

**Міністерство освіти і науки України
Чернівецький національний університет
імені Юрія Федьковича**

**Факультет педагогіки, психології та соціальної роботи
Кафедра педагогіки та психології дошкільної освіти**

**Формування мовленнєвого спілкування дітей
старшого дошкільного віку у дитячому колективі
закладу дошкільної освіти**

Дипломна робота

Рівень вищої освіти – другий (магістерський)

Виконала:

**студентка 6 курсу, групи 617
спеціальності 012 «Дошкільна освіта»
Шевчик Ольга Миколаївна**

**Керівник: кандидат педагогічних наук,
доцент Комісарик М.І.**

До захисту допущено:

Протокол засідання кафедри №4

від 3 листопада 2021 р.

зав. кафедри _____ проф. Олійник М. І.

Чернівці – 2021

АНОТАЦІЯ

Шевчик О.М. Формування мовленнєвого спілкування дітей старшого дошкільного віку у дитячому колективі закладу дошкільної освіти. – Магістерська робота.

Мовленнєве спілкування є одним із перших видів діяльності, яким дитина оволодіває в онтогенезі; воно є універсальною умовою розвитку особистості в період дошкільного дитинства. У процесі спілкування в ігровій діяльності дитина пізнає природний, предметний і соціальний світ, що її оточує, в його цілісності і різноманітності; формує і розкриває свій власний внутрішній світ, свій образ «Я»; засвоює і створює культурні цінності, виступає при цьому активним суб'єктом взаємодії.

Розвиток мовленнєво-комунікативних навичок дітей дошкільного віку є однією із головних проблем дошкільної лінгводидактики. Її актуальність зумовлюється пріоритетними напрямками Національної доктрини розвитку освіти України у XXI столітті, Законів України «Про освіту», «Про дошкільну освіту», спрямованими на модернізацію дошкільної освіти, оновлення змісту, вдосконалення форм, методів і технології навчання дітей рідної мови, розвитку культури мовлення та мовленнєвого спілкування.

Оптимізація мовленнєвого спілкування педагога з дітьми передбачає створення розвивального мовленнєвого середовища, врахування принципів організації професійного мовленнєвого спілкування з дітьми. Для успішного розвитку в дітей комунікативних умінь та формування культури мовленнєвого спілкування необхідно враховувати особливості комунікативної діяльності, специфіку мовленнєвого спілкування.

Ключові слова: мовленнєве спілкування, колектив, дошкільник.

ЗМІСТ

ВСТУП	
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННЄВОГО СПІЛКУВАННЯ ДОШКІЛЬНИКІВ У ЗАКЛАДІ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ	7
1.1. Спілкування як психолого-педагогічна проблема	7
1.2. Особливості мовленнєвого спілкування та його характеристика	14
1.3. Розвиток мовлення та спілкування дошкільнят у закладі дошкільньої освіти	24
РОЗДІЛ 2. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННЄВОГО СПІЛКУВАННЯ ДІТЕЙ У КОЛЕКТИВІ В УМОВАХ ЗАКЛАДУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ	32
2.1. Стан формування мовленнєвого спілкування у сучасному закладі дошкільньої освіти	32
2.2. Експериментальна модель формування мовленнєвого спілкування старших дошкільників у колективі	59
2.3. Порівняльна характеристика рівнів сформованості мовленнєвого спілкування дітей старшого дошкільного віку у дитячому колективі	70
ВИСНОВКИ	76
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	79

ВСТУП

Актуальність дослідження обумовлюється модернізацією системи дошкільної освіти, орієнтованої на підхід до дитини як особи, що розвивається, потребує розуміння та поваги інтересів та прав. Освітня робота з дітьми спрямована насамперед на забезпечення умов, що відкривають дитині можливість самостійного пізнання навколишнього світу. У цьому особливу значущість набуває проблема комунікативно-мовленнєвої взаємодії дитини-дошкільника, насамперед, з іншими дітьми у колективі.

Старший дошкільний вік – час, коли дитина все активніше виходить межі свого сімейного світу і встановлює відносини з різноманітним колом людей. Заклад дошкільної освіти є другим після сім'ї соціальним інститутом який виступає для дитини «справжньою моделлю суспільства... набуті в сім'ї задатки та навички соціального життя набувають тут нового соціального контексту, дитині передається вся система соціальних вимог». Показником соціального розвитку є соціальна компетентність – свідомо та адекватна поведінка у різних ситуаціях спілкування з людьми та навколишнім світом. Соціалізація включає формування соціальних переживань, які стають одним із регуляторів поведінки у соціальному середовищі. Соціальні переживання розуміються як «особливий пласт емоційних переживань людини, опосередкованих соціальними еталонами і виражаються у його постійному ставленні до реалій соціуму: до норм, правил поведінки, цінностей, прийнятих у соціумі, значимих та історичних подій, творів мистецтва, традиціям».

Стан дослідження проблеми. Аналіз наукової літератури показав, що проблема взаємодії дітей один з одним досліджувалась у наступних напрямках: концепція комунікативної діяльності дошкільнят (З. Богуславська, Л. Галігузова, І. Мавріна, М. Лісіна, А. Рузька, Є. Смирнова, В. Утробіна та ін); комунікативно-мовленнєве спілкування дітей (О. Богуш, О. Гаврилушкина, М. Лісіна, М. Луцан, І. Луценко, Л. Калмикова, Т. Пироженко, Н. Шиліна та ін.); взаємодія вихователя та дітей (Є. Панько, Я. Коломінський та ін.). Вчені відзначають тісний зв'язок

спілкування з різними видами діяльності та загальною життєдіяльністю дитини. За даними досліджень М. Лісіної, протягом дошкільного віку потреба у спілкуванні з однолітками в дитячому колективі зростає і до старшого дошкільного віку одноліток стає більш відданим партнером.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Магістерське дослідження виконано в межах науково-дослідної теми кафедри педагогіки та психології дошкільної освіти Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича “Професійна підготовка педагогічних кадрів закладів дошкільної освіти в контексті євроінтеграційних процесів” (номер державної реєстрації 0121U110897).

Тему магістерської роботи затверджено на засіданні кафедри педагогіки та психології дошкільної освіти Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича (Протокол №1 від 24 вересня 2020 року (для студентів 2020-2021 р. н.)).

Об'єкт дослідження: комунікативно-мовленнева діяльність старших дошкільників у дитячому колективі закладу дошкільної освіти.

Предмет дослідження: мовленнєвого спілкування дітей старшого дошкільного віку у дитячому колективі закладу дошкільної освіти

Мета дослідження: теоретично обґрунтувати та апробувати експериментальну модель ефективного формування мовленнєвого спілкування старших дошкільнят у дитячому колективі.

Завдання дослідження:

1. Розкрити особливості мовленнєвого спілкування дітей старшого дошкільного віку.
2. Виявити критерії, показники та охарактеризувати рівні сформованості мовленнєвого спілкування дошкільнят у колективі.
3. Визначити педагогічні умови ефективного формування мовленнєвого спілкування дошкільнят.
4. Експериментально перевірити ефективність моделі формування мовленнєвого спілкування дошкільнят у колективі.

Методи дослідження: з вивчення наукової розробки проблеми мовленнєвого спілкування дітей у колективах використовувалися теоретичні методи аналізу та узагальнення психолого-педагогічної та методологічної літератури. Виявлення стану роботи закладів дошкільної освіти щодо формування мовленнєвого спілкування у дитячому колективі відбувалося емпіричними методами: цілеспрямовані спостереження за мовленнєвим спілкуванням дітей; аналіз комплексних програм навчання та виховання дітей дошкільного віку. Для формування рівнів мовленнєвого спілкування дітей у дитячому колективі був задіяний метод педагогічного експерименту (констатуючий, формуючий та контрольний етапи).

Наукова новизна роботи: вперше вивчено та виявлено специфіку формування мовленнєвого спілкування дітей у дитячому колективі закладу дошкільної освіти; розроблено експериментальну модель формування мовленнєвого спілкування дітей у дитячому колективі.

Теоретична та практична значимість роботи: Теоретичні положення та висновки дослідження можуть бути використані у освітньому процесі закладів дошкільної освіти, у процесі читання лекцій з дошкільної педагогіки студентам та слухачам інститутів післядипломної освіти.

Структура роботи. Робота складається зі вступу, двох розділів, висновків, списку використаних джерел та додатків. Повний обсяг курсової роботи – 84 сторінок, основний текст - 77 сторінки. Основний текст магістерської роботи містить 4 таблиці, 3 рисунка.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННЄВОГО СПІЛКУВАННЯ ДОШКІЛЬНИКІВ У ЗАКЛАДІ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

1.1. Спілкування як психолого-педагогічна проблема

Проблема спілкування є предметом інтенсивних теоретичних та експериментальних досліджень з боку як вітчизняних, так і зарубіжних учених, які представляють різні напрямки людинознавства. Виділившись в окрему категорію, спілкування стало об'єктом спеціального аналізу філософів (І. Барсуков, І. Кон, Ю. Прилюк, В. Тисленко, Я. Щепанський), психологів (Б. Ананьєв, А. Ковальов, Є. Кузьмін, О. Леонт'єв, М. Лісіна, Т. Пироженко, Ю. Ханін), педагогів (А. Богуш, С. Кондратьєва, Т. Коннікова, Т. Мальковська, О. Мудрик), психолінгвістів (О. Василевич, О. Леонт'єв, Р. Фрумкіна), психотерапевтів (О. Добрович, В. Леві, В. М'ясищев). Інтерес учених до феномену спілкування настільки великий, що розгляд проблем спілкування ускладнюється відмінністю трактувань, як самого поняття «спілкування», і знаходженням його місця у ієрархії інших соціально-психологічних феноменів, як взаємодія, сприйняття, взаємовідносини та інших.

Розглядаючи сутність спілкування, необхідно звернутися до словникових джерел. Як свідчать словники, спілкування сприймається як: «взаємні відносини, зв'язок» [45, с. 14]; «дія за значенням дієслова спілкуватися, тобто підтримувати відносини, зустрічатися»; «взаємні відносини, діловий чи дружній зв'язок» [54, с. 76]; дія з комунікації, щодо передачі чого-небудь кому-небудь; засіб зв'язку, з'єднання; спілкуватися означає перебувати у відношенні з будь-ким або чим-небудь [1, с. 308]; «спілкуватися» означає «повідомляти, передавати, давати або переправляти; ...зробити відомим за допомогою інформації... розмовляти, розмовляти», спілкування визначається як «акт або факт комунікації...

Деякі автори розкривають «спілкування» під поняття «комунікація», інформаційний зв'язок (О. Грудний, В. Соковнін та ін.). Комунікація (лат. – роблю спільним, пов'язую, спілкуюсь) – це повідомлення, передача інформації

засобами мови, мовленнєва (вербальна) або іншим знаковим системам (невербальна) у процесі міжособистісного спілкування [39, с. 54].

З погляду вчених (Л. Виготський, І. Зимова, І. Іванець, М. Курбатов, А. Леонт'єв, М. Лісіна, М. Рудь та ін.), неправомірно зводити процес комунікації до передачі кодованої інформації від суб'єкта до об'єкта. На їхню думку, комунікація має незмінно діяльний, діалогічний характер. Ці ж риси притаманні і спілкуванню [4, 15, 16, 41, 62]. А. Леонт'єв також наголошує, що центральним моментом визначення спілкування є не «передача інформації», а взаємодія з іншими людьми як внутрішній механізм життя колективу, причому взаємодія сприймається як обмін ідеями, інтересами тощо. та формування установок, засвоєння суспільно-історичного досвіду [24].

Аналіз робіт М. Кагана та інших прихильників даного підходу, що наполягають на поділі термінів «комунікація» та «спілкування», дозволив виявити дві головні відмінності цих термінів: а) спілкування має і практичний, і духовний характер, тоді як комунікація є суто інформаційним процесом; б) спілкування є міжсуб'єктне взаємодія, і його діалогічна, тоді як комунікація – це інформаційний зв'язок суб'єкта з тим чи іншим об'єктом [38].

Наприкінці 60-х на початку 70-х років у галузі психолінгвістики, в результаті так званої «комунікативної революції», психологи (Л. Божович, П. Гальперін, А. Леонт'єв, А. Лурія та ін.) стали розглядати процес спілкування (по А. Леонт'єву, спілкування – процес вирішення комунікативної задачі) як вид інтерактивної діяльності людини [11].

М. Каган також стверджує, що «спілкування виявляється необхідним та специфічним видом людської діяльності, що виражає взаємодію суб'єкта з суб'єктом» [48]. Спілкування цінне вже тим, що міжсуб'єктно, стверджує та розвиває людину як суб'єкта, а атрибутивною властивістю останнього «є унікальність, що виявляється у вільному виборі цілей та засобів діяльності» [49]. Спілкування є «специфічно людським способом поведінки». Мета спілкування – «досягнення спільності (або підвищення рівня спільності), діючих суб'єктів, їх

вільними сукупними зусиллями за збереження неповторної індивідуальності кожного» [7].

При цьому вчені стверджують, що спілкування як вид діяльності може мати самостійне значення і прямо не обслуговувати будь-які інші види діяльності, однак, зауважує А. Бодальов, «переважна більшість випадків міжособистісне спілкування майже завжди виявляється вплетеним у ту чи іншу діяльність і виступає як умова її виконання (поза спілкуванням людей один з одним немислимі процеси праці, вчення, гри)» [32]. Л. Анциферова зазначає, що «спілкування є умовою решти видів діяльності» [13]. М. Лісіна під спілкуванням розуміє взаємодію двох (або більше людей), спрямовану на узгодження та об'єднання їх зусиль з метою налагодження відносин та отримання загального результату та [22].

А. Леонтьєв розмежовує поняття «взаємодія» та «власне спілкування», визначає спілкування «як систему цілеспрямованих та мотивованих процесів, що забезпечують взаємодію людей у колективній діяльності, що реалізують суспільні та особистісні, психологічні відносини та використовують специфічні засоби, насамперед мову» [11].

Спілкування, по А. Леонтьєву, може розглядатися як предметно-орієнтоване, коли взаємодія виступає предметом, та особистісно-орієнтоване (міжособистісне) спілкування, яке, у свою чергу, поділяється на диктальне, пов'язане з тією чи іншою предметною взаємодією (узгодження позицій з метою подальшої спільної діяльності, обмін із співрозмовником інформацією, значущою для діяльності, тощо), і «модальне спілкування» – це те, що, за словами А. Леонтьєва, не має як предмет взаємодію. Головний висновок, яким завершує характеристику спілкування А. Леонтьєв, зводиться до того, що «в усіх розглянутих видах спілкування предметом його не є конкретна людина або люди, а або взаємодія..., або психологічні взаємини людей. Суб'єктом виступає або спільність, або комунікатор» [12, с. 253-254].

Г. Андрєєва, намагаючись інтегрувати у межах єдиної концепції різні соціально-психологічні підходи до проблеми спілкування, пропонує ширше

розуміти зв'язок діяльності та спілкування, де спілкування розглядалося і як сторона «спільної діяльності (оскільки сама діяльність є не тільки працею, а й спілкуванням) у процесі праці), та як її своєрідний дериват» [8, с. 95].

Виділивши три сторони спілкування, автор вказує на те, що:

а) комунікативна сторона спілкування пов'язана з виявленням специфіки інформаційного процесу для людей як активними суб'єктами, тобто їх установок, цілей, намірів;

б) інтерактивна сторона спілкування є побудова загальної стратегії взаємодії, спрямованої на реалізацію спільної діяльності, досягнення загальної певної мети. У сучасній літературі з проблеми спілкування виділяється ряд типів взаємодії для людей, передусім кооперація і конкуренція;

в) перцептивна сторона спілкування включає процес формування образу іншої людини, що досягається «прочитанням» за фізичними характеристиками людини його психологічних властивостей і особливостей. Основними механізмами пізнання іншої людини вважаються ідентифікація (уподібнення) та рефлексія (усвідомлення того, яким сприймають суб'єкта пізнання інші люди) [8, с. 95-96].

Засобами комунікативного процесу є різні знакові системи, насамперед мова, а також невербальні засоби спілкування – оптико-кінетична система знаків (жести, міміка, пантоміміка), пара- та екстралінгвістичні системи (інтонація, немовні вкраплення у мову, наприклад, паузи), система організації простору комунікації та, нарешті, система контакту очима [28].

Залежно від переважання тих чи інших засобів спілкування виділяються мовленнєвий, немовний та комбінований види спілкування. Мовленнєве спілкування - найбільш досконала форма спілкування. Це дозволяє розглядати мовленнєве спілкування як таку його форму, де закономірності процесів спілкування виступають у найбільш характерному та доступному для дослідження вигляді [17, с. 18].

Одним із засобів комунікації є мова. А. Петровський називає його вербальною комунікацією [42], феномен якої досліджувався багатьма вченими

(Ф. Гужва, М. Жінкін, А. Леонтєв, Т. Ладиженська, М. Львів та ін.). І. Зимова дотримується думки, що головною формою духовного зв'язку людських суб'єктів є саме вербальна комунікація [34]. Подібне судження зустрічається і в Я. Яноушека, який стверджує, що з матеріального спілкування розвивається комунікація - "духовне" спілкування людей за допомогою мови [23]. Саме тут лежить коріння розвитку вербальної комунікації.

Мовленнєве спілкування грає визначальне значення у житті кожної людини. Спілкування - поняття, що означає соціальний феномен, який розкриває механізми структурування, організації та функціонування людського суспільства, способи та форми включення індивіда до соціально-історичного контексту. Спілкування служить елементом системи «людина-суспільство». У нашому дослідженні провідною функцією процесу спілкування виступає комунікативна, яку ми розглядатимемо як сполучну ланку між дітьми у процесі взаємодії та виконання спільних дій, спрямованих на досягнення загальної мети у різновіковому дитячому колективі.

У роботі «Проблеми онтогенезу спілкування» М. Лісіна вказує, що вплив спілкування на психічний розвиток дошкільника відбувається так:

- 1) завдяки сприятливим «об'єктивним» якостям дорослого, які поєднуються з його властивостями як суб'єкта спілкування;
- 2) завдяки збагаченню дорослими досвіду дітей;
- 3) шляхом прямої постановки дорослого завдань, що вимагають від дитини оволодіння новими знаннями, вміннями та здібностями;
- 4) на основі підкріплювальної дії думок та оцінок дорослого;
- 5) завдяки можливості для дитини черпати у спілкуванні зразки дій та вчинків дорослих;
- 6) внаслідок сприятливих умов розкриття дітьми свого творчого, самобутнього початку під час спілкування їх друг з одним [22].

Таким чином, комунікативна діяльність дитини в перші сім років життя формує і всі інші особистісні освіти: ставлення до себе (О. Запорожець, М. Лісіна, Є. Савонько, Р. Стеркіна), а також до предметної діяльності

(С. Корницька, Т. Сорокіна). Спілкування та провідна діяльність дитини виступають як головні чинники, що визначають зміст та характер відносин усіх трьох видів. Ставлення дитини до дорослого перші сім років життя постає як найважливіша лінія, багато в чому зумовлює розвиток відносин до оточуючих (зокрема до одноліткам) і предметної діяльності [23].

Оскільки спілкування дітей із оточуючими людьми є діяльність, воно здійснюється як дій, які у поєднанні утворюють засоби спілкування, чи інакше кажучи, комунікативні одиниці, з допомогою яких індивід будує спілкування з оточуючими.

У літературі виділяється три основні категорії засобів спілкування (А. Леонтьєв, І. Горєлов, К. Сєдов та ін.), які виявляються у дитячому віці (М. Лісіна та ін.). До них відносяться:

1) експресивно-мімічні (погляд, міміка, виразні рухи рук і тіла, виразні вокалізації) – є проявом емоційних станів дитини, поєднують індивідуальні переживання з прийнятою в даному суспільстві системою еталонів, внаслідок чого стають зрозумілі іншим людям;

2) предметно-дійові (локомоторні та предметні рухи; пози, що використовуються для цілей спілкування; наближення, видалення, вручення предметів, протягування дорослому інших речей; притягування та відштовхування від себе дорослого; пози, що виражають протест, бажання ухилитися від контактів з дорослими або прагнення наблизитися до нього, бути взятим на руки). На відміну від вищеописаних засобів, припускають використання довільно-регульованих рухів для цілей комунікації. Це своєрідні піктограми актів спілкування, їхня бажана форма;

3) мовні (висловлювання, питання, відповіді, репліки) – найдосконаліші, властиві лише людині форми спілкування [12].

У сучасній психологічній літературі, присвяченій особливостям спілкування дошкільнят, виділяються чотири форми спілкування. Згідно з дослідженнями М. Лісіної, першим в онтогенезі з'являється ситуативно-особистісне спілкування (перший місяць). У цей період спілкування займає

основне місце в життєдіяльності дитини, тому що забезпечує для нього виживання та задоволення його в доброзичливій увазі дорослого, а провідним мотивом – особистісний мотив, тобто дитину цікавить саме дорослий, вона є для малюка об'єктом пізнання, на нього спрямовані операції. Значення ж ситуативно-особистісного спілкування у загальному психічному розвитку індивіда залежить від того, що його сприяє формуванню перцептивних процесів і оволодінню хапанням [12].

Наступна форма спілкування в онтогенезі, виділена М. Лісіна, - ситуативно-ділова, характерна для дітей віком близько півроку. Специфіка цієї форми спілкування у цьому, що вона вже як діяльність, обслуговують провідну діяльність дитини – специфічні маніпуляції з предметами [12]. Змінюється характер потреби, що ініціює спілкування дитина потребує доброзичливого розуміння та співпраці з боку дорослого, а мотивом стає бажання малюка наслідувати дорослого і вступати з ним у певні партнерські відносини. Цим же визначається значення цієї форми спілкування у розвитку дитини – вона сприяє розвитку специфічно предметної діяльності, безпосередньо готує до оволодіння промовою, збігається з першим етапом її появи. Здійснення ситуативно-ділового спілкування між дитиною та дорослим можливе завдяки предметно-дієвим операціям, які виступають як засоби спілкування на даному етапі [13].

У віці трьох-чотирьох років дитина приходить до нової для неї форми спілкування внеситуативно-пізнавальної. Спілкування зберігає характер обслуговуючої діяльності, але вона розгортається і натомість спільного з дорослим чи самостійного ознайомлення з навколишнім світом. Найцікавішим феноменом є зміст потреби дитини у внеситуативно-пізнавальному спілкуванні, як прагнення дитини до поваги дорослим. Провідним мотивом спілкування стає пізнавальний мотив. Дитина відчуває велику невпевненість, вступивши у область умоглядних міркувань, втративши звичну опору на чуттєво цю наочність. Співпраця зі старшими в цій новій сфері представляється йому можливим тільки в тому випадку, якщо вони не будуть сміятися з нього, а поставляться з належним визнанням. Значення описуваної форми спілкування в

загальному психічному розвитку полягає в тому, що вона допомагає йому проникнути у позачуттєву сутність явищ, сприяє розвитку наочних форм мислення, як основний засіб спілкування на даному етапі є вже виступає мова, тобто у віці трьох-чотирьох років, і стадію появи внеситуативно-пізнавального спілкування М. Лісіна називає початком розвитку мовної комунікації в дитини [12]. Таким чином, паралельно з лінією комунікативного розвитку вибудовується лінія мовного розвитку.

Інша форма визначається як внеситуативно-особистісна. Спілкування розгортається і натомість теоретичного і практичного пізнання соціального світу і протікає у вигляді самостійних епізодів як і обслуговуюча діяльність. Її поява пов'язана з віком 5-6 років. Провідний мотив спілкування у разі – особистісний, та його характер принципово інший, ніж за ситуативно-личностном спілкуванні. Тепер дорослий виступає не як абстрактна особистість, а як конкретна соціальна історична особа: «Для дошкільнят, пише М. Лісіна, набувають живого значення деталі з життя дорослого, які ніяк їх не стосуються (чи є у тебе синочок, де вона живе, чи вміє чи вміє) водити машину), але дозволяють відтворити повноту конкретних подробиць повнокровний образ цієї людини» [12].

Перетворення мотивів спілкування свідчить у тому, що комунікативна потреба дитини набуває нового змісту. Для старших дошкільнят характерне прагнення не просто до доброзичливої уваги дорослих, а й до взаєморозуміння та співпереживання. Одного разу, ставши в онтогенезі провідним засобом спілкування, залишається їм усім наступних етапах. Значення внеситуативно-особистісного спілкування у тому, що дозволяє залучити дитину до моральних і моральних цінностей суспільства.

1.2. Особливості мовленнєвого спілкування та його характеристика

Наприкінці 60-х на початку 70-х років у теорії методики навчання мов чітко виділився новий комунікативно-прагматичний підхід, який отримав назву «комунікативної революції». Це дало можливість вченим (Л. Виготський, А. Леонт'єв, Н. Леонт'єв, М. Лісіна А. Лурія, С. Рубінштейн, Ф. Сохін,

Н. Швачкін, Д. Ельконін та ін.) розглядати в тісному взаємозв'язку мовну систему з умовами її використання, функціонування, засвоєння та тими змінами, що відбуваються у процесі спілкування. До наукового переліку увійшли нові визначення такі, як «комунікація», «мовленнєве спілкування», «комунікативна компетенція», які на сьогоднішній день посіли міцне місце у системі мовознавства та лінгвістичних наук.

Таким чином, поруч із мовленнєвою діяльністю останніми роками з'явилося таке поняття, як «мовленнєве спілкування» або «комунікативна діяльність» [11, с. 15]. Насамперед це специфічна форма взаємодії людей у процесі їх пізнавально-трудової діяльності, що складається з комунікативних актів, у яких беруть участь комуніканти (різні люди), які породжують та відтворюють висловлювання (тексти) та інтерпретують їх [11].

Існують різні підходи до аналізу мовного спілкування. Так, А. Леонт'єв розглядає його як особливий, специфічний вид пізнавальної діяльності, у процесі якої відбувається взаємний обмін інформацією, думками, почуттями, засобами поведінки, звичками [11, с. 135]. Ця система мовних актів, мовної поведінки, що забезпечує спілкування, взаєморозуміння для людей. Мовленнєве спілкування створює комунікативний контекст, у якому реалізуються мовні акти [11]. Підкреслюючи соціальний характер спілкування та його залежність від завдань, які воно покликане вирішувати, слід дотримуватися розуміння мовного спілкування як взаємодії людей, спрямованої на узгодження та об'єднання їх зусиль у спільній діяльності та здійснюваного у вигляді мови [11]. Мовленнєве спілкування є потенційним компонентом будь-якої діяльності; як розумової, і предметно-практичної.

Розуміння мовної діяльності як окремого випадку спілкування притаманно сучасних досліджень, проведених у руслі комунікативного підходу до навчання промови. Акцент у ньому робиться на обліку у виховно-навчальному процесі особливостей функціонування мовної діяльності у повсякденному спілкуванні (І. Зимова, В. Капінос, О. Леонт'єв, М. Львів, Є. Пассов, М. Соловійчик, Н. Сергеева та ін.) . Як мета навчання виступає навчання діяльності,

здійснюваної з допомогою мови – комунікативної, продуктивної, пізнавальної тощо. Думки вище названих учених збігаються у цьому, що комунікативний підхід є найефективнішим, оскільки формує гнучкість мовних умінь, можливість їхнього перенесення у різноманітні життєві ситуації.

Одним з головних теоретичних положень, що лежать в основі комунікативного підходу, виступає розгляд комунікативної функції мови як провідної (Л. Виготський, А. Лурія, С. Рубінштейн, Д. Ельконін та ін.). Ця функція сприймається як єдність висловлювання і впливу. Мова висловлює певний зміст, а також ставлення того, хто говорить до цього змісту і до адресата, на основі чого здійснюється вплив на співрозмовника [44]. Поряд із комунікативною функцією мова виконує і когнітивну, оскільки є способом формування та формулювання думки [24].

У процесі мовного спілкування С. Рубінштейн виділяє ряд характеристик, які дозволяють реалізовувати поставлену мету, що говорить; інформативну (повідомлення нового), експресивну (вираження емоцій, оцінок), міжособистісну (регулювання взаємин між співрозмовниками) [17].

Мовне спілкування, на думку А. Леонтьєва, передбачає наявність мовних дій, операцій, мовних актів та мовних ситуацій. Цим виражається його спільна схожість з мовленнєвою діяльністю, комунікативна діяльність ширша за обсягом використовуваних процесів і операцій [11]. Автор вказує на те, що мовленнєва дія – це процес, який обслуговує мовленнєву діяльність, є безпосереднім її умовою, містить мету, підпорядковану меті мовної діяльності. Мовленнєва дія сприяє здійсненню підготовки та реалізації мовного висловлювання. Поняття мети завжди співвідноситься з поняттям дії [11].

Мовна операція, згідно з А. Леонтьєвим, це спосіб виконання мовної дії, що залежить від умов досягнення конкретної мети. Мовна операція співвідноситься з умовами, у яких протікає мовна діяльність. А мовленнєвий акт – цілеспрямоване мовленнєва дія, здійснюване відповідно до принципів і правил мовної поведінки, прийнятими у цьому суспільстві. Це одиниця нормативного соціомовленнєвої поведінки, на яку характерні навмисність, цілеспрямованість,

конвенціональність, співвідношення з мовцем [11, з. 421]. Мовна ситуація - це реально існуюча життєва ситуація, перший ступінь безпосереднього мовного спілкування, обмежена прагматичними координатами: «я – ти – ми – тут – зараз». Це безпосереднє здійснення спілкування, комунікації за певних умов (заняття, урок, зустріч друзів тощо).

За словами Є. Пассова, ситуація – це «сукупність обставин реальної дійсності тієї основи, на якій розгортаються певні події, дії, при цьому ці обставини повинні бути стимулом до мовної дії» [15, с. 45]. На думку автора, мовна ситуація неможлива без ситуативності мови, під якою він розуміє особливу властивість мови, при якій «мовні одиниці у смисловому та часовому параметрах завжди співвідносяться із ситуацією та здійснюють потенційний текст певного діапазону» [15, с. 47]. У цьому відмінність мовної ситуації від комунікативної, коли спілкування між партнерами немає мовної дії, є невербальними. Мовні ситуації у процесі навчання виконують п'ять основних функцій: функцію перенесення мовних навичок у нові ситуації спілкування, мотиваційна функція; ситуація як умова розвитку мовного вміння; семантизація та презентація мовного матеріалу; функція організації мовного матеріалу [15, с. 49].

Мовленнєві спілкування передбачає широке використання невербальних (знако-кінетичної знакової системи), способів таких як: жести, міміка, контакт очей, пантоміміка та паралінгвістичні компоненти (інтонація, пауза, темп, тембр тощо). Крім того, мовленнєве спілкування зумовлене екстралінгвістичними факторами (ситуативна конкретність, акреопозиція, національно-культурні та етнічні традиції) та системою організації простору комунікації (проксемікою).

Мінімальною цілісною одиницею мовного спілкування, на думку А. Леонтєва, є висловлювання. Маючи на відміну пропозиції смислової завершеністю, висловлювання завжди має у собі посліди, ознаки того, хто, кому, навіщо, у якій ситуації говорить; воно багатоголосе, поліфонічне [11]. Розгортання висловлювання йде від мотиву, «вольового завдання», через внутрішню промову до зовнішнього мовлення. Основним двигуном смислового

розгортання є зіставлення суб'єктивного сенсу, що приписується даному слову, та його об'єктивного значення. Таким чином, сприйняття і породження мовного висловлювання є багаторівневими процесами, що мають складну, ієрархічно організовану структуру, що включають різні операції, представлені в табл.1.1

Таблиця 1.1.

Система зародження мовленнєвого висловлювання

Ланки висловлювання	Задум	Внутрішнє мовлення
	Захоплення кінцевим результатом	
	Планування, програмування	
	Вибір лексики	
	Грамотичне програмування	
	Реалізація висловлювання	Зовнішня мова
	Контроль за мовою	

Згідно зі таблицею, Л. Виготський розглядав відношення між думкою і словом як певний процес руху від думки до слова та назад, відзначаючи наступний план руху; мотив→думка→внутрішнє мовлення→зовнішнє мовлення; розрізняв зовнішній та семантичний (психологічний) план мови. У зовнішній мові спостерігається прояв взаємодії граматичної та семантичної (психологічної) структур. Перехідною структурою від семантичного плану до зовнішньої промови виступає внутрішня мова. Л. Виготський провів глибокий аналіз внутрішньої мови, у якому розкрив її характерні риси [44].

Грунтуючись на структурі мовного процесу, запропонованого Л. Виготським, А. Леонт'єв виділяє наступні операції породження мовленнєвого висловлювання: мотив думка (мовленнєва інтенція) → внутрішнє програмування → лексичне розгортання і граматичне конструювання → моторна реалізація → зовнішня мова [11]. Власне звукового говоріння передуює поява мотивів мовного висловлювання. Саме на цьому етапі здійснюється первинне орієнтування у ситуації спілкування. Мотивація та первинне орієнтування породжує мовленнєву (комунікативну) інтенцію. На цьому етапі відбувається усвідомлення "неясного бажання висловитися" або "відчуття завдання

спілкування". Коли комунікативне завдання визначилося, відбувається вторинне орієнтування за умов цього завдання. На цьому етапі мовної дії промовець приймає рішення про характер висловлювання. Подальша реалізація висловлювання зумовлена ухваленим рішенням. Відбувається формування внутрішньої програми висловлювання, тобто підготовка двох щодо незалежних процесів; семантичної та граматичної реалізації висловлювання [11].

На етапі граматичної реалізації, зазначає Л. Виготський, відбувається трансформація семантичної програми – переведення індивідуальних смислів у загальнозначущі поняття: граматичне структурування та морфемний відбір лексики. Вилучення лексичних одиниць походить з семантичної групи – об'єднання слів, пов'язаних за принципом подібності. Члени семантичної групи розрізняються за однією семантичною дифференціальною ознакою. Семантичні групи, своєю чергою, входять у великі об'єднання – семантичні поля. Вибираючи лексичну програму висловлювання, говорячий одночасно адресується різні семантичні поля [44].

Усі названі етапи породження мовного висловлювання, на думку Л. Виготського, годі представляти суворо окремо і послідовно. Процес надзвичайно швидкоплинний, він реалізується в частки секунди. Крім того, найважливішою його особливістю є обернена аферентація (контроль). Комунікант, спостерігаючи за реакцією партнера, вносить корективи у свою мовну поведінку, тобто змінює, уточнює комунікативне завдання, розбудовує програму висловлювання тощо. [44].

Отже, акт мовного спілкування передбачає послідовні психологічні фази. На початку лежить мотивація цього спілкування та комунікативний намір (комунікативна інтенція). Внаслідок процесів орієнтування в умовах спілкування, мети, соціальних функціях, особистості реципієнта, просторових та тимчасових факторів тощо. – виникає внутрішня програма майбутнього висловлювання, яка іноді називається його задумом або планом. Вона будується за допомогою іншого «будівельного» матеріалу, ніж саме висловлювання, з урахуванням смислів, а чи не значень. Лише потім ця програма обростає тілом

мови – вона, як носій основного змісту майбутнього висловлювання, опосередковується словами та граматичними конструкціями і в цьому процесі уточнюється, конкретизується, набуває звичних нам мовленнєвих форм, перетворюється на саме висловлювання або цілий текст, що складається із системи висловлювань.

Для дітей дошкільного віку, вказує Ф. Сохін, які опановують усне мовлення, предметом обстеження та формування мовного процесу виступає говоріння та слухання. У тому й іншому випадку головним завданням партнерів (комунікантів) є породження змісту висловлювання. Породжуючи мову, людина висловлює свої думки. Зміст і впливає з мови, яку чуємо. Орієнтація на породження та розуміння змісту промови змушує виділити таку одиницю обстеження, вивчення, аналізу та навчання, як мовне висловлювання [19].

Народження мови ставить собі за мету передати думку, а для цього перед дитиною стоїть завдання навчитися оформляти думку в мовне висловлювання і супроводжувати його відповідними експресивно-мімічними засобами. Щоб відбувся акт мовного спілкування, задум людини має наповнитися конкретним лексичним змістом та оформитись у граматичну модель. Таке перетворення відбувається у момент породження мови та призводить до утворення реальної комунікативної одиниці взаємодії – мовного висловлювання [44].

Мовне висловлювання, на думку Л. Виготського, є одиницею аналізу операційного (інструментального) компонента мови та одночасно одиницею дидактичного навчання (корекції) у процесі мовного розвитку. Воно має бути підпорядковане головним з адаче – навчити дитину лексично точно, фонетично та граматично правильно відповідно до норм мови оформляти свої думки; навчити розуміти лінгвістичну форму вираження думок оточуючих [44]. При цьому саме мовне висловлювання відображає психологічні характеристики відносин контакту (хто? кому? що? навіщо і як каже?). Форма побудови мовного висловлювання (відповідь на питання як?) залежить від самостійного особистісного вирішення питань, пов'язаних з учасниками комунікації (хто? кому?) та здатності дитини правильно здійснити аналіз-синтез просторово –

тимчасових та причинних зв'язків, які характеризують ситуацію спілкування (що? навіщо?).

Ф. Сохін зазначає, що розуміння дитиною ситуації спілкування (реальної, наочної за предметною картинкою або уявної) є важливою характеристикою, яка визначає власне мовне повідомлення. Комунікативна спрямованість, «включеність» у ситуацію взаємодії породжує ціль, мотив, виявляє зміст дій між комунікантами, тему мовного повідомлення та форму його побудови. Якщо ситуація значуща, проблемна, вона визначає динамічність відносин її учасників, активність спілкування, зацікавленість, спонукає готовність до взаємодії. Знання ситуації покращує якість мовного повідомлення, оскільки у ньому відбито залежність між об'єктивною дійсністю, мисленням і мовою [19]. Сама структура ситуації (незначні зв'язки) відбивається у структурі мови (відбір слів, побудова речень, їх взаємозв'язок, форма організації – діалог, монолог).

Включення особистості до інтерпретації ситуації, вважає О. Соловійов, забезпечує актуалізацію суб'єктивного способу її оцінки, адекватний характер когнітивної організації та активного словника. Саме включеність у ситуацію, комунікативна готовність до взаємодії, що виявляється в інтерпретації ситуації, демонструє надалі різні особистісні особливості, що спостерігаються у мовній поведінці дитини. Інтерпретація ситуації (реального контакту, зображеного на ілюстрації чи тексті) – одне з процедур, здібностей соціального мислення особистості. В інтерпретації проявляється суб'єктивно-особистісний стиль: відображення способів переживання, виявлення змісту для суб'єкта, інтелектуального аналізу, оцінок, висновків, прогнозів, прояв характеру очікувань оточуючих людей. Успіх взаєморозуміння у мовленнєвому спілкуванні може статися у разі, якщо учасники комунікації зможуть адекватно скоординувати між собою інтерпретації ситуації. Інакше висловлюючись, успішність взаємодії великою мірою залежить від цього, наскільки розвинені в дітей віком комунікативно-мовні здібності, визначено рівень соціальної, інтелектуальної, мовної і мовної компетенції [18, с. 20]. Ф. Сохін акцентує, що розуміння дитиною цілісної картини образу ситуації виступає найважливішою

характеристикою рівня психічного розвитку, тому що синтезує у собі когнітивні, ефектні та мотиваційні параметри. Вибір головних ознак, атрибутів мовної комунікації, надзвичайно важливий для дитини. У нашому розумінні, самодостатніми ознаками, які вимагають усвідомлення дошкільнятами, є характеристики способу ситуації, тобто взаємозалежної системи «людина-ситуація». Дитина, що виявляє розуміння причинних зв'язків та взаємозалежності зазначеної системи, демонструє розвиток певної логіки мислення: розуміння співвідношень між головними та другорядними ознаками, співвідношень між цілим та частиною, розуміння відносин взаємодії між різними складовими ситуації спілкування [14].

У цьому необхідно розглянути такі поняття як мовна та мовна компетенція.

Мовна компетенція – це засвоєння та усвідомлення мовних норм, що склалися історично у фонетиці, лексиці, граматиці, орфоєпії, семантиці, стилістиці та адекватне їх застосування у будь-якій людській діяльності у процесі використання певної мови [29].

Під мовленнєвою компетенцією вчені (О. Богуш, М. Львів, М. Пентиліук) розуміють уміння адекватно та доречно практично користуватися мовою у конкретних ситуаціях (висловлювати свої думки, бажання, наміри, прохання тощо), використовувати для цього як мовні, так та немовні (міміка, жести, рухи) та інтонаційні засоби виразності мови [29, с. 5]. Мовленнєва компетенція включає лексичну, фонетичну, граматичну, діалогологічну і комунікативну компетенції.

Кінцевим результатом сформованості як мовної, і мовної компетенцій є комунікативна компетенція. Вчені по-різному визначають її суть. Так, німецькі вчені К. Мент і Б. Крафт розглядають її як «специфічну систему різних видів уживаних знань», лише частково усвідомлюваних індивідом знань, які виступають предметом роздумів та розмови, регулюють «інтераційну діяльність мовного спілкування». На їхню думку, лише на основі комунікативної компетенції особистість здатна планувати ват і породжувати висловлювання, розуміти сенс висловлювання співрозмовника, адекватно оцінювати як окремі

висловлювання, і текст. Без комунікативної та мовленнєвої компетенції неможливе нормативне використання певної системи інтеракційної діяльності мовного спілкування.

Комунікативна компетенція, за словами А. Богуша, це комплексне застосування мовних та немовних засобів з метою комунікації, спілкування конкретних соціально-побутових ситуаціях, уміння орієнтуватися у ситуації спілкування, ініціативність спілкування [29]. Отже, комунікативна компетенція – це обізнаність людини, певна система знань, практичних мовних умінь та навичок, мовленнєвих здібностей людини.

Теоретичною основою визначення змісту комунікативної компетенції дитини-дошкільника у процесі навчання є облік функціонального характеру мови та мови. Так, І. Зимова об'єднує всі функції мови у три групи: соціальну, інтелектуальну та особистісну функцію людини [54, с. 14-15]

Першу групу складають функціональні характеристики, які характеризують мову як спосіб спілкування у формі соціальної взаємодії: засвоєння суспільно-історичного соціального досвіду, тобто соціалізація, залучення до культурно-історичних цінностей. Серед них автор виділяє комунікативну функцію як генетично вихідну та основну у процесі навчання дітей мові [54].

До другої групи належать характеристики мови, що реалізують інтелектуальні функції людини. Мова постає як засіб номінації та індикації дійсності; узагальнення у процесі формування, розширення, диференціації та уточнення понятійного апарату людини; опосередкування вищих психічних функцій; розвиток пізнавальних інтересів; задоволення комунікативних та пізнавальних потреб. У вищесказаній характеристиці мова виступає предметом формування мовної свідомості, основним чинником інтелектуального розвитку [54].

Третю групу становлять «особистісні» характеристики мови: мова як засіб розуміння людиною власного «Я» та рефлексії, самовираження та саморегуляції [54].

Т. Пироженко із психологічної позиції досліджувала комунікативно-мовленнєвий розвиток дітей дошкільного віку. Автор однієї з складових частин комунікативно-мовленнєвого розвитку виділяє комунікативну компетентність у спілкуванні, під якою розуміє «такий рівень навчання взаємодії з людьми, що оточують дитину, яка необхідна індивіду, щоб у межах своїх здібностей та соціального статусу успішно функціонувати в даному суспільстві» [16]. Тобто автор розглядає зазначений феномен як «систему внутрішніх ресурсів для побудови ефективної комунікативної дії у певному колі ситуацій міжособистісної взаємодії» [16, с. 15].

Комунікативно-мовленнєву здатність Т. Пироженко пояснює як комплекс індивідуальних, психологічних, психофізіологічних особливостей, що забезпечують успішність взаємодії між партнерами; комунікативну компетентність як життєвий досвід спілкування, усвідомлений та етично впорядкований індивідом – як синтез умінь, навичок та знань моральних оцінок та принципів міжособистісного спілкування, поведінки [16].

Таким чином, успішність мовного спілкування дітей дошкільного віку залежатиме від сформованості комунікативної компетентності, тобто рівня навчання дошкільнят взаємодії з оточуючими людьми та членами дитячого колективу. У зв'язку з цим необхідно розглянути проблеми взаємин дітей у дитячому колективі.

1.3. Розвиток мовлення та спілкування дошкільнят у закладі дошкільної освіти

Проблема розвитку мовлення дітей дошкільного віку досліджена досить глибоко у різних напрямках: розвиток мовлення дітей раннього віку (Н.Аксаріна, А. Богущ, Л. Виготський, О. Гвоздєв, Т. Науменко та ін.); збагачення словника (В. Гербова, М. Коніна, В. Логінова, І. Непомнящая, Л. Пенсьєвська, Є. Тихєєва, В. Яшина та ін.); виховання звукової культури мови (М. Алексєєва, Г. Ляміна, А. Максаков, Є. Трифонова та ін.); формування граматичної правильності мови (Г. Бавикіна, А. Іваненко, Є. Крутій, Н. Савельєва, А. Смага та ін.); розвиток

зв'язного мовлення (А. Білан, Л. Ворошніна, Н. Гавриш, А. Зрожевська, Г. Кудріна, І. Попова, Т. Постій, Є. Смирнова, Ф. Сохін, Н. Смольникова, О. Ушакова, Л. А. Шадріна та ін.).

У роботах, присвячених засвоєнню рідної мови дітьми третього року життя, розкрито ті великі досягнення, які спостерігаються до трьох років у дитини, що виховується у сприятливих для її розвитку умовах (Н. Аксаріна, А. Гвоздев, Є. Тихеева). За даними педагога-дослідника раннього дитинства Н. Аксаріної, третій рік є роком інтенсивного розвитку дитини. Словник дітей до трьох років досягає 1200-1500 слів. Глибокшим стає розуміння дітьми смислового змісту промови. На третьому році життя діти використовують усі частини мови, змінюють закінчення слів, починають вживати різноманітні види речень. І водночас є переконливі дані, що показують, що у розвитку мови найсильніше позначаються негативні чинники виховання, у результаті багато дітей не досягають наведених вище показників. У дослідженні У. Рижова вказується, що різницю обсягом словника в дітей віком двох років може досягати 500 і більше слів. Основними причинами, що ускладнюють процес засвоєння мови в умовах суспільного виховання, є, з одного боку, недостатність спілкування дорослих з дітьми, вплив їхньої мови, спрямованої до кожної дитини окремо, і, з іншого боку, постійний приклад недосконалої мови дітей. Чим частіше дорослі розмовляють з дитиною, звертаються до неї, тим більше прикладів для наслідування може сприйняти, тим швидше опановує мовою, активніше користується нею [18].

У роботах Є. Тихеевої є прямі вказівки на те, що маленька дитина гостро потребує мови, зверненої безпосередньо до нього, що тривале перебування маленьких дітей у суспільстві однолітків надає загальмовуючий вплив на розвиток їхньої мови [20]. Однак саме на третьому році, за сприятливих умов виховання, найінтенсивніше протікає становлення мови, розширюється коло інтересів, збільшуються пізнавальні можливості дитини.

У працях А. Аркіна, Є. Тихеевої, присвячених проблемам розвитку та виховання дітей, йдеться про позитивний вплив спілкування дітей різного віку.

А. Аркін не лише вказує на необхідність такого спілкування, а й стверджує, що спілкування з дорослими чи старшими дітьми є визначальним у становленні мови дитини [20].

У роботах Л. Виготського висувається положення, що центральним моментом для всієї психології навчання є можливість у співпраці підніматися на вищий щабель інтелектуального розвитку, можливість переходу від того, що дитина вміє, до того, що вона не вміє, але чим може опанувати за допомогою наслідування. Саме у навчанні промови Л. Виготський відводить величезну роль наслідування [44].

На думку Л. Виготського, педагогічно організоване спілкування між дошкільнятами різного віку є значним позитивним фактором, що сприяє інтенсивному розвитку мовлення дітей молодшого віку. Завдяки спільній діяльності зі старшими дітьми та постійним прикладом активного використання більш розвиненого мовлення у малюків розширюються функції мови; вони легко освоюють навички словесного спілкування, постійно поповнюючи та активізуючи свій словниковий запас, засвоюючи словесні звороти та форми мови [44].

При ситуативно-діловій формі спілкування, дитина частина поставлених перед нею завдань (привернути увагу партнера, звернутися за допомогою), вирішує, використовуючи невербальні засоби (запитання, очікуючий погляд, посмішка) – всіх комунікативних актів. Вирішення пізнавальних завдань, що домінують при внеситуативно-пізнавальній формі спілкування однозначно потребує вербальних засобів; невербальні засоби використовуються лише у деяких випадках. З переходом дитини на внеситуативно-особистісну форму спілкування підвищується звернення до партнера. У зв'язку з переходом дітей від ситуативно-ділової до внеситуативно-пізнавальної та внеситуативно-особистісної форм спілкування збагачується лексичний склад мови, його граматична будова [12].

На думку М. Лісіної, характеристика мови дитини з ситуативно-діловою формою, показує, що часто супроводжує предметну діяльність. Пропозиції

проті, короткі. Лексика пов'язана з предметною діяльністю: переважають іменники, прикметники або відсутні або називають колір, розмір предметів; дієслова фіксують конкретні предметні події. Дієслова вживаються переважно у наказовому способі, виконують функцію вказівного жесту (дивись). Займенники також переважно використовуються як вказівний жест [12].

Мова дитини з внеситуативною формою спілкування, як зазначає Є. Смирнова, стає значно пізнавальною, різноманітнішою. Лексика звільняється від конкретної ситуації. За переваги простих пропозицій вже з'являються та функціонують складні. З'являється лексика, що відображає якість предметів навколишнього світу. Разом з прикметниками, які називають атрибутивні якості, використовуються прикметники естетичного та емоційного спрямування. Зменшується кількість дієслів, що позначають предметні дії, з'являються дієслова, що позначають вольові та інтелектуальні дії. Значно зменшується кількість дієслів, що вживаються у наказовому способі. Змінюється співвідношення уживаних вказівних та особистих займенників на користь останніх [18].

Мова дитини з внеситуативно-особистісною формою спілкування вказує М. Лісіна, що характеризується зверненням до партнера. Кількість складних речень збільшується. Відповідно до досліджень вченої, спостерігається загальне ускладнення граматики. Використовуються прикметники, що позначають атрибутивні якості, естетичні, етичні, фізичні емоційні стани. Збільшується кількість дієслів вольової та інтелектуальної дії, зменшується кількість дієслів вольової та інтелектуальної дії, зменшується кількість дієслів, що вживаються у наказовому способі [22].

Зв'язок між розвитком мови та формами спілкування опосередковується змінами завдань спілкування. Дитина виділяє і засвоює з навколишнього мовлення те, що необхідно і достатньо для вирішення поставленого перед ним комунікативного завдання. Встановлення провідної дитини форми спілкування є опорою для вихователя у здійсненні індивідуального підходу до неї у сфері комунікативно-мовленнєвого розвитку. Адже мова дітей одного віку, які

перебувають на різних рівнях спілкування, суттєво різняться. Як зазначала Є. Смирнова, мова в дітей віком, яких об'єднує загальна провідна форма спілкування, має приблизно однакові характеристики [18].

Індивідуалізація процесу формування комунікативно-мовленнєвої діяльності полягатиме у виявленні дітей, які перебувають на нижчому, ніж їхні ровесники, рівні спілкування, та сприйняття у оволодінні тією формою спілкування, яка орієнтовно відповідає їхньому віку. З цією метою слід збагачувати зміст потреби дитини на спілкуванні. Поява нових елементів змісту потреби призводить до змін завдань спілкування. Нові завдання спілкування, у свою чергу, потребують нових мовних засобів, і дитина починає помічати різноманітність мовних засобів, що її оточують. Таким чином, створюються передумови для збагачення лексики, засвоєння нових граматичних форм, синтаксичних структур. У працях Є. Тихеєвої, Л. Шлегер містяться важливі вказівки, що підкреслюють великі педагогічні можливості спілкування дітей різного віку [24].

І. Луценко у своїх дослідженнях наголосила, що позитивні результати засвоєння закономірностей спілкування відзначаються тоді, коли діти є активними учасниками мовної діяльності [28].

Роль взаємовідносини дітей різного віку в процесі мовного спілкування розглядали Н. Аксаріна, Є. Бібанова, Р. Сандлер, В. Петрова, Н. Шиданова, Н. Щелованов та ін. Аналіз досвіду сімейного виховання також свідчить про великі педагогічні можливості спілкування маленьких дітей з їх старшими братами та сестрами для розвитку їхньої мови. В. Нечаєва стверджує, що педагогічно організоване спілкування дітей третього року життя з дітьми старшого дошкільного віку забезпечує більш успішний їх розвиток мови, ніж в одновіковому колективі, поза спілкуванням зі старшими дітьми, завдяки більш активному використанню в виховних цілях схильностей до наслідування [41].

Наслідування є важливим механізмом присвоєння дитиною людського досвіду. Процес його складний, динамічний. Наслідування – особливий вид спілкування, названий «соціальним навчанням» (Є. Суботський) «Один із

початкових етапів пізнання та навчання» (В. Артемов)). Залежно від віку та рівняння знання дітей наслідування проходить (має) низку етапів: буквальне (механічне), часткове, узагальнене. Педагогічне керівництво спілкуванням, на думку М. Лісіної, має створити найбільш сприятливі умови для наслідування у засвоєнні рідної мови, так як у процесі спілкування дітей наслідування виникає під безпосереднім впливом прикладу старших, не спрямованих педагогом (у цих випадках молодші можуть наслідувати і негативний приклад старших) [22].

Всі види мовної діяльності розглядаються вченими (М. Лісіна) як основні взаємодії людей у процесі спілкування і, звичайно ж, можуть входити в іншу, ширшу діяльність людей, наприклад пізнавальну, ігрову, трудову [22]. У дослідженнях М. Лісіної та її послідовників представлена характеристика всіх форм становлення спілкування дитини з дорослими від народження до семи років, дано характеристику мотивів спілкування (особистісні, ділові, пізнавальні). Автор показує, що у практиці навчання мовленнєвої взаємодії, питання мотивації методично взагалі розглядається. У разі йдеться про формуванні інтересу дітей до предмета пізнання через ігрові і сюрпризні моменти, що пояснює спонукальних причин взаємодії [22].

Важливо відзначити, що потреба, «знаходити» себе у предметі мовленнєвої діяльності – мислити (потреба зрозуміти і бути понятим), стає відповідно комунікативно-пізнавальним мотивом цієї діяльності. Мотив визначає динаміку та характер перебігу всіх видів мовної діяльності. Як підкреслював Л. Виготський, «ідея – ще остання інстанція у всьому цьому процесі. Сама думка народжується не з іншої думки, а з мотивуючої сфери нашої свідомості, яка охоплює наш потяг і потреби, наші інтереси та спонування, наші афекти та емоції. За думкою стоїть афективно-вольова інтенція. Тільки вона може відповісти на останнє «чому» в аналізі мислення. Якщо ми порівняємо нашу думку з навислою хмарою, що проливається дощем слів, то мотивацію думки ми повинні були б, якщо продовжити це образне порівняння, уподібнити вітру, що приводить у рух хмару. Справжнє і повне розуміння чужої думки стає

можливим лише тоді, коли ми розкриваємо її дієве, афективно-вольове підґрунтя» [44, 134].

У зв'язку зі сказаним, завдання підвищення мотивованості навчання рідної мови насамперед передбачає стимулювання потреби висловити або прийняти думку. Тобто педагог, спираючись на особистісні, ділові, пізнавальні мотиви спілкування дітей між собою, повинен організувати цікаву, яка задовольняє їхню діяльність – дозволяти змістові теми, ситуації, проблеми, не поспішати давати рецептурно-готові і вже оформлені за мовними нормами знання [44].

Наступний рівень, що характеризує мовну діяльність, вказує Л. Виготський, - орієнтовно-дослідницький (аналітико-синтетичний). По відношенню до змісту мовного спілкування він спрямований на дослідження умов діяльності, виділення її предмета та змісту, розкриття властивостей та знаходження коштів, необхідних для реалізації задуму. Якщо предмет мовленнєвої діяльності — думка, а предмет спілкування, що розуміється як взаємодія — людина, то вся орієнтовно-дослідницька діяльність у навчанні мовленнєвому спілкуванню має бути спрямована на те, щоб навчити дітей розуміти людину як партнера у взаємодії (усвідомлювати її стани, переживання, бажання і т.д.), а також допомогти їм усвідомити ситуацію взаємодії. Навчаючи дітей мови, необхідно навчити соціально-перцептивний аналіз системи «людина-ситуація». Коло навичок, визначальних розуміння людини, пов'язані з оволодінням різноманітних проявів невербальних засобів спілкування (контакт очей, міміка, жести), і навіть з умінням «правильно читати» цю невербальну інформацію. Саме такі навички зовсім не актуалізуються і не формуються у процесі мовного спілкування вихованців дитсадка [44].

Дослідження Т. Пироженка показують, що невербальний стиль у спілкуванні дітей найбільш виражений, тоді як мовленнєве спілкування у більшості дітей не сформоване [64]. На думку автора діти кажуть, не орієнтуючись на партнера, не дивлячись на співрозмовника і не співвідносять свої висловлювання з реакцією у відповідь комунікантів, вони не ставлять перед собою і більш складне завдання — оформити правильно свою думку в мовному

відношенні. Адже все одно малюк не аналізує процес мовного порозуміння. Так, за першими невербальними ознаками, що є як би візитною карткою того, хто говорить і слухає, створюється образ мовної поведінки дитини (наскільки хоче вона зрозуміти і бути зрозумілою для оточуючих).

Невиразний вербальний репертуар деяких дітей старшого дошкільного віку, вказує Т. Пироженко, відображає сумний досвід взаємодії з дорослими та однолітками, що накопичився – від спілкування нічого хорошого чекати не доводиться, тому краще не вступати в контакт. Часто діти демонструють свою закритість, небажання спілкуватися (наслідки авторитарного виховання, неблагополучної позиції серед однолітків, і навіть внаслідок невміння промовою привертати увагу співрозмовника) [64].

Третій рівень діяльності, зазначає Л. Виготський, - виконавський, що реалізує. Він по-різному виражений у слуханні та говорінні. Зовнішня виконавська моторна частина в говорінні очевидна і виражена в рухах артикуляційного мовця. Однак і слухач має бути не пасивним щодо зовнішнього вираження дій. Виходячи з того, що мовна активність дітей у традиційній методиці організованого навчання спрямована лише на педагога, то навички та вміння бути слухачем також залишаються поза піклуванням вихователя. Адже у слухача своє завдання у мовному спілкуванні. Він повинен надати говорячому можливість вити себе в мові. Для цього слухач повинен уміти наголошувати на зацікавленості у співрозмовнику, підтримувати його мімікою, поглядом, жестами, кивками, підтверджуючи таким чином контакт [44].

Отже, спілкування дітей протікає у повсякденному житті – у побуті, і під час доручень дорослого, в іграх. Істотне значення має культура та зміст спілкування. У разі педагогічно організованого спілкування в молодших дошкільнят створюється емоційна готовність сприймати досвід, навички спілкування старших дітей. Таким чином, необхідною умовою для ефективного розвитку мовного спілкування є створення позитивних взаємин дітей. Для об'єднання дітей найефективнішою діяльністю є гра, у процесі якої мовленнєве спілкування найбільш різноманітне.

РОЗДІЛ 2

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННЕВОГО СПІЛКУВАННЯ ДІТЕЙ У КОЛЕКТИВІ В УМОВАХ ЗАКЛАДУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

2.1. Стан формування мовленнєвого спілкування у сучасному закладі дошкільної освіти

До початку проведення експерименту були проаналізовані варіативні програми навчання та виховання дітей дошкільного віку за якими працюють заклади дошкільної освіти м. Чернівці. Мета – проаналізувати програми на передбачення в них завдань мовленнєвого спілкування однолітків.

Нами було проаналізовано:

- Базовий компонент дошкільної освіти України (2021);
- комплексні програми («Дитина» освітня програма для дітей від 2 до 7 років (2020 р.); «Я у Світі» програма розвитку дитини від народження до 6 років; «Українське дошкілля» програма розвитку дитини дошкільного віку (2017);
- авторська тематична програма А. Богуш «Мовленнєвий компонент дошкільної освіти» відповідно Базового компоненту дошкільної освіти (2011).

Зазначимо, що з усіх комплексних програм для закладів дошкільної освіти України, лише у двох комплексних програмах та в авторській програмі А. Богуш із них йдеться про мовленнєве спілкування.

У програмі «Українське дошкілля» у змісті є розділ «Мовленнєва діяльність, мовленнєве спілкування, розвиток мови» для всіх вікових груп. Однак у тексті програми йдеться лише про розвиток мови дітей.

У Базовій програмі «Я у Світі» у розділі «Мовленнєвий розвиток» представлений підрозділ «Розвиток комунікативного спілкування», в якому вказує на необхідність та напрямок комунікативного, у тому числі мовного, спілкування дітей. Однією із зазначених завдань є завдання формування спілкування дітей різного віку (старших та молодших) [25].

В авторській тематичній програмі «Мовленнєвий компонент дошкільної освіти» (А. Богуш) виділено педагогічні умови розвитку мовлення дітей. Серед них автор звертає увагу на місце та роль мовного спілкування дітей, а саме: вивчати дітей формам прощання, вітання, ввічливого прохання, вибачення, важливого звернення. Сприяти засвоєнню форм звернення до інших дітей: називати дитину на ім'я, ласкаво, розмовляти спокійно, привітним голосом, вчити не втручатися у розмову інших дітей; збагачувати досвід дітей правилами мовного етикету у побутових ситуаціях. Продовжувати вчити дітей культури мовного спілкування: розмовляти спокійним тоном, з посмішкою, дивлячись у вічі співрозмовника, вислуховувати співрозмовника; вивчати всім формам ввічливості у розмові з іншими дітьми. Ознайомити з правилами мовного етикету у суспільстві [28].

Отже, нажаль в програмах малу роль віддають питанню розвитку мовленнєвого спілкування дошкільників.

Наступним етапом нашої роботи була діагностика сформованості рівнів мовленнєвого спілкування старших дошкільнят в колективі. Для діагностики використовувалася адаптована методика, розроблена Т. Комарової та О. Солом'яникової. У ході дослідження вивчалися такі показники:

1) Ставлення до результатів дій, бажань, способів дії іншої дитини:

1 бал — не зважає на бажання іншої дитини, відкидає її пропозиції у спільній діяльності, враховує тільки свої ідеї, хоче діяти у спільній діяльності самостійно, малюк має бути здебільшого спостерігачем;

2 бали - дитина прислухається до ідей іншої дитини, але застосовує у справі рідко, як правило, пояснюючи, що краще так, як він вигдав, а малюк повинен допомагати здійснювати його задум;

3 бали - враховує ідеї та бажання іншої дитини, вислуховує його прохання, розподіляє роботу між партнерами згідно з можливостями кожного, відмова від використання деяких ідей пояснює недоцільністю запропонованих дій.

2) Встановлення та виконання правил спільної діяльності:

1 бал - правила спільної діяльності не встановлюються дітьми, не обговорюються, кожен з учасників діє незалежно та самостійно, без допомоги іншого;

2 бали - домовляється з іншою дитиною про те, чим займатимуться разом, але при цьому у взаємодії не можуть розподілити обов'язки;

3 бали - дитина спільно з іншими обговорює загальний результат, розподіляє обов'язки, встановлює та виконує правила спільної діяльності.

3) Вирішення конфліктних ситуацій, що виникають:

1 бал - не має способів виходу з конфліктної ситуації, спільна діяльність розпадається через неможливість домовитися;

2 бали – при вирішенні конфліктних ситуацій користується лише невеликим набором способів – допомогою дорослого, застосуванням силових способів;

3 бали – у конфліктних ситуаціях використовує різні способи їх вирішення – договір, обмін, звернення до «суддів», залучення дорослого тощо.

4) Вміння розрізняти та розуміти емоційні стани, настрої інших дітей:

1 бал - дитина не розрізняє подібні емоційні стани ровесників (гнівається, злиться; сердиться, ображається);

2 бали - розрізняє емоції та настрої дітей, при цьому не виявляє інтересу до їхнього стану;

3 бали - бачить настрій однолітків, надає мовленнєвий вплив на їх емоційний стан.

5) Розвиток співчуття та співпереживання у мовному спілкуванні:

1 бал – дитина найчастіше не відгукується на емоційні прояви інших дітей, не ділиться своїми переживаннями;

2 бали - спостерігається бажання дитини поділитися з дітьми своїми емоціями та переживаннями, але відгук на емоційні прояви одногрупників спостерігається рідко;

3 бали – дитина ділиться як своїми емоційними станами, так і відгукуватися на емоційні прояви інших дітей.

Рівень формування мовного спілкування дитини з дітьми групи вираховували за загальним балом, набраним дитиною за всіма показниками: рівень нижче середнього - 1-6 балів; середній рівень - 6-12 балів; достатній рівень – 12-15 балів.

За допомогою методики «День народження» вивчали ставлення дитини до інших дітей групи. Спочатку розмовляли з кожною дитиною про день народження, малювали атрибути для дня народження, стіл для гостей на дні народження. Коли довірчі стосунки були встановлені, дитині давали інструкцію: «Давай пограємо з тобою у день народження. Велике коло буде у нас столом, на якому лежить святковий пиріг зі свічками. Свічок стільки, скільки тобі буде років. Ми їх намалюємо. Навколо стола розташовані маленькі кружечки - це що? Звісно, стільці. Вибери стілець, на який ти сядеш. Давай твій стілець відзначимо - зірочкою. Кого з дітей групи ти хочеш посадити поряд із собою? А з іншої сторони?» (Близько кружечка пишеться ім'я, а кружечку порядок вибору).

Дитина називала імена дітей групи. Їх мали в порядку називання або сідали на «стілчики», які пропонувала дитина.

Після четвертого вибору питали: «Ти ще когось садитимеш, чи приборемо (закреслимо) стільчики? З ким ще з дітей групи ти хочеш поспілкуватися? (Відповідь дитини давала нам можливість припустити її переваги у спілкуванні).

Коли дитина заповнила всі десять «стілчиків», запитували про необхідність додати «стілчики»: «Якщо хочеш ще когось посадити, то ми можемо додати (домалювати) «стілчики».

Аналіз результатів здійснювався за такими показниками:

1. Уподобання у спілкуванні:

а) бажає спілкуватися з дітьми свого віку;

б) бажає спілкуватися, з однолітками та з деякими дітьми, які відрізняються за віком (старшими, молодшими).

2. Емоційні переваги у спілкуванні: близькі, довірчі, приємні відносини – діти розташовуються поруч із «іменинником».

3. Значимість соціальних оточень:

а) кількісне переважання старших чи молодших дітей - наявність досвіду спілкування із нею;

б) володіння будь-яких дітей групи.

Проведені дослідження показали, що 50% дітей старшого віку активно взаємодіють з дітьми своєї групи, вступають із нею у мовної контакт. У конфліктних ситуаціях ці діти використовують мовні прийоми: домовляються. Дошкільнята помічають емоційний стан інших дітей у групі. Частина дітей групи до мовного контакту з обережністю вступають з контакт 10% дошкільнят. Такі діти віднесені до достатнього рівня формування спілкування з дітьми.

30% дітей старшого віку байдужі до мовленнєвої взаємодії, роблять це за дорученням дорослого або за необхідності у певній діяльності. Ці діти не завжди можуть домовитися з малюками, утрудняються у налагодженні мовного контакту, іноді вдаються до силового впливу. Чи здатні помічати емоційні стани інших дітей при спілкуванні, але не виявляють до цього інтересу - 20%. Ці діти віднесені до середнього рівня формування навичок спілкування.

20% дітей старшого віку не виявляють інтересу до мовленнєвого спілкування з молодшими дітьми та однолітками. Конфліктні щодо молодших дітей. Віддають перевагу силовим методам вирішення ситуацій словесному договору з іншими дітьми. Такі діти мають рівень сформованості спілкування нижче за середній.

Приступаючи до констатуючого етапу дослідження, були визначені критерії та показники сформованості мовленнєвого спілкування в дітей старшого дошкільного віку у колективі.

Інформаційно-комунікативний критерій із показниками: мовна активність; ініціативність; інтенсивність спілкування (частота контактів); ступінь розвитку зв'язного мовлення.

Емоційно-комунікативний критерій із показниками: мотивація спілкування; сприйняття партнерами один одного; стиль спілкування (вираження емоцій); порозуміння одне одного.

Рефлексивно-комунікативний критерій із показниками: взаємооцінка партнерами один одного; самооцінка спілкування з партнером; самовираження партнерів зі спілкування.

Базою для експерименту виступив дошкільний навчальний заклад №33 Центр розвитку дитини «Оселя талановитих» м. Чернівці. В експерименті взяли участь 40 дітей старшого дошкільного віку (20 дітей – контрольної групи та 20 дітей експериментальної групи).

1. Інформаційно-комунікативний критерій

1.1. Показник: мовленнєва активність

Завдання № 1. Розмова з дітьми про улюблену іграшку.

Ціль: визначити рівень мовної активності дітей старшого дошкільного віку.

Процедура виконання: під час бесіди виявлялося вміння дитини спілкуватися без особливих труднощів, саме досить багатий активний словниковий запас дитини, його знання іменників, прикметників, дієслів та вміння використовувати їх у мові, і навіть бажання дошкільника йти контакти з дітьми іншого віку.

Дітям старшого дошкільного віку пропонувалося описати свою улюблену іграшку та розповісти молодшим дошкільникам про те, чим вона подобається, чому дитина любить саме цю іграшку. Завдання виконувалося індивідуально.

Завдання № 2. Методика «Розкажи казку».

Ціль: визначити рівень мовної активності дітей старшого дошкільного віку

Процедура виконання: дітям старшого віку пропонували розповісти казку, щоб розважити інших дітей у вільний час.

Опишемо ступеня сформованості мовної активності:

Низький рівень – старша дитина відмовлялася від мовної взаємодії. Приступав до розповіді лише за вказівкою вихователя. Важко в оформленні пропозицій, допомагав собі жестами, словами-замінниками. У спілкування зі слухачами (молодшими дітьми) з власної ініціативи не вступав.

Середній рівень – дитина розповідала казку молодшим дітям групи. У промові користувався простими пропозиціями. У спілкуванні з однолітками вступав, але спілкування було утруднене бідністю словника. Ініціативу у спілкуванні не виявляв.

Достатній рівень – дошкільник охоче виконував прохання педагога – розповідав казку іншим дітям. У промові користувався простими та складними пропозиціями. Охоче відповідав на запитання.

Кількісні дані сформованості ступеня мовної активності на етапі, що констатує, представлені в табл. 2.1. У дітей експериментальної групи достатній рівень - 25% (5 дітей), середній рівень – 35 % (7 дітей), низький рівень – 40% (8 дітей); в контрольній групі достатній рівень - 25% (5 дітей), середній рівень – 40 % (8 дітей), низький рівень – 35% (7 дітей).

До низького ступеня мовленнєвої активності були віднесені старші діти (25%), особливо ті, що розповідали казку під впливом дорослого, неохоче відповідали на запитання малюків і намагалися уникнути спілкування. Вони просто розповідали, не зважаючи на реакцію інших дітей.

Так, Ваня Є. неохоче, але погодився розповісти казку «Ріпка». Він став переказувати казку, досить докладно, але без емоційного забарвлення мови та швидко, прагнучи закінчити швидше. Ксенія сказала, що вона пропустив момент, як тягнути ріпку прийшла онука. Ваня обурився і заявив, що він розповідає правильно, тому що він великий і знає цю казку. Ксенія не захотіла більше слухати та пішла. А Антон почав грати з машинкою. Ваня не став закінчувати казку і пішов грати з однолітками.

1.2. Показник: ініціативність спілкування

Завдання № 3. "Як би ти сказав?"

Мета: визначити рівень ініціативності спілкування.

Процедура виконання: дитині описували певну мовну ситуацію і пропонували уявити, що він зробив чи сказав у цій ситуації.

1. Ти гуляєш на майданчику. Інші діти групи грають разом, а ти – один. На лавці сидить хлопчик із твоєї групи. Він також один. Щоб ти зробив? Підійшов

би до нього і запропонував би пограти? Підійшов би і сів поруч, щоб поговорити з ним? Чи не підійшов би ти. Чому?

2. У твою групу прийшла нова дитина. Він нікого не знає і соромиться. Як би ти повівся? Підійшов би і заговорив із ним: познайомився, дізнався щось про нього, покликав грати? Чи не став би спілкуватися?

Завдання №4 «Казкові історії».

Мета: визначити рівень ініціативності спілкування.

Процедура виконання: дитині пропонували послухати казкову історію та закінчити її.

1. Якось гуляли великий ведмідь та маленьке ведмежа у лісі. Ходили між ялинками, березами, розглядали метеликів, коників, пташок і заблукали. Страшно стало маленькому ведмежатці, і він заплакав. Як ти вважаєш, що зробив великий ведмідь? Що він сказав маленькому? А що йому відповіло маленьке ведмежа?

2. Сидів на листочку маленький жучок, чистив свої лапки, вмивався ранковою росю. Повз пролітав великий чорний жук. Побачив жука-малюка, приземлився біля нього. Хто, на твою думку, заговорив першим? Що він сказав? Як поставився великий жук до маленького?

Опишемо ступеня сформованості ініціативності дітей різновікової групи у спілкуванні.

Низький ступінь – дитина виявляє ініціативність спілкування в 1-2-х запропонованих ситуаціях, пасивний, вступає у розмову лише після спонукаючих дій дорослого.

Середній ступінь – виявляє ініціативу спілкування у 2-3-х запропонованих ситуаціях, використовує деякі мовні штампи («здоровий»); вступає у розмову після спонукаючих дій дорослого.

Достатній ступінь – дитина виявляє ініціативу спілкування у всіх запропонованих ситуаціях, активна, у мові використовує форми звернення, ввічливі слова. У розмову вступає одразу. Мотивує свій вибір моральними уявленнями.

Кількісні дані сформованості ступеня мовленнєвої ініціативності на етапі, що констатує, представлені в табл. 2.1. У дітей експериментальної та контрольної групи показники однакові; достатній рівень - 25% (5 дітей), середній рівень – 35 % (7 дітей), низький рівень – 40% (8 дітей). До низького ступеня ініціативності було віднесено і старших дітей (40%), особливо, які агресивно ставилися до своїх ровесників. Вони казали, що не підуть на контакт з дітьми, бо ті дурні та з ними нецікаво.

1.3. Показник: інтенсивність спілкування (частота контактів)

Завдання № 5. Спостереження за спілкуванням дітей між собою.

Мета спостереження дітей: визначити інтенсивність контактів із дітьми у групі.

Процедура виконання: проводилося спостереження протягом дня за дитиною. Усі його контакти коїться з іншими дітьми фіксувалися. Обов'язково відзначався вид діяльності, у якій відбувався контакт.

Завдання №6. Методика «Щоб ти зробив?»

Мета: визначити інтенсивність контактів дітей у групі.

Процедура виконання: дітям пропонувалося ряд ситуацій, які вони повинні вирішити так, як вони вважають за правильні.

Ситуація №1: «Діти грають у групі. Старша дитина образила іншу дитину і він плаче. Щоб ти зробив?»

Варіанти відповіді:

- 1) підійшов би до малюка, пожалів би його, відвернув розмовою;
- 2) стало б його шкода, але не підійшов би;
- 3) ну і що, грав би далі.

Малюкам ситуація подавалася в іншому варіанті: «Діти грають у групі. Старша дитина образила однолітка і вона плаче. Щоб ти зробив?»

Варіанти відповіді:

- 1) підійшов би, пожалів би його, відвернув розмовою;
- 2) стало б його шкода, але не підійшов би;
- 3) ну і що, грав би далі.

Ситуація №2 «Вихованець зайнятий. Він просить тебе зайняти малюків. Що ти зробиш?»

Варіанти відповіді:

- 1) Розповім казку;
- 2) Поговорю з ними про щось;
- 3) Накричу та налякаю, щоб було тихо у групі.

Ситуація №3: «Ти дивишся книгу з іншою дитиною. Побачивши картинки, він починає розпитувати тебе, що на них намальовано. Що зробиш ти?»

Варіанти відповіді:

- 1) Розповім, що намальовано;
- 2) Попрошу, щоб він сам розглянув та розповів;
- 3) Промовчу і не буду з ним книжки розглядати. Опишемо ступеня сформованості ініціативності:

Низький ступінь – дитина не шкодує нікого, не хоче прийти дитині на допомогу, до контакту не вступає.

Середня – дитина шкодує іншу, але контакт не вступає.

Достатня – дитина старшого віку виявляє участь у ситуації, йде на контакт із іншими дітьми, втішає його.

Кількісні дані ступеня сформованості інтенсивності спілкування у різновіковій експериментальній та контрольній групах, на констатуючому етапі експерименту представлені у таблиці 2.1. У дітей експериментальної та котроьльної групи показники однакові; достатній рівень - 35% (7 дітей), середній рівень – 35 % (7 дітей), низький рівень – 30% (6 дітей).

У ході спостережень (завдання № 5) було зазначено, що діти, які мають високий рівень мовленнєвої активності, частіше вступають у контакти з іншими дітьми групи, ніж діти, що мають середній і низький рівень мовленнєвої активності. Так, наприклад, Настя Ц. вступала в контакт з дітьми групи 15 разів на день (7 контактів зазначено в іграх, 2 – при трудовій діяльності у природі, 1 – на занятті, 5 – у повсякденній діяльності (у режимних моментах)). При цьому ініціативу в контакті завжди проявляла сама дівчинка.

Зазначений нами раніше Кирило Л. у спілкуванні коїться з іншими дітьми групи пасивний. Число зазначених за день контактів - 3 (1 - у грі, 2 - у повсякденній діяльності), причому всі контакти закінчилися конфліктом.

У ході проведення виконання завдання № 6 було зазначено, що 35% дітей старшого віку підійшли б до дитини, щоб його потішити, поговорити з ним. Так, Настя Ц. підійшла б до дитини, запитала б, що трапилося, постаралася закликати до відповіді кривдника. А потім запропонувала б малюкові пограти, щоб він відволікся.

35% дітей старшого віку пошкодували б іншу дитину, але не відволікалися б від своїх справ. Наприклад, Сергій П. сказав, що йому шкода дитину, яка плаче, але він сам нічого не може зробити. Тому навіть йому кидати гру, якщо вона все одно не допоможе.

30% старших дошкільнят не вважали таку ситуацію гідною їхньої уваги, тому вони просто проігнорували б її. Так, наприклад, Кирило Л. сказав, що малюк плаче тому, що поліз куди не треба, за це його образили. Значить, сам винен – хай плаче.

В результаті, малюки виявилися сприйнятливішими до іншої людини. 10% дітей сказали, що підійшли б до скривдженого та пошкодували б його. Так, Максим Б., Надя Б., Таня Є., Гриша Р., Альоша С. сказали, що дитину треба шкодувати маленький він чи великий. 40% дітей заявили, що дитину шкода, якщо вони плачуть, але шкодувати не хочеться, адже він не шкодує. 50% малюків показало, що їм не шкода інших, тому що ті не беруть їх у ігри, ображають.

1.4. Показник: ступінь розвитку зв'язного мовлення

Завдання № 7. Методика «Складання оповідання з картинок» (Н. Чуб).

Мета: вивчення ступеня розвитку зв'язного мовлення у дітей

Процедура виконання: дітям пропонувалась серія картинок, об'єднаних одним сюжетом (діти різного віку грають окремо один від одного, ділять іграшки, б'ються, грають разом, гуляють). Молодшим дошкільникам пропонували 2-3 картинки, старшим – 4-5 картинок. Картинки перемішувалися,

дітям давалася інструкція: «Розклади картинки так, щоб вийшла історія про твою групу. Для цього треба їх розглянути та подумати, що було спочатку, що пізніше. Хто із дітей, що робив? Розкажи про те, що вийшло іншій дитині». Пам'ятай, що розкласти картинки треба ліворуч, одна за одною, в ряд».

Завдання №8. Методика «Це я».

Мета: вивчення рівня розвитку зв'язного мовлення дошкільнят.

Процедура виконання: дітям пропонувалося розповісти про себе іншій дитині. Оцінювалося як вміння розповісти себе, а й уміння знаходити контакт, взаємодіяти.

Оцінка результатів проводилася відповідно до таких ступенів:

Низький ступінь - дитина розподіляла картинки так, що виходила негативна моральна ситуація (діти різного віку конфліктували); відмовлявся розповісти про викладені картинки.

Середній ступінь - дитина розклала картинки в завданні № 7, зображуючи позитивну моральну ситуацію, просто описав те, що намальовано на картинках; розповів про себе другу, але іншим дітям не захотіла.

Достатній ступінь – дитина розташувала картинки, зображуючи позитивне ставлення дітей до групи. Склав розповідь, з цікавістю та задоволенням розповів про себе.

Кількісні дані ступеня розвитку зв'язного мовлення в експериментальній та контрольній групах, на констатуючому етапі експерименту представлені у таблиці 2.1. У дітей експериментальної та контрольної групи показники однакові; достатній рівень - 25% (5 дітей), середній рівень – 35 % (7 дітей), низький рівень – 40% (8 дітей).

На даному етапі дослідження було зазначено, що діти, що мають достатню міру мовної активності та достатню інтенсивність спілкування, впоралися зі складанням оповідання самостійно або з використанням незначних підказок. Змогли розповісти його іншим дітям, у своїй акцентуючи моральні моменти (діти групи грали дружно, не ображали одне одного).

	мовленнєвого спілкування							
1.	мовна активність	ЕГ	5	25%	7	35%	8	40%
		КГ	5	25%	8	40%	7	35%
2.	ініціативність	ЕГ	5	25%	7	35%	8	40%
		КГ	5	25%	7	35%	8	40%
3.	інтенсивність спілкування (частота контактів)	ЕГ	7	35%	7	35%	6	30%
		КГ	7	35%	7	35%	6	30%
4.	ступінь розвитку зв'язного мовлення	ЕГ	5	25%	7	35%	8	40%
		КГ	5	25%	7	35%	8	40%
Середнє значення		ЕГ	27,5%		35%		37,5%	
		КГ			36,25%		36,25%	

Аналіз даних таблиці показав таке: мовна активність та ініціативність достатньо була сформована у 25% старших дошкільнят експериментальної та контрольної груп. В середньому мовна активність та ініціативність розвинена у 35% старших дошкільнят у контрольній та експериментальній групах. Низький рівень розвитку показали 40% старших дошкільнят експериментальної та контрольної груп відзначено низький ступінь розвитку мовної активності та ініціативності.

Інтенсивність спілкування достатньою мірою була сформована у 35% – старших дошкільнят. Середній ступінь інтенсивності спілкування відзначений у 35% дітей середнього віку в обох групах. Відповідно низький ступінь інтенсивності відзначений у 30% старших дошкільнят експериментальної та контрольної груп.

Зв'язне мовлення достатньо сформована у 25% старших дошкільнят в обох групах. Низький рівень розвитку зв'язного мовлення показали 40% старших дошкільнят експериментальної та контрольної груп відзначено низький рівень розвитку зв'язного мовлення.

На підставі отриманих даних було виведено середнє значення, що показує рівні сформованості мовного спілкування за інформаційно-комунікативним критерієм.

У старших дошкільнят експериментальної групи достатній рівень сформованості мовного спілкування за інформаційно-комунікативним критерієм становив 28,3%, як і в контрольній групі, середній рівень – 35% в обох групах, низький рівень – 36,7% в обох групах.

2. Емоційно-комунікативний критерій

2.1. Показник: мотивація спілкування

Завдання № 1. Адаптована методика Т. Комарової та О. Солом'яникової [103].

Мета: вивчення мотивації спілкування дошкільнят.

Процедура виконання: дітям давали інструкцію: «Зараз я прочитаю тобі розповідь про дітей, таких, як і ти. А ти скажеш, з ким із них ти згоден, а з ким ні».

Хлопчики та дівчатка розмовляли про свою групу. Сергій сказав: «Я дружу з малюками (старшими дітьми), бо мене змушує вихователька. Якби не змушувала, я б із ними не грав» (зовнішній мотив).

Іра помітила: "А мені подобається грати з малюками (зі старшими), з ними весело та цікаво" (ігровий мотив).

Антон: «Я граю з малюками, тому що я старший і маю їм допомагати, розважати їх, захищати їх» (позиційний мотив).

Дівчинка Світлана сказала: «Я дружу з малюками, тому що з ними ми граємо. А зі старшими дітьми займаємось, а мені не подобаються заняття» (ігровий мотив).

Опишемо ступінь сформованості мотивації спілкування:

Низький рівень показника – вибір зовнішнього мотиву спільної діяльності;

Середня - вибір ігрового мотиву.

Достатня міра – вибір позиційного мотиву.

Кількісні дані сформованості ступеня мотивації спілкування на етапі, що констатує, представлені в таблиці 2.2..

Згідно з даними таблиці, достатній ступінь мотивації спілкування у дітей старшого віку достатній рівень мотивації виявлено у 20% дітей експериментальної та контрольної груп, у дітей середнього віку – у 35% дітей обох груп, у старших дошкільнят – 45% в експериментальній та контрольній групах.

Нами було зазначено, що діти, які мають достатній рівень мовної активності, як, наприклад, Зіна С. (ЕГ) обрала позиційний мотив: вона вважає, що малюки маленькі і про них треба дбати про старшого. Аналогічно впоралися із завданням Артем К., Аріна С. (КГ), Каріна М. (ЕГ) обрала ігровий мотив: "грати з молодшими дітьми цікавіше, ніж займатися".

Андрій П. (ЕГ) віддав перевагу зовнішньому мотиву: «я дружу з малюками, бо так хоче вихователька. Мені з ними не цікаво. У контрольній групі подібний вибір відзначено у Кості Ж., Сергія О., Ані Ст.

2.2. Показник: сприйняття дитиною партнера зі спілкування.

Завдання № 1. Методика Н.В.Клюєва «Прогулянка» [48].

Мета: визначити сприйняття дитиною інших і себе в групі.

Процедура виконання: кожній дитині пропонувався малюнок дітей, які на прогулянку. Давалося завдання: «Подивися ось твоя група, що йде на прогулянку, покажи, де ти, де молодші діти, де старші? Розкажи про те, з ким ти спілкуєшся на прогулянці?»

Завдання №2. Методика «Замкнене коло».

Мета: визначити рівень сформованості сприйняття дитиною партнерів зі спілкування.

Процедура виконання: дітям пропонували намальоване на аркуші паперу коло. У ньому, в центрі, розташоване маленьке коло, а по решті поверхні розкидані точки. Дітям пропонувалося подивитися на коло, уявити себе у його центрі, а замість точок – інших дітей групи. Давалося завдання – назвати точки,

ідентифікувавши їх з дітьми групи, з'єднати точки улюблених дітей групи зі своїм колом, розповісти про тих, кого віддав перевагу.

Опишемо ступеня сформованості сприйняття дитиною партнерів зі спілкування:

Низький рівень – дитина ідентифікує себе як знедоленого від групи, самотнього. Не визначає конкретного партнера зі спілкування.

Середня міра – дитина ідентифікує себе як частину невеликої групи дітей. Вказує невелику кількість партнерів зі спілкування, переважно однолітків. Розповідає у тому, як спілкується коїться з іншими дітьми групи. До однолітків ставиться позитивно.

Достатня – дитина ідентифікує себе як частина великої групи дітей, що включає як однолітків, і молодших дітей. Вважає всіх дітей групи партнерами зі спілкування. Позитивно відноситься до молодших (старших) дітей, з якими спілкується, адекватно їх сприймає, може про них розповісти.

Кількісні дані сформованості сприйняття дітьми партнерів зі спілкування на етапі, що констатує, представлені в таблиці 2.2. Як показує таблиця, достатній рівень сприйняття партнерів зі спілкування у дошкільнят старшого віку експериментальної та контрольної груп достатній ступінь сприйняття партнерів зі спілкування був у 25% дітей, середній – у 35%, низький – у 40% дошкільнят.

Результати діагностики ступеня сформованості сприйняття дітьми партнерів зі спілкування за методикою «Прогулянка» показали, що старші діти Юля С. (ЕГ), Ірина О. (ЕГ) та молодші – Каріна С. (КГ), Еля Ч. (КГ) ідентифікують себе як дитину, яка йде окремо від групи. Ці діти не хочуть спілкуватися ні з однолітками, ні з молодшими чи старшими дітьми. У 25% старших дітей групи зображують дітей з особами байдужими, вказують, що не хочуть спілкуватися з дітьми групи. Наприклад, Анфіса Ч. (ЕГ) ідентифікувала себе, як дитину, оточену багатьма дітьми. Обличчя обраного нею персонажа веселе, відкрите. Діти на малюнку посміхаються. Дівчинка розповіла, що їй цікаво розмовляти як із молодшими дітьми, так і з однолітками. Аналогічно впоралися із завданням Артем К., Валя С. (КГ).

Олена М. (ЕГ) зобразила себе з двома друзями. Вона пояснила це тим, що це її друзі: з ними гуляє, ділиться іграшками. Це діти молодшого віку, на думку дівчинки, вони добрі. З ними цікаво спілкуватися. Інші можуть образити, тому що не дуже хороші, а деякі діти злі.

Дані, отримані в результаті виконання завдання «Замкнене коло», показали, що діти старшого дошкільного віку найближчі точки називають іменами однолітків і намагаються поєднати їх зі своєю. Тільки 25% старших дітей позначили іменами молодших близькі до їхнього кола точки. Так, наприклад, Іра С. відзначила поряд зі своїм колом крапки, позначивши їх іменами малюків – Ілони Т., Тані Е., Коли Р. Дівчинка розповіла, що з цими дітьми їй цікаво, вона піклується про них, грає з ними. Іра зазначила, що молодші діти припускаються помилок при розмові, але вона їх навчає, допомагає їм засвоїти, як треба говорити правильно. Сергій Л., навпаки, вибрав лише одну точку поруч зі своїм колом, визначив його як Іллю К. (друг хлопчика), а решта він не захотів називати і не став їх ідентифікувати. Потім він обвів своє коло ще одним колом, відгородившись від решти точок. Хлопчик сказав, що молодші діти не вміють правильно розмовляти, тож із ними нецікаво. Потім він просто відмовився йти на контакт.

2.3. Показник: стиль спілкування дітей друг з одним

Мета: вивчити стиль спілкування дітей

Процедура виконання: були організовані спостереження за поведінкою дітей у різних ситуаціях ігрової діяльності: при розподілі ролей, у вигадуванні сюжету гри, безпосередньо в ігровій діяльності, при згортанні сюжету та закінченні гри.

Завдання №1. Методика «На кого схожий?»

Ціль: визначити схильність дитини до певного стилю спілкування.

Процедура виконання: дітям пропонувалося кілька висловлювань казкових персонажів, у тому числі потрібно було вибрати те, що найбільше подобалося дитині. Наприклад, висловлювання, що характеризує авторитарний стиль: Я Снігова королева. Я наказую і наказую. Усі повинні підкорятися мені та

слухатися мене. А хто не слухняний, того я покараю! Бійтеся мене!" Подібний вислів був у Карабаса-Барабаса, Злого чарівника. Висловлювання, що стосується демократичного стилю, належало Червоній Шапочці: «Я Червона Шапочка. Я весела людина. Я дружу з усіма і нікого не ображаю. Я поважаю своїх друзів і намагаюсь їх розуміти».

У ході виконання завдання "На кого схожий?" діти уважно слухали висловлювання, вибирали варіант, який їм ближчий. Так, Сашко П., не замислюючись, вибрав Карабаса-Барабаса, бо він «сильний, нікого не боїться, проте бояться його». Альоні Р. сподобалося висловлювання Червоної Шапочки, бо вона товаришує з усіма і нікого не ображає. Малюкам (Наде Б., Руслану З., Ілоні Т.) більше сподобалося висловлювання Шалтая-Болтая, що відноситься до ліберального стилю спілкування: «Я Шалтай-Болтай. Мені все одно, що навколо мене. Я нікого не чіпаю і хочу, щоб мене не чіпали. Я сам собою».

Ступені сформованості стилю спілкування дітей один з одним:

низький ступінь – дитина віддає перевагу авторитарному стилю спілкування, намагається придушувати інших, особливо малюків, прагнути керівництва групою. У промови цих дітей переважають наказові нотки, вказівки, повчання.

Середня – дитина спілкується залежно від ситуації спілкування (іноді пригнічує інших дітей, іноді ставиться байдуже). Може бути демократичним. Використовує в мові ввічливі слова, обороти.

Достатній ступінь – дитина віддає перевагу демократичному стилю у спілкуванні. Активно та продуктивно спілкується з малюками та однолітками. Вміє слухати та чути думку партнерів зі спілкування. Спілкується зі усіма дітьми групи на рівних. Мова спокійна, використовуються ввічливі звернення до однолітків, ласкаві звернення до молодших.

Кількісні дані сформованості ступеня стилів мовного спілкування на етапі, що констатує, представлено в таблиці 2.2. Як видно з таблиці, достатній ступінь сформованості стилю спілкування дітей старшого віку достатній рівень сформованості стилю спілкування відзначений у 25% дошкільнят

експериментальної та контрольної груп, середній – у 35% дітей обох груп, низький – у 40% дітей експериментальної та контрольної груп.

Отримані в результаті спостережень та проведення методики дані дозволили зробити такі висновки: до низького ступеня сформованості стилю спілкування віднесено старших дітей, які намагаються придушувати інших, особливо малюків. У мовному спілкуванні ці діти використовують наказові форми способу, вказівки. До цих дітей можна віднести Ігоря Л. (ЕГ). Хлопчик має труднощі у спілкуванні з іншими дітьми, тому вважає за краще діяти із застосуванням сили, гучного голосу, придушуючи партнерів зі спілкування. Спілкування з малюками дитина уникає. Подібна поведінка спостерігалася і в дітей віком контрольної групи, наприклад, у Жені К., Сергія О., Юри В.

35% старших дошкільнят віднесені до середнього ступеня сформованості стилю спілкування. Ці діти рівно відносяться до інших дітей групи. Стиль їх спілкування коїться з іншими дітьми визначається конкретною ситуацією. Наприклад, Світлана М.(ЕГ). Дівчинка у спілкуванні з іншими дітьми не є емоційною, рівною. З деякими дітьми у грі вона може бути конфліктною, з деякими знаходить спільний контакт, є діти, до яких дівчинка байдужа і пасивна у спілкуванні.

25% старших дошкільнят виявляють демократизм у спілкуванні. Дані діти, наприклад, Катя Б. (ЕГ), Влад К., Ася С. (КГ) сприймають дітей, як повноцінних партнерів зі спілкування, враховують думку малюків у грі, розмовляють із нею як із рівними, виправляють мовні помилки.

2.4. Показник: порозуміння дітьми одне одного

Завдання № 1: методика «Рукавички»

Мета: вивчити рівень порозуміння між дітьми

Процедура виконання: діти були розділені парами за принципом "хлопчик-дівчинка". Їм було запропоновано розфарбувати рукавички (на пару дітей – пара рукавичок) так, щоб рукавички склали пару – були однаковими за візерунком, кольором, розміщенням орнаменту. У цьому враховувалося вміння дітей домовитися про малюванні ідентичності малюнка.

Завдання №2. «Ліс».

Мета: вивчити рівень взаєморозуміння дітьми в мовному спілкуванні.

Процедура виконання: дітям пропонувалося створити колективну роботу – намалювати ліс. При цьому особлива увага приділялася вмінню дітей домовитися про хід виконання роботи та розподіл обов'язків.

Опишемо ступеня сформованості взаєморозуміння у мовному спілкуванні:

Низький рівень показника – партнери що неспроможні домовитися про перебіг роботи. Не можуть пояснити одне одному, що хочуть. Під час мовного спілкування підвищують голос на партнера по діяльності, намагаючись вплинути на нього. Результат роботи негативний.

Середня – партнери намагаються домовитись, але не завжди розуміють один одного. У мовній взаємодії не використовують мовні штампи («ну зрозумій ти», «послухай мене»), але не використовують ввічливі обороти та вирази. Зображення можуть відрізнятися за стилем, колірним рішенням.

Достатній рівень – партнери вміють домовлятися один з одним, діють за загальним планом. Спілкуються у процесі роботи: обговорюють матеріали, перебіг виконання завдання. У промові використовують ввічливі слова. Кінцевий продукт спільної діяльності найвищої якості.

Кількісні дані сформованості ступеня порозуміння дітей на етапі, що констатує, представлені в таблиці 2.2. Згідно з даними таблиці, діти старшого дошкільного віку показали достатню міру сформованості порозуміння 25% в експериментальній та контрольній групах, середній ступінь виявлено у 35% дітей в обох групах, низький ступінь – у 40% дітей експериментальної та контрольної груп.

Отримані дані показали, що в дітей віком досліджуваних груп відзначаються труднощі у взаємодії друг з одним. Так, під час проведення завдання «Рукавички» виявилось, що 40% старших дітей не змогли домовитися одне з одним. Їхні рукавички сильно відрізняються один від одного як за вибором і колірним рішенням орнаменту. У роботі відзначалися конфліктні ситуації, словесні суперечки, перехід на крик. Наприклад, Сашко Л. При окрасі рукавички

ігнорував бажання Вані Л., його пропозиції. Хлопчик прикрашав рукавичку так, як хотів сам, не враховуючи завдання дорослого. В результаті рукавички не склали пару, а партнери не досягли порозуміння. Такі пари були віднесені до низького ступеня розвитку порозуміння у спілкуванні.

35% старшого під час роботи намагалися домовитися, але не завжди розуміли одне одного. Деякі діти вносили свій елемент у роботу, бажаючи показати свою перевагу над іншою дитиною.

Таблиця 2.2.

Емоційно-комунікативний ступеня сформованості мовленнєвої активності дітей старшого дошкільного віку на етапі констатувального дослідження

№ з/п	Критерії та показники сформованості мовленнєвого спілкування	Група	Достатній рівень		Середній рівень		Низький рівень	
			К-сть дітей	%	К-сть дітей	%	К-сть дітей	%
1.	мотивація спілкування	ЕГ	4	20%	7	35%	9	45%
		КГ	4	20%	7	35%	9	45%
2.	сприйняття партнерами один одного	ЕГ	5	25%	7	35%	8	40%
		КГ	5	25%	7	35%	8	40%
3.	стиль спілкування (вираження емоцій); порозуміння одне одного	ЕГ	5	25%	7	35%	8	40%
		КГ	5	25%	7	35%	8	40%
4.	Порозуміння один одного	ЕГ	5	25%	7	35%	8	40%
		КГ	5	25%	7	35%	8	40%
Середнє значення		ЕГ	23,75%		35%		41,25%	
		КГ						

Аналіз отриманих даних дозволив зробити вивести середнє значення по всіх показниках визначення емоційно-комунікативного ступеня: достатня міра мотивації спілкування сформована у 23,75% дітей; середня міра сформованості - 35%; низький рівень сформованості – 41,25%.

3. Рефлексивно-комунікативний критерій

3.1. Показник: взаємооцінка партнерами одне одного

Завдання №1. Методика «Капітан корабля» (для дітей старшого віку).

Мета: вивчити особливості сприйняття та оцінки дитиною інших дітей групи.

Процедура виконання: під час індивідуальної бесіди дитині старшого віку показували малюнок корабля, пропонували розмістити дітей групи з таких питань:

1) якби був капітаном корабля, кого з групи ти взяв би собі у помічники, коли вирушив у далеку подорож?;

2) кого запросив би на корабель як гостей?;

3) кого ні за що не взяв би із собою у плавання?;

4) хто ще залишився на березі?

Опишемо ступінь сформованості взаємооцінки партнерами одне одному:

Низький ступінь – дитина запрошує до себе 2-3-х дітей-однолітків, віддаючи перевагу серед інших дітей різновікової групи.

Середня – дитина ділить дітей групи на дві частини: однолітків та молодших (старших), віддає перевагу одноліткам та деяким певним дітям іншого віку.

Достатній ступінь – запрошує себе як дітей молодшого (старшого) віку, і однолітків.

Кількісні дані сформованості ступеня взаємооцінки на етапі експерименту, що констатує, представлені в таблиці 2.3. Як видно з таблиці, низький рівень взаємооцінки один одного у спілкуванні 40% дітей старшого віку експериментальної та 45% контрольної груп. Середній ступінь взаємооцінки

виявлено у 35% дітей старшого віку експериментальної та контрольної груп. Достатня міра була відзначена у 20% дітей старшого віку обох груп.

Аналіз результатів виконання показав, що, мають низький рівень мовної активності, наприклад, Степа Л., вважав за краще взяти на корабель лише одного хлопчика – однолітка (Іллю К.), з яким він дружить. На зауваження дорослого: «Тобі треба більше помічників на кораблі», Степа зтявся, відповів, що нікого більше не хоче брати, бо він ні з ким більше не спілкується. На запитання «Кого б він нізащо не взяв би з собою у плавання? хлопчик сказав, що крім Іллі, залишив би всіх на березі, бо з малечю нецікаво розмовляти, а однолітки можуть накричати і не дають командувати.

3.2. Показник: самооцінка спілкування із партнером

Завдання № 1. «Сходи»

Мета: визначення оцінки дитиною себе та партнера зі спілкування.

Процедура виконання: дитині показували картинку із зображеними сходами та просили її розмістити на ній усіх дітей групи. Давалося вказівку: «Нехай на верхніх сходах будуть діти, з якими тобі цікаво розмовляти, спілкуватися. На нижніх сходах – нехай розміщуються діти, з якими ти волієш не розмовляти. На середніх сходах треба розташувати дітей, з якими ти розмовляєш, але не часто. Серед усіх дітей намалюй себе. Подумай, де ти знаходитимеш на сходах».

Завдання №2. Методика «Заняття»

Мета: визначення оцінки дитиною себе та партнера зі спілкування.

Процедура виконання: кожній дитині пропонувалося розташувати дітей групи за партами. За першими партами сидітимуть ті діти, з якими тобі цікаво розмовляти. За ними – ті, з ким ти спілкуєшся рідше. На останніх партах сидітимуть діти, з якими ти майже не розмовляєш чи не хочеш спілкуватися.

Опишемо ступеня сформованості визначення дитиною себе та партнера зі спілкування:

Низький рівень показника – дитина розміщує дітей групи хаотично.

Середній ступінь показника - дитина розміщує однолітків ближче до себе, а дітей, що відрізняються за віком (молодших або старших), розміщує подалі від себе.

Достатній ступінь - дитина ставить себе на першу, другу або третю сходинку або парту, розміщує поруч дітей різного віку, але тих, кому віддає перевагу спілкуванню.

Кількісні дані сформованості ступеня самооцінки себе та оцінки партнера зі спілкування на констатуючому етапі експерименту представлено в таблиці 2.3. Як свідчить таблиця, оцінка партнерів зі спілкування була сформована достатній ступінь виявлено у 25% дітей експериментальної та контрольної груп, середня – у 35% дітей обох груп, низька – у 40% дітей. Наприклад, Дарина А. (5років і 3 міс.) поставила біля себе своїх друзів (як однолітків, так і малюків). Пояснила це тим, що ці діти ввічливі, не кричать, називають її, як і вихователь, лагідно. На середніх шаблях Дарина розмістила дітей, з якими контактує на заняттях, у повсякденній діяльності, рідше в іграх. Свій вибір пояснила тим, що ці діти не завжди слухають, можуть перебивати, підвищують голос, якщо їм щось не подобається.

3.3. Показник: самовираження партнерів зі спілкування.

Завдання № 1. Що ти зробиш?

Мета: визначити вираз реакції партнерів зі спілкування.

Процедура виконання: дитині пропонувалося 24 картинки із зображенням різних ситуацій. На малюнках зображені діти, що у процесі спілкування (у ще незакінченому розмові). Ці картинки по черзі пропонували дітям різного віку, які складають пару і просили їх озвучити розмову на картинці.

Давалась інструкція: «Я показуватиму вам малюнки, на яких зображені діти в певних ситуаціях. Ви говоритимете за персонажів картинки – старша дитина великого, а молодша за маленького. Уявіть, як діти на картинці розмовляють».

Кожна з отриманих відповідей оцінювалася за двома критеріями:

1) за напрямом реакції: а) ініціатива дитини під час озвучування мовної ситуації; б) спрямованість на партнера зі спілкування;

2) за типом реакції: а) емоційне забарвлення фрази; б) ставлення до віку партнера зі спілкування; в) у відповіді наголошується на необхідності знайти конструктивне вирішення ситуації спілкування.

Ступені сформованості самовираження партнерів зі спілкування:

Низький ступінь – дитина не виявляє ініціативу, воліє, щоб першим заговорив партнером, звертається не до реального партнера, а до персонажа картинки, при висловлюванні байдужий.

Середня – дитина першою починає розмову на картинці з партнером, незалежно від цього, яка ситуація у ньому зображена. Якщо знаходиться в ролі старшого, намагається придушити молодшого, якщо виконує роль молодшого.

Достатній ступінь - дитина діє залежно від зображеної на картинці ситуації, звертається до реального партнера, тон звернення доброзичливий, намагається враховувати вік партнера (при зверненні до молодшого, намагається донести зміст звернення, використовує ласкаве звернення).

Кількісні дані ступеня сформованості самовираження партнерів зі спілкування представлені у таблиці 2.3 Як видно з таблиці, до низького ступеня самовираження у спілкуванні віднесли 40% дітей старшого віку експериментальної та 45% дітей контрольної груп. До середнього ступеня було віднесено 35% дітей старшого віку як експериментальної, так і контрольної груп. Достатньо були віднесені 25% дітей старшого віку експериментальної та – 20% контрольної груп.

Кількісні дані сформованості рівня спілкування за рефлексивно-комунікативним критерієм представлені у таблиці 2.3. Аналіз отриманих даних показав, що достатній ступінь сприйняття партнерами спілкування один одного було виявлено у 25% старших дошкільнят обох груп. Середній ступінь сформованості критерію був відзначений у 35% старших дошкільнят обох груп. Низький рівень у 40% старших дошкільнят експериментальної та 45% – контрольної груп.

Таблиця 2.3.

**Рефлексивно-комунікативний критерій ступеня сформованості
мовленнєвої активності дітей старшого дошкільного віку на етапі
констатувального дослідження**

№ з/п	Критерії та показники сформованості мовленнєвого спілкування	Група	Достатній рівень		Середній рівень		Низький рівень	
			К-сть дітей	%	К-сть дітей	%	К-сть дітей	%
1.	взаємооцінка партнерами одного; один	ЕГ	4	20%	7	35%	9	45%
		КГ	4	20%	7	35%	9	45%
2.	самооцінка спілкування партнером; з	ЕГ	5	25%	7	35%	8	40%
		КГ	5	25%	7	35%	8	40%
3.	самовираження партнерів спілкування. зі	ЕГ	5	25%	7	35%	8	40%
		КГ	4	20%	7	35%	9	45%
Середнє значення		ЕГ	23,3		35%		41,7%	
		КГ	21,7%				43,3%	

На підставі отриманих даних було виведено середнє значення, що показує рівні сформованості мовного спілкування за рефлексивно-комунікативним критерієм. У старших дошкільнят експериментальної групи середнє значення достатнього рівня сформованості мовного спілкування за інформаційно-комунікативним критерієм становило 25%, у контрольній групі – 21,7%, середній рівень – 35% в обох групах, низький рівень – 40% в експериментальній та 43,3 у контрольній групах.

Проведене дослідження дозволило зробити такі висновки: діти не вміють конструктивно спілкуватися. У ході експериментального дослідження було виявлено, що у старших дітей зв'язкова мова розвинена краще. Було зазначено, що діти більш доброзичливо сприймають старших як партнерів зі спілкування, старші дошкільнята частіше ігнорують дітей, намагаються показати свою перевагу під час спілкування.

2.2. Експериментальна модель формування мовленнєвого спілкування старших дошкільників у колективі

Формуючий етап експерименту передував підготовчий етап, метою якого було познайомити вихователів експериментальних груп з експериментальною методикою розвитку мовленнєвого спілкування..

З цією метою були підготовлені методичні папки з інформаційно-методичними матеріалами, що розкривають особливості розвитку спілкування дошкільнят, форми спілкування дітей, особливості спілкування дошкільнят.

Для педагогів у ДНЗ №33 ЦРД «Оселя талановитих» були організовані лекції на теми «Роль мовного спілкування у розвитку дошкільника», «Особливості мовного спілкування дитини з дорослою спілкування дошкільника з однолітками». На семінарах-практикумах було проведено тренінги, спрямовані на розвиток спілкування дитини.

Семінар-практикум на тему «Педагогічні умови формування мовленнєвого спілкування»

Мета: сформувати у педагогів уявлення про умови, форми та методи формування мовленнєвого спілкування дітей.

У ході проведення теоретичної частини семінару розглядалися такі питання: «Специфіка спілкування дітей дошкільного віку», «Мовленнєве спілкування та його характеристика», «Педагогічні умови формування мовного спілкування у різновіковій групі дитсадка», «Вплив педагога формування мовного спілкування дітей різновікової групи», «Особливості формування мовного спілкування у молодшому і старшому дошкільному віці». Розгляд

названих теоретичних питань давав змогу переконати педагогів у тому, що формування мовленнєвого спілкування дошкільнят буде ефективним при реалізації наступних педагогічних умов:

- взаємодія суб'єктів у єдиному комунікативно-мовному просторі;
- організація взаємонавчання мовленнєвому спілкуванню;
- наявність позитивних стимулів до спілкування в дитячому колективі.

Особлива увага вихователів акцентувалася на тому, що у дошкільному віці провідним видом дитячої діяльності є гра. Враховуючи цю психологічну особливість, можна використовувати гру як одну з форм формування мовного спілкування. Крім того слухачам були представлені дані про діагностику рівнів мовного спілкування дітей, створення умов для мовного спілкування дошкільнят різного віку в колективі, форми роботи з дітьми, спрямованих на формування мовного спілкування дошкільнят різного віку один з одним.

У практичній частині семінару вихователям пропонували самим повправлятися у формуванні мовного спілкування, а саме адекватному сприйнятті партнера зі спілкування, уміння висловити свої почуття словами, уміння відповісти партнеру тощо. Для педагогів під час семінару було запропоновано такі практичні завдання: скласти список проблем, із якими стикається педагог для формування мовного спілкування дітей різного віку. Педагоги вказали такі проблеми: негативні взаємини дітей, відсутність спільних інтересів та, як наслідок, спільної ігрової чи іншої діяльності, незнання педагогами прийомів об'єднання дітей різного віку у єдиний колектив, відсутність досвіду роботи.

Важливою частиною експериментальної роботи було оформлення виставки-вітрини психолого-педагогічної та методичної літератури з досліджуваної проблеми. Вихователям було надано можливість самостійно познайомитися з думками різних авторів з даної проблеми (О. Бодальов, О. Богуш, Д. Бойков, Л. Буєва, Л. Галігузова, О. Запорожець, І. Іванець, Я. Коломінський, Є. Смирнова та ін).

На семінарі-практикумі вихователям було запропоновано методичні рекомендації щодо формування мовленнєвого спілкування дошкільнят у закладі дошкільньої освіти.

Пристаючи до формуючого експерименту була розроблена експериментальна модель розвитку мовленнєвого спілкування у дитячому колективі. Експериментальна модель охоплювала три етапи: репродуктивно-діяльнісний, комунікативно-діяльнісний, рефлексивно-оцінний.

Метою першого етапу формуючої роботи – репродуктивно-діяльнісного було: формування позитивних взаємин між дітьми різновікового колективу.

Форми роботи на цьому етапі виступили: ігри, мовні та комунікативні ситуації, заняття з розвитку мови та художньої літератури, доручення.

На цьому етапі реалізовувалося таке педагогічна умова: організація мовленнєвого спілкування як взаємодії різновікових суб'єктів у єдиному комунікативно-мовному просторі.

Метою другого етапу роботи – комунікативно-діяльнісного було формування мовного спілкування дітей у різновіковому колективі.

Форми роботи: комунікативні ситуації, доручення, ігри, заняття, розваги. У ході другого етапу реалізовувалося такі педагогічні умови: організації взаємонавчання мовленнєвому спілкуванню у дитячому колективі, наявність позитивних стимулів спілкування в різновіковому дитячому колективі до набуття досвіду мовного спілкування зі старшими дітьми.

Третій етап – рефлексивно-оцінний, його метою була максимальна активізація мовного спілкування дошкільнят різного віку між собою.

Форми роботи: ігри, мовні ситуації, вправи, сюжетно-рольові ігри.

На цьому етапі проводилася реалізація всіх трьох педагогічних умов.

Цей етап передбачав максимальну активізацію мовного спілкування дітей у різновіковому колективі, стимулювання до оцінки своїх умінь та умінь інших дітей спілкуватися.

Опишемо зміст роботи кожному етапі дослідження.

На першому етапі дослідження проводилися заняття з різних розділів (ознайомлення з оточуючим, розвитку мови, художньої літератури). Одним із завдань програмного змісту ставилося завдання навчання дітей різного віку діалогу, навичок мовного спілкування. Заняття проводились згідно з розкладом. Крім того, у повсякденному житті проводилися ігри щодо формування навичок мовного спілкування з партнером – дитиною з групи. Ігри проводилися під час ранкового прийому, на прогулянці, у другій половині дня, після сну. Були організовані ігри "Давай познайомимось", "Пілот", "Хто ти?", "Привіт". Опишемо їх.

Гра: Давай познайомимось

Мета: сформувати позитивне емоційне ставлення дітей один до одного, формувати вміння звертатися до партнера зі спілкування.

Процедура виконання: дітей розсаджували в коло, пропонували посміхнутися один одному.

Питання для розмови з дітьми: Як тебе звати? Як звать твоїх маму, тату? Хто ще живе з вами вдома? Які у тебе є тварини? Як їх звати? З ким ти граєш удома?

Додаткові питання для старших дошкільнят: Де ти живеш? Яка іграшка твоя найулюбленіша? Які ігри ти любиш? Чому?

Гра «Пілот»

Мета: формувати довіру дітей групи одна до одної, розвивати мовленнєве спілкування.

Процедура виконання: дітей розбивали на пари – пілота та диспетчера. Їм пояснювали, що диспетчер є помічником пілота, без нього пілот може не посадити літак, загубитися в тумані. Тому пілот та диспетчер мають допомагати один одному, довіряти один одному. Потім дитині-пілоті зав'язували очі і казали, що їй потрібно «пролетіти» від старту до "майданчики приземлення". Він питав свого диспетчера: "Скажи, куди мені летіти?" Дитині-диспетчеру пропонувалося провести пілота від стартового прапорця до фінішного між розставленими по підлозі кеглями за допомогою словесних команд-відповідей: праворуч, ліворуч,

прямо, назад, вперед». Вигравала та пара, в якій пілот «у польоті» не збив жодної кеглі. У грі спочатку об'єднували старших дітей, щоб молодші подивилися та зрозуміли правила гри. Пізніше формували пари з дітей старшого та молодшого віку, даючи можливість старшим дітям здійснювати мовленнєву взаємодію з малюками.

Розповідь по картині «Зимові забави»

Програмний зміст: закріпити знання дітей про зиму – холодно, йде сніг, діти тепло одягнені, катаються на санках, лижах. Закріпити знання про те, що взимку холодно, бувають хуртовини, випадає сніг. Діти ліплять із нього снігову бабу, катаються на санчатах. Залучати дітей до розмови з картини. Розвивати зв'язне мовлення, вміння підтримувати розмову.

Тема: Наш гурт

Програмне утримання: закріпити та поглибити знання про призначення групових приміщень, роботу персоналу групи дитячого садка (вихователь, помічник вихователя). Виховувати інтерес та доброзичливі стосунки дітей до інших дітей, які перебувають у групі, бажання старших дітей дбати про молодших.

Заняття з розвитку мови «Як вантажівка шукала друзів»

Програмний зміст: вивчати розрізняти звуки на слух; розвивати вміння розуміти та розповідати казку по серії картинок. Сприяти розвитку комунікативно-мовленнєвих відносин між дітьми різного віку.

Проведені форми роботи дозволили сформувати в дітей позитивне ставлення до інших дітей групи, бажання звертатися одне до одного незалежно від віку, використовувати діалогічну мову під час спілкування.

На другому етапі роботи (комунікативно-діяльному) проводилися ігри, заняття, індивідуальні доручення, що сприяли розвитку мовного спілкування дошкільнят у різновіковій групі. На початку були організовані заняття з художньої літератури, по ознайомленню з оточуючим, по ознайомленню з природою, формування елементарних математичних уявлень, у яких ставилося завдання розвитку мовного спілкування дітей друг з одним. На заняттях

застосовувалися прийоми, що спонукають дітей різного віку звертатися одне до одного за змістом заняття.

Також з дітьми були організовані ігри для формування та розвитку мовного спілкування дітей: «Телефон», «Подорожній», давалися індивідуальні завдання «Допоможи другу», словесні доручення для дітей різного віку "Поясни, що треба зробити", мовні ситуації "В автобусі".

Розповідь казки «Три ведмеді» Л.Толстого.

Програмний зміст: вправляти дітей у розповіді казки з картинок-ілюстрацій. Формувати мовленнєву взаємодію дітей.

Заняття з художньої літератури. Повторення знайомих віршів

Програмний зміст: повторити з дітьми знайомі вірші; вчити розповідати з виразом. Сприяти мовленнєвому взаємонавченню.

Заняття із ознайомлення з оточуючим (народознавство). Тема: Сім'я

Програмний зміст: продовжувати поглиблювати знання про сім'ю, родичів, взаємовідносини між ними. Формувати вміння вступати у діалог, доброзичливо та ввічливо спілкуватися із співрозмовником. Виховувати доброзичливе ставлення до сім'ї.

Дидактична гра "Телефон"

Мета: вчити дітей діалогічного спілкування; формувати мовленнєвий етикет.

Заняття з математики

Тема: Геометричні фігури

Програмний зміст: продовжувати вчити дітей рахувати предмети за допомогою різноманітних аналізаторів; вчити дітей діяти за словесною інструкцією.

Гра «Подорожній»

Мета: формувати навички мовного спілкування дітей різного віку шляхом наслідування персонажів гри; вивчати вести діалог.

Процедура виконання: дітям пропонувалося розіграти казкові сюжети, у яких мандрівник проситься на нічліг до різних персонажів, які відповідають.

Старшій дитині, у ролі подорожнього, необхідно було так попроситися на нічліг (використовуючи ввічливі мовні звернення), щоб його пустили, наприклад: «Здрастуйте. Я Мандрівник. Іду здалеку. Я втомився. Пустіть мене, будь ласка, переночувати». Молодшим дітям, які виконують роль персонажів казок, слід підтримати розмову з мандрівником, повторюючи ввічливі звернення: «Здрастуйте. Заходьте». Особлива увага в грі приділялася культурі спілкування, використанню ввічливих слів, прийнятих у суспільстві мовних оборотів: здравствуйте, доброго здоров'я, будь ласка, дякую, будьте так добрі та ін.

Індивідуальне мовленнєве завдання: «Допоможи другу»

Мета: формувати в дітей віком вміння чемно звертатися до того, хто поруч, спілкуватися з нею; вивчати діалогічне спілкування.

Процедура виконання: вихователь звертався до старшої дитини з дорученням: «Антоне, допоможи мені, будь ласка, а то я не встигаю все зробити сама. Розкажи Крістіні, як треба правильно мити руки. Розкажи їй усе так, щоб вона зрозуміла і не мочила рукава одягу». Молодша дитина мала подякувати старшому за допомогу: «Спасибі».

Паралельно зі спеціально організованими дорученнями проводилися вже відомі дітям сюжетно-рольові ігри «Сім'я», «Лікарня», «Магазин», «Дитячий садок» та інші. У результаті ігор створювалися мовні ситуації.

Мовна ситуація «В автобусі»

Мета: вчити дітей мовленнєвим спілкуванням один з одним.

Процедура виконання: під час організації та розгортання дітьми сюжетно-рольових ігор педагог виявляв молодших дошкільнят, які не брали участі у грі старших дітей. Педагог закликав дитину (Артема) до себе і пропонував їй попросити старших товаришів прийняти її в гру "Автобус" пасажиром. З цією метою вихователь пропонував дитині сказати граючим, що в їхній грі не вистачає пасажирів в автобусі: «Автобус їде майже порожній, водієві нема кого вести, а кондуктору нікому продавати квитки. А я можу бути вашим пасажиром. Старші діти відповідали: «Добре, ми візьмемо тебе в гру, якщо ти дотримуватимешся правил». Артем обіцяв дотримуватися правил.

На третьому етапі формуючого експерименту (рефлексивно-оцінному) проводилася робота з активізації мовлення та мовленнєвого спілкування дітей у різних видах діяльності дітей.

На даному етапі були організовані мовні ситуації для дітей різного віку «Як ти надійдеш?», «Подивися за дітьми», ігрові вправи «Гості», «Катя хворіє», серія ігор типу «Збери картинку», «Зроби разом з другом». Одним із напрямків проведеної роботи була зміна мовної позиції, що відбувалася за рахунок включення дітей у різні види діяльності та сфери спілкування. Для цього використовувалося моделювання проблемних та ігрових ситуацій, що створювалися шляхом використання наочності, виконання дітьми різних ролей. Дорослий звертався до дитини, стимулюючи його ігрову супровідну мову, як програмуючи розвиток гри. Дошкільнят спонукали до самостійних питань: «Запитай у Каті, можливо, вона хоче піти погуляти? Дізнайся у Діми, куди він їде? Леночка, попроси бабусю спекти пиріг, до нас збираються гості». При цьому дітей вчили контролювати та оцінювати промову один одного. Наприклад, вихователь пропонував Ірі: «Запитай у Каті, можливо, вона хоче піти погуляти?». Іра (молодший вік) питала: «Котя ти підеш гуляти зараз?». Андрій У. (старший вік) виправляв: «Іра, ти неправильно спитала. Потрібно так запитати: «Іра, ти хочеш піти погуляти?». Опишемо форми роботи на даному етапі.

Мовленнєва ситуація «Як ти вчиниш?»

Мета: вчити дітей старшого віку вчиняти мовні дії у запропонованих обставинах.

Процедура виконання: дитині ставилося мовленнєве завдання, формулювання якого містило лексико-граматичні елементи очікуваного висловлювання, намічали схему відповіді дитини. Наприклад: «Уяви, що хлопці з вашої групи грають у цікаву гру. А один із молодших запізнився у дитячий садок, і гра вже почалася. Попроси, щоб друзі взяли його в гру. Що б ти відповів на його прохання? або «Уяви, що ти наглядаєш за малюком. Він свариться з іншою дитиною через іграшку. Що і як ти йому скажеш?»

Лена В.: «Не лайтеся. Аня віддай Сашкові іграшку!»

Маша К.: «Ні, треба вчити малюків розмовляти, а не битися. Треба сказати так: «Не лайтеся. Саша попроси у Ані іграшку ввічливо: «Дай, будь ласка, мені пограти», і вона тобі її дасть». А ти Аня дай трошки пограти з іграшкою Сашка і скажи: «Візьми, будь ласка, пограй»».

Після кількох вправ ролі розподілялися те щоб кілька старших дітей, мають труднощі у спілкуванні, у діалозі були активнішими, а діти, які мають труднощів у спілкуванні, контролювали грамотність їх висловлювань.

Ігрова вправа «Гості»

Мета: закріплювати вміння дітей вести діалогічну мову; вміння контролювати та виправляти помилки у мові, правильно звертатися один до одного залежно від ролі у грі.

Процедура виконання: дітям пропонувалося пограти у сім'ю. Вони розподіляли між собою ролі: господарі будинку (мама, тато, дитина) та гості. Педагог пропонував дітям запросити у гості своїх друзів, зустріти їх, познайомити з «мамою, татом».

Ваня Ч.: Заходьте до нас.

Аліна В.: Ванюша, гостей треба кликати так: заходьте, гості дорогі. Познайомтеся, це тато Паша, а це мати Надя.

«Дитина» показувала гостям свою кімнату, розповідала про іграшки.

Батьки запрошували до столу, пригощали чаєм, солодощами, розповідали про свою роботу. Гості дякували. Потім граючі мінялися ролями.

Як варіант даного ігрового вправи організовувалися мовні ситуації «Дивися дітей».

Мовна ситуація «Подивися за дітьми»

Мета: вчити дітей контролювати та виправляти мову дітей у безпосередньому спілкуванні.

Процедура виконання: старшій дитині пропонувалося пограти з дітьми у сюжетно-рольову гру, наприклад, «Магазин». При цьому йому давалося завдання доглянути молодших, щоб вони не конфліктували, грали доброзичливо і правильно говорили у грі: «Ти зараз будеш замість вихователя. Гратимеш з

малюками, стежити, щоб гра йшла добре, щоб малюки правильно спілкувалися між собою. Якщо у них не виходить, допоможи їм, покажи, як треба говорити правильно».

При виникненні конфліктних ситуацій дитина, яка доглядає за малюками, поки що закликав, як вирішити ситуацію за допомогою слів: Сергій Ф. (старший вік): «Навіщо ви б'єтесь?»

Микита М.: «Аліна взяла з прилавка іграшку, але не купила її».

Сергія Ф.: А ти їй поясни, що вона чинить неправильно. Скажи: «Аліно, у магазині треба купувати речі, то всі дорослі роблять. Не можна забирати предмет із прилавка, якщо ти його не купила. Вийде, що ти його вкрала, а це дуже погано».

Микита: «Аліно, в магазині треба купувати речі, то всі дорослі роблять. Не можна забирати предмет із прилавка, якщо ти його не купила. Вийде, що ти його вкрала, а це дуже погано».

Аліна: «Я не хотіла красти, мені просто дуже подобається ця іграшка. Я хочу взяти її собі».

Сергій: «Тоді купи її у продавця. Скажи: «Я хочу купити цього зайчика.

Продайте мені його, будь ласка».

Аліна: «Я хочу купити цього зайчика. Продайте мені його, будь ласка».

Микита: Добре. Купуйте. Ось ваш зайчик».

Вправа «Катя хворіє»

Мета: продовжувати навчати дітей вести діалог; вчити дітей виступати у діалозі рівноправними партнерами; вчити старших дітей оцінювати свою мову та мовлення молодших у діалозі.

Процедура виконання: педагог розповів дітям, що їхня подруга захворіла і не приходить до дитячого садка, запропонував відвідати Катю, принести їй щось, розповісти про що-небудь, розсмішити, втішити. Кожен повинен був поставити Каті питання, а вона відповісти на нього. Відпрацьовувалися різні варіанти: наприклад, Діма розповість Каті про новий мультфільм, Аня – про нову дівчинку у групі, Сергій – про нові іграшки тощо. При цьому педагог звертав увагу на

правильність мови: грамотність побудови речень, використання ввічливих слів і оборотів. На прощання діти мали побажати Каті одужання, придумавши кожен своє побажання.

Гра «Збери картинку»

Мета: навчати дітей діалогічного спілкування: орієнтуватися на партнера з гри, звертатися до нього адресно (на ім'я), доброзичливо (використовуючи ввічливі слова). Навчати дітей старшого віку контролювати та виправляти помилки як у своїй промові, так і у промові молодшого партнера з гри.

Процедура виконання: дітям різного віку (у парах старший – молодший) пропонувалися частини розрізних картинок, перемішані та поділені на рівні частки. Давалося завдання зібрати малюнки з елементів. У разі потреби звертатися до партнера на ім'я з проханням дати недостатню деталь. У відповідь на прохання потрібно було чемно відповідати партнеру і ділитися деталями.

Таким чином, поетапно були проведені ігри та заняття, спрямовані на формування позитивних взаємин між дітьми різного віку, на формування партнерських відносин та навичок мовного спілкування.

На першому етапі у дітей у різновіковому колективі формували позитивні взаємини, бажання звертатися один до одного. Для цього було організовано заняття, ігри.

На другому етапі проводилося взаємонавчання дітей різного віку мовленнєвому спілкуванню та набуття дітьми досвіду мовного спілкування з дітьми іншого віку. Ця робота організовувалася на заняттях з різних видів діяльності дітей, в іграх, індивідуальних словесних дорученнях, спеціально створених мовних ситуаціях.

На третьому етапі формуючого експерименту була організована робота з активізації мовного спілкування дітей у різних видах діяльності (мовних ситуаціях, вправах, іграх) та формування у дітей навички мовного контролю за мовою співрозмовника та самоконтролю.

2.3. Порівняльна характеристика рівнів сформованості мовленнєвого спілкування дітей старшого дошкільного віку у дитячому колективі

На заключному етапі дослідження вивчалася ефективність розробленої методики формування мовленнєвого розвитку дітей у старшій групі. З цією метою були проведені підсумкові зрізи для визначення ступенів сформованості мовленнєвого спілкування дітей у колективі. Дітям контрольної та експериментальної груп були запропоновані завдання до кожного з виділених критеріїв та показників, аналогічні до констатуючого етапу експерименту. Проаналізуємо отримані результати.

Кількісні дані сформованості рівнів спілкування за інформаційно-комунікативним критерієм представлені у рис. 2.1.

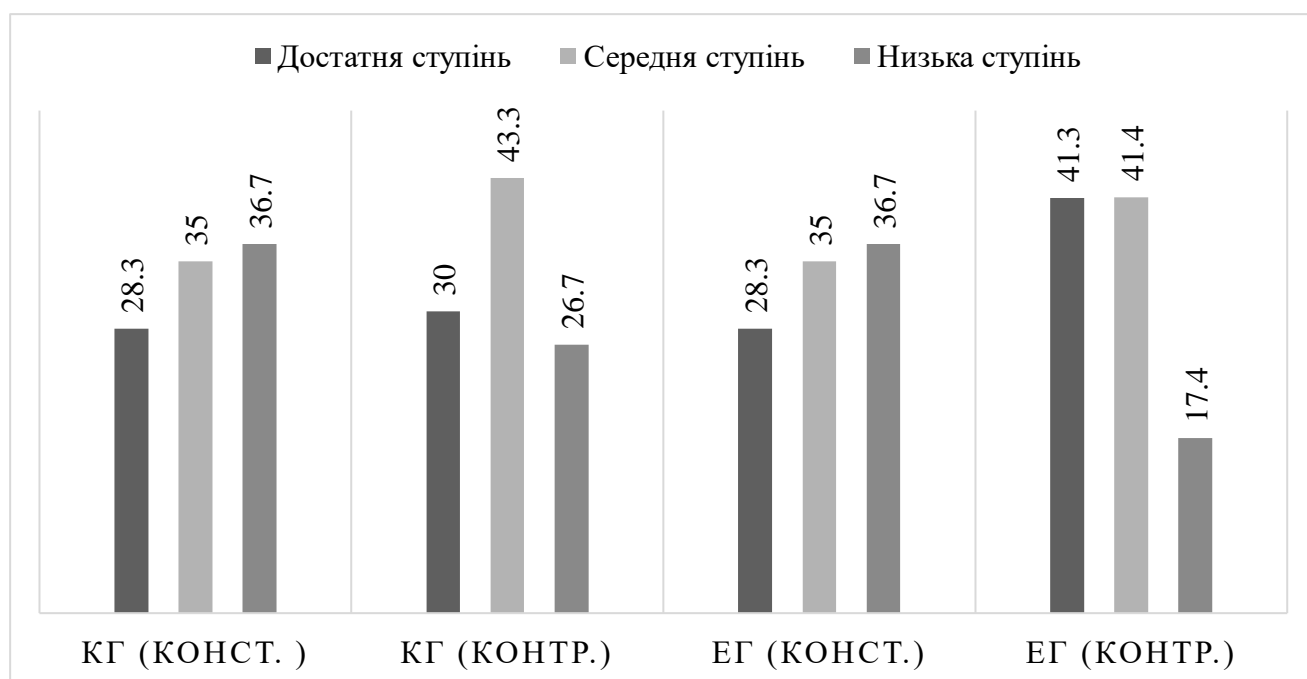


Рис. 2.1. Порівняльні дані рівнів сформованості спілкування за інформаційно-комунікативним критерієм (%)

Як свідчить рис. 2.1, в експериментальній групі достатнього рівня сформованості інформаційно-комунікативного критерію досягли 41,3% дошкільнят старшого віку (до навчання було 28,3%).

Середньої міри сформованості інформаційно-комунікативного критерію досягли дітей старшого віку виявлено 41,3% (до навчання було 35%).

Низьким ступенем старших дошкільнят стало 17,4% (до навчання було 36,7%).

Щодо контрольної групи, результати були такими: достатньою мірою сформованості інформаційно-комунікативного. Критерію досягло 30% дітей старшого віку (до навчання було 28,3%). Середнього рівня досягли 43,3% дошкільнят старшого віку (до навчання було 35%). Низьким ступенем зменшилось дітей старшого віку – 26,7% (до навчання було 36 7%).

Проілюструємо прикладами виконання експериментальних завдань дітьми експериментальної групи на констатуючому та контрольному етапах дослідження.

Кирило Л. (ЕГ) у спілкуванні з іншими дітьми групи був пасивний, уникав мовної взаємодії з дітьми групи. Число зазначених за день контактів 3, причому були відзначені конфлікти з дітьми молодшого віку та однолітками. На контрольному етапі дослідження Кирило став активно йти на контакт із однолітками та малюками. Почав залучати молодших до ігор, розповідати їм казки. У повсякденній діяльності піклується про малюків. Число спостережуваних контактів – 15-17 на день.

Надя Б.(ЕГ) побоювалася старших дітей, намагалася уникати контактів із нею. Число спостережуваних за день контактів було 2-4, переважно з молодшими дітьми. На контрольному етапі дослідження зазначено, що дівчинка почала спілкуватися і зі старшими дітьми: розмовляє з ними на повсякденні теми, розглядає та обговорює картинки у книгах. Охоче розмовляє з молодшими дітьми з приводу іграшок, ігор на особисті теми. Число спостережуваних за день контактів – 8-9.

Кількісні дані сформованості спілкування за емоційно-комунікативним критерієм представлені в таблиці в рис. 2.2.

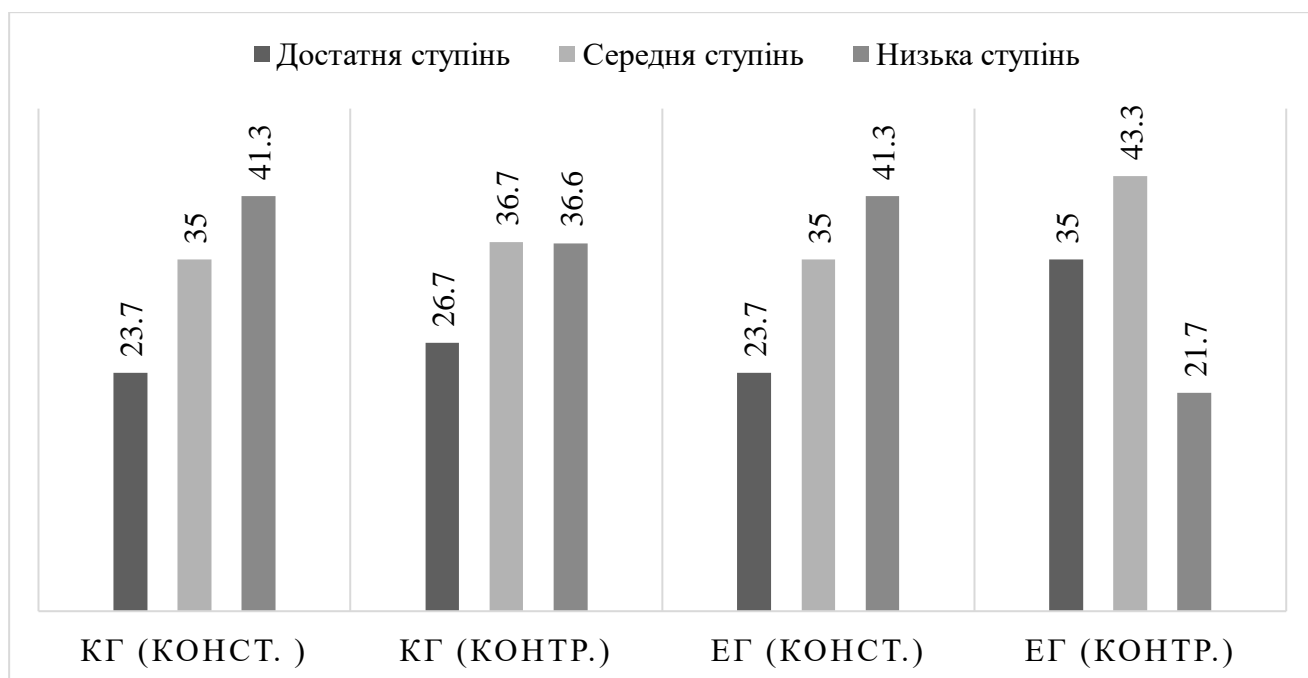


Рис. 2.2. Порівняльні дані рівня сформованості емоційно-комунікативного критерія спілкування (%)

Як показує таблиця порівняльної характеристики сформованості рівнів спілкування за емоційно-комунікативним критерієм, в експериментальній групі достатньо досягли 35% дошкільнят старшого віку (до навчання було 23,7%). Середнього рівня досягли 43,3% дошкільнят старшого віку (до навчання було 35%). Низький рівень сформованості емоційно-комунікативного критерію зменшився у старших дошкільнят – до 21,7% (до навчання було 41,3%).

У контрольній групі достатньо сформованості рівнів спілкування за емоційно-комунікативним критерієм досягли 26,7% дошкільнят старшого віку (до навчання було 23,7%). До середнього ступеня віднесено 36,7% дітей старшого віку (до навчання було 35%). Низьким ступенем сформованості емоційно-комунікативного критерію зменшилося старших дошкільнят віднесено 36,6% (до навчання було 41,3%).

Наведемо приклади порівняльного аналізу сформованості емоційно-комунікативного критерію в дітей віком.

Світлана М. (ЕГ) була конфліктна у відносинах коїться з іншими дітьми групи, щодо малюків виявляла авторитарний стиль, у мовному спілкуванні використовувала покровительственный тон. У ході контрольного етапу експерименту було зазначено, що дівчинка стала рівною у відношенні з молодшими дітьми та однолітками. У мовних взаєминах з малюками вдається до співпраці. Знаходить загальні теми мовного спілкування.

Сергій К. (ЕГ) на констатуючому етапі був агресивний по відношенню до всіх дітей у групі. Важко йшов мовленнєвий взаємодія з однолітками, з малюками конфліктував. Не був помічений у групових іграх дітей, віддавав перевагу одиночній діяльності. У ході контрольного етапу експерименту було відзначено постійну присутність хлопчика серед дітей молодшого віку, моменти мовної взаємодії.

Кількісні дані сформованості рівнів спілкування за рефлексивно-комунікативним критерієм представлені у рис. 2.3.

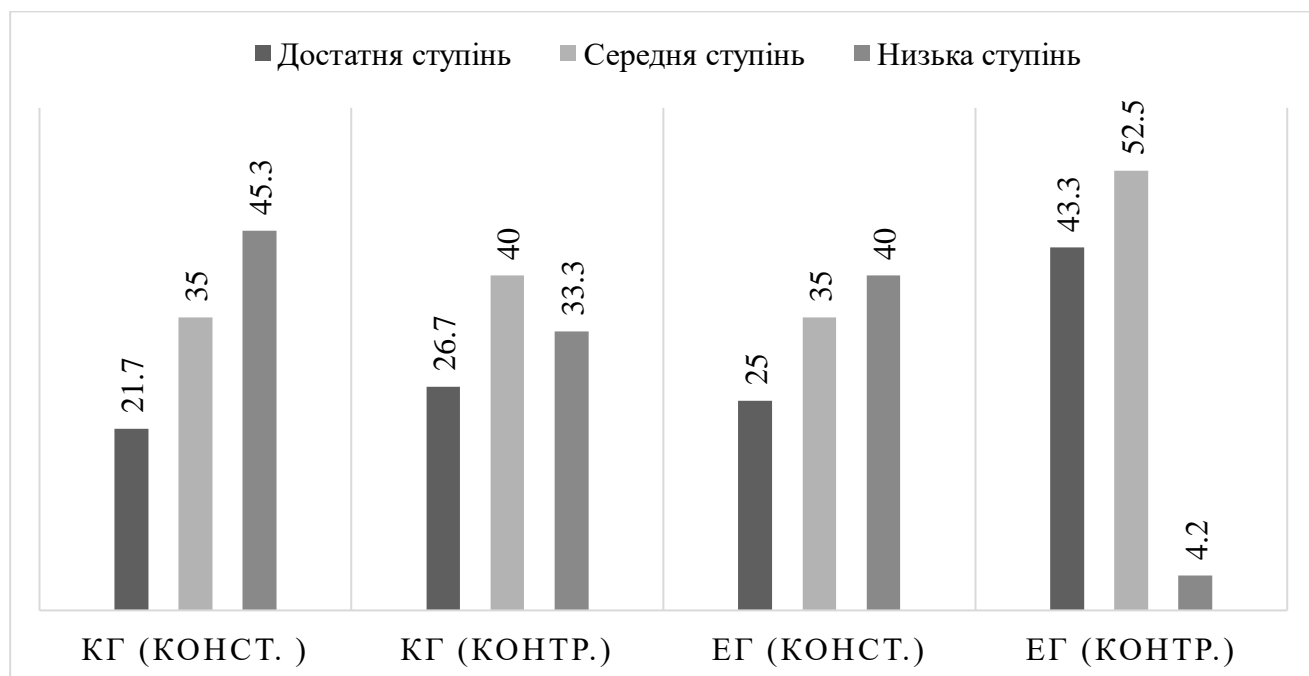


Рис. 2.3. Порівняльні дані рівня сформованості рефлексивно-комунікативного критерія спілкування (%)

За даними рисунка, до достатнього рівня сформованості спілкування за рефлексивно-комунікативним критерієм до експериментальної групи віднесено 43,3 % дітей старшого дошкільного віку (до навчання було 25%). До середнього рівня віднесено 52,5% дітей старшого віку (до навчання було 35%). Низький рівень сформованості спілкування за рефлексивно-комунікативним критерієм скоротився у старших дошкільнят – до 4,2% (було 40%).

Проілюструємо прикладами виконання експериментальних завдань дітьми експериментальної групи на констатуючому та контрольному етапі дослідження.

Данил К. (ЕГ) у ході проведення методики позитивно оцінював лише одну дитину різновікової групи (однолітка). Решту дітей хлопчик ігнорував, казав, що ні з ким не хоче спілкуватися. На контрольному етапі Данило став обирати собі у партнери зі спілкування більшість дітей групи, причому як однолітків, і молодших. Хлопчик почав розповідати про дітей, із якими спілкується, охоче спілкувався з ними.

Сергій С. (ЕГ) на констатуючому етапі експерименту позитивно оцінював лише дітей молодшого віку та вибирав їх для мовної взаємодії. На контрольному етапі Сергій став налагоджувати позитивні стосунки та спілкування не лише з малюками, а й з однолітками. Мовленнєве спілкування хлопчика з іншими дітьми стало продуктивнішим.

Света Ц. (ЕГ) на констатуючому етапі експерименту йшла на контакт з іншими дітьми групи, проте мовленнєве спілкування не було продуктивним, виникали конфлікти. На контрольному етапі дівчинка стала налагоджувати стійкі мовні контакти як із молодшими, і зі старшими дітьми.

Аліна К. (ЕГ) в ході констатуючого етапу експерименту була агресивно налаштована по відношенню до малюків, уникала спілкування з ними. У ході контрольного етапу стала налагоджувати контакти з молодшими дітьми, охоче розмовляла з ними, поправляла їхню промову.

Отже, отримані дані заключного етапу експерименту показали, що в експериментальній групі відбулися значні позитивні зміни в кількісній та якісній характеристиці рівнів сформованості мовного спілкування дошкільнят. За

результатами експерименту було виявлено послідовні стадії формування мовного спілкування дітей старшого дошкільного віку:

- 1) створення умов позитивного емоційного взаємодії дошкільнят;
- 2) збагачення словника, розвиток зв'язного мовлення дітей;
- 3) залучення дошкільнят у мовленнєву взаємодію в ігровій, побутової та художньої діяльності.

У процесі дослідження було виділено тенденції формування мовного спілкування дошкільників:

1) ефективність формування мовленнєвого спілкування дошкільнят різного віку залежить від своїх вміння позитивно ставитися один до одного, вміння взаємодіяти;

2) темпи формування мовленнєвого спілкування залежить від освоєння дітьми форм діалогічного мовлення.

Таким чином, експериментальне дослідження дозволило зробити висновок про те, що запропонована методика та виділені педагогічні умови виявилися ефективними у формуванні мовленнєвого спілкування дошкільнят у колективі старшої групи закладу дошкільної освіти.

ВИСНОВКИ

Дослідження було спрямовано формування мовленнєвого спілкування дітей старшого дошкільного віку у дитячому колективі. Виявлено педагогічні умови та впроваджено експериментальну методику ефективного формування мовного спілкування дошкільнят у різновіковій групі дитячого садка.

У роботі були виявлені критерії, показники та дана характеристика рівнів сформованості мовленнєвого спілкування дітей старшого дошкільного віку у колективі колективі. Так, виявлено такі критерії та показники сформованості мовного спілкування:

Інформаційно – комунікативний критерій

- мовна активність;
- ініціативність;
- інтенсивність спілкування (частота контактів);
- ступінь розвитку зв'язного мовлення).

Емоційно - комунікативний критерій

- мотивація спілкування;
- сприйняття партнерами один одного;
- стиль спілкування (вираження емоцій);
- порозуміння одне одного.

Рефлексивно – комунікативний критерій

- взаємооцінка партнерами один одного;
- самооцінка спілкування з партнером;
- самовираження партнерів зі спілкування.

У пошуково-розвідувальному експерименті було проаналізовано діючі програми. Результати аналізу свідчать про те, що робота з мовленнєвого розвитку дошкільнят розглянута лише у двох програмах виховання та навчання дошкільнят. Результати діагностування сформованості спілкування дітей

різновікової групи дозволяють говорити про те, що дошкільнята потребують спілкування один з одним, прагнуть до нього.

На констатуючому етапі експерименту вивчалось вміння педагогів планувати і організовувати роботу з формування мовленнєвого спілкування у дітей, їхнє вміння використовувати педагогічні умови та різні форми роботи з даному розділу. Проводилася діагностика активного рівня мовленнєвого спілкування у дошкільнят контрольної та експериментальної груп. Для діагностики було обрано серію завдань, метою яких було визначення сформованості показників мовного спілкування. Проведена діагностика дошкільнят різновікових груп дозволила визначити напрями роботи під час формуючого етапу експерименту: роботу з педагогами та роботу з дітьми. На даному етапі проводилася робота з підвищення професійного рівня педагогів щодо використання гри для формування мовленнєвого спілкування дошкільнят у спеціально організованій діяльності. Для педагогів було організовано семінар-практикум, під час якого вони отримали теоретичні знання про умови формування навичок мовного спілкування у дошкільнят різновікової групи та практичні навички щодо організації роботи з даного розділу.

Експериментальна робота проходила при реалізації наступних педагогічних умов: організації мовленнєвого спілкування як взаємодії суб'єктів у єдиному комунікативно-мовному просторі; наявності позитивних стимулів у дитячому колективі для набуття досвіду мовленнєвого спілкування зі старшими дітьми; організації взаємонавчання мовленнєвому спілкуванню у дитячому колективі.

Робота з дітьми щодо формування мовного спілкування полягала у вивченні переваг дітей у спілкуванні та формуванні добірки ігор та системи занять для розвитку позитивних взаємин та спілкування дітей. Поетапно було проведено ігор та заняття, створені задля формування позитивних взаємовідносин між дітьми, формування партнерських відносин і навичок мовного спілкування.

Першим етапом формуючої роботи був репродуктивно-діяльнісний, його метою було: формування позитивних взаємин між дітьми рановікового колективу.

На цьому етапі реалізовувалося таке педагогічна умова: організація мовного спілкування дітей як взаємодії різновікових суб'єктів у єдиному комунікативно-мовному просторі.

Другий етап роботи був комунікативно-діяльнісний, його мета – формування мовного спілкування дітей.

У ході другого етапу реалізовувалася така педагогічна умова: організації взаємонавчання дітей мовленнєвому спілкуванню у дитячому колективі.

Третій етап – рефлексивно-оцінний, його метою була максимальна активізація мовного спілкування дошкільнят різного віку між собою.

На даному етапі проходила реалізація наступної педагогічної умови: наявність позитивних стимулів спілкування у дитячому колективі до набуття досвіду мовленнєвого спілкування.

Отже, результати дослідження підтвердили ефективність розробленої експериментальної методики формування мовного спілкування дошкільнят у різновіковій групі дошкільного закладу.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абраменкова В. В. Социальная психология детства: развитие отношений ребенка в детской субкультуре / В. В. Абраменкова. – М. : Моск. психол.-соц. ин-т; Воронеж : НПО «МОДЭК», 2000. – 413 с.
2. Андреева Г. М. Основные направления воздействия общения на совместную деятельность / Г. М. Андреева, Я. Яноушек // Общение и оптимизация совместной деятельности. – 1988. – № 3 – С. 6 – 20.
3. Андреева Г. М. Социальная психология : учебник для высших учебных заведений, обучающихся по направлению и специальности "Психология" / Г. М. Андреева. – Изд. 5-е, испр. и доп. – Москва : Аспект Пресс, 2007 – 362, [1] с.
4. Анциферова Л. И. О динамическом подходе к психологическому изучению личности / Л. И. Анциферова // Психологический журнал. – 1981. – № 2. – Т. 2. – С. 8 –18.
5. Арушанова А. Г. Речь и речевое общение детей : развитие диалогического мышления / А. Г. Арушанова. – М. : Мозаика-синтез, 2005. – 128 с.
7. Базовий компонент дошкільної освіти України. 2021. URL: https://mon.gov.ua/storage/app/media/rizne/2021/12.01/Pro_novu_redaktsiyu%20Bazovooho%20komponenta%20doshkilnoyi%20osvity.pdf
8. Богуславская З. М. Развитие общения дошкольников / З. М. Богуславская. – М. : Просвещение, 1974. – 311 с.
9. Богущ А. М. Дошкільна лінгводидактика: Хрестоматія. А. М. Богущ. К.: Слово, 2005.
10. Богущ А. М. Культура речевого общения детей дошкольного возраста : [методическое пособие] / А. М. Богущ, Е. П. Аматыева, С. К. Хаджирадева. – Одесса : ЮНЦ АПН Украины, 2003. – 251 с

11. Богуш А. М. Мовленнєва готовність старших дошкільників до навчання у школі / А. М. Богуш, Н. Є. Шиліна. – Одеса : ПНЦ АПН України, 2003. – 335 с.
12. Богуш А. М. Мовленнєвий компонент дошкільної освіти: Програма та методичні рекомендації. Харків: ВОТ «Ранок», 2011.
13. Богуш А. М., Гавриш Н. В. Дошкільна лінгводидактика: Теорія і методика навчання дітей рідної мови в дошкільних навчальних закладах: підручник; за ред. А. М. Богуш. Вид. 2-ге, доповнене. – К.: Видавничий Дім «Слово», 2015. 704 с.
14. Богуш А. Мовленнєвий розвиток дітей від народження до 7 років. Монографія. К.: Слово, 2004. С. 9-75.
15. Бодалев А. А. Психология общения : Избр. психол. тр. / А. А. Бодалев; Рос. акад. образования, Моск. психол.-соц. ин-т. – 2-е изд. – М. : Изд-во МПСИ; Воронеж : НП «МОДЕК», 2002. – 255 с.
16. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л. И. Божович. –СПб. : Питер, 2008. – 398 с.
17. Бойков Д. И. Общение детей с проблемами в развитии коммуникативная дифференциация личности / Д. И. Бойков. – СПб. : КАРО, 2005. – 288 с.
18. Брудный А. А. О проблеме коммуникации / А. А. Брудный // Методологические проблемы социальной психологии. – М. : 1977. – С. 244– 246.
19. Выготский Л. С. Психология искусства / Л. С. Выготский. – СПб. : Азбука, 2000. – 413 с.
20. Гавриш Н. В. Розвиток зв'язного мовлення дошкільнят / Н. В. Гавриш. – К. : Либідь, 2006. – 197 с.
21. Герасимова Е. Н. Некоторые социально-педагогические особенности взаимодействия дошкольников разных возрастных подгрупп / Е. Н. Герасимова// Пути повышения качества дошкольного образования. – Елец: ЕГУ, 2005. – 34 с.

22. Гончаренко А. М. Розвиток мовленнєвої компетентності старших дошкільників / А. М. Гончаренко. – К. : Світич, 2009. – 206 с.
23. Гончаренко С. Український педагогічний словник / С. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – С. 317.
24. Гурковська Т. Дитина до трьох: психологічний портрет з рекомендаціями. Дошкільне виховання. 2007. №12. С. 11-15.
25. Дитина: Освітня програма для дітей від двох до семи років / наук. кер. проекту: О.В. Огнев'юк; авт. кол.: Г.В. Беленька, О.Л. Богініч, В.М. Вертугіна [та ін.]; наук. ред. Г.В. Беленька; Київ. ун-т ім. Б. Грінченка. К.: Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2020. 440 с.
26. Дорошенко С. І. Основи культури і техніки усного мовлення. Харків: ОВС, 2002.
27. Зимняя И. А. Психология обучения неродному языку : (На материале рус. яз., как иностранного) / И. А. Зимняя. – М. : Рус. язык, 1989. – 219 с.
28. Зимняя А. А. Вербальная коммуникация в общественно–коммуникативной деятельности / А. А. Зимняя // Мышление и общение : Матер. всесоюз.симп. Алма-Ата : Мектеп, 1973. – С. 217 – 220.
29. Зимняя И. А. Педагогическая психология : учеб. для студентов вузов, обучающихся по пед. и психол. направлениям и специальностям / И. А. Зимняя. – Изд. 2-е доп., испр. и перераб. – М. : Логос, 2005. – 382 с.
30. ЗОТОВА И. В. Формирование речевого общения детей в разновозрастном детском коллективе. Дис. на соиск. науч. степ. канд. педагог. наук 13.00.08 – дошкольная педагогика. Одеса, 2020. 231 с.
31. Каган М. С. Мир общения : проблема межсубъектных отношений / М. С. Каган. – М. : Политиздат, 1988. – 315 с.
32. Каган М. С. Филосовская теория ценности / М. С. Каган. – Спб., 1997. – 176 с.
33. Коломинский Я. Л. Психология личных взаимоотношений в детском коллективе / Я. Л. Коломинский. – Минск : Нар. асвета, 1969. – 238 с.

34. Крутій К. Л. Формування граматично правильного мовлення в дітей дошкільного віку: Монографія. Запоріжжя: ЛІПС, 2004.
35. Крутій К. Перспективно – календарне планування занять із навчання мови і розвитку мовлення дітей дошкільного віку / К. Крутій. – Запоріжжя : ТОВ «Ліпе» ЛТД, 2005. – 298 с.
36. Леонтьев А. А. Психология общения / А. А. Леонтьев. – М. : Смысл, 1997. – 306 с.
37. Леонтьев А. А. Психология общения / А. А. Леонтьев. – Тарту, 1974.– 44 с.
38. Леонтьев А.А. Психология общения : пособие для доп. образования / А. А. Леонтьев. – М. : Смысл, 1999. – 365 с.
39. Лисина М. И. Общение со взрослым психологическая подготовка детей к школе / М. И. Лисина, Г. И. Капчеля. – Кирсанов : «Штиинца», 1989. – С. 3.
40. Лисина М. И. Проблемы онтогенеза общения / И. М. Лисина. – М. : Педагогика, 1986. – 143 с.
41. Лінгводидактичні засади мовленнєвого спілкування. – Одеса : ПНЦ АПН України, 2006. – 307 с.
42. Луцан Н. І. Мовленнєво-ігрова діяльність дітей дошкільного віку : монографія / Н. І. Луцан. – Одеса : ПНЦ АПН України, 2005. – 319 с.
43. Луценко І. О. Готуємось до мовленнєвого спілкування з дошкільниками / І. О. Луценко. – К. : НПУ, 2001. – 96 с.
44. Мельничук О. С. Мова як суспільне явище і як предмет сучасного мовознавства. Мовознавство. 1997. №2-3. С. 3-19.
45. Методичні аспекти реалізації Базової програми розвитку дитини дошкільного віку «Я у Світі» / [наук. кер. та заг. ред. О. Л. Кононко]. – 2-ге вид., випр. – К.: Світич, 2009. – 208 с
46. Методичні рекомендації до Освітньої програми для дітей від двох до семи років «Дитина» / наук. ред. Г.В. Беленька, О.А. Паловіна, І.В. Кондратець;

авт. кол.: Г.В. Беленька, О.Л. Богініч, В.М. Вертугіна, К.І. Волинець та ін. К.: ТОВ «АКМЕ ГРУП», 2021. 568 с.

47. Нечаева В. Г. Нравственное воспитание детей дошкольного возраста / В. Г. Нечаева. – М. : Просвещение, 1989. – 269 с.

48. Парсон Т. Системы действия и социальные системы / Т. Парсон. – М.: Сфера, 1996. – 311 с.

49. Пентилюк М. І. Культура мови і стилістика. К.: Вища школа, 1994.

50. Петровский А. В. Коллектив, общение и развитие личности / А. В. Ппетровский // Хрестоматия по возрастной и педогической психологии. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1981.– 304 с.

51. Піроженко Т. А. Мовлення дитини : психологія мовленнєвих досягнень дитини / Т. А. Піроженко. – К. : Главник, 2005. – 112 с.

52. Піроженко Т. А. Психологія комунікативно – речевого розвитку ребенка / Т. А. Піроженко. – К., 2004.

53. Програма розвитку дитини дошкільного віку «Я у Світі» (нова редакція). У 2 ч. Ч. І. Від народження до трьох років / О. П. Аксьонова, А. М. Аніщук, Л. В. Артемова [та ін.]; наук. кер. О. Л. Кононко. – Київ: ТОВ «МЦФЕР-Україна», 2015. – 204 с.

54. Програма розвитку дитини дошкільного віку «Я у Світі» (нова редакція). У 2 ч. Ч. ІІ. Від трьох до шести (семи) років / Аксьонова О. П., Аніщук А. М., Артемова Л. В. [та ін.]; наук. кер. О. Л. Кононко. – К.: ТОВ «МЦФЕР-Україна», 2015. – 452 с.

55. Психология : Словарь / [Абраменкова В. В. и др.]; Под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. – 2-е изд., испр. и доп. – Москва : Политиздат , 1990. – 494, [1] с.

56. Психологія мовлення та психолінгвістика. Нав. Пос. Для студентів вищих навч. закладів / Калмикова Л.О., Калмиков ГВ., Лапшина І.М., Харченко Н.В.; За заг. ред. Л.О. Калмикової. К.: Переяслав-Хмельницький педагогічний інститут, в-во «Фенікс», 2008.

57. Рыжов В. В. Психологические основы коммуникативной подготовки: автореф. дис. на соискание наук, степени д-ра. псих. наук : спец. 13.00.04 / В. В. Рыжов. – Новосибирск, 1995. – 36 с.
58. Саприкіна О. В. Розумні рученята. Дошкільне вихо-вання. 2004. №11. С. 16-17.
59. Смирнова Е. О. Формирование избирательных привязанностей у детей дошкольного возраста : автореф. дис. на соискание наук, степени канд. пед. наук : спец. 13.00.04 / Е. О. Смирнова. – М., 1981. – 21 с.
60. Соболева Ю. Ф. Заняття у змішанній за віком групі дитячого садка / Ю. Ф. Соболева // Дошкільне виховання. – 1960. – № 11. – С. 3–6.
61. Соловьев О. В. Взаимодействие детей разного возраста в игре как фактор их развития : автореф. дис. на соискание наук, степени канд. пед. Наук : спец. 13.00.04 / О. В. Соловьев. – Ярославль, 1997. – 27 с.
62. Сохин Ф. А. О психологическом и лингвистическом анализе детской речи. Доклады АПН РСФСР. – М., 1959. – №4.– 118 с.
63. Тихеева Е. И. Развитие речи детей (раннего и дошкольного возраста) : Пособие для воспитателей дет. сада / Е. И. Тихеева; Под ред. Ф. А. Сохина. – 5-е изд., испр. М. : Просвещение , 1981 – 159 с.
64. Толковый словарь русского языка / [под ред. Д.Н. Ушакова]. – М. : Русские словари, 1994. Т. 1. С. 1423.
65. Эльконин Д. Б. Психология обучения младшего школьника / Д. Б. Эльконин.– М.: Знание, 1978.– 311 с.
66. Эльконин Д. Б. Развитие речи и обучение чтению / Д. Б. Эльконин // Избр. псих. труды. – М. : АПН РСФСР, 1989.– 98 с.
67. Яноушек Я. Проблема общения в условиях совместной деятельности / Я. Яноушек // Вопросы психологии. – 1982. – № 6. – С. 22–24.