забув ..,
Розкидав іграшки по кімнаті.
Сумно!

Коли педпгог відчує, що діти легко доповнюють початі рядки, правильно розставляють частини мови, слід переходити на наступних заняттях до самостійного вигадування синквейнів (краще при роботі в парах або групах).

Додаток Д

Добірка скоромовок, забавлянок, приказок [98, 111, 121].

Прислів'я і приказки

Слово – не горобець: вилетить – не спіймаєш.
Тримай язик за зубами.
Язик мій – ворог мій.
За словом в кишеню не полізе.
Малий мову, та всім тілом володіє.
Німий, як риба.
Не спіши язиком, квапся ділом.
Ніхто за язик не тягне.
Язик до Києва доведе.
Мовчання – золото.
Твоїми б устами та мед пити.
Семеро одного не чекають.
Тихіше їдеш – далі будеш.
Поспішиш – людей насмішиш.
Всякому овочу свій час.
Обіцяного три роки чекають.
Не відкладай на завтра те, що можна зробити сьогодні.
Вік прожити – не поле перейти.
Справі час, потісі годину.
Гроші пропали – наживеш, час пропав – не повернеш.
Гусь свині не товариш.
Друга шукай, а знайдеш – бережи.
Друг пізнається в біді.
Скажи мені, хто твій друг, і я скажу, хто ти.
Ситий голодному не товариш.
Друзі – нерозливвода.
Старий друг краще нових двох.

Один грошей дорожче.

Друга за гроші не купиш.

Забавлянки

Гойда, гойда, гойдаша,

Де кобила, там лоша,

А кобилка в лісі, а лошатко – в стрісі.

Чуки, чуки, чуки, чук.

Наловив дід щук,

А бабуся плотву – годувати дітвору,

А бабуся карасиків – годувати Тарасиків.

А бабуся окуньків – годувати молодців.

Кую, кую ніжку,

Поїдем в доріжку,

Будем коня напувати,

Будем в баби ночувати.

Куй, куй, чобіток,

Подай, бабо, молоток.

Не подаси молотка,

Не підкую чобітка,

Молоток срібленький,

Чобіток золотенький.

Ладунки, ладусі!

А де були?

у бабусі.

А що їли?

Кашку.

А що пили?

Бражку.

А що на закуску?

Хліб та капустку.

Сорока-ворона.

Діткам кашку варила.

На припічку сиділа.

Підіть, дітки, по водицю!

І цьому дам, і цьому дам,

А цьому не дам:

Він дров не рубав,

В хату не носив, печі не топив,

Води не носив, діжі не місив,

Каші не варив, хліба не ліпив,

В піч сажав, кашу доїдав.

Їде, їде пан, пан

На конику сам, сам,

А за паном хлоп, хлоп,

На конику скок, скок.

Гоп–чук, чук–чук–чук,

Кращий хлопчик, дівчур:

І волики напасе,

І водички принесе.

Чуки-рики, півники, гайда,

Була собі дівчина-найда.

І хліб пекла, і часник товкла,

І сорочки латала,

І на хлопців моргала.
Ось така вона була.
Очі дівчинки манісіньки,
Яка ж бо ти гарнісінька:
За косою барвіночок
Ще й рука білісінька.

Кує коваль бричку, заглядає в пічку:
Чи є борщ, чи є каша?
Чи є в борщі кусок м'яса?
Ішла киця по водицю
та й упала у криницю.
Пішов котик рятувати,
став за хвостик витягати.
Ой, цить, кицю, будь весела,
Та поїдемо на села,
Та купимо трана-рана,
А в барана спина драна,
А в корови круті роги,
А в Наталі чорні брови.

Танцювала риба з раком,
А петрушка – з пастернаком,
А цибулька – з часником,
А дівчина – з козаком.
А цибулька дивується,
Що так гарно танцюється.

Послухайте, люди,
Довга байка буде!

Був собі горобець,
Бабі збив новий горнець.
Прилетіла горобчиха,
Питається баби стиха:
А хто збив Вам горнець?
Баба каже: «Горобець!»
Підіб'ю йому крильця!
Чи казати знов з кінця?
Як казати, то казати:
Був собі горобець...

* * *

Кит kota по хвилях катав –
Кит у воді, кіт на киті.

* * *

Обережний хитрий лис
До нори вечерю ніс.

* * *

Заболіло горло в горили –
Бо горила багато говорила.

* * *

Бурі бобри брід перебрели,
Забули бобри забрати торби.

* * *

У зливу жахливу під кущем
Дуже змокли жук з джмелем.

* * *

Черпаха чаплю вечором
Пригощала чаєм з печивом.

* * *

Чорно–білий чорногуз

У болото чорне вгруз.

* * *

Тигрнятко з тигром–татом

Тренувалися стрибати.

* * *

Скриню зі скарбом

Знайшли карась із крабом.

* * *

Горох у городі виріс небувалий

Горобці город пограбували.

* * *

Миші в шафі шаруділи

Шість шарфів шерстяних з`їли.

* * *

Пироги перепечені

Перцем переперчені.

* * *

Бабин біб розцвів у дощ.

Буде бабі біб у борщ.

* * *

Старий сказав своїм синам:

– Сини, соліть сало сухою сіллю.

* * *

Семен сіно віз – не довіз.

Лишив сани, узяв віз.

* * *

Ворона сороці намисто купила,

В намисті сорока намистинки лічила.

* * *

Пиляв Пилип поліна з лип.

Притупив пилку Пилип.

* * *

Мила митися не вміла.

Мила мило з рук не змила.

* * *

Ніс Гриць горіх через поріг.

Став на горіх, упав на поріг.

* * *

Ходить квочка коло кілочка,

Водить діточок коло квіток.

* * *

Пильно поле пильнували,

Перепелів полювали.

* * *

Приснивсь сьогодні сон синиці:

Приніс сусіда сік з суниці.

* * *

Великі мурахи грали у шахи,

А маленькі мурашки – у шашки.

* * *

Хоче залігти в шафу кішка,

Шурхотить у шафі мишка.

* * *

Зупинився на зрубі зубр.

Задивився зубр на зруб.

* * *

Ой був собі коточок,

Украв собі клубочок –

Та й сховався в куточок.

* * *

Мишка раз прийшла до кішки,
 Уклонилаь кішці в ніжки,
 Кішці – смішки,
 Мишці – нітрішки.

* * *

– Ведмедику – ледащо,
 Вліз на пасіку нащо?
 Буду джмеликом дзижчати,
 Буду меду куштувати.

* * *

Їхала Хима до Максима
 Візком–тарадайкою;
 Тарадайка торохкоче,
 Сива кобила везти не хоче.

* * *

Над квіткою гуде бджілка,
 Сидить в житі перепілка,
 На черешні горобець,
 А хто зловить – молодець!

* * *

У діброві – дуби,
 Під дубами – гриби,
 Трава – між грибами,
 Хмарки – над дубами.

* * *

Павло і Пилипко
 Поливали липки.
 Виросли липки

У Павла і Пилипка.

* * *

А дідусь Опанас

Нам купив ананас.

Тож приходьте до нас –

Почастуємо вас.

* * *

У долині жив удав.

Удавав, що він все знав.

Удавав, що все умів.

У траві хвостом вертів.

* * *

Мавпенятко мовить: «Мамо,

Масла, моркви, маку мало.

Миска, мамочко, мілка,

Мало містить молока».

* * *

Мурлико муркоче,

Морозива хоче.

Мурлико руденький,

Замерзнеш, дурненький.

Додаток Ж

Консультація для батьків старшого дошкільного віку [102].

Роль батьків у розвитку мовлення дітей

Для нормального розвитку дитини з перших місяців найважливішим є спілкування, у процесі якого малюк може опанувати людське мовлення, що відіграє головну роль як в діяльності дитини, так і в пізнанні навколишнього світу. Розвиток мовлення у процесі онтогенезу відбувається паралельно з фізичним і розумовим розвитком. Усі психічні процеси у дитини – сприйняття, пам'ять, увага, мислення, цілеспрямована поведінка – постають за безпосередньої участі мовлення.

Одне з важливих завдань спільних зусиль батьків та вихователів – рання та повноцінна допомога дітям з особливими потребами в набутті навичок усного та писемного мовлення, інтеграції їх у процес навчання, підвищення рівня незалежності в масовій школі та соціальному житті.

Усіх батьків рано чи пізно починає турбувати питання правильного мовлення дитини. Вони мріють, щоб малюк був здоровим, розумним і ставши дорослим досягнув життєвих і професійних успіхів, прагнуть, аби він зростав вільним у спілкуванні та впевненим у власних можливостях. І чи не найсуттєвішою умовою для цього є оволодіння правильним мовленням. Лише тоді, коли дитина постійно чути чітко, виразне мовлення, вона навчиться правильно розмовляти, краще розумітиме мовлення оточуючих, легко передаватиме власні думки й бажання. У сім'ї дорослі розуміють дошкільника з півслова. І якщо навіть він має мовленнєві недоліки, ніякого дискомфорту у спілкуванні не відчуває. Проте для сторонніх часто виявляються незрозумілими спотворені, неправильно вимовлені дитиною слова. Таке мовлення ускладнює спілкування з ровесниками. Якщо ви помітили, що однолітки сміються над мовленням вашого малюка, спробуйте об'єктивно оцінити ситуацію. Не забувайте, що дитина може поступово усамітнитися, що дедалі більше затримуватиме мовленнєвий розвиток і

негативно впливатиме на її характер. Вона може стати дратівливою, замкнутою, плаксивою. Тому надзвичайно важливо своєчасно допомогти дитині у виправленні мовленнєвої вади. В процесі виховання дітей, які мають мовні порушення, батькам необхідно постійно обдумувати свою поведінку і свої позиції. Взаєморозуміння, взаємоповага батьків і членів родини грають важливу роль в профілактиці психогенних проявів у дітей, які мають патології мовлення. Батькам необхідно знати конкретно прояви дефектів мови та умови їх повної компенсації.

Мова дорослих як зразок для наслідування, джерело позитивних емоційних переживань зберігає значення на протязі всього дитинства. Але її не слід зрівнювати з дитячою вимовою. «Сюсюкання» може лише затримати дитину на етапі інфантильної вимови. Значну роль в стимуляції розвитку мови забезпечуюють вправи на розвиток дрібної моторики рук. При низькій мовленнєвій активності треба всіляко заохочувати дитину. Батьки, які страждають неправильною мовою, повинні консультиватися у логопеда про правила їх мовного спілкування з дитиною. Саме мова батьків є зразком для мовного розвитку дитини. Висновок напрашується сам собою. Починати розмовляти з дитиною треба якомога раніше, постійно і багато. І чим раніше буде виявлена патологія мовлення, тим раніше, якісно та правильно буде надана логопедична допомога. Чим раніше буде розпочата домовленнєва корекційна робота, тим з меншими відхиленнями буде йти руховий, мовний та інтелектуальний розвиток вашої дитини.

Шановні батьки! Ви повинні орієнтуватися у вікових нормах розвитку всіх компонентів мовлення (звуковимови, лексики, граматики, фонематичних процесів), щоб вчасно допомогти своїй дитині і у разі потреби звернутися до логопеда ще до навчання дитини у школі.

Головне, на що треба звернути увагу – це пізня поява мовлення. Перші слова можуть з'явитися тільки в півтора року, а інколи і в два роки (замість 12 – 13 місяців), а перші фрази – в 3 – 5 років. Подібна затримка в розвитку мови може бути викликана уповільненням темпів дозрівання мовленнєвих

центрів мозку або патологічним формуванням мовлення. В першому випадку, дитина рано чи пізно наздожене однолітків, а в іншому – без спеціальної допомоги, мова може залишитися порушеною на протязі всього дитинства. Друга група порушень, яка повинна насторожити батьків – це використання дитиною неправильно складених зворотів мови або слів з неправильною звуковимовою.

До 5 років ще не всі звуки рідної мови діти можуть вимовляти правильно. До 3 років важко вимовляють такі звуки як «Ч», «Щ», «Ж», «Ш», і тільки після 4 років діти володіють звуком «Р». Подібні дефекти мови пов'язані з незрілістю артикуляційного апарату. При порушеннях мови дефекти вимови зберігаються і після 5 років, а інколи і в шкільні роки. Дитина замінює важкі для неї звуки на більш легкі за вимовою, але схожі за звучанням. В найбільш тяжких випадках порушена не тільки звуковимова, а й тембр та виразність мови. Найбільш ефективні заходи профілактики порушень мови – це усунення причин, які їх викликають.

Малюків потрібно вчити правильно вимовляти звуки в словах, ставити наголос, користуватися відповідною інтонацією, правильно дихати під час мовлення, вчити дитину узгоджувати слова в реченнях в роді, числі й відмінках, правильно будувати речення. При цьому слова треба вимовляти правильно і зрозуміло, вимовляючи їх до кінця так, щоб дитина бачила вашу артикуляцію. Речення повинні бути прості, але повні. В перші місяці життя потрібно приділяти увагу емоційності, а пізніше (5-6 місяців) простоті мови. Намагайтесь переставляти слова місцями й вимовляти підряд різні форми, говорити з невеличкими паузами – так дитині легше виділити слово в мовному потоці і розібратися в будові язика. Обов'язково залишайте місце для відповіді дитини, навіть якщо дитина не готова вам відповісти. Називайте дитину і себе в третій особі. Не забувайте, що мова, звернена до дитини, повинна бути емоційною. А ще, грайте з дитиною в мовні та пальчикові ігри, дрібна моторика рук і точна артикуляція звуків знаходяться в прямій залежності. Чим більша рухова активність, тим краще розвинута мова.

Важливу роль у виправленні мовних недоліків займає гра. Адже гра – супутник дитинства, провідна діяльність, під час якої коригується та розвивається дитяче мовлення й особистість в цілому. Яку гру обрати, щоб вона була не лише цікавою, а й корисною для дитини? Як методично правильно організувати й провести її, дотримуючись певної системи? Під час проведення ігор різних типів із мовленнєвими завданнями вам допоможуть запропоновані такі правила:

- пам'ятайте, що саме в дошкільний період мовлення дитини розвивається найінтенсивніше, а головне, воно гнучке для подолання мовленнєвих вад, тому чим раніше ви звернетесь за допомогою до фахівця, тим швидше дитина оволодіє правильним мовленням;

- організуйте постійне, якісно освітлене робоче місце, акуратно і зручно розмістіть ігровий матеріал, приберіть зі столу зайві речі, вимкніть радіоприймач і телевізор, подивіться на годинник, щоб зорієнтуватися, скільки часу триватиме заняття-гра;

- не забувайте, що дитина тільки-но починає вчитися правильно розмовляти, і ваше завдання – допомогти їй у цьому;

- під час виконання ігрових завдань у дитини, особливо на початкових етапах, можуть виникати труднощі. Не акцентуйте увагу на цьому, не дорікайте, коли в неї щось не виходить, якщо чогось вона не вміє. Не повторюйте за малюком неправильну вимову звуків, розмовляйте з ним тільки правильно та своєчасно виправляйте;

- кожна дитина – індивідуальність, її розвиток відбувається за власними законами, тому не порівнюйте свого малюка з однолітками, які можливо, випереджають його у своєму розвитку;

- ніколи не відмовляйте дитині в проханні погратися з нею. Спочатку самі ознайомтеся зі змістом гри, її правилами і тільки потім своїми словами поясніть дитині, як грати в цю гру. Якщо потрібно - проведіть попередню бесіду. Так ви емоційно підготуєте малюка до гри. Запропонуйте йому віршик, загадку, лічилку, закличку. Хай малюк вивчить їх разом із вами.

Заохочуйте словесну творчість дітей, спонукайте їх до складання закличок та лічилок, до ігор. Радійте кожному успіхові дитини разом із нею;

- якомога більше розмовляйте з дитиною, спонукайте її до запитань. Пояснюючи говоріть чітко, виразно, спокійно. Переконайтесь, що малюк розуміє значення всіх слів. За потреби у присутності дитини зверніться до словника;

- ігрові завдання не повинні бути занадто простими (малюкові нецікаво їх виконувати), чи складними (дитина відчуватиме невпевненість у своїх силах). Добирайте навантаження таким чином, щоб воно відповідало віковій, мовленнєвій і психофізичним можливостям дитини, було цікавим та доступним для сприймання. Фантазуйте, придумуйте власні варіанти ігор, аналогічні тим, які викликають особливі труднощі у вашої дитини. Адже найкраще знаєте свого малюка саме ви;

- пам'ятайте, що у дошкільників із мовленнєвими порушеннями страждають всі психічні процеси. Тому під час мовленнєвих завдань дитині потрібно давати більше часу для роздумів. Не слід підганяти її з відповіддю, краще повторити завдання ще раз, і тільки після невдалих багаторазових спроб натякніть в якому напрямку варто шукати вирішення цього завдання. Виявляйте свою кмітливість;

- може статися, що дитина не спроможна виконати завдання. Запропонуйте їй полегшений варіант. Якщо ж і він не вдається – відкладіть гру і поверніться до неї завтра. Коли і наступного разу дитина не зможе виконати завдання, незважаючи на ваші натяки й підказки, докладно поясніть спосіб вирішення, запропонуйте спочатку легший, а потім ускладнений варіант. Через деякий час варто повернутися до цієї гри, аби переконатися, що дитина справді добре засвоїла навчальний матеріал;

- не примушуйте дитину продовжувати гру, якщо в неї щось не виходить або вона втомилася. Внаслідок примусу у малюка виникає страх перед можливим покаранням, і вся його енергія піде не на розумову роботу, а на подолання небажання продовжувати заняття. Це призводить до того, що

дитина часто відволікається, робить багато помилок. Будьте терплячими, не виявляйте негативних емоцій, адже це може призвести до ще більшого ускладнення мовленнєвого порушення – заїкання або неврологічних розладів. Намагайтеся переключити увагу дошкільника на інший вид роботи;

- якщо ж рівень розвитку дитини не зріс, ви припустилися помилки: підвищили вимоги, використовували занадто складні ігри, залучаючи дитину до ігрової діяльності, користувалися авторитарними методами, і це звичайно негативно позначилося на емоційному самопочутті малюка, на його бажанні спілкуватися з вами у процесі гри, на його ініціативності, проаналізуйте свою тактику і ліквідуйте перешкоди. Запам'ятайте золоте правило організації і керівництва будь-якою діяльністю дитини, в тому числі й грою: дитині має бути цікаво і комфортно! Тільки за такої умови розвиток усіх сторін особистості малюка буде повноцінним;

- відзначаєте всі досягнення дитини під час гри. Не будьте байдужими та пасивними. Намагайтеся об'єктивно оцінювати свою дитину, відзначаєте сильні та слабкі риси її характеру;

- навчайте за допомогою активної дії і живого невимушеного спілкування. Саме так дитина навчиться правильно розмовляти, опанує рушійні фактори розвитку – три «само»: самоконтроль, самооцінка, способи самовдосконалення;

- не соромтеся звертатися за допомогою логопеда. Адже тільки завдяки співпраці логопеда й батьків, використанню цікавих і доступних видів роботи у дітей нормалізується процес оволодіння мовленням. Мовленнєва гра, за вмілого керівництва з боку дорослих, здатна творити чудеса. Щоденно проводячи ігри зі своєю дитиною, ви переконаєтесь, що саме гра для неї – найефективніший засіб навчання та виховання, коригування й розвитку мовлення, особистості в цілому.

Продовжуйте активно шукати відповіді на проблемні питання, спілкуватися з малюком українською мовою, розвивати пізнавальний інтерес,

допитливість. Пам'ятайте, що процес навчання мовлення дитини не може ґрунтуватися на простих однозначних і готових рецептах. Його кінцевий успіх багато в чому визначиться вашим творчим підходом до запропонованого матеріалу. Шановні батьки, не сподівайтесь на швидкий ефект у навчанні, адже малюк тільки–но починає знайомитися з рідною мовою. Отже, батьки, від вас залежить майбутнє ваших дітей. Ви маєте набратися терпіння, зацікавити дитину і, таким чином, включити її у цілеспрямовану роботу. Тільки у співпраці з дитиною ви зможете досягти бажаного.

Мова дорослих – приклад для дітей. Успіх мовленнєвого розвитку дитини насамперед залежить від мови дорослих, які оточують її з раннього дитинства. Малюк навчається говорити завдяки слуху і здібності до наслідування. Відомо, що дитина дошкільного віку легко наслідує неправильну вимову дорослих, переймає місцеву говірку, діалектизми. Причинами помилок в мові дорослих є вплив діалектного оточення і невміння відрізнити звукову норму.

Яскрава виразна мова дорослих привертає увагу дітей, полегшує розуміння її і запам'ятовування. Суха, монотонна мова не повинна бути зразком для наслідування. Виразність забезпечується інтонацією, що надає мові мелодійності. Не можна кричати в розмові з дитиною. Голосна, криклива мова викликає у дітей байдуже ставлення до її змісту, роздратованість у поведінці. Дитина намагається відповісти батькам таким же тоном і це надає мові відтінок грубості. Слід дотримуватися відповідного темпу мовлення. Не розмовляйте з дітьми швидким темпом, оскільки стежити за такою мовою дітям важко, вони відволікаються, стомлюються слухати, так виховується неухважність до слова. Крім того, коли дитина наслідує швидкий темп мови батьків, у неї може виникнути заїкання. Справжнім скарбом рідної української мови є твори усної народної творчості – приказки, загадки, скоромовки, вірші, казки. Дорослим необхідно вживати

влучні вирази, народні перлини в живій розмовній мові, вивчати з дітьми народні твори.

Дорослі повинні прагнути до того, щоб забезпечити правильний мовленнєвий розвиток дитини, починаючи вже з перших місяців її життя. Правильне мовлення допомагає малюку встановлювати контакти з іншими дітьми, вільно передавати свої думки і побажання, сприяє успішному навчанні у школі.

Додаток 3

Тест для визначення рівня словникового розвитку дітей старшого дошкільного віку» [80].

Мета: виявити рівень словникового запасу слів, а також уміння будувати речення для усної відповіді дітей дошкільного віку.

Вік: старший дошкільний вік

Обладнання: вісім рівноцінних стандартних наборів слів.

Набори слів

1. Велосипед, цвях, лист, парасолька, хутро, герой, гойдатися, з'єднувати, кусати, гострий.

2. Літак, молоток, книжка, плащ, пір'я, друг, стрибати.

3. Автомобіль, віник, блокнот, чоботи, луска, боягуз, бігти, зв'язувати, щипати, колючий.

4. Автобус, лопата, альбом, капелюх, пух, ябеда, вертітися, розв'язувати, чесати, м'який.

5. Мотоцикл, щітка, зошит, черевики, шкіра, ворог, спотикатися, збирати, погладжувати, шорсткий.

6. Пароплав, граблі, посилка, пальто, волосся, нероба, їхати, розрізати, розкидати, твердий.

7. Човен, ганчірка, ручка, рукавиця, шкіра, ледар, повзти, приліпити, жувати, липкий.

8. Самокат, викрутка, журнал, хустка, кігті, умілець, кружляти, відриватися, складати, мокрий.

Рівноцінність, психологічна еквівалентність цих наборів слів забезпечується тим, що у кожний із них у певній послідовності включені однотипні слова. Наприклад, на першому місці у кожному рядку стоїть слово, що означає певний вид транспорту, який має бути знайомий дітям шестирічного, а тим паче семирічного віку. На другому місці – слово, що визначає побутовий предмет. Підготувати дітей такою мірою, щоб вони зазубрили значення усіх 80 слів, практично неможливо. Це, звичайно,

розуміють і самі батьки: переконавшись у тому, що різним дітям пропонуються нові й нові набори слів, вони змушені відмовитися від надії обманути експериментатора, а насправді – себе й свою дитину.

Інструкція: «Уяви собі, що ти зустрівся з іноземцем, людиною з іншої країни, яка погано розуміє українську мову. І він не розуміє значення слова «велосипед». Як йому пояснити?»

Оскільки свої відповіді дитина дає у вербальній формі, виникає можливість оцінити її пасивний (знання значень окремих слів) і активний (уживання тих чи інших слів у активному мовленні) словники. Якщо дитина не може відповісти у вербальній формі, то їй пропонують намалювати предмет або показати значення цього слова за допомогою жестів чи рухів.

Зазначимо, що тест не має на меті перевірити, чи володіє дитина поняттям, яке позначає дане слово. Трапляється, що дитина цим поняттям володіє, але не знаючи відповідного слова літературної мови, вживає замість нього якесь інше (найчастіше діалектне) слово. Не отримавши відповіді на стандартне слово, випробувач іноді замінює задане слово словом-синонімом, яке, на його думку, дитина знає. Робити цього не можна, оскільки тест спрямований не на перевірку оволодіння тим чи іншим поняттям, а на перевірку знання слів, що належать до літературної мови. Інша річ, що своє розуміння заданого слова дитина може виразити за допомогою жесту або ескізного малюнка. Під час тестування екзаменатор та асистент стежать за темпом відповідей дитини.

Оцінка результатів

Максимальна кількість балів, яку може дитина отримати за виконання цього завдання, дорівнює 10, мінімальна – 0. У результаті проведення експерименту підраховується сума балів, отриманих дитиною за визначення всіх 10 слів з обраного набору.

Висновки про рівень розвитку

10 балів – дуже високий.

8–9 балів – високий.

4–7 балів – середній.

2–3 бала – низький.

0–1 бал – дуже низький.

Додаток К

Методика для визначення лінгвістичного рівня дітей старшого дошкільного віку» [91].

Методика «Сюжетна картинка»

Мета: визначити рівень розвитку створення словесного задуму й реалізації мовних засобів.

Інструкція. опиши зміст зображення.

