**Миколаївський національний університет**

**імені В.О.Сухомлинського**

**Олена Трифонова**

**ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННЄВОЇ ОСОБИСТОСТІ**

**СТАРШОГО ДОШКІЛЬНИКА**

***Навчально-методичний посібник***

***Миколаїв – 2017***

УДК 649.68+370.114+398

Т 69

ББК

*Рекомендовано Вченою радою Миколаївського національного університету імені В.О.Сухомлинського (протокол № від 2017).*

**Р е ц е н з е н т и**

*Богуш А.М*., доктор педагогічних наук, професор,

дійсний член АПН України;

*Казанцева Л.І.*, доктор педагогічних наук, професор.

 **Трифонова О.** Формування мовленнєвої особистості старшого дошкільника. Навчально-методичний посібник. – Миколаїв: Вид-во «Іліон», 2017. – 135 с.

ISBN 978-966-8835-86-5

У навчально-методичному посібнику розглядаються теоретико-методичні засади формування мовленнєвої особистості дітей старшого дошкільного віку; запропоновано методику діагностики рівнів сформованості мовленнєвої особистості старших дошкільників; методику формування їхньої мовленнєвої особистості в різних видах діяльності; висвітлено завдання для самостійної роботи студентів.

Книгу адресовано вихователям дошкільних навчальних закладів, студентам вищих педагогічних навчальних закладів, які навчаються за спеціальністю 012 «Дошкільна освіта».

**ЗМІСТ**

|  |  |
| --- | --- |
| Переднє слово ………...……………………...... | 4 |
| Теоретичні засади формування мовленнєвої особистості старшого дошкільника................... | 7 |
|  |  |
| Мовна особистість у науковому вимірі... | 7 |
| Структура і види мовної особистості…………..........Мовленнєва особистість як категорія лінгводидактики | 27 |
|  |  |
| Текст і дискурс в аспекті мовної особистостіСутність понять «текст», «дискурс».Мовленнєві жанри як типові форми. Діалогічний і монологічний дискурс дошкільника | 35 |
| Чинники формування мовленнєвої особистості дитиниМовна свідомість – підґрунтя мовленнєвої особистості дитиниМовна картина світу в лінгводидактичному просторіМовленнєва активність як чинник ефективного формування мовленнєвої особистості дитини | 37 |
| Вплив розвивального мовленнєвого середовища на формування мовленнєвої особистості старшого дошкільника | 57 |
| Формування мовленнєвої особистості старшого дошкільника |  |
| Принципи і педагогічні умови формування мовленнєвої особистості старшого дошкільника |  |
|  Зміст роботи з формування мовленнєвої особистості старшого дошкільникаЗавдання для самостійної роботи студентів | 93 |
|  |  |
|  |  |
|  |  |
| Список використаних джерел.........................… | 176 |

**ПЕРЕДНЄ СЛОВО**

У державних документах (Національна стратегія розвитку освіти України на 2012-2021 роки, Закон України «Про дошкільну освіту», Базовий компонент дошкільної освіти та ін.) наголошується зокрема, на оволодінні кожною дитиною «рідною мовою як найціннішим скарбом нації, плекання любові до материнського слова, першого й могутнього наставника людини, як найдійовішого вияву національної культури та історії...», формуванні мовної особистості в контексті національного мовленнєвого середовища. Відомо, що престижність будь якої нації визначається рівнем загальної культури особистості, яка насамперед залежить від знання мовних скарбів народу. За словами В.О.Сухомлинського, мовна культура людини – це дзеркало її духовної культури. Серед засобів виховання мовної культури учений виділяв красу і велич, силу і виразність рідного слова.Саме завдяки рідній мові дитина пізнає довкілля, вчиться розуміти значення предметів та явищ, реалізує свої творчі здібності та нахили в різних видах діяльності.

За результатами досліджень учених (А.М.Богуш, Л.С.Виготський, Н.В.Гавриш, О.М.Гвоздєв, Н.В.Горбунова, Д.Б.Ельконін, К.Л.Крутій, М.І.Лісіна, Л.П.Федоренко та ін.), до 5 років дитина оволодіває основними засобами мови, що створює можливість для активного спілкування. На шостому році життя відбувається інтенсивний розвиток зв’язного мовлення Дитина до 5 років оволодіває розмовно-побутовим мовним стилем та монологічним і діалогічним мовленням. Цей період відзначається найбільшою мовною чутливістю, слово стає для дитини предметом її пізнання і розумової діяльності. Співвідношення мови й культури яскраво проявляється у процесі спілкування – специфічній формі соціальної активності мовної особистості.Спілкування є важливим джерелом пізнання довкілля і розвитку системи творчих здібностей [316; 317]. Саме тому старші дошкільники повинні брати участь у конкретних ситуаціях спілкування, у процесі яких вони вчаться розуміти, за допомогою яких мовних засобів, особливостей усного мовлення можна вплинути на іншу дитину. На переконання вчених (Д.Б.Ельконін, Ю.Ф.Змановський О.Л.Кононко, Г.О.Люблинська, В.С.Мухіна), старший дошкільний вік відрізняє особливе сприймання, емоційна чутливість, підвищена пізнавальна активність, можливість образно мислити. У старшому дошкільному віці різко збільшуються «психофізичні ресурси» дитячого організму. Найбільш виражені зміни відбуваються в нервовій системі й передусім у головному мозку, його морфології та фізіології, що надає дитині можливості опанування складних розумових дій.

Таким чином старші дошкільники осмислюють значення мовлення в житті людини і оволодівають певними мовленнєвими вміннями, що допомагають їм користуватися мовленням.

**МОВНА ОСОБИСТІСТЬ У ЛІНГВОДИДАКТИЧНОМУ ПРОСТОРІ**

**1.1. Мовна особистість у науковому вимірі**

Центральною категорією нової концепції навчання мов є феномен «мовна особистість», який базується на понятті «особистість» як суб’єкта відносин і свідомої діяльності. Особистість одночасно є продуктом, суб’єктом історії, її творцем і творінням. Творцем культури людина стає завдяки здібності бути суб’єктом діяльності. Діяльність людини здійснюється, виходячи із її потреб, здібностей задовольняти й розвивати потреби, і вміння перетворювати здібності в реальні вчинки. Потреби людини задовольняються за допомогою мови як засобу спілкування, пізнання і мислення. Тому особистість повинна розкриватись як виражена в мові, тобто як мовна особистість.

***Становлення мовної особистості в діахронному аспекті***

В. фон Гумбольдтмовне вираження «духу народу»

й «інстинкту разуму»

І.О.Бодуен де Куртене«мовні уявлення»народу

Л.В.Щерба «лінгвістичний інстинкт»

Е.М.Еленбек «мовна компетенція»

О.М.Шахнарович «мовна здатність»

Г.І.Богін, Ю.М.Караулов «мовна особистість»

 Є.Р. Боринштейн виокремлює такі якісні характеристики мовної особистості за її функціональною природою:

* мовна відкритість і доступність (націленість на спілкування і прагнення передати ідеї і цінності іншим соціальним агентам);
* соціально-діяльнісна спрямованість (інтенсивність трансформаційних процесів і забезпечення необхідної динаміки особистісних змін);
* адаптивно-акумулююча характеристика (мовний механізм забезпечення пристосування до умов суспільства, що трансформується);
* соціально-культурна пізнавальна мотивація (прагнення «розкодувати» світ і сформувати його індивідуальну мовну модель);
* мисленнєва індивідуалізація світу (особистісно-мовна стимуляція пізнання та формування стилю мислення, що відповідає специфіці духовного світу мовної особистості);
* культурно-репрезентативна (якісна визначеність мовної особистості, яка знаходить вияв в утвердженні своєї етнічно-національної та культурно-групової приналежності й вираженні її у різному стилі мовлення у різних соціальних сферах (політиці, моралі);
* естетико-мовний профіль особистості (цілісний вияв її буття у світі, утвердження її особистісного естетичного світу).

 На думку Є.Р. Боринштейна, мовна особистість як за природою, так і соціально-функціонально, міцно пов’язана з ментальністю. Мовна особистість як базовий елемент культури (мови) нагромаджує, зберігає і передає соціальний досвід від одного покоління до іншого за допомогою сенсо-життєвих орієнтирів. Діяльність мовної особистості, за словами Є.Р. Боринштейна, повинна задовольняти таким соціальним регулятивам, як принцип співпраці, інформативна адекватність ситуації, інтеграція та адаптація до ціннісно-нормативної системи суспільства, відповідність варіативності суспільних відносин [102, с.63-72].

Концепцію «мовної особистості» запропоновано Ю.М.Карауловим [267; 268 ; 264], учений виокремив основні чинники формування окремої мовної особистості, які виявляються і в мові (див. рис.1).

**Психічний:** без сумніву на належність її мотиваційних схильностей, які виникають внаслідок взаємодії біологічних мотивів із соціальними чинниками, до психічної сфери (що відображено у психологічному підході до вивчення мови)

 **Соціальний**: особистість

 є сукупністю та результатом соціальних законів (соціальна зумовленість мови)

 **Історичний**: особистість

 є продуктом історичного розвитку етносу (принцип історичності у дослідженні мови)

**Системний характер знань:** особистість є творцем та користувачем знакових (тобто системно-структурних за своєю природою) утворень

**Рис.1. Чинникиформування мовної особистості (за Ю.М.Карауловим)**

Ю.М.Караулов розглядає мовну особистість як багатошаровий і багатокомпонентний набір мовних здібностей, умінь, готовностей до здійснення мовних вчинків різної складності, вчинків, що класифікуються, з одного боку, за видами мовленнєвої діяльності (говоріння, аудіювання, читання, письмо), з іншого, - за рівнями мови (фонетика, граматика, лексика) [267, с.29]. Ю.М.Караулов розробив рівневу модель мовної особистості, яка, на його думку, має три структурних рівні: вербально-семантичний, когнітивний і найвищий – прагматичний (див. рис. 2). Так, перший рівень означає вільне володіння тією чи тією мовою; другий – когнітивний – характеризується більш складними організаціями (поняття, ідеї, концепти), які складаються в певним чином упорядковану та систематизовану «картину світу», що відображає ієрархію цінностей конкретної особистості; третій – мотиваційний рівень передбачає цілі, мотиви, інтереси, настанови, інтенції – це вже, за Ю.М.Карауловим, не тількиоцінка мовленнєвої діяльності мовної

рівні

прагматичний

когнітивний

вербально-семантичний



передбачає цілі, мотиви, інтереси, настанови, інтенції – це вже не тільки оцінка мовленнєвої діяльності мовноїособистості, а усвідомлення її реальної діяльності в довкіллі

характеризується більш складними організаціями (поняття, ідеї, концепти), які складаються в певним чином упорядковану та систематизовану «картину світу»

означає вільне володіння тією чи тією мовою

**Рис. 2. Рівні мовної особистості (за Ю.М.Карауловим)**

особистості, а усвідомлення її реальної діяльності в довкіллі. На думку науковця, саме на вищому – мотиваційному рівні мовна особистість як об’єкт дослідження зливається з особистістю в загальному глобальному соціально-психологічному сенсі, що є закономірним, оскільки мовна особистість є особистість, яка виражена в мові (текстах) і крізь мову, є особистість, реконструйована в основних своїх рисах на базі мовних засобів [267].

Кожний рівень мовної особистості характеризують специфічні мовні елементи:

* вербально-семантичний – складають слова, що вступають у граматико-парадигматичні, семантико-синтаксичні і асоціативні відносини;
* когнітивний – це поняття, ідеї, концепти, що в сукупності є картиною світу мовної особистості;
* прагматичний – це рівень діяльнісно-комунікативних потреб, що реалізуються мовною особистістю в різних сферах, ситуаціях спілкування в різних комунікативних ролях. Зауважимо, що кожний рівень представлений системою готовностей, під якими Ю.М.Караулов розуміє види мовної здібності.

 Щодо рівнів мовної особистості, то Ю.М.Караулов зауважує, що вони залежать один від одного, проте ця залежність не є прямою: знання про будову й особливості функціонування вербально-семантичного рівня певної особистості, наприклад повний її асоціативний словник, є необхідною передумовою, проте від лексикону особистості не можна перейти безпосередньо до її тезаурусу, як і від тезаурусу не можна визначити мотиви й цілі, що керують її текстами і розумінням текстів її партнерів. Для переходу від одного рівня до іншого щоразу потрібна певна інформація [268, с.123].

 Означені три рівні мовної особистості, за Ю.М.Карауловим, співвідносяться з трьома аспектами процесу спілкування: комунікативним, інтерактивним і перцептивним [266, с.99].

 Учений запропонував триєдину структуру понятійного поля мовної особистості (див. рис. 3).

триєдина структура понятійного поля мовної особистості

периферія

модифікації

ядро



розуміння мовної особистості як ніші в лінгвістиці: суб’єкт (той, хто сприйняв, усвідомив світ і відобразив його у своєму мовленні);індивід; автор тексту; носій мови; інформант (пасивний, активний); мовець, мовленнєвий портрет

формують наукова парадигма і зв'язок «мова і людина», національна культура, тезаурус мовної особистості, мовна свідомість, менталітет народу, лексикон мовної особистості (внутрішній таіндивідуальний), прецедентний текст

репрезентовані розумінням мовної особистості в таких реалізаціях: історична мовна особистість, національна мовна особистість, персонаж(художнього твору) тощо

**Рис. 3. Триєдина структура понятійного поля мовної особистості (за Ю.М.Карауловим)**

 До ядра науковець відніс розуміння мовної особистості як ніші в лінгвістиці: суб’єкт (той, хто сприйняв, усвідомив світ і відобразив його у своєму мовленні); індивід; автор тексту; носій мови; інформант (пасивний, активний); мовець, мовленнєвий портрет. Модифікації репрезентовані розумінням мовної особистості в таких реалізаціях: історична мовна особистість, національна мовна особистість, персонаж (художнього твору) тощо. Периферію формують наукова парадигма і зв'язок «мова і людина», національна культура, тезаурус мовної особистості, мовна свідомість, менталітет народу, лексикон мовної особистості (внутрішній та індивідуальний), прецедентнийтекст тощо.

Переконливим бачиться також погляд на сутність мовної особистості В.К.Давидової, яка, погоджуючись із структурною організацією Ю.М.Караулова, виокремила її конкретні лінгвістичні й екстралінгвістичні характеристики відповідно до кожного рівня. Так, за словами вченої, основними лінгвістичними характеристиками першого рівня є окремі слова, які за допомогою граматичних, синтаксичних і семантичних зв’язків складають підґрунтя лексикону мовної особистості; провідним чинником у цьому випадку виступає національний ґрунт лексико-граматичного фонду [186,с.119]. Надалі автор розмірковує таким чином: «з тезаурусного рівня започатковується реалізація власне мовної особистості; це пояснюється тим, що саме на цьому рівні віддзеркалюється структура особистості, відбувається розподілення цінностей за суб’єктивною ієрархію. … Лінгво-когнітивний рівень також передбачає лексикон (тобто одиниці першого рівня), натомість тут окремі слова об’єднуються у стереотипи за допомогою сталих стандартних зв’язків, які властиві афоризмам, крилатим словам та виразам, дефініціям, прислів’ям та приказкам» [186, с.120]. В.К.Давидова слушно зауважує, що з усього масиву генералізованих висловів конкретна мовна особистість вибирає і засвоює лише ті, які відповідають сталим зв’язкам у її суб’єктивному тезаурусі.

Отже, аналіз наукового фонду з досліджуваної проблеми дозволив констатувати, що найбільш повно репрезентовано феномен «мовна особистість» саме в мовознавстві (див. рис. 3.4.). Як бачимо зі схеми, вчені виокремлюють 5 напрямів вивчення мовної особистості:

1) лінгвістичний (розглядає мовну особистість крізь різностильові й різножанрові тексти, що створює особистість в усній і письмових формах (В. фон Гумбольдт, Т.В.Ларишна, Л.І. Мацько, Д.М.Овсянніко-Куликовський, І.І. Огієнко, О.О. Потебня, Ф.де Соссюр, П.Ф.Фортунатов та ін.);

2) психолінгвістичний (досліджує мотиви мовної особистості (Б.Г.Ананьєв, Л.С.Виготський, П.Я.Гальперін, В.В. Давидов, Д.Б.Ельконін, О.В.Запорожець, Л.О.Калмикова, Ю.М.Караулов, О.О.Леонтьєв, Н.П. Шумарова та ін.);

3) соціолінгвістичний (розуміє мовну особистість як носія мови певної соціальної групи (колективу), який формується під впливом соціальних, психологічних та інших процесів (І.І.Білодід, Т.В.Кочеткова, О.Ю.Кукушкіна, С.Є. Нікітіна, О.М.Пешковський та ін.);

4) лінгвокультурологічний (визначає мовну особистість як особистість, що є зберігачем, творцем і провідником культури, яка виражена в мові (текстах) і крізь мову (Ф.І.Буслаєв, С.Г.Воркачов, М.Г.Грушевський, В.І.Кононенко, В.А. Маслова, О.О.Потебня та ін.);

5) лінгводидактичний, досліджує мовну особистість у процесі комунікації (Г.І.Богін, А.М.Богуш, М.С.Вашуленко, Ж.Д.Горіна, О.М.Горошкіна, Л.М.Паламар, М.І.Пентилюк, Л.В. Струганець та ін.).

**Рис. 3.4. Напрями вивчення мовної особистості**

**1.1.2. Структура і види мовної особистості**

Досліджуючи мовну особистість, учені визначають як різні її види, так і різну структуру. Розглянемо їх.

 С.Г.Воркачоврозуміє поняття «мовна особистість» таким чином: це проекція у галузь мовознавства, де висвітлюються філософські, соціологічні й психологічні погляди на суспільно значущу сукупність фізичних і духовних властивостей людини. Учений уважає, що змістова характеристика означеного феномена охоплює й інші його характеристики (див. рис.5), це такі:

 «комунікативна особистість» (сукупність особливостей вербальної поведінки людини, яка користується мовою як засобом спілкування),

 «етносемантична (або словникова) особистість» (базовий національно-культурний прототип носія певної мови, «семантичний фоторобот», закріплений переважно в лексичній системі, що складається на основі світоглядних переконань, ціннісних пріоритетів і поведінкових реакцій, що відображаються у словнику),

 «мовленнєва особистість» (людина як носій мови (з боку її здатності до мовленнєвої діяльності), тобто комплекс психофізичних властивостей індивіда, що дозволяють їй відтворювати і сприймати мовленнєві твори) [136, с.65-66].

Мовна особистість

**комунікативна особистість**

сукупність особливостей вербальної поведінки людини, яка користується мовою якзасобом спілкування

**етносемантична (або словникова) особистість**

базовий національно-культурний прототип носія певної мови, «семантичний фоторобот», закріплений переважно в лексичній системі, що складається на основісвітоглядних переконань, ціннісних пріоритетів і поведінкових реакцій, що відображаються у словнику

**мовленнєва особистість**

людина як носій мови (з боку її здатностідо мовленнєвої діяльності), тобто комплекспсихофізичних властивостей індивіда, щодозволяють їй відтворювати і сприймати мовленнєві твори

**Рис. 5. Розуміння мовної особистості за С.Г.Воркачовим**

 Є.М.Санченко виокремлює елітарну мовну особистість, яку розуміє як мовну особистість, якій притаманна свобода в текстопородженні будь-якого тематичного й жанрово-стилістичного оформлення; висока продуктивність переробки всіх почутих і прочитаних текстів; значний обсяг активного словника і володіння всіма функціонально-стильовими різновидами літературної мови; поєднання різностильових елементів мовлення, яке є адекватним щодо мети й завдань спілкування; вільне володіння усною та писемною формами мовлення й безпомилковий вибір форми мовлення залежно від комунікативних цілей; дотримання етичних норм; усіляка повага до адресата [508, с.29]. Вважаємо, що всі педагоги повинні бутиелітарними мовними особистостями.

В.А.Маслова виокремлює лінгвокультурну особистість, яку розуміє як базовий національно культурний прототип носія певної мови, закріплений у мові (переважно в лексиці й синтаксисі), що складає позачасову й інваріантну частину структури особистості [382]. Структуру мовної особистості, за словами вченої, розкривають такі її компоненти: ціннісний, культурологічний, особистісний [382, с.119]. Учена, наголошуючи на мовній особистості як соціальному явищі, виокремлює у ньому ще є й індивідуальний аспект. Індивідуальне в мовній особистості формується через внутрішнє ставлення до мови, становлення особистісних мовних смислів; мовна особистість впливає на становлення мовних традицій [382,с.120]. Основним способом перетворення індивіда в мовну особистість, за В.А.Масловою, є його соціалізація, що передбачає три аспекти:

а) процес включення людини в певні соціальні стосунки, як результат, мовна особистість виступає реалізацією культурно-історичного знання усього суспільства;

б) активна мовленнєва і мисленнєва діяльність за нормами й еталонами етномовної культури;

в) процес засвоєння законів соціальної психології народу [382, с.121].

О.М.Шахнарович описує структурні компоненти мовної особистості, а саме:

- мова як знакова система. Уся категоризація об’єктів і явищ зовнішнього світу, всі досягнення культури відображуються і фіксуються в мові… Мова розглядається як чинник культурної спадщини. У центрі уваги – її кумулятивна функція – бути скарбницею культури;

- мовна здібність як «своєрідний спосіб зберігання мови у свідомості і спосіб реалізації відображення свідомістю елементів системи [660, с.214];

- механізми мовлення, діяльнісно-комунікативні потреби, мовленнєва діяльність (від наочно-дієвої до інтелектуальної).

Г.І.Богін розробив параметричну полікомпонентну модель мовленнєвої здібності (див. рис. 6), яка охоплює: аспекти мови (фонетика, лексика, граматика), види мовленнєвої діяльності (слухання, говоріння, читання, письмо) і рівні готовності до мовленнєвої діяльності [72, с.6]. Науковець розглядає мовну особистість як «готовність відтворювати мовленнєві вчинки, створювати і приймати мовленнєві твори» [71, с.27]. Учений виокремлює такі рівні:

правильності (додержання певного мінімуму правил слово- і формовживання певної мови), що характерний для дітей 6-7 років;

інтеріоризації (наявність у продуцента мовлення цілісного уявлення про висловлювання, як результат – нормальний темп мовлення) – 10-11 років;

насиченості (багатство словника і граматичних форм, які виходять за межі мінімуму засобів, потрібних для досягнення першого рівня) – 15-16 років;

адекватного вибору (вибір мовних форм на основі адекватності висловлювання програмі повідомлення та ситуації спілкування; володіння різноманітними засобами мови, вміння правильно їх використовувати відповідно до контексту зокрема, не користуючись у межах одного речення словами й формами, що належать до різних функціональних стилів мовлення);

 адекватного синтезу цілого тексту (вміння правильно вибрати засіб зв’язку речень у ньому; включає також досягнення й недоліки використання засобів вираження духовного змісту особистості комуніканта) [71].

 Параметрична полікомпонентна модельмовної особистості у розумінні Г.І.Богіна

фонетика

Види

 М

Д

слухання

аспекти

лексика

говоріння

читання

граматика

письмо

рівні

інтеріоризації

адекватного синтезу

адекватноговибору

насиченості

правильності

**Рис. 6. Розуміння мовної особистості за Г.І.Богіним**

Останні два рівні, на переконання Г.І.Богіна, визначаються не віком, а культурою спілкування: «не тільки вік, але й рівень освіти, знання інших мов, окрім рідної, володіння професійним мовленням є чинниками подальшого, вищого розвитку й удосконалення мовної особистості».

Водночас зауважимо, щодо першого рівня – правильності, то в цьому руслі слугує на увагу погляд Л.І.Мацько, яка вважає, що цей рівень здобувається мовною освітою, тобто вивченням правил користування мовою, її лексикою, граматичними формами, фонетичним ладом, елементами текстотворення; на цьому рівні виробляються орфоепічні й орфографічні, пунктуаційні навички, вміння будувати речення і нескладні типові тексти, користуватися ними. Цей рівень, на твердження науковця, має досягатися в основній ланці середньої школи [387, с.63-64]. Хоча ми підтримуємо і думку Г.І.Богіна й уважаємо, що, за окремими показниками, цей рівень є доступним уже в дошкільному віці. Такої самої думки дотримується і Ю.М.Караулов, за його словами,  у старшому дошкільному віці на рівні мовної правильності, коли дитина оволодіває певною мовою з її елементарними правилами, в якості одиниць фігурують окремі слова, а відношення між ними охоплюють усю різноманітність їх граматико-парадигматичних, семантико-синтаксичних і асоціативних зв’язків, сукупність яких підсумовується єдиною «вербальною сіткою» [267, с.52].

Феномен «вербальна сітка» був уведений Т.М.Ушаковою: означений феномен складає основу, на якій відбуваються закономірні зміни станів, тобто активізуються одні структури, гальмуються інші, створюються різні «види» мозаїки активності, формуються синтези, диференціювання [609, с.149].

Слугує на увагу підхід Л.В.Засєкіної щодо структури поняття «мовна особистість», яка складається з трьох компонентів: когнітивний, емоційний та мотиваційний.

**Когнітивний компонент** представлений такими поняттями:

***мовна здатність***: психофізіологічна передумова оволодіння мовою, що забезпечується фізичним субстратом мовленнєвої діяльності – мозком;

***мовна здібність***:індивідуально-специфічні особливості людини, що створюють потенційні можливості для ефективного оволодіння рідною мовою як в усному, так і письмовому аспектах;

***мовні знання***: сукупність власне лінгвістичних (фонологічних, лексичних, граматичних, прагматичних) та енциклопедичних знань – загальною системою упорядкованих та ієрархізованих одиниць про світ;

***мовні стратегії***: індивідуально своєрідні способи сприймання та породження інформації, що охоплюють навички (підсвідомі автоматизовані операції з мовою), вміння (евристичні усвідомлені дії у різних мовленнєвих контекстах);

***мовна компетентність***: сукупність знань та ефективних стратегій для використання рідної мови;

***мовна картина світу***: сукупність знань про світ, виражених у мові та підпорядкованих етнічним уявленням носіїв конкретного національно-культурного середовища [226].

**Емоційний компонент**, за Л.В.Засєкіною, характеризується емоційним ставленням людини до мовної реальності (особливості функціонування рідної мови, ступінь її розвитку, поширення і використання у різних сферах суспільного життя). Емоційний компонент представлений поступовою генезою емоцій у ході розвитку мовної особистості:

***біологічні емоції***, що сигналізують про задоволення чи незадоволення мовної потреби як життєво важливого засобу регуляції стосунків організму людини із фізичним і соціальним середовищем;

***соціальні емоції***, що виражають оцінку мовних дій соціального оточення, відповідно – ступінь задоволення чи незадоволення цими діями;

***психологічні емоції***, що несуть відбиток оцінювання власної особистості як носія мови і культури певного національного середовища, ставлення до мови як смислу в процесі самореалізації і самоствердженні нації через розвиток мовної культури власної особистості [226].

**Мотиваційний компонент**, як уважає вчена, охоплює цілі, мотиви, настанови та інтенціональності. Цей компонент забезпечує закономірності переходу від оцінок мовленнєвої діяльності суб’єкта до осмислення себе як мовної особистості, що є носієм культури свого народу та виразником його національної ідентичності.

***Кінцевою метою*** саморозвитку мовної особистості, що є, відповідно, її мотивом, становить формування і вдосконалення засобів рідної мови для вираження провідних категорій своєї культури.

***Настанови*** виражаються в готовності до певних форм мовного реагування, які складаються на підставі досвіду особистості. При цьому, зауважує Л.В.Засєкіна, цільові та операційні настанови регулюються смисловими настановами людини, що визначається провідним мотивом діяльності мовної особистості.

***Інтенціональність*** мовної особистості надає смислу та наповнює значеннями об’єкти фізичного і соціального світу. Ці значення розглядаються науковцем як певні семіотичні коди, що мають відбиток суспільно-історичного розвитку конкретної культури, адже концептуальне осмислення категорій культури має своє відображення у природній мові, а відтак – у значеннях як засобах відображення фізичного і соціального світу носіями цієї культури [226].

М.І.Жинкін виокремив три програми, що керують поведінкою людини як мовною особистістю:

1) спадкова програма, що відпрацьовується у процесі еволюції, підсумком досягнення програми є природний відбір;

 2) умовно-рефлекторна програма, що відпрацьовується в індивідуальному досвіді (навчання у дошкільному навчальному закладі, школі, виші), як результат, відбувається формування індивідуального досвіду за відведений час;

3) комунікативна програма, що відпрацьовується у процесі спілкування людей, результатом цієї програми є оволодіння суспільно-культурно-історичним досвідом [211, с.14].

Одним із умінь особистості, що визначає функціонування мови та організацію діяльності, є її орієнтування у світі. С.І.Потапенко визначає 3 види орієнтування мовної особистості:

1) індивідуальний різновид пов’язує з концептуалізацією й позначенням об’єктів, досяжних для органів сприйняття окремої особи, та з використанням отриманого при цьому ідеального змісту для осмислення більш складних явищ;

2) ситуативне орієнтування ґрунтується на цілеспрямованому впливі людини на об’єкти довкілля з метою отримання певного результату та передбачає включення перцепції у більш складні види діяльності людини;

3) надситуативне – проявляється у використанні безпосереднього перцептивного та ситуативного досвіду для моделювання взаємодії з об’єктами, що перебувають за межами безпосереднього сприйняття [463, с.9].

М.Р.Львов визначає мовну особистість як «людину, яка готова до мовленнєвих дій, створення і розуміння мовленнєвих творів» [372]. На погляд ученого, структуру мовної особистості складають мовні здібності, готовності до здійснення мовленнєвих вчинків різної складності (за видами мовленнєвої діяльності, рівнями мови). Лінгводидактична структура мовної особистості, за М.Р.Львовим, представлена таким чином: 1) здібності й готовності у видах мовленнєвої діяльності (аудіювання, говоріння, читання, письмо); 2) здібності й готовності на рівнях мови (на рівні фонетики, лексики, граматики); 3) ступені володіння відповідним компонентом певного рівня (мовна особистість виступає як носій мови, мовної свідомості, мовної здібності, механізмів внутрішнього й зовнішнього мовлення [375, с. 269.].

Щодо мовленнєвої поведінки особистості, то задля її диференціації К.Ф.Сєдов визначив провідну, на його думку, підставу - це стратегічні пе­реваги в межах спілкування, що відбивають своєрідність виховання людини, специфіку її мовленнєвої «біографії» [511]. На цій підставі він запропону­вав типологію мовних особистостей, яка включає:

а) куртуазний тип; така особистість відрізняється підвищеним ступенем семіотичності мовленнєвої поведінки, зумовлена тяжінням мовця до етикетних форм соціальної взаємодії;

б) раціонально-евристичний тип; особистість спирається на розсудливість, здоровий глузд; негативні емоції відбиває у непрямий спо­сіб;

в) інвективний тип; особистість демонструє знижену семіотичність мовленнєвої поведінки: комунікативна поведінка відбиває емоційно-біологічні реакції. Щодо характеру настанови мовця на комунікативного партнера, тобто комунікативного результату мовленнєвої поведінки особистості, то, на думку К.Ф.Сєдова, в цьому аспекті враховується гармонізація або дисгармонізація мовленнєвої інтеракції. Учений виокремлює три типи мовленнєвої поведінки - кооперативний, центрований та конф­ліктний [512; 513].

На думку В.П.Фурманова, особистість – це передусім носій певної культури, який належить до конкретної лінгвокультурної спільноти, об'єднаної спадкоємністю культури, спільністю її форм і співвідношенням культурної і «мовної свідомості». Автор поєднує ці два поняття і визначає культурно-мовну особистість таким чином: «це інтегративна й цілісна якість суб'єкта, який володіє певним етно- й соціокультурним, мовним й інформаційним запасом, що подаються у вигляді тезаурусів, і здатністю його адекватного застосування, що засвідчує рівень володіння як мовою, так і національною культурою» [633, с.115]. В.А.Маслова також наголошувала на тому, що мовна особистість має дві особливості: по-перше, це розуміння мовної особистості як особистості, яка володіє здібністю користуватися мовою – родова властивість людини, по-друге, мовна особистість є національною особистістю, оскільки тісно пов’язана з національною літературою і мовою, продуктами національного духу [382, с.269].

Учені (М.С.Грушевський, І.І.Огієнко, О.О.Потебня, В.О.Сухомлинський, Л.О.Скуратівський, М.Г.Стельмахович, К.Д.Ушинський та ін.) наголошували на тому, що національна мовна особистість виростає на ідеях української філософії, здобутках народу, його національно-патріотичних цінностях. За М.С.Грушевським, мова є одним із атрибутів національного самовиявлення, вона взаємопов’язана з національним мисленням, психологією, свідомістю. На його думку, національні мовні особистості у своїй творчо-комунікативній практиці зберігають у ній культуру попередніх поколінь і поповнюють свою, відповідно до розвитку цивілізації [179].

Аналіз наукового фонду з досліджуваної проблеми дозволив констатувати, що українські вчені вивчають мовну особистість у таких напрямах: українська мовна особистість (О.М.Горошкіна, В.І.Кононенко, М.І.Пентилюк),національно-мовна особистість (О.М.Біляєв), національно-свідома україномовна особистість (Л.І.Мацько, С.Я.Єрмоленко), духовномовна особистість (Л.О.Скуратівський), українська культуромовна особистість учителя(Л.В.Струганець), мовна особистість на початковому етапі вивчення української мови нефілологічною аудиторією вищих навчальних закладів (Л.М.Паламар), мовна особистість ученого-гуманітарія Х1Х століття (І.А.Синиця).

Л.І.Мацько звертає увагу не тільки на формування національно-мовної, а й національно-свідомої україномовної особистості, вихованню якої підпорядковується культурологічний аспект навчання української мови. На переконання вченої, таке навчання має «орієнтуватися на кілька сфер мовленнєвої діяльності й мовної субстанції: мова у своєму семантичному обсязі органічного матеріалу – морфеміці, лексичній семантиці, фраземах, стилістемах, конструкціях і структурах, висловлюваннях, надфразних єдностях і зразках текстів – акумулює розум і естетику нації, вона відкриває людині доступ до надбань культури, інтегрує попередні знання, здатна прогнозувати наступні; мова в евфонії й ритмомелодиці дає добру основу для пісенно-музичного мистецтва, народнопісенної, романсової, акапельної, хорової й оперної творчості; мова як мистецтво живого спілкування, дотепу, жарту, іронії, сатири, як здатність викликати естетичне задоволення; мова як основа й матеріал фольклору, а фольклор як джерело літературної мови; мова як носій і культура фаху, компетенція й професіоналізм з будь-якого фаху – це передусім бездоганне володіння фаховим мовленням; мова як естетика щоденного побутового спілкування» [387, с.31]. Учена наголошує на тому, що не тільки сума знань про мову, а сама мова в її гармонійному звучанні, лексичному і фразеологічному багатстві, стрункості й вишуканості граматичних форм і конструкцій, стилістичному різноманітті має «володарювати» у школі [5, с. 33].

Науковці (С.Я.Єрмоленко, Л.І.Мацько) розуміють ***національно-свідому україномовну особистість*** як носія мови, який не лише володіє сумою лінгвістичних знань чи репродукує мовну діяльність, а саме той, у кого виробились навички активної роботи зі словом; «особистість молодої людини формується переважно на мові, на її арсеналі та її засобами і розкривається як освічена виразна індивідуальність; мовна особистість починається з пробудження індивідуальної мовотворчості, яка забезпечує вільне самовираження особистості у різних сферах людського спілкування. Мова шліфує, карбує думку, а оригінальна думка завжди здобувається на визнання, коли вона втілена в досконалому, інформативно повноцінному, переконливому слові» [206, с.35].

За М.І.Пентилюк, мовна особистість – це людина, яка не тільки знає українську мову, але й постійно використовує її в повсякденному спілкуванні, а головне — любить, шанує і дбає про її збагачення й розвиток, людини, для якої стає престижним користуватися мовою, що має давню історію й належить до найрозвиненіших мов світу [439,с.50].Мовна особистість, за словами вченої, розвивається під час спілкування, комунікативної діяльності, що вимагає не тільки знань мови, але й уміння нею користу­ватися. Мистецтво спілкування - це володіння правилами мовної етики,вміння донести до читача або слухача всі відтінки думки [439,с.83-84].

Українська мовна особистість, на думку В.І.Кононенка, відрізняється від мовної осо­бистості іншого етносу не тільки знаннями, вміннями й навичками, потрібними для користування рідною мовою, а й тим лінгвокультурологічним, психолінгвістичним компонентом, що засвоюється носієм мови як природний про­дукт, — обов'язковим фоновим знанням[288, с.21]. Основою визначення мовної осо­бистості, на твердження вченого, є її достатньо повне володіння рідною мовою на всіх ярусах мовного континууму - лексичному, фразеологічному, фонематичному, словотвірному, морфолого-синтаксичному[288, с.31].У руслі дослідження слугує на увагу погляд В.І.Кононенка щодо чинників, що впливають на формування мовної особистості. За словами вченого, на формування мовної особистості так чи так впливають етнічно-регіональні особливості, місцеві традиції, звичаї, об­ряди, що не можуть не позначатися на мовленнєвій практиці, отож, опосередковано і на психолінгвістичній парадигмі осо­бистості. Проте ці передусім етнокультурологічні відмінності не можуть змінити статусу основної домінанти мовної особи­стості — зокрема націленості на сучасну літературну мову з її нормами, з її орієнтацією на загальноукраїнський мовленнє­вий стандарт, а тому мовно-регіональні, діалектні вияви лише збагачують, а не руйнують загальнонаціональну мовну осо­бистість[288, с.34]. Мовну особистість І.А.Синиця розуміє як сукупність творчих (лінгвістичних) здібностей і соціопсихолінгвістичних характеристик індивіда, що зумовлюють створення і сприйняття ним мовленнєвих творів, є відображенням відповідних рис особистості і наділених певною когнітивною глибиною, комунікативно-прагматичною спрямованістю, структурно-мовною цілісністю [526, с.41]. Українська культуромовна особистість учителя як носія мови, за Л.В. Струганець, це особистість, яка досконало знає мову, усвідомлено творчо нею володіє, сприймає мову в контексті національної культури, користується мовою як органічним засобом самотворення, самоствердження і самовираження, розвитку власних інтелектуальних та емоційно-вольових можливостей та як засобом соціалізації особи в певному суспільстві [553].

Мовною особистістю, за визначенням О.М.Горошкіної, називають людину, яка виявляє високий рівень мовної і мовленнєвої компетенції, шанує, любить і береже рідну мову, людину, здатну репрезентувати себе в суспільстві засобами мови [394, с.349]. На думку науковця, мовна особистість повинна володіти такими компетенціями (див. рис.7).

**мовна компетенція:** знання мови (мовних одиниць, їх виражальних можливостей); володіння мовними уміннями й навичками)

**мовленнєва компетенція:** уміння використовувати мовні засоби, адекватні меті спілкування – тобто володіння мовленнєвими уміннями й навичками

**етнокультурологічна компетенція**: забезпечує формування національно-мовної картини світу, оволодіння національно маркованими мовними одиницями, українським мовленнєвим етикетом

**предметна компетенція**: уміння відтворювати в свідомості картину світу – предмети, явища йвзаємозв’язок між ними на основі активного володіння загальноюлексикою

**комунікативна компетенція**: у широкому розумінні вміння спілкуватися з метою обміну інформацією

***Мовна особистість***

**прагматична компетенція**: здатність до здійснення мовленнєвої діяльності, зумовленої комунікативною метою, до свідомого виборунеобхідних форм, типів мовлення, врахування ознак функціонально-стильових різновидів мовлення (опису, роздуму, розповіді)

**Рис. 7. Мовна особистість (за О.М.Горошкіною)**

Як бачимо, мовна особистість повинна володіти такими компетеніями:

а) *мовною*: знання мови ( мовних одиниць, їх виражальних можливостей); володіння мовними уміннями й навичками;

б) *мовленнєвою*: уміння використовувати мовні засоби, адекватні меті спілкування – тобто володіння мовленнєвими уміннями й навичками;

в) *предметною*: уміння відтворювати в свідомості картину світу – предмети, явища й взаємозв’язок між ними на основі активного володіння загальною лексикою;

г) *прагматичною*: здатність до здійснення мовленнєвої діяльності, зумовленої комунікативною метою, до свідомого вибору необхідних форм, типів мовлення, врахування ознак функціонально-стильових різновидів мовлення (опису, роздуму, розповіді);

д) *етнокультурологічною*: забезпечує формування національно-мовної картини світу, оволодіння національно маркованими мовними одиницями, українським мовленнєвим етикетом;

ж) *комунікативною*: у широкому розумінні вміння спілкуватися з метою обміну інформацією; спрямована на вирішення таких основних завдань: ефективно отримувати й передавати інформацію; досягати поставленої мети шляхом переконання співрозмовника й спонукання його до дії; отримувати додаткову інформацію про співрозмовника (на основі знань про об’єктивні закономірності функціонування мови в суспільстві з метою визначення рівня соціально-культурного розвитку людини, її соціального статусу, на основі умінь розрізняти відтінки інформації й голосу співрозмовника, щоб оцінити його емоційний стан; та умінь інтерпретувати зміст його висловлювань і зрозуміти можливий підтекст); здійснювати позитивну само репрезентацію – тобто справляти приємне враження на співрозмовника або читача на основі володіння культурою мовлення [394, с.349].

**1.1.3. Мовленнєва особистість як категорія лінгводидактики.**

Витоки поняття «мовленнєва особистість» знаходимо у працях О.О.Леонтьєва, який уважав, що мовнаособистість співвідноситься з мовою як предметом, а мовленнєва особистість – з мовою як здатністю [344]. Так, у результаті наукових пошуків кінця минулого століття було висунуто тезу про наявність не лише феномена мовної особистості, але й феномена «мовленнєвої особистості». Причому «будь-яка мовна особистість становить багатокомпонентну парадигму мовленнєвих особистостей» [272, с.29], іншими словами, «якщо мовна особистість – це парадигма мовленнєвих особистостей, то, навпаки, мовленнєва особистість – це мовна особистість у парадигмі реального спілкування» [470, с.58]. За Ю.Є. Прохоровим, на рівні мовленнєвої особистості виявляються як національно-культурна специфіка мовної особистості, так і національно-культурна специфіка самої комунікації. За словами вченого, мовленнєва особистість розкривається в конкретній ситуації спілкування і для досягнення позитивного результату цього спілкування реалізуються всі компоненти мовної особистості, що цьому сприяють; тобто в реальному процесі викладання «може йти мова про підготовку спочатку мовленнєвої особистості, а лише потім, шляхом набору низки мовленнєвих особистостей, організації особистості мовної» [470, с.34].

В.В.Красних також пропонує розглядати мовленнєву особистість, орієнтуючись на мовленнєву діяльність цієї мовної особистості. Спираючись на відому систему феноменів мовленнєвої діяльності О.О.Леонтьєва, авторка вибудовує таке співвідношення: мовна особистість співвідносна з мовою як предметом, а мовленнєва особистість – з мовою як здібністю [303, с.150], уводячи новий елемент цієї системи – «комунікативна особистість». Відтак, означена В.В. Красних наукова парадигма набуває такого вигляду:

- «мовець» – особистість, однією з видів діяльності якої виступає мовленнєва діяльність, що охоплює як процес породження, так і процес сприйняття мовленнєвих повідомлень;

- «мовна особистість» – особистість, яка виявляє себе через мовленнєву діяльність, володіючи певною сукупністю знань й уявлень;

- «мовленнєва особистість» – особистість, яка реалізує себе в комунікації, обираючи ту чи ту тактику і стратегію спілкування, використовуючи той чи той репертуар засобів (як власне лінгвістичних, так і позалінгвальних);

- «комунікативна особистість» – конкретний учасник конкретного комунікативного акту, реально дієвий у реальній комунікації [303, с. 151].

На твердження В.В.Красних, таке розмежування потрібне швидше задля теоретичного осмислення проблеми, адже кожна людина, як «мовець», у будь-який момент своєї мовленнєвої діяльності виступає водночас у трьох іпостасях: як «мовна особистість», «мовленнєва особистість» і «комунікативна особистість».

М.С.Вашуленко трактує мовленнєву особистість таким чином: це людина, яку розглядаємо з погляду її готовності виконувати мовленнєві дії, той, хто привласнює мову, для кого мова є мовленням; вона характеризується не лише тим, що знає про мову, а й тим, як вона може її використовувати [120, с.11]. Мовленнєвою особистістю, за М.П.Черкасовим, є особистість, здатна до суб’єктивного оцінювання значимості реалій, є людина, яка у спілкуванні, з метою передання інформації іншим, свідомо породжує висловлювання різного текстового обсягу, в яких проявляється її індивідуальна своєрідність в усвідомленні відношень значущості реалій для будь-якого «Я», у тому числі її власного, та відрізняється своєрідністю художньообразного сприйняття й мислення [629, с.200-201].

Оскільки об’єктом дослідження виступають діти дошкільного віку, які на етапі дошкільного дитинства починають оволодівати рідною мовою, тобто в них розвивається мовлення, то ми, слідом за А.М.Богуш, наголошуємо на тому, що на означеному етапі доцільно оперувати терміном «мовленнєва особистість». Феномен «мовленнєва особистість» становить істотний інтерес і для дошкільної лінгводидактики. Водночас слід визнати, що з цього питання проведено лише поодинокі дослідження. Так, аналіз наукового фонду з означеної проблеми засвідчив, що в цьому руслі проведено дослідження А.М.Богуш (формування мовленнєвої особистості дітей старшого дошкільного віку), Л.О.Калмикової (технології формування мовленнєвої особистості), О.С.Трифонової і О.І.Кисельової (формування мовленнєвої особистості старших дошкільників засобами українського фольклору).

А.М.Богуш визначає мовленнєву особистість дошкільника як активного, ініціативного мовця, відкритого для спілкування, який легко і невимушено вступає у спілкування з дітьми і дорослими; застосовує мовні і немовні засоби виразності, володіє формулами мовленнєвого етикету, має розвинуті комунікативні здібності і достатній рівень розвитку рідного мовлення [629, с.46]. Ученою було визначено критерії, якими виступили такі види мовленнєвої компетенції: 1) фонетична (із показниками правильна вимова звуків, розвиток фонематичного слуху, виразність мовлення), лексична (з показниками: словникове багатство, розуміння семантики слів), граматична (морфологічна правильність мовлення, синтаксична будова мовлення, наявність оцінно-контрольних дій), діамонологічна (вміння будувати діалог з партнером, зв’язні висловлювання репродуктивного характеру, зв’язні висловлювання творчого характеру), комунікативна (наявність формул мовленнєвого етикету, ініціативність спілкування) сформованості мовленнєвої особистості випускника дошкільного закладу.

Формуванню мовленнєвої особистості дітей старшого дошкільного віку сприяли такі визначені А.М.Богуш педагогічні умови: комунікативно-мовленнєва спрямованість навчання; мотивація мовленнєвої діяльності; занурення дітей в активну комунікативно-мовленнєву діяльність (навчально-пізнавальну, навчально-мовленнєву, художньо-мовленнєву, театрально-ігрову, комунікативну); комплексний підхід до розвитку мовлення і навчання мови [629, с.71-73].

Психологічне дослідження мовленнєвої особистості дошкільника було здійснено Л.О.Калмиковою. За словами вченої, мовленнєва особистість старшого дошкільника - це суб’єкт мовленнєвої комунікації і мовленнєвої діяльності, здатний до опосередкованої мовленнєвої поведінки (дії, вчинки, що спрямовуються правилами, нормами кодифікованої мови і мовленнєвого спілкування) із соціальними за походженням і смислом мотивами, до свідомого керівництва власною мовленнєвою поведінкою на тлі усвідомлених мовленнєвих мотивів-цілей; як суб’єкт із мовною свідомістю і мовною самосвідомістю, що починає формуватися саме в цьому віці [260, с.181]. Для мовленнєвої особистості дошкільника, як зауважує Л.О.Калмикова, характерними є: 1) мовленнєва активність (намагання суб’єкта мовлення вийти за власні межі, розширити сферу мовленнєвої діяльності (більше аудіювати, осмислено сприймаючи інформацію, частіше вступати в комунікацію в якості мовця, доступніше самовиражатися, бути зрозумілішим під час смислоформулювання, досягти смислоформування при сприйманні різних за складністю текстів тощо); 2) спрямованість (стійка домінуюча система мовленнєвих мотивів, у яких виявляються потреби дитини у смислоформулюванні); 3) глибинні смислові структури, що зумовлюють її мовну свідомість і мовленнєву діяльність; 4) ступінь усвідомлення свого ставлення до комунікативно-мовленнєвої діяльності [260, с.182]. Учена вважає, що, оскільки мовленнєва особистість – це саморегульована динамічна функціональна система мовленнєвих властивостей, мовленнєвих відносин і мовленнєвих дій, які безперервно взаємодіють між собою і утворюються в мовленнєвому онтогенезі, то спеціально організовані комунікативні відносини між дорослими і дітьми, в які вони вступають, використовуються як такі, що утворюють мовленнєву особистість. Формування мовленнєвої особистості дослідниця розглядає як процес, в якому завдяки запропонованим нею технологіям досягається освоєння дітьми спеціальної, особливої сфери суспільного досвіду, що відрізняється від засвоєння мовленнєвих операцій, дій і мовних знань. Онтогенез мовленнєвої особистості розглядається Л.О.Калмиковою як процес входження дошкільників у нове мовленнєве середовище з високим розвивальним потенціалом й інтеграцією в ньому, що є результатом цього процесу. Під час входження в дидактично організоване мовленнєве середовище, як уважає вчена, діти починають проходити певні фази становлення мовленнєвої особистості (див. рис. 8).

|  |
| --- |
| фази становлення мовленнєвої особистості |

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| адаптації |  | індивідуалізації |  | інтеграції |

**Рис. 8. Фази становлення мовленнєвої особистостідошкільника (за Л.О.Калмиковою)**

Фаза адаптації - відбувається засвоєння чинних мовно-мовленнєвих норм, оволодіння засобами і формами мовленнєвої діяльності, уподібнення досвідченим комунікантам; 2) фаза індивідуалізації породжується зростаючими суперечностями між необхідністю висловлюватись, як усі досвідчені мовці), і прагненням до максимальної персоналізації, до пошуку мовних засобів і способів позначення своєї мовленнєвої індивідуальності; 3) фаза інтеграції детермінується суперечностями між намаганням бути представленим своїми комунікативно-мовленнєвими особливостями і відмінностями в дитячому соціумі, і потребами дитячої спільноти приймати, схвалювати і розвивати лише ті їхні особливості, що сприяють розвитку соціуму і розвитку дітей як особистостей у групі [260, с.183].

Зауважимо, що всі дослідники одностайні в тому, що розвиток мовленнєвої особистості дитини залежить від індивідуальних психофізіологічних особливостей засвоєння мови дитини вже в ранньому і в дошкільному віці. У цьому зв’язку розглянемо психолінгвістичні закономірності засвоєння мови дітьми. Учені виокремлюють такі теорії засвоєння мови: наслідування, вроджених мовних знань і соціо-біологічна теорія (див. рис. 9).

|  |
| --- |
| теорії засвоєння мови |

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| наслідування |  | вроджених мовних знань |  | соціо-біологічна |

**Рис. 9. Теорії засвоєння мови**

Так, «найдавнішою» теорією – є теорія наслідування, коли дитина чує зразки мовлення дорослих і наслідує їх. Натомість означена теорія, за В.А.Ковшиковим, є недостатньо впевненою, оскільки із великої маси різноманітних однослівних речень, які вживають дорослі і чують діти, дитина здебільшого «обирає» висловлювання типу «мама», «баба» «дядя», тобто перші слова-речення складаються із найбільш простих в артикуляційному відношенні звуків і артикуляцію цих звуків дитина сприймає зором. За допомогою цих базових звуків (фонем) дитина здатна будувати перші слова-речення кодифікованої мови і здійснювати комунікацію, задовольняючи свої потреби (біологічні чи соціальні) [276, с.291-292]. Окрім того, діти здебільшого не використовують тих речень (синтаксичних структур), які чують від матері, оскільки в цьому віці синтаксичний і семантичний компоненти її мовного механізму «працюють» саме таким чином, і ніяке наслідування, як уважає В.А.Ковшиков, не може замінити цей механізм. До того ж слова, які дитина повторює за дорослим, вона в цьому віці не вводить у самостійне мовлення.

За «теорією вроджених мовних знань», дитина народжується з деякими генетично зумовленими знаннями «універсалій мови»: семантичних, синтаксичних, лесичних, фонетичних тощо. Суспільство тільки відіграє роль певного «поштовху» чи «активатора» в «запуску» вродженого мовного механізму. За В.А.Ковшиковим, вроджена здатність до різного роду символізації та вроджені універсалії мови є продуктивними, оскільки окремі з них пов’язані з універсаліями психічними (мислення, емоції і т.ін.) [276, с.292-293]. Водночас учений застерігає, що особливості різних мов і культур, у «соціальному середовищі» яких дитина оволодіває мовою, демонструє своєрідність засвоєння мови як цілісної системи і її компонентів (синтаксичного, лексичного, фонетичного тощо) дітьми різних національностей, тобто не лише вроджені чинники визначають онтогенез мови і мовленнєвої діяльності загалом, а й соціальні чинники.

 За соціо-біологічною теорією, дитині властива вроджена здатність до символізації, зокрема мовної, вона одержує від дорослих матеріал тієї чи тієї мови, «відпрацьовує» його і в процесі розвитку активно й самостійно засвоює низку систем «дитячої» мови, що змінюють одна одну, поступово наближуючись до системи мови дорослих [276, с.293]. Засвоюючи мову, дитина повинна насамперед оволодіти:

* мовною системою, тобто одиницями й елементами мови і правилами їх функціонування; оволодіти словником мовних одиниць і дій із знаками мови як сукупністю взаємопов’язаних операцій – семантичних, синтаксичних, лексичних, морфологічних, морфо-семантичних, фонетичних і фонематичних, що використовуються у породженні і сприйнятті мовлення;
* «мовною нормою», системою «традиційних» для певної мови правил, тобто допустимими варіантами використання мови;
* різним функціями мови і мовлення, різними формами і засобами здійснення мовленнєвої діяльності;
* засвоїти особливості способів мовленнєвого спілкування в різних видах діяльності (ігрова, трудова, самообслуговування, художня, навчальна та ін.) і в різних ситуаціях, у яких здійснюється мовленнєва діяльність [276, с.293-294].

Передумовами формування мовленнєвої особистості дітей старшого дошкільного віку є: сформованість нервової системи, психіки; оволодіння різними формами немовленнєвої діяльності; здатність і потреба до комунікації; соціальне середовище. Так, у дитини насамперед повинна бути сформована нервова система (центральна і периферійна), достатня для оволодіння мовою на будь-якому етапі її засвоєння. З огляду на це В.А.Ковшиков наголошує на врахуванні такої закономірності онтогенезу: розвиток як соціальний феномен (зокрема, процес соціалізації) випереджає біологічне дозрівання [276, с.294]. Відомо, що більшість структур мозку в людини є сформованими лише в «ранній дорослості» (до 21 року). Водночас людина оволодіває мовою (всіма її формами) набагато раніше цього віку, а саме: «ядром» усної і кінетичної мов – до 3 років, «ядром» письмової мови – до 8-10 років. Тому для оволодіння мовою необхідним є дозрівання певних структур нервової системи і сформованість зв’язків між ними. Крім того в дитини повинні бути сформовані периферійний артикулярний і слуховий апарати, що дозволяють їй говорити і сприймати мовлення інших.

Наступною передумовою є сформованість необхідного для засвоєння мови вищого рівня психіки, всіх її складових (інтелект, мислення, пам'ять, увага, емоції), оскільки для використання мови як знаку, потрібно мати адекватні знання, встановлювати певні зв’язки між фактами і явищами дійсності, правильно організовувати свою увагу тощо. Оволодіння мовою тісно пов’язано з оволодінням культурою (духовна і матеріальна), і насамперед того народу, мову якого засвоює дитина. Особливості культури етносу визначають і особливості мови.

Передумова – оволодіння різними формами немовленнєвої діяльності -передбачає оволодіння насамперед доступними для вікового віку формами: діяльністю комунікативною, пізнавальною, ігровою, трудовою, художньою, конструювання, самообслуговування тощо, оскільки мова є засобом для здійснення не тільки мовленнєвої, але й немовленнєвої діяльності. З огляду на це, В.А.Ковшиков подає таку схему генези знаків мови: дії – образи – знаки, де дії розуміються як дії виключно фізичні, здебільшого мануальні, а образи як образи сприйняття різної модальності (зорові). Однією із передумов засвоєння мови вчені визначили – здатність і потреба до комунікації. Для того, щоб оволодіти мовою, дитині необхідно почути правильні зразки мовлення довколишніх: повинна бути правильною мовленнєва поведінка дорослих, уважне ставлення до мовлення дітей, надання допомоги в продукуванні висловлювань, стимулювання до мовленнєвого спілкування, тактичне виправлення помилок у мовленні дитини. Особливу увагу в цьому аспекті В.А.Ковшиков звертає на прагнення дорослих постійно поповнити словник дітей номінативною лексикою, залишаючи осторонь предикативні слова (дієслова, прикметники, прислівники, прийменники тощо). У центрі ж окремого висловлювання повинен знаходитися саме предикат, а в розгорнутому висловлюванні (тексті) – система предикатів.

Провідною передумовою засвоєння дитиною мови є соціальне середовище, в якому живе дитина і якій необхідно не тільки адаптуватися до цього середовища, але ще й оволодіти ним, перетворити його. Значущим засобом у цій діяльності є знаки мови. Важливою стимулювальною силою виступає суперечність між системою і нормою мови дорослих та наявною на будь-якому етапі онтогенезу системою і нормою мови дитини (Д.Слобін, С.Н.Цейтлін). Задля того, щоб розуміти мовлення довколишніх і бути зрозумілим ними, досягати цілей немовленнєвої діяльності, дитині необхідно «підводити» свої «системи» дитячої мови до системи і норми мови дорослих. Отже, стимулювальними силами оволодіння мовою є суперечність між бажаннями дитини, з одного боку, і її мовними й комунікативними можливостями і вимогами соціального середовища, з іншого [276, с.297]. В.А.Ковшиков схарактеризував закономірності засвоєння мови дитиною [276, с.297-301]. Розглянемо їх.

Мову дитина засвоює активно не лише шляхом наслідування, але й «генетично», вона творчо відбирає мовний матеріал дорослих і створює свої, своєрідні системи мови, наближуючи їх поступово до системи мови дорослих. Кожна з цих систем дитячої мови має особливості, що властиві не лише синтаксичному, але й іншим компонентам мови (семантичний, лексичний, морфологічний, морфо-синтаксичний, фонематичний і фонетичний). Дитина засвоює мову самостійно, водночас вона починає засвоювати мову лише тоді, коли це стає життєво необхідним; ту чи ту мовну одиницю вона «вводить» у свою мовну систему лише тоді, коли для цього дозрівають відповідні внутрішні умови здійснення мовленнєвої діяльності (мовні і немовні).

Наступною закономірністю формування мовленнєвої діяльності є практично одночасне засвоєння імпресивного та експресивного мовлення. З огляду на це, слід ураховувати, за В.А.Ковшиковим, що засвоєння кодифікованого імпресивного мовлення випереджає засвоєння звукового експресивного мовлення [276, с.298]. Зауважимо, що до появи кодифікованого експресивного мовлення дитина активно використовує некодифіковане звукове мовлення (крик, гукання, гуління, белькотіння тощо) і кодифіковане міміко-жестикулярне мовлення. Ці дві форми мовлення створюють необхідні передумови для формування кодифікованого експресивного мовлення.

Засвоєння мови як засобу мовленнєвої і мисленнєвої діяльності – це одночасне засвоєння всіх її компонентів: семантичних, синтаксичних, лексичних, морфологічних, морфо-семантичних, фонетичних і фонематичних, між якими встановлюються тісні взаємозв’язки. Дитина не починає засвоєння мови з якогось одного компонента, а із самого початку засвоює мову як цілісну систему знаків. За допомогою мови дитина задовольняє свої життєві потреби, спілкується з довколишніми, передає їм зміст своєї психічної діяльності. Для неї найважливішим є значення, ніж мовна форма мовленнєвого висловлювання, через це в онтогенезі мовлення мовні значення завжди «випереджають» мовні форми.

Однією із закономірностей раннього онтогенезу – випереджувальне формування комунікативної функції мовлення та основних типів інтонації на етапі некодифікованої мови (від 6 до 9-10 міс.) на відміну від формування одиниць і правил функціонування кодифікованої мови. У засвоєнні мови дитина використовує таку «стратегію»: від укрупнених одиниць до «дрібних», а не навпаки, оскільки більш «дрібні» мовні одиниці можуть формуватися тільки всередині більш укрупнених: у тексті – речення, у реченнях – слова, у словах – морфеми, склади, звуки, у морфемах – фонеми. Саме тому дитина починає говорити «текстами» (тобто відразу «видає» мовленнєві повідомлення) і реченнями, але ніяк не складами, словами чи звуками [276, с.300].

Наступною закономірністю засвоєння мови є рух від загального до часткового, від контрастів до відтінків (І.О.Бодуен де Куртене, О.М.Гвоздєв, В.К.Орфінська, І.О.Сікорський). Згідно з цією закономірністю дитина спочатку засвоює вихідний (псевдо-«називний») відмінок і замінює ним усі інші відмінки, потім з’являється знахідний відмінок, контрастний вихідному, а надалі – всі інші. Аналогічно до цього від універсальної складової структури дитина переходить до засвоєння інших складових структур; від базових і найбільш контрастних фонем до фонем «периферійних» і менш контрастних.

Сутність такої закономірності засвоєння мови, як генералізація (від 1 до 3-5 років) полягає в тому, що, засвоюючи нову мовну форму, дитина здебільшого розповсюджує її на зміст (значення чи значущості), яке вимагає інших мовних форм (Ф.О.Сохін).

Зауважимо, що засвоєння мови має ще й індивідуальні особливості, тобто кожній дитині властивий ідіолект (певна специфіка структури й особливості функціонування мови в мовленні). Усіх дітей залежно від «універсалій» засвоєння мови вчені поділяють на три групи. Так, діти, які засвоюють мову за аналітичним типом, зазвичай розмовляють мало (тобто «мовчуни»), здебільшого використовують нерозгорнуті висловлювання, але від початку намагаються говорити правильно. Діти, що засвоюють мову за синтетичним типом, говорять багато («говоруни»), використовують розгорнуті висловлювання і майже не слідкують за їх мовною формою; їм важче передати довколишнім розмаїття і складність свого внутрішнього і зовнішнього світу. Діти третьої групи «поєднують» два типи засвоєння мови [276, с.301].

У засвоєнні мови дітьми вчені виокремлюють три етапи. Перший етап (від 0 до 9-10 міс.) – засвоєння кодифікованого імпресивного мовлення (усного й кінетичного), експресивного кінетичного і некодифікованого усного експресивного мовлення. Другий етап (від 9-10 міс. До 11 років) – засвоєння всіх форм кодифікованого усного й кінетичного мовлення, - включає 4 ступені: 1) початок засвоєння мовної системи (від 9-10 до 18 міс.); 2) оволодіння «ядром» мовної системи (від 18 міс. до 3 років); 3) засвоєння «периферії» мовної системи (від 3 до 5 років); 4) удосконалення мовної системи (від 5 до 11 років і пізніше). Третій етап (від 6 до 11 років) – оволодіння письмовим мовленням (читання і письмо) [276, с.302].

Зазначимо, що розглянуті вище закономірності й етапи засвоєння дитиною мови розкривають послідовність становлення дитини - дошкільника як мовленнєвої особистості. Структуру мовленнєвої особистості дитини старшого дошкільного віку презентовано на рисунку 9.

**Рис. 9. Структура мовленнєвої особистості дитини старшого дошкільного віку**

Отже, мовленнєву особистість старшого дошкільника розуміємо як інтегративну якість суб’єкта, в якого сформовані всі види мовленнєвої (фонетична, лексична, граматична, діалогічна, монологічна), художньо-мовленнєвої (театрально-ігрова, когнітивно-мовленнєва, виразно-емоційна, поетично-емоційна, оцінно-емоційна, літературна) та комунікативної (мовленнєва-комунікативна, комунікативна) компетенцій, який володіє мовними концептами, що віддзеркалюють його мовленнєву картину світу, і вміє вільно самовиражатись у різних комунікативно-мовленнєвих ситуаціях.

**ТЕКСТ І ДИСКУРС В АСПЕКТІ МОВНОЇ ОСОБИСТОСТІ**

* + 1. **Сутність понять «текст», «дискурс».**

Мовна особистість розуміється вченими як «сукупність здібностей і характеристик людини, що зумовлюють створення і сприймання нею мовленнєвих творів (текстів)» [678, с.3]. У сучасній науковій парадигмі особистість постає у двох іпостасях: з одного боку, як суб’єкт дискурсу – носій певного стилю мовленнєвої поведінки, а з іншого, як «власник» неповторної концептуальної мовної особистості (Ю.М.Караулов), в якій структура мовної особистості постає як єдність лексикону, тезаурусу та прагматикону.

Адресатом дискурсу може бути мовна особистість з будь-якою комунікативною роллю (слухач, читач), на яку автором дискурсу зорієнтовано мовленнєвий вплив [230, с.29]. Суб’єктом дискурсу є особистість, тому спосіб організації дискурсу відображає здатність особистості вести дискурс. Одна і та сама особистість, як зауважує О.О.Пушкін, може володіти сукупністю різних прийомів і способів створювати дискурс, і виявляти себе в різних комунікативних ситуаціях по-різному і щоразу буде виступати як нова мовна особистість [472, с.51].

Спосіб організації дискурсу не можна розглядати без особистості, оскільки саме поняття «спосіб» передбачає екстеріоризацію внутрішніх здібностей особистості на результати її діяльності, у цьому випадку, на дискурс. Зв'язок між способами організації дискурсу і здібностями особистості організовувати діяльність, тобто дискурсивними здібностями особистості, є, на думку О.О.Пушкіна, взаємозумовленим. Особистість, яка володіє сукупністю дискурсивних здібностей на рівні всіх «фаз інтелектуального акту», а саме орієнтування і планування мовленнєвих і немовленнєвих дій, формулювання плану мовленнєвих дій, контролю і корекції мовленнєвих дій О.О.Леонтьєв називає мовною особистістю [472, с.52].

О.О.Пушкін визначає трирівневу репрезентацію дискурсивної особистості (див. табл. 1.)

*Таблиця 1.*

**Трирівнева репрезентація дискурсивної особистості (за О.О.Пушкіним)**

|  |  |
| --- | --- |
| Мовна особистість | Дискурсивна особистість |
| Дискурсивні здібності особистості |
| Організація дискурсу |
| Р і в н і |
| формально-семіотичний | когнітивно-інтерпретуючий | соціально-інтерактивний |
| вербально-семантичний | Тезаурус ний | мотиваційно-прагматичний |

На думку О.О.Пушкіна, перший рівень ураховує основні дії та операції семіотичної діяльності; другий - відповідає за адекватне відображення в дискурсі фрагментів реального чи мислимого / можливого світу; третій - орієнтований на доречність використання вербалізованих актів у соціальній взаємодії людей [472, с.53].

Дискурс (від франц. discours – мова) В.В.Красних визначає як вербалізовану мовленнєвомисленнєву діяльність, що розуміється як сукупність процесу і результату, якій властиві як власне лінгвістичний, так і екстралінгвістичний компоненти. Дискурс проявляється в комунікації і в ній функціонує, комунікація без дискурсу неможлива [304, с.113-115]. О.С.Кубрякова розуміє дискурс як розмовну практику, мовлення, «використання мови»; як складне комунікативне явище, яке враховує акт створення певного тексту, і відображає залежність мовленнєвого твору, що створюється, від значної кількості екстралінгвістичних обставин – знань про світ, думок, настанов і конкретних цілей мовця як творця тексту [315, с.9-13]. Учена зауважує, що зв'язок дискурсу з реальним буттям людини виявляється у трьох аспектах: 1) зв'язок дискурсу з комунікацією; 2) зв'язок різних типів дискурсу з реальною діяльністю людей; 3) опис окремо взятих дискурсів [315, с.17-20]. На переконання І.П.Сусова, дискурс здійснюють особистості, які проявляють себе в ньому як контактна чи неконтактна, кооперативна чи некооперативна, жорстка чи м’яка, розумова чи емоціональна особистості тощо; це, на думку вченого, знаходить своє вираження в тому, що кожний, хто бере участь у спілкуванні, здійснює дискурс, або приймаючи, або відхиляючи запропоновані лінії спілкування [554, с.10-11].

Ф.С.Бацевич під дискурсом розуміє сукупність мовленнєво-мисленнєвих дій комунікантів, пов’язаних із пізнанням, осмисленням і презентацією світу мовцем й осмисленням мовної картини світу адресанта слухачем (адресатом) [49]. Учений уважає дискурс одночасно живим процесом спілкування і найзагальнішою категорією міжособистісної інтеграції. У дискурсі мовлення може супроводжуватися мімікою, жестами, емоційно-експресивним впливом на мовця. Дискурс – це носій різних типів інформації в комунікації, комунікативний процес, сукупність мовленнєво-мисленнєвих дій комунікантів, пов’язаних із пізнанням, осмисленням та презентацією мовцем інформації для слухача. Письмовий текст дуже недосконалий, і багато що в тексті може промовлятися й водночас розумітися по-різному. Тому необхідно мати великий досвід, літературну начитаність та глибоке знання мови, щоб правильно промовляти текст або відгадувати задуми автора. Дискурс постає текстом, «заплідненим» діяльністю адресата з одного боку, з іншого – спочатку породжується дискурс, який з плином часу «осаджується» у вигляді тексту, котрий адресат може знову перетворити на дискурс [49, с.146].

Досить влучне визначення означеного феномена дає Н.Д.Арутюнова. За її словами, дискурс (від французького discours - мовлення) - це «мовлення, занурене в життя». Тому, на думку вченої, цей термін не можна застосовувати щодо давніх текстів, які втратили безпосередній зв'язок із живою мовою. Дискурс, як уважає вчена, це тип комунікативної діяльності, інтерактивне явище, мовленнєвий потік, що має різні форми вияву (усну, письмову, паралінгвальну), відбувається в межах конкретного каналу спілкування, регулюється стратегіями й тактиками учасників; синтез когнітивних, мовних і позамовних (соціальних, психічних, психологічних тощо) чинників, які визначаються конкретним колом «форм життя», залежних від тематики спілкування, має своїм результатом формування різноманітних мовленнєвих жанрів» [24].

Розробляючи комунікативний портрет особистості, К.Ф.Сєдов презентує модель породження мовлення, де виокремлює стадії перетворення думки в дискурс (див. рис. 10).

мотив акту мовленнєвоїдіяльності

комунікативний намір

смисловий зміст

стадії перетворення думки в дискурс

утворення синтаксичноїсхеми

граматичнеструктуруванняі морфемний відбір

реалізація поскладової моторної програмизовнішнього мовлення

розгортання «ядра»смислу (теми)

перекодування

**Рис. 10. Стадії перетворення думки в дискурс (за К.Ф.Сєдовим)**

Як бачимо з рисунку, К.Ф.Сєдов виокремлює такі стадії перетворення думки в дискурс:1) мотив акту мовленнєвої діяльності; 2) комунікативний намір, що реалізується у формі налаштування на певну типову ситуацію соціальної взаємодії людей – на конкретний мовленнєвий жанр; 3) смисловий зміст (задум) майбутнього висловлювання. На цій стадії формується цілісна (поки ще мало відчутна, дифузна) семантична «картина» майбутнього висловлювання: смисл, семантика вже є, а конкретних слів і синтаксичних структур ще немає; 4) перекодування, переклад смислу з мови образів та схем на конкретну національну мову – слів з їх значенням; 5) розгортання «ядра» смислу (теми) в мовленнєве ціле, побудоване відповідно до психолінгвістичної норми тексту; 6) утворення синтаксичної схеми майбутнього висловлювання; 7) граматичне структурування й морфемний відбір конкретної лексики; 8) реалізація поскладової моторної програми зовнішнього мовлення, артикуляція [513, с. 89-90]. Учений під дискурсом розуміє «об’єктивно наявну вербально-знакову будову, що супроводжує процес соціально-значущої взаємодії людей» [511, с.8].

Отже, важливими характеристиками дискурсу є: форма зв’язного тексту, композиційна оформленість, цілісність, завершеність, зумовленість екстралінгвістичний супровід мовлення, цілеспрямована соціальна дія,подійний аспект.

Текст був предметом вивчення багатьох учених (В.І.Бадер, М.М.Бахтін, Ф.І.Буслаєв, Л.О.Варзацька, М.С.Вашуленко, В.В.Виноградов, І.Р.Гальперін, Б.М.Головін, Г.В.Колшанський, О.О.Потебня, Л.В.Щерба та ін.). Визначення поняття «текст» у психології знаходимо у працях Л.С.Виготського, Д.Б.Ельконіна, М.М.Жинкіна, О.О.Леонтьєва, О.Р.Лурії, С.Л.Рубінштейна. Зауважимо, що воно має різні інтерпретації в науковій літературі. Так, З.Я.Тураєва зазначає, що «текст, як складне й багатоаспектне утворення, є і феноменом реальності, і способом її відображення, і реалізацією системи мови. Водночас текст – головна, поряд із висловленням, одиниця комунікації, продукт певного виду діяльності, спосіб збереження і передання інформації, форма існування культури, продукт певної історичної епохи, відображення психічного життя індивіда і т.ін. Така багатоаспектність тексту зумовлює множинність описів тексту і множинність його тлумачень» [598, с.66].

Під текстом учені розуміють (від лат. textus – поєднання) поєднану смисловим зв’язком послідовність знакових одиниць, основними властивостями якої є зв’язність і цільність (Ю.М.Лотман, І.П.Севбо), спосіб передання думки, систему слів, що виникають у результаті їх відбору за плином думки, мовнорозумовий твір, в якому здійснюється намір мовця (М.І.Жинкін), мовленнєву одиницю, у структурі якої реалізується насамперед двобічний напрям мовленнєвого акту та змістова завершеність у межах певного відрізка мовленнєвого спілкування (Г.В.Колшанський), реальну єдність змісту та мовлення, яке його передає (Б.М.Головін), середній елемент схеми комунікативного акту, який можна подати у вигляді триелементної структури: автор (адресант) – текст – читач (адресат) (В.А.Кухаренко), письмовий за формою завершений і правильно оформлений мовленнєвий твір, що належить одному учаснику комунікації (Н.Д.Зарубіна); основна одиниця комунікації, феномен дійсності і спосіб її відображення (О.О.Леонтьєв, В.П.Белянін).

Ознаками тексту як одиниці мови є: тематична єдність, смислова і структурна єдність, композиційна будова і граматична зв’язність. О.О.Леонтьєв визначив такі типи ознак зв’язності тексту: граматичні ознаки (синтаксичний паралелізм, синтаксичне згортання тощо); синсемантизм (використання займенників та інших слів із функціями заміщення); актуальне членування; семантико-граматичні ознаки; фонетичні ознаки (закономірності поділу за паузами, контекстуальні інтонаційні варіанти тощо); семіотична співвіднесеність компонентів (запитання потребує відповіді); цілісність та інші [345, с.7-18]. Водночас учений звертає увагу на те, що вибір тієї чи тієї ознаки є відносно вільним, якщо не брати до уваги детермінованості ознаки структурою і змістом вихідного (базового) речення. Не можна визначити зв’язність тільки через синтаксичні повтори, синсемантизм чи фонетичні ознаки, але в кожному конкретному випадку в якості зв’язності може функціонувати якийсь один засіб – тільки синсемантизм або тільки синтаксичні повтори. Зв’язність не має ступеня: або вона є, або її немає. Проте вона може бути одномірною й багатомірною, тобто визначатися або на двох суміжних, або на кількох реченнях, що необов’язково пов’язані одне з одним [337, с.168-172].

 Отже, текст (у «семантичному аспекті») – це розгорнуте мовленнєве повідомлення, що передається засобами мови, за допомогою якого предмет мовлення (явище, подія) найбільш повно відображується в мовленнєвій діяльності. У глобальній мовленнєвій комунікації в людському суспільстві текст як макроодиниця мови відіграє визначальну роль; саме він слугує основним засобом «фіксації» інформації (незалежно від її об’єму і умов мовленнєвої комунікації) і передавання інформації від одного суб’єкта мовленнєвої діяльності до іншого. Це дало підстави В.А.Ковшикову визначити текст як основну й універсальну одиницю мови [276, с.99].

 За Т.М.Дрідзе, породження й інтерпретація тексту вимагає насамперед вирішення емоційного і мисленнєвого завдання, а вже потім лінгвістичного, оскільки в будь-якій діяльності задумка передує конкретним операціям і вибору засобів задля їх здійснення. Текст є функціональною системою, в межах якої лінгвістичні конструкції використовуються для реалізації певних комунікативно-пізнавальних завдань і можуть варіюватися відповідно до цих завдань [198, с.46].

Учені (Н.С.Болотнова [95], В.В.Воробйов [138]) оцінюють текст як одиницю культури. Як транслятор культури, текст володіє здібністю зберігати інформацію (кумулятивна функція), крім того, має високий пізнавально-виховний потенціал і несе емоційно-естетичний заряд. У цьому зв’язку провідною функцією тексту є передання культурної інформації від відправника до адресата. Є.В.Сидоров розглядає текст як «знакову модель діяльності відправника, оскільки у продукті діяльності завжди матеріалізується, здійснюється діяльність щодо створення означеного продукту» [525, с.18]. Водночас учений звертає увагу на той факт, що мовленнєво-комунікативна, як й інша будь-яка діяльність, є активним проявом людської особистості, тому текст має особистісний характер і розуміє в цьому аспекті текст як «предметно-знакову модель поєднання особистісних смислів комунікантів», а особистісний смисл – «індивідуальне відображення ставлення особистості до об’єктів діяльності» [525, с.19]. Відношення між текстом і намірами комунікантів реалізуються в таких функціях: адеативній (формування висловлювань крізь особистісний досвід), маніпулятивній (використання мови з метою впливу на довкілля), евристичній (використання мови для збагачення знань про довкілля), творчій (здібність використовувати мову для створення уявного світу з естетичною метою) [640, с.54-55].

І.Р.Гальперін визначив текст як «твір мовленнєвотворчого процесу, якому властива завершеність, об’єктивований у вигляді письмового документу, твір, який складається із назви й низки особливих одиниць (над фразових єдностей), що об’єднуються різними типами лексичного, граматичного, логічного й стилістичного зв’язку, має певну спрямованість і прагматичну настанову [156, с.16]. На думку Г.В.Колшанського, до змістової характеристики тексту належить насамперед опис того чи того денотату тексту в певній комунікативно-пізнавальній настанові [280, с.97]. Водночас учений наголошує на тому, що це концептуальне положення для делімітації тексту може бути сформульоване як комунікативно-смислове структурування тексту, що дозволяє узагальнити різноманітні варіанти структур залежно від місця, умов і жанру комунікації. Науковець звертає увагу на той факт, що для всіх видів тексту характерні: зміст, тематично організований за субтемами, структурність, системність, інформативність, цілісність і завершеність [280, с.97-116]. За В.В.Красних, текст є «складним феноменом», який вчена розуміє як: вербальний і знаково зафіксований (в усній чи письмовій формі) продукт мовленнєвомисленнєвої діяльності; вербальна і знаково зафіксована «реакція» на ситуацію; вербалізоване відображення ситуації; мовленнєвомисленнєвий продукт, якому властиві змістова завершеність, інформаційна самодостатність, тематична, структурна й комунікативна єдність; особлива предикативна одиниця, за допомогою якої автор інтерферує («вписує») в довколишню дійсність відображену в його свідомості картину світу, результатом чого є зміна об’єктивно наявного реального світу; з погляду формально-змістової структури й виокремлення в дискурсі, текст є мовленнєвим твором, що починається реплікою, при цьому не має вербально вираженого стимулу, і завершується останньою вербально вираженною реакцією на стимул (вербальний чи невербальний) [304, с.123].

Як бачимо, між текстом і дискурсом наявні певні відмінності: текст – ніби «застиглий» дискурс, це дискурс, який «зупинили». М.Я.Димарський уважає, що дискурс відрізняється від тексту у «прив’язуванні» першого до реального часу, в якому він відбувається; на відміну від тексту, дискурс не є генератором смислів і накопичувачем інформації [200, с.18-20]. В основі обох форм лежить внутрішнє мовлення, в якому формується думка (Л.О.Булаховський, Л.С.Виготський, М.І.Жинкін, О.О.Леонтьєв, С.Л.Рубінштейн). І хоча текст - не завжди є дискурсом, дискурс - це завжди текст, який складається із комунікативних одиниць мови - речень, об'єднаних внутрішнім змістом, що дозволяє сприймати їх як цілісне утворення. За словами Ю.М.Караулова, «текст є засобом матеріалізації знань», і пізнання світу відбувається через тексти, а за «текстом стоїть система мови і мовна особистість» [678, с.49], тобто мова привносить у текст за допомогою своїх одиниць фрагменти картини світу, що закріплено мовою у свідомості мовної особистості. Отже, текст є результатом мовленнєвої діяльності мовної особистості.

Текст, що знаходиться на стику мови і культури, Ю.М.Караулов визначив як «прецедентний текст», під яким розуміє текст, який є «значущим для будь-якої особистості в пізнавальному й емоційному аспектах, добре відомий широкому оточенню певної особистості, враховуючи її попередників і сучасників, і насамкінець, це текст, звертання до якого відновлюється неодноразово в дискурсі певної мовної особистості» [678, с.105]. За словами науковця, прецедентні тексти – це «такі явища культури, хрестоматійно відомі всім (чи майже всім) носіям мови. Це можуть бути власне літературні чи філософські тексти…» До них учений відносить анекдоти, телепередачі, невербальні артефакти (пам’ятники скульптури, архітектури…) [269, с.43-44]. Прецедентні тексти, на думку Ю.М.Караулова, це готові інтелектуально-емоційні блоки - стереотипи, зразки, мірки для співставлення, що використовуються як інструмент, який полегшує і прискорює здійснюване мовною особистістю перемикання із «фактологічного» контексту думки до «ментального», а можливо, й зворотного [265, с.116].

К.Ф.Сєдов справедливо зауважує, що виникнення прецедентного шару не можна представити у вигляді механічного накопичення уривків мовленнєвих творів. Контекстна семантика речень, що вирвані з прецедентного тексту, переломлюються у багаточисленних індивідуальних мовних свідомостях. Самі ці висловлювання, на думку автора, потрапляють у тигель народної словотворчості, і стають матеріалом для формування національної мовної картини світу [512, с.282]. Прецедентні тексти, за Ю.Є.Прохоровим, мають як прагматичну (цілі, мотиви та настанови мовної особистості), так і лінгвокогнитивну спрямованість, яка вписує особистість у «своє» мовленнєве спілкування, тобто спрямована на визначення «свого» серед «своїх». Наявність у мовленнєвому репертуарі особистості прецедентних текстів як «речі в собі» дозволяє констатувати їх як якості цієї особистості, оскільки включення прецедентних текстів у мовленнєве спілкування як «речі для інших» співвідноситься із сукупним знанням представників певної етнокультури. Це знання повинно бути стереотипізованим для певого етносу та співвіднесеним із мовленнєвими моделями та лінгвістичними фреймами, які реалізуються в мовленнєвому спілкуванні [470, с.155-156]. Прецедент – це приклад-зразок, а сукупність прецедентних текстів – це сукупність еталонних текстів, що мають внутрішню когнітивно-емотивну та аксіологічну форму, звертання до яких є вмотивованим для реципієнтів.

Науковці (І.М.Міхалєва, Ю.О.Сорокін) розглядають прецедентні тексти як «номени» – вербальні мікро- та макроодиниці плану/сценарію, що вказують на когнітивно-емотивні та аксіологічні відносини у плані/сценарії та співвідносяться з іншими «запозиченими» й оригінальними ознаками; можуть існувати у вигляді заголовку, цитати, імені персонажу, імені автора [538, с.103–104]. Прецедентні тексти як засіб когнітивно-емотивної та аксіологічної концентрації смислової потенції тексту свідчать про прийняття чи неприйняття, деформацію чи переструктуризацію психологічних та соціально-психологічних стереотипів, що існують у соціумі. Вони дозволяють інтерпретувати мовленнєві тактики комуніканта, доходити висновків щодо варіабельності його психологічної потенції, що врешті-решт і визначає «гнучкість поведінки» комуніканта в різних ситуаціях спілкування. Прецедентні тексти можна розглядати як «лакуни», що дозволяють, з одного боку, домагатися прирощування смислів, а з іншого, утилізувати феномени культури: вони вказують на форми циркуляції культури, на культурне тло та фонд, який знаходиться в ужитку [539].

* + 1. **Мовленнєві жанри як типові форми. Діалогічний і монологічний дискурс дошкільника**

Важливою проблемою лінгвістики тексту є визначення типології текстів у різних мовленнєвих жанрах (типах висловлювання). Мовленнєві жанри як типові форми досліджував М.М.Бахтін, який виокремлює такі жанриусного мовленнєвого спілкування:

* побутові,
* вільні творчі,
* культурно-наукові,
* оцінно-мовленнєві,
* літературно-художні жанри [48].

Учений уважає, що повну номенклатуру всіх жанрів мовлення створити неможливо. М.М.Бахтін застерігає, що однаково підлягають вивченню такі різнорідні явища, як однослівні побутові репліки і багатотомний художній роман, бо вони мають загальну словесну (мовну) природу. Слідом за М.М.Бахтіним, К.Ф.Сєдов визначає мовленнєві жанри як вербально-знакове оформлення типових ситуацій соціальної взаємодії людей. У створенні загальної теорії жанрів, як слушно зауважує вчений, насамперед необхідно розмежувати поняття жанр/текст, які належать до різних аспектів дослідження спілкування. Текстовий підхід розглядає мовленнєве повідомлення в аспекті його внутрішньої будови, з погляду тих мовних одиниць, які обслуговують міжфразові зв’язки, виконують композиційну функцію тощо. Жанр є вербальне відображення інтеракції, соціально-комунікативної взаємодії індивідів. Саме тому виокремлюють монологічні й діалогічні жанри. Фактично жанр – це одиниця дискурсу, що дозволяє членувати його на різні за об’ємом мовленнєві твори [512, с.147]. Оскільки жанр пропонує мовним особистостям певні норми комунікативної взаємодії, кожна така жанрова дія унікальна за своїми властивостями. Варіативність у виборі мовленнєвих засобів вираження всередині жанру визначається стратегіями і тактиками мовленнєвої поведінки. Під тактикою К.Ф.Сєдов розуміє мовленнєвий акт, що обслуговує трансакцію ( у монологічному жанрі – це надфразова єдність, що виступає в ролі мінімальної текстової одиниці – мікротексту), який визначає сюжетний поворот у межах внутрішньожанрової інтеракції [512, с.149]. У тому випадку, коли тактика існує у спілкуванні позажанрової форми, на переконання вченого, вона стає самостійним жанровим утворенням – субжанром.

Стратегії внутрішньожанрової поведінки, як зазначає К.Ф.Сєдов, визначають загальну тональність внутрішньожанрового спілкування, й залежать від індивідуальних особливостей мовних особистостей, що вступають у спілкування і впливають на тактичні переваги мовця [512, с.149]. Учений упевнений в тому, що жодна мовна особистість не володіє абсолютно всіма мовними жанрами, більше того, на думку автора, є побутові жанри, існування яких у межах однієї мовної свідомості взаємовиключають один одного. Жанрова свідомість мовної особистості є неповторною, що пояснюється неповторністю соціального досвіду кожної мовної особистості, унікальності її мовленнєвої біографії [512, с.154].

К.Ф.Сєдов наголошує на тому, що в дошкільному віці персональний дискурс дошкільника – це здебільшого діалог. Основу загального континуума комунікації в цьому віці складають жанри особистісно зорієнтованого спілкування, при цьому в мовній свідомості дитини-дошкільника з’являються уявлення про статусно зорієнтоване спілкування і його жанри [512, с.174]. На думку вченого, використовувати мову дитина вчиться у повсякденному спілкуванні, в щоденній мовленнєвій практиці, яка складається з породження й смислового сприйняття багаточисленних мовленнєвих творів, цілісних дискурсів. Еволюція мовної особистості в межах мовленнєвої фатики пов’язана не стільки з підвищенням рівня мовленнєвомисленнєвих операцій, скільки з розширенням соціального світогляду, оволодінням стереотипами мовленнєвої поведінки на рівні наслідування зразкам [512 ,с.176]. Учений розмірковує таким чином: на відміну від становлення інформативного жанрового мислення, оволодіння фатичними жанрами не демонструє загальних тенденцій розвитку. Тут кожна мовленнєва особистість залежить від соціальних умов свого розвитку, йде своїм шляхом, який веде її до створення унікального за своїми мовленнєвими характеристиками мовленнєвого портрету [512, с.177]. Слугує на увагу й така думка К.Ф.Сєдова, що людина, існуючи в конкретному етносі, є носієм того чи того типу національної мовленнєвої культури, відповідно до якої виокремлюються різновиди мовленнєвої поведінки, зорієнтовані на використання літературної мови (елітарний, середньолітературний, повсякденний), і типи, що знаходяться за її межами (народно-мовленнєвий, просторічний і арготичний) [512, с.275]. Зважаючи на вік дітей, слугує на увагу повсякденний тип мовленнєвої культури, коли мовленнєва особистість дітей старшого дошкільного віку зорієнтована лише на розмовне мовлення.

Особливу увагу звертає К.Ф.Сєдов на таку характеристику мовця, як лінгвокреативність, тобто здатність мовної особистості до мовленнєвотворчості. Це явище знаходить своє вираження у мовній грі [512, с.283]. Мовна гра – це феномен мовленнєвого спілкування, змістом якого виступає настанова на форму мовлення, прагнення домогтись у висловлюванні ефектів, що схожі з ефектами художньої словесності. Мовна гра відрізняється від дитячої словотворчості, вона будується на відхиленні від стереотипів при усвідомленості стійкості цих стереотипів. На переконання К.Ф.Сєдова, грати з мовними формами людина починає здебільшого тільки після оволодіння нормативними способами мовленнєвої комунікації [512,с.283]. Мовленнєва особистість, що розвивається, стає володарем мовного механізму, який відкриває їй нові когнітивно-комунікативні обрії. Дитина одержує можливість за допомогою мови породжувати різноманітні мовленнєві твори. За влучним висловом М.І.Жинкіна, дитина «виходить у відкритий текст, як космонавт у космос» [209, с.110].

Процес самонавчання мови відбувається під знаком творчої активності дитини. За Ж.Піаже, він відповідає стадії доопераціонального мислення [448] і є домінантою мовленнєвого розвитку 6-7 річних дітей. Як зазначає К.Ф.Сєдов, саме в цьому віці людина стає володарем мовного механізму, свого роду персонального комп’ютера, який відкриває перед нею нові когнітивно-комунікативні можливості. Водночас, отримавши у своє розпорядження мовний механізм, у дитини ще відсутні навички його використання в мовленнєвій діяльності, в неї начебто ще немає комп’ютерного програмного забезпечення [511, с.20-21].

Тексти, створені дітьми, вивчалися вченими в різних аспектах (А.М.Богуш, М.С.Вашуленко, Н.В.Гавриш, В.В.Гербова, О.В.Запорожець, О.О.Зражевська, З.М.Істоміна, Є.П.Короткова, Н.І.Кузіна, Т.О.Ладиженська, С.В.Ласунова, М.Р.Львов, Л.О.Порядченко, Т.Г.Рамзаєва, К.Ф.Сєдов, О.С.Ушакова, Л.П.Федоренко, Г.О.Фомічова та ін.). Так, за словами В.П.Вахтерова, в дитини, як відомо всім, хто спостерігав за її творенням, відбувається все одночасно. Навряд чи вона добре знає, що йтиме за її першими фразами: але коли вона складе їх, водночас вирішує питання і про план, і про вибір матеріалу, і про вибір слів та форм висловлювання, і що найголовніше, - вона творить самостійно свою ідею, свій план із свого матеріалу, своїми словами і своєю манерою [117, с.444]. Щодо змістового аспекту висловлювань, то за даними вчених, у дітей нараховується така кількість слів: обсяг монологу у старших дошкільників сягає 50 слів (за Є.С.Жаріновою) [207], 70-80 слів (за М.Р.Львовим) [371]; дитячої розповіді – 30 слів, розповіді за пейзажною картиною – 12 слів (за М.О.Головань) [164].

Зауважимо, що сучасна лінгводидактика послуговується термінами «діалогічний дискурс», «монологічний дискурс».

*Діалогічний дискурс дитини старшого дошкільного віку* – це особливий вид дискурсивної діяльності, спрямований на безпосередній процес спілкування, що передбачає, зокрема обмін репліками двох або більше дітей.

*Монологічний дискурс старшого дошкільника* розуміємо як зв’язний текст у сукупності з екстралінгвістично-прагматичними, соціокультурними, психологічними й іншими чинниками, що опосередковується внутрішніми мотивами, попереднім обдумуванням і усвідомленням висловлювань різних мовленнєвих жанрів (розповідь, опис, пояснення і т.ін.).

Отже, виникає необхідність досліджувати мовленнєву особистість дітей старшого дошкільного віку через різні жанри дискурсу.

**1.3. Чинники формування мовленнєвої особистості дитини**

Успішне формування мовленнєвої особистості дитини можливе за наявності дієвих чинників, які впливають на розвиток мовлення дітей. Під чинником ми розуміємо умову, рушійну силу будь-якого процесу, що визначає його характер. Такими дієвими чинниками формування мовленнєвої особистості дитини є: мовна свідомість і самосвідомість, дитяча мовленнєва картина світу, розвивальне мовленнєве середовище, мовленнєва активність особистості (див. рис. 11)



**Рис. 11. Чинники формування мовленнєвої особистості дітей старшого дошкільного віку.**

**1.3.1. Мовна свідомість – підґрунтя мовленнєвої особистості дитини**

Мовленнєвою особистістю є будь-який індивідум, який здатний свідомо вести розмову з іншим, користуючись певними мовними засобами з метою передання йому будь-якої інформації, може проявляти в мовленні своєрідні власні особливі риси, передусім – спосіб мислення і сприйняття, прийняття рішень і волю до їх виконання, власні характер, темперамент, чим і визначає себе як особистість. Відтак, чинникоммовної особистості є мовна свідомість і мовна самосвідомість. Мовна свідомість як механізм управління мовленнєво-мислиннєвою діяльністю є обов’язковою умовою існування й розвитку всіх інших форм свідомості (Г.В.Ейгер, Л.В.Засєкіна, О.О.Леонтьєв, О.Р.Лурія, Л.В.Лучкіна, І.А.Рапопорт, С.Л.Рубінштейн та ін.). Водночас Л.В.Засєкіна звертає увагу на те, що обґрунтовуючи правомірність ототожнення свідомості і мовної свідомості, слід виходити із загальноприйнятого тлумачення цього поняття у психології як вищої, специфічно людської форми відображення, зумовленої життям особистості в суспільстві та соціальними відносинами. Тому сутність свідомості – це відображення дійсності, яке набуває свідомого характеру засобами мовних значень; отже, свідомість a priori є мовною. Поняття мовної свідомості, за словами вченої, необхідно використовувати для підкреслення специфіки психолінгвістичного дослідження свідомості – як індивідуальної та суспільної форми відображення дійсності, а також способів її вивчення через встановлення особливостей функціонування мови [226].

Мовна свідомість, за словами Л.В.Лучкіної, вимагає не повноти відображення дійсності, а цілеспрямованого набору таких засобів спілкування, які в певних суспільно складених умовах характеризують об’єкти і тим самим забезпечують бажане їх розуміння, сприяють практичному й свідомому опануванню мовленнєвої чи мовної діяльності. Учена розуміє мовну свідомість як один із видів повсякденної свідомості, засіб формування, збереження, перероблення мовних знаків та значень, які вона виражає, правил їх поєднання та застосування, ставлення до них людини [370, с.114]. Під мовною свідомістю О.С.Ахманова розуміє «особливості культури й суспільного життя певного людського колективу, що визначають його психологічну своєрідність і відображуються у специфічних рисах певної мови» [31, с.18]. Мовна свідомість, за І.О.Зимньою, є «формою існування індивідуальної когнітивної свідомості людини… як соціальної істоти, як особистості» [237, с.159], вербально оформленим відображенням дійсності, що формується в процесі присвоєння суспільно відпрацьованої мовної системи і способів оперування одиницями її значень з метою формулювання думки і розуміння задуму висловлювання співрозмовника в процесі мовленнєвої взаємодії [237, с.160].

Психолінгвісти поняття «мовна свідомість» використовують для характеристики процесу усвідомлення носієм мови мовної правильності або, навпаки, помилкового мовлення під час ідентифікації належності до певної мовної спільноти. Різні погляди на сутність цього поняття узагальнив німецький лінгвіст А.М.Гауер, який відносить мовну свідомість до передсвідомості і ототожнює її з «володінням мовою», під яким розуміє вміння носія мови використовувати її для спілкування, розуміти сказане й мислити за допомогою мови. Практично, автор ототожнює мовну свідомість із мовленнєвими здібностями [370, с.113]. Отже, мовна свідомість має завжди мовну природу, виявляє себе в мові та її значеннях, які, у свою чергу, якнайглибше відображають людську думку.

Одним із способів виявлення мовної свідомості є її тезаурус. У виборі мовних засобів, і у процесі розуміння тексту беруть участь як неусвідомлені механізми, так і усвідомлені дії. Особистість здебільшого усвідомлює лише незначну частину своєї мовної поведінки (С.Є.Нікітіна) [412]. Т.М.Ушакова вважає, що мовна свідомість об’єднує дві різні сутності: свідомість – це психічний феномен нематеріальної природи (його не можна побачити, почути), і матеріальний феномен вимовленого чи записуваного мовлення, а також фізіологічний процес формування вербальних мовних зв’язків [608, с.22]. Мовна свідомість має широке референтне поле, що містить дві його основні різновиди: динамічний – вираження стану свідомості у вербальній формі, вплив на свідомість за допомогою мовлення; і структурний, що утворюється за допомогою мовних структур і формується в результаті ментального досвіду суб’єкта, дії його свідомості. При цьому, як зауважує Т.М.Ушакова, мовна свідомість має свою специфіку щодо моменту зімкнення, сукупності феномена свідомості, думки, внутрішнього світу людини із зовнішніми відносно неї мовних і мовленнєвих проявів. За словами вченої, цей важливий момент розкриває головну сутність мови/мовлення – бути виразником психічного стану мовця [608, с.22].

 Як зазначають науковці (Г.В.Ейгер, І.А.Рапопорт), мовній свідомості характерні такі *функції*, які діють на основі специфічних функцій мови:

а) відображувальна ( в мовній свідомості відображуються в мовних формах і значеннях уявлення людини про дійсність і мову), означена функція сприяє прояву всіх функцій мови;

б) оцінна (оцінка мовних одиниць у соціальному, стилістичному, естетичному, ймовірному і часовому аспектах), здійснює емоційну й поетичну функції мови;

в) регулятивно-керуюча (на основі дій цієї функції відбувається перебудова мовних норм і виправлення ускладнень у процесі мовленнєвої діяльності), проявляється при здійсненні комунікативної і когнітивної функціях мови;

г) інтерпретаційна (інтерпретація знаків будь-якої семіотичної природи через мовні), є необхідною в безпосередньому акті комунікації і в метамовній діяльності; д) селективно-орієнтувальна (виокремлення мовлення із шуму, вибір мовних засобів відповідно до комунікативного завдання і ситуації), спрямована на забезпечення акту комунікації [203, с.29-30]. Учені зауважують, що названі ними функції є ієрархічно організованою системою, в межах якої найбільш повно розкриваються й функції мови (комунікативна, когнітивна, емоціональна, експресивна, конотативна, референціальна (денотативна), фактична, металінгвістична, поетична).

У руслі презентованого дослідження слугують на увагу теоретичні положення О.О.Леонтьєва щодо рівнів усвідомлення мови, а саме:

1) актуальна свідомість, можлива лише в тому випадку, якщо мова займає «структурне місце безпосередньої мети дії» і перебуває у відповідних відношеннях з мотивом діяльності суб’єкта;

2) свідомий контроль, передбачає здійснення свідомих операцій чи способів дій, які сформувалися шляхом перетворення в них передусім свідомої цілеспрямованої дії;

3) позасвідомий контроль, пов’язаний із неусвідомлюваними контрольними механізмами, які обмежують свободу звукової реалізації мови [349]. За М.Р.Львовим, в оволодінні дитиною мовленням постійно змінюються рівні усвідомлення: потреби засобів мови визначаються впливом зразкових текстів, комунікативною доречністю, запасом мовних засобів у пам’яті індивіда, міркуванням статистичного пошуку, який може бути спонтанним, неусвідомленим, але ступінь усвідомленості увесь час зростає залежно від становлення критичного ставлення мовця до свого мовлення [372, с.195].

У будь-якому випадку мовна свідомість реалізується у мовленнєвій поведінці. Саме тому, розкриваючи зміст мовної свідомості, особистості, обов’язково слід ураховувати особливості мовленнєвої поведінки індивідуума, що визначається комунікативною ситуацією, його мовним і культурним статусом, соціальною приналежністю, статтю, віком, психологічним типом, світоглядом, особливостями біографії та іншими константними і мінливими параметрами особистості. Мовленнєва поведінка, за Є.В.Клюєвим, - це сукупність конвенціональних (здійснюються відповідно до прийнятих правил) і неконвенціональних (здійснюються за власним вибором) мовленнєвих дій індивіда або групи індивідів [273, с.15]. На думку С.Л.Рубінштейна, мовленнєва поведінка зумовлена такими соціальними чинниками, як культура, національні особливості, етика, виховання, міжособистісне спілкування, які в процесі інтеріоризації стають внутрішніми компонентами психічних структур. Зовнішні прояви психофізіологічних процесів у мовленнєвій поведінці людей виражаються з фонетичного боку мовлення (вібрація голосу, темброві модуляції, збільшений темп, швидкість мовленнєвих реакцій) [498]. Стиль мовленнєвої поведінки особистості визначається вибором нею мовних форм реалізації своїх комунікативних інтенцій і відповідних дискурсивних стратегій. О.О.Пушкін виокремив такі стилі мовленнєвої поведінки: ліберальний, продуктом якого є м’який дискурс, авторитарний – жорсткий дискурс, демократичний – гнучкий дискурс [472].

***Під мовленнєвою поведінкою дитини старшого дошкільника*** розуміємо її мовленнєві дії в різних комунікативних ситуаціях, використання нею лінгвістичних і паралінгвістичних засобів мовлення, що відображують її мовну свідомість і самосвідомість.

Аналіз наукової літератури дозволив констатувати наявність у науковому обігу таких дефініцій, як етномовна, етнокультурна свідомість (М.П.Панфілов [431, с.159-160]), національна свідомість (Л.І.Мацько [385, с.67], національна самосвідомість (П.І.Гнатенко [161, с.18]), мовна народна свідомість (Є.С.Нікітіна [412]). Оскільки формою свідомості дитини є мовлення, одним із провідних завдань з розвитку мовлення дітей є збагачення їхніх знань і чуттєвих образів, пов’язаних із життям, з різними його аспектами, розширення словника дошкільника. У руслі цього заслуговують поради Л.І.Мацько відносно того, що після вивчення кожного літературного твору в активному мисленні дітей повинен залишатися слід – слова, образні вирази, афоризми, уривки з цього твору; основою всього навчально-виховного процесу має бути українознавчий матеріал, щоб діти відчували національну специфіку мови, мовну картину світу, витворену ментальністю українського народу [385, с.70].

Цінним є погляд Л.О.Калмикової на категорії «мовна свідомість» і «мовна самосвідомість». Так, учена під мовною свідомістю розуміє найвищий рівень вербального відображення дійсності і мовленнєвомовної саморегуляції, ознаками якої є: а) соціальний характер, опосередкованість знаковими (мовними) структурами; б) здатність до спонтанної мовної і мовленнєвої рефлексії; в) внутрішній діалогізм (можливість слухати себе під час говоріння і для більш точного смислоформулювання за потреби перебудовувати своє висловлювання, розмова із самим собою у внутрішньому мовленні); г) предметність – у цьому випадку, як зауважує вчена, - ідеальний предмет – смислоформулювання, смислоформування. Через оволодіння мовою кожна дитина прилучається до спільного мовного знання, і завдяки цьому формується її індивідуальна мовна свідомість. Смисли і мовні значення утворюють мовну свідомість [261, с.181]. Щодо мовної самосвідомості, то Л.О.Калмикова справедливо зауважує, що вона є найвищим рівнем розвитку мовної свідомості, основою формування розумової і мовленнєвої активності, а також самостійності особистості в її судженнях і мовленнєвих діях та вчинках; образом свого мовлення й індивідуальної мови і ставлення до них. Ці образи і ставлення нерозривно поєднані з намаганням до мовленнєво-мовної самозміни, самовдосконалення із спробами знайти смисл власної мовленнєвої діяльності. Із зовнішнього комунікативного світу дитина із сформованою мовною самосвідомістю переорієнтовує свою думку на пізнання самої себе, власного мовлення та індивідуальної мови. Мовна самосвідомість передбачає також мовленнєву самоактуалізацію – реалізацію свого мовленнєвого потенціалу; самоконтроль мовлення – осмислення й оцінку суб’єктом власних мовленнєвих дій, процесів і станів, довільну вольову мовленнєву саморегуляцію; мовленнєву самооцінку – оцінку особистістю свого мовлення, своїх мовленнєвих здібностей, можливостей і якостей, свого місця і ролі серед інших комунікантів [261, с.181-182].

Репрезентовані теоретичні узагальнення перегукуються з поглядом В.І.Кононенка відносно того, якщо кваліфікувати мовну свідомість як обо­в'язкову умову існування й розвитку всіх форм свідомості, то виявиться, що в мовній свідомості має відбитися її національ­но-культурна (етнокультурна) специфіка, яка не може не по­значитися на мовній особистості [288, с.22]. Усвідомлення мови як чинника культурної спадщини, як скарбниці культури, вміння виокремлювати в мовних одиницях національно-культурний компонент значення сприятиме формуванню мовної свідомості дитини старшого дошкільного віку. О.О.Леонтьєв визначив, що «структури свідомості індивіда формуються у ранньому онтогенезі, завдяки привласненню дитиною такої діяльності, як спілкування з дорослим» [341, с.29]. На переконання М.М.Бахтіна, «процес оволодіння рідною мовою дитиною – є процесом поступового її входження в мовленнєве спілкування, у процесі якого формується і наповнюється змістом її свідомість» [47, с.376]. О.Р.Лурія зазначав, що «на ранньому етапі розвитку дитини свідомість є афективною, вона афективно відображує світ. На наступному етапі свідомість уже є наочно-дієвою, і слова, крізь які відображається світ, збуджують систему практичних наочно-дієвих зв’язків. Тільки на завершальному етапі свідомість стає вербально логічною, що відрізняється від попередніх етапів як за своєю смисловою, так і за своєю системною будовою, хоча й на цьому етапі зв’язки, що характеризують попередні етапи розвитку, зберігаються у схованому вигляді» [366].

 Отже, мовна свідомість і самосвідомість є чинником формування мовленнєвої особистості дітей старшого дошкільного віку.

**1.3.2.Мовна картина світу в лінгводидактичному просторі.**

Мовна особистість започатковується на когнітивному рівні, що характеризує знання про світ, втілені в мові, тобто мовній картині світу (Ю.Д.Апресян, Г.А.Брутян, Г.Д.Гачев, В.фон Гумбольдт, Ю.М.Караулов, М.П.Одинцова, Б.О.Серєбрєнніков, В.Н.Телія, Є.В.Урисон та ін.). Психологічні дослідження (Л.С.Виготський, Д.Б.Ельконін, О.М.Леонтьєв, О.Р.Лурія, С.Л.Рубінштейн, О.Г.Спіркін та ін.) довели, що мова нерозривно пов’язана з мисленням, свідомістю, яка в результаті відображуваної діяльності формує концептуальну картину світу, що дозволяє людині ефективно орієнтуватись у ньому, використовувати його у своїх життєвих намірах. За Г.В.Колшанським, мова є начебто «звуковою книгою», в якій відбиті всі шляхи понятійного засвоєння світу людиною впродовж його історії. Мова виступає формою оволодіння світу, натомість не формою особливого світу, саме тому не можна розривати мовну свідомість від мовної картини світу. Мовна картина світу, на переконання вченого, складає семантику мови, яка самостійно формує свідомість, уявлення людини не про саму себе, а про об’єктивний світ, начебто змушуючи людину носити постійно «мовні окуляри», через які вона сприймає в тому чи тому відбитті довкілля [281, с. 23-26]. Освоєння мови передбачає оволодіння мовною картиною світу, мовною свідомістю носіїв мови, що проявляється у способах членування світу, способах номінації і внутрішній формі слова, в лексиці з національно-культурним компонентом значення. Як слушно зауважує Є.М.Бєлая, по-перше, в мові формується мовна картина світу; по-друге, сама мова виражає і експлікує інші картини світу людини, які через специфічну лексику входять у мову, що привносять у неї риси людини, її культури [50, с.6-7]. Кожна мова має власну мовну картину світу, згідно з якою носій мови організує зміст висловлювання і саме таким чином проявляється специфічне людське сприйняття світу, що зафіксоване в мові.

У мові відбивається сприйняття картини світу конкретною людиною, конкретною мовною особистістю. Мова не може існувати ізольовано від мислення і свідомості людини. Ще у працях В.фон Гумбольдта йшлося про наявність особливого мовного світобачення, нерозривного зв'язку внутрішніх мовних форм і «духу народу»: «мова народу є дух, а дух народу є його мовою» [181, с.68]. За вченим, світобачення, образ світу, картина світу – це концепт об’єктивної реальності, елементами якої є людина; це те, що термінологічно прийнято називати концептуальною картиною світу, яка є об’ємніше за мовну картину світу, натомість обидві вони є взаємозумовленими.

Картина світу була об’єктом досліджень багатьох учених, зокрема ними досліджувалася концептуальна картина світу (Б.О.Серєбрєнніков та ін.), наївна картина світу (С.Г.Воркачов та ін.), мовна картина світу (Є.М.Бєлая, С.Г.Воркачов, Г.В.Колшанський, Є.С.Кубрякова, В.А.Маслова, В.І.Постовалова, С.І.Потапенко, Б.О.Серєбрєнніков, М.Х.Шхапацева та ін.), ціннісна картина світу (В.І.Карасик та ін.), національно-мовна картина світу (О.О.Залевська, В.І.Кононенко, А.О.Мельникова та ін.). Зазначимо, що Б.О.Серєбрєнніков виокремлює дві картини світу – концептуальну й мовну, оскільки для вченого мова й мислення не ототожнюються [495,с.5-6]. Концептуальна картина світу, за словами науковця, є більш ємною за рахунок позавербального мислення і є основою мовної картини світу, що виконує дві функції: 1) позначення основних елементів концептуальної картини світу; 2) експлікація засобами мови концептуальної картини світу. Специфіка мовної картини світу полягає в тому, що вона «вбудована» в концептуальну картину.

Поняття «мовна картина світу» як відображення картини світу було введено в науковий обіг Г.А.Брутян [107], яке науковець розуміє як знання, закріплене в словах і слововживаннях конкретних розмовних мов [108, с.56]. У науковій літературі існують різні думки щодо визначення феномена «мовна картина світу». Так, на погляд М.Х. Шхапацевої, мовна картина світу є своєрідною матеріальною формою, в якій картина світу закріплюється і реалізується; це сукупність знань про світ, що відображена в лексиці, граматиці, фразеології; значення мови формують єдину систему поглядів, що є «колективною філософією», якої дотримуються усі носії певної мови як обов’язкової. Саме тому, за словами автора, індивіду необхідно засвоїти, привласнити досвід певного суспільства, досягнення духовної і матеріальної культури, навчитися користуватися ними [778]. С.Г.Воркачов розуміє мовну картину світу як вироблене багатовіковим досвідом народу і реалізоване засобами мовних номінацій зображення усього наявного як цілісного і багатоаспектного світу, який за своєю будовою і осмисленими мовою зв’язками своїх частин представляє, по-перше, людину, її матеріальну і духовну життєдіяльність, і, по-друге, все те, що її оточує: простір і час, живу і неживу природу, соціум [136, с.66]. Учені (Ю.Д.Апресян, Н.Д.Арутюнова, В.Н.Телія, Н.В.Черемісіна та ін.) визначають мовну картину світу як виражену за допомогою мовних засобів системно упорядковану, соціально значущу модель знаків, що передає інформацію про довкілля. О.М.Леонтьєв зауважував, що існує особливий «п’ятий квазивимір, у якому подана людині її довколишня дійсність: це «смислове поле», система значень» [346, с.8]. Отже, картина світу – це система образів. Значення мови полягає не лише в переданні повідомлення, але й насамперед у внутрішній організації того, що підлягає повідоменню. Виникає начебто «простір значень» (за термінологією О.М.Леонтьєва), тобто закріплені в мові знання про світ, у який вплітається національно-культурний досвід конкретного мовного осередку. Таким чином формується світ мовців, тобто мовна картина світу як сукупність знань про світ, що відбиваються в лексиці, фразеології, граматиці [346, с.13].

 В.А.Маслова вважає, що термін «мовна картина світу» є метафорою, бо в реальності специфічні особливості національної мови, в яких зафіксований унікальний суспільно-історичний досвід певного національного товариства людей створюють для носіїв цієї мови не якусь неповторну картину світу, що різниться від об’єктивно наявної, а лише специфічне забарвлення цього світу, зумовлену національною значущістю предметів, явищ, процесів, вибірковим ставленням до них, що породжуються специфікою діяльності, образу життя і національною культурою певного народу [382, с.89]. У кожного індивіда кожної конкретно-історичної епохи є своя власна картина світу, єдина й неповторна, як і все живе. Вона синтезується ним у результаті його безпосередніх контактів зі світом, із наявного матеріалу культури, в якій знаходяться всі відомі зразки і варіанти картин світу на базі інтуїції про світ, що пробуджуються в людині під впливом культури чи актів життєдіяльності [495, с.58]. Під мовною картиною світу В.А.Маслова розуміє ті предмети, явища і процеси, які жорстко закріплені і зберігаються тривалий час у мовних соціально-типових значеннях, а також зв’язки і відношення між предметами і явищами, зафіксовані в узагальненому й абстрагованому вигляді в синтаксисі мови і широко представлені в текстах усіх типів [383, с.82]. Будь-яка мова живе у формі текстів, тому текст вчена розглядає як форму існування людської культури.Мовна картина світу фіксує осмислення і розуміння світу конкретним етнічним колективом на певному етапі його розвитку за допомогою мовних засобів. Образ людини в мовній картині світу є концентрованим утіленням сутності тих уявлень про людину, які об’єктивовані всією системою семантичних одиниць, структур і правил тієї чи тієї мови, оскільки, за словами Г.О.Золотової, людина є «центральною фігурою мови і як мовець, і як діяч світу, про який вона веде мову» [241, с.5].

 В.І.Карасик акцентує увагу на тому, що у структурі мовної особистості особливе місце посідають цінності, як найбільш фундаментальні характеристики культури, вищі орієнтири поведінки. Вчена розглядає ціннісну модель картини світу, що виступає як мовна картина світу [263]. Учена виокремлює такі її ознаки:

 1) містить загальнолюдську й етнокультурну частини;

2) реконструюється у вигляді взаємопов’язаних оцінних суджень, що співвідносяться із загальноприйнятими кодексами і типовими фольклорними й відомими літературними сюжетами;

 3) наявність ціннісних домінант, сукупність яких утворює певний тип культури, що підтримується і зберігається в мові;

4) існують як у колективній, так і в індивідуальній свідомості[263, с.5].

В.І.Кононенко слушно зауважує, що мовна картина світу не лише поширює свій вплив на сприй­мання окремих фрагментів дійсності — на основні вираження ставлення до природи, живих істот, людини, зрештою, до са­мого себе, складається система світобачення, своєрідна модель, у яку вписується все довкілля. У цій системі зберігають­ся первинні уявлення наших пращурів, і нові погляди, зумов­лені подальшою концептуалізацією світу і національно орієн­товані поняттєві й емотивні цінності. Учений виокремлює ще й національно-мовну картину світу, яка тією чи тією мірою «спро­ектована» на всі рівні мовної системи, однак розбіжності, за словами В.І.Кононенка, між відтворенням дійсності в різних мовах особливо помітні в лек­сиці. Національну специфіку мови відбивають передусім слова історико-культурного, етнологічного характеру, в яких просте­жується власний шлях розвитку народу, його традиційні фор­ми життя [288, с. 16-18].Усвідомлення мовною особистістю картини світу, на думку В.І.Кононенка, є її інтерпретацією з опорою на психолінгвістичні чинники, що, з одного боку, мають у зародку колективне підсвідоме, архетипне, а з іншого – покладаються на систему вироблених у певному соціумі на ґрунті рідної мови уявлень. На переконання вченого, засобами національної мови створюється система понять, на ґрунті якої формується лінгвістична «картина світу», тобто виражена в мовних категоріях сукупність уявлень і суджень про позамовну дійсність. У процесі оволодіння національно-мовним арсеналом, що відтворює спосіб життя, свідомість українців, розвивається національна самосвідомість [288, с.45]. Водночас, зауважує В.І.Кононенко, очевидним стає положення щодо різних рівнів реалізації мовної інтерпретації світу: у вигляді лексикону, що дає змогу співвіднести позначення зі смислом відповідного ре­ферента, через нього — із концептом у його образно-асоціатив­них зв'язках; у вигляді семантичних систем глибинного харак­теру, із властивими їм категорійними ознаками, що передбача­ють можливість введення в класифікацію нових явищ і знань про них. Показовим щодо дії класифікаційного принципу в мовному освоєнні світу є входження в широкий обіг нових по­нять і суджень, зафіксованих у вербальних формах і значеннях. Учений зауважує, що в колі спілкування мовних особистостей, зрештою, виявля­ються компетенційні можливості кожної з них і водночас встанов­люється той міжособистісний паритет, який певною мірою ніве­лює ступінь лінгвокультурної здібності кожного мовця. Відбу­вається процес «притирання» одного мовця до іншого з одно­часним «підтягуванням» менш компетентного до більш компе­тентного на умовах дотримання спільності позицій у мовному спілкуванні. Система перепитувань, з одного боку, та орієнтацій на співрозмовника з урахуванням рівня його лінгвістичної куль­тури, з іншого, забезпечує належний рівень взаєморозуміння [288, с.45].

За словами В.І.Кононенка, вивчення традицій, звичаїв, вірувань народу стає неодмінною умовою оволодіння українською мовою. У коло національно зорієнтованої лексики, що складає основу етнолінгвістичних спостережень, входять тематичні групи слів, що відбивають умови життя, особливості світобачення й світосприймання українців, відтворюють загальну картину їхніх поведінкових стереотипів. Невичерпною скарбницею етномовних елементів виступає усна народна творчість: «цей багатоярусний різноманітний і неоднаковий за своїм естетичним рівнем матеріал включає настільки великий шар українського лексикону, настільки насичений етнологічними відомостями, що його, бодай, часткове використання педагогами відкриває перспективи нового бачення цих незліченних багатств» [286, с.49]. Ці погляди поділяв і Л.М.Мурзін, який уважав, що кожна мова створює свій власний ментальний світ, який диктує мовцям певний спосіб світосприймання. Ментально-семіотичний світ мови не відображає позамовну дійсність: образи, концепти, міфології, що створюються мовою, членування нею категорій простору і часу можуть суттєво відрізнятися від логічно перевірених, але саме на них спирається людина у повсякденному житті. Особливої уваги заслуговують фольклорні тексти, що об’єднують у собі слово, ритм і дію [400, с.108-112].

Отже, мовна картина світу визначає норми поведінки, ставлення людини до світу, відображає певний спосіб сприйняття й організації (концептуалізації) світу. Значення, що виражаються в ньому, складуються в певну єдину систему поглядів, колективну філософію, що є обов’язковою для кожного носія мови.

Структурним елементом мовної картини світу, що формується в результаті діяльності людини, є концепт. Спочатку слово «концепт» вживалось у філософії середніх віків. У лінгвістиці цей термін з’явився в 70-х роках ХХ століття в перекладах робіт з англійського і визначався вченими по-різному«сопсерt» як «поняття», «смисловий елемент». У перекладі з латинського воно означає «думка, уявлення, поняття». У свідомості людини концепт формується з безпосереднього емпіричного досвіду (сприйняття світу органами відчуттів), предметній діяльності людини, мисленнєвих операцій з іншими вже наявними у свідомості концептами, мовного спілкування і самостійного пізнання мовних одиниць. На думку О.С.Кубрякової, «концепт – це частина цілого, що несе на собі відбиток системи в цілому», а також «концепт – мікромодель культури, а культура – мікромодель концепту. Концепт породжує культуру і породжується нею» [313, с.14]. До концептів, за словами вченої, залучаються уявлення, образи, поняття. В.І.Карасик звертає увагу на те, що у змістовій характеристиці дефініції «мовна особистість» одним із чинників обов’язково виступають концепти та типи дискурсу; «моделюючи концепти, ми виявляємо характеристики мовних особистостей та типів дискурсу; виділяючи типи дискурсу, встановлюємо характеристики особистостей та визначаємо концепти, які організують дискурс» [263, с.6]. За науковцем, концепт - це первісне культурне утворення, вираження об’єктивного змісту слів, що мають смисл і тому транслюються в різні сфери буття людини, зокрема переважно понятійного (наука), образного (мистецтво) і діяльнісного (повсякденне життя) освоєння світу [263, с.3]. Існує три підходи до розуміння концепту:

1) розглядає культуру як сукупність взаємопов’язаних концептів, тобто концепт – основний елемент культури в ментальному світі людини (Ю.С.Степанов);

2) єдиним способом формування концепту є семантика (Н.Д.Арутюнова);

3) концепт не виникає безпосередньо із значення слова, а є результатом зіткнення значення з національним і особистісним досвідом носія мови. Концепт виступає посередником між словом і реальністю (О.С.Кубрякова).

З психологічного погляду, концепт визначає Д.С.Ліхачов, який розуміє його як замісник поняття (значення) в індивідуальній і колективній свідомості носіїв мови. Концепт, за словами вченого, є результатом зіткнення словникового значення слова з особистим і народним досвідом людини. Будь-яка людина є «концептоносієм»; мовленнєва діяльність індивіда визначається концептосферами, під якими розуміють потенції, що відкриваються як у словниковому запасі окремої людини, так і всієї мови загалом [357, с. 4-5].

О.Т.Хроленко звертає увагу на той факт, що концепт, на відміну від поняття, немає чіткої структури, і поділяє концепти за змістом на шість груп (див. рис. 12).

Групування концептів за змістом

поняття-концепт

фрейм

схема-концепт

уявлення

гештальт

сценарій

**Рис. 12. Групування концептів за змістом (за О.Т.Хроленко)**

Як бачимо, концепти поділяються на такі групи: 1) уявлення (мисленнєва картинка: наприклад, яблуко – кислий, червоний, холод тощо), 2) схема – концепт (схематичний образ людини і т.ін.), 3) поняття – концепт, що складається із найбільш загальних, істотних ознак предмета чи явища, результат із раціонального відображення і осмислення (квадрат, прямокутник з рівними боками), 4) фрейм – мислимий у цілісності його складових частин багатокомпонентний концепт, об’ємне уявлення, деяка сукупність (магазин, стадіон, лікарня), 5) сценарій – послідовність епізодів у часі (відвідування ресторану, поїздка в інше місто, екскурсія), 6) гештальт – комплексна, цілісна, функціональна структура, що впорядковує розмаїття окремих явищ у свідомості (школа, любов тощо) [638, с.56-57]. Як бачимо, концепти реалізуються насамперед за допомогою лексем.

У руслі вікового періоду розглянемо поняття «дитяча мовленнєва картина світу». Специфічною особливістю дитячої картини світу є те, що вона має не понятійну, а візуальну представленість і реалізується в образно-дієвих моделях. За словами В.В.Абраменкової, це пов’язано з переважанням у дітей дошкільного віку «емоційного мислення», що має наочно-дієвий і наочно-образний характер [2, с. 12].За вченою, структуру дитячої картини світу становлять такі складові:

* «горизонтальна площина» уявлень про світ дорослих;
* «похила площина» уявлень про однолітків («рівня»);
* «панорамна площина» уявлень про природнє й рукотворне довкілля;
* «екранна площина», що формується інформаційним середовищем.

Усі названі «площини» дитячої картини світу, як зауважує В.В.Абраменкова, пронизує «вертикальна площина» уявлень про добро і зло, що відображують індивідуальні відмінності у виборі дітьми позитивного, негативного чи змішаного типу моральних еталонів і моделей[2, с. 13]. Учена зазначає, що в індивідуальному вираженні дитячої творчості чітко проступають соціогенетичні інваріанти рідної культуриі наголошує на тому, що дитяча картина світу відображає шари різної давнини, залучаючись до яких дитина вступає до зони різних логік, моральних норм і мов рідної культури.

Як слушно зауважує Л.П.Боть, дитячий вік – це пора створення власної особистості, що виявляється у форсуванні її субкультури. На цей період припадає й найвища словотворча активність. Психологічний механізм цього явища полягає у дозріванні дитячих вражень, найбільш яскравих і неопосередкованих, в образи слів, висловів, фразеологічних зворотів упродовж усього наступного життя. Дитяче тлумачення світу є практично незбагненним для дорослого, тому що дитина сприймає і запам’ятовує світ дещо інакше, її мовлення містить різноманітні оригінальні новоутворення, невідомі кодифікованій мові дорослих. Вигадані, новостворені малюками слова мають достатню цінність не лише тоді, коли вони комусь подобаються, а тоді, коли вони створені для більш виразного самоусвідомлення – тобто для себе самого [104, с.4].

Дитина – це особливий тип мовленнєвої особистості, який «формує свій особливий погляд на світ і на себе в цьому світі. Образ світу, відбитий у мовленні дитини, здебільшого відрізняється від «картини світу» дорослих носіїв мовної свідомості, що пояснюється властивостями мислення дітей, своєрідністю їхнього світовідчуття і світосприймання» [600, с.316-317]. На відміну від дорослого, дитина вільно експериментує з мовним матеріалом, відчуває сховану енергію слова, яка є в нормативному словнику; діти шукають смисли рідної мови, при цьому роблять його живим і предметним, пластичним, таким, що вбирає всі можливі відтінки значень (В.В.Абраменкова, К.І.Чуковський). У мовній картині світу важливим є аналіз лексики, в якій відображується конкретно-історична картина світу певного народу, тому в дитини, котра засвоює мову, формується і відповідний тип світобачення.

Як бачимо, мовна картина світу формується в процесі опанування особистістю рідної мови за допомогою внутрішнього лексикону – своєрідної системи запасу засвоєних індивідом слів разом з їх зв’язками і граматичними значеннями. Як зауважують науковці (Н.Є.Веракса, О.М.Дьяченко), провідну роль у свідомості дошкільників відіграють символічні структури, з огляду на це побудова дитячої картини світу відбувається як усвідомлення дитиною особистісно-смислових відношень шляхом їх символізації в матеріалі образних культурних форм (сенсорні еталони, моделі предметів, дій, поведінки) [202, с. 77-86].

Однією з важливих складових дитячої субкультури є наявність власної мови спілкування між дітьми, яка відрізняється особливим синтаксичним та лексичним устроєм, образністю. В.Т.Кудрявцев наголошує на тому, що діти роблять мову більш живою і предметною, пластичною і гнучкою, «реконструюють усе багатство можливих відтінків слова, розкріпачують творчу силу мови» [316, с.116]. Конструювання дитиною слова, яке не має синоніма в нормативній мові С.Н.Цейтлін називає сукупним явищем «власне словоскладання». В іншій ситуації, коли дитині відома мовно-нормативна назва речі, проте слово нею використовується неточно, його звукова оболонка більшою чи меншою мірою перебудовується, вчена пропонує закріпити назву видозміна слів нормативної мови [641]. На переконання Г.А.Черьомухіної, явище «власне дитячої» словотвірної номінації свідчить про відмінності «дитячих» форм від «дорослих» і може бути розглянуто як своєрідне й характерне для певного етапу розвитку мовлення [647, с.5]. Учені (Ф.О.Сохін, Т.М.Ушакова та ін..) наголошують на тому, що формування механізмів мовної номінації, їх реалізація і розвиток у «дитячих» найменуваннях визначається процесами становлення зв’язків мовно-рефлекторного походження і на їх основі – генералізації можуть бути педагогічно керовані й розвинені [542; 606]. За Ф.О.Сохіним, на оволодіння словотвірними категоріями рідного мовлення впливають процеси інтуїтивного аналізу фактів почутого мовлення й пов’язаних із ними екстралінгвальних відношень, формування на цих засадах мовних узагальнень, їх абстрагування й генералізації [541]. Науковці (О.Й.Негневицька, О.М.Шахнарович) наголошують на тому, що орієнтованість дитини на звукову форму морфеми і «приписування» морфемі мотивованого значення приводять її до важливого висновку: аналогічні явища позначаються аналогічним способом [408, с.42]. Саме в цьому вчені вбачають причину появи численних неологізмів – це ті слова, які дитина ніколи не чула від дорослих, проте які утворені в певній відповідності до узагальнених уявлень про «роботу» того чи того словотвірного елемента.

На твердження вчених (Т.М.Ушакова, С.Н.Цейтлін, К.І.Чуковський), оригінальні, не імітовані словоформи дітей дошкільного віку є здебільшого видозмінами «дорослих» словоформ. Випадки, коли дитина винаходить зовсім нові звучання, є відносно рідкісними. Ці аналітичні процеси, за словами Т.М.Ушакової, виявляються в тому, що більшість з них у дитячому словотворенні можна зрозуміти як результат розчленування деяких вихідних словоформ. Найяскравіше виступають аналітичні процеси шляхом появи в дитячому мовленні слів, які можна було б назвати «уламками», оскільки вони мають вигляд шматочків тих слів, які вживаються (пах – запах); таке саме явище виявляється й у вживанні складних слів (ракетовіз) [606]. Акт розчленування мовлення, яке чує дитина, може бути досить легко і природно зрозумілим з позицій динамічних тимчасових нервових зв’язків (Є.І.Бойко). Динамічні зв’язки утворюються у процесі взаємодії подразників із спільними елементами. Однокореневі слова… з різними префіксами чи суфіксами є з фізіологічного погляду саме такими звуковими сигналами, які містять елементи, що повторюються. Тоді, зауважує Т.М.Ушакова, відповідно до теорії, у їх взаємодії мають спеціалізуватися їх частини (суфікси, префікси, корені, закінчення), які збігаються чи різняться. На прикладі «слів-уламків» легко простежити шлях вичленення кореневих елементів слів (насюди, засюди), це спостерігається і в дитячих дієслівних неологізмах (вставаю, малюваю). Поряд із процесами, які забезпечують розчленування, аналіз мовленнєвого потоку, в словотворенні можна припустити участь механізмів протилежної дії: механізмів синтезу й об’єднання окремих мовленнєвих елементів [606, с.62-71]. Таке явище К.І.Чуковський назвав «схрещуванням» слів: мапін (мамин і папин), жукашечка (жук і букашечка), волосітка (сітка для волосся). За словами К.І.Чуковського, дитина вважає, що вона хоч якоюсь мірою створює нашу мову, змінює її граматичну будову, її словниковий склад. Дитина, сама знаючи про це, водночас спрямовує всі свої зусилля на те, щоб шляхом аналогій засвоїти створене багатьма поколіннями дорослих мовне багатство. Натомість використовує вона ці аналогії з такою майстерністю, з такою чутливістю до сенсу і значення тих елементів, з яких складається слово, що не можна не захоплюватися чудовою силою її кмітливості, уваги й пам’яті, яка виступає в цій важкій повсякденній праці. Витончений відтінок кожної граматичної форми впізнається дитиною відразу, а якщо їй знадобиться створити (чи відтворити в своїй пам’яті) певне слово, вона вживає саме той суфікс, саме те закінчення, які за потаємним законом рідної мови є необхідними саме для цього відтінку слова, що передає потрібну думку чи образ [653, с. 347-348]. Процес оволодіння мовленням здійснюється найшвидшими темпами саме у віці від двох до п’яти. Саме в цей період, на переконання К.І.Чуковського, у мозкові дитини відбувається найінтенсивніше вироблення генералізації граматичних відношень. Механізм цього вироблення настільки доцільний і розумовий, що мимоволі назвеш «геніальним лінгвістом» того малюка, розум якого впродовж такого короткого часу систематизує стільки граматичних схем… [653, с.349; 353].

 За К.І.Чуковським, чимало неологізмів дитини свідчать лише про її нездатність засвоїти на перших порах ті чи ті відхилення від норм граматики, що властиві загальноприйнятому мовленню. Будь-який «створений» дитиною вислів, який є для нас самобутнім, виник, по суті, лише тому, що дитина надто прямолінійно застосовує до слів ці норми, не здогадуючись про якісь виключення [653, с.351]. Якщо дитині непомітна пряма відповідність між функцією предмета і його назвою, вона виправляє назву, наголошуючи в цьому слові на тій єдиній функції предмета, яку він встигнув роздивитись (молоток – колоток; міліціонер – вулиціонер) [653, с.356]. Майже всі виправлення, що вносяться дитиною в «доросле» мовлення, полягає саме в тому, що вона висуває на перше місце динаміку (копатка – те, чим копають), хоча таких словоутворень не так і багато. Здебільшого діти тяжіють до дієслів, що існують у «дорослій» мові (годинники годинникають; відскорлупай мені яйце, намакаронитись). Кожне нове покоління дітей створює розмаїття подібних дієслів, не помічаючи свого мовного новаторства. Дитина тонко відчуває родові закінчення слів (вона черепаха, він – черепах); із-поміж дитячих займенників особливою своєрідністю відрізняються присвійні (ти чейная мама? Це хтойная шляпа?) [653, с.363-364; 416].

 С.Н.Цейтлін наголошує на існуванні так званого «допродуктивного» етапу засвоєння мови, що відповідає другому року життя, де слова і словоформи не конструюються, а використовуються як цілісні утворення, що витягаються із мовленнєвого інпута. Лише на порозі другого і третього року життя у свідомості дитини починають формуватися словозмінювальні парадигми як такі, тобто певна сітка відношень між словоформами відірвано від їх конкретної лексичної репрезентації. Саме з цього моменту можна говорити про появу етапу продуктивності відповідно до морфологічного компонента мовної системи, що формується [642, с. 238]. Дитина виявляється в ситуації самостійно конструювати словоформи, спираючись на встановлені нею правила переходу від однієї словоформи до іншої. Ці перші правила досягаються нею на основі відпрацювання отриманого мовленнєвого інпута, вони й схожі, й водночас не схожі на правила, якими керуються дорослі носії мови. Насамперед дитиною помічаються словозмінювальні афікси як маркери певних значень. Якщо відповідна мовна одиниця «дорослої» мови побудована не за загальним, а окремим, лексико спеціалізованим правилом, то виникає словозмінювальна: дитина говорить «котьонки» замість «котята». По мірі накопичення мовленнєвого досвіду сверхгенералізації з часом зникають. Цьому сприяє постійна конкуренція в мовній свідомості дитини створених нею мовленнєвих інновацій із правильними формами, які дитина продовжує сприймати й оцінювати, вдосконалюючи таким чином свою індивідуальну мовну систему [642, с. 239]. Для створення мовленнєвого неологізму, на твердження Л.В.Сахарного, мовець використовує словотвірну модель, яка в його мовленні і в мовленні носіїв мови є найбільш продуктивною і частотною. Вживаючи похідні слова, носій мови не пам’ятає їх похідність, мотивація виникає в тому випадку, коли ці слова мають міцні смислові значення з певним контекстом. У тих випадках, коли похідне слово не має стійких контекстуальних зв’язків, на перший план виступає мотивувальна семантика, яка є ґрунтом внутрішньої форми слова [510]. Дитячу словотворчість, дійсно, можна вважати зразками народної етимології (зокрема, нісенітницями, перевертнями - особливі мовні мікро-форми, в яких вивертається нормативна словоформа, явище, очевидне стає неймовірним, проблематизується загальноприйняті уявлення). У своїх словотворчих досвідах дитина фіксує резервний потенціал рідної мови, (К.І. Чуковський).

 Отже, та обставина, що в дітей в певний період їхнього душевного росту зовсім зникає будь-яка здібність і схильність до словотворчості, означає успішне завершення процесів, за допомогою яких дитина оволодіває рідною мовою. Майже всі діти одним і тим самим шляхом оволодівають живим народним мовленням: іменники заміняють дієсловами, подвоюють перші склади, викидають важкі приголосні, борються з метафоричним мовленням. Лексика малих дітей пов’язана з тією побутовою обстановкою, в якій їм живеться. Таке явище словотворення є закономірним і природним віковим етапом формування мовленнєвої особистості дитини дошкільного віку, яка сміливо експериментує зі словом, звуком, водночас породжуючи словесну творчість, яка є проявом не копіювання образів, явищ реального довкілля, а результатом діяльності й власного особистісного досвіду в їх поєднанні.

Відтак, ***дитячу мовленнєву картину світу*** визначаємо як знання, які віддзеркалюють інформацію про довкілля, що виражені різними мовними засобами в лексиці, фразеології, граматиці, творах усної народної творчості; у створенні «індивідуальної мови» дітей.

**3.3.3. Мовленнєва активність як чинник ефективного формування мовленнєвої особистості дитини**

Проблема мовленнєвої активності дітей дошкільного віку вивчалась у вітчизняній лінгводидактиці в різних аспектах: навчання мови, розвитку рідного мовлення та формування культури мовлення і спілкування дітей дошкільного віку (О.П.Аматьєва, А.М.Богуш, С.К.Хаджирадєва та ін.), розвиток мовленнєвої діяльності (А.М.Богуш, Н.В.Гавриш, Н.В.Горбунова, Л.О.Калмикова, К.Л.Крутій, Т.О.Піроженко, Ф.О.Сохін) та ін..Насамперед з’ясуємо сутність поняття «активність».

 Учені досліджують активність людини у різних аспектах:

* філософському (вивчає переважно форми зовнішнього прояву людської активності),
* психологічному (досліджує активність на особистісному рівні), педагогічному (вивчає активність з позиції її ролі в навчанні, тобто пізнавальну активність),
* психолінгвістичному (розглядає процеси мовленнєвої і мисленнєвої активності),
* лінгводидактичному (досліджує мовленнєву активність), фізіологічному (вивчає біологічні чинники розвитку людської активності).

 Науковці розрізняють активність особистості як істоту біологічну й соціальну: біологічна активність, на переконання І.П. Павлова, є вродженою, забезпечує пристосування організму до довкілля, виступає найважливішою передумовою розвитку активності особистості. Соціальна ж активність визначається як ініціативність, діловитість, творче ставлення до різних боків життя суспільства, вона не є вродженою, а може змінюватися зі змінами особистості й того середовища, в якому вона розвивається, що дозволяє цілеспрямовано формувати активність особистості [428].

 За словниковими джерелами, активність особистості – це здатність людини до свідомої трудової і соціальної діяльності, міра цілеспрямованого, планомірного перетворення нею довкілля й самої себе на основі засвоєння нею багатств матеріальної і духовної культури. Активність особистості проявляється у творчості, вольових актах, спілкуванні. Інтегральна характеристика активності особистості – активна життєва позиція людини, яка виявляється в її принциповості, послідовному відстоюванні своїх поглядів, ініціативності, діловитості, психологічному налаштуванні на діяльність [169, с.25].

 У дослідженнях вітчизняних учених (О. В.Запорожець, О. О.Леонтьєв, А.М. Петровський) активність дитини розглядається як необхідний чинник її розвитку. При цьому активність має різноманітні форми, види, спрямованість і ступінь вираження. Л.С.Виготський розрізняє внутрішню та зовнішню активність. Специфічною ознакою зовнішньої (моторної) активності є те, що дитина перебуває в русі. У процесі розвитку дитини відбувається інтеріоризація зовнішньої дії, в результаті чого формується внутрішня (розумова) активність, що забезпечує розумовий розвиток дошкільника, його бажання набувати певних знань. Внутрішня активність людини постає у вигляді розумових дій, пошуків ефективних способів досягнення певних результатів.

Науковці (Б.Г.Ананьєв, Л.І.Анцифєрова, Л.І.Божович, О.М.Леонтьєв, О.О.Люблінська, В.А.Петровський, С.Л.Рубінштейн та ін.) вважають, що діяльність нерозривно пов’язаною з активністю, поза діяльністю активність людини втрачає сенс подальшого розвитку. Учені виокремлюють такі провідні позиції означеного положення:

1) активність є властивістю, що проявляється на всіх рівнях матерії;

2) активність і реактивність співвідносяться один з одним передусім як дві форми руху: саморух (активність) і не саморух (реактивність);

3) активність є життєдіяльність (діяльність, поведінка, спілкування є формами прояву активності суб’єкта);

4) активність є основним джерелом і способом існування, прояву й розвитку людини як суб’єкта;

5) людина активна завжди, починаючи з моменту внутріутробного розвитку [109].

За Т.М.Дрідзе, активність буває усвідомленою, малоусвідомленоюі неусвідомленою. Усвідомлена активність виступає як діяльність, неусвідомлена й малоусвідомлена активність - як поведінка [197, с.25]. В.З. Коган визначає активність як свідому, цілеспрямовану діяльність особистості, її цілісну соціально-психологічну якість, що діалектично взаємопов’язані, визначають і характеризують ступінь чи міру цілеспрямованих впливів суб’єкта на предмети, процеси та явища довкілля [277]. Отже, активність тісно взаємопов’язана з діяльністю. Водночас зауважимо, що деякі вчені (М.О.Данилов та ін.) розуміють активність як людську рису, якість: активність повинна розглядатись як прикмета людини, а не лише пов’язуватись із засвоєнням нею знань [189].

 Учені (К.А.Абульханова-Славська, А.В.Брушлинський, М.М.Поддьяков, С.Л.Рубінштейн, С.Д.Смирнов, Е.С.Субботський та ін.) визначають джерело розвитку пізнавальної активності як пізнавальну потребу. Активність пізнавальна – це властивість особистості учня, яка проявляється в його позитивному ставленні до змісту і процесу навчання, ефективному оволодінні знаннями і способами діяльності за оптимальний час, у мобілізації морально-вольових зусиль на досягнення навчально-пізнавальної мети [169, с.25]. У навчанні провідну роль відіграє його мотивація, що має різні рівні активності: відтворення (характеризується прагненням дітей зрозуміти, запам’ятати, відтворити знання, оволодіти способами їх застосування за зразком), інтерпретацій (пов’язана з бажанням дитини зрозуміти зміст вивченого, встановити зв’язки між явищами й процесами, оволодіти способами застосування знань у мінливих умовах), творча (передбачає прагнення дитини до теоретичного осмислення знань, самостійного пошуку вирішення проблем, прояву пізнавального інтересу). Пізнавальна активність, на переконання А.М. Богуш, є станом готовності організму до пізнавальної діяльності. Розвитком же цієї активності виступає збагачення кількості об’єктів, на які вона спрямовується, та вдосконалення її регуляції [80, с.72]. Пізнавальна активність є потужним збудником активності особистості, внаслідок чого особливо інтенсивно протікають усі психічні процеси, а діяльність стає продуктивною [106]. Науковці (Т.В.Ахутіна, І.І.Горєлов, О.О.Залевська, І.О.Зимняя та ін.) наголошують на тому, що мотив, умовна спрямованість на результат складають енергетичну основу активності особистості, її предметність, цілеспрямованість, залежність способу виконання дії від зовнішніх умов [34, с. 26].

А.В.Брушлинський визначив принцип активності суб’єкта, згідно з яким суб’єкт формується, розвивається і проявляється в різних формах і видах своєї активності [110]. У психології існує три підходи щодо принципу активності: 1) найбільш традиційний, полягає в тому, що в ньому досліджується залежність пізнання світу людиною від різного роду цінностей, настанов, потреб, емоцій і минулого досвіду, які визначають вибірковість і спрямованість діяльності суб’єкта; 2) другий підхід є антиподом різних уявлень про поведінку, засновану на принципі активності (Н.О.Бернштейн, П.Я.Гальперін, О.М.Леонтьєв); 3) третій підхід розкриває активність як саморух діяльності [29, с.102-105].

 А.М. Богуш наголошує на тому, що в процесі навчання дітей дошкільного віку рідної мови, розвитку мовлення вихователі керуються принципом максимальної мовленнєвої активності. Учена визначає мовленнєву активність як наявність у дитини пізнавальних інтересів; відповідність її знань вимогам програми (чи перевищення вимог); сформованість уміння зосереджувати увагу на пропонованому матеріалі та діяти відповідно до вказівок педагога; зацікавленість у розв’язанні загального завдання; наявність потреби відповідати, звертатись із запитаннями, доповнювати відповіді однолітків, виправляти помилки [86, с.137-138].

 Т.Ю.Тамбовкіна визначає активність мовленнєво-мисленнєвої діяльності як процес, спрямований на досягнення специфічної мовленнєво-мисленнєвої активності, що здійснюється при збудженні, керуванні й контролі з боку дорослого і сприяє швидкому й успішному досягненню запланованого результату [560, с.36]. Саме тому вважаємо, що формування мовленнєвої активності можливе за наявності потреби в педагогічному стимулюванні пріоритетів дитини щодо спілкування в ситуаціях «дорослий – дитина», «дитина – дорослий», «дитина – діти»; встановленні позитивного емоційного контакту.Т.І. Науменко наголошує на тому, що мовленнєва активність дітей залежить від тривалості спілкування та зміни видів діяльності, у процесі яких безпосередньо здійснюється спілкування. Мовленнєвий розвиток дітей тісно пов’язаний із розвитком мислення, про що свідчить формування узагальнень, яке здійснюється більш ефективно, коли засвоєння назв предметів, явищ довкілля, їх якостей і ознак входить до активної пізнавальної діяльності дошкільників, спирається на наочність із максимальним використанням сенсорної сфери дитини [405, с. 134].

Активність (пізнавальна, мовленнєва, художня і т.ін.) виступає у двох формах - активації й активізації. Активація – це нейрофізіологічний і психічний процеси підсилення активності організму; що залежить від внутрішніх і зовнішніх чинників, що виступають у процесі взаємодії організму з довкіллям [169, с.25]. Активація в пізнавальній діяльності - це переведення особистості зі стану недіяльності (пасиву) в діяльний стан (актив). Активація мовленнєвої діяльності - це переведення взаємозв’язку говоріння й слухання (сприймання мовлення) із стану їх відсутності в наявний стан (І.О.Зимняя).

Активізація процесу навчання - це вдосконалення методів і організаційних форм навчально-пізнавальної роботи дітей, яке забезпечує активну й самостійну теоретичну і практичну діяльність учнів у всіх ланках навчального процесу [169, с.25]. Активізація пізнавальної діяльності - це збільшення питомої ваги активності особи у процесі самої діяльності. Під активізацією мовлення психологи (В.А.Артемов, Л.С.Виготський, І.О.Зимняя, О.О.Леонтьєв, С.Л.Рубінштейн) розуміють переведення складників мовленнєвої діяльності (говоріння, слухання) на більш високий рівень, що полягає в доповненні їх мовними, якісними змінами. Активізацію мовлення розглядаємо не тільки як результат формування й реалізації мовленнєвої активності в конкретному мовленнєвому акті, а й як процес розвитку мовленнєвих навичок аж до повного оволодіння мовною системою.

Оскільки мовлення обслуговує всі види пізнавальної діяльності, то можна сформулювати відповідну закономірність: чим активнішим є мовлення дитини (запитання, звернення, пояснення, міркування, розмірковування і т.п.), тим ефективнішою буде пізнавальна й мовленнєва діяльність, очевидною її результативність. Отже, мовленнєва активність дітей старшого дошкільного віку виступає рушійним чинником у формування їхньої мовленнєвої особистості.

**3.3.4. Вплив розвивального мовленнєвого середовища на формування мовленнєвої особистості старшого дошкільника**

Проблему середовища розглядали такі видатні педагоги, як А.С. Макаренко, В. О.Сухомлинський, К. Д.Ушинський, С.М. Шацький та ін.. Учені значну увагу приділяли проблемам організації, використання освітніх можливостей середовища у формуванні особистості. Дж. Д’юї, досліджуючи проблеми вільного виховання дитини та аналізуючи вплив середовища на цей процес, переконував на необхідності створення сприятливих умов для повного вияву індивідуальності дитини та контролю над середовищем як єдиному способі управління освітою дітей [201].

Є.О. Климов визначив структуру «середовища існування та розвитку людини», яку становлять його різні складові:

1) соціально-контактна (власний приклад однолітків та старших за віком людей, які їх оточують, їхня культура, досвід, спосіб життя, діяльність, поведінка; заклади, організації, групи та їх представники, з якими доводиться взаємодіяти та ін.);

2) інформаційна (правила внутрішнього розпорядку, традиції, правила особистої та суспільної безпеки тощо);

3) соматична (відповідно до психіки людини складає його власне тіло і його стан);

4) предметна (матеріальні умови, фізико-хімічні, біологічні та гігієнічні умови) [271, с. 82-85].

Н.І. Волкова під середовищем, яке впливає на формування особистості, розуміє все, що оточує дитину впродовж усього життя: природні чинники (клімат, природні умови та ресурси); сім’я, близьке оточення; соціальні умови існування. За вченою, середовище поділяють на:

* мегасередовище (має інформаційно-світоглядний характер, ототожнюється у свідомості дитини з поняттями космос, планета);
* макросередовище (ототожнюється з поняттями етнос, суспільство, країна, держава);
* мезосередовище (ототожнюється з уявленням про своє місто, село, рідний край, засоби масової інформації, приналежність до певної субкультури); мікросередовище (безпосереднє оточення індивіда: сім’я, клас, школа, компанія, сусіди, ровесники, громадські, приватні, державні організації) [135, с. 41].

Отже, в зазначеному контексті важливо відзначити, що середовище – це соціальний світ ([соціум](http://uk.wikipedia.org/wiki/%D0%A1%D0%BE%D1%86%D1%96%D1%83%D0%BC)), який оточує людину, та включає суспільні (матеріальні та духовні) умови становлення, існування, розвитку та діяльності людей, що тісно пов’язані із суспільними відношеннями, до яких ці люди включені. Вплив середовища на людину не однобічний: людина послідовно діє в системах «середовище – людина», «людина – середовище». Означена взаємодія зумовлює і розвиток усіх психічних процесів і функцій людини, які пов’язані з середовищем.

Оскільки предметом дослідження є мовленнєва діяльність дітей старшого дошкільного віку, то увага передусім звернена на мовленнєве середовище, яке А.М.Богуш визначає як сукупність сімейних, побутових, соціально-педагогічних неорганізованих і цілеспрямованих умов спілкування дитини в системах «дорослий (батьки, родичі, вихователь, учитель) – дитина», «дитина – дорослий», «дитина – дитина» [80]. Мовленнєве середовище М.Р.Львов розглядає і як методичний засіб, згідно з яким створюється штучне мовленнєве середовище, де діти знаходяться за межами неправильних мовленнєвих впливів, створюється атмосфера високої мовленнєвої культури. Розвивальний потенціал мовленнєвого середовища, за вченим, буде оптимальним за умов природного мовленнєвого середовища [375, с.171].

ЗаА.М.Богуш, мовленнєве середовище, яке 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 спільноті. Дитина відчуває його вплив опосередковано у процесі щоденного спілкування в сім'ї, в соціумі (у дворі, з друзями, у дошкільному закладі, у школі і т.ін.). Перебування дитини в такому середовищі забезпечує набуття мовленнєвого досвіду спонтанним типом у повсякденному житті, у дошкільному закладі.

*Стимульоване мовленнєве середовищ****е***- це організований процес навчання мови і розвитку мовлення на різних вікових етапах у навчальних закладах різного типу, який супроводжується педагогічно стимульованою мовленнєвою взаємодією педагога і учнів. У дошкільному закладі стимульоване мовленнєве середовище забезпечують заняття з розвитку мовлення і художньо-мовленнєвої діяльності. На цих заняттях завданням вихователя є створення *актуального мовленнєвого середовища* - максимально активну ініціативну взаємодію дитини з іншими учасниками спілкування, що передбачає максимальне занурення дітей в активну мовленнєву діяльність [80].

 Мовленнєве розвивальне середовище, за Л.П.Федоренко, забезпечується літературно-мовною зразковістю текстового матеріалу, що виражається у використанні неадаптованих літературних текстів, що розвивають чуття мови, оскільки «якщо адаптувати … тексти, знижуючи їх граматичне багатство до рівня дитячого мовлення, то діти ніколи не засвоять граматики рідного мовлення» [615], правильно організоване мовленнєве середовище, за вченою, це «доведення його розвивального потенціалу до оптимального, не порушуючи інстинктивної мовленнєвої творчості дитини, допомога розвитку інстинкту наслідування, задоволення інстинкту допитливості» [613, с.16­3]. Основою розвивального середовища для становлення мовленнєвої особистості є забезпечення доброзичливої атмосфери, де б дитині надавалося право на мовленнєву активність, довіру, помилку та доброзичливе ставлення.Одним із найважливіших компонентів ефективного процесу формування мовленнєвої особистості дітей старшого дошкільного віку є насичення мовленнєвого середовища, в якому постійно чи тимчасово перебуває малюк, зразками рідної мови*.*

Стрижневою (вертикальною) ідеєю механізму побудови освітнього мовленнєвого середовища є трансформація дитиною цінностей світу, мовленнєвої культури, соціуму в особистісній внутрішній світ цінностей. Саме це, на твердження К.Л.Крутій, забезпечуватиме рівень мовленнєвого розвитку дітей [310, с.107]. Базовою (горизонтальною) ідеєю є середовище, що являє собою інтеграцію, синтезування спеціально організованої мовленнєвої діяльності як комунікативної взаємодії і просторово-предметного розвивального середовища. Ядром, серцевиною освітнього мовленнєвого середовища та його метою є Дитина. К.Л.Крутій вважає правомірним використання терміна «культурне мовленнєве середовище» на позначення як сукупності корисного особистого й колективного спільного мовленнєвого досвіду, що зберігається і передається з покоління в покоління, так і речових структур і залежностей, шляхом яких реалізується діяльність і мовленнєва поведінка індивіда [310, с.111]. Практична реалізація ідеї створення освітнього мовленнєвого середовища в умовах дошкільного навчального закладу й родини передбачає побудову такого середовища у двох напрямах: предметно-мовленнєвому й мовленнєво-просторовому. У процесі створення саме предметно-мовленнєвого середовища, як джерела мовленнєвого досвіду дошкільника, необхідно виходити з ергономічних вимог до життєдіяльності: антропометричних, фізіологічних і психологічних особливостей дитини, яка буде розвиватися в цьому середовищі. К.Л.Крутій визначила вимоги до предметно-мовленнєвого напряму, з поміж яких: розвивальний характер; діяльнісно-віковий підхід; мовленнєва інформативність (різноманітність іграшок, тематики, комплексність); збагаченість, наявність природних і соціальних засобів, які забезпечують різноманітність мовленнєвої діяльності дитини та її творчість; варіативність; сполучуваність традиційних і нових компонентів; забезпечення складових елементів мовленнєвого середовища, співвідносності з макро-, мезо- та мікропростором діяльності дитини; забезпечення комфортності, функціональної надійності та безпеки; забезпечення естетичних і гігієнічних показників [310, с.113].

За словами В.П.Тимофєєва, взаємовідносини мовленнєвого середовища і мовця має двобічний характер: з одного боку, вплив мовленнєвого середовища на мовлення індивіда, а з іншого, - процес освоєння індивідом результатів цього впливу. Ці два процеси супроводжують мовленнєву діяльність людини впродовж усього її життя. Ступінь засвоєння людиною мовлення середовища залежить від сприятливих соціальних умов і від можливостей, здібностей, активності, самостійності, інтересу й ініціативності самої особистості-мовця, що у свою чергу залежить від характеру суспільно-економічної формації і від того, наскільки суспільство забезпечує свободу людини. На переконання В.П.Тимофєєва, міра мовної соціалізації індивіда і розвитку особистості буде залежати таким чином від сприятливих умов у мовленнєвому середовищі і від зусиль самої людини. Водночас міра ця ніколи не буде однаковою в усіх індивідів і особистостей: мовленнєве середовище діє на людину, переломлюючись через її внутрішній світ, який завжди є індивідуальним, тому навіть в одних і тих самих умовах мовленнєвого середовища формуються різні мовні особистості: хтось завжди буде випереджати, хтось – відставати. У цьому, на думку автора, і криється таємниця багатоманітності мовних особистостей [565, с.40-41]. Мовленнєва індивідуальність виокремлює людину як особистість, чим яскравіше ця індивідуальність, тим яскравішою є його мовна особистість, тим більш повно вона відображає мовні якості суспільства.

 Створення мовленнєво-просторового середовища передбачає врахування таких вимог:

стимуляція пошукової діяльності та мовленнєвої активності дитини (А.М.Богуш);

задоволення мовленнєвих потреб у культурно-ціннісному пізнанні довкілля; наявність мовленнєво-творчої спрямованості (Н.В.Гавриш);

свобода і самостійність дитини, інтегративність (К.Л.Крутій);

врахування статевих і вікових особливостей дитини (В.Ф.Базарний); діалогічність (А.Г.Арушанова);

стабільність-динамічність; гуманітаризація (С.У.Гончаренко).

Вплив мовленнєвого середовища на дитину та її мовлення буде тільки за наявності розвивальної функції цього оточення (потенційної можливості позитивного впливу різноманітних чинників у їх взаємодії на мовленнєвий розвиток дитини і формування її мовленнєвої особистості). На переконання К.Л.Крутій, розвивальний ефект середовища залежить не стільки від умов, скільки від характеру мовленнєвого спілкування дорослого та дитини, від тих ситуацій, способів, завдань, які будуть сприяти й стимулювати мовленнєвий розвиток, активність і самостійність дитини дошкільного віку [310, с.115].
Як слушно зауважує А.М.Гончаренко, середовище буде розвивальним і комфортним для дитини 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 збігання з думкою дорослого.Підставою до 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, оскільки емоції є базовими підставами психічного розвитку дитини [167].

Мовленнєве середовище, за І.М.Румянцевою, складає не тільки мова, але й супроводжуючі її світло й колір, запахи й відчуття нового доброго світу. Глибоко інформативним є всі знаки невербального спілкування (міміка, погляди, жести, дотик, ритм, тембр, мелодика, сила голосу та різноманітні багаточисленні інтонації тих, хто оточує дитину [501, с.152]. Автори концепції створення розвивального середовища в галузі дошкільної освіти (В.Т.Кудрявцев, С.В.Кулачківська, В.А.Петровський, Л.П.Стрєлкова та ін.) розглядають розвивальне середовище як можливість щонайбільшого розвитку індивідуальності дитини, урахування її інтересів, нахилів, рівня активності.

На думку В.П.Тимофєєва, мовний авторитет, як джерело мови, особливо словника, цінним є тільки в період становлення особистості й має різний вплив на неї. На рівні особистості мовленнєві якості авторитета можуть творчо узагальнюватися до принципів, манер, звичок, стилів тощо, тобто авторитет виявляється не стільки наслідувальним, скільки стимулювальним [565]. В.П.Тимофєєв називає дошкільний заклад осередком, у якому відбувається мовленнєва взаємодія з мовою більш широкого середовища, ніж сім’я, тобто в ньому взаємодіють мови сімей і закладаються основи мовної єдності поколінь. Вихователь для дітей є мовним авторитетом, який свідомо впливає на формування мовленнєвої особистості дітей, тобто виконує функцію «соціального агента» (Т.Парсонс).

Отже, важливим у формуванні мовленнєвої особистості дитиниє створення такого розвивального мовленнєвого середовища, що забезпечуватиме умови для розвитку пізнавально-творчих здібностей старших дошкільників, стимулювання їхньої мовленнєвої активності. Мовленнєві творчі прояви, як засвідчують щоденникові записи мовлення дітей (Н.В.Гавриш, О.М.Гвоздєв, К.І.Чуковський, С.Н.Цейтлін та ін.) виявляються досить рано і посідають значне місце в житті дитини, оскільки є природними для неї, виступають засобом самовираження, самореалізації, який виявляється у різних видах дитячої діяльності: в сюжетно-рольовій грі (за допомогою складання сюжетів казок, ігрових діалогів); пізнавальній діяльності (через вислови-міркування, вислови-пояснення); образотворчій, музичній, конструктивній, театральній діяльності (завдяки акомпанементу дій, їх коментарю, словесному малюванню); спілкуванні з однолітками й дорослими (через самопрезентацію і фантазування) тощо.

Розвивальне мовленнєве середовище – це потенційні можливості позитивного впливу різних видів діяльності (мовленнєва, навчально-мовленнєва, художньо-мовленнєва, театралізована, мовленнєво-ігрова, комунікативна та ін.) у їх взаємодії на мовленнєвий розвиток дітей, формування в них різних видів мовленнєвої і комунікативної компетенцій, що в сукупності є результатом сформованості мовленнєвої особистості випускника дошкільного навчального закладу.

 Отже, перебування дитини в розвивальному мовленнєвому середовищі є запорукою формування як кінцевого результату навчально-мовленнєвої діяльності мовленнєвої особистості дітей старшого дошкільного віку.

**ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННЄВОЇ ОСОБИСТОСТІ**

**СТАРШОГО ДОШКІЛЬНИКА**

**Принципи і педагогічні умови формування мовленнєвої особистості старшого дошкільника**

В основу роботи з формування мовленнєвої особистості дітей старшого дошкільного віку покладено принципи. Опишемо їх.

 ***Загальнодидактичні принципи***: мотиваційного забезпечення навчального процесу, співробітництва (О.Я. Савченко).

*Принцип співробітництва* в дидактиці розглядається як такий, що передбачає особистісно зорієнтоване спілкування (в центрі уваги педагога – визнання унікальності особистості дитини, її інтелектуальної і моральної свободи, її потреб, мотивів, прагнень, здібностей, індивідуальної неповторності). Це принцип означає, що в процесі формування мовленнєвої особистості дітей старшого дошкільного віку кожна дитина визнається суб’єктом спілкування, рівноправним партнером і передбачав творчий потенціал особистості дитини. З цією метою необхіднодобирати прийоми, методи і зміст різних засобів роботи, що віддзеркалюють особистість дитини, її індивідуально-психологічні особливості, оскільки необхідною є багатоваріантність форм організації навчання (О.Я. Савченко).

*Принцип мотиваційного забезпечення* навчально-мовленнєвого процесу (А.М.Богуш, В.В.Давидов, О.Я.Савченко, Ф.О.Скалкін та ін.) розглядаємо в ракурсі проблеми формування мовленнєвої особистості дітей старшого дошкільного віку як один із найбільш впливових чинників оптимізації цього процесу. Методисти (І.О. Зимняя, Ю.І. Пассов та ін.) розглядали немотивоване навчання як навчання, позбавлене психологічного змісту, навчання заради форми. Це пов’язано з тим, що згідно з теорією мовленнєвої діяльності (Л.С. Виготський, М.І. Жинкін, І.О.Зимняя, О.М. Леонтьєв, С.Л.Рубінштейн та ін.) мотивація мовлення, мета і наявність співрозмовника є умовами, які забезпечують мовленнєву діяльність. Відсутність особистої потреби в мовленні суперечить природним законам мовленнєвої діяльності. За умови, якщо дитина з якоїсь причини зацікавлена в досягненні результату мовленнєвої комунікації і усвідомлює мету, якої прагне досягти в результаті спілкування, в неї виникає природна потреба говорити, а також думати про зміст висловлювання і засоби його вираження залежно від ситуації і мети спілкування. У шестирічному віці діти не здатні усвідомлювати необхідність оволодіння мовленням, проте вони мають потребу в спілкуванні. Спираючись на цю природну потребу, вихователюнеобхідно орієнтуватися на природну допитливість дитини, її емоційність, інтелектуальний потенціал, самооцінку [504, с.87], забезпечувати мотивацію, підтримуючи інтерес до мовленнєвої діяльності. Інтерес, за словами В.О.Сухомлинського, - це особливе забарвлення думок, що супроводжує процес оволодіння знаннями. Від яскравості цього забарвлення залежить важлива риса розумової праці – вміння дитини використовувати те, що зберігається в запасниках пам’яті. Навчання повинно бути цікавим, захоплюючим [557, с.566]. Для шестирічних дітей інтерес до самої діяльності є необхідним компонентом досягнення успіху в цій діяльності, оскільки їхні вікові особливості (увага, сприймання, пам’ять) дозволяють засвоювати та запам’ятовувати лише те, що є цікавим. У зв’язку з цим, принцип мотиваційного забезпечення вимагає використання в дослідженні таких збуджуючих емоційних чинників (різноманітні ігри (в тому числі рольові) та ігрові прийоми; змагання; заохочення дітей до мовленнєвих висловлювань; виконання завдань, що підвищують самооцінку дитиниі т. ін.).

 **Лінгводидактичні принципи:** комунікативності (А.М.Богуш, М.С.Вашуленко, І.О.Зимняя, Л.О.Калмикова, В.І. Капінос, Т.О. Ладиженська, О.О.Леонтьєв, М.Р.Львов, А.К. Маркова, М.І.Пентилюк, Т.О.Піроженко та ін.), мовленнєвої активності (А.М.Богуш, М.С.Вашуленко, І.О.Зимняя, О.Д. Митрофанова, Ю.І. Пассов, О.Н. Хорошковська та ін.), когнітивний, креативний, лінгвосоціокультурологічний принцип (Л.О.Калмикова), народності (І.І. Огієнко, С.Ф.Русова, В.О.Сухомлинський, М.Г. Стельмахович, Т.М.Степанова, К.Д.Ушинський та ін.), розвитку мовлення як творчого самовираження (А.М.Богуш, Л.І.Березовська, Н.В.Гавриш, Н.В.Горбунова, Л.О.Калмикова), культуровідповідності (М.М.Бахтін, В.С.Біблер, Є.В.Бондаревська, Ф.А.В.Дістерверг та ін.), оцінка виразності мовлення, розвиток чуття мовлення (А.М.Богуш, Д.Б.Ельконін, Л.О.Калмикова, Л.П.Федоренко та ін.). Схарактеризуймо їх.

 *Когнітивний принцип* передбачає зв'язок формування мовленнєвої особистості старшого дошкільника з пізнанням нею культури рідного народу, практичним опануванням мови.

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

*Лінгвосоціокультрологічний принцип* дозволяє виявити, як дитяче сприйняття дійсності фокусується і фіксується в мові. Він спонукає здійснювати підхід до опанування мови й оволодіння мовленням на соціолінгвістичному й культурному рівнях. Усвідомлення того, що мова – ще й культурний код нації, зумовило підхід до мовленнєвого розвитку дошкільників з урахуванням культурної спадщини, яка зберігається майже в кожній одиниці мови. Соціокультурні та етнокультурні положення передбачають насамперед акцентування на тексті як на трансляторі національної культури. Увага до образних засобів мови, передусім до метафор і образних виразів, до феномена мовної гри, до кліше й стереотипів в українській мові, фразеологізмів, увага до всього того, що визначає етноментальну картину світу і входить до віками накопиченого культурного коду рідної мови [260, с.299].

Згідно з *принципом оцінки виразності мовлення*, слід збагачувати мовлення старших дошкільників образними виразами, епітетами, фразеологізмами: «слово одухотворяє» (за В.О.Сухомлинським), тобто розвивати в дитини відчуття, переживання нею найтонших відтінків, пахощів, емоційного й виразного підтексту слова, коли людина «немовби пробуджує дрімотні сили розуму» [556, с.547].

*Принцип «чуття мови»* вимагає усвідомленого оволодіння дітьми старшого дошкільного віку різних мовних засобів і поступового переведення на рівень неусвідомленого (автоматичного) володіння рідною мовою, внаслідок чого й відбуватиметься формування «чуття мови» [615, с.13], [375, с.236-237]. За Л.П.Федоренко, «чуття мови набувається шляхом наслідування мовців, запам’ятання мовлення, що звучить у довкіллі» [613, с.16]. За словами вченої, довкілля – це світ текстів, що ми чуємо, слухаємо, вимовляємо; саме вони створюють атмосферу, в якій живе, дихає і розвивається дитина: «Мовлення засвоюється лише тоді, коли набувається здібність запам’ятовувати традицію поєднання мовних одиниць у потоці мовлення, в дискурсі, тексті. Це й означає – засвоювати норму правильного мовлення, розвивати «мовне чуття» [613, с.24]. Відповідно до цього принципу слід максимально використовувати різні жанри літературного дискурсу.

 *Принцип комунікативності* «передбачає вивчення мови із початкової стадії навчання в природних для спілкуваннях цілях і функціях чи максимально наближених до них. Вона … підпорядковує собі всі аспекти навчання – співвідношення знань з уміннями й навичками, вибір прийомів навчання…» [295, с.10-11]. Водночас О.О.Леонтьєв застерігав щодо можливості «спрощеного розуміння комунікативного навчання», що полягає у «зведенні проблеми комунікативності до організації природного спілкування на заняттях і до задоволення комунікативних потреб окремої особистості» [342, с. 319]. Принцип комунікативності вимагає дотримання таких умов: багаторазовість та новизна (багаторазове повторення мовленнєвих форм у різноманітних умовах); участь кожної дитини у спілкуванні, забезпечення активної участі дитини у процесі навчання; сприятливі умови для спілкування; комунікативність завдань (не давати повторного читання або прослуховування тексту, не змінюючи завдання); відбір ситуацій [528, с.31]. Ю.М.Караулов наголошував на тому, що реалізація цього принципу забезпечує, по-перше, перехід із рольового спілкування з дітьми на спілкування особистісне; по-друге, використання трьох способів спілкування (інтерактивний, перцептивний, інформаційний); по-третє, забезпечення комунікативної потреби дитини у спілкуванні [678, с.40-41]. Цей принцип забезпечує реалізацію кінцевої мети навчання рідної мови в дошкільному закладі – формування комунікативної компетенції й розвиток мовленнєвої особистості старшого дошкільника.

 *Принцип ситуативності* є природним продовженням принципу комунікативності й акцентується не на відтворенні за допомогою засобів наочності чи словесних описів фрагментів дійсності, а на створенні ситуацій як «системи взаємовідносин тих, хто навчається» [555, с. 55]. Згідно з цим принципомнеобхідно використовувати різні ситуації (комунікативні, мовленнєві, ситуації оцінки, ситуації контролю та ін.), що допомагають сформувати дитину як комунікативно-мовленнєву особистість.

*Принцип розвитку мовлення як засобу самовираження*пов’язаний із тим, що людина живе та формується як особистість у спілкуванні з іншими людьми. Оволодіваючи предметним світом, вступаючи в партнерські відносини з довколишніми, дитина у спілкуванні і спільній діяльності пізнає світ. У процесі оволодіння мовленнєвими конструкціями відбувається становлення самосвідомості, здійснюється процес самоідентифікації, формується ставлення до світу і самого себе, що яскраво відображається в мовленнєвій компетенції дитини. Вбираючи в себе знання, відображені в мовленні, дитина вибудовує власний внутрішній світ, або мікрокосм, формує себе як особистість.

Термін «самовираження» тлумачиться як: «дія за значенням самовиражатися, розкривати своє «Я», свою індивідуальність; виявляти (переважно у художній творчості, в художньому образі) свої думки, настрої, переконання» [122, с.198]. Процес самовираження допомагає людині комплексно подати себе і свою діяльність іншим людям і одержати від цього задоволення, пережити ситуацію успіху. Творче самовираження дитини дошкільного віку А.М.Богуш розуміє як уміння розкрити своє власне «Я», виявити у творчій розповіді свою індивідуальність і неповторність стосовно інших дітей; це вміння передати через засоби художньої виразності (мовні і немовні) свої емоції і почуття, свій натрій і переживання, свої власні думки і фантазії; вміння дитини шляхом творчого пошуку знаходити нове вирішення даної проблеми, вміння творчо та оригінально мислити, передавати свої думки словами і діями, створювати нестандартні мовленнєво-ігрові ситуації [79, с.103]. Оскільки саме дошкільний вік є періодом становлення особистості, закладання бази її культури, формування вміння виражати мовленнєвими конструктами свої життєві враження й ціннісне ставлення до довкілля та власного «Я», особливої значущості в цьому аспекті, як слушно зауважує Н.В.Горбунова, набуває вивчення витоків цих процесів у ранньому онтогенезі. Важливою особливістю компетентнісної парадигми дошкільної освіти є зміщення акцентів із дорослого як носія вимог, приписувача дій і авторитетного експерта стосовно дитини як активного суб’єкта життєдіяльності. Дитиноцентризм передбачає оптимізацію навчально-виховного процесу в напрямі посилення уваги до потреб, інтересів, можливостей зростаючої особистості [171, c.153]. Особистісне самовираження є процесом розгортання дошкільником своєї активної життєдіяльності, індивідуальної форми свого соціального буття в системі «дитина-дорослий», що сприяє становлення його в якості мовленнєвої особистості.

 *Культурологічний принцип* – означає навчання в контексті культури, орієнтацію освіти на характер і цінності культури, на засвоєння її досягнень і її відтворення, на прийняття соціокультурних норм і включення людини в її подальший розвиток (Ф.А.В.Дістерверг). Означений принцип характеризує ставлення до дитинства як культурного феномена, до вихователя – як посередника між дитиною та культурою, дошкільного навчального закладу – як національно-культурного й мовленнєвого середовища. Цей принцип забезпечує навчання рідної мови крізь призму поняття «культура». Дитина старшого дошкільного віку в культурі може створювати поле, в якому розгортаються її власні рівні духовного розвитку в ситуації вибору, де вона отримує нову культуру і звільняється від старої. Таким «полем», за Д.І.Фельдштейном, «є творчість як характеристика субкультури дитини» [619]. Відповідно до цього означений принцип передбачає формування здібностей дітей старшого дошкільного віку сприймати, відчувати фольклорні й літературні тексти, виховання в них інтересу до різних жанрів, зацікавленості творчими завданнями, що сприяє самовизначенню у світі культури і творчій мовленнєвій самореалізації.

 *Принцип максимальної активізації* передбачає навчання рідної мови як мовленнєвої діяльності, тобто занурення дітей в різноманітні види мовленнєвої діяльності (заняття, ігри, вправи, театрально-ігрова, художньо-мовленнєва, комунікативно-мовленнєва, мовленнєво-ігрова діяльність і т. ін.).

*Принцип народності* забезпечує виховання шанобливого ставлення дітей до народного слова, культури, традицій через ознайомлення їх з різними жанрами народної усної творчості, що віддзеркалюють ментальність українського народу.

***Педагогічними умовами формування мовленнєвої особистості дітей старшого дошкільного віку*** виступили:

1. інтеракція стратегічних напрямів мовленнєвого розвитку дитини (діалогічне й монологічне мовлення, словник, спілкування) в різних видах мовленнєвої діяльності (навчально-мовленнєва, комунікативно-мовленнєва, художньо-мовленнєва, мовленнєво-ігрова);
2. стимулювання дітей до використання образно-виразних засобів та формул мовленнєвого етикету у процесі продукування зв’язних діалогічних і монологічних висловлювань;
3. занурення дітей в активне комунікативно-мовленнєве середовище оцінно-контрольної спрямованості.

Обґрунтуємо вибір першої педагогічної умови - **інтеракція стратегічних напрямів мовленнєвого розвитку дитини (діалогічне й монологічне мовлення, словник, спілкування) в різних видах мовленнєвої діяльності (навчально-мовленнєва, комунікативно-мовленнєва, художньо-мовленнєва, мовленнєво-ігрова, мовленнєвотворча).**

Учені (Л.С.Виготський, Д.Б.Ельконін, О.В.Запорожець, Г.С.Костюк, О.М.Леонтьєв, С.Л.Рубінштейн та ін.) наголошують на тому, що процеси навчання і виховання розвивають дитину лише тоді, коли вони мають діяльнісні форми з відповідним змістом, що сприяє формуванню тих чи тих видів діяльності. Ампліфікація дитячого розвитку передбачає розвиток усіх видів діяльності. У процесі розвитку дитина, з одного боку, оволодіває «мовою» кожної діяльності, з іншого, через досягнення логіки діяльності за допомогою дорослого дитина відкриває, «створює» для себе світ. Як свідчить практика, старші дошкільники краще засвоюють знання, вміння і навички, якщо навчання здійснюється в різних видах діяльності. Інтеграція мовлення з усіма видами мовленнєвої діяльності сприяє розвитку сприймання, що характеризується індивідуальними відмінностями дітей. Образи сприймання, накопичуючись, формували сенсорний досвід, що є основою розвитку різноманітних мовних, художніх, інтелектуальних здібностей. На базі образів формуються уявлення, розвивається наочно-образне мислення. Одним із аспектів інтеракційного підходу до діяльності дошкільника є те, що мовлення завжди входить у будь-яку інтелектуальну чи практичну діяльність. Водночас дотично дітей дошкільного віку серед пріоритетних, стрижневих і взаємопов’язуючих, без сумніву, є ігрова діяльність. Саме в дошкільному віці гра створює «зону найближчого розвитку дитини», оскільки «гра в конденсованому вигляді утримує в собі, як у фокусі збільшувального скла, всі тенденції розвитку; дитина в грі начебто намагається зробити стрибок над рівнем своєї звичайної поведінки» [676, с.147]. Відтак, розвиток мовлення дітей дошкільного віку повинен відбуватись насамперед у контексті гри, в ігровій діяльності. Окрім того формування мовленнєвої особистості дітей старшого дошкільного віку відбувається ще в таких видах діяльності (комунікативно-мовленнєва, навчально-мовленнєва, мовленнєво-ігрова, художньо-мовленнєва, мовленнєвотворча). Інтеракційна діяльність обов’язково передбачає наявність певних знань, умінь і навичок, що є однією з головних характеристик особистості, її компетенції.

Другою педагогічною умовою формування мовленнєвої особистості дітей старшого дошкільного віку визначено - **стимулювання дітей до використання образно-виразних засобів та формул мовленнєвого етикету у процесі продукування зв’язних діалогічних і монологічних висловлювань.**

Від мотивації залежить успіх будь-якої діяльності. Л.С.Виготський наголошував на тому, що «перш ніж залучити дитину до будь-якої діяльності, зацікав її» **[**144,с.46]. З огляду на це необхідно створити умови для забезпечення зовнішньої (наочність, використання музики, репродукцій картин, дитячих малюнків, різних предметів, іграшок, художніх текстів, українських народних ігор тощо) і виникнення внутрішньої мотивації (стійкий інтерес до розвитку рідного мовлення). Мотивація як процес зміни станів та стосунків особистості ґрунтується на мотивах, під якими розуміються конкретні спонукання, причини, що примушують особистість діяти, робити вчинки. Основою мотивів діяльності людини є її різноманітні потреби. Внаслідок усвідомлення і переживання потреб первинних (природжених) і вторинних (матеріальних і духовних) у людини виникають певні спонуки до дії, завдяки яким ці потреби задовольняються. У дошкільному віці провідними є ігрові мотиви. [169, с.295].Грі властивий «мотиваційний заряд», гра є діяльністю, мотив якої лежить не в результаті дії, а в самому процесі, тобто гра – це вид діяльності, який викликає інтерес у її учасників (О.М.Леонтьєв). За В.А.Крутецьким, діяльність дошкільників повинна визначатися глибокими позитивними мотивами [309, с.6].Одним із мотивів людської діяльності є інтерес (Л.І.Божович, О.М.Леонтьєв, А.К.Маркова, Г.І.Щукіна та ін.). Відомо, що будь-яка творча діяльність дитини супроводжується емоціями і почуттями (Л.С.Виготський, О.О.Леонтьєв, А.К.Маркова, С.Л.Рубінштейн, С.Д.Смирнов та ін.) й відбувається на певному емоційному тлі, яке здебільшого буває позитивним (у ситуації успіху) або подекуди і негативними (у ситуації неуспіху). Відомо, що будь-який успіх особистості пов’язаний насамперед із позитивними емоціями, почуттями радості, задоволення від успішного виконання будь-якої діяльності. Гаслом усієї педагогічної діяльності В.О. Сухомлинського було відчуття кожною дитиною «смаку успіху»: «дати дітям радість праці, радість успіху в навчанні, пробудити в їхніх серцях почуття гордості, власної гідності – це перша заповідь виховання… Успіх у навчанні – єдине джерело внутрішніх сил дитини, які породжують енергію для подолання труднощів, бажання вчитися» [556, с.164]. Учений рекомендував педагогам: «бережіть дитячий вогник допитливості, жадоби до знань. Єдиним джерелом, який живить цей вогник, є радість успіху в праці… це бажання вчитися, натхнення, готовність до подолання труднощів» [556, с.176].Особливо важливим є такі ситуації успіху для дитини старшого дошкільного віку, яка за своїм психологічним складом є надзвичайно емоційною істотою. На переконання вчених (Д.Б.Ельконін, О.Л.Кононко, Г.О.Люблинська, В.С.Мухіна), цей вік відрізняє особливе сприймання, емоційна чутливість, підвищена пізнавальна активність, можливість образно мислити. У старшому дошкільному віці різко збільшуються «психофізичні ресурси» дитячого організму. Найбільш виражені зміни відбуваються в нервовій системі й передусім у головному мозку, його морфології та фізіології, що надає дитині можливості опанування складних розумових дій (Ю.Ф.Змановський). Пам’ятаючи про позитивні емоції від попередньої діяльності, дитина охоче буде виконувати і наступну діяльність, стимульовану мовленнєвими ситуаціями успіху.

Насамкінець відзначимо, що реалізація визначених вище педагогічних умов не сприятиме ефективності процесу формування мовленнєвої особистості дітей старшого дошкільного віку, якщо не буде забезпечено ще одну важливу педагогічну умову - **занурення дітей в активне комунікативно-мовленнєве середовище оцінно-контрольної спрямованості.**

Комунікативно-мовленнєве середовище - це насамперед середовище, спрямоване на роботу з текстом. Мовленнєве висловлювання як одиниця будь-якої комунікативно-мовленнєвої ситуації, на переконання І.Д.Беха, повинно мати особистісний компонент. Це значить, що і вихователь, і старші дошкільники повинні висловлювати «не тільки саму предметну думку, а й виявляти своє оцінне ставлення до неї» [57, с.165]. Особливе місце у формуванні мовленнєвої особистості дітей посідають оцінно-контрольні дії в їхній мовленнєвій діяльності (А.М.Богуш). Контрольні дії, за вченою, – це свідоме регулювання дитиною мовленнєвої діяльності з метою попередження, констатації і виправлення мовленнєвих помилок, а також забезпечення відповідності результатів навчальної діяльності запропонованому (або складеному самостійно) плану, вимогам, зразку, нормам вимови. Оцінні дії, за А.М.Богуш, спрямовані на оцінку результатів навчальної діяльності. Вони ґрунтуються на аналізі процесу діяльності, порівняння отриманого результату із заданими вимогами. Це мовленнєва дія, в якій розкриваються мотиви, що спонукають дитину до вибору відповідної оцінки. Оцінно-контрольні дії, за А.М. Богуш, – це дії, які включають: уміння оцінювати і контролювати навчально-мовленнєву діяльність однолітків, тобто взаємооцінку і взаємоконтроль; вміння оцінювати і контролювати власну мовленнєву діяльність, тобто самооцінку і самоконтроль. Учена наголошує на необхідності оцінно-контрольних дій у процесі навчально-мовленнєвої діяльності: як умови і засобу засвоєння знань, формування відповідних мовленнєвих вмінь і навичок; як важливої умови застосування засвоєних знань, мовленнєвих умінь і навичок у практичній діяльності, в процесі говоріння і аудіювання; як засобу свідомого засвоєння мови [86, с.206]. Оцінно-контрольні дії є ефективним засобом оволодіння дошкільниками усним розмовним мовленням; діти старшого дошкільного віку мають глибокі потенційні можливості для оволодіння основними компонентами навчальної діяльності – діями оцінки і контролю, їх успішному засвоєнню сприяє методика поетапного формування дій.

Формування оцінно-контрольних дій, за рекомендаціями А.М. Богуш, відбувається шляхом: включення дітей в активну оцінно-контрольну діяльність; прийняття дитиною завдання здійснення оцінки і контролю; створення спеціальних навчально-мовленнєвих та ігрових ситуацій на основі поетапного формування дій; засвоєння дітьми оцінних еталонів і критеріїв оцінки та контролю; засвоєння дій порівняльного аналізу мовленнєвого висловлювання у процесі аудіювання і говоріння із заданими вимогами (зразком, планом) [86].

Методика формування мовленнєвої особистості дітей старшого дошкільного віку містить чотири етапи: номінативно-збагачувальний, дискурсивно-репродуктивний, креативно-комунікативний, рефлексивно-оцінний.

***Метою першого – номінативно-збагачувального етапу***є ознайомлення дітей з текстами народних казок, оповідань, віршів як українських, так і зарубіжних письменників, збагачення словника дітей образними виразами, фразеологізмами, епітетами, антонімами, текстами зачинів і кінцівок, мовними і немовними засобами виразності, формулами мовленнєвого етикету. Змістовий аспект роботи на цьому етапі передбачає: читання і розповідання казок, оповідань, віршів, бесіда за змістом прочитаного, відтворення дій героїв казок, порівняльний опис героїв казок, дидактичні ігри і вправи, мовленнєві етюди, ігрові мовленнєві ситуації. Провідною формою роботи на першому етапі виступають заняття з розвитку мовлення та художньої літератури; провідними видами діяльності – мовленнєво-ігрова й художньо-мовленнєва.

***Другий – дискурсивно-репродуктивний етап*** спрямований на формування вмінь будувати діалог, полілог, уміння дітей складати різні типи монологічних дискурсів.Змістовим аспектом цього етапу виступають: інсценування, ігри-драматизації, дидактичні ігри, мовленнєво-ігрові, мовленнєві ситуації.Провідною формою роботи на другому етапі є заняття з розвитку мовлення та інтегровані заняття; провідними видами діяльності – навчально-мовленнєва й мовленнєво-ігрова.

***Третій, креативно-комунікативний етап***передбачає формування в дітей вміння складати творчі розповіді, творчо самовиражатись у мовленнєво-ігрових ситуаціях.Змістовим аспектом роботи третього етапу виступають: ігрові комунікативні ситуації, комунікативні вправи, мовленнєві казкові ситуації, театралізовані ігри і вистави, драматизація, мовленнєві імпровізації, «листування». Провідною формою роботи на третьому етапі є заняття з розвитку мовлення та інтегровані заняття; провідними видами діяльності – мовленнєво-ігрова й мовленнєвотворча.

***Четвертий – рефлексивно-оцінний етап***має на меті формування вміння дитини оцінювати й контролювати власне мовлення та мовлення інших однолітків. Змістовий аспект роботи на цьому етапі передбачає: комунікативно-ігрові мовленнєві ситуації, ситуації-змагання, ситуації оцінки, ситуації контролю, словесні ігри, творчі ігри, сюжетно-рольові ігри.Провідною формою роботи на четвертому етапі виступають заняття з розвитку мовлення та інтегровані заняття; провідним видом діяльності - комунікативно-мовленнєва.

Опишемо сутність експериментальної роботи на кожному етапі.

**Зміст роботи з формування мовленнєвої особистості**

**старшого дошкільника**

Перший,***номінативно-збагачувальний,***етап започатковує серія занять про Мову як дієву особу, яка дозволяє всім дітям вільно спілкуватись. З цією метою дітей слід ознайомлюватизнаціональною культурою, творами усної народної творчості (народні казки, малі жанри фольклору (прислів’я, приказки, кмітливі загадки, фразеологізми, заклички й примовки),оповіданнями, віршами, фразеологізмами, пов’язаними з мовою. Постійне повторення з дітьми таких творів, народних перлинок, безумовно, впливає на формування національної самосвідомісті й мовленнєвої особистості дитини старшого дошкільного віку.

Проілюструємо прикладом протокол-запису першого заняття.

**Інтегроване заняття.** Знайомство з країною Мови.

**Мета:** Ознайомити дітей з поняттям «мова», її місця в житті кожної людини; збагачувати словник дітей образними виразами, порівняннями.

**Матеріал:** вірші М.Рильського «Мова моя солов’їна»**,** А.Камінчука«Це моя Україна», А.Камінчука «На білому світі…»; приказки «Не цурайся своєї мови», «Заливається, як соловейко на калині», латинська казка «Ведмідь і мишка»;«Молитва про мови» М.Мотрич; іграшкові ляльки: дідусь Громовичок, хлопчики Мрійник, Красномовник, сестри Чомучка і Томучка.

**Словник:** образні вирази і слова: старий-престарий, сивий-пресивий, заливається, як соловейко на калині, диво-луна, мова наша солов’їна.

**Хід заняття.** Сюрпризний момент: на заняття приходить уже знайомий дітям дідусь Громовичок, який хоче познайомити дітей зі своїми друзями. Але спочатку просить розповісти вихователя про місце, де вони живуть.

Вихователь розповідає: «За тридев’ять земель, за тридев’ять морей живе й процвітає милозвучне й багате царство Мови. І живуть у ньому різні слова, оповідання, казки. А керує цим царством старий-престарий, сивий-пресивий дідусь Мовник. Він дуже суворий, бо хоче, щоб усі люди говорили правильно і красиво. А в того дідуся є онучики – Мрійник і Красномовник, які літають різними країнами і слідкують за тим, щоб ніхто не ображав своєї рідної мови» (хтось стукає у двері). З’являються хлопчики, вітаються з дітьми. Діти, давайте познайомимося з хлопчиками (діти знайомляться). Це хлопчик – Мрійник. Звати його так тому, бо він постійно мріє і дуже багато розмовляє. А це хлопчик Красномовник, з його вуст такі чарівні слова виходять, що аж зачаровуєшся ними. Діти, для того, щоб багато й красиво говорити, треба знати казки, вірші, загадки. Мрійник дуже хоче, щоб ви теж багато знали різних прислів’їв, приказок, красивих слів. Ось послухайте, що вам розповість Мрійник про нашу країну (читає вірш «Моя Україна»).

Діти, подумайте, чому Україна порівнюється з татом і мамою? (відповіді дітей). Так, тато і мама – це наша родина, а вона в нас одна. Так і наша Батьківщина – Україна для нас одна, ріднесенька.

Діти, як ви думаєте, чому мову називають солов’їною? Так, коли слухаєш солов’їну пісню, вона така лагідна, спокійна. Так і та людина, яка розмовляє українською мовою, зачаровує нас своєю мелодією. Тому й існує в нашій країні така приказка, з якою охоче поділиться Красномовник, послухайте: «Заливається, як соловейко на калині». Тобто, коли ви почуєте, що хтось у компанії розмовляє красиво й правильно, то про таку людину кажуть «заливається, як соловейко на калині» (діти повторюють приказку). А як ви думаєте, чому саме на калині? Так, правильно, соловейко любить сидіти й співати на калині, а ще калина є символом України.

Давайте послухаємо, як співає соловейко (звучить грамзапис). Вам сподобався спів соловейка? Так, він зачаровує своєю мелодією. Так і наша українська мова звучить з вуст людей приємно, зворушливо. Але не в усіх так людей буває, а лише в тих, хто поважає і знає рідну мову!

Діти, а ось у Красномовника в його казковому кошику є віршики про мову. Давайте послухаємо й дізнаємося, як її описують наші українські письменники. Читає вірші В.Гринька, М.Рильського.

Діти, які ж ознаки дібрав Володимир Гринько до мови? Так, барвиста, багата, рідна, тепла, як батьківська хата. Бо, насправді, в батьківській хаті завжди тепло й затишно, тому й порівняв письменник мову із хатою батьків. Повторіть вислів «мова рідна й тепла, як батьківська хата» (Діти повторюють).

Діти, як ви думаєте, чому Максим Рильський радить нашій мові цвісти над нами веселково? (Діти відповідають). Правильно, бо веселка переливається після дощу різними чарівними барвами, так і наша мова, коли ми говоримо, переливається різними чарівними й образними словами. Зверніть увагу: Володимир Гринько називає мову барвистою, а Максим Рильський – веселковою. Чи можна сказати, що це схожі слова? Так, одне слово можна одягнути в різні слова-ознаки (Діти називають).

Ой, як гарно ми назвали нашу мову: рідна, українська, солов’їна, калинкова, чарівна, мелодійна, дзвінкоголоса (*за дверима стукіт*). Вихователь повертається з двома дівчинками-ляльками. Діти, познайомтеся, цеЧомучка і її сестричка Томучка. Оскільки вони близнюки, то батьки їх назвали так, щоб імена були схожими, а ще тому, бо помітили, що Чомучка завжди допитлива, слухається дорослих, правильно виконує доручені справи, поводжується добре, а ось її сестричка Томучка постійно сперечається: все їй не так, все вона хоче, щоб було навпаки. Ось і зараз Чомучка їй говорить, що в нашій країні рідна мова – українська, а вона навпаки, що мови в нас загалом немає. Щоб уміти правильно розмовляти, треба знати казки, вірші, приказки, а Томучка навпаки заперечує, говорить, що для цього необхідно тільки вміти танцювати. Так це, діти, чи не так?» (Діти відповідають). Так, Томучко, ти не права. Є царство мови! Де воно знаходиться, діти? (за тридев’ять земель, за тридев’ять морей). А хто керує цим царством? Так, дідусь. Який дідусь був? (старий-престарий, сивий-пресивий). Діти, Томучка дуже любить казку «Ведмідь і мишка», яку ми з вами слухали на занятті з художньої літератури.Томучка каже, що бешкетниця мишка, це та мишка, яка дуже тихо поводиться. Так це чи ні? Ні! А чому ви так вважаєте? (діти відповідають). Так, бешкетниця – мишка, це та, яка цілий день бігає по хаті. Хіба можна тримати таку **бешкетницю** вдома? Ні! Ось і вирішили її батьки віддати до лісового дитячого садка! А мишка-бешкетниця, що зробила? Так, завітала до ведмежої барлоги. Діти, а Красномовник знає ще такі слова, які схожі на слово «бешкетник» - це пустун, ш**и**беник. Послухайте розповідь про пустотливий дощик, який розповів наш улюблений дідусь Громовичок. (Розповідь Громовичка). Ось, діти, як розвеселився дощик, що почав пустотливо загравати до всіх. А ще про таких кажуть: «Ну, й шибеник!» - так говорять про тих, хто дуже активний і непосидючий! (діти повторюють нове слово, вихователь звертає увагу на наголос у слові).

 Бачите, діти, яка наша барвиста мова! Скільки різних відтінків, скільки і слів є в нашій мові. А ви знаєте, діти, що мова є в кожної людини, рослини, тварини, в усьому, що нас з вами оточує. Послухайте як про це сказано у вірші Анатолія Камінчука. (Читає вірш «Набіломусвіті…»)

То ж давайте діти цінувати нашу українську мову, інакше той, хто цурається рідної мови, ніколи не зрозуміє рідної солов’їної мови! Давайте подякуємо нашим новим друзям і запросимо їх до нас на гостини (діти дякують). Наприкінці заняття діти пригадують приказки й слова про мову.

Дидактичні ігри забезпечують необхідність багаторазового повторення дітьми мовного матеріалу, виховують інтерес і повагу до рідної мови, тренують дітей у виборі правильного мовленнєвого матеріалу залежно від ситуації спілкування, систематизують мовленнєві знання, активізують творчу й мовленнєву активність, як результат впливають на формування мовленнєвої особистості дитини.

 Ю.І. Пассов рекомендує добиратинавчально-дидактичні ігри за такими ознаками:

ситуативність, що передбачає різноманітні природні й уявні мовленнєві ситуації як ігрового, так і неігрового характеру,

аттрактивність, що враховує потреби дитини, інтересів і мотивів її мовленнєвої діяльності,

цілеспрямованість, що передбачає самостійне використання дитиною конкретного мовного матеріалу,

комунікативну цінність, що сприяє вихованню морально-естетичних почуттів засобами рідної мови,

доступність, що передбачає відповідність змістового матеріалувіку дітей.

 Існують різні класифікації ігор, які достатньо висвітлені в науковій літературі. У руслі формування мовленнєвої особистості дитини слугує на увагу така класифікація ігор:

1) дидактичні розмовні ігри (ігри, спрямовані на збагачення, активізацію та закріплення словника, виховання чинників звукової культури мовлення, розвиток зв’язного мовлення, формування граматичної правильності українського мовлення);

2) дидактичні ігри (спрямовані на інтелектуальний розвиток дитини, розвиток мисленнєво-мовленнєвих умінь і навичок);

3) ігри-загадки (спрямовані на формування умінь загадувати й відгадувати загадки);

4) ігри-скоромовки (задля вправляння дітей у правильній і чіткій вимові звуків рідної мови, розвитку сили голосу, темпу мовлення) і т.ін. (З.Сахіпова, М.Саліхова).

Так, фонетичні дидактичні ігри були спрямовані на вирішення таких завдань: 1) навчити дітей правильно вимовляти звуки рідної мови в словах та словосполученнях (сформувати правильну артикуляцію звука, розвинути чітку дикцію); 2) розвивати фонематичний слух (уміння диференціювати схожі зву­ки на слух та правильно відтворювати їх у мовленні); 3) сформувати вміння та навички користування інтонаційними засоба­ми виразності у власному мовленні (вміння регулювати силу голосу, темп мовлення, користуватися різною інтонацією за­лежно від ситуації спілкування). Проілюструємо прикладами ігор.

**Дидактична гра «Гнат і гуси»**

**Мета:** вправляти дітей у вимові звуків [г], [ґ], диференціювати їх на слух.

**Матеріал:** іграшкові гуси, лялька-хлопчик, макет подвір'я, пра­порці синього і червоного кольору, скоромовка «Гуси, гуси, гусенята».

**Хід гри:** Вихователь лаштує на столі макет подвір'я, гусей, бере в руки ляльку-хлопчика і промовляє скоромовку, імітуючи відповідні дії:

Гуси, гуси, гусенята!

Гусенят багато в Гната.

-Гей, гиля, -Гнатко гука,-

Відганяє гусака.

Промовляє двічі, використовуючи необхідну інтонацію, пропонує дітям повторити за ним слова хлопчика. Після декількаразового повторення вихователь поділяє дітей на дві підгрупи, одна підгрупа промовляє слова автора, інша - слова хлопчика.

**Дидактична гра «Бук і дуб»**

**Мета:** вправляти дітей у твердій вимові звука [ч], розвивати лінгвістичні (вміти промовити скоромовку з інтонацією гніву та відповідною силою голо­су) й паралінгвістичні (рухи, міміка) засоби виразності.

**Матеріал:** атрибути до костюмів бука й дуба, скоромовка «Бук бундючивсь перед дубом».

**Хід гри:** Вихователь пропонує дітям обрати відповідні атрибути і промовити скоромовку, імітуючи відповідні дії:

Бук бундючивсь перед дубом,

Тряс над дубом бурим чубом.

Дуб пригнувся до чуба бука –

Буде букові наука.

**Дидактична гра «Подарунки для Івана»**

**Мета:** вчити дітей складати чистомовки.

**Матеріал:** іграшкові ляльки, подарунки.

**Хід гри:** Вихователь повідомляє дітям, що в Івана день народження, тому його слід привітати. Іванко дуже любить складати чистомовки, давайте порадуємо його. Послухайте, яку чистомовку склала подруга Іванка Катруся зі своїми друзями:

Ана-ана-ана - іменини у Івана,

Ас-ас-ас - принесла Даша ананас,

Ан-ан-ан, а Роман – барабан

Ар-ар-ар і Оксана – ліхтар.

Ан-ан-ан - посміхається Іван,

Ад-ад-ад – подарункам дуже рад!

Дітям пропонується розглянути предмети, що лежать на столі. Вихователь розпочинає промовляти склади – діти продовжують речення.

**Дидактична гра «Твій настрій».**

**Мета:** вчити дітей передавати мімікою настрій.

**Хід гри:**З-поміж дітей обирається «художник», який буде малювати портрет дитини, і замовляє йому певний настрій. Дитина повинна передати йому сумний, серйозний, веселий, здивований, злий настрій).

Лексичні дидактичні ігри були спрямовані на реалізацію таких завдань: 1) активізація, збагачення й уточнення словника; 2) добір антонімів, синонімів і т.ін.. Проілюструємо прикладами.

**Дидактична гра «Назви одним словом»**

**Мета:** перевірити вміння дітей утворювати складні слова від різних частин

мови.

**Хід гри:** Вихователь пояснює, що сьогодні діти утворюватимуть нові слова від уже знайомих двох слів. Дає зразок: називає два слова листя, падати і утворює одне – листопад. Пропонуються такі пари слів:

сніг – падати, (снігопад)

книги – любити, (книголюб)

земля – трусити, (землетрус)

пар – возити, (паровоз)

світлий – зелений, (світлозелений)

темний – червоний, (темночервоний)

блідий – рожевий, (блідорожевий)

тепло – ходити, (теплоход)

синій – око, (синьоокий)

карий – око, (кароокий).

**Дидактична гра «Порівняймо овочі»**

**Мета:** збагачувати словник дітей антонімами**.**

**Матеріал:**ілюстрації із зображенням відповідних овочів та фруктів.

**Хід гри.** Мрійник називає речення, а діти його продовжують для порівняльної характеристики кавуна та гарбуза.

Гарбуз більший, а кавун менший.

Гарбуз жовтий, а кавун зелений, смугастий.

Гарбузове насіння біле, а кавунове чорне.

Гарбуз важкий, а кавун легкий.

Гарбуз усередині жовтий, а кавун червоний.

У гарбуза хвостик товстий, а у кавуна — тоненький.

**Дидактична гра «Скажи навпаки»**

**Мета:** вчити дітей добирати слова, протилежні за значенням.

**Хід гри:** Хлопчик Красномовник пропонує дітям пограти у гру. Він буде називатиме початок речення, а ви будьте уважні, бо до нього слід дібрати слово, яке протилежне за значенням:

Сьогодні бабуся пригостила мене яблуками солодкими й …(кислими).

У парку я побачив дерева тонкі й … (товсті).

Взимку дні довгі, а влітку … (короткі).

У мене братик великий, а у Сергійка … (малий).

Я залишився у старому будиночку, а дідусь переїхав до … (нового).

Я пройшов по широкому мостику, а Кирило по … (вузькому).

Картину я малював кольорами світлими й … (темними).

Дидактичні ігри на формування граматичної правильності рідного мовлення дітей старшого дошкільного віку, розвиток їхнього зв’язного мовлення:

**Дидактична гра «Один, багато»**

**Мета:** вчити дітей утворювати родовий відмінок однини і множини іменників

**Хід гри:** Вихователь показує картинки із зображенням тварин (пропонуються такі картинки: кошеня, цуценя, курча, гусеня, індича ягня, теля, козеня, порося).Я буду показувати вам картинки, а ви будете відповідати:

- одне курча, а багато (курчат)

- одне ведмежатко, а багато (ведмежат)

- одне гусеня, а багато (гусенят)

- один півень, а багато (півнів)

- одне індича, а багато (індичат).

**Дидактична гра «Чий хвостик?»**

**Мета:** вчити дітей утворювати присвійні прикметники

**Хід гри:**  Вихователь показує картинку із зображенням тварини, діти повинні назвати, чий хвостик. Пропонуються такі картинки: лисиця (лисячий), вовк (вовчий), заєць (заячий), ведмежатко (ведмежий), білка (білячий), лосеня (лосячий) тощо.

**Дидактична гра “Розмова по мобільному телефону”**

**Мета:** активізувати словник дітей формулами мовленнєвого етикету; стимулювати ініціативність у діалозі.

**Матеріал:** іграшкові мобільні телефони.

**Хід гри:** Дітям пропонується подзвонити до друга й запросити на гостини. Дається зразок:

- Добридень! Це Тарасик. Можна Петрика покликати?

- Так, зачекай, будь ласка.

- Вітаю тебе, Петрику! Радий тебе чути!

- Навзаєм. Дякую, що зателефонував.

- Так, я у справі. Запрошую тебе завтра на гостини до себе. Прийдеш?

- Так, дякую, із задоволенням! До зустрічі!

- Бувай, Петрику!

Другий –***дискурсивно-репродуктивний***етап був спрямований на формування вмінь будувати діалог, полілог, уміння дітей складати різні типи монологічних дискурсів.

У процесі навчання дітей діалогу слід використовувати оповідання, вірші, казки, в яких є діалоги, наприклад: О.Буцень «Маленькі помічниці», В.Сухомлинський «Я вирощу внучку, дідусю», «Найгарніша мама», К.Чуковський «Телефон», Грицько Бойко «Провалився по коліна», С. Руданський «Вовки», «Де порвав штани», «Знайду», П.Воронько «Оленка маленька», М.Людкевич «Біля годівниці», Є.Гуцало «Без дороги ходить дощ», А.М'ястківський «Наш рід», М.Стеценко «Гіркий апельсин», К. Перелісна «Брехлива киця» та ін. Проілюструємо прикладом заняття.

**Фрагмент заняття з розвитку мовлення. Зустріч із другом.**

**Мета:** вчити дітей будувати діалог, відповідаючи на запитання.

**Матеріал:** вірші Н.Поклад, І.Малковича; атрибути їжачка, зебри, зайчика, білочки; хлопчик Красномовник.

**Хід заняття:** До дітей приходить Красномовник, дістає іграшкових їжачка і білочку. Просить пригадати віршики про них, що вивчалися на минулому занятті. Викликає двох дітей і пропонує розіграти діалоги: запитання – відповідь:

- Їжаче, їжаче, чому вовчик плаче?

- Як мене боров, язика вколов (Н.Поклад).

* Пані зебро, де ви йдете? Пані зебро, що несете?
* Несу зайчика малого, заболіла ніжка в нього (І.Малкович).
* Білочко, білочко, де була?
* На бал у бричці їздила.
* Що там робила?
* Байдики била! (І.Малкович).

Надалі пропонується розіграти зустріч їжачка і білочки. Красномовник бере в руки тварин і дає дітям зразок:

- Добрий день, білочко! (стимулювальна репліка)

- Здрастуй, їжачку! (реагулювальна репліка)

- Чи сподобався тобі мій подарунок? (стимулювальна репліка)

- Так, він цікавий. А тобі сподобався? (реактивно-стимулювальна репліка)

- Так, дуже! (реагулювальна репліка)

(діти розігрують діалоги).

У процесі навчання дітей діалогічного дискурсу необхідно вчити їх вітатись і відповідати на привітання; знайомитися і відповідно реагувати на знайомство із своїм співрозмовником; розпитувати про справи, почуття, якусь подію; вітати, висловлювати побажання при прощанні, з нагоди Дня народження, якогось свята; вибачатися; висловлювати подяку й адекватно реагувати на неї; ініціативно розпитувати про інформацію (Що? Коли? Для чого? Де? Навіщо?) та адекватно відповідати; звертатися з проханням і висловлювати готовність або відмову його виконати.З цією метою можна використовувати такі розвивальні діалогові технології:

* ситуативний діалог (дитині пропонується створити діалог у ситуації «Зустріч з другом», «Допомога у лікуванні подруги», в процесі яких діти набувають практичних навичок щодо самостійного прийняття рішень, використання різноманітних способів прояву співчутливості до іншого, його емоційного стану),
* діалог-дискусія (під час яких діти вчаться вислуховувати думку іншої дитини, відстоювати свій погляд на проблему),
* діалог-сценарій (дитина обирає з художнього тексту певного героя й замінює його фрази..

З метою формування вмінь створювати різні типи дискурсів доречно використовувати такі вправи:

1. ***відтворювальні:***

-питальні вправи, що вимагають швидкої відповіді,

- вправи на використання реактивних та ініціативних реплік,

- вправи-трансформації, що застосовуються безпосередньо після сприйняття тексту: - повторіть репліку з прослуханого тексту; - прослухайте діалог і відтворіть його; - дайте відповідь на запитання за змістом тексту;

***2) конструктивні***- спрямовані на формування в дітей мовленнєвих умінь: розігрування самостійно створених діалогів відповідно до ситуації спілкування; складання діалогів за змістом прочитаного тексту; розігрування діалогу з використанням формул мовленнєвого етикету.

У процесі розвитку зв’язного монологічного дискурсуцінним є використання аудіовізуального методу, що дозволяє дітям оволодівати мовленнєвими вміннями й навичками через зорово-слухове пізнання дійсності. Дидактичними засобами аудіовізуальності можуть виступати відеофрагменти, ілюстрації, малюнки, репродукції картин, яскраві образи яких збуджують дитячу фантазію, творчу уяву, розвивають спостережливість. Однією з провідних ознак у зв’язному монологічному мовленні є його усвідомленість, про сформованість якої свідчать уміння використовувати мовні засоби, які найбільш повно й точно передають думку мовця. Навчаючи дітей різних видів монологічного дискурсу за ілюстрацією чи репродукцією картини, насамперед слід створити умови для її цілісного сприймання, тобто презентувати її дітям. Старших дошкільників необхідно вчити правильно сприймати задум художника, глибше відчути те, що хотів сказати автор; розуміти зміст зображеного, відтінки кольорів; виокремлювати головну й другорядну сюжетні лінії.

У навчанні дітей розповіді слід дотримуватись таких правил: починати розповідь не з того, що зображено, а насамперед з того, що передує зображеному моменту; розкрити, що було з героями раніше; надалі розповідь за ілюстрацією і вже потім самостійнарозповідь дітей за змістом зображеного. Для розуміння логічних зв’язків між окремими частинами зображеного ефективним є такий прийом, як запитання, що допомагає спрямовувати увагу дитини на зв'язок змісту зображеного із досвідом: «Що зображено на картині (ілюстрації, малюнку)?», «Що роблять діти?», «Який у них настрій?», «За якими ознаками ти відчув, що в них сумний вигляд?» тощо.

**Фрагмент заняття з розвитку мовлення. Мій літній відпочинок.**

**Мета:** вчити дітей міркувати, логічно, послідовно, змістовно будувати розповідь із власного досвіду, дотримуватись структури розповіді (зав’язка, кульмінація, розв’язка).

**Матеріал:** малюнки про літо, аудіофрагмент «Літо», хлопчики Мрійник і Красномовник.

 **Хід заняття:** Мрійник показує дітям малюнки про літо, пропонує дітям поміркувати, чому діти найбільше люблять літо? (відповіді дітей). Діти, послухайте, будь ласка, як описується літо у віршах письменників (звучить аудіофрагмент «Літо»). Так, літо вважають найкращою порою року, бо влітку спекотно, можна засмажуватись на сонці, купатися в морі. А ще влітку багато овочів, фруктів, які корисні для нашого організму. Діти, Красномовник хоче поспілкуватись із вами. Він буде ставити вам запитання, а ви відповідайте (Як ви відпочили влітку? Де ви відпочили? З ким ви відпочивали? Що робили? Які враження ви отримали від відпочинку? Чи задоволені ви своїм відпочинком?). Діти, Красномовник хоче розповісти вам, як він відпочивав улітку. Послухайте: «Влітку я, мій брат Мрійник і наш дідусь відправились до країни казок. Їхали ми їхали й нарешті приїхали. Нас зустріла господиня Казкарка. Гостювати в неї було дуже весело: щодня нам розповідали різні цікаві пригоди, казки. І ось одного разу герої казок вирішили з нами пограти: не захотіли вони бути казковими, а справжніми! А так не буває! Блукали вони блукали й прийшли додому. А в нашого дідуся вже й відпустка завершилась і ми приїхали додому. Ось такий відпочинок був у нас влітку!». А тепер спробуйте розповісти Мрійнику про свій літній відпочинок, він запише ваші розповіді і розкаже їх своїм друзям (діти розповідають).

Третій**, *креативно-комунікативний***етап передбачає формування в дітей вміння складати творчі розповіді, творчо самовиражатись у мовленнєво-ігрових ситуаціях.На цьому етапі ефективним є використання комунікативно-ігрових ситуацій і вправ, які розуміємо як такі, що впливають на розвиток умінь і навичок осмисленого повноцінного мовлення, що виникає та існує в умовах природного спілкування. Проілюструємо прикладами.

**Комунікативна ігрова вправа «Оголошення лісових друзів»**

**Мета:** формувати в дітей вміння визначати об’єкт оголошення за властивими йому ознаками, вчити обґрунтовувати свою думку, вживати підрядні сполучники бо, тому що», вставні конструкції «я вважаю», «мені видається»; придумувати свої оголошення.

**Матеріал:** дідусь Громовичок і картинки із зображенням тварин.

**Хід гри:** До дітей на гостини приходить дідусь Громовичок і приносить із собою оголошення його лісових друзів. Пропонує дітям послухати їх і відгадати, кому вони належать: «Дорогі діти! Якщо вам потрібні горішки, жолуді й грибочки, приходьте до мене!» (білочка). Так, діти, правильно. Поясніть, будь ласка, як ви про це здогадалися?

Діти: тому що в лісі саме білочка збирає на зиму горішки, жолуді.

А тепер послухайте ще одне оголошення: «Діти! Якщо ви хочете когось налякати, звертайтеся до мене!»

Діти: Це вовк. Я так уважаю, бо він найстрашніший звір у нашому лісі!

Надалі Громовичок пропонував дітям одягнути маски звірів і самим придумати оголошення. Проілюструємо прикладом:

Сергійко С. (одягнув маску бджілки): «Дорогі діти! Якщо вам потрібний мед, звертайтеся на лісову галявину, вулицю вуликів!»

Назарій Б. (одягнув маску півника): «Дорослі й діти! Якщо вам треба когось розбудити швидко, звертайтеся до мене!»

Катруся К. (вибрала маску лисички): «Дорогі мої друзі! Якщо вам треба когось обдурити, то я можу надати вам свої послуги! Але коштують вони дорого! При зустрічі домовимось!»

**Комунікативна ігрова вправа «Заверши казку»**

**Мета:** вчити дітей придумувати казку за поданим початком; розвивати уяву, креативне мислення.

**Матеріал:** казкові ситуації.

**Процедура виконання:** хлопчик Мрійник розповідає дітям, що він поспішав на гостини до дітей середньої групи, ніс їм казки, щоб позабавити їх, але хтось вирвав з його рук кошик, де зберігалися ці казки. Тепер у нього є початок, а кінець десь загубився. Мрійник пропонує дітям уважно послухати початок казкової історії, а кінець придумати самим. (Діти придумують).

Наприкінці дітям пропонувалося у другій половині дня намалювати казкові сюжети й зробити виставку.

**Комунікативна ігрова вправа «Слово як квітка»**

**Мета:** стимулювати дітей до використанняобразно-виразних засобів у процесі продукування різних типів монологічного дискурсу; розвивати уяву, креативне мислення.

**Матеріал:** квіти.

**Процедура виконання:**

Красномовник розповідає дітям: уявіть, що ми з вами на чудовому полі. Погляньте, скільки тут гарних квітів, рослин, які вони пахучі. Уявіть, що ці квіти – це слова нашої рідної мови, відчуйте, які вони пахучі, милозвучні, кожне слово, як і кожна квітка, по-своєму прекрасне. А тепер виберіть собі улюблену квітку і спробуйте придумати про неї 1) фантастичну розповідь; 2) описати її; 3) пояснити, чому вона у вас найкраща.

**Комунікативна ігрова ситуація «Поясни мене»**

**Мета:** вчити дітей придумувати казку за фразеологізмом; розвивати уяву, креативне мислення.

**Матеріал:** фразеологізми «як дві каплі води», «душа співає», «як вітром здуло».

**Хід гри:**

Хлопчик Красномовник пропонує дітям скласти казки про фразеологізми, він їх запише, а потім вони зроблять книжечку і подарують її дітям сусідньої групи. Пропонує послухати казочку, яку він придумав про фразеологізм «душа співає»:

«Жила-була пташка-чарушка. Вона весь день співала й ніколи нікого не помічала. А від того співу їй чомусь завжди було сумно, бо вона вважала, що це її робота розважати інших. І ось одного разу біля неї зупинився красень – лев.

* Коли ти співаєш, й моя душа співає!
* Як це «душа співає?»

- А так: коли чуєш твій солодко-чарівний голос, піднімається настрій, і

моя душа теж починає співати всьому, що навколо мене: травичці, павучку, квіткам, сонечку! Всередині так гарно, що хочеться співати разом із тобою!

- Дякую тобі, Леве, за такі слова! Я вважала, що нікому не приношу радості. Тепер я ніколи не буду сумувати і завжди співатиму, щоб і в інших душа хотіла співати!».

Дітям пропонується скласти казку за аналогією за такими фразеологізмами «як дві каплі води», «як вітром здуло».

**Комунікативна ігрова ситуація «Слово як квітка»**

**Мета:** стимулювати дітей до використанняобразно-виразних засобів у процесі продукування різних типів монологічного дискурсу; розвивати уяву, креативне мислення.

**Матеріал:** квіти.

**Процедура виконання:**

Красномовник звертається до дітей: уявіть, що ми з вами на чудовому полі. Погляньте, скільки тут гарних квітів, рослин, які вони пахучі. Уявіть, що ці квіти – це слова нашої рідної мови, відчуйте, які вони пахучі, милозвучні, кожне слово, як і кожна квітка, по-своєму прекрасне. А тепер виберіть собі улюблену квітку і спробуйте придумати про неї 1) фантастичну розповідь; 2) описати її; 3) пояснити, чому вона у вас найкраща.

Дає зразок:

*Розповідь-опис:*

Моя найулюбленіша квітка – це крокус з жовтими квіточками. Усипаюся я ними весною і стою, наче золотом горю. Листочки у крокуса ніжні, зелененькі, мерехтять як ліхтарики.

*Розповідь-міркування:*

Квітка крокус – моя найулюбленіша! Бо вона одна з перших з’являється у садку після замерзлої і холодної зими. А ще я її люблю тому, що в неї гарненькі жовті квіточки, наче сонечко. Дивишся і душа радіє.

*Розповідь-фантазія:*

Колись давно, за царя Гороха жила-була Квіткамовка Крокус. Вона так любила своїх друзів: це друг-нарцис і дві подруги – троянда і волошка. Вони постійно десь мандрували, бо вміли летати: заглянуть до когось у віконечко, порадіють їх своїм красивим виглядом і полетять до іншої хатинки. І так весь день. Та ось одного разу сорока на хвості принесла новину: що дракон наближається до їхнього царства і схопить їх усіх у полон. Нарцис із трояндою і волошкою злякались та полетіли до іншого царства. А Квіткамовка Крокус залишилась одна. Але тепер вона не квіткомовка, бо коли її покинули друзі, вона перестала говорити. Стоїть вона тепер у жовтому сонячному каптані і немає їй з ким поговорити і кого порадувати. Ось така сумна історія».

Змістовою основою формування мовленнєвої особистості дітей старшого дошкільного віку є національні звичаї та традиції, з-поміж яких особливе місце посідають народні ігри. Проілюструємо прикладами.

 **Гра «Зайчику, зайчику» (за С.Ф.Русовою)**

**Мета:** розвивати образне й виразне мовлення старших дошкільників, вправляти у правильній й твердій вимові звука [ч].

 **Словник:** зайчику-братчику, сінця-колінця, підбочки, гребінчик, обійнятись, вискочити.

 **Хід гри:** Діти ходять колом, а в середині стоять двоє і пританцьовують та рухами виробляють усе, що співає коло:

Зайчику, зайчику, ти мій братчику, не ходи, не топчи по городчику.

А нікуди зайчику ані вискочити, а нікуди зайчику перескочити.

Скочком, бочком, повернуся, гребінчиком розчешуся.

Зайчику! Ручки, плечки (*кладуть руки на груди*).

Ані тобі, зайчику, ані вискочити, ані тобі, зайчику, ані виглянути!

Зайчику! Сінця –колінця (*беруться за коліна*)

Ані тобі, зайчику, ані вискочити, ані тобі, зайчику, ані виглянути!

Зайчику! За п’яточку (*беруться за п’яти*).

Ані тобі, зайчику, ані вискочити, ані тобі, зайчику, ані виглянути!

Зайчику! За підбочки.

Ані тобі, зайчику, ані вискочити, ані тобі, зайчику, ані виглянути!

Зайчику! Обернися, кого любиш, обіймися! (*пара обіймається і виривається з кола. На її місце стає друга і так по черзі)*

 **Гра «Зелений шум»**

**Мета:** вправляти старших дошкільників у вживанні кличної форми, у правильній вимові звука [ч].

 **Словник:** зеленая, доню, чоботи, вівторок, шубівка.

 **Хід гри:** Усі, взявшись за руки, стають у коло. У такт пісні, розхитуючись, мов справді шум ходить по діброві, посуваються до середини кружка, промовляючи такі слова:

 А в нашого шума зеленая шуба.

 Пожди, доню, до суботи – буде шуба ще й чоботи.

 Пожди, доню, до вівторка – буда шуба ще й шубівка.

Після цього двоє дітей піднімають руки, а решта, не розриваючи кола, пробігають через зроблені «ворота». Таким чином усі стають тепер спиною до середини кола й міцно тримаючись, щоб не обірватись, хутко крутяться.

**Гра «ластівка»**

**Мета:** вправляти старших дошкільників в умінні вести діалог, у вживанні кличної форми, у правильній й твердій вимові звука [ч] та правильному вживанні дієслів.

 **Словник:** ластівко, поїси, напечеш, утечеш.

 **Хід гри:** Гравці сідають у два ряди лицем один до одного. Хтось один лишається між рядами, підходить до когось із рядку, кладе руку на плече ззаду і промовляє:

* Ластівко, ластівко, утечеш? (- Утечу).
* Хліба напечеш? (- Напечу).
* Сама поїси? (- Поїм).
* Мені не даси? (- Не дам).

Ластівка тікає, бігає навколо тих, хто в рядах. Той, хто стоїть між рядами її ловить.

 **Гра «Дід»**

**Мета:** вправляти старших дошкільників у дзвінкій вимові приголосних звуків у кінці слів, розвивати образне мовлення, немовні засоби виразності українського мовлення.

 **Словник:** міх, дідище-старище, вусатий.

 **Хід гри:**Запрошується хлопець на роль діда. На відстані 10м. від діда стоять гравці, які починають його дразнити:

 Їде, їде, дід, дід, несе, несе, міх, міх.

 Ось такий дідище, ось такий старище, *(діти ходять, начебто дід)*

 Ось такий окатий, ось такий вусатий, *(діти показують вуса й бороду)*

 Такий бородатий!

 Ось такий плечистий, тьху його нечистий!

Після цих слів діти розбігаються, а дід повинен догнати кого-небудь. Коли наздожене, той і стає дідом.

Метою четвертого **– *рефлексивно-оцінного*** етапує формування вміння дитини оцінювати й контролювати власне мовлення та мовлення своїх однолітків. Провідним методом є метод рефлексії. Рефлексія як відбиття самого себе, своїх інтересів, мотивів, станів, що охоплюють власні дії, означає їх презентацію, представленість свідомості. Цей процес ґрунтується на вербалізації. Виступаючи в цій функції, мова, як знакова система є єдиною формою становлення, розвитку та існування особистісної рефлексії. Рефлексивна свідомість людини не може здійснюватися без мовних засобів; рефлексія, яка здійснюється у внутрішньому мовленні, виявляє зв'язок рідної мови та особистісного «Я» [169]. На цьому етапі особлива увага звертається на формування адекватної взаємооцінки й самооцінки та прояву взаємоконтролю і самоконтролю у власному мовленні дітей та мовленні інших однолітків. Відомо, що оцінно-контрольні дії є розумовими діями, тому дитина у процесі говоріння та сприйняття мовлення звертає увагу насамперед на зміст, що передається, і контролює правильність побудови висловлювання, фрази, слова. На переконання А.М.Богуш, щоб мовленнєві помилки «виявилися усвідомленими», вони мають посісти початкове структурне місце мети у процесі виконання мовленнєвого завдання. Увага дитини повинна бути спрямованою на мовленнєві помилки, «неправильності» у побудові фраз і речень [86, с. 260]. У зв’язку з цим у нагоді стануть дидактичні ігри, ситуації-оцінки, під час виконання яких у старших дошкільників виробляються «актуально усвідомлені» дії, формуються дії свідомого контролю у процесі мовленнєвого висловлювання. У змісті таких ситуацій або дидактичних ігор передбачено навмисне припущення помилок у мовленні дієвого героя – Томучки, яка неправильно вимовляла слова, їх граматичні конструкції, або неправильно вживала мовленнєві формули етикету тощо. Правильність чи неправильність висловлювання визначається прапорцями – червоним і синім: якщо Томучка сказала правильно, дітям пропонується підняти червоний прапорець, якщо ні – синій. Проілюструємо прикладом.

**Ситуація-оцінки «Чи правильно Томучка сказала?»**

**Мета:** вчити дітей оцінювати мовлення інших, давати обґрунтоване пояснення.

**Процедура виконання:** На столі у вихователя розігрується пальчиковий театр. Сценка: Томучка із лисичкою про щось говорять. Дітям пропонується уважно послухати діалог між ними і пояснити, чи правильно спілкувалася Томучка:

Томучка: До побачення!

Лисичка: Як це так? Та такого просто бути не може! Ми ж тільки зустрілися!

Томучка: Не знаю, не хочу тобі відповідати!

Лисичка: І про що ж нам тоді з тобою говорити?

Томучка: Так, я слухняна дівчинка.

Лисичка: До побачення!

Томучка: І тобі смачного!

Дитині пропонується оцінити, чи правильно розмовляла Томучка із лисичкою і обов’язково пояснити, чому так уважаєш? З метою стимулювання дитини до її аргументованої оцінки слід постійно нагадувати дитині використовувати різні мовні засоби для зв’язку смислових частин (оскільки, бо, тому що, отже), вживати для доведення вступні частини «я вважаю», «на мою думку», «на мій погляд», слова «по-перше», «по-друге» .

Ефективними у стимулюванні дітей до оцінно-контрольних дій є такі прийоми, як:

запитання («Хто помітив помилку у висловлюванні Томучки?», «Чим сподобалась тобі розповідь Сергійка?», «Скажи, як правильно сказати це слово?» тощо),

настанова («Будь уважним!», «Слідкуй за мовленням», «Намагайся слухати уважно, бо будеш оцінювати мовлення» та ін..),

зіставлення зразка розповіді вихователя з розповіддю дитини («Скажи, з чого я почала свою розповідь, а Тетянка?», «А що було в кінці, якими словами ми закінчили розповідь? «Чия розповідь найкраща?»).

Ефективними також є мовленнєві ситуації, які стимулюють дитину до пошуку і виправлення допущеної помилки. У змісті таких ситуацій передбачено фонетичний і лексико-граматичний аспекти мовлення. Проілюструємо прикладом.

**Мовленнєва ситуація «Лист-запрошення на новорічну ялинку».**

Напередодні Нового року всі діти пишуть свої побажання Дідові Морозу й запрошують своїх близьких і рідних на новорічну ялинку. Так вчинила і наша знайома подруга Томучка. Але її сестричка Чомучка лист не відправила, бо сказала, що вона допустила помилку в реченні «Я буду в костюмі маленької поні». Томучка помилки не помічає, а Діда Мороза бачити хоче на новорічній ялинці. Ось вона і засмутилася. Давай їй допоможемо. Яку помилку допустила Томучка?

**Мовленнєва ситуація «Приз від Громовичка».**

На свій День народження Томучка замовила бажання отримати від Громовичка приз-сюрприз. І сталося чудо! Прокинулася, а біля ліжка яскравий сундучок! Кинулася до нього Томучка, а відкрити не може. Виявляється, що відчиниться він лише тоді, коли Томучка виправить помилки в реченнях. А вона не знає. Ох, і засмутилася! Давай їй допоможемо! Послухай речення і знайди помилку: У мене на пальто відірвався ґудзик. Сніговик ніколи не боїться мороза. У страха очі великі. Не треба сердити Громовичка. У Добрунчика міцні граблі.

З-поміж провідних методів особливе місце належить рольовій грі – навчання в дії, що сприяє активізації мовлення дітей старшого дошкільного віку, самостійному висловлюванню своїх думок. Д.Б.Ельконін наголошував на тому, що коли дитина бере на себе роль будь-якої людини, то їй необхідно виокремити характерні ознаки, які властиві цій людині, її професії. Лише за таких умов ця роль ефективно програвається дитиною, при цьому дитина бере на себе виконання певних суспільних функцій і правил [554]. Тому дітям можна запропонувати поставити себе в ситуацію, яка може виникнути за межами дошкільного навчального закладу. Це можуть бути такі рольові ігри, як: «Зустріч із колишнім сусідом», «Поїздка до Діснейленду», «На День народженні у друга», «Я готуюсь до школи», «Моє перше інтерв’ю», «Зустріч у телестудії», «Обговорення реклами, (мультфільму)» та ін., тобто такі ситуації, що можуть виникнути в реальному житті дитини. Послідовність розігрування рольової гри є такою: дітипродумують задум гри, розподіляють ролі, добирають ігрові атрибути, надалі створюється вихідна початкова ситуація і вже потім діти виконують рольові дії. Якщо в дитини щось не виходить, то втручається дорослий.

Наведемо приклад рольової гри «Зустріч у телестудії».

**Рольова гра. Зустріч у телестудії.**

**Мета:** вчити дітей формулювати запитання, логічно відповідати на них; стимулювати ініціативність у діалозі-розпитуванні, адекватно вживати етикетні формули; оцінювати мовлення й поведінку мовців .

**Матеріал:** ігрова телевізійна студія, мікрофон, телекамери.

**Сюжет рольової гри:** Вихователь повідомляє дітям,що до них на гостини скоро завітають журналісти, які хочуть познайомитися з їхнім дитсадком. А щоб знати, як відбувається ця зустріч, треба підготуватися до цього.

**Учасники рольової гри:** ведучий – журналіст, гість програми, експерти, глядачі.

**Хід гри:** (Дітям пропонується обрати ведучого – журналіста, гостя програми, експертів, усі інші діти – глядачі; якщо діти не можуть самостійно вибрати ролі, то пропонувалося визначити це за допомогою лічилки).

Вихователь: Діти, давайте подумаємо, з чого починається кожна зустріч або ефір? (діти відповідають). Так, правильно, тому шановний журналісте, не забувайте, з чого треба починати розмову.

Ведучий – журналіст починає телепередачу: Привіт!

Вихователь: Діти, давайте згадаємо, як ще можна в українській мові звертатися до людей?

Оленка: Доброго дня! А ще «добридень» як ми вчили у вірші.

Тетянка: А ще можна сказати «доброго здоров’ячка!», «вітаю!».

Вихователь: Так, молодці! Шановний журналісте, зверніться до дітей такою формою привітання, щоб вони захотіли з вами поділитися своїми враженнями від цього дитсадка.

Ведучий – журналіст: Доброго здоров’ячка, шановні глядачі! (мовчання)

Вихователь: Діти, давайте подумаємо, а про що треба говорити далі? (діти відповідають). Так, слід повідомити, яка передача до нас приїхала, як вона називається? Кого вибирає своїм гостем? Прошу, журналісте!

Ведучий – журналіст: В ефірі програма «Наш гість». Сьогодні у нас у студії – дошкільний заклад «Казка». Давайте познайомимось. Як тебе звати? Розкажи про себе.

Вихователь: (звертає увагу дитини на те, що можна підійти з мікрофоном до цієї дитини, вести себе спокійно, розкуто, нічого не боятись, бути впевненим у своїх силах і правильних запитаннях).

* Доброго дня! Мене звати Сергійко. Я ходжу до дитячого садка.
* Сергійко, поясни нашим гостям, чому він тобі подобається?
* Тут весело. У мене багато друзів! Ми граємось у різні ігри.
* А як тебе звати?
* Тетянко. Я теж люблю цей дитячий садок. Він насправді є казкою, бо все тут гарно й весело. А на свята приходять казкові герої і грають з нами в різні конкурси.
* А чим ти займаєшся, коли приходиш додому?
* Я граюся, а потім з батьками відпочиваю, дивлюсь телевізор.
* Будь ласка, а які програми ти б порадила подивитися нашим глядачам?
* Я б рекомендувала вранці, щоб скоріше прокинутись – «Машу і ведмедя». Він дуже смішний мультик!
* Дякую, Тетянко! Нам було приємно з тобою поспілкуватись! До зустрічі!
* До зустрічі!

Вихователь: Діти, а ще можна завершити розмову такими словами: «нехай вам щастить!», «я хочу подякувати вам за таку приємну й душевну розмову!», «мені було приємно!». Не забувайте і ви використовувати ці формули мовленнєвого етикету в ситуації прощання.

**Після гри відбувається обговорення результатів рольової гри:** в роботу включаються експерти, яким пропонувається оцінити: чи насправді цей дитячий садок є найкращим, таким, що його можна рекомендувати іншим дітям? Чи правильно поводився журналіст? Чи всі його запитання розкрили сутність обраного дошкільного закладу? Як відповідали діти – чи правильно використовували етикетні формули, чи не допускали помилок у словах і реченнях, як поводились (аналіз немовних засобів виразності мовлення)?

***Задля формування мовленнєвої особистості дошкільника Л.О.Калмикова пропонує використовувати такі технології, як «прийом сугестопедії», «діанетики», «навіювання», різні форми психотерапевтичного впливу (казкотерапія, ігрова терапія, природотерапія, арттерапія тощо), соціально-психологічні тренінги.***

**Критерії оцінки та показники рівнів сформованості**

**мовленнєвої особистості дітей старшого дошкільного віку**

Критерії і показники сформованості мовленнєвої особистості дітей старшого дошкільного віку, якими виступили такі види компетенції: дискурсивно-мовленнєва, когнітивно-мовленнєва, креативно-мовленнєва.

Так, під когнітивно-мовленнєвою компетенцією розуміємо наявність у словнику дитини достатнього лексичного запасу (відповідно до програми); обізнаність із формулами мовленнєвого етикету, прислів’ями, приказками, казками та іншими жанрами української народної творчості; творами українських і зарубіжних письменників.

Дискурсивно-мовленнєву компетенцію визначаємо як інтегративну властивість особистості дитини, її здатність ініціювати, створювати, розуміти й підтримувати різні типи дискурсів (діалогів, полілогів, монологів) у різних комунікативних ситуаціях; наявність у мовленні мовних і немовних засобів виразності.

Креативно-мовленнєву компетенцію розглядаємо як володіння дитиною креативним мисленням, що обслуговує процеси породження і сприйняття різних типів дискурсу; сукупність особистісних якостей, які визначають здатність до створення нею нових синтаксично та логічно завершених оригінальних креативно-мовленнєвих висловлювань (зв’язних текстів); наявність адекватних взаємооцінки і взаємоконтролю та самооцінки і самоконтролю мовлення.

Рівні сформованості мовленнєвої особистості дітей старшого дошкільного віку: інтуїтивний, нормативний, репродуктивний, початковий. Схарактеризуємо їх.

**Інтуїтивний рівень**характерний для дітей старшого дошкільного віку, які вільно експериментують із мовним матеріалом, створюють оригінальні синтаксично та логічно завершені типи дискурсів (діалоги, монологи); швидко включаються в діалог, уміють самостійно створювати його (кількість діалогічних єдностей – 7-8); щодо монологічного дискурсу, то тексти вирізняються чітким формуванням думки, відповідністю темі та жанру, композиційною цілісністю; правильною синтаксичною побудовою речень (кількість речень у висловлюваннях описового типу дорівнює 7-8 (слів – 20-25), сюжетній – 9-10 (слів – 25-30), міркування – 3-4 (слів – 15-20), із власного досвіду – 8-10 (слів – 25-30)); використовують у розповідях різні за структурою речення (прості, складні, складнопідрядні та складносурядні безсполучникові та зі сполучниками речення); у мовленні дітей віддзеркалюється власний життєво-мовний досвід (відчуття, враження). Мовлення дітей характеризується лексико-граматичним багатством і правильністю; діти виявляють ініціативність під час слововживання, прагнуть до словотворення та словозміни, розуміють пряме і переносне значення слів і вміють їх пояснити, наводять приклади з власного досвіду; у мовленні дітей наявні образні вирази, приказки, прислів’я, порівняння (5 і більше). У старших дошкільників цього рівня сформовані комунікативні мотиви (потреба висловитися, вплинути на співрозмовника, отримати додаткову інформацію). Діти виявляють свою індивідуальність, творчо й оригінально мислять, володіють лінгвістичними й екстралінгвістичними мовними засобами, яскраво виявляють свої емоції; знають і вживають формули мовленнєвого етикету (7-8); для них характерне яскраве творче мовленнєве самовираження, адекватні взаємооцінка і взаємоконтроль та самооцінка і самоконтроль мовлення.

**Нормативний рівень** властивий старшим дошкільникам, які експериментують із мовним матеріалом, у них наявна здатність до фантазування, водночас продуктивність різних типів дискурсу залежить від їхнього емоційного настрою. Діти створюють синтаксично та логічно завершені типи дискурсів; швидко включаються в діалог, уміють самостійно створювати власні діалоги, між репліками відсутні довгі паузи (кількість діалогічних єдностей – 5-6); щодо монологічного дискурсу, то тексти оформлені відповідно до теми й композиційних вимог, водночас наявні помилки (подекуди незавершеність думок, порушення логічності їх викладу, лексико-граматичні інтерферентні огріхи). Кількість речень у висловлюванні описового типу дорівнює 5-6 (слів – 15-19), сюжетній – 7-8 (слів – 19-24), міркування – 1-2 (слів – до 14), із власного досвіду – 6-7 (слів – 19-24); дотримуються логіко-синтаксичного зв’язку висловлювання, подекуди зустрічаються паузи, використовують у реченнях переважно прості поширені або складносурядні безсполучникові чи зі сполучниками речення. Під час складання розповідей використовують власний життєво-мовний досвід. Діти цього рівня виявляють ініціативність у слововживанні; в їхньому мовленні спостерігалося прагнення до словотворення та словозміни; вони розуміють пряме і переносне значення слів, уміють їх пояснити; у мовленні присутні образні вирази, приказки, прислів’я (3–4). Діти виявляють свою індивідуальність, творчо мислять, створюють мовленнєво-ігрові сюжети; використовують засоби художньої виразності, вміють творчо самовиразитись, виявляють свої емоції залежно від настрою; знають і вживають формули мовленнєвого етикету (5-6); їм здебільшого властиві адекватні взаємооцінка і взаємоконтроль та самооцінка і самоконтроль мовлення.

**Репродуктивний рівень** притаманнийдітям старшого дошкільного віку, які не вміють самостійно виявити свою індивідуальність, хоча подекуди є бажання творчо самовиражатися, роблять це лише за допомогою вихователя; не завжди вміють відповісти на відповідну репліку діалогу, діалогічні єдності одноманітні (кількість 3-4); щодо монологу, то наявна велика кількість помилок, тексти не відповідають змісту, в них наявні значні композиційні порушення; кількість речень у висловлюваннях описового типу дорівнює 3-4 (слів – 9-14), сюжетній – 4-6 (слів – 10-18), із власного досвіду – 3-5 (слів – 10-18 ); зв’язок між реченнями формально-сурядний, обмежено вживають поширені речення і складні конструкції, використовують однотипні способи міжфразового зв’язку; мовлення насичене довгими паузами, збіднене засобами художньої виразності. Діти цього рівня не розуміють стилістично-образної ролі, значеннєвих відтінків фразеологізмів; пояснення переносного значення викликає в них певні труднощі (в мовленні наявні образні порівняння (1-2); вони не виявляють бажання утворювати нові слова. Мовлення дітей емоційно збіднене, подекуди використовують лише окремі засоби виразності (як мовні, так і позамовні); знають і вживають формули мовленнєвого етикету (3-4); діти здебільшого не можуть адекватно оцінити й контролювати своє і чуже мовлення.

**Початковий рівень**  характерний для дітей старшого дошкільного віку, яким важко самостійно (без допомоги вихователя) створювати діалогічні й монологічні висловлювання; вони підтримують діалог одноманітними репліками (кількість діалогічних єдностей – 1-2); у складених ними текстах відсутні сюжетні лінії, композиційна структура, логічний зв′язок, завершеність; кількість речень в описових розповідях дорівнює 1-2 (слів – до 8), сюжетній – 1-3 (слів – до 9), із власного досвіду – 1-2 (слів – до 9), розповіді-міркування – відсутні; використовують здебільшого прості поширені речення, які містять довготривалі паузи, подекуди послуговуються складними реченнями. Діти цього рівня не виявляють ініціативність у слововживанні, не прагнуть до словотворення та словозміни; вони не розуміють пряме і переносне значення слів, не вміють їх пояснити; не сприймають образні вирази й тому не вживають їх у власному мовленні. Діти не виявляють бажання творчо самовиражатись; знають і вживають формули мовленнєвого етикету (1-2); неадекватно оцінюють і контролюють власне мовлення і мовлення інших.

Зауважимо, що, розпочинаючи обстеження мовленнєвого розвитку старших дошкільників на констатувальному етапі, дітей можна познайомити з постійно дієвим героєм із дідусем Громовичком, який надалі пропонував дітям діагностувальні завдання. Проілюструємо прикладом.

Вихователь пропонує дитині пригадати українську народну казочку «Рукавичка». – Діти, а знаєте ви, що трапилось із героями після того, як вони вирвались із рукавички й порозбігалися лісом? Послухайте: «Бігли-бігли казкові герої лісом, втомились і вирішили відпочити. І ось раптом все загуло, сонечко сховалось і із-під важких темно-синіх хмар з’явився в довгому вбранні дідусь. Привітався з усіма. Виявилося, що його звати Громовик (Громовичок), він завжди сидить на небі і ховається за хмаринками. І коли бачить, що в когось біда, то одразу йде на допомогу. Ось і цього разу побачив він, що біжать лісом звірята і вирішив їм допомогти. Дідусь Громовичок сказав, що покаже їм чудову галявину, де кожний з них зможе жити в окремому будиночку. Але для того, щоб потрапити туди, треба виконати завдання, які їм дасть дідусь Громовичок. Звірятка одразу ж зраділи, але потім засумували, бо вони від остраху все позабували й не знають, як виконати ці завдання». Діти, давайте допоможемо звіряткам».

**Когнітивно-мовленнєва компетенція**

**Показник: багатство лексичного запасу**

**Завдання 1.** Допомога мишці-шкряботушці.

**Мета:** з’ясувати вміння дитини добирати синоніми.

**Матеріал:** предметні картинки, іграшкова мишка.

**Процедура виконання:**  Вихователь повідомляє дитині, що мишка-шкряботушка отримала від дідуся Громовичка таке завдання: їй треба придумати якомога більше слів до картинок, які їй дав дідусь, а вона соромиться. Давай допоможемо їй: вона буде показувати тобі картинки, а ти будеш їх «одягати» в красиві слова, які б відповідали на запитання «який?» (Пропонуються такі предмети: пролісок, сонячний промінчик, береза, білочка, вовк, одяг, кавун, дівчина, воїн, листя, мова, ялинка, зима, осінь, метелик, очі, лебідь, вітер).

**Завдання 2.** Допомога жабці-скрекотушці.

**Мета:**  виявити вживання дітьми іменників, прикметників, дієслів, прислівників.

**Матеріал:** іграшкова жабка.

**Процедура виконання:** Вихователь звертає увагу дитини на те, що жабка-стрекотушка дуже весела і здивована: вона знає все, що зображена на малюнках, але чомусь дідусь Громовичок не хоче показувати їй галявину з будиночками. А не робить він це тому, що жабка-стрекотушка не хоче відповідати на запитання, боїться, що не правильно скаже. Ми з нею домовилися, що вона буде запитувати, а ти будеш відповідати на запитання. Пропонуються такі запитання:

а) «Що буває глибоким? Мілким? Високим? Низьким? Широким? Вузьким? Легким? Важким? Великим? Маленьким?». Дитина добирає іменники.

б) Тарілка яка? Груша яка? Трава яка? Яблуко яке? Коріння яке? Дерево яке? Кавун який? Транспорт який? Хліб який? Ялинка яка?” і т. ін. Дитина добирає прикметники.

в) «Сонечко (що зробило?). М‘яч (що зробив?). Їжак (що робить?). Блискавка (що зробила?). Листя (що робить?). Мороз (що робить?). Вода (що робить?). Дитина добирає дієслова.

г) «Собака (поводиться як?). Кінь (як біжить?). Шпак (співає як?). Лев (ходить як?). Взуття (носити як?). Мати (турбується про тебе як?). Дитина добирає прислівники.

**Завдання 3.** Допомога зайчику-побігайчику.

**Мета:** з’ясувати вміння дитини добирати антоніми до поданих словосполучень.

**Матеріал:** предметні картинки, іграшковий зайчик.

**Процедура виконання:**  Педагог повідомляє дитині, що дідусь Громовичок дав зайчику чарівний мішечок, а в тому мішечку чарівні картинки, які треба розглянути й продовжити речення. Але ж наш зайчик-побігайчик ще й плаксунчик-боягунчик і тому він боїться навіть залізти лапкою в той мішечок. Давай допоможемо йому: а) він буде показувати картинку й називати речення, а ти будеш його продовжувати:

Гарбуз великий, а буряк… (маленький)

Цибуля біла, а редька … (чорна)

Морква довга, а горох… (короткий)

Гарбузове насіння біле, а кавунове … (чорне).

Гарбуз важкий, а кавун … (легкий).

щедрий врожай - ... (скупий)

Калина кислувата, а смородина……(солодкувата)

Горобина тверда, а калина…..(м’яка)

б) Зайчик-побігайчик називає слово, а ти кажеш навпаки: низький (високий), довгий – (короткий), товстий (худий), веселий (сумний), ніч (день), зима (літо), важкий (легкий), багатий (бідний), здоровий (хворобливий), швидкий (повільний), працьовитий (лінивий), холодний (гарячий).

**Завдання 4.** Допомога лисичці-сестричці.

**Мета:** визначити вміння дитини утворювати нові слова за допомогою зменшувально-пестливих суфіксів.

**Матеріал:** іграшкова лисичка, м’які іграшки тварин і людей, предметні картинки.

**Процедура виконання:** Педагог повідомляє дитині, що лисичка-сестричка ніяк не хоче виконувати завдання, а в будиночок потрапити їй хочеться. Вона завжди була хитренькою і тому придумала цікаву гру: вона принесла із собою багато м’яких іграшок, різних предметів, буде показувати й називати тобі іграшку чи картинку, а ти будеш ласкаво її називати. (Пропонуються такі іграшки: мавпа, слон, їжак, заєць, лисиця, вовк, ведмідь, білка, дід, баба, мати, тато, дитина, книга, рука, сонце, яблуко, ніч, зірка, ластівка).

**Завдання 5.** Допомога вовчику-братику.

**Мета:** з’ясувати вміння дитини добирати споріднені слова.

**Матеріал:** іграшковий вовчик.

**Процедура виконання:**  Вихователь повідомляє дитині, що вовчик-братик дуже засмучений через те, що він захворів: у нього болить горло і тому йому важко говорити. Але ж він теж хоче потрапити до будиночка, а ще й порадувати дідуся Громовичка: дібрати схожі слова. Давай йому допоможемо: він буде називати слово, а ти будеш добирати схожі, тобто його «родичів». (Пропонуються такі слова: журба, буря, ліс, свиня, верблюд, вітер, квітень, журавель, соняшник, село, насіння, свято, мандрівник).

**Завдання 6.**Допомога кабану-іклану.

**Мета:**з’ясувати вміння дитини утворювати нові слова за допомогою префіксів.

**Матеріал:**іграшковий кабан.

**Процедура виконання:** Вихователь повідомляє дитині, що до неї завітав кабан-іклан за допомогою. У його брата трапилася біда: із книжки порозбігались усі слова, залишилися лише деякі. Тепер брат дуже засмучений, таким його кабан-іклан ще не бачив. Кабан-іклан дуже просить тебе допомогти йому зібрати слова: він тобі називатиме ті слова, що залишились у книзі, а ти будеш утворювати нові. (Пропонуються такі слова: бігти, йти, читати, малювати, пригати, говорити, кидати, нести, дзвонити, їхати).

**Показник: обізнаність із формулами мовленнєвого етикету**

**Завдання 1.** Допомога ведмедю-набридю.

**Мета:** з’ясувати обізнаність дітей із формулами мовленнєвого етикету: привітання і комплімент.

**Матеріал:** іграшковий ведмідь.

**Процедура виконання:** Вихователь повідомляє дітям, яке ж завдання отримав ведмідь-набридь від дідуся Громовичка: йому треба привітати свою подругу Марійку й зробити їй комплімент. А він не знає, як це робити. Допоможи йому, будь ласка, пригадай, як треба вітатись і робити комплімент і розкажи про це ведмедю-набридю.

**Завдання 2.** Допомога Голубу

**Мета:** з’ясувати обізнаність дітей із формулами мовленнєвого етикету: подяка і прохання.

**Матеріал:** предметні й сюжетні картинки, оповідання «Дрізд і голуб».

**Процедура виконання:** Педагог повідомляє дитині, що до нього прийшов його давній друг дідусь Громовичок, який хоче розповісти тобі українську народну казку. Послухай її (Розповідається казка «Дрізд і голуб»: Якось голуб став просити дрозда, щоб той навчив його гніздо мостити. Погодився дрізд, та тільки поклав декілька гілочок, як голуб сів на них і вуркоче: «Знаю, знаю…» Розгнівався дрізд та й каже: - Коли знаєш, то навіщо просиш? І полетів собі геть. А голуб зовсім не вмів гніздо мостити. Ото скільки дрізд йому допоміг, таке гніздо в нього й лишилося назавжди»). Громовичок продовжує: Діти, голуб хоче повернути дрозда, але не знає, як до нього звернутись, як попросити, щоб він йому допоміг. Дитині пропонується пригадати ввічливі форми звертання і прохання.

**Завдання 3.** Утішимо Громовичка.

**Мета:** з’ясувати обізнаність дітей із формулами мовленнєвого етикету: втіхи, співчуття**.**

**Матеріал:** лялька Громовичок, предметні картинки.

**Процедура виконання:** Вихователь повідомляє дитині, що з дідусем Громовичком трапилася біда й розповідає про пригоду, що сталася з ним: вирішив він прогулятися лісом, спустився на землю і побачив на галявині гусей. Коли вже підійшов до них поближче, то один гусак, напевно, вожак, витягнув свою довгу шию, зашипів, заґелґотав і побіг за Громовичком. Ледь-ледь він від нього втік. І до того ж він його злякався, що й слова вимовить не може. Подивись на нього (показує). Допоможи Громовичку заспокоїтися, поспілкуйся з ним. Якими словами ти будеш його заспокоювати?

**Завдання 4.** Порада Їжачкові.

**Мета:** з’ясувати обізнаність дітей із формулами мовленнєвого етикету: поради і пропозиції.

**Матеріал:** атрибути до настільного театру, фрагмент оповідання Ю.Старостенка «Під зеленим шатром лісу».

**Процедура виконання:** Вихователь влаштовує настільний театр і розігрує фрагмент оповідання: «Настало літо, і зашумів зеленими вітами ліс… То тут, то там між пухнастих ялиць та під лапатим гіллям смерек вишикувалися рядочками гриби маслюки. Хотів був привітатися до них їжак, а гриби злякалися і повдягали на голови хто листочка сухого, а хто пучок глиці. Їжак і з того боку зазира, і з цього – нема грибів. «Порозбігалися», - думає собі… А гриби зачаїлися під картузиками і тихенько усміхаються: «Ну і їжак, недарма у нього такі маленькі очки!» Дитині пропонується подумати й дати пораду чи пропозицію на майбутнє, як бути Їжачкові.

**Показник: обізнаність із прислів’ями, приказками, казками та іншими фольклорними жанрами; творами українських і зарубіжних письменників**

Міні-подорож до «Фольклор-міста» з відповідними експериментальними завданнями. Опишемо її зміст.

Вихователь повідомляє дітям, що вона отримала запрошення від Громовичка на гостини до Фольклор-міста. (Діти сідають на ослінчик і «їдуть» до міста). Провідник – дідусь Громовичок – повідомляє: «Увага! Ми зупиняємося».

**І зупинка**. Вулиця прислів’їв і приказок.

**Мета**: визначити обізнаність дітей із прислів’ями й приказками.

**Матеріал**: іграшковий хлопчик Прислівчик.

**Процедуравиконання**: Громовичок знайомить дітей із господарем вулиці прислів’їв і приказок Прислівчиком. Діти, як ви думаєте, чому його так звати? Так, тому що він знає багато прислів’їв і приказок. Прислівчик хоче запросити вас зіграти у вікторину – хто з вас згадає більше прислів’їв і приказок про пори року, дружбу, сміливість чи ще які-небудь, той буде іменуватися найбільший Розумник нашої групи і отримає від мене приз – чарівний кошик із прислів’ями і приказками. Правила гри такі: ви розповідаєте прислів’я чи приказку українською мовою, за кожну з них отримуєте червону фішку, в кого їх буде більше, той виграє. Педагог називає тему, наприклад, назвіть прислів’я про дружбу (сміливість, ввічливість, скромність, природу й т.ін.).

**ІІ зупинка.** Вулиця малих фольклорних жанрів.

**Мета**: з'ясувати обізнаність дітей із мирилками, примовками, загадками, лічилками, забавлянками, закличками, колисанками .

**Матеріал**: іграшкові мишка-шкряботушка, зайчик-побігайчик, жабка-скрекотушка, лисичка-сестричка, вовчик-братик, кабан-іклан, ведмідь-набридь.

**Процедура виконання**: Громовичок оголошує, що їм необхідно зупинитися на наступній вулиці малих фольклорних жанрів. Діти, подивіться, хто мешканці цієї вулиці? Так, це наші герої з казки «Рукавичка», ось тут вони отримали свої будиночки. Але знову трапилась із ними біда: вони всі пересварились, і хоча вже й забули, через що сталася та суперечка, але вони й досі не розмовляють один з одним, бо помиритися вони зможуть лише тоді, коли згадають цікаві фольклорні тексти, а вони знову зі страху все позабували. Давайте допоможемо їм. Пригадайте, які ви знаєте мирилки, (примовки, загадки, лічилки, забавлянки, заклички, колисанки, щедрівки, колядки)?

**ІІІ зупинка.** Вулиця Казок.

**Мета**: з'ясувати обізнаність дітей із казками.

**Матеріал**: Казкарка, зображення героїв народних казок, хатинки для них.

**Процедуравиконання**: Громовичок знайомить дітей із господинею вулиці Казкаркою, запитує в неї, чому вона сумна. Виявляється, що хатинки казкових жителів давно спорожніли, бо про них давно ніхто не згадував, не провідував їх, вони засумували і покинули вулицю казок, тільки й лишилася хазяйка. Діти, а повернуться жителі до своєї вулиці лише тоді, якщо ви пригадаєте й розкажете господині казки, які ви знаєте. Давайте допоможемо Казкарці стати радісною і повернути своїх жителів. Дитині пропонується вибрати будь-яку ілюстрацію із зображенням відповідного героя і розповісти господині Казкарці казку.

**ІV зупинка**. Вулиця оповідань і віршів.

**Мета**: з'ясувати обізнаність дітей із творами українських і зарубіжних письменників.

**Матеріал**: Казкарка, зображення героїв казки «Рукавичка».

**Процедуравиконання**: Громовичок повідомляє дітям, що їхня подорож завершується, остання зупинка – вулиця оповідань і віршів. Дітей зустрічають герої казки «Рукавичка», дякують їм за допомогу, що повернули їх на рідну вулицю, в рідні хатинки. Але вони хочуть погратися з ними і послухати оповідання і вірші у виконанні дітей. Громовичок пропонує дітям обрати собі героя казки і розповісти йому вірш чи оповідання.

**Показник: розуміння дітьми змісту художніх текстів**

**Завдання 1.** Допомога мишці-шкряботушці.

**Мета:** з’ясувати вміння дитини давати назву оповіданням.

**Матеріал:** оповідання В.Сухомлинського «Як здивувався Мурко?», «Втрачений день», «Черепаха на іменинах у Ворони», іграшкова мишка.

**Процедура виконання:** Вихователь повідомляє дитині, що мишка-шкряботушка знов отримала від дідуся Громовичка завдання: три казочки десь загубили свою назву і тепер вважають, що їх ніхто не буде розповідати. Тож мишці-шкряботушці необхідно придумати назву до цих казок, а вона не знає. Давай допоможемо їй, я тобі розповім казку, ти уважно послухай, а потім скажеш, як би ти їх назвав. Розповідає казку:

1. «Був собі в бабусі старий кіт Мурко, лежить він, гріється. Заплющив очі, спить, поклавши голову на лапки. На подвір’ї ходило курча й жалібно пищало. Побачивши кота, замовкло, підійшло тихенько до нього, притулилося, тепло йому стало. Мурко розплющив очі і здивувався: яке ж сміливе курча. Дивується й не знає: чи налякати курча, щоб утекло, чи хай собі гріється?».

2. «Котик Няв взяв вудочку, наживку, садок і пішов на Десну порибалити. По дорозі йому стрівся песик Гавко.

– Няве, ходімо на стадіон! – запропонував песик Гавко. – Пограємо у футбол!

– А чого ж, пішли.

Тільки рушили з місця, аж назустріч йде кізочка Реза:

– Хлопці, гайда до мене! Тато купив велосипед, покатаємось досхочу!

Пішли вони до кізочки Рези, аж тут їх наздогнав цапик Буц.

– Друзі! Сьогодні в кінотеатрі класний мультик показують! Побігли, поки не пізно!..

– Гей! Куди ви поспішаєте? Зачекайте хвилинку... – зупинив їх ослик Фо. – До нас щойно приїхав цирк... Того дня вони так ніде й не побували».

3. «Запросила Ворона Черепаху на день свого народження. Їй на той час рівно п’ять років виповнилось. Черепаха обійшла майже всі магазини, вибрала найкращі подарунки, склала їх у коробку, прив’язала собі на спину та й вирушила до Ворони, яка мешкала в лісі, неподалік Дніпра. Довго йшла черепаха на іменини до Ворони. Кілька разів спинялася перепочити. А ще треба було поїсти та поспати. Минуло чимало часу, як Черепаха переступила поріг своєї доброї приятельки. А Ворона саме день народження відзначає.

– Хух! Як я вчасно потрапила на свято. Навіть не запізнилася. Щиро вітаю тебе, люба, з п’ятиріччям від дня народження. Прийми мої скромні дарунки.

– Дякую, люба подруго Черепахо, за вітання. Тільки ж ти трохи запізнилася на мої іменини. Сьогодні ми відзначаємо моє п’ятдесятиріччя. Але яке це має значення – головне, що ми з тобою живі та здорові.

Здивувалася Черепаха: А я ж так поспішала до тебе…».

 Після читання кожного тексту дитині пропонується назвати цю казку: Як би ти назвав (-ла) це оповідання (казку)? Чому ти хочеш саме так її назвати?

**Завдання 2.** Допомога жабці-стрекотушці.

**Мета:** з’ясувати вміння дитини співвідносити текст загадки з малюнком.

**Матеріал:** малюнки із зображенням відгадок; загадки про пори року, вірш І.Франка «Навесні», іграшкова жабка.

**Процедура виконання:**  Вихователь звертає увагу дитини на те, що жабка-стрекотушка не хоче відгадувати загадки, боїться, що не відгадає. Ми з нею домовилися, що ти будеш відгадувати загадки й знаходити до них малюнки, а вона потім тобі щось подарує. Дитині пропонуються такі загадки:

1. У садку, в гаях блукає, 2. Хто наткав полотна аж від лісу до вікна?

Жовті шати одягає. І сміється, задається: От така ширина!

Золотисту стелить постіль,

Жде сестрицю білу в гості.

 3. Стало біло навкруги, я розтрушую сніги,

4. Теплий довгий-довгий день, Наганяю холоди, води сковую в льоди.

Повна миска черешень, В дружбі з дітьми я всіма.

Достигає жовтий колос, Здогадались? Я...

Демонструє коник голос.

 І суничка дозріває. Тож коли це все буває?

5.Надійшла пора прекрасна,

Многоцвітна, тепла, ясна,

Ніби дівчинка в вінку.

Ожили луги, діброви,

повно гомону, розмови

І пісень в чагарнику.

 Після того, як дитина вибрала ілюстрацію до загадки, їй пропонується пояснити, чому саме ця ілюстрація була вибрана?

**Завдання 3.** Допомога зайчику-побігайчику.

**Мета:** з’ясувати розуміння дітьми приказок і прислів’їв.

**Матеріал:** чарівний мішечок, прислів’я і приказки, іграшковий зайчик.

**Процедура виконання:**  Вихователь повідомляє дитині, що дідусь Громовичок дав зайчику чарівний мішечок, а в тому мішечку чарівні прислів’я і приказки, зміст яких йому треба пояснити. Але ж ти пам’ятаєш, що наш зайчик-побігайчик ще й плаксунчик-боягунчик і тому він боїться навіть залізти лапкою в той мішечок. Давай допоможемо йому. Зайчик-побігайчик буде називати тобі їх, а ти будеш пояснювати, що вони означають.

Дитині пропонується пояснити такі прислів’я і приказки:

Бери, скільки донесеш, а не скільки бачать очі.

Осінь сумна, а весело жить.

Літо - збериха, а зима - підбериха.

Всюди добре, а дома найліпше.

Будь добрим слухачем, будеш добрим оповідачем.

З другом говори ввічливо: від грубого слова близький, стає чужим.

**Завдання 4.** Допомога лисичці-сестричці.

**Мета:** з’ясувати розуміння дітьми фразеологізмів.

**Матеріал:** фразеологізми, іграшкова лисичка.

**Процедура виконання:**  Експериментатор повідомляє дитині, що лисичка-сестричка завжди була хитренькою, а тепер хоче бути ще й розумненькою і тому придумала цікаву гру: вона буде називати фразу, а ти її повинен (-на) пояснити:

Вовчик дивиться так, *як баран на нові ворота*;

Батько розпитував Телесика і так, і так, а він як *набрав води в рот*;

Івасик і Телесик, *як дві краплі води*;

Гавчик щось таке наговорив, наче *на вербі груші ростуть*;

А ведмедика *як вітром здуло*.

**Дискурсивно-мовленнєва компетенція**

**Показник: вміння ініціювати й підтримувати різні типи дискурсів (діалогічне мовлення)**

**Завдання 1.** Зустріч із вербою.

**Мета:** з’ясувати вміння дітей будувати діалог у ситуації «Зустріч з другом».

**Матеріал:** оповідання В.Сухомлинського «Верба над ставком».

**Процедура виконання:**  Вихователь повідомляє дитині, що дідусь Громовичок приніс із собою цікаве оповідання, але він хоче, щоб ти не тільки послухав його, а й ще й поспілкувавсь із вербою. Допоможи йому, послухай спочатку оповідання, а потім уяви, як би ти спілкувався з вербою, щоб ти їй сказав при зустрічі? Розповідає фрагмент оповідання: «Оксанка гуляла біля ставка. Знайшла вербовий прутик та й увіткнула в сиру землю. А сама пішла додому. Потім Оксанчині батьки виїхали до міста. Там Оксанка й училася в школі. Минуло десять років. Приїхала Оксанка в рідне село. Вона була вже висока дівчина з чорною косою. Ось прийшла якось до ставка. Побачила високу гіллясту вербу, що схилилася над водою. Здивувалася Оксанка й запитує:…». Дитині пропонується уявити діалог із вербою.

**Завдання 2.** Допомога кабану-іклану.

**Мета:** з’ясувати вміння дітей будувати діалог-домовленість.

**Матеріал:** іграшковий кабан.

**Процедура виконання:**  Педагог показує дитині іграшкового кабана-іклана, який приволочив із собою в кошику різні продукти, з яких можна приготувати смачні страви. Він знов отримав від дідуся-громовика завдання: скласти меню на святковий обід для своїх друзів-звірят. А він усе своє «хро-хро-хро» співає і носиться зі своїм кошиком. Допоможи йому, обери собі друга й обговоріть з ним, які святкові страви слід приготувати для гостей, як прикрасити стіл, кого запросити на гостини?

**Завдання 3.** Допомога ведмедю-набридю.

**Мета:** з’ясувати вміння дітей вести полілог у ситуації «Відвідування друга».

**Матеріал:**  іграшкові ведмідь і вовк, лялька Марійка.

**Процедура виконання:**  Вихователь розповідає дітям, яке саме завдання отримав ведмідь-набридь від дідуся Громовичка: йому треба разом із вовчиком провідати свою подругу Марійку, яка захворіла. А вони не знають, що із собою брати, як її підтримати? Допоможи йому, будь ласка, домовся зі своїми друзями, хто буде ведмедиком, а хто – вовчиком, а хто Марійкою, яка захворіла. Уявіть, що ви зібралися провідати свою хвору подругу. Про що ви будете говорити, з чим прийдете до неї додому?

**Завдання 4.** Помири казкових героїв.

**Мета:** з’ясувати вміння дітей будувати діалог-примирення.

**Матеріал:** атрибути до української казки «Лисичка та журавель».

**Процедура виконання:**  Вихователь пропонує дитині пригадати зміст української народної казки «Лисичка та журавель». – Ти знаєш, з того часу, як лисичка не приятелює з журавлем, вона дуже засмучена, бо їй так хочеться з ним помиритись і поспілкуватись. А як це зробити, вона не знає. Допоможи їй, будь ласка. Уяви, що ти лисичка, про що б ти розмовляв з журавлем, як би ти помирився.

**Показник: уміння самостійно створювати різні типи монологічних дискурсів (зв’язне монологічне мовлення)**

Зауважимо, що для цього показника було обрано лише одне завдання, яке об’єднувало різні типи монологічних дискурсів.

**Завдання.** Конкурс на найкращу розповідь.

**Мета:** вміння дітей складати різні типи монологічних дискурсів.

**Матеріал:** предметні й сюжетні картинки.

**Процедура виконання:** Вихователь повідомляє дітей, що вона отримала запрошення від дідуся Громовичка на конкурс найкращої розповіді. Тож для того, щоб потрапити до нього, необхідно скласти різні розповіді.

Варіант 1. «Я – маска». Експериментатор роздає дітям маски із зображенням тварин, пропонує уявити, що вони перевтілились у тварин й описати себе.

Варіант 2. «Історія в картинках». Дитині пропонується розглянути сюжетні картинки, розкласти їх у логічній послідовності й скласти розповідь.

Варіант 3. «Гра «Аргументи». Дитині пропонується поміркувати, яка найкраща пора року і пояснити, чому вона так уважає, назвати аргументи на користь своєї улюбленої пори року.

Варіант 4. «Гра «Мої спогади». Дитині пропонується пригадати якусь подію у своєму житті й розповісти про неї.

Дітям пропонується подумати й скласти розповіді, які будуть записані на диктофон.

**Показник: наявність у мовленні мовних і немовних засобів виразності.**

**Завдання 1.** Акторська гра.

**Мета:** виявити вміння дітей користуватись експресивними засобами виразності.

**Матеріал:** лялька дідусь Громовичок, декорації, атрибути.

**Процедура виконання:** На сцені з’являється дідусь Громовичок і пропонує дітям пограти в акторську гру:

а) гра «Перевтілення»: дітям пропонується вибрати маски тварин і передати їхні рухи й характер;

б) вправа «Порівняй мене»: лисичка ходить легко, немов….; вовк біжить швидко, як…; зайчик трясеться, мов…; півник співає голосно, як…; білочка пушиста, немов…; зимовий зайчик білий, мов…; у колобка щічки рум’яні, наче…; жирафа висока, наче…

в) гра «Упізнай мій настрій»: Громовичок обирається уявним художником, діти передають йому сумний, веселий, здивований, злий настрій).

**Креативно-мовленнєва компетенція**

**Показники: наявність оригінальних креативно-мовленнєвих висловлювань у побудові зв’язних текстів (порівнянь, зіставлень, віршованих рядків тощо), здатність до творчого мовленнєвого самовираження в мовленнєво-ігрових ситуаціях.**

Відповідно до визначених показників було розроблено уявну гру-казку з різними завданнями: розповіді історій Громовичка, мета якої була спрямована на з’ясування сформованості означених показників за креативно-мовленнєвою компетенцією. Опишемо її зміст.

Вихователь повідомляє дітям, що до них прийшов дідусь Громовичок: Діти, ви знаєте, я люблю подорожувати по різних країнах і бачу різні пригоди, які трапляються з їхніми мешканцями. Є сумні, а є радісні історії. Але сьогодні я прийшов до вас за допомогою, бо розповім сумну історію. Заплющить свої оченята і уявіть, що ми відправляємося з вами до театру. Увага, ми на місці!

**Завдання 1.** Визволяємо сонечко.

**Мета:** з’ясувати вміння дітей складати творчі розповіді.

**Матеріал:** атрибути до лялькового театру, іграшки-ляльки Злий чаклун і Сонечко.

**Процедура виконання:** (на столі - декорації якогось міста, але все в чорному кольорі). Розповідь Громовика: Діти, це місто називається Радісне, а назвали його люди так, що тут завжди люди радісно працювали, допомагали один одному, відпочивали всі разом, співали пісні. Але з ними трапилося лихо: злий чаклун схопив сонечко і тепер в усьому місті скрізь темно, люди плачуть. Чаклун визволить сонечко лише тоді, коли він почує від вас казку про його рідного брата «Добрий чаклун». Давайте допоможемо визволити сонечко (дитині пропонується скласти казку про Доброго чаклуна і розповісти її). Після виконання завдання з’являється чаклун, який відпускає сонечко і люди дякують дітям.

**Завдання 2.** Моя презентація.

**Мета:** з’ясувати вміння дітей творчо самовиражатись у мовленнєво-ігрових ситуаціях.

**Матеріал:** ляльки Знайко і Незнайко, атрибути до презентації.

**Процедура виконання:** (на сцені з’являються ляльки і про щось дуже сперечаються). Громовичок: Ой, діти, я знаю, хто це такі. Хлопчик у червоній сорочці – це Знайко, він усе знає, тому його так і назвали. А хлопчик у синій сорочці – це його брат Незнайко: він нічого не знає і не слухає свого брата. Зараз дізнаємося, що в них трапилося (підходить до ляльок, вони щось шепочуть йому на вушко). – Діти, Незнайкові слід розповісти про дитячий садок, мультфільм і охоронну службу, щоб вони знали про них, але він не знає, що ж саме треба розповідати людям. Йому необхідно виконати це завдання, а Знайкові він не довіряє. Давайте подумаємо, як розповісти гостям про свій дитячий садок. (Дитині пропонується подумати, вийти на сцену й презентувати свій дитячий садок, мультфільм і охоронну службу).

**Показник: наявність адекватної взаємооцінки й самооцінки та прояву взаємоконтролю і самоконтролю у власному мовленні**

**Завдання 1.** Громовичок йде до школи.

**Мета:** виявити вміння дитини контролювати й виправляти чуже мовлення.

**Матеріал:** лялька дідусь Громовичок, предметні картинки.

**Процедура виконання:** Вихователь повідомляє дитині, що до неї на гостини завітав дідусь Громовичок, але він сьогодні якийсь дивний: уявив собі, що він йде до школи. Зовсім не погоджується з тим, що він дідусь, а весь час твердить: «Я – учень-першокласник!». І говорить він якось дивно. Можливо, його хтось зачарував? Давай послухаємо Громовичка, будь уважним, якщо почуєш помилки, виправи їх. Вихователь показує дитині предметні картинки і промовляє замість Громовичка:

це кішка з дві кашатами; це заячиха з маленьким зайцем; це кінь із своєю лошатою; це бігають дитини; це п’ять ляльків; це хлопчик у пальто.

 Наприкінці вихователь запитує в дитини: Як ти вважаєш, чи правильно говорить Громовичок? Чи можна вже йти Громовичку до школи?

**Завдання 2. Допомога Дерев’янкові.**

 **Мета:** з’ясувати вміння дитини помічати й виправляти помилки у зв’язному висловлюванні, оцінювати мовлення інших.

 **Матеріал:** іграшковий Дерев’янко, прапорці червоного й синього кольорів.

 **Процедура виконання:** Вихователь повідомляє дитину, що в Дерев’янка сталися неприємності: він хотів прийти на свято, але туди могли попасти лише ті, хто правильно розкаже про якусь подію, а Дерев’янко не зміг це зробити. Давай йому допоможемо, бо тепер він дуже засмучений: не знає, як правильно сказати. Послухай уважно, про що розповів Дерев’янко, якщо почуєш помилку, одразу виправляй її. Вихователь розповідає: «Проснувся я рано. І одразу хотів зробити аплікацію, а ножиців не було. Зібрався я в магазин, а в мене зламалася дверь. Засмутився я, але пішов все-таки. Йду, дивлюся, а на дереві висять такі гарні листя, що аж дух перехопило. А тут уже я прийшов у магазин і купив багато ножиців. Прибіг у квартиру і зробив аплікацію!».

 Дитині пропонується виправити помилки в розповіді Дерев’янка й оцінити за допомогою фішок, як він говорить: правильно чи ні. Якщо правильно, то підняти червоний прапорець, а якщо неправильно – то синій. (Перевірялись взаємоконтроль і взаємооцінка).

**Завдання 3. Моя розповідь.**

 **Мета:** з’ясувати вміння дитини помічати й виправляти помилки у власному зв’язному висловлюванні, оцінити його.

 **Матеріал:** розповіді дітей, записані на магнітофон.

**Процедура виконання:** Вихователь пропонує дитині прослухати магнітофонний запис її розповіді, яку вона придумувала, коли отримала запрошення від дідуся Громовичка на конкурс найкращої розповіді. Після прослуховування дитині пропонувалося оцінити власне мовлення і виправити помилки. (Перевірялись самоконтроль і самооцінка).

**ТЕСТИ ДО КРЕДИТУ «ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННЄВОЇ ОСОБИСТОСТІ ДИТИНИ-ДОШКІЛЬНИКА»**

Основними рисами особистості є:

А: свідомість, самостійність та ініціативність;

Б: вміння працювати;

В: адекватно сприймати інформацію;

Г: бажання навчатись.

Філософське осмислення мовної особистості презентував:

А: О.О.Потебня;

Б: Є.Р. Боринштейн;

В: О.С.Трифонова;

Г: О.М.Шахнарович.

Концепцію «мовної особистості» запропоновано:

А: О.С.Трифоновою;

Б: В.І.Кононенком;

В: Ю.М.Карауловим;

Г: І.І.Богіним.

Модель мовної особистості за Ю.М.Карауловим передбачає:

А: один рівень;

Б: два рівні;

В: чотири рівні;

Г: три рівні.

Мовну особистість у процесі комунікації на сучасному етапі досліджують:

А: А.М.Богуш, М.С. Вашуленко, О.М.Горошкіна, М.І. Пентилюк;

Б: Ф.І.Буслаєв, М.Г.Грушевський, О.О. Потебня;

В: І.О.Бодуен де Куртене, К.Д.Ушинський, Л.В.Щерба;

Г: Д.Б.Ельконін, О.В.Запорожець, О.О.Леонтьєв.

Елітарну мовну особистість досліджує:

А: О.С.Трифонова;

Б: Є.М.Санченко;

В: А.М.Богуш;

Г: К.Л.Крутій.

Стійка система соціально значущих рис людини, зумовлених її включеністю до системи суспільних відносин і сформованих у процесі спільної діяльності і спілкування з іншими людьми – це :

А: індивід;

Б: індивідуальність;

В: особистість;

Г: людина.

Людину як цілісну істоту в єдності її одиничних і загальних, природних і соціальних властивостей розкриває:

А: смак;

Б: характер;

В: емоційність;

Г: індивідуальність.

Національну мовну особистість співвідносять лише з:

А: національною культурою;

Б: літературою;

В: обрядовістю;

Г: її поведінкою.

Одним із перших, хто розмежовував поняття «мова» і «мовлення» і водночас уважав їх складовими єдиної мовної діяльності, був:

А: Л.В.Щерба;

Б: Фердинанд де Соссюр;

В: О.О.Леонтьєв;

Г: О.О.Потебня.

Процес утворення мовлення як послідовності взаємопов’язаних фаз мисленнєвої діяльності розкрив:

А: К.Д.Ушинський;

Б: І.І.Срезнєвський;

В: Л.С.Виготський;

Г: І.Білодід.

 Відповідно до методики розвитку мовлення і навчання мови найбільш вдалим є:

А: п’ятифазовий поділ мовленнєвої діяльності;

Б: двофазовий поділ мовленнєвої діяльності;

В: чотирифазовий поділ мовленнєвої діяльності;

Г: трифазовий поділ мовленнєвої діяльності.

Витоки поняття «мовленнєва особистість» знаходимо у працях:

А: О.О.Леонтьєва;

Б: О.О.Потебні;

В: Л.В.Щерби;

Г: І.І.Білодіда.

Мовна особистість у парадигмі реального спілкування називається:

А: культурною;

Б: мовленнєвою;

В: лінгвокультурологічною;

Г: національно свідомою.

Феномен «мовленнєва особистість» у дошкільній лінгводидактиці досліджують:

А: Є.М.Санченко, М.І.Жинкін, М.А.Маслова;

Б: М.І.Пентилюк, М.С.Вашуленко, О.М.Горошкіна;

В: А.М.Богуш, Л.О.Калмикова, О.С.Трифонова;

Г: Ж.Д.Горіна, В.І.Кононенко, Л.В.Струганець.

Хто з учених стверджував: «чулий вихователь спочатку тільки придивлятиметься до дитини, стежитиме за всіма виявленнями її думок, смаку»:

А: О.П.Усова;

Б: К.Д.Ушинський;

В: І.І.Огієнко;

Г: С.Ф.Русова.

Важливим чинником у розвитку особистості дитини виступають:

А: мовлення й усвідомлення свого «Я»;

Б: гра;

В: розвивальне середовище;

Г: навчання.

Який підхід центрований на дитині:

А: комунікативний;

Б: особистісний;

В: компетентнісний;

Г: аксеологічний.

Лінгводидактичний аспект розвитку мовлення дітей дошкільного віку досліджували такі вчені:

А: Л.С.Виготський, Д.Б.Ельконін, М.І.Жинкін, Л.О.Калмикова, О.М.Леонтьєв;

Б: О.М.Гвоздєв, О.О.Потебня, Л.В.Щерба;

В: А.М.Богуш, Н.В.Гавриш, Н.В.Горбунова, О.С.Трифонова;

Г: О.Й.Негневицька, Т.М.Ушакова, О.М.Шахнарович.

Принципово новий концептуально-методичний підхід до проблеми розвитку мовленнєвотворчої діяльності у дошкільному віці розроблено:

А: К.Л.Крутій;

Б: О.С.Трифоновою;

В: Т.М.Котик;

Г: Н.В.Гавриш.

 Особистість формується і розвивається:

А: в різних видах діяльності;

Б: в ігровій діяльності;

В: в повсякденні;

Г: в навчально-мовленнєвій діяльності.

З-поміж принципів діяльнісного підходу до формування мовленнєвої особистості дитини виокремлюють:

А: наочності;

Б: взаємозв’язок свідомості, мови, мовлення і діяльності;

В: комунікативності;

Г: соціокультурний.

 На сучасному етапі різні аспекти мовленнєвої діяльності дітей досліджують учені:

А: І.О.Луценко, Т.М.Котик, Т.В.Васильєва;

Б: Л.В.Артемова, В.В.Нестеренко, Н.І.Богданець-Білоскаленко;

В: А.М.Богуш, Н.В.Гавриш, К.Л.Крутій, Н.І.Луцан;

Г: Н.Г.Грама, Е.І.Вільчковський, В.І.Ляпунова.

Базовий національно культурний прототип носія певної мови, закріплений у мові (переважно в лексиці й синтаксисі), характеризують:

А: мовну особистість;

Б: комунікативну особистість;

В: мовленнєву особистість;

Г: лінгвокультурну особистість.

Основним способом перетворення індивіда в мовну особистість є:

А: його соціалізація;

Б: інформатизація;

В: навчання;

Г: спілкування.

Для дітей 6-7 роківхарактерний такий рівень сформованості мовної особистості:

А: інтеріоризації;

Б: правильності;

В: адекватного синтезу цілого тексту;

Г: адекватного вибору.

Феномен «вербальна сітка» був уведений:

А: К.І.Чуковським;

Б: О.М.Шахнаровичем;

В: Т.М.Ушаковою;

Г: К.Д.Ушинським.

Національно-свідому україномовну особистість досліджують:

А: Л.В.Струганець;

Б: І.А.Синиця;

В: Л.М.Паламар;

Г: Л.І.Мацько, С.Я.Єрмоленко.

Носія мови, який не лише володіє сумою лінгвістичних знань чи репродукує мовну діяльність, а саме той, у кого виробились навички активної роботи зі словом, називають:

А: національно-свідомою україномовною особистістю;

Б: мовною особистістю;

В: культуромовною особистістю;

Г: лінгвокультурною особистістю.

Українська мовна особистість відрізняється від мовної осо­бистості іншого етносу:

А: знаннями, вміннями й навичками;

Б: обов'язковим фоновим знанням;

В: діалектними виявами;

Г: мовленнєвою поведінкою.

Інтегративну якість суб’єкта, в якого сформовані всі види мовленнєвої, художньо-мовленнєвої та комунікативної компетенцій, який володіє мовними концептами, що віддзеркалюють його мовленнєву картину світу, і який вміє вільно самовиражатись у різних комунікативно-мовленнєвих ситуаціях, називають:

А: комунікативною особистістю дитини;

Б: мовною особистістю дитини;

В: мовленнєвою особистістю дитини;

Г: лінгвокультурологічною особистістю дитини.

У формуванні мовленнєвої особистості дошкільника важливим є:

А: створення ігрового поля;

Б: вміння дискутувати;

В: наявність самоконтролю;

Г: почуття успіху.

Вербалізована мовленнєвомисленнєва діяльність, що розуміється як сукупність процесу і результату, якій властиві як власне лінгвістичний, так і екстралінгвістичний компоненти, називається:

А: дискурсом;

Б: текстом;

В: висловлюванням;

Г: мовленням.

Письмовий за формою завершений і правильно оформлений мовленнєвий твір, що належить одному учаснику комунікації, називається:

А: письмом;

Б: текстом;

В: дискурсом;

Г: розповіддю.

Текст, що знаходиться на стику мови і культури, називається :

А: літературним;

Б: художнім;

В: прецедентним;

Г: діловим.

Мовленнєві жанри як типові форми досліджував:

А: М.В.Біблер;

Б: М.М.Рибніков;

В: О.М.Гвоздєв;

Г: М.М.Бахтін.

У дошкільному віці персональний дискурс дошкільника – це здебільшого:

А: діалог;

Б: опис;

В: висловлювання;

Г: розповідь.

Тексти, створені дітьми, вивчалися вченими:

А: Л.В.Варзацька, О.М.Горошкіна, М.І.Пентилюк;

Б: А.М.Богуш, М.С.Вашуленко, Н.В.Гавриш, С.В.Ласунова;

В: О.О.Потебня, Л.В.Щерба, М.Х.Швачкін;

Г: В.І.Бадер, І.О.Луценко, Т.М.Котик.

Особливий вид дискурсивної діяльності, спрямований на безпосередній процес спілкування, що передбачає, зокрема обмін репліками двох або більше дітей, називається:

А: описом;

Б: розповіддю;

В: діалогічним дискурсом;

Г: переказом.

Зв’язний текст у сукупності з екстралінгвістично-прагматичними, соціокультурними, психологічними й іншими чинниками, що опосередковується внутрішніми мотивами, попереднім обдумуванням і усвідомленням висловлювань різних мовленнєвих жанрів, називається:

А: діалогічним дискурсом;

Б: персональним дискурсом;

В: літературним текстом;

Г: монологічним дискурсом.

Мовленнєві дії дитини в різних комунікативних ситуаціях, використання нею лінгвістичних і паралінгвістичних засобів мовлення, що відображують її мовну свідомість і самосвідомість , називаються:

А: мовленнєвою поведінкою дитини;

Б: мовленнєвою компетентністю;

В: комунікативною компетенцією;

Г: прагматичною компетенцією.

Із-поміж принципів ознайомлення дітей з художніми творами виокремлюють:

А: індивідуалізації, диференціації, зв'язку з життям;

Б: емоційно-виразного читання, усвідомлення, розуміння та оцінювання дітьми змісту твору, повторюваність читання;

В: тематичний, естетичний, комунікативності;

Г: систематичності, послідовності, врахування вікових можливостей.

Фольклорний жанр, побудований на поєднанні звуків, що заважають швидкій вимові слів, називається:

А: голосилкою;

Б: примовкою;

В: скоромовкою;

Г: забавлянкою.

Літературні ранки та вечори, присвячені творчості українських письменників, проводять:

А: щотижня;

Б: щомісяця;

В: 2 рази на рік;

Г: 1-2 рази на квартал.

Хто з учених визначив методи «словесної роботи» з дошкільниками:

А: Є.О.Фльорина;

Б: С.Ф.Русова;

В: О.М.Водовозова;

Г: К.Д.Ушинський.

До якого фольклорного жанру належить цей текст «Ой, на кота воркота, на дитину дрімота. Як буде кіт воркотати, то й дитина буде спати»:

А: забавлянки;

Б: колисанки;

В: примовки;

Г: заклички.

До якого фольклорного жанру належить цей текст «Мишко, мишко, на тобі мій зуб старий, а мені дай свій новий!»:

А: забавлянки;

Б: утішки;

В: примовки;

Г: скоромовки.

 Стійкі афористичні вислови, що у стислій точній формі висловлюють думку про певні життєві явища, реалії дійсності, людські риси, вчинки і т.ін. у їх характерних і специфічних ознаках, називаються:

А: прислів’ями;

Б: приказками;

В: ідеомами;

Г: фразеологізмами.

Цей фразеологізм використовують у тому випадку, коли щось трапилося: чи пожежа, чи цунамі, чи людині стало погано, тобто якесь велике лихо:

А: «бити на сполох»;

Б: «наче вкопаний»;

В: «проковтнути язика»;

Г:«душа у п’ятах».

Функціями художньої літератури є:

А: ідентифікаційна, естетична, комунікативна, інформаційна;

Б: інформаційно-освітня, національно-духовна, виховна, розважальна;

В: культуроносна, дейктична, гносеологічна, мислетворча;

Г: демонстраційна, культуроносна, духовна.

Фундамент сучасної методики організації художньо-мовленнєвої діяльності дітей заклав:

А: Є.І.Тихеєва;

Б: С.Ф.Русова;

В: К.Д.Ушинський;

Г: Є.О.Фльорина.

Дітей ознайомлюють із чарівними й соціально-побутовими казками на:

А: 3-му році життя;

Б: 5-му році життя;

В: 4-му році життя;

Г: 6-му році життя.

Культурний простір дитячого співтовариства, в яке входить кожна дитина, називається:

А: дитячою субкультурою;

Б: освітнім закладом;

В: розвивальним середовищем;

Г: навчально-виховним осередком.

Знання, які віддзеркалюють інформацію про довкілля, що виражені різними мовними засобами в лексиці, фразеології, граматиці, творах усної народної творчості; у створенні «індивідуальної мови» дітей, визначають:

А: концептуальну картину світу;

Б: дитячу мовленнєву картину світу;

В: мовну картину світу;

Г: ціннісну картину світу.

Наявність у дитини пізнавальних інтересів; відповідність її знань вимогам програми (чи перевищення вимог); сформованість уміння зосереджувати увагу на пропонованому матеріалі та діяти відповідно до вказівок педагога, називається:

А: мовленнєвою творчістю;

Б: мовленнєвою інтенцією;

В: мовленнєвою активністю;

Г: мовленнєвим самовираженням.

Сукупність сімейних, побутових, соціально-педагогічних неорганізованих і цілеспрямованих умов спілкування дитини в системах «дорослий (батьки, родичі, вихователь, учитель) – дитина», «дитина – дорослий», «дитина – дитина», називається:

А: розвивальним середовищем;

Б: предметним середовищем;

В: культурним середовищем;

Г: мовленнєвим середовищем.

Пасивна мовленнєва взаємодія властива середовищу:

А: стихійно - нестимульованому;

Б: актуальному;

В: стимульованому;

Г: розвивальному.

Основними засобами мови, що створює можливість для активного спілкування, дитина оволодіває:

А: до 4 років;

Б: до 5 років;

В: до 3 років;

Г: до 2 років.

Оцінно-контрольні дії дітей в їхній мовленнєвій діяльності досліджує:

А: С.В.Ласунова;

Б: Т.Г.Постоян;

В: А.М.Богуш;

Г: С.Ф.Русова.

До найважливіших принципів навчання маленьких дітей рідної мови належать…:

А: послідовності;

Б: систематичності;

В: доступності;

Г: наочності.

Із-поміж методичних прийомів художньо-мовленнєвої діяльності виокремлюють:

А: декламування, інсценізація художніх творів, драматизація;

Б: малювання, сюрпризний момент, промовляння скоромовок;

В: проспівування пісень, художній аналіз словосполучень, пояснення значень образних висловів;

Г: вправляння у правильній вимові звуків, інтонування фраз, промовляння напам’ять.

Якому прийому властива така характеристика – «дитині пропонують звернутись із запитаннями до героя, продумати його відповідь на запитання»:

А: написання листа до героя;

Б: уявлюваний діалог дітей з літературним героєм;

В: словесна гра;

Г: словесний малюнок.

Інтегративне явище, що охоплює цілу низку спеціальних здібностей, знань, умінь, навичок, стратегій і тактик мовної поведінки, настанови щодо успішного здійснення мовленнєвої діяльності в конкретних умовах спілкування, називається:

А: мовною компетенцією;

Б: лексичною компетенцією;

В: комунікативною компетенцією;

Г: мовленнєвою компетентністю.

Щодо дітей дошкільного віку більш правомірно, як це і зазначено у БКДО, вживати термін:

А: мовленнєва компетентність;

Б: мовленнєва компетенція;

В: мовна компетентність;

Г: мовна компетенція.

Наявність певного запасу слів у межах вікового періоду, здатність до адекватного використання лексем, доречне вживання образних виразів, приказок, прислів’їв, фразеологічних зворотів, називається:

А: монологічною компетенцією;

Б: фонетичною компетенцією;

В: лексичною компетенцією;

Г: діалогічною компетенцією.

Правильне вимовляння всіх звуків рідної мови, звукосполучень відповідно до орфоепічних норм, наголошування, добре розвинений фонематичний слух, що дозволяє диференціювати фонеми; володіння інтонаційними засобами виразності мовлення (темп, тембр, сила голосу, логічні наголоси тощо) , називається:

А: діалогічною компетенцією;

Б: монологічною компетенцією;

В: граматичною компетенцією;

Г: фонетичною компетенцією.

Неусвідомлене, на основі наслідування вживання граматичних форм рідної мови згідно із законами і нормами граматики (рід, число, відмінок, клична форма тощо), чуття граматичної форми, наявність корекційних навичок щодо правильності вживання граматичних норм, називається:

А: граматичною компетенцією;

Б: монологічною компетенцією;

В: лексичною компетенцією;

Г: фонетичною компетенцією.

Розуміння зв’язного тексту, вміння дітей відповідати на запитання і звертатися із запитаннями, підтримувати та започатковувати розмову, вести діалог, складати різні види розповідей, називається:

А: граматичною компетенцією;

Б: діамонологічною компетенцією;

В: лексичною компетенцією;

Г: фонетичною компетенцією.

У процесі роботи з виховання звукової культури мовлення формується компетенція:

А: граматична;

Б: лексична;

В: фонетична;

Г: діамонологічна.

У мовленнєво-ігровій діяльності у дітей формується:

А: театрально-ігрова компетенція;

Б: літературна компетенція;

В: комунікативна компетенція;

Г: мовленнєво-ігрова компетенція.

Вміння спілкуватися з метою обміну інформацією, ефективно отримувати й передавати інформацію; досягати поставленої мети шляхом переконання співрозмовника й спонукання його до дії, називається:

А: комунікативною компетенцією;

Б: мовленнєвою компетенцією;

В: мовною компетенцією;

Г: літературною компетенцією.

Наявність у словнику дитини достатнього лексичного запасу (відповідно до програми); обізнаність із формулами мовленнєвого етикету, прислів’ями, приказками, казками та іншими жанрами української народної творчості; творами українських і зарубіжних письменників, називається:

А: образотворчо-мовленнєвою компетенцією;

Б: когнітивно-мовленнєвою компетенцією;

В: музично-мовленнєвою компетенцією;

Г: літературно-мовленнєвою компетенцією.

Інтегративна властивість особистості дитини, її здатність ініціювати, створювати, розуміти й підтримувати різні типи дискурсів (діалогів, полілогів, монологів) у різних комунікативних ситуаціях; наявність у мовленні мовних і немовних засобів виразності, називається:

А: театрально-мовленнєвою компетенцією;

Б: художньо-мовленнєвою компетенцією;

В:дискурсивно-мовленнєвою компетенцією;

Г: мовленнєво-ігровою компетенцією.

Володіння дитиною креативним мисленням, що обслуговує процеси породження і сприйняття різних типів дискурсу; сукупність особистісних якостей, які визначають здатність до створення нею нових синтаксично та логічно завершених оригінальних креативно-мовленнєвих висловлювань (зв’язних текстів), називається:

А: мовленнєво-зображувальною компетенцією;

Б: музично-мовленнєвою компетенцією;

В: літературною компетенцією;

Г: креативно-мовленнєвою компетенцією.

Якому виду художньо-мовленнєвої компетенції властива така характеристика: «вміння виразно та емоційно передати зміст художнього твору, дотримуючись адекватних засобів виразності й вдало їх поєднуючи»:

А: виразно-емоційній;

Б: поетично-емоційній;

В: оцінювально-етичній;

Г: когнітивно-мовленнєвій.

Результат художньо-творчої діяльності дитини, в якій мовлення планує, спрямовує, супроводжує, регулює й оцінює процес і продукт образотворення, яке, у свою чергу, збагачує й увиразнює, надає образності мовленню дитини, називається:

А: художньо-мовленнєвою компетенцією;

Б: образотворчо-мовленнєвою компетенцією;

В: літературною компетенцією;

Г: музично-мовленнєвою.

Освітню лінію «Дитина у світі культури», презентовану світом образотворчого, музичного, літературного, театрального мистецтва, подано в такій програмі з навчання і виховання дітей дошкільного віку:

А: Я у світі;

Б: Українське дошкілля;

В: Дитина в дошкільні роки;

Г: Впевнений старт.

В якій програмі презентовано розділ «художньо-мовленнєва діяльність»:

А: Я у світі;

Б: Мовленнєвий компонент дошкільної освіти;

В: Дитина;

Г: Українське дошкілля.

Першою ластівкою з розвитку мовлення і навчання мови дітей 5-ти років була програма:

А: Дитина в дошкільні роки;

Б: Українське дошкілля;

В: Впевнений старт;

Г: Я у світі.

Мовні ігри, які можна використовувати з дітьми вдома, типу «Зимові слова», «Спортивні слова», запропоновано у програмі:

А: Дитина в дошкільні роки;

Б: Соняшник;

В: Оберіг;

Г: Впевнений старт.

Розділ «Навчально-мовленнєва діяльність дітей у дошкільному закладі» презентовано у програмі:

А: Мовленнєвий компонент дошкільної освіти;

Б: Українське дошкілля ;

В: Дитина в дошкільні роки;

Г: Я у світі.

Орієнтовний словник-мінімум до Базового компонента дошкільної освіти за освітніми лініями відповідно до частин мови презентовано у програмі:

А: Соняшник;

Б: Мовленнєвий компонент дошкільної освіти;

В: Українське дошкілля;

Г: Оберіг.

Діяльність, побудована на основі відтворення дітьми змісту знайомих художніх творів у супроводі музики, розігрування художніх образів, які слугують засобом творчого самовираження дитини, називається:

А: художньо-мовленнєвою;

Б: мовленнєвою;

В: музично-мовленнєвою;

Г: театрально-мовленнєвою.

Організований, цілеспрямований процес використання мови задля передання та засвоєння суспільно-історичного досвіду, оволодіння суспільною діяльністю у сфері наукових понять, встановлення комунікацій та планування своїх дій, називається:

А: комунікативною діяльністю;

Б: музично-мовленнєвою діяльністю;

В: мовленнєво-ігровою діяльністю;

Г: навчально-мовленнєвою пізнавальною діяльністю.

Комплексне застосування мовних і немовних засобів з метою комунікації, спілкування в конкретних соціально-побутових (ігрових, мовленнєвих) ситуаціях; уміння адекватно й доречно користуватися мовою (висловлювати свої наміри, бажання, думки, прохання); вміння орієнтуватись у ситуації спілкування, його ініціативність, називається:

А: комунікативно-мовленнєвою діяльністю;

Б: театрально-мовленнєвою діяльністю;

В: мовленнєво-ігровою діяльністю;

Г: музично-мовленнєвою діяльністю.

Двокомпонентне утворення, в основі якого лежить розвиток дитячого мовлення засобами гри, називається:

А: музично-мовленнєвою діяльністю;

Б: мовленнєво-ігровою діяльністю;

В: зображувально-мовленнєвою діяльністю;

Г: театрально-мовленнєвою діяльністю.

До найважливіших принципів навчання маленьких дітей рідної мови належать…:

А: наочності;

Б: систематичності;

В: доступності;

Г: послідовності.

Із-поміж методичних прийомів художньо-мовленнєвої діяльності виокремлюють:

А: малювання, сюрпризний момент, промовляння скоромовок;

Б: декламування, інсценізація художніх творів, драматизація;

В: проспівування пісень, художній аналіз словосполучень, пояснення значень образних висловів;

Г: вправляння у правильній вимові звуків, інтонування фраз, промовляння напам’ять.

Мовна і мовленнєва компетенції ґрунтуються на усвідомленні основної функції української мови:

А: виховної;

Б: інформаційно-освітньої;

В: комунікативної;

Г: когнітивної.

Підготовку мовленнєвого висловлювання, так і його реалізацію, здійснює:

А: мовленнєва інтенція;

Б: мовленнєвий акт;

В: мовленнєва навичка;

Г: мовленнєва дія.

Способи поєднання зображувальної діяльності та мовлення, художнього слова можуть виступати в таких формах, як:

А: словесне малювання, коментар зображеного;

Б: мовленнєві дії, малювання за змістом твору;

В: створення мальованих моделей, складання книжки-картинки;

Г: зображувальні етюди, аплікації.

Стабільно правильне, автоматизоване, комунікативно мотивоване використання нових явищ у мовленнєвій діяльності забезпечують:

А: мовленнєві вміння;

Б: мовленнєві навички;

В: мовленнєві ситуації;

Г: мовленнєві стимули.

Здатність застосовувати засвоєні норми і правила мови в умовах розв’язання комунікативних завдань, готовність до свідомо-механічного (тобто не повністю автоматизованого) виконання певних дій, застосування механізмів мовлення з різною метою, називається:

А: мовленнєвим актом;

Б: мовленнєвою інтенцією;

В: мовленнєвим умінням;

Г: мовленнєвою навичкою.

Реально наявна життєва ситуація, перша ступінь безпосереднього мовленнєвого акту спілкування, що обмежена прагматичними координатами: «я – ти – ми – тут – зараз», називається:

А: мовленнєвою подією;

Б: мовленнєвою дією;

В: мовленнєвою інтенцією;

Г: мовленнєвою ситуацією.

Пасивним видом мовленнєвої діяльності, що опосередковується діяльністю говоріння іншого учасника спілкування, є:

А**:** слухання**;**

Б: говоріння;

В: читання;

Г: письмо.

Продуктивним видом активної мовленнєвої діяльності є**:**

А: читання;

Б: говоріння**;**

В: аудіювання;

Г: письмо.

Ігри, результатом яких можуть бути складені дітьми казки, вірші, оповіді, створені дітьми газети, листівки на запропоновану вихователем тему або за ініціативою дітей, називаються:

А:дидактичними;

Б: словесними;

В: творчо-мовленнєвими;

Г: театралізованими.

На якому етапіформування оцінно-контрольних дій дитину навчають орієнтовної основи дії:

А: четвертому;

Б: третьому;

В: другому;

Г: першому.

Який метод формування мовленнєвої особистості дитини посилює її внутрішню мотивацію, інтереси й настанови внаслідок релаксації:

А: сугестопедії;

Б: діанетики;

В: природотерапія;

Г: навіювання.

Оволодіння «ядром» мовної системи відбувається:

А: від 0 до 9-10 міс.;

Б: від 18 міс. до 3 років;

В: від 9-10 до 18 міс.;

Г: від 3 до 5 років.

Участь кожної дитини у спілкуванні, забезпечення активної участі дитини у процесі навчання; сприятливі умови для спілкування; комунікативність завдань, передбачає:

А: принцип «чуття мови»;

Б: когнітивний принцип;

В: принцип комунікативності;

Г: лінгвосоціокульторологічний принцип.

У науковий обіг термін «інтеракція» ввели:

А: Л.С.Виготський;

Б: Н.В.Гавриш;

В: Д.Б.Ельконін;

Г: Б.Крафт і К.Менг.

Мета «вживати формули мовленнєвого етикету, сприяти психологічному розвантаженню» є характерною для такого прийому:

А: мовленнєві етюди;

Б: дидактичні ігри;

В: розвивальні діалогові технології;

Г: дидактичні вправи.

 Вправи, що спрямовані на розігрування самостійно створених діалогів відповідно до ситуації спілкування; складання діалогів за змістом прочитаного тексту; розігрування діалогу з використанням формул мовленнєвого етикету, називаються:

А: трансформаційними;

Б: конструктивними;

В: відтворювальними;

Г: мовленнєвими.

Метод, що дозволяє дітям оволодівати мовленнєвими вміннями й навичками через зорово-слухове пізнання дійсності, називається:

А: словесним**;**

Б: наочно-дієвим;

В: аудіовізуальним;

Г: практичним.

Такий метод, в якому відбувається навчання в дії, що сприяє активізації мовлення дітей, самостійному висловлюванню своїх думок, залучає до активної мовленнєвої діяльності всіх дітей у групі, називається:

А: дидактичною грою;

Б: імітацією**;**

В: рухливою грою;

Г: рольовою грою.

**Питання**

1. Структура і види мовної особистості.

2. Типи мовленнєвої поведінки.

3. Характеристика поняття «мовленнєва особистість».

4. Сучасні дослідження мовленнєвої особистості дошкільників (А.М.Богуш, Л.О.Калмикова, О.С.Трифонова).

5. Сутність і характеристика теорій засвоєння мови (наслідування, вроджених мовних знань і соціо-біологічна).

6. Передумови формування мовленнєвої особистості дітей старшого дошкільного віку.

7. Структура мовленнєвої особистості випускника дошкільного навчального закладу.

8. Поняття «текст» і «дискурс», їх відмінності .

9. «Прецедентний текст», його характеристика.

10. Типологія текстів у різних мовленнєвих жанрах.

11. Персональний дискурс дошкільника (діалогічний і монологічний дискурси). Повсякденний тип мовленнєвої культури дошкільника.

12. Мовна свідомість – підґрунтя мовленнєвої особистості дитини.

13. Мовна картина світу в лінгводидактичному просторі

14. Мовленнєва активність як чинник ефективного формування мовленнєвої особистості старшого дошкільника.

15. Вплив розвивального мовленнєвого середовища на формування мовленнєвої особистості дитини

16. Сутність понять «компетентність» і «компетенція».

17. Мовна / мовленнєва компетенція у лінгводидактичному вимірі. Комунікативна компетенція, її характеристика.

18. Аналіз Базового компонента дошкільної освіти: відображення завдань з формування мовленнєвої особистості випускника дошкільного навчального закладу.

19. Завдання з формування мовленнєвої особистості дітей дошкільного віку в різних вікових групах (програми Дитина, Дитина в дошкільні роки, Впевнений старт, Українське дошкілля, Я у світі, Мовленнєвий компонент дошкільної освіти).

20. Сутність креативно-мовленнєвої компетенції дітей старшого дошкільного віку.

21. Когнітивно-мовленнєва компетенція випускника дошкільного навчального закладу: показники її сформованості.

22. Дискурсивно-мовленнєва компетенція дошкільника, її характеристика.

23. Принципи формування мовленнєвої особистості дітей дошкільного віку.

24. Ситуації успіху (Аналіз досліджень В.О.Сухомлинського, І.Д.Беха).

25. Поняття «особистість», «індивід», «індивідуальність»: їх сутність і відмінності.

26. Дитяча картина світу: її характеристика.

27. Дитяча субкультура, як компонент мовленнєвої картини світу.

28. Оцінно-контрольні дії: їх важливість у формуванні мовленнєвої особистості дитини-дошкільника.

29. Види мовленнєвого середовища.

30. Вимоги до «мовних авторитетів» дітей.

31. Методи і прийоми формування мовленнєвої особистості дитини-дошкільника.

32. Національно-мовленнєва особистість: її сутність.

33. Чинники формування мовленнєвої особистості дитини-дошкільника.

34. Мовна особистість і мовленнєва особистість: схожість і відмінність.

35. Мовленнєва особистість старшого дошкільника (дослідження Л.О.Калмикової).

36. Фази становлення мовленнєвої особистості дошкільника.

37. Творче мовленнєве самовираження старшого дошкільника як важливий компонент становлення його мовленнєвої особистості.

38. Повсякденне життя: його роль у формуванні мовленнєвої особистості дитини-дошкільника.

39. Роль психологічних «етюдів» у формуванні мовленнєвої особистості дитини-дошкільника.

40. Використання рольових ігор у формуванні мовленнєвої особистості дитини старшого дошкільного віку.

**ГЛОСАРІЙ**

**Активність** (пізнавальна, мовленнєва, художня і т.ін.) виступає у двох формах - активації й активізації. Активація – це нейрофізіологічний і психічний процеси підсилення активності організму; що залежить від внутрішніх і зовнішніх чинників, що виступають у процесі взаємодії організму з довкілля. Активація в пізнавальній діяльності - це переведення особистості зі стану недіяльності (пасиву) в діяльний стан (актив). Активація мовленнєвої діяльності - це переведення взаємозв’язку говоріння й слухання (сприймання мовлення) із стану їх відсутності в наявний стан (І.О.Зимняя).

**Активізація мовлення** це переведення складників мовленнєвої діяльності (говоріння, слухання) на більш високий рівень, що полягає в доповненні їх мовними, якісними змінами (В.А.Артемов, Л.С.Виготський, І.О.Зимняя, О.О.Леонтьєв, С.Л.Рубінштейн).

Активізацію мовлення розглядаємо не тільки як результат формування й реалізації мовленнєвої активності в конкретному мовленнєвому акті, а й як процес розвитку мовленнєвих навичок аж до повного оволодіння мовною системою.

**Активність особистості** – це здатність людини до свідомої трудової і соціальної діяльності, міра цілеспрямованого, планомірного перетворення нею довкілля й самої себе на основі засвоєння нею багатств матеріальної і духовної культури.

**Дискурс** – тип комунікативної діяльності, має різні форми вияву, відбувається в межах конкретного каналу спілкування, регулюється стратегіями й тактиками учасників спілкування.

**Дискурсивну діяльність** дітей дошкільного віку, слідом за А.М.Богуш, розуміємо як вербалізовану мисленнєво-мовленнєву діяльність, чинниками якої виступають мовленнєві дії, мовленнєві вміння і навички, мовленнєві акти, мовленнєва поведінка, діалогічний і монологічний дискурси у взаємодії з мовними й немовними засобами виразності.

**Дискурсивно-мовленнєва компетенція** це інтегративна властивість особистості дитини, її здатність ініціювати, створювати, розуміти й підтримувати різні типи дискурсів (діалогів, полілогів, монологів) у різних комунікативних ситуаціях; наявність у мовленні мовних і немовних засобів виразності.

**Дитячу мовленнєву картину світу** визначаємо як знання, які віддзеркалюють інформацію про довкілля, що виражені різними мовними засобами в лексиці, фразеології, граматиці, творах усної народної творчості; у створенні «індивідуальної мови» дітей.

**Діалогічний дискурс дитини старшого дошкільного віку** – це особливий вид дискурсивної діяльності, спрямований на безпосередній процес спілкування, що передбачає, зокрема обмін репліками двох або більше дітей.

**Індивід** визначає людину як представника людського роду, що належить одночасно і природі, і людському суспільству, що відповідно фіксується поняттями «організм» і «особистість». Якщо перше з них визначає сукупність біологічних властивостей людини, то друге характеризує її соціальний, конкретно-історичний вигляд.

**Індивідуальність** розкриває людину як цілісну істоту в єдності її одиничних і загальних, природних і соціальних властивостей і тому визначає її як конкретного індивіда.

**Когнітивно-мовленнєва компетенція** це наявність у словнику дитини достатнього лексичного запасу (відповідно до програми); обізнаність із формулами мовленнєвого етикету, прислів’ями, приказками, казками та іншими жанрами української народної творчості; творами українських і зарубіжних письменників.

**Компетентність** це інтегрована особистісна якість, що акумулює в собі: систему знань, умінь і навичок, набутих не тільки у процесі організованого навчання, а й за допомогою засобів неформальної освіти та впливу стихійного середовища; ціннісні орієнтації й настанови; певний життєвий досвід, який сприяє ефективній продуктивній діяльності в певній соціальній сфері і є результатом набуття освітньо-предметних компетенцій.

**Компетенцію** розглядаємо як відчужену від суб’єкта наперед задану соціальну вимогу щодо освітньої підготовки дитини, засвоєння нею знань, умінь і навичок відповідно до її вікових особливостей у конкретній освітньо-предметній галузі (мовленнєвій, пізнавальній, ігровій і т.ін.) чи змістових лініях.

**Креативно-мовленнєва компетенція** це володіння дитиною креативним мисленням, що обслуговує процеси породження і сприйняття різних типів дискурсу; сукупність особистісних якостей, які визначають здатність до створення нею нових синтаксично та логічно завершених оригінальних креативно-мовленнєвих висловлювань (зв’язних текстів); наявність адекватних взаємооцінки і взаємоконтролю та самооцінки і самоконтролю мовлення.

**Людина** – це багатогранне й багатоякісне явище. Вона є продуктом суспільних відносин, природна істота, суб’єкт суспільно-історичної діяльності і культури, творець власного життя.

**Мовлення** це універсальний засіб спілкування, тобто складна і специфічно організована форма свідомої мовленнєвої діяльності, в якій беруть участь два суб’єкта: той, хто породжує (формує) мовленнєве висловлювання і той, хто його сприймає (Л.С.Виготський, О.О.Леонтьєв).

**Мовленнєва активність** це наявність у дитини пізнавальних інтересів; відповідність її знань вимогам програми (чи перевищення вимог); сформованість уміння зосереджувати увагу на пропонованому матеріалі та діяти відповідно до вказівок педагога; зацікавленість у розв’язанні загального завдання; наявність потреби відповідати, звертатись із запитаннями, доповнювати відповіді однолітків, виправляти помилки(А.М.Богуш).

**Мовленнєва діяльність** це процес активного, цілеспрямованого, опосередкованого мовою і зумовленого ситуацією спілкування, взаємодії людей між собою (І.О.Зимняя, О.О.Леонтьєв, Л.В.Щерба та ін.).

**Мовленнєву особистість дитини старшого дошкільного віку** розуміємо як інтегративну якість суб’єкта, в якого сформовані всі види мовленнєвої (фонетична, лексична, граматична, діалогічна, монологічна), художньо-мовленнєвої (театрально-ігрова, когнітивно-мовленнєва, виразно-емоційна, поетично-емоційна, оцінно-емоційна, літературна) та комунікативної (мовленнєва-комунікативна, комунікативна) компетенцій, який володіє мовними концептами, що віддзеркалюють його мовленнєву картину світу, і вміє вільно самовиражатись у різних комунікативно-мовленнєвих ситуаціях (О.С.Трифонова).

**Мовленнєву поведінку дитини старшого дошкільного віку** розуміємо як мовленнєві дії дитини в різних комунікативних ситуаціях, використання нею лінгвістичних і паралінгвістичних засобів мовлення, що відображують її мовну свідомість і самосвідомість.

**Мовленнєве середовище** це методичний засіб, згідно з яким створюється штучне мовленнєве середовище, де діти знаходяться за межами неправильних мовленнєвих впливів, створюється атмосфера високої мовленнєвої культури (М.Р.Львов).

**«мовна картина світу»** як відображення картини світу було введено в науковий обіг Г.А.Брутян, яке науковець розуміє як знання, закріплене в словах і слововживаннях конкретних розмовних мов.

Учені (Ю.Д.Апресян, Н.Д.Арутюнова, В.Н.Телія, Н.В.Черемісіна та ін.) визначають мовну картину світу як виражену за допомогою мовних засобів системно упорядковану, соціально значущу модель знаків, що передає інформацію про довкілля.

**Мовна особистість**інтегрує в собі ознаки мови, філософські, психологічні й інтелектуальні характеристики особистості, і позиціюється як багатошаровий і багатокомпонентний набір мовних здібностей, умінь, готовності до здійснення мовних вчинків різної складності, що класифікуються, з одного боку, за видами мовленнєвої діяльності (говоріння, аудіювання, читання, письмо), з іншого, - за рівнями мови (фонетика, граматика, лексика) (Ю.М. Караулов).

**Мовна самосвідомість** є найвищим рівнем розвитку мовної свідомості, підґрунтям формування розумової і мовленнєвої активності, а також самостійності особистості в її судженнях і мовленнєвих діях та вчинках, «Я- образом» індивідуальної мови і мовлення та певним ставленням до них(Л.О.Калмикова та ін.).

**Монологічний дискурс старшого дошкільника** розуміємо як зв’язний текст у сукупності з екстралінгвістично-прагматичними, соціокультурними, психологічними й іншими чинниками, що опосередковується внутрішніми мотивами, попереднім обдумуванням і усвідомленням висловлювань різних мовленнєвих жанрів (розповідь, опис, пояснення і т.ін.).

**Особистість** - це єдність різних взаємопов’язаних стійких, і водночас динамічних психічних процесів і властивостей, що дозволяє їй «бути незалежною від безпосередніх впливів довкілля, не піддаватися спокусам, проводити певну лінію поведінки, змінювати довкілля відповідно до своїх намірів і планів, створювати обставини свого власного розвитку» (Г.С.Костюк).

**Розвивальне мовленнєве середовище** – це потенційні можливості позитивного впливу різних видів діяльності (мовленнєва, навчально-мовленнєва, художньо-мовленнєва, театралізована, мовленнєво-ігрова, комунікативна та ін.) у їх взаємодії на мовленнєвий розвиток дітей, формування в них різних видів мовленнєвої і комунікативної компетенцій, що в сукупності є результатом сформованості мовленнєвої особистості випускника дошкільного навчального закладу.

**Стимульоване мовленнєве середовище** це організований процес навчання мови й розвитку мовлення, що супроводжується педагогічно стимульованою мовленнєвою взаємодією педагога і дітей. У дошкільному закладі стимульоване мовленнєве середовище забезпечують заняття з розвитку мовлення і художньо-мовленнєвої діяльності (А.М.Богуш).

**Текст** – це завершений твір, що має власну внутрішню структуру, певну побудову та є продуктом монологічного й діалогічного мовлення, виражений в усній чи письмовій формах. Текст – результат спілкування (інтеракції та трансакції), його структурно-мовна складова і водночас його кінцева реалізація (Ф.С.Бацевич).

**Рекомендована література**

1. Бадер В.І. Аналіз тексту як засіб розвитку зв’язного мовлення : [метод. рекомендації]/ В.І.Бадер. – Донецьк : ОІУВ, 1987.– 18с.
2. Барташнікова І. А. Розвиток уяви і творчих здібностей у дітей 5-7 років / І. А. Барташнікова, О. О. Барташніков. – Тернопіль : Богдан, 1998. – 85с.
3. Бацевич Ф. С. Основи комунікативної лінгвістики : [підручник для студентів вищ. навч. закл.] / Флорій Сергійович Бацевич. – К. : Видавничий центр «Академія», (Альма-матер), 2004. – 342 с.
4. Бех І. Д. Особистісно зорієнтоване виховання : [Науково-метод. посібник] / Іван Дмитрович Бех. – К. : ІЗМН, 1998. – 204с.
5. Бех І. Д. Педагогіка успіху : виховні втрати та їх подолання / Іван Дмитрович Бех // Педагогіка і психологія. – №4(45), 2004. – С.5-15
6. Богин Г. И. Уровни и компоненты речевой способности человека / Г. И. Богин. – Калинин, 1975. – 128 с.
7. Богуш А.М. Мовленнєвий компонент дошкільної освіти /Алла Михайлівна Богуш. – Х. : Вид-во «Ранок», 2011. – 176с. – (Дошкільна освіта).
8. Богуш А.М., Березовська Л.І. Творче самовираження дошкільників у художньо-мовленнєвій діяльності : [монографія] / А.М.Богуш, Л.І.Березовська. – Одеса : М.П. Черкасов, 2008. – 203 с.;
9. Богуш А.М., Луцан Н.І. Мовленнєво-ігрова діяльність дошкільників: мовленнєві ігри, ситуації, вправи. [Навчально-методичний посібник] / А.М.Богуш, Н.І.Луцан. – К. : Видавничий дім «Слово», 2008. – 256 с.
10. Богуш А.М., Монке О.С. Формування оцінно-етичних суджень у дітей старшого дошкільного віку : [монографія] /А.М.Богуш, О.С.Монке. – Одеса : ПНЦ АПН України, 2002. – 239с.
11. Варзацька Л.О. Навчання мови та мовлення на основі тексту /Л. О. Варзацька. – К. : Рад.школа, 1986. – 104с.
12. Вашуленко М. С. Формування мовної особистості молодшого школяра в умовах переходу до 4-річного початкового навчання / М. С. Вашуленко // Початкова школа, 2000. – №4.–С.11-14.
13. Гавриш Н. В. Художнє слово і дитяче мовлення / Н. В. Гавриш. – К. : Ред. загальнопед. газ., 2005. – 128 с.
14. Ейгер Г. В. Язык и личность : [учеб. пос.] / Г. В. Ейгер, И. А. Рапопорт. – Харьков : ХГУ, 1991. – 83 с.
15. Запорожец А. В. Об эмоциях и их развитии у ребенка. Развитие социальных эмоций у детей дошкольного возраста / А. В. Запорожец. – М. : Педагогика, 1986. – 216 с.
16. Калмикова Л.О. Психологія формування мовленнєвої діяльності у дітей дошкільного віку : [монографія] / Лариса Олександрівна Калмикова. – К. : Фенікс, 2008. – 497с.
17. Калмикова Л.О. Розвиток мовленнєвої діяльності дітей дошкільного віку : діагностико-розвивальна програма [монографія] / Лариса Олександрівна Калмикова. – Переяслав-Хмельницький : ПП «СКД», 2010. – 212с.
18. Кононенко В.І. Українська етнолінгводидактика / В.І. Кононенко.– Івано-Франківськ, 1995.– 57 с.
19. Кононенко В.І. Українська лінгвокультурологія : [навч.посібн.] / В. І. Кононенко. – К. :Вища шк., 2008. – 327с.
20. Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / Під ред. Л.Н.Проколієнко; (Зіст. В. В. Андрієвська, Г. О. Балл, А. Т. Губко, О. В. Проскура). – К. : Рад. шк., 1989. – 608 с.
21. Крутій К.Л. Освітній простір дошкільного навчального закладу: [монографія]: у 2-х ч. / К. Л. Крутій. – Частина перша. Концепції, проектування, технології створення. – Запоріжжя: ТОВ "ЛІПС" ЛТД, 2009. – 320с.
22. Мацько Любов. Українська мова в освітньому просторі : [навчальний посібник для студентів-філологів освітньо-кваліфікаційного рівня «магістр»] Л. Мацько. – К. : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2009. – 607 с.
23. Огієнко І. Наука про рідномовні обов’язки : рідномовний Катехизис для вчителів, робітників пера, духовенства, адвокатів, учнів і широкого громадянства : факс. вид. 1936 р. / Іван Огієнко. – К. : Обереги, 1994. – 72 с. – (Б-ка рідної мови).
24. Онкович Г.В. Українознавство і лінгводидактика : [навчальний посібник]/ Г.В. Онкович. – К. : Логос, 1997. – 108с.
25. Піроженко Т. О. Комунікативно-мовленнєвий розвиток дошкільника / Тамара Піроженко. – Тернопіль : Мандрівець, 2010. – 152 с.
26. Розвиток мовлення дітей старшого дошкільного віку : [монографія] / Л. О. Калмикова, Н. В. Харченко, С. Д. Дем’яненко, Л. А. Порядченко; / За заг. ред. Л. О. Калмикової. – К. : ПП Медвєдєв, 2007. – 304 с.
27. Розвиток мовлення. Конспекти комплексних занять. Старша група / Упоряд. В.Л.Сухар. – Х. : Вид-во «Ранок», 2011. – 208 с. – (Дошкільна освіта)
28. Стельмахович М.Г. Українська народна педагогіка : [Навчально-методичний посібник]/ М. Г. Стельмахович.– К. : ІЗМН, 1997.– 232с.
29. Творчість і самореалізація особи / За ред. Л. Т. Левчук. – К. : Либідь, 1992. – 134с.
30. Трифонова О. С. Компетентнісний підхід до формування мовленнєвої особистості дітей старшого дошкільного віку : [монографія] / Олена Сергіївна Трифонова. – ТОВ Лерадрук, 2012. – 203 с.
31. Трифонова О. С. Лінгводидактична модель формування мовленнєвої особистості дітей старшого дошкільного віку / О.С.Трифонова // Науковий вісник Донбасу : електронне наукове видання. – 2012. - №4 (20)– Режим доступу :<http://nvd.luguniv.edu.ua/archiv/NN20/12tossdv.pdf>
32. Трифонова О. С. Діагностика рівнів сформованості мовно-мовленнєвої особистості дітей старшого дошкільного віку / О.С.Трифонова // Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України імені Б. Хмельницького. – Хмельницький, – 2012. – Випуск 5. – Режим доступу :<http://www.nbuv.gov.ua/e-journals/Vnadps/2012_5/zmist.html>
33. Українська культуромовна особистість учителя : теорія і практика : [монографія] / за ред. Л. І. Мацько, О. М.Семеног. – Глухів : РВВ ГДПУ, 2008. – 298 с.
34. Формування мовної особистості на різних вікових етапах [монографія] / Богуш А. М., Трифонова О. С., Кисельова О. І., Горіна Ж. Д., Черкасов М. П. / (За загальною редакцією акад. А. М. Богуш). – Одеса : ПНЦ АПН України, 2008. – 271 с.
35. Франко З. Т. Слово, мов криниця / З. Т. Франко. – К. : Україна, 1990. – 63 с.

**Додаток А**

**АНАЛІЗ РЕЗУЛЬТАТІВ ЗА КОМПЕТЕНЦІЯМИ**

**Когнітивно-мовленнєва компетенція**

Результати виконання дітьми завдань за **показником «багатство лексичного запасу»** визначаються на основі шкали оцінювання:

4 бали – дитина добирає 6-8 іменників до кожного прикметника, 6-8 прикметників, 8-10 дієслів, 4-5 прислівників; 15-20 антонімів, 7-10 синонімів; дотримується нормативних показників у вживанні іменників, утворених за допомогою зменшено-пестливих суфіксів, і дієслів, утворених за допомогою префіксів (15-20 із запропонованих) в усіх граматичних формах;

3 бали – дитина добирає 4-5 іменників, 4-5 прикметників, 5-7 дієслів, 2-3 прислівника; 9-14 антонімів, 4-6 синонімів; дотримується нормативних показників у вживанні іменників, утворених за допомогою зменшено-пестливих суфіксів, і дієслів, утворених за допомогою префіксів (9-14 із запропонованих) в усіх граматичних формах;

2 бали – дитина добирає 2-3 іменника, 2-3 прикметника, 2-4 дієслова, 1 прислівник; 3-8 антонімів, 2-3 синонімів; правильно називає іменники, утворені за допомогою зменшено-пестливих суфіксів і дієслова, утворені за допомогою префіксів (5-8 із запропонованих);

1 бал – дитина добирає по 1 іменнику, 1 прикметнику, 1 дієслову, не добирає прислівників; 1-2 антоніми та синоніми; називає правильно 1-4 іменників і дієслів, утворених суфіксами і префіксами;

0 балів – дитина не виконала завдання.

Середній бал багатства лексичного запасу дітей старшого дошкільного віку творів вираховували методами математичної статистики [] за формулою:

;  (4.1)

де Хе – середній бал (експериментальна група)

Хк – середній бал (контрольна група)

Х – кількість балів

m1 – кількість дітей

∑ m1 – загальна кількість дітей (у %).

Наприклад:  середній бал багатства лексичного запасу дітей старшого дошкільного віку творів в експериментальній групі. Зауважимо, що середній бал за іншими показниками вираховувався також за означеною формулою.

Результати виконання дітьми експериментальних завдань, спрямованих на визначення багатства лексичного запасу, подаються в таблиці.

*Таблиця 4.2*

**Багатство лексичного запасу (у %)**

|  |  |
| --- | --- |
| Групи | Бали |
| 4 | 3 | 2 | 1 | 0 | Середній бал (Хе) і (Хк) |
| Експериментальна |  |  |  |  |  |  |
| Контрольна |  |  |  |  |  |  |

Результати виконання дітьми завдань за **показником «обізнаність дітей із формулами мовленнєвого етикету»** визначалися на основі шкали оцінювання:

4 бали – дитина володіє формулами мовленнєвого етикету в різних життєвих ситуаціях (звертання, прохання, втіхи, співчуття, поради, пропозиції); знає вирази мовленнєвого етикету ( 5-6 з кожної формули).

3 бали – дитина володіє формулами мовленнєвого етикету в різних життєвих ситуаціях (звертання, прохання, втіхи, співчуття, поради, пропозиції); знає вирази мовленнєвого етикету (3- 4 з кожної формули).

2 бали – дитина володіє формулами мовленнєвого етикету в різних життєвих ситуаціях (звертання, прохання, втіхи, поради); знає вирази мовленнєвого етикету (1-2 з кожної формули).

1 бал – дитина не володіє формулами мовленнєвого етикету.

0 балів – дитина не виконала завдання.

Результати виконання дітьми завдань за **показником «обізнаність із прислів’ями, приказками, казками та іншими фольклорними жанрами; творами українських і зарубіжних письменників»** визначалися на основі шкали оцінювання:

4 бали – дитина добре орієнтується в жанрах фольклорних творів, легко впізнає їх, називає жанр; знає напам'ять і розповідає забавлянки, колисанки (5-7), лічил­ки (3-4), скоромовки (5-6), мирилки (1-2), заклички (5-6), прислів'я, приказки (6-7), загадки (6-7), щедрівки, колядки, посівалки (5-6). Знає і розповідає українські народні казки про тварин (6-7), соці­ально-побутові (3-4), фантастичні (3-4), надокучливі (2-4), казки інших народів (3-4); 6-7 віршів українських поетів, 1-2 байки; знає автора вірша, байки, їх назву.

3 бали – дитина орієнтується в жанрах фольклорних творів, називає жанр; знає напам'ять і розповідає забавлянки, колисанки (3-4), лічил­ки (2), скоромовки (4-5), мирилки (1-2), заклички (3-4), прислів'я, приказки (4-5), загадки (4-5), щедрівки, колядки, посівалки (3-4). Знає і розповідає українські народні казки про тварин (4-5), соці­ально-побутові (1-2), фантастичні (1-2), казки інших народів (1-2); 4-5 віршів українських поетів; знає автора вірша, їх назву.

2 бали – дитина знає напам'ять і розповідає забавлянки, колисанки (1-2), лічил­ки (1), скоромовки (2-3), заклички (1-2), прислів'я, приказки (2-3), загадки (2-3), щедрівки, колядки, посівалки (1-2). Знає і розповідає українські народні казки про тварин (2-3); 2-3 віршів українських поетів;

1 бал – дитина знає напам'ять і розповідає скоромовки (1), прислів'я, приказки (1), загадки (1). Знає і розповідає українські народні казки про тварин (1); 1 вірш українських поетів, водночас не може назвати назву й автора вірша чи казки; розпочинаючи вірш чи інший фольклорний жанр, плутається, потребує допомоги вихователя;

0 балів – дитина не виконала завдання.

Результати виконання дітьми завдань, спрямованих на з'ясування розуміння дітьми змісту творів визначалися на основі шкали оцінювання:

4 бали – оцінювалися відповіді, які засвідчили, що дитина розуміє про що йдеться у тексті, вона правильно визначає назву твору, співвідносить словесний фрагмент із малюнком, розуміє мораль прислів’їв і приказок; правильно пояснює фразеологізми;

3 бали – дитина може дібрати назву до тексту, співвіднести 3-4 словесні фрагменти з малюнком; розуміє мораль прислів’їв і приказок, але пояснює її стисло; може пояснити 1-2 фразеологізми;

2 бали – дитина добирає назву до тексту, проте не завжди доречно; лише 1-2 загадки співвідносить із малюнком; називає, про що йдеться у прислів’ях і приказках, водночас не може пояснити їх моралі; не розуміє фразеологізми;

1 – визначає назву твору, хоча й не доречну; не може співвіднести словесний фрагмент із малюнком; не розуміє зміст прислів’їв, приказок, фразеологізмів ;

0 – не виконала завдання.

**Дискурсивно-мовленнєва компетенція**

Результати виконання дітьми завдань, спрямованих на з’ясування сформованості показника «вмінняініціювати й підтримувати різні типи дискурсів (діалогічне мовлення)» оцінювалися за балами:

4 бали – дитина проявляє ініціативу у спілкуванні, вміє підтримувати діалог і полілог, домовлятись із другом, адекватно висловлює співчуття, може докладно пояснити свій вибір; діалог і полілог змістовний і послідовний.

3 бали – дитина проявляє ініціативу у спілкуванні, із задоволенням підтримує діалог і полілог, вміє домовлятись із другом, діалог чи полілог містить декілька реплік, не завжди послідовний.

2 бали – дитина не проявляє ініціативу у спілкуванні, вміє відповідати на запитання; не дотримується логічності й послідовності у полілозі.

1 бал – дитина не проявляє ініціативу у спілкуванні, не вміє підтримувати діалог і полілог.

0 балів – дитина не виконала завдання.

Результати виконання дітьми завдань, спрямованих на з’ясування сформованості **показника «вміння самостійно створювати різні типи монологічних дискурсів (зв’язне монологічне мовлення)»** визначалися за балами:

4 бали – оцінювалися відповіді, які засвідчили, що дитина складає різні типи розповіді (опис, сюжетна, міркування, з власного досвіду), самостійно їх розповідає; вживає як складні, так і прості речення, кількість яких дорівнює в розповіді-описі – 7-8 (слів – 20-25), сюжетній – 9-10 (слів – 25-30), міркування – 3-4 (слів – 15-20), з власного досвіду – 8-10 (слів – 25-30);

3 бали – дитина складає різні типи розповіді (опис, сюжетна, міркування, з власного досвіду), самостійно їх розповідає; вживає як складні, так і прості речення, кількість яких дорівнює в розповіді-описі – 5-6 (слів – 15-19), сюжетній – 7-8 (слів – 19-24), міркування – 1-2 (слів – до 14), з власного досвіду – 6-7 (слів – 19-24);

2 бали – дитина складає такі типи розповіді (опис, сюжетна, з власного досвіду), вживає переважно прості речення, кількість яких дорівнює в розповіді-описі – 3-4 (слів – 9-14), сюжетній – 4-6 (слів – 10-18), з власного досвіду – 3-5 (слів – 10-18);

1 – дитина складає такі типи розповіді (опис, сюжетна, з власного досвіду), розповідає їх за допомогою вихователя; вживає переважно прості речення, кількість яких дорівнює в розповіді-описі – 1-2 (слів – до 8), сюжетній – 1-3 (слів – до 9), з власного досвіду – 1-2 (слів – до 9);

0 – не вміє складати різні типи розповіді.

Результати виконання дітьми завдань, спрямованих на з’ясування сформованості **показника «наявність у мовленні мовних і немовних засобів виразності мовлення»** визначалися на основі шкали оцінювання:

4 бали – дитина активно використовує мовні (образні вирази 4-5, порівняння – 4-5, приказки – 3-4, фразеологізми – 3-4, зачини й кінцівки – 4-5) та експресивні (міміка, жести, рухи, поза, дії) засоби виразності мовлення;

3 бали – дитина використовує мовні (образні вирази 2-3, порівняння – 2-3, приказки – 1-2, фразеологізми – 1-2, зачини й кінцівки – 2-3) та експресивні (міміка, жести, рухи, поза, дії) засоби виразності мовлення;

2 бали – дитина використовує мовні (образні вирази 1, порівняння – 1, зачини й кінцівки – 1) та експресивні (міміка, жести, рухи) засоби виразності мовлення;

1 бал – дитина використовує експресивні (міміка, жести, рухи) засоби виразності мовлення;

0 балів – дитина не виконала завдання.

**Креативно-мовленнєва компетенція**

Результати виконання дітьми завдань, спрямованих на з’ясування сформованості показника «наявність оригінальних креативно-мовленнєвих висловлювань у побудові зв’язних текстів (порівнянь, зіставлень, віршованих рядків і т.ін)**»** визначалися на основі шкали оцінювання:

4 бали – дитина проявила самостійність у складанні розповіді, якій властиві: оригінальність сюжету, відповідність темі, наявність певної композиції; мовлення зв’язне, логічно послідовне, граматично правильне, емоційно забарвлене, у ньому присутні пряма мова, діалоги; кількість речень 12-15, слів – 60-76;

3 бали – дитина виявляє самостійність у складанні розповіді, якій властиві: розгортання сюжету, наявність певної композиції; мовлення зв’язне, логічно послідовне, граматично правильне; кількість речень 8-11, слів – 45-59;

2 бали – дитина проявляє самостійність у складанні розповіді, водночас розповіді характерне неповне розгортання сюжету, порушення композиції, наявність лексичних і граматичних огріхів; кількість речень 4-7, слів – 15-35;

1 бал – дитина не проявляє бажання складати розповіді, складає лише за допомогою запитань вихователя; у мовленні наявні значні лексичні, граматичні, синтаксичні огріхи; кількість речень 1-3, слів – до 15;

0 балів – дитина не виконала завдання.

Результати виконання дітьми завдань, спрямованих на з’ясування сформованості **показника «здатність до творчого мовленнєвого самовираження в мовленнєво-ігрових ситуаціях»** визначалися на основі шкали оцінювання:

4 бали – дитина проявляє свою індивідуальність, творчо й оригінально мислить, створює нестандартні мовленнєво-ігрові сюжети; використовує засоби художньої виразності, яскраво виявляє свої емоції; мовлення зв’язне, логічно послідовне, граматично правильне; кількість речень 12-15, слів –40- 50;

3 бали – дитина проявляє свою індивідуальність, творчо мислить, створює мовленнєво-ігрові сюжети; використовує засоби художньої виразності, яскраво виявляє свої емоції; мовлення зв’язне, логічно послідовне, граматично правильне; кількість речень 8-11, слів – 30-39;

2 бали – дитина проявляє свою індивідуальність, створює мовленнєво-ігрові сюжети; водночас у мовленні наявні лексичні і граматичні огріхи; кількість речень 4-7, слів – 20-29;

1 бал – дитина не проявляє бажання творчо самовиражатись, робить це лише за допомогою вихователя; у мовленні наявні значні лексичні, граматичні, синтаксичні огріхи; кількість речень 1-3, слів – до 15;

0 балів – дитина не виконала завдання.

**Додаток Б**

**Розуміння вченими різних видів мовної особистості**

|  |  |
| --- | --- |
| М.Р.Львов | визначає мовну особистість як «людину, яка готова до мовленнєвих дій, створення і розуміння мовленнєвих творів» |
| В.П.Фурманова | культурно-мовну особистість таким чином: «це інтегративна й цілісна якість суб'єкта, який володіє певним етно- й соціокультурним, мовним й інформаційним запасом, що подаються у вигляді тезаурусів, і здатністю його адекватного застосування, що засвідчує рівень володіння як мовою, так і національною культурою» |
| С.Я.Єрмоленко, Л.І.Мацько | ***національно-свідому україномовну особистість*** як носія мови, який не лише володіє сумою лінгвістичних знань чи репродукує мовну діяльність, а саме той, у кого виробились навички активної роботи зі словом; «особистість молодої людини формується переважно на мові, на її арсеналі та її засобами і розкривається як освічена виразна індивідуальність; мовна особистість починається з пробудження індивідуальної мовотворчості, яка забезпечує вільне самовираження особистості у різних сферах людського спілкування. Мова шліфує, карбує думку, а оригінальна думка завжди здобувається на визнання, коли вона втілена в досконалому, інформативно повноцінному, переконливому слові» |
| М.І.Пентилюк | мовна особистість – це людина, яка не тільки знає українську мову, але й постійно використовує її в повсякденному спілкуванні, а головне — любить, шанує і дбає про її збагачення й розвиток, людини, для якої стає престижним користуватися мовою, що має давню історію й належить до найрозвиненіших мов світу |
| В.І.Кононенко | достатньо повне володіння рідною мовою на всіх ярусах мовного континууму - лексичному, фразеологічному, фонематичному, словотвірному, морфолого-синтаксичному |
| І.А.Синиця | Мовну особистість розуміє як сукупність творчих (лінгвістичних) здібностей і соціопсихолінгвістичних характеристик індивіда, що зумовлюють створення і сприйняття ним мовленнєвих творів, є відображенням відповідних рис особистості і наділених певною когнітивною глибиною, комунікативно-прагматичною спрямованістю, структурно-мовною цілісністю |
| Л.В. Струганець | Українська культуромовна особистість учителя як носія мови, за, це особистість, яка досконало знає мову, усвідомлено творчо нею володіє, сприймає мову в контексті національної культури, користується мовою як органічним засобом самотворення, самоствердження і самовираження, розвитку власних інтелектуальних та емоційно-вольових можливостей та як засобом соціалізації особи в певному суспільстві |
| О.М.Горошкіна | Мовною особистістюназивають людину, яка виявляє високий рівень мовної і мовленнєвої компетенції, шанує, любить і береже рідну мову, людину, здатну репрезентувати себе в суспільстві засобами мови |

**Розуміння вченими мовленнєвої особистості**

|  |  |
| --- | --- |
| В.В.Красних | особистість, яка реалізує себе в комунікації, обираючи ту чи ту тактику і стратегію спілкування, використовуючи той чи той репертуар засобів (як власне лінгвістичних, так і позалінгвальних) |
| М.С.Вашуленко | це людина, яку розглядаємо з погляду її готовності виконувати мовленнєві дії, той, хто привласнює мову, для кого мова є мовленням; вона характеризується не лише тим, що знає про мову, а й тим, як вона може її використовувати |
| М.П.Черкасов | особистість, здатна до суб’єктивного оцінювання значимості реалій, є людина, яка у спілкуванні, з метою передання інформації іншим, свідомо породжує висловлювання різного текстового обсягу, в яких проявляється її індивідуальна своєрідність в усвідомленні відношень значущості реалій для будь-якого «Я», у тому числі її власного, та відрізняється своєрідністю художньообразного сприйняття й мислення |
| А.М.Богуш | мовленнєву особистість дошкільника як активного, ініціативного мовця, відкритого для спілкування, який легко і невимушено вступає у спілкування з дітьми і дорослими; застосовує мовні і немовні засоби виразності, володіє формулами мовленнєвого етикету, має розвинуті комунікативні здібності і достатній рівень розвитку рідного мовлення |
| Л.О.Калмикова | мовленнєва особистість старшого дошкільника - це суб’єкт мовленнєвої комунікації і мовленнєвої діяльності, здатний до опосередкованої мовленнєвої поведінки (дії, вчинки, що спрямовуються правилами, нормами кодифікованої мови і мовленнєвого спілкування) із соціальними за походженням і смислом мотивами, до свідомого керівництва власною мовленнєвою поведінкою на тлі усвідомлених мовленнєвих мотивів-цілей; як суб’єкт із мовною свідомістю і мовною самосвідомістю, що починає формуватися саме в цьому віці |
| О.С.Трифонова | мовленнєву особистість старшого дошкільника розуміємо як інтегративну якість суб’єкта, в якого сформовані всі види мовленнєвої (фонетична, лексична, граматична, діалогічна, монологічна), художньо-мовленнєвої (театрально-ігрова, когнітивно-мовленнєва, виразно-емоційна, поетично-емоційна, оцінно-емоційна, літературна) та комунікативної (мовленнєва-комунікативна, комунікативна) компетенцій, який володіє мовними концептами, що віддзеркалюють його мовленнєву картину світу, і вміє вільно самовиражатись у різних комунікативно-мовленнєвих ситуаціях |