

74.102.12943  
Б74

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

# Дошкільна лінгводидактика

## Хрестоматія

372

УОБЧУ/к

*Рекомендовано Міністерством освіти і науки України  
як навчальний посібник для студентів  
вищих навчальних закладів*

ПЕРЕВІРЕНО  
2007

ПЕРЕВІРЕНО  
2005



Київ 2005

УДК 373.2.016:811.161.2'27](075.8)  
ББК81.2УКР-9  
Д71

*Рекомендовано Міністерством освіти і науки України  
як навчальний посібник для студентів вищих  
педагогічних навчальних закладів  
(лист № 14/18.2-757 від 06.04.2005р.)*

**Рецензенти:** **Ніколайчук Г.І.** - кандидат педагогічних наук, доцент (Рівненський державний педагогічний інститут);  
**Безмертна В. Є.** - Уманське педагогічне училище;  
**Іщенко Л. В.** - кандидат педагогічних наук (Уманський державний педагогічний університет).

**Д 71 Дошкільна лінгводидактика. Хрестоматія.** Навчальний посібник для студентів вищих педагогічних навчальних закладів. / Упорядник Богуш А.М. Частина I та II. — К. : Видавничий Дім «Слово», 2005. — 720 с.

ISBN 966-8407-49-0

Вміщено праці та уривки з творів вітчизняних і зарубіжних педагогів-класиків, методистів, психологів, фізіологів, які зробили вагомий внесок у методику розвитку та навчання дітей дошкільного віку рідної мови. Посібник укладено відповідно до чинної програми з «Методики розвитку рідної мови та ознайомлення з явищами навколишнього життя в дошкільному закладі».

Для студентів дошкільних відділів педагогічних навчальних закладів України.

ISBN 966-8407-49-0

500& t

© Богуш А.М., 2005  
© Видавничий Дім «Слово», 2005

Від упорядника

Згідно Національної доктрини розвитку освіти України у XXI ст. на вищі заклади освіти покладено важливе соціальне завдання — відтворення продуктивних сил країни і розвиток духовної культури суспільства. Одним із напрямів модернізації вищої освіти в Україні є гуманізація освітянського процесу, забезпечення студентам можливостей опанування скарбами національної та загальнолюдської культури.

У силу історичних, суспільно-політичних умов вищі навчальні заклади дошкільного профілю в Україні були позбавлені необхідної літератури, яка впродовж багатьох десятиріч перебувала в архівних сховищах. Отже, склалося надзвичайно скрутне становище з сучасною фаховою, методичною та педагогічною літературою як для спеціальних навчальних закладів, так і для дошкільних установ, — переважна більшість посібників, за якими працюють майбутні педагоги, видана російською мовою. Через брак навчально-педагогічної літератури українською мовою в період переходу освітянських закладів на навчання державною мовою, ускладнився процес підготовки педагогічних кадрів. Особливо це відчутно в південних та східних регіонах України.

Методика навчання дітей рідної мови в дошкільних закладах є однією з провідних дисциплін у підготовці фахівців цього профілю. Якісно засвоїти методику розвитку мовлення дошкільнят, послуговуючись чужомовними виданнями, неможливо. Саме це й зумовило підготовку і видання пропонованого посібника.

Хрестоматія з дошкільної лінгводидактики — це перша спроба зібрати в одному посібнику роботи провідних учених (як минувшини, так і сучасних) з методики розвитку рідного мовлення та ознайомлення дітей дошкільного віку з довкіллям і художньою літературою. Праці зарубіжних педагогів і вітчизняних, що були видані російською мовою, подано в перекладі українською. Роботи, зібрані у хрестоматії, відображають в історичному аспекті зародження, становлення і сучасний стан методики розвитку мовлення й ознайомлення дітей з довкіллям.

Упродовж перших років життя дитини відбувається становлення мови, розвиток мовлення протікає нерівномірно, з відчутними

індивідуальними відхиленнями. Все це потребує від майбутніх вихователів ґрунтовних знань з фізіології та психології мовлення. Ось чому в цій книжці широко представлені погляди психологів (Б.Ф.Баєва, Л.С.Виготського, Г.С.Костюка, Д.Ф.Ніколенка, С.Л.Рубінштейна, І.О.Синиці та ін.) і фізіологів (М.І.Красногорського та ін.) на розвиток мовлення дітей протягом перших 7 років життя.

Хрестоматія розпочинається розділом «Науково-теоретичні засади методики навчання дітей рідної мови та ознайомлення з явищами довколишнього життя». До цього розділу увійшли праці відомих зарубіжних (Л.С.Виготського, С.Л.Рубінштейна, Ж.Піаже) та українських (І.О.Синиці, Г.С.Костюка, Б.Ф.Баєва, Т.О.Піроженко), психологів, психолінгвістів, фізіологів, мовознавців, лінгводидактиків (А.М.Богуш, Н.В.Гавриш, Е.П.Киричкова, І.О.Луценко, Л.П. Федоренко та ін.), письменників. Вони розкривають науково-теоретичні підвалини становлення і розвитку мовлення дитини, ознайомлюють майбутніх педагогів із закономірностями розвитку мовлення, привчають урахувати в навчально-виховному процесі дошкільного закладу індивідуально-психологічні та вікові особливості мовленнєвого розвитку дитини.

Другий розділ присвячений зарубіжній і вітчизняній історії становлення методики розвитку мовлення й навчання рідної мови дітей від народження до семи років у родинному колі та в «школах для маленьких», дитячих притулках, дитячих садках. Розділ починається працями відомого чеського вченого Я.А. Коменського, зокрема уривками з книги «Материнська школа», в якій викладено методичні поради щодо розвитку мови маленьких дітей та висвітлено вимоги й рекомендації з навчання дітей рідної мови та ознайомлення з довкіллям.

Із творами зарубіжних педагогів (Дж. Локка, Ж.-Ж. Руссо, Г.Песталоцці, М.Монтессорі, П.Кергомар) студенти ознайомлюються, вивчаючи курс історії дошкільної педагогіки, яка зосереджує увагу передусім на виховних аспектах. Питання розвитку мовлення залишаються осторонь. Крім того, історія педагогіки викладається у вищих навчальних закладах після вивчення курсу методики розвитку мови. З цих міркувань у хрестоматії вміщено уривки з праць, в яких висвітлено методичні аспекти розвитку мовлення малюків і навчання рідної мови дітей дошкільного віку, зокрема ті, що й понині не втратили своєї педагогічної цінності. До розділу увійшли також праці В.Ф.Одоєвського «Розмови з

дітьми», І.І. Срезневського «Про вивчення рідної мови загалом і особливо в дитячому віці», С.Ф.Русової «Навчання мови», «Мова».

У роботах К.Д.Ушинського «Рідне слово» та В.О.Сухомлинського «Рідне слово» розкрито місце й роль рідної мови в розвитку особистості.

Методику і зміст навчання дітей рідної мови викладено К.Д. Ушинським у низці статей: «Перші заняття вітчизняною мовою», «Організація початкового навчання», «Керівництво до викладання «Рідного слова», «Три головні види занять з вітчизняної мови», «Про час початку навчання», «Про наочне навчання» і т.ін.

У 1964 р. К.Д.Ушинський написав першу навчальну книжку «Рідне слово», яка перевидавалася 146 разів. Водночас із цією книжкою для учнів було видано під такою самою назвою книжку для вчителів — методичне керівництво.

В.О.Сухомлинський — відомий український вчений, педагог-практик — створив книгу «Серце віддаю дітям», в якій описав свою роботу з дітьми шести років. Загалом у його педагогічній спадщині є чимало цінних порад із розвитку мовлення дітей дошкільного віку, зокрема, щодо виховання любові до рідного слова, застосування методики зв'язного мовлення, прийомів роботи з казкою, використання природи в розвитку мовлення, розвитку поетичного слуху.

У творах В.О. Сухомлинського знаходимо і цікавий підхід до початкових етапів навчання дітей шестилітнього віку. Обов'язковою передумовою навчання грамоти, на його думку, є виховання в дитини чуття рідної мови, «аромату слів», «тонких відтінків звучання», які доступні їй уже на ранніх етапах розвитку. Навчання грамоти шестиліток педагог також пов'язував із спостереженням за явищами природи і малюванням, які він запропонував у своїй «школі радості».

У цьому розділі представлено також праці засновника сучасної російської дошкільної лінгводидактики Є.І. Тихеевої: «Рідна мова та шляхи її розвитку» (1913), «Розвиток мовлення дошкільника» (1937), «Ігри і заняття маленьких дітей» (1935) та ін.

Третій розділ «Завдання, методи і форми розвитку мовлення» відкривається статтею Ф.О. Сохіна «Основні завдання розвитку мовлення», яка проектує перспективні напрями роботи з розвитку мовлення в сучасному дошкільному закладі.

Увазі викладачів і студентів дошкільних факультетів у цьому розділі пропонуються праці, в яких розглянуто питання культури мовлення, методики проведення мовленнєвих занять. •\* <

Четвертий розділ «Методика мовлення дітей перших трьох років життя», яким завершується перша книга хрестоматії, ознайомить майбутніх вихователів із роботами С.Л.Рубінштейна, Л.С.Виготського, О.Р.Лурії, Д.Б.Ельконіна, де висвітлюються дискусійні питання щодо етапів становлення мовлення дітей раннього віку, подається психологічна характеристика процесу засвоєння дітьми рідної мови. Розробки відомого педагога 30-х років Ю.А.Аркіна та сучасних Н.М.Аксариної, М.М.Кольцової висвітлюють орієнтовні показники розвитку мовлення.

У розділі «Методика розвитку зв'язного мовлення» на матеріалах праць С.Л.Рубінштейна, Л.С.Виготського, О.Р.Лурії, А.К.Маркової, Т.Ладиженської та інших учених подано визначення понять, психологічну характеристику, функції, форми, генезис видів зв'язного мовлення.

Лінгводидактичний аспект розвитку зв'язного мовлення розкривають праці Н.Виноградової, Е.П.Короткової, Г.М.Леушиної, Н.П.Орланової, О.С.Ушакової, Е.О.Фльориної, Н.І.Луцан, німецьких учених К.Менга й Б.Крафта.

Деякі авторські тексти подано у фрагментах або у скороченому вигляді.

Хрестоматія містить твори, в яких по-різному тлумачаться певні поняття, методичні прийоми, деякі особливості історії становлення і розвитку дитячого мовлення. На нашу думку, це сприятиме формуванню в майбутніх педагогів критичного мислення, виробленню вміння самостійно орієнтуватися в потоці науково-методичної літератури.

У розділі «Методика формування граматичної правильності мовлення» подано уривки з праць відомого лінгвіста О.М.Гвоздева, в яких розкриваються закономірності засвоєння дітьми граматично правильної мови, роботи Д.Ф.Ніколенка, Д.Б.Ельконіна, Т.М.Ушакової, в яких розглядаються психологічні особливості засвоєння дітьми граматики рідної мови; методичний аспект формування граматичної правильності мовлення представлено працями А.М.Богущ та Г.Ф.Лози, К.Л.Крутії.

Розділ «Методика словникової роботи та ознайомлення дітей з явищами навколишнього життя» містить матеріали, які доводять, що розвиток словникового запасу в дітей дошкільного віку відбувається нерівномірно. Визначення його середніх кількісних показників на кожному з вікових етапів становить значні труднощі для дослідників. Темпи збагачення словника насамперед залежать від

розвивального потенціалу мовного середовища, мовлення дорослих, котрі оточують дитину, від змістовності її життя в сім'ї і в дошкільному закладі, тому не дивно, що кількісні показники зростання словника дитини-дошкільника на кожному віковому етапі в опублікованих наукових матеріалах як зарубіжних, так і вітчизняних авторів є дуже різними.

Відомий учений, академік Ю.А. Аркін присвятив своє життя вивченню психофізіології дітей дошкільного віку та організації навчально-виховної роботи в дошкільних закладах. У фундаментальній праці «Дитина в дошкільні роки» (1968) він робить науковий огляд зарубіжних досліджень щодо темпів кількісного зростання словника, результати яких зіставляє з власними. З цими матеріалами студентів ознайомить уривок з праці Ю.А.Аркіна «Словник». Продовження наукового аналізу кількісної характеристики словника дитини впродовж дошкільних років є уривки з твору Д.Б.Ельконіна «Розвиток словника». В дослідженнях Л.С.Виготського і О.Р.Лурії аналізуються певні психологічні аспекти засвоєння дитиною семантики слова.

Предметом наукової уваги відомого українського вченого І.О.Синиці була психологія засвоєння лексики в складі монологічного мовлення учнів. Результати його спостережень викладені й узагальнені в книжці «Психологія усного мовлення» (К., 1974), уривки з якої вміщено в хрестоматії. Специфіку засвоєння дітьми слів та методику словникової роботи в різних видах діяльності висвітлено у статтях російських дослідників Г.М.Ляміної, В.Й.Логинової та українських А.П.Іваненко, Л.І.Глухенької, А.М.Богущ та ін.

У розділі «Методика виховання звукової культури мовлення» студенти матимуть змогу ознайомитися з протилежними поглядами науковців на питання взаємодії мовнорухового та слухового аналізаторів під час засвоєння дитиною звукової системи мовлення, з матеріалами тематичних щоденників О.М.Гвоздева, В.І.Бельтюкова та А.Д.Салахової, результатами психологічного аналізу цих матеріалів, зробленого Д.Б.Ельконіним, з поглядами С.Л.Рубінштейна на сутність виразного мовлення дітей.

Особливості методики виховання звукової культури мовлення розглянуті в працях росіян В.Рожественської і Є.Радіної, М.Ф.Фомичової, О.І.Максакова та українських учених О.Л. Жильцової, О.С.Трифонової.

Розділ «Методика художнього читання та розповідання дітям дошкільного віку» висвітлює психологію сприймання дітьми

змісту художніх творів за дослідженнями О.В.Запорожця та Н.С.Карпинської.

До розділу ввійшли також уривки з праці Є.О.Фльориної «Живе слово в дошкільному закладі» (1933). Педагогічні інтереси цієї вченої різноманітні. Одним із напрямів її науково-педагогічної діяльності була розробка методики розвитку зв'язного мовлення дітей і художнього читання, тобто, за висловом самої авторки, робота з живим словом. Її наукові розробки зберігають актуальність і нині. Методика художнього читання і розповідання висвітлюється у статтях В.О.Сухомлинського, Н.С.Карпинської, Л.О.Таллер.

Завершує хрестоматію розділ «Методика навчання дітей елементів грамоти». Студентам пропонуються характеристика окремих методів навчання грамоти та оцінка їх сучасними вченими-методистами як в історичному аспекті, так і на сучасному етапі.

## РОЗДІЛ 1

### *НАУКОВО-ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ МЕТОДИКИ НАВЧАННЯ ДІТЕЙ РІДНОЇ МОВИ ТА ОЗНАЙОМЛЕННЯ З ЯВИЩАМИ ДОВКОЛИШНЬОГО ЖИТТЯ*

*О.О. ПОТЕБНЯ*

#### ПОЕЗІЯ. ПРОЗА. ЗГУЩЕННЯ ДУМКИ

... Думка щодо спадковості мови містить у собі суперечність і потребує певних доповнень. Можливість пояснити значення мови для думки ґрунтується на припущенні, що думка розвивається зсередини; Тим часом, передавання досвіду як чогось зовнішнього порушує цю суб'єктивність розвитку... Мова є абсолютною творчістю, яка можлива тільки для людини і тільки тому має для неї значення; знову повертаємося до згаданого вже на початку факту, що ми переймаємо, беремо готову мову, — факту, який однаково може бути повернутий проти погляду про свідомий винахід і про несвідомий вихід мови з глибини душі. Ці непорозуміння не важко розв'язати на підставі попереднього.

Що передаємо ми дитині, яка вчиться розмовляти? Навчити, як вимовляються звуки, ми не можемо, тому що самі почасти не знаємо, а хай би і знали, то вчити могли б лише на словах. Дитина вимовляє звуки, тому що в неї також діє тілесний механізм, як і в первісної людини; вона любить повторювати почуті слова, тому створювала б нові членороздільні звуки завдяки зовнішнім враженням, якби не була оточена вже готовими. Навіть тоді, коли ми показуємо, як поводитися, наприклад, з пером, ми не передаємо нічого, а тільки збуджуємо, даємо іншому нагоду дістати враження, яке внутрішніми, майже не вивченими, шляхами виявляється в дії. Ще менш можливою є передавання значення слова. Значення не передається, і повторене дитиною слово де того часу залишається

беззмістовним, допоки вона сама не порівняє з ним відомі образи, не пояснить його сприйняттями, які становлять її особисту, виняткову власність. Апперцепція є, ясна річ, явищем досить внутрішнім. Дитина може надавати суфіксові значення особи, яка відтворює те, що позначає корінь, може міркувати, що Порохов — той, хто виготовляє порох, натомість усіяке хибне розуміння було б неможливим, якби значення подавалося їй у готовому вигляді, а не створювалося тим, хто його розуміє.

Ті, хто говорять, дають дитині тільки можливість сприйняти звуки. За висловом Ляцаруса, сприймання дитиною звука можна порівняти з астрономічним відкриттям, що на такому-то місці в небі має бути зірка; відкриття самої зірки, зумовлене цим, — те саме, що й створення значення звука. Ми вже згадували, що усвідомлення у слові багатьох предметів, які відбиваються в почуттях, з'являється порівняно пізно. Без допомоги мови, в якій є слово *горло*, стільки ж поколінь повинні були працювати над виокремленням «горла» із сили інших сприйнятих, скільки потрібно було для створення самого слова *горло*; сучасна ж дитина, в якій несвідомо склалася думка, що слово щось та означає, швидко й легко пояснить собі звуки згаданого слова образом самого предмета, на який їй указують. Цей образ не змішується з іншими, оскільки відокремлюється і стримується словом, яке з ними пов'язане. При цьому шлях думки дитини скоротився; вона відразу, минаючи попередні значення, знайшла шукане значення слова.

Відомо, що слова з наочним значенням усвідомлюються раніше, ніж з абстрактним, однак хід розуміння тих і тих у загальних рисах такої самий. «Припустимо», — говорить Ляцарус, — що малюк уже має певне число образів із відповідними їм словами: *їсти*, *пити*, *ходити*, *бігти* тощо, він іще не вмів висловити ставлення до цих образів: хоче їсти, але каже тільки: «*їсти*», дорослі розмовляють між собою і до нього: «Ми хочемо їсти, й малюк зауважує спочатку це слово, а потім і те, що бажання передує вихованню. Дитя хоче пити і простягає руку до склянки, а в нього запитують: хочеш пити? Воно бачить, що бажання його зрозуміле і назване словом *хочеш*. Так виокремлюються і значення слів: ти, ми, твій тощо. Хто бере річ, той говорить «*моє*» і потім не віддає іншому; хто дає, той говорить «*твоє*» і т.ін. Початок розуміння абстрактного слова розпочинається з його сполучення з конкретним образом...

(Потебня А.Л. Мысль и язык // Полн. собр. соч. — Одесса, 1922. — С. 183-184).

## МОВА ТА ЇЇ ВИЗНАЧЕННЯ

Мовна діяльність має дві сторони: індивідуальну та суспільну, причому зрозуміти їх окремо одна від одної неможливо.

Крім того, щомиті мовна діяльність передбачає водночас установлену систему і розвиток, щомиті вона одночасно є і сучасним явищем, і продуктом минулого. На перший погляд, видається дуже просто розрізнити цю сучасну систему та її історію, тобто те, що є, і те, що було. Проте насправді ці дві речі так тісно пов'язані, що роз'єднати їх вельми важко. Чи спроститься проблема, коли дослідити мовну діяльність у самому її зародку, наприклад, почавши з вивчення мовної діяльності дитини? Анітрохи, адже буде величезною помилкою вважати, буцімто в питанні про мовну діяльність проблема виникнення відмінна від проблеми постійної зумовленості; отож ми залишаємося в тому самому хибному колі.

То що ж таке мова? На нашу думку, поняття мови не збігається з поняттям мовної діяльності: мова - це лише певна її частина, що-правда, найважливіша. Вона є водночас і суспільним продуктом, і сукупністю необхідних умовностей, прийнятих у суспільстві для забезпечення реалізації мовної здатності індивідами. В цілому мовна діяльність різноманітна й різнорідна. Тісно пов'язана з багатьма галузями, вона є водночас і фізичною, і фізіологічною, і психологічною; крім того, вона належить до царини індивідуального та царини суспільного. Її не можна віднести цілком до жодної з категорій людського буття, адже невідомо, яким чином тоді всьому цьому можна надати єдності.

Мова ж, навпаки, є цілісністю «у собі» та становить початкову основу класифікації. Надаючи їй чільного місця серед явищ мовної діяльності, ми тим самим запроваджуємо природну послідовність у цю сукупність, що інакше не підлягає жодній класифікації.

Відносно такого принципу класифікації можна було б заперечити, твердячи, що здійснення мовної діяльності ґрунтується на здатності, одержаній від природи, тоді як мова - то щось набуте й умовне, щось таке, що мало б залежати від природного інстинкту, замість мати перевагу над ним.

Ось що можна на це відповісти.

Передовсім ніяк не доведено, що мовна діяльність у тій формі, в якій вона проявляється, коли ми говоримо, є чимось цілком природним, що наш мовний апарат призначений для говоріння так само, як ноги — для ходіння. Однак у цьому питанні погляди лінгвістів значною мірою розходяться. Зокрема, на думку Витні, для якого мова є однією з суспільних інституцій поряд з усіма іншими, — ми використовуємо голосовий апарат як знаряддя мовлення цілком випадково, лише з міркувань зручності: люди могли б таким самим успіхом обрати жести, використовуючи зорові образи замість слухових. Без сумніву, ця теза надто категорична; мова — це не суспільна інституція, в усьому подібна до інших; більше того, Витні заходить досить далеко, твердячи, ніби наш вибір лише випадково зупинився на органах мовлення: якоюсь мірою цей вибір був накинтий природою. Але в основному питанні американський лінгвіст, здається, має рацію: мова — це домовленість, і цілком байдуже, яка саме природа її умовно обраного знака. Отож питання про голосовий апарат другорядне у загальній проблемі мовної діяльності.

Ця думка може бути підкріплена через визначення того, що ми розуміємо під членоподільною мовою (.....). Латинською мовою .... Означає «член, складова частина, поділ послідовного ряду речей»; стосовно мовної діяльності членоподільність може означати або поділ звукового ланцюжка на склади, або поділ ланцюжка значень на значущі одиниці; саме в цьому розумінні по-німецьки й кажуть... Згідно з цим другим визначенням, ми можемо твердити, що природною для людини є не мовна діяльність як говоріння (...), а здатність творити мову, тобто систему диференційованих знаків, які відповідають диференційованим поняттям.

Брока відкрив, що здатність говорити локалізована в третій лобній звивині лівої півкулі головного мозку; і на цей факт почали посилалися, аби інтерпретувати мовну діяльність як природне явище. Але ж відомо, що ця локалізація була встановлена відносно всього, що стосується мовної діяльності, включаючи письмо. Виходячи з цього положення та спостережень різних форм афазії, які виникають внаслідок пошкодження цих центрів локалізації, здається, можна відзначити:

- 1) що різноманітні розлади усного мовлення у різних способів тісно пов'язані з розладами мовлення писемного;
- 2) що в усіх випадках афазії або аграфії ураженою є не стільки здатність вимовляти певні звуки або писати певні мовні знаки, скільки здатність будь-яким чином викликати в пам'яті знаки впо-

рядкованої мовної діяльності. Все це спонукає до припущення, що над діяльністю різних органів існує загальніша здатність, котра керує цими знаками і, очевидно, є власне лінгвістичною здатністю. У такий спосіб ми приходимо до того самого висновку, що й раніше.

На підтвердження того, що мова має посідати головне місце у вивчені мовної діяльності, можна, нарешті, висунути і той аргумент, що здатність артикулювати слова — байдуже, природна чи ні — здійснюється лише за допомогою знаряддя, створеного та наданого певною спільнотою. Отже, немає нічого химерного у твердженні, що саме мова забезпечує єдність мовної діяльності.

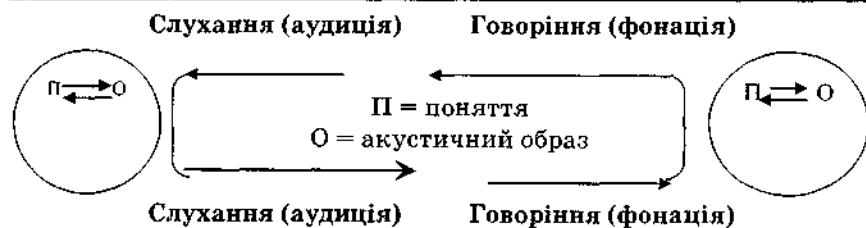
(Фердінан де Сосюр. Курс загальної лінгвістики. — К.: Основи, 1998. — С19, 20, 21, 22.)

ФЕРДІНАН ДЕ СОСЮР

#### МІСЦЕ МОВИ СЕРЕД ЯВИЩ МОВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Аби знайти в сукупності явищ мовної діяльності сферу, що відповідає мові, слід розглянути індивідуальний акт, який дозволить унааявити мовленнєвий зв'язок. Такий акт передбачає участь принаймні двох осіб: це той мінімум, який необхідний, щоб замкнути кільце мовленнєвого спілкування. Отже, візьмімо двох співрозмовників: А і Б:

Відправна точка кільцевого мовленнєвого зв'язку міститься в мозку одного з них, наприклад А, де явища свідомості, які ми назвемо «поняттями», сполучені з уявленнями про лінгвістичні знаки або з акустичними образами, що слугують для їх вираження. Припустимо, що певне поняття викликає в мозку відповідний акустичний образ, — це цілком психічний феномен, за яким іде фізіологічний процес: мозок передає органам мовлення відповідний образу імпульс, потім звукові хвилі поширюються з уст А і досягають вуха Б — це суто фізичний процес. Далі кільце мовленнєвого зв'язку продовжується в Б у зворотному напрямку: від вуха до мозку — фізіологічна передача акустичного образу; в мозку — психічний зв'язок цього образу з відповідним поняттям. Коли Б, у свою чергу, заговорить, цей новий мовленнєвий акт матиме той самий перебіг, що й перший, проходячи від мозку Б до мозку А через ті самі послідовні фази. Це можна зобразити так: • • • «i



Цей аналіз не претендує на повноту. Можна було б виділити ще суто акустичне відчуття, ототожнення цього відчуття з латентним акустичним образом, м'язове відчуття на відміну від говоріння тощо. І хоча ми взяли до уваги лише елементи, які вважаємо за суттєві, наша схема дозволяє відразу відокремити фізичні компоненти (звукові хвилі) від фізіологічних (говоріння та слухання) і психічних (словесні образи та поняття). При цьому вельми важливо зауважити, що словесний образ не збігається з самим звуком і що він так само психічний, як і пов'язане з ним поняття.

Зображений нами мовний акт можна поділити на такі частини:

- а) зовнішня частина (звукові коливання, що йдуть від уст до вуха) та внутрішня, яка включає все інше;
- б) психічна та непсихічна частини, причому остання охоплює явища як фізіологічні, властиві мовним органам, так і фізичні, зовнішні щодо людини;
- в) активна й пасивна частини: активним є все те, що йде від асоціативного центру мовця до вух слухача; а пасивним усе те, що йде від вух слухача до його асоціативного центру.

Нарешті, всередині локалізованої в мозку психічної частини можна назвати егзекютивним усе те, що активне (П — О), і рецептивним — усе те, що пасивне (О — П).

До цього слід додати асоціативно-координаційну здатність, яка проявляється, щойно ми починаємо розглядати мовні знаки у взаємозв'язку: саме ця здатність відіграє найважливішу роль в організації мови як системи.

Проте аби правильно зрозуміти цю роль, потрібно вийти за межі індивідуального мовного акту, який становить лише зародок мовної діяльності, і перейти до розгляду мови як соціального явища.

Усі мовці, пов'язані мовним спілкуванням, неминуче виробляють певне усереднення: всі вони відтворюють, — хоча, звичайно, не цілком точно, а приблизно, — одні й ті самі знаки, пов'язуючи їх з однаковими поняттями.

У чому ж причина такої суспільної «кристалізації»? Яка з частин мовного зв'язку до цього спричиняється? Адже досить імовірно, що не всі вони беруть у ній однакову участь.

Фізичну частину можна одразу відкинути. Коли ми чуємо розмову незнайомою нам мовою, ми, щоправда, сприймаємо звуки, однак через нерозуміння того, про що йдеться, залишаємося поза суспільним явищем.

Психічна частина лише частково бере участь у «кристалізації»: її егзекютивний бік взагалі непричетний до неї, адже виконання ніколи не буває масовим: воно завжди індивідуальне, і цілковитим володарем тут є індивід; ми будемо називати це *мовленням*.

Формування у мовців майже однакових для всіх них психічних образів зумовлене їх здатністю до сприйняття та координації. Тож як потрібно уявляти собі цей суспільний продукт, аби мова постала відокремленою від решти явищ? Коли б ми були у змозі охопити сукупність словесних образів, накопичених у всіх індивідів, ми б доторкнулися до того суспільного зв'язку, який і утворює мову. Мова — це скарб, відкладений практикою мовлення у мовців однієї спільноти, це граматична система, потенційно (віртуально) наявна в кожному мозку, точніше, в мозках сукупності індивідів; адже мова неповна в кожному з них, вона існує вповні лише в колективі.

Відокремлюючи мову від мовлення, ми тим самим відділяємо: 1) суспільне від індивідуального; 2) істотне від другорядного та більш менш випадкового.

Мова — це не діяльність мовця, це готовий продукт; пасивно засвоєний індивідом; мова ніколи не передбачає попередньої рефлексії, а свідомо в ній здійснюється лише класифікаційна діяльність, про що йтиметься далі.

Мовлення, навпаки, являє собою індивідуальний акт волі й розуму, де слід розрізняти: 1) комбінації, в яких мовець застосовує мовний код, аби висловити власну думку; 2) психофізичний механізм, який дозволяє йому унааявити ці комбінації.

Слід наголосити, що ми тут визначаємо речі, а не слова; отже, встановленим нами відмінностям шкодить певна двозначність деяких термінів, які не цілком відповідають один одному в різних мовах. Так, наприклад, німецьке слово Sprache відповідає французькому langue «мова» та langage «мовна діяльність», німецьке слово Rede приблизно відповідає французькому parole «мовлення», але має ще спеціальне значення французького discours «виступ, промова». Латинське sermo скоріше означає langage «мовна діяльність» і



parole «мовлення», тоді як lingua означає langue «мова» і т.д. Немає жодного слова, яке б відповідало повністю хоча б одному з визначених вище понять; ось чому даремно визначати окремі слова. Погано, коли при визначенні речей виходять зі слів.

Підсумуємо характерні властивості мови.

1. Мова — це щось цілком визначене в різномірній множині фактів мовної діяльності. Її можна локалізувати в тому відрізку кільцевого мовленнєвого зв'язку, де слуховий образ асоціюється з певним поняттям. Вона становить суспільну сторону мовної діяльності, зовнішню щодо індивіда, який сам по собі не може ані створити її, ані змінити. Мова існує лише внаслідок своєрідної давньої угоди, укладеної між членами колективу. Проте аби зрозуміти, як вона працює, індивід мусить навчатися мови; дитина її засвоює лише поступово. Мова — це явище настільки особливе, що навіть позбавлена дару слова людина не втрачає її за умови, що розуміє почуті нею мовні знаки.

2. Мова, відмінна від мовлення, є тим предметом, який передбачає можливість його окремого вивчення. Ми не говоримо мертвими мовами, однак ми можемо добре засвоїти їх мовний механізм. Наука про мову цілком може обійтися без інших елементів мовної діяльності, вона взагалі можлива лише за умови, що ці інші елементи не домішуються до її предмета.

3. Тоді як мовна діяльність за своїм характером різномірна, мова, як вона визначена тут, є однорідною: це знакова система, в якій суттєвим є лише поєднання змісту з акустичним образом, і ці обидві частини мовного знака однаково психічні.

4. Мова не менше від мовлення за своєю природою конкретна, і це вельми сприяє її дослідженню. Мовні знаки, хоча й психічні за своєю суттю, водночас не є абстракціями; закріплені згодою колективу асоціації, сукупність яких і складає мову, є реальністю, локалізованою в мозку. Більше того, мовні знаки, сказати б, відчутні; на письмі їх можна зафіксувати в умовному зображенні, тоді як сфотографувати в усіх подробицях мовленнєві акти просто неможливо; фонація навіть найкоротшого слова потребує безлічі м'язових рухів, які надзвичайно важко розпізнати та зобразити. В мові ж, навпаки, існує лише акустичний образ, який можна передати певним зоровим образом. Адже, коли абстрагуватися від безлічі рухів, необхідних для реалізації акустичного образу в мовленні, кожний акустичний образ виявиться, як ми побачимо згодом, лише сумою обмеженої кількості елементів або фонем, які, у свою чергу, можна

зобразити на письмі відповідною кількістю знаків. Саме завдяки такій можливості фіксувати явища мови, словник і граматики можуть правити за її правдиве зображення; мова — це сховище акустичних образів, а письмо надає їм відчутної форми.

М.І.КРАСНОГОРСЬКИЙ

### ВИЩА НЕРВОВА ДІЯЛЬНІСТЬ ДИТИНИ

... До шостого місяця у дітей з'являються перші мовні шуми — глоткові, гортанні, піднебінні, язикові, губні та інші, які поступово перетворюються на певні звуки. У другій половині першого року окремі звуки зливаються в склади, а наприкінці першого року склади поєднуються в найпростіші слова. Під час утворення слова величезного значення набуває сила подразника. Так, дитина передусім сприймає перший, останній і найсильніше наголошений склад у слові, яке чудово чує. Надалі вона приєднує до цього складу другий за силою складовий подразник і вже тільки після цього вводить у слово відносно слабкий склад, який раніше пропускався...

Другий рік життя є періодом бурхливого розвитку мови дитини, її словника. Впродовж другого року дитина починає оволодівати граматичною будовою мови. Правильність граматичної будови мови значною мірою залежить від правильності мови навколишніх. Тому дуже важливо створити для дітей цього віку високий розвивальний потенціал мовного середовища.

Трирічна дитина вже правильно вживає відмінки, способи, дієслівні форми. На другому і третьому році з коротких мовних ланцюжків утворюються дедалі складніші й довші мовні ланцюжки, які, в свою чергу, поєднуються в послідовні комплекси мовних низок, що становлять матеріальну основу дитячого мислення.

На четвертому році життя мова розвивається в напрямі подальшого значення словникового складу і граматичної будови...

Розвиток мовлення дитини проходить такі етапи:

**Перший передмовний період** (перший рік): 1) підготовка дихальної системи до реалізації голосових реакцій, утворення головних недиференційованих гортанних, глоткових, ротових, губних шумів і окремих непевних мовних звуків (від 3 до 6 міс); 2) гуління, утворення голосових недиференційованих гортанних, глоткових,

УСБУХ

готових, губних шумів і окремих непевних мовних звуків; 3) белькотання як первинна форма мовного потоку, що складається з недиференційованих голосових звуків, породжених наслідуванням.

Другий період — утворення мовних звуків і їх диференціювання (другий рік життя): 1) синтез складів (6-12 міс), опосередкування зовнішніх подразників; 2) синтез складових двочлених низок (9-12 міс.) і їх автоматизація; 3) утворення перших 5-10-ти слів (8-12 міс).

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

Четвертий період (четвертий рік життя): 1) збагачення словникового фонду до 1000 і більше слів; 2) подовження та ускладнення мовних ланцюгів; число слів у мовних ланцюжках досягає 9-10-ти; 3) нагромадження й автоматизація мовних ланцюжків і формування складніших мовних потоків мислення; 4) посилено голосна вимова мовних ланцюжків, яка сприяє їх зміцненню; 5) закріплення мовних стереотипів і їх автоматизація; 6) даліше поліпшення фонем і вимови слів у мовних ланцюжках; 7) поява простих підпорядкованих словникових ланцюжків або підрядних речень.

П'ятий період (п'ятий рік життя): 1) даліше збагачення словникового фонду; 2) вироблення пристосувальної гучності вимови; 3) розвиток складнопідрядних речень.

*(Красногорський Н.І. Высшая нервная деятельность ребенка. — М.: Медгиз, 1958. — С. 109-110).*

Ж.ПІАЖЕ

## ЕГОЦЕНТРИЧНЕ МОВЛЕННЯ

Чи можна впевнено твердити, що навіть у дорослого мовлення завжди слугує повідомленню думки? Не кажучи вже про внутрішнє мовлення, багато хто — з народу чи неуважних інтелігентів — мають звичку на самоті промовляти вголос монологи, можливо, в цьому можна вбачати підготовку до соціалізованого мовлення. Я — людина, котра розмовляє вголос на самоті, звинувачує

чує у цьому, часом, фіктивних співробітників, так само, як діти — об'єкти своєї гри. Можливо, у цьому явищі є «відображений вплив соціальних звичок», як це засвідчував Болдуїн; індивідуум розмовляє з собою, немов би задля того, щоб примусити себе працювати, розмовляє тому, що в нього сформувалася звичка звертатися до інших, щоб вплинути на них. Натомість, погодимось ми з цим чи ні, — зрозуміло, що тут функція мовлення не виконує свого призначення: індивідуум, котрий розмовляє сам для себе, дістає від цього задоволення і збудження, яке саме й занадто відволікає його від потреби повідомити свої думки іншим...

Отже, функціональна проблема мовлення може стосуватися й нормальної людини. Тим паче, зрозуміло, що вона може бути поставлена й щодо хворої, первісної людини чи дитини...

### Матеріали

Ми прийняли таку психологію роботи. Двоє з нас спостерігали кожний за однією дитиною (хлопчиком) упродовж одного місяця на ранкових заняттях «Будинку немовлят» Інституту Ж.-Ж.Руссо, докладно записували все, про що говорила дитина. У класі, де ми спостерігали за нашими дітьми, діти малюють і будують, що бажають, ліплять, грають у лічильні ігри, ігри читання тощо. Ця діяльність цілком вільна — діти не обмежені в бажанні говорити чи грати спільно без будь-якого втручання дорослих, якщо сама дитина цього не захоче й не покличе дорослого. Діти працюють індивідуально чи групами, переходить з однієї кімнати в іншу (кімната малювання, кімната ліплення тощо) за своїм бажанням. У цих кімнатах чудовий матеріал для спостережень та вивчення суспільного життя й мовлення дитини.

Щойно всі наші матеріали були зібрані, ми проставили номери на всіх фразах дітей. Загалом дитина говорить короткими фразами, які перериваються тривалим мовчанням чи словами інших дітей. Коли текст розбито на фрази, ми намагаємося класифікувати їх за елементарними функціональними категоріями; саме цю класифікацію ми й вивчатимемо.

Наведемо один із документів, зібраних описаним вище способом і розглянемо в усій його складності.

23. Пі (До Еза, що малює трамвай з причіпним вагоном):

- Але ж у них немає прапорців, у трамваїв, котрі причеплені позаду (Відповіді немає).

24. (Говорить про свій трамвай, ні до кого не звертається):

- У них немає прапорців, у трамваїв, котрі причеплені позаду (Відповіді немає).

25. (Звертається до Еза): — Це трамвай, у якого немає вагона (Відповіді немає).

26. (Звертається до Ге): — У цього трамвая немає вагонів. Ге, ти розумієш, ти розумієш, він не червоний, ти розумієш... (Відповіді не має).

27. (Лев говорить голосно): — Смішний пан (На певні відстані, не звертається ні до Пі, ні до когось іншого). Пі: — Смішний пан (Продовжує малювати свій трамвай).

28. — Трамвай. Я його залишу білим.

29. (Ез, який також малює, говорить: — Я його зроблю жовтим). — Ні, не потрібно його всього робить жовтим.

30. Я роблю драбину, поглянь (Бея говорить: — Я не можу прийти сьогодні після обіду, у мене урок ритміки).

31. Що ти кажеш? (Бея повторює цю саму фразу).

32. — Що ти кажеш? (Бея не відповідає. Вона забула те, що сказала, і штовхає Ро).

33. (Звертається до Беї): — Облиш його.

\* 34. (Вихователька (Бен) запитує Еза, чи не хоче він пити з нею).

<я - Ез, іди, це ще не закінчено (34). — Ез не закінчив, мадемузель.

35. (Ні до кого не звертається): — Я роблю чорні камінці.

36. — Гарненькі... ці камінці.

37. (До Еза) — Краще, ніж ти, га? (Відповіді немає: Ез не чув попередньої фрази).

Ми обрали цей приклад із висловлювань Пі (6 років), оскільки він виявив найенергійнішу суспільну діяльність, до якої тільки здатний: він малює за одним столом з Езом, своїм нерозлучним другом, і безперервно розмовляє з ним.

#### Класифікація функцій дитячого мовлення

Ми можемо розподілити усі розмови наших двох досліджуваних на дві групи, які можна назвати егоцентричною та соціалізованою. Промовляючи фрази першої групи, дитина не цікавиться тим, до кого вона говорить та чи слухають її. Вона говорить або для себе, або заради задоволення прилучити когось до своєї безпосередньої дії. Це мовлення егоцентричне, оскільки дитина говорить лише до себе й навіть не намагається врахувати думку співрозмовника. Співрозмовник для неї — випадкова людина. Для дитини має значення лише зовнішній інтерес, хоч у неї, напевне, є ілюзія, що її чують та розуміють. Вона не має бажання впливати на співрозмовника, насправді повідомити йому щось; це розмова на зразок тих, які ведуться на гостинах у залі, де кожний говорить про себе й нікого не слухає.

Егоцентрична мовлення можна розбити на три категорії:

1. Повторення.
2. Монолог.
3. Монолог удвох або колективний монолог.

Стосовно соціалізованого мовлення, то тут можна виокремити такі категорії:

4. Інформація, що повідомляється. ік
5. Критика. ІЧП
6. Накази, прохання, погрози. ;-ІТ
7. Запитання.
8. Відповіді.

**Ехолалія.** У дітей, за якими велося спостереження, деякі з записаних розмов мають характер чистого повторення або ехолалії. Ехолалія виконує роль звичайної гри; дитина дістає задоволення від повторювання слів заради них самих, заради розваги, дитина не звертається абсолютно ні до кого. Ось кілька типових прикладів.

(Е, повідомляє Пі слово «целулоїд»). Лев працює над своїм малюнком за іншим столом: — Лубоїд... лелелоїд й т.п.

(Перед акваріумом. Пі поза групою — не реагує. Промовляється слово «тритон»). Пі: — Тритон, тритон...

**Монолог.** Ось кілька прикладів звичайного монологу, коли дитина супроводжує свої дії голосними фразами.

Лев ладнається до столу, без товаришів: — Я хочу зробити цей малюнок. Мені дуже хотілося б щось зробити, щоб намалювати. Потрібний був би великий папір, щоб зробити це...

**Колективний монолог.** Це найсоціальніша форма з егоцентричних різновидів мови дитини, оскільки до задоволення розмовляти вона додає ще задоволення промовляти монолог перед іншими й таким чином привертати чи удавати, що привертає, їхній інтерес до її власної дії чи думки. Натомість дитині, яка таким чином проголошує монолог, не вдається примусити своїх співрозмовників слухати, бо фактично вона до них не звертається.

Вона ні до кого не звертається. Вона голосно говорить для себе перед іншими. Такий спосіб дій спостерігається у деяких дорослих, у яких є звичка голосно розмірковувати, немовби вони говорять самі для себе, сподіваючись, що їх слухають...

### Вимірювання егоцентризму

Серед одержаних результатів є один, що вельми цікавий для вивчення логіки дитини й дає деякі гарантії вірогідності, — це відношення егоцентричного мовлення до загальної суми висловлювань дитини. Егоцентричне мовлення — це, як ми бачили, група висловлювань, до якої входять повторення, монолог та колективний монолог. Вільне мовлення — це сукупність перших семи категорій, тобто усіх висловлювань, мінус ті, що є відповіддю на запитання дорослого чи дитини.

Ця пропозиція егоцентричного мовлення стосовно суми спонтанного (вільного) мовлення виступила:

Рер		Рер
————= 0,47 для Лева;		————= 0,43 для Пі
Рер		Рер

(Егоцентричне мовлення відносно всього мовлення, разом з відповідями, дорівнює у Лева 39% і 37% у Пі...).

Якого ж висновку можна дійти на цій підставі? Мабуть, такого: до 6-7-ми років діти думають і діють більш егоцентрично, ніж дорослі, менше повідомляють одне одному про свої інтелектуальні пошуки, ніж ми. Справді, коли діти збираються гуртом, здається, що вони більше за дорослих говорять про те, що роблять; та переважно вони говорять тільки для самих себе. Ми, навпаки, менше говоримо про наші дії, проте наше мовлення майже завжди соціалізоване.

(Паже Ж. *Речь мышлениеребенка.* — М.; Л., 1932, — С. 29).

**С.Л.РУБИШТЕЙН\***

### МОВЛЕННЯ. МОВЛЕННЯ І СПІЛКУВАННЯ

Провідна функція свідомості — це усвідомлення буття, його відображення. Цю функцію мова і мовлення виконують специфічно: вони відображають буття шляхом його *позначення*. Мовлення, як і мова, якщо розглядати їх спочатку в єдності, *це позначальне відображення буття*. Проте мова і мовлення водночас єдині й відмінні. Вони позначають два різні аспекти єдиного цілого.

*Мовлення* — це діяльність спілкування — вираження, впливу, повідомлення — *через мову*; мовлення — це мова дії. Мовлення

водночас єдине з мовою і відмінне від неї, це єдність певної діяльності — спілкування — й певного змісту, який позначає та шляхом позначення відображує буття. Уточнимо, *мовлення* — це форма існування *свідомості* (думок, почуттів, переживань) задля інших, яка є засобом спілкування з ними, та форма узагальненого відображення дійсності чи форма існування мислення.

*Мовлення* — це мова, яка функціонує у контексті індивідуальної свідомості... Мовлення, а разом з ним мовленнєве мислення, які відкрилися в мові, індивід здатний у своєму мовленні сформулювати власну думку.

Мовлення, слово є специфічною єдністю чуттєвого й смислового змісту. Будь-яке слово має смисловий — семантичний — зміст. Який становить його значення.

Натомість значення — не пасивне відображення самого предмета як «речі в собі», за межами практично-дійових відносин між людьми. Значення слова, що узагальнено відображає предмет, який введений у реальні дійові суспільні взаємостосунки людей, визначається функцією цього предмета в системі людської діяльності. Формуючись у суспільній діяльності, вона входить до процесу спілкування між людьми. Значення слова — це пізнавальне ставлення людської свідомості до предмета, опосередковане суспільними відносинами між людьми.

Отже, мовлення первісно відображає не сам предмет за межами людських стосунків, щоб потім слугувати засобом духовного спілкування між людьми поза реальним практичним ставленням до предметів дійсності. Значущість предмета в реальній дійсності й слова у процесі спілкування подані в мовленні у єдності та взаємопроникненні. Носієм значення завжди є чуттєвий образ — слуховий (звучання), зоровий (графічний), — що поданий у сприйманні. Та все ж таки суттєвим у слові є його значення, його семантичний зміст. Матеріальний, чуттєвий носій значення немов би зникає і майже не усвідомлюється; на передньому плані майже завжди — значення слова... Переважно наша увага зосереджена на смисловому змісті мовлення. Його чуттєва основа функціонує лише як носій цього смислового змісту...

... Зв'язок слова з предметом є основою, яка визначає його значення; натомість зв'язок цей не безпосередній, а опосередкований — через узагальнений семантичний зміст слова — через поняття та образ...

... У загальній теорії мовлення, яка, таким чином, була нами викладена, два положення були особливо підкреслені, оскільки вони мають велике принципове значення.

1. Мовлення, слово — не є умовним знаком, його значення за межами його; слово, мовлення мають семантичний, смисловий зміст — значення, яке є узагальненим визначенням, що позначає свій предмет. Відношення слова до предмета, що його позначає та визначає, є пізнавальним відношенням.

2. Позначальне відображення предмета в значенні слова, так само як і відображення загалом, не є пасивним процесом. Ми пізнаємо та усвідомлюємо дійсність, впливаємо на неї; ми пізнаємо предметне значення, оформлюємо його словом, впливаємо на предмет, виділяємо його функцію в системі суспільної діяльності. Слово виникає у спілкуванні і слугує спілкуванню.

На основі комунікативних відносин між людьми пізнавальна функція перетворюється на специфічно означальну (називну. — І А.Б.) функцію.

#### Мовлення. Функції мовлення

... Семантичний характер людського мовлення зумовлює можливість його використання задля свідомого спілкування шляхом позначення своїх думок і почуттів для повідомлення їх іншому. Необхідна для спілкування ця семантична, сигніфікативна (позначальна) функція сформувалася в ході спілкування, у спільній громадській діяльності людей, яка відбувається в реальному, практичному, що здійснюється за допомогою мовлення, ідеальному спілкуванні, у їхній єдності та взаємопроникненні.

Функція спілкування чи повідомлення — *комунікативна* функція мовлення — охоплює такі її функції, як засіб вираження та засіб впливу.

Емоційна функція мовлення належить до генетично первісних її функцій...

Виразна функція сама собою не визначає мовлення: мовлення не може бути ототожненим із будь-якою виразною реакцією. Мовлення є тільки там, де є семантика, значення, які мають матеріального носія у вигляді звука, жести, зорового образу і т. ін. Проте у людини найвиразніші моменти переходять у семантику.

Будь-яке мовлення щось повідомляє, тобто має якийсь предмет; будь-яке мовлення до когось звернене — до реального чи можливого співрозмовника або слухача; будь-яке мовлення поряд із цим щось висловлює — певне ставлення того, хто говорить, до того, про що він говорить, та до тих, до кого він реально чи подумки звертається.

Стрижем чи канвою смислового змісту мовлення є те, що воно позначає. Завдяки виразним моментам, які є в ньому, воно здебільшого виходить за межі абстрактної системи значень. При цьому, справжній конкретний сенс мовлення передається переважно цими виразними моментами (інтонаційними, стилістичними та ін.). Справжнє розуміння мовлення досягається не лише тим, що мовець знає значення слів, котрі він вживає; істотну роль тут відіграє тлумачення, інтерпретація цих виразних моментів, які й розкривають той схований, внутрішній сенс, який передає мовець.

Мовлення як *засіб вираження* входить до сукупності виразних рухів — поряд із жестами, мімікою. Кожний крик є вираження певного афективного стану (люті, голоду...). Ці інстинктивні виразні рухи тварин ще не є мовленням — навіть тоді, коли ці крики передають її збудження іншим: тварина при цьому лише заражає інших своїм емоційним збудженням, а не повідомляє про нього. У них немає означальної функції.

... Мовленням, словом звук стає лише тоді, коли він уже не супроводжує афективного стану суб'єкта, а починає його *позначати*. Емоційно-виразна функція мовлення принципово відмінна від мимовільної неусвідомленої виразної реакції. Виразна функція, що включається у людське мовлення, перебудовується, входить до її семантичного змісту. У такому вигляді емоційність відіграє в мовленні людини істотну роль. Неправильним було б цілковито інтелектуалізувати мовлення, перетворювати його тільки на знаряддя мислення. Йому притаманні емоційно-виразні моменти, що виявляються у ритмі, паузах, інтонаціях, модуляціях голосу та в інших виразних, експресивних моментах, які так чи так завжди наявні в мовленні.

Живе людське мовлення не є лише «чистою» формою абстрактного мислення, воно не є лише сукупністю значень. Воно завжди виражає як емоційне ставлення людини до того, що вона говорить, а також до того, до кого воно звернене. Можна навіть зауважити, що виразнішим є мовлення, то більше воно: мовлення, а не лише мова, бо що виразнішим є мовлення, то більше в ньому виступає мовець, його обличчя, він сам.

Мовлення є не тільки засобом вираження, а й засобом впливу. Функція впливу в людському мовленні одна з первинних, найбільш провідних її функцій. Людина говорить задля того, щоб впливати, якщо не безпосередньо на поведінку, то на думки, почуття та свідомість інших людей. Мовлення має соціальне призначення, воно є засобом спілкування, саме цю функцію воно виконує

передусім оскільки є засобом впливу. І ця функція впливу в мовленні людини специфічна. Звуки, які відтворюють тварини як «виразні», виконують також сигнальну функцію, натомість людське мовлення, мовлення у справжньому сенсі слова, принципово відрізняється від тих звукосигналів, що їх відтворюють тварини...

Сигнальна міміка тварин може мати у кінцевому результаті певну реакцію інших тварин; натомість засобом свідомої поведінки, з допомогою якої суб'єкт був би у змозі здійснювати вплив, який відповідав би поставленій нею меті, може бути тільки мовлення, яке щось позначає, має певне значення... Мовлення у справжньому сенсі слова є засобом свідомого впливу і повідомлення, які здійснюються на основі семантичного змісту мовлення, — у цьому специфіка мовлення у справжньому сенсі слова...

Отже, у мовленні людини можна шляхом психологічного аналізу виокремити різні функції, натомість вони не є зовнішніми аспектами одна одної; вони включені в єдність, всередині якої визначають та опосередковують одна одну. Так, скажімо, мовлення виконує свою функцію повідомлення на основі його смислової, семантичної, означальної функцій. Проте аж ніяк не меншою, а ще може й більшою мірою й навпаки — семантична функція позначення формується на основі комунікативної функції мовлення...

Розуміння є одним із констатуючих моментів мовлення. Виникнення мовлення за межами суспільства неможливе; мовлення — соціальний продукт; призначене для спілкування, воно й виникає у спілкуванні. Тому соціальна призначеність мовлення визначає не тільки його генезис; вона відбивається й у внутрішньому, смислового змісту мовлення.

*Дві провідні функції мовлення, — комунікативна й сигніфікативна, — завдяки яким мовлення є засобом спілкування й формою існування думки, свідомості, формуються одна через іншу, й функціонують одна в одній.*

*(Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии: В 2 т. — М.: Педагогика, 1989. — Т.1.)*

Л.С.ВИГОТСЬКИЙ

## МИСЛЕННЯ І МОВЛЕННЯ

### ПРОБЛЕМА І МЕТОД ДОСЛІДЖЕННЯ

... Що ж є такою одиницею, яка надалі не розкладається та яка містить у собі властивості, притаманні мовно мисленню загалом? Ми вбачаємо, що така одиниця може бути знайдена у внутрішньому боці слова — у його значенні... Саме у значенні слова зав'язаний той вузлик єдності, який ми називаємо мовленнєвим мисленням.

Слово завжди належить не лише якомусь окремому предмету, а цілій групі чи навіть цілому класу предметів. Тому кожне слово являє собою приховане узагальнення, будь-яке слово вже узагальнює, з психологічного погляду значення слова передусім є узагальненням. Узагальнення, і в цьому легко переконатися, є надзвичайним словесним актом думки, який відображає дійсність зовсім інакше, ніж вона відображається у безпосередніх відчуттях та сприйманнях. Якісна відмінність одиниці в основному є узагальнене відображення дійсності. Отже, ми можемо дійти висновку, що значення слова..., його узагальнення є актом мислення у власному сенсі слова.

Водночас значення є невід'ємною частиною слова як такого, воно стосується панування мовлення так само, як і панування думки. Слово, позбавлене значення, не є словом, воно звук. Слово, позбавлене значення, вже не належить до мовлення. Ось чому значення однаковою мірою може розглядатись як мовленнєве явище за своєю природою та як явище, що належить до царини мислення. Воно є водночас і мовлення і мислення, оскільки є одиницею мовленнєвого мислення.

Значення слова є одиницею цих обох функцій мовлення (комунікативної та інтелектуальної. — А.Б.), як і одиницею мислення...

Досить звернутися до будь-якого прикладу, щоб переконатись у цьому зв'язку спілкування й узагальнення, цих двох основних функцій мовлення. Я хочу комусь повідомити, що мені холодно. Я можу надати можливість зрозуміти це за допомогою виразних рухів, але дійсне розуміння та повідомлення матиме місце лише тоді, коли я зможу узагальнити й назвати те, що я відчуваю, тобто віднести відчуття холоду, яке я переживаю, до відповідного класу станів, з якими обізнаний мій співрозмовник. Ось чому цілісна річ не може бути повідомлена дітям, у яких ще відсутні узагальнення.

Річ тут не стільки в тому, що бракує відповідних слів та звуків, скільки в тому, що бракує відповідних понять і узагальнень, без яких розуміння неможливе... Слово завжди готове, якщо готове почуття. Ось чому є всі підстави розглядати значення слова не тільки як єдність мислення й мовлення, а й як єдність узагальнення й спілкування, комунікації й мислення.

(Виготський Л.С. Собр. соч.: В 6 т. — М: Педагогика, 1982. — Т. 2. — С. 16-19).

Л.В. ВИГОТСЬКИЙ

### ДУМКА І СЛОВО

Новим і суттєвим є встановлення того, що значення слів розвивається. Відкриття зміни значень слів та їх розвитку є головним нашим відкриттям, яке дає змогу вперше остаточно подолати постулат щодо константності та незмінності значень слова, який був властивий усім попереднім вченням про мислення та мовлення.

Значення слова не є константним. Воно змінюється впродовж розвитку дитини. Воно змінюється також у різних способах функціонування думки. Воно є швидше динамічним, аніж статичним утворенням. Встановлення змінності значень стало можливим лише тоді, коли була правильно визначена природа самого значення. Природа його розкривається, передовсім, в узагальненні, яке міститься як головний і центральний момент у будь-якому слові, адже будь-яке слово вже узагальнює...

Відомо, що зовнішній бік мовлення розвивається у дитини від слова до зчеплення двох чи трьох слів, потім до простої фрази, зчеплення фраз, ще пізніше — до складних речень та зв'язного, що складається з кількох розгорнутих речень, мовлення. Водночас відомо й те, що за своїм значенням перше слово дитини є цілою фразою — односкладним реченням. Розвиток семантичного боку мовлення дитина започатковує реченням і тільки пізніше оволодіває окремими смисловими одиницями, значеннями окремих слів, розчленовує свою думку, що виражена однослівним реченням, на окремі, пов'язані між собою словесні значення. Отже, якщо охопити початковий і кінцевий моменти в розвитку семантичного й фізичного боків мовлення, можна легко переконатися в то-

му, що цей розвиток здійснюється протилежними напрямками. Смисловий бік розвивається від цілого до окремих частин, від речення до слова, а зовнішній бік іде від слова до речення...

Грамматика в дитини випереджає її логіку. Дитина, яка досконало правильно й адекватно вживає сполучники, що виражають причинно-наслідкові, часові та інші залежності, у своєму спонтанному мовленні та у відповідній ситуації ще не усвідомлює смислового боку цих сполучників, не вміє ще використовувати його довільно. Це є свідченням того, що рухи семантичного та фізичного боків слова в оволодінні складними синтаксичними структурами не збігаються в розвитку...

... У викладі цієї проблеми ми виходитимемо з протиставлення двох теорій егоцентричного мовлення — Піаже та нашої. Стосовно вчення Піаже, егоцентричне мовлення дитини є прямим вираженням егоцентризму дитячої думки, який водночас є компромісом між початковим аутизмом дитячого мислення й поступовою його соціалізацією. Так би мовити, динамічним компромісом, за яким із розвитком дитини зменшуються елементи аутизму й зростають елементи соціалізованої думки, завдяки чому егоцентризм як у мисленні, так і в мовленні поступово зникає. З такого розуміння природи егоцентричного мовлення впливає погляд Піаже на структуру, функцію та долю цього виду мовлення. В егоцентричному мовленні дитина не повинна пристосовуватися до думки дорослого, тому її думка залишається максимально егоцентричною, це відбивається у незрозумілості егоцентричного мовлення іншими, його скороченості та інших структурних особливостях. За своєю функцією егоцентричне мовлення у цьому разі не може бути ні чим іншим, як звичайним акомпанементом, що супроводжує основну мелодію дитячої діяльності та нічого не змінює у сутності цієї мелодії. Це радше супровідне явище, ніж таке, що має самостійне функціональне значення. Це мовлення не виконує жодної функції ні в поведінці, ні в мисленні дитини. Й нарешті, оскільки воно є вираженням дитячого егоцентризму, а він приречений на відмирання у ході дитячого розвитку, закономірно, що його генетична доля також відмирання, паралельне відмирання егоцентризму в думці дитини. Тому розвиток егоцентричного мовлення відбувається за низхідною кривою, вершина якої знаходиться на початку розвитку, а потім поступово падає до нуля на порозі шкільного віку. Отже природно, що це мовлення є безпосереднім вираженням ступеня недостатності й неповної соціалізації дитячого мовлення.

Стосовно протилежної теорії, егоцентричне мовлення дитини є одним із феноменів переходу від інтерпсихічних функцій до

інтрапсихічних. Цей перехід є загальним законом розвитку усіх вищих психічних функцій, які започатковуються як форми діяльності у співробітництві і лише після того переносяться дитиною в царину її психологічних форм діяльності. Мовлення для себе виникає шляхом диференціації первинно-соціальної функції мовлення для інших. Не поступова соціалізація, що потрапляє до дитини зовні, а поступова індивідуалізація, яка постає на терені внутрішньої соціальності дитини, є битим шляхом дитячого розвитку. Залежно від цього змінюються й наші погляди щодо структури, функцій і долі егоцентричного мовлення. Структура його, як нам видається, розвивається паралельно з відокремленням її функцій та відповідно її функціями. Отже, відповідно до нової назви, мовлення перебудовується за своєю структурою стосовно нових функцій. Функція егоцентричного мовлення уявляється нам у світлі наших експериментів спорідненою функції внутрішнього мовлення: це — менш за все акомпанемент, це — самостійна мелодія, самостійна функція, яка служить меті розумового орієнтування, усвідомлення подолання труднощів і перешкод, міркування й мислення, це — мовлення для себе, яке обслуговує інтимне мислення дитини. І нарешті, генетична доля егоцентричного мовлення видається нам, щонайменш, подібно до тієї, яку змалював Піаже. Егоцентричне мовлення розвивається не за згасаючою, а за висхідною кривою. Його розвиток є не інволюцією, а справжньою еволюцією. З погляду нашої гіпотези, егоцентричне мовлення є внутрішнім за своєю структурою. Його доля — перехід у внутрішнє мислення.

Отже, всі відомі нам факти в галузі розвитку егоцентричного мовлення (також і факти Піаже) засвідчують: егоцентричне мовлення розвивається у напрямку до внутрішнього мовлення; увесь хід його розвитку потрібно розуміти як хід поступового прогресивного нарощування усіх головних відмінних властивостей внутрішнього мовлення...

З погляду нашої гіпотези, мовлення дитини є у функціональному та структурному відношенні егоцентричним мовленням, тобто особливою й самостійною формою мовлення, хоча й не до кінця, оскільки воно за своєю психічною природою суб'єктивно не усвідомлюється ще як внутрішнє мовлення й не виокремлюється дитиною з мовлення для інших. В об'єктивному плані це мовлення є віддиференційованою від соціального мовлення функцією знову ж є не до кінця, оскільки воно може функціонувати лише в ситуації, яка спонукає до соціального мовлення. Отже, як з суб'єктивного,

так і з об'єктивного погляду це мовлення є змішаною, перехідною формою від мовлення для інших до мовлення для себе; саме в цьому полягає головна закономірність розвитку внутрішнього мовлення — мовлення для себе стає внутрішнім перевалено за своєю функцією та структурою, тобто за своєю психологічною природою, ніж за зовнішніми формами свого прояву.

(Вьготский Л.С. Собр. соч.: В 6 т. — М.: Педагогика, 1982. — Т. 2. — С 306-307; 318-320.).

Б.Ф.БАЄВ

## ПСИХОЛОГІЯ ВНУТРІШНЬОГО МОВЛЕННЯ

Наші висловлювання є результатом певної внутрішньої роботи. Перш ніж сказати щось іншим, ми думаємо про предмет висловлювання, шукаємо найбільш вдалих виразів, інколи впродовж тривалого часу «виношуємо» слова і т. ін. Та обставина, що обміркування, добір слів, уся взагалі підготовча робота здійснюється нерідко в самому процесі спілкування ніби «на ходу» не міняє суті. Висловлюванню вголос, здебільшого, передує його більша чи менша внутрішня підготовка, і тому цей процес постає таким, в якому на початку стоїть внутрішнє мовлення, а вкінці — зовнішнє. Це саме стосується і писемного мовлення.

Проте з цього зовсім не випливає, ніби внутрішнє мовлення виникає раніше за зовнішнє. Вторинність внутрішнього мовлення щодо зовнішнього, походження внутрішнього із зовнішнього — це істина, яка майже не потребує доказів. Заперечувати її — означає визнавати самозародження мови в окремих індивідів. Усім відомо, що дитина не навчиться розмовляти, навіть розуміти слова, доки не почує живої розмовної мови. Вона оволодіє мовою лише в мовному оточенні, засвоюючи її від людей, які вже володіють мовою.

Розглядаючи розвиток мислення і мови у дітей з позицій «дитячого егоцентризму», Піаже вважав, що «соціалізоване» мовлення, тобто мовлення, яке виконує соціальну функцію спілкування, виникає пізніше від егоцентричного мовлення, що задовольняє суто індивідуальні потреби дитини, і приходить на зміну останньому. Інакше кажучи, розвиток мовлення, за концепцією Піаже, йде від індивідуального



Бо  
ін  
щ  
но  
ца  
ка  
дл  
зо  
не  
ле  
фр  
ві  
ві  
пе  
ф  
еї  
м  
ф  
п  
м  
р  
н  
л  
р  
ц  
т  
м  
л  
х  
н  
н  
с  
с  
м  
т  
е  
с

Богущ А.М.

до соціального, від такого, що виконує психологічно внутрішні функції, до такого, що виконує функції зв'язку і спілкування. Складається думка, ніби внутрішнє мовлення (а егоцентричне мовлення за своїми психологічними функціями є мовленням внутрішнім) передусім зовнішньому — соціальному, виникає раніше від нього.

Першим з її критикою виступив Л.С.Виготський. Беручи до уваги три такі особливості егоцентричного мовлення, як: 1) те, що воно є колективним монологом, тобто виявляється не інакше, як у дитячому колективі і за наявності інших дітей, зайнятих тією самою діяльністю, а не тоді, коли дитина залишається сам на сам; 2) те, що цей колективний монолог супроводжується ілюзією розуміння (дитина вірить і думає, ніби її ні до кого не звернені егоцентричні висловлювання розуміють довколишні; 3) те, що мовлення для себе має характер зовнішнього мовлення, цілком нагадуючи соціалізоване, а не вимовляється пошепки, про себе, — Л.С.Виготський дійшов висновку, що егоцентричне мовлення суб'єктивне, з точки зору самої дитини, не відділене ще від соціального (ілюзія розуміння), об'єктивне від ситуації (колективний монолог) і за формою (вокалізація), не відділене і не відокремлене від соціального мовлення. Це свідчить не про недостатню його соціалізованість і недостатню відокремленість мовлення для себе від мовлення для інших.

За Л.В.Виготським, внутрішнє мовлення виникає таким шляхом: зовнішнє мовлення — егоцентричне — внутрішнє. Егоцентричне мовлення є тут перехідною формою, «перевалом» від зовнішнього до внутрішнього.

Питання про перехідні форми між зовнішнім і внутрішнім мовленням є одним із центральних питань генезису внутрішнього мовлення. Зовнішнє не стає внутрішнім раптово, — воно стає таким унаслідок перебудови функцій і структури, внаслідок якісних змін, що закріплюються і таким чином приводять до якісно нового утворення.

Необхідною передумовою виникнення внутрішнього мовлення є розвиток словесно-образної пам'яті, утворення певного запасу слів. Проте для мовної діяльності цього, як відомо, ще не досить. Треба володіти також граматику мови. Внутрішнє мовлення має специфічні структурно-граматичні особливості, проте це особливості тієї мови, якою здійснюється внутрішнє мовлення. Отже, тільки в процесі оволодіння дітьми мовою створюється реальне підґрунтя для виникнення у них внутрішнього мовлення.

Коли ж, в якому віці, з'являється в дітей внутрішнє мовлення?

Дошкільна лінгводидактика

Більшість авторів схиляються все ж до того, що внутрішнє мовлення з'являється в дошкільному віці. Аргументи, які наводяться ил користь цієї точки зору, цілком слушні. Це здатність дитини розв'язувати завдання подумки, за допомогою внутрішніх розумових операцій. Це та обставина, що вже в дошкільному віці формується нова функція мови — інтелектуальна: дитина мовою регулює і планує практичні дії, а сама мова виділяється з предметної дії і втрачає симпракситичний характер. Перебудова функцій мови і розумової діяльності особливо помітна в старшому дошкільному віці. Рому є всі підстави вважати, що в дітей старшого дошкільного віку внутрішнє мовлення функціонує досить широко.

(Басе Б.Ф. Психологія внутрішнього мовлення. — К.: Рад.шк., 1966. — С. 73-75, 85, 86, 89).

І.О. СИНІЦЯ

## МОВА І МОВЛЕННЯ

Зв'язок між мовою і мовленням складний і не з'ясований. У лінгвістиці й психолінгвістиці (теорія мовної діяльності) він становить спеціальну проблему з багатьма як усталеними, так і дискусійними констатаціями. У проблемі взаємовідношення мови й мовлення ще стільки не до кінця розв'язаних питань, що це дало підстави відомому мовознавцеві (В.А.Звегинцеву) висловити дотепне зауваження: «Мабуть, навряд чи можна знайти навіть двох лінгвістів, які в усьому погоджувалися б один з одним у тлумаченні проблеми мови й мовлення» (Звегинцев В.А. Теоретическая и практическая лингвистика. — М.: «Просвещение», 1968). Зазначимо також, що в українській методичній літературі термін «мовлення» ще не має загального поширення. Автори обходяться терміном мова і тоді, коли говорять про мову як систему і тоді, коли говорять про процес спілкування. Часто буває незрозуміло, що саме мають на увазі автори, говорячи про розвиток мови учнів — мовну діяльність учнів чи тільки заучування граматики мови, її морфології, орфографії тощо.

У найбільш узвичаєному розумінні, мова — специфічно людський найважливіший засіб спілкування між членами певного колек-

тиву, а мовлення — практичне користування мовою з різними комунікативними, виражальними і пізнавальними цілями. Мова — історично усталена система звуків, звукосполучень, значень тощо, а мовлення — діяльність за допомогою мови, мова в дії, мовний процес у багатьох його видах і формах (говоріння, писання, слухання, читання, мовчазна розмова із самим собою, обдумування (в плані внутрішнього мовлення). Відмінність між мовою і мовленням, по суті, така сама, як між засобами діяльності і самою діяльністю.

Це тільки найзагальніша схема розмежування мови й мовлення як лінгвістичних і психологічних категорій. Мова — особливий засіб спілкування, так само, як мовлення — особлива психічна діяльність. Мовлення також слугує спілкуванню. По суті, мовне спілкування відбувається саме в мовленні. Та мова й мовлення — це тільки засоби спілкування, вони пронизують усі інші види людської діяльності, всі сфери людської психіки. Мова — енциклопедія людського досвіду, скарбниця вікових надбань культури, науки й мистецтва народу.

Мова — універсальний засіб навчання і виховання людини. Вона вводить дитину в світ дорослих, знайомить з характером людей, які її оточують, із суспільством, серед якого вона живе. (К.Д.Ушинський).

Мова супроводить людину від народження до її останніх днів. Усе, з чим люди зустрілися на шляху свого поступу, що вони сприйняли і зрозуміли, назвали і запам'ятали, засвоїли й переробили, в чому переконалась, у що повірили — усе збереглося в мові для наступних поколінь. Ніщо не дає стільки для розвитку людини, як праця й мова.

Мова не тільки знаряддя спілкування, а й знаряддя мислення. Мовна діяльність — водночас і мислительна діяльність. Мовлення й мислення взаємопов'язані. Мислення здійснюється на мовній основі, а мовлення в нормі завжди осмислене, пройняте мисленням. Поняття існують у словах. Так само в словах, словосполученнях існують судження, умовиводи та інші логічні категорії. Але, звичайно, закони мислення й закони мовлення не однакові. Мовлення і мислення не механічно поєднуються між собою, а утворюють нову якісну цілісність, первісною одиницею якої є значення слова, що однаково (але не завжди однаковою мірою) стосується і мовлення, і мислення...

Будемо пам'ятати, що мовлення — не проста маніфестація, не простий вияв мови, що між ними існують специфічні відмінності, які стосуються їх цілей, функцій, структури, семантики, граматики тощо.

Система мови не покриває повністю систему мовлення. В мовленні багато такого, чого немає в мові, чого не передбачено

«жодними словниками» (Л.В.Щерба). В мовленні не тільки використовуються зафіксовані слова і їх словосполучення, а народжуються нові. Закони мови виводяться з мовлення, з активної мовної діяльності. Якби зв'язок між мовою й мовленням був однобічний і прямолінійний (мова — її функціонування), то вона як система далі не розвивалася б. Мова живе тільки в мовленні. Без мовлення вона мертва. Мовлення також неможливе без мови, без її словникового складу, граматичних законів і правил.

Щодо стосунків мови і мовлення в їх структурних комбінаціях, то, як слушно зазначає Т.П.Ломтев, «мова й мовлення не різні явища, а різні сторони одного явища. Всі лінгвістичні одиниці (слова і їх форми, словосполучення і речення. — *І.С.*) є одиницями мови й мовлення: однією стороною вони повернуті до мови, другою — до мовлення» (Ломтев Т.П. Язык и речь. — М., 1961. — С. 70).

У процесі спілкування люди користуються єдиною загальнонаціональною чи міжнаціональною мовою. Мова в них спільна, а мовлення може бути різним, оскільки воно індивідуальне. Мовлення окремих людей може відрізнятися запасом слів, вимовою звуків, переважанням певних синтаксичних конструкцій, інтонацією, темпом тощо. З того, як розмовляє знайома нам людина, ми можемо впізнати її серед багатьох інших людей. Проте це не означає, що скільки окремих людей, стільки й окремих мовлень, що мова — явище суспільне, а мовлення тільки індивідуальне. Таке протиставлення мови і мовлення неправомірне. Якби мовлення було тільки індивідуальним, якби в ньому нічого не було спільного, колективного, люди не могли б порозумітися між собою. Винятково індивідуальним мовленням можна трактувати хіба лиш у тому розумінні, що говорить окремий індивід, що колективного мовного органу не існує. Сама ж мовна діяльність, численні вияви, як безпосередньо комунікативні, так і безпосередньо некомунікативні, є соціальними. Мовлення майже завжди має на увазі співрозмовника чи слухача.

Слово входить до структури соціальної поведінки «незалежно від того, прозвучало воно чи не прозвучало, звернено воно до іншої людини чи до самого себе» (Леонтьев АЛ. Слово в речевой деятельности. — М.: Наука, 1965). Навіть сприймання звукового складу мовлення й інтонації є єдність суб'єктивного і об'єктивного. Мовлення кожної окремої людини, хоч би якою мірою воно відрізнялося від мовлення інших людей, мусить мати спільну лексику і граматичну будову.

Останнім часом у літературі терміни «мова» й «мовлення» підмінюються терміном «код» і «кодування» (чи відповідно «декодування»).

В ряді випадків така підміна термінів цілком закономірна. Мова як система словесних знаків є, по суті, природним кодом, але таким, що розвивається за своїми внутрішніми закономірностями. Зводити мову просто до «дуже великого коду» не можна. Мова — не замкнута система, подібна до коду, що перебуває у своєрідному стані рівноваги. Повідомлення за допомогою коду не несе в собі нічого, крім того, що наявне в самому коді. Між мовою і мовленням, як уже зазначалося, складні взаємозв'язки. Мова і мовлення багатofункціональні, і навіть найскладніший код їх не замінить, так само, як машина не замінить людину. Код — витвір окремих людей, в різних умовах. У мові відбилися історія, яку творив народ, природа, яка його оточувала, праця, яку він виконував, його радощі й убоління, думи і сподівання, духовні скарби, що зберіг народ у своїй мові.

(Синиця І.О. *Психологія усного мовлення*. — К.: Рад. шк., 1974. — С 10—14).

І.О. СИНИЦЯ

### ОСНОВНІ РІЗНОВИДИ МОВЛЕННЯ

Зовнішнє мовлення поділяється на усне й писемне. Головна відмінність між ними функціональна. Усне мовлення — засіб безпосереднього спілкування між людьми, які перебувають чи перебували в різних обставинах, у різних місцях, які живуть чи жили в різні історичні періоди.

Усне мовлення може відбуватись і в умовах, коли співбесідники перебувають на значній відстані один від одного (за допомогою технічних засобів). У зв'язку з цим у мовознавстві усне монологічне мовлення за ситуативними ознаками поділяється на прямоконтатне і посередньоконтатне. До першого належать публіцистичні виступи, доповіді, лекції, розповіді та ін., до другого — різні форми монологічного мовлення по радіо, телебаченню, коли зв'язок промовця із слухачами односторонній (Д.Х. Баранник).

Усне й писемне мовлення — специфічні як за механізмами породження, так і за механізмами сприймання. В них хоч і спільні основний словниковий склад і граматична будова, але використовую-

ються вони дещо по-різному. Кожний, хто правив стенограму навіть добре зорієнтованого на слухачів усного виступу, знає, скільки треба додатково працювати, щоб переорієнтувати його на читача, оформити в зв'язний текст. Усне мовлення вільніше щодо добору лексики і додержання граматичних норм. Варіативність усного мовлення значно ширша, ніж писемного. Окремі орфоепічні огріхи в усному мовленні важче обробляти, ніж писемне. Викладаючи свої думки на письмі, автор може по кілька разів повертатися до них, виправляти, перефразовувати, доповнювати. Усне мовлення великої кількості виправлень не припускає. Говорити доводиться без чернетки і відразу в останньому варіанті. Наш усний виступ не справить сам себе, повертатися до сказаного, виправляти його, замінювати одні слова на інші. Людей, які так говорять, важко, а то й неможливо, слухати.

Читаючи написане, ми не знаємо, скільки разів виправляв його автор, ми знайомимось тільки з продуктом мовної діяльності, не вникаючи без особливої потреби в її процес. В усному ж мовленні ми стежимо і за його початком, і за його перебігом, і за його закінченням. Усне мовлення, як кажуть, виконується у нашій присутності. Воно здебільшого імпровізоване і недостатньо сплановане. Усне мовлення, зокрема діалогічне, планується в самому його процесі і не одним, а двома чи кількома співрозмовниками.

В усному мовленні наступна фраза одного співробітника залежить від останньої фрази іншого. Якщо співрозмовники не будуть зважати один на одного, а говоритимуть кожний своє, залежно від власної фрази, то вони ні до чого не договоряться. Усне мовлення може відхилятися від теми, переходити на іншу, знов повертатися і знов відхилятися. Запитання одного співбесідника можуть бути несподіваними для іншого, але на них треба відповідати негайно, без особливої підготовки, або коли ви не хочете на них відповідати, ви повинні мотивувати свою відмову, також без особливої попередньої підготовки. Не тільки на детальну підготовку, а часто й на формування речення про себе не вистачає часу. Тому замість ретельного добору слів мовець нерідко спиняється на перших, які спливають у пам'яті, хоч і відчуває, що ці слова не зовсім точно передають його думку. Висловитися відразу точно не завжди вдається. Почасти саме через це в усному мовленні трапляється багато недоречностей, неточностей, нетактовностей.

Значно краще підготовлено усне монологічне мовлення, яке за своєю структурою і способом спілкування є, по суті, перехідним

між усним і писемним. Більше того, за своїм інтонаційним малюнком, порядком слів тощо, як вважають мовознавці, монологічне мовлення ближче до писемного, ніж усного діалогічного. Та, незважаючи на це, монологічне мовлення значно важче для користування, ніж діалогічне. Розумних, дотепних і балакучих співбесідників значно більше, ніж добрих промовців. Діалогічне мовлення завжди підтримане. Співрозмовники весь час міняються ролями. Доки один закінчить свою думку, інший може підготувати свою. Співбесідники, крім того, можуть просто допомагати один одному (нагадувати, підказувати слова і т.п.).

Монологічне мовлення — «це одностороннє говоріння, не розраховане на негайну у відповідь словесну реакцію, акт тривалого й цілеспрямованого впливу на слухачів» (*Баранник Д.Х. Устная монологическая речь: Автореф. дис... д-ра филос. наук. — К., 1970. — с.6*). Звичайно, монологічне мовлення якоюсь мірою також підтримане, але це вже більше стосується контакту промовця зі слухачами. Промовцеві самому треба дбати про зміст і план свого виступу, про його зв'язність і дохідливість, самому випереджати кожен наступну фразу і відразу її формулювати. Усне монологічне мовлення — складна і важка праця. В багатьох відношеннях зробити усне повідомлення важче, ніж скласти писемний текст.

Якщо непідготовленість усного мовлення ускладнює його, то ситуативність усяляко полегшує. Співрозмовники розуміють один одного не тільки тому, що повно і точно висловлюють свої думки, а й тому, що перебувають в одній ситуації. Кожний з них може легко оцінити той вплив, який справили його слова на іншого (чи на інших). Коли, наприклад, один співробітник помітить, що інші співбесідники його не зовсім розуміють, він може повторити сказане, перефразувати свою думку, навести додатковий приклад і т.п. В писемному мовленні такої можливості щодо його корегування немає.

В усному мовленні багато важать додаткові так звані «паралінгвістичні» й «екстралінгвістичні» засоби спілкування (модуляція голосу, паузи, міміка, жести тощо), які бувають нерідко кращими, ніж лінгвістичні. Додаткові засоби можуть також спрямовувати усне мовлення, переводити його з однієї теми на іншу. Один тільки погляд на якийсь цікавий предмет нерідко кладе початок нової розмови. Залежно від ситуації, сприймається цілком серйозно, в іншій, як дотеп, а ще в іншій, як образа.

Особливу роль в усному мовленні відіграє інтонація. Важливо не тільки, що сказано, але й як сказано. Інтонація надає мовленню

не тільки виразності, емоційного забарвлення, а й точності, зрозумілості. Людина, яка погано інтонує своє мовлення, говорить не тільки невиразно, а й непереконливо.

Інтонаційні можливості писемного мовлення обмежені. Жодна орфографія, жодні спеціальні позначення (знаки запитання й оклику, підкреслення, лапки тощо) не передадуть інтонаційного багатства, яке є в усному мовленні.

Отже, усне й писемне мовлення — різні види мовної діяльності. Вони різняться між собою функціонально, за формою і за способом використання мови як системи. Однак різниця між ними не абсолютна, а відносна. Елементи усного мовлення є в писемному і писемного — в усному.

Розрізняючи усне й писемне мовлення, важко встановити, які елементи в кожному з них переважають, чи ті, що властиві усній, чи ті, що властиві писемній мові. Щоб відрізнити писемне мовлення від усного, мало послатися на різні способи їх породження і сприймання. За способом організації мовного матеріалу не все те, що записано, є писемним мовленням, як і не все те, що ми слухаємо, є усним мовленням. Усне мовлення, записане на магнітофон, а потім перенесене на папір, по суті залишається усним мовленням, хоч і зафіксованим. І навпаки, писемний текст від того, що він буде «озвучений» як усний монолог, не стане усним мовленням у точному розумінні цього слова.

Усне мовлення вважається ситуативним, а писемне — контекстним, але це не означає, що в писемному зовсім відсутні елементи ситуативності, а в усному — контекст. У писемному мовленні може докладно описуватись ситуація, в якій воно відбувається, а в усному мовленні основний його зміст може бути зрозумілий не з ситуації, а з самого контексту, тільки зі слів і фраз, якими обмінюються співбесідники. Усне мовлення, як і писемне, може бути заздалегідь підготовленим і спланованим. Промовець, що вирішує взяти участь у якомусь обговоренні, наперед обдумує свій виступ, планує його, навіть формує про себе його перші фрази. Такий усний виступ щодо його організації й побудови буде наближатися до писемного. Але якщо промовець оформив свій виступ за всіма вимогами писемного викладу думок, то такий його виступ перетвориться на звичайне «означення» писемного, на звичне читання написаного.

Зазначені відмінності між писемним і усним мовленням не обов'язкові для кожного мовця. Можна навести багато прикладів, коли в одних випадках письмове мовлення окремих людей відрізняється

від усного ще більшою мірою, ніж звичайне, а в інших випадках обидва ці види мовлення за способом використання лексики й синтаксису збігаються. Те, що усне мовлення за сучасного розвитку техніки може фіксуватись і зберігатись, відбуватись у ситуації, коли мовці не бачать один одного або бачать, перебуваючи на великій відстані один від одного (відеотелефон), не заперечує специфіку кожного з них, хоча, звичайно, дещо нівелює ті ознаки, за якими вони розрізняються. Треба зважити ще й на те, що в сучасному суспільстві усне й писемне мовлення розвиваються на взаємних основах. Усне мовлення не тільки є підґрунтям для розвитку писемного, а й само розвивається на його основі. Зберігаючи свою специфіку, усне мовлення багатьма своїми компонентами зближується з писемним. Елементи усного й писемного мовлення в процесі їх взаємовпливу починають або співіснувати, або взаємно перебудовуватися, синтезуватися підвищуючи його загальний рівень, але специфічні особливості усного й писемного мовлення значно відрізняються своєю досконалістю. Людина може добре говорити і посередньо, а то й погано писати. Не всі майстри пера добрі оратори, і не всі оратори добрі письменники. Сказане стосується й мовлення учнів.

Крім зовнішнього мовлення з його усним і писемним різновидами, людина користується внутрішнім мовленням. Хоча це мовлення досліджується давно, навколо нього ще й досі точаться дискусії як з приводу його структури, так і з приводу його функціональної своєрідності. Виділяються дві основні точки зору в трактуванні внутрішнього мовлення. Згідно з першою, воно не має особливої специфіки, це — звичайне мовлення, тільки без звуків, згідно з другою — внутрішнє мовлення всіма своїми функціями відмінне від зовнішнього.

Такі протилежності, погляди значною мірою пов'язані з термінологічною неясністю. Термін «внутрішнє мовлення» нерідко застосовується до найрізноманітніших явищ і тлумачиться, як слушно говорить один з його дослідників (*Баєв Б.Ф.* Психологія внутрішнього мовлення. — К.: Рад. шк., 1966), або як прихована мовна навичка, або як мислення словами, або як «мовлення мінус звук». Кожне з таких тлумачень тільки частково відповідає на запитання, що таке внутрішнє мовлення. Навіть усі разом вони достатньою мірою не розкривають цього складного явища.

Для правильного розуміння внутрішнього мовлення насамперед слід виходити з того, які потреби воно задовольняє, які функції виконує. Внутрішнє мовлення переважно виконує такі психологічні функції, як планування, підготовка процесу спілкування,

регуляція своєї поведінки, виконує внутрішні психологічні функції. За допомогою внутрішнього мовлення відбувається також опрацювання мовної інформації, яка приходить на прийом.

Для нас важливо підкреслити у внутрішньому мовленні функцію підготовки зовнішнього мовлення. Внутрішнє мовлення бере участь у комунікації насамперед тому, що в ньому готується (планується формується) основне з того, що буде передано слухачам. Внутрішнє мовлення в кінцевому підсумку обслуговує зовнішнє. Це не означає, звичайно, що перш ніж висловити думку вголос, промовець повністю її формулює про себе, що він завжди «думає, а потім говорить».

В усному імпровізованому мовленні практично важко спочатку формулювати думку для себе, а потім для інших. Очевидно, й не кожна думка внутрішньо формулюється (наприклад, загальновідома), і форми попереднього формулювання надто стислі, але участь внутрішнього мовлення в усному — незаперечна.

(Там само. — С 14-22).

Г.С. КОСТЮК

## ПСИХОЛОГІЯ РОЗУМІННЯ

**Суспільна практика** — основа виникнення і розвитку процесу пізнання, розуміння людиною об'єктивної дійсності, вона і є критерієм його істинності.

У навчанні розуміння учнями того, що їм викладається, теж являє собою відображення певних об'єктів у їх зв'язках і відношеннях. Принцип науковості, на засадах якого будуються програми і підручники в нашій школі, потребує розкриття учнями явищ природи і суспільства в їх реально існуючих, істотних зв'язках, поетапного усвідомлення учнями дедалі глибшої їх суті, переходу від простої констатації їх співіснування до з'ясування їх закономірностей, розгляду цих явищ в їх виникненні і розвитку...

Говорячи про розуміння, ми можемо мати на увазі різні боки цього складного явища, що відбиваються і в різних значеннях самого слова «розуміння». Може йтися про здатність особистості зрозуміти що-небудь, про самий процес розуміння, тобто проникнення<sup>11</sup> в суть певних об'єктів, про стан свідомості особистості, яка цю суть

розкриває, і про результат цього процесу, тобто ті судження, висновки, поняття, погляди тощо, які складаються в особистості внаслідок розуміння нею певних об'єктів.

Ці сторони даного явища взаємопов'язані. Розуміння виникає там, де є здатність живої істоти щось зрозуміти, яка і виявляється в самому процесі розуміння. В ході цього процесу змінюється стан свідомості особистості внаслідок того, що для неї стає ясным, зрозумілим те, що досі не було таким. Розуміння виявляється в певних результатах (судженнях, поняттях тощо), за якими лише і можна судити про його істинність, тобто відповідність об'єктивній дійсності...

Зрозуміти новий об'єкт — це розв'язати якусь, бодай маленьку пізнавальну задачу. Таку задачу ставить перед учнями кожен новий для них навчальний матеріал (наприклад, нова метафора, прислів'я, новий описовий чи розповідний текст, доведення геометричної теореми, пояснення нового природного явища або суспільної події і т. п...).

... Серед тих засобів, за допомогою яких здійснюється розуміння, істотну роль відіграє мова. Її роль виявляється навіть у розумінні наочно даних об'єктів. Осмислення цих об'єктів (наприклад, наочно даних подій, картин тощо) теж здійснюється за допомогою мови, яка вже тут стає засобом інтерпретації, пояснення того, що ми безпосередньо сприймаємо. Особливо ж зростає значення мови там, де йдеться про розуміння складних об'єктів, абстрактного матеріалу. В таких випадках самий об'єкт розуміння ставить перед свідомістю у мовній формі, з допомогою мовних засобів здійснюється і мислене оволодіння цим об'єктом.

Мова є важливим знаряддям розуміння. Кожен її акт, кожне слово є змістовним елементом цього процесу. Засвоюючи мову, дитина засвоює величезну кількість уявлень і понять, історично створених людьми. Саме тому мова і стає таким важливим засобом розуміння дітьми об'єктивної дійсності.

Мова стала знаряддям розуміння, бо вона історично формувалася в єдності з мисленням людей у процесі їх трудового спілкування. Завдяки мові, досягнення думки одного покоління людей стають здобутком наступних їх поколінь. Розв'язуючи кожен нову проблему, ми користуємося з тих багатств, що їх виробила думка попередніх людських поколінь...

Діалектична єдність мислення і мови, що має місце в процесі розуміння веде нас до висновку, що *культура мови* учнів — це і *культура їхньої думки*. Тому і в керівництві розумінням вона потребує до себе уваги. Оволодіння учнями мовою — необхідна пере-

думова успішного здійснення процесів розуміння і їх розвитку. Факти з педагогічної практики говорять про те, що ті труднощі в розумінні різних видів навчального матеріалу, з якими зустрічаються поодинокі учні, бувають пов'язані з недостатньою культурою їх мови. Бідність лексики мови деяких учнів, малий запас у них синонімів та інших мовних засобів спричинюються до того, що їм важко переказувати текст своїми словами і використовувати цей переказ як засіб покращення його розуміння.

(Навчально-виховний процес і психологічний розвиток особистості. За ред. ЛМЛПроколенко. — К.:Рад.шк., 1989. — С 253-255, 280-28, 286.)

О.О.ЛЕОНТЬЄВ

## ПОНЯТТЯ МОВЛЕННЕВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Діяльність має три боки: мотиваційний, цільовий та виконавчий. Вона народжується з потреби. Надалі за допомогою соціальних засобів, знаків ми плануємо діяльність, передбачаємо кінцеву мету та засоби її реалізації. Нарешті ми здійснюємо її, досягаємо поставленої мети.

Окремий акт діяльності це єдність трьох боків. Він започатковується мотивом і планом та завершується результатом, досягненням поставленої мети; між ними пролягає динамічна система кон- [ > кретних дій та операцій, спрямованих на його досягнення...

Структурність і цілеспрямованість — це дві важливі характеристики будь-якої специфічно людської діяльності. ...Мовленнєва діяльність не є звичайною сукупністю мовленнєвих актів, сукупністю «кинутих» висловлювань.

Інакше, мовленнєвої діяльності як такої не існує, є лише система, мовленнєвих дій, що входять до складу якоїсь діяльності — цілком те- [ оретичної, інтелектуальної чи частково практичної. З одним мовленням людині нічого робити: воно не самоціль, а засіб, знаряддя, хоча й і по-різному використовується в різних видах діяльності. Та надалі ми) все ж будемо говорити про *мовленнєву діяльність*, при цьому пам'ята- [ І ти, що мовлення не заповнює собою увесь «діяльнісний» акт...

Об'єкт лінгвістики — *система мовленнєвих дій, мовленнєва діяльність*... Лінгвістика цікавиться тим, що є специфічним саме

для мовленнєвої діяльності, психологія ж бере в мовленнєвій діяльності насамперед те, що є спільним для будь-якої діяльності...

(Леонтьев А.Л. *Язык, речь, речевая деятельность*. — М.: Просвещение, 1969. — С. 26-28.)

О.О. ЛЕОНТЬЕВ

### СУСПІЛЬНІ ФУНКЦІЇ ТА ФУНКЦІОНАЛЬНІ ЕКВІВАЛЕНТИ МОВИ ЯК ПРОБЛЕМА МОВЛЕННЄВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

... Під функціями мови ми розумітимемо лише ті характеристики мовленнєвої діяльності, які виявляються в будь-якій мовленнєвій ситуації...

У царині спілкування такою функцією є *комунікативна*... Ця функція, на нашу думку, є, по суті, функцією регуляції поведінки. Нічого іншого в понятті «комунікація» не міститься; інша річ, що ця регуляція може бути безпосередньою та опосередкованою, реакція на неї — миттєвою чи з затримкою. У мовленнєвій діяльності ця функція виявляється в одному з трьох можливих варіантів:

- а) як індивідуально-регулятивна функція, тобто як функція вибіркового впливу на поведінку однієї людини чи кількох;
- б) як колективно-регулятивна функція — за умов масової комунікації (ораторське мовлення, радіо, газета), розрахована на велику й недиференційовану аудиторію;
- в) як саморегулятивна функція — під час планування власної поведінки...

Друга з тих, що розглядаються нами у сфері спілкування, функцій мови — це функція, яку саме й можна назвати функцією *оволодіння суспільно-історичним досвідом людства*. Адже задля того, щоб здійснити інтелектуальну діяльність, людина повинна за допомогою мови засвоїти певну сукупність знань. Саме мова є тією основною формою, в якій ці знання доходять до кожної окремої людини. Образно кажучи, мову потрібно «дістати з полиці», щоб «дістати» продукти мислення, які лежать на цій самій полиці на другому ряді.

... Мова відображує й закріплює реалії, абстрактні поняття й т.п., як відпрацьовані історичним досвідом певного народу й зобов'язані своїм існуванням специфічним умовам трудового, суспільного, куль-

турного життя цього народу. У цьому розумінні можна виокремити ще одну функцію мови — *національно-культурну*...

Зрештою, мова є також знаряддям пізнання...

... Розглянемо ще деякі функції мовлення. Зокрема, це функція «марки» або номінативна функція, пов'язана з використанням мовлення для найменування якихось конкретних об'єктів, географічних пунктів, підприємств, крамниць, промислових виробів.

... *Діакритична* функція, що полягає у можливості вживання мовлення для корекції чи доповнення немовленнєвої ситуації...

До цієї ж групи можна віднести *експресивну* та *естетичну* функції.

... В естетичній (поетичній. — А.Б.) функції еквівалентами мови можуть бути різні немовні компоненти літературного твору...

В експресивній функції еквівалентами мови є різні паралінгвістичні явища, тобто виразні рухи — жести, міміка.

... Еквівалентом мови в діакритичній функції мовлення є вказівний жест.

Можлива, нарешті, оказіональна заміна (цілковита чи часткова) мовленнєвого висловлювання певним еквівалентом у конкретній мовленнєвій ситуації. Замість того, щоб сказати, що «дехто» теплень чи бовдур, ми можемо мовити «дехто»...й постукати об стіл...

(Там само. — С 32-42).

А.М. БОГУШ

### НАВЧАННЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ РІДНОЇ МОВИ

...Розрізняють чотири види мовленнєвої діяльності: говоріння, слухання (усне мовлення), читання, письмо (письмове мовлення). Навчання дітей мови в дошкільному віці обмежене усним мовленням, тобто двома взаємозумовленими процесами: говоріння (аудіюванням), висловлюванням і слуханням (розумінням). Активним боком мовленнєвого акту є говоріння. Слухання виконує допоміжну роль у спілкуванні.

Мовленнєвий акт містить два взаємозумовлені процеси — говоріння й слухання, які здійснюються на будь-якому рівні комунікації (організованому — в процесі навчальної діяльності на

заняттях з навчання рідної мови — чи неорганізованому — в ході повсякденного спілкування).

.. *Навчально-мовленнева діяльність* — це специфічно людська діяльність, що відбувається на мовленневому рівні у ході організованих навчальних занять чи в конкретних ситуаціях повсякденного спілкування за межами занять.

Навчально-мовленнева діяльність дітей дошкільного віку складається з різних видів говоріння (відтворювальна розповідь, переказування, запитання, відповіді, розмови, бесіда тощо) й слухання.

Розглянемо це на конкретному прикладі навчання переказування як одного з видів говоріння. Дитина прослухала літературний твір (слухання). У неї поступає потреба поділитися з іншими почутим. На занятті ця потреба об'єктивується мотивом, який вносить вихователь. «Сьогодні на занятті ви будете переказувати оповідання (чи казку). Оповідання потрібно уважно слухати, а потім його переказати». Перед дитиною поставлено мету навчитися переказувати. Ця мета усвідомлюється дитиною; потрібно уважно слухати, запам'ятовувати, щоб потім переказати. Отже, створюється певна навчальна ситуація. У ході навчальної ситуації дитина має засвоїти найзагальніші способи вирішення пізнавального завдання (у нашому випадку — переказати). Для цього вона має оволодіти специфічними навчально-мовленневими діями, а саме: уважно вислухати читання тексту, зрозуміти його зміст, встановити логічні зв'язки та взаємозалежності між окремими його частинами; зіставити поставлене запитання із змістом прослуханого тексту; побудувати мовленнєве висловлювання відповідно до поставленої мети, тобто оволодіти власне діями переказування; відтворити зміст послідовно, логічно, близько до тексту без пропусків його історичних моментів, оцінити поведінку і вчинки героїв; розповісти без пауз; самостійно розподілити цілісний текст на логічно завершені частини й назвати їх. Кожна з цих дій обслуговується специфічними операціями. Так, дія слухання тексту оповідання охоплює такі операції, як осмислення сприйнятого на слух мовленнєвого повідомлення, розкриття смислових зв'язків, запам'ятовування тексту під час слухання й т.п.

Дії переказування літературного твору потребують контролю. У дошкільному віці контроль за якістю переказування здійснює переважно вихователька. Контроль тут тісно пов'язаний з оцінкою. Здійснюючи контроль за мовленневими вміннями, вихователька оцінює досягнуті результати відповідно до по-

даного зразка, відмічає послідовність, логічність викладу думки, переказування близько до тексту, відсутність (чи наявність) пропусків окремих епізодів тексту, тривалих пауз, мовленневих помилок і т.п. Поступово діти самі починають зіставляти свій переказ із літературним зразком, під впливом навчання у них формується самооцінка та взаємоконтроль, а також зароджуються самооцінка та самоконтроль.

Переказування як вид говоріння має мотиваційно-спонукальну аналітико-синтетичну й виконавчу сторони.

Предметом переказування є думка, закладена у тексті, результатом переказування — мовленнєве повідомлення тексту переказу.

Кожне з навчальних занять, що проводяться у дошкільному закладі, є одним з видів навчально-мовленнєвої діяльності, яка реалізується в говорінні та слуханні й має усі основні характеристики діяльності, здійснення якої неможливе без контролю та оцінки.

(Богущ А.М. *Речевая подготовка детей в школе.* — К.: Рад. шк., 1984. — С. 17-18).

Л.П. ФЕДОРЕНКО

### ЗАКОНОМІРНОСТІ ЗАСВОЄННЯ РІДНОЇ МОВИ

... Нам видається дидактично доцільною така схема функцій мовлення, що впливає з двох основних функцій мови — мислительної та комунікативної.

#### Функції мови

мислительна

комунікативна

#### Функції мовлення

інформативна

впливу

(репродуктивна)

(прагматична)

номінативна

експресивна

(називна)

емоційна

дейктична

(вказівна)

оцінювальна

релятивна

спонукальна

(відношень)

контактна

(Федоренко Л.П. *Закономерности усвоения родного языка.* — М.: Просвещение, 1984. — С. 10).



### ФУНДАМЕНТАЛЬНІ ПОНЯТТЯ МЕТОДИКИ

Методика як наука має свої фундаментальні поняття і свою термінологію, що становить основу науки. Таких понять чотири: закономірності засвоєння мовлення; принципи навчання мови; розвивальний потенціал мовленнєвого середовища; засоби навчання мови.

Закономірності і засвоєння мовлення — об'єктивно існуюча залежність результатів засвоєння мовлення від рівня розвитку мовленнєво-творчої системи людини, її окремих органів (мовний апарат, його м'язи — мовленнєві механізми мозку). Закономірності засвоєння мовлення встановлені у ході вивчення досвіду навчання мови й даних досліджень суміжних наук — лінгвістичної психології та ін. Ці дані в теорії методики сприймаються як її *аксіомати*-ка (курс, наш — А.Б.).

Із закономірностей засвоєння мовлення впливають *принципи методики навчання мови* (мовлення) або методичні принципи, тобто правила практичної навчальної роботи вчителя-методиста, завдяки яким він може передбачити результат своєї діяльності.

*Мовленнєве середовище* — це мовлення, яке дитина чує від людей, що оточують її й запам'ятовує («вбирає») мимовільно підрастаюча дитина (у сім'ї, школі на уроках, на вулиці, по радіо, телебаченню, в кіно, а також під час читання книжок). Якості цього мовлення, його навчальні, розвивальні можливості називаються *розвивальним потенціалом мовленнєвого середовища*. Розвивальний потенціал мовленнєвого середовища буває оптимальним, якщо окремі його компоненти (доступні впливу вчителя-методиста) організовані за принципами методики навчання мови.

*Засоби навчання мови* складаються з трьох компонентів: а) конкретного навчального мовного матеріалу або дидактичного матеріалу, що становить зміст навчання; б) методів та прийомів навчання, тобто навчальних мовленнєвих дій (тренувань) учнів для розвитку певного органу мовнотворчої системи того, кого навчають; в) організації навчальної роботи, таких її форм, як урок, програмове навчання і т.п.

Засоби навчання мови виявляються ефективними, якщо вони дібрані у повній відповідності з принципами методики... Особливо виокремлюються матеріальні засоби навчання: а) навчальні посібники, виконані на друкованій основі (підручники, зошити,

таблиці тощо); б) технічна апаратура для відтворення писемного й усного мовлення; в) контрольно-навчальні пристрої.

(Там само. — С.18-19).

### ЗАКОНОМІРНОСТІ ЗАСВОЄННЯ МОВИ

*Закономірності засвоєння мови перебувають в об'єктивній залежності результатів засвоєння мовлення від рівня розвитку мовленнєво-творчої системи організму людини: мовленнєвого апарату* — мускулатури, що здійснює артикулювання звуків, модуляції елементів інтонації; *мовленнєвих механізмів мозку* — механізмів інтелекту, які здійснюють розуміння лексичних і граматичних мовних значень, та *емоційної сфери*, що сприймає виразність мовних одиниць, а також механізмів *пам'яті*, що запам'ятовують мовленнєві рухи, слухові й графічні реалії як знаки мови, норми сполучення мовних одиниць у мовленні...

Науці (методиці навчання мовлення) відомі в наш час шість закономірностей засвоєння мовлення.

*Перша закономірність*: мовлення засвоюється, якщо набувається *здатність до управління м'язами мовленнєвого апарату*, координації мовленнєворухових та слухових відчуттів. Ця закономірність пояснюється тим, що мова матеріальна (аксіома лінгвістики), що для кожного індивідуума матерія мови існує як його власні м'язові відчуття від мовленнєвих рухів.

*Друга закономірність*: мовлення засвоюється, якщо набувається *здатність розуміти лексичні й граматичні мовні значення*. Ця звукова (чи графічна) модель об'єктивної дійсності (аксіома лінгвістична), звуки мовлення, їх комплекси, що є одиницями мови, засвоюються людиною як такі, що мають значення, лише тоді, коли їй відомо (вона сприйняла відчуттями, почуттями, мисленням) те явище, що лежить за межами мови й відповідає цим мовним одиницям... Не можна зрозуміти написаного чи вимовленого слова, якщо не уявляєш предмета, дії, ознаки, відношення, які позначені відповідним словом.

Щоб осмислити граматичні значення словосполучень, речень, потрібно, по-перше, знати (спочатку відчутти), що все у світі існує у

зв'язках та «відношеннях», по-друге, уміти диференціювати зв'язки та відношення: предметні (додаткові), атрибутивні (означальні) тощо... Володіння мовленням передбачає знання (інтуїтивне) усіх граматичних засобів вираження зв'язків і відношень (логічних відношень) та вміння доречно ними користуватися...

*Третя закономірність:* мовлення засвоюється, якщо *набувається здатність відчувати виразні конотації (відтінки) лексичних, граматичних, фонетичних мовних значень.*

Засвоюючи граматичні та лексичні значення, учні відчують, як відображується (моделюється) в мові зовнішній світ. Засвоюючи способи виразності мовлення, вони відчують, як за допомогою мови виражається внутрішній світ людини, як людина висловлює свою оцінку дійсності.

До мовленнєвих засобів оцінки дійсності мовцем належать: інтонація, яка виражає емоційний стан людини, експресію, мету висловлювання (повідомлення, запитання), а також різні морфологічні засоби (частки, вигуки, модальні слова, суфікси емоційної оцінки), синтаксичні засоби (вступні слова й словосполучення, стилістичні фігури), розмаїття лексичних засобів (семантичні ряди — синоніми, антоніми, переносне вживання слів тощо).

*Четверта закономірність:* мовлення засвоюється, якщо *набувається здатність запам'ятовувати традицію сполучення мовних одиниць у потоці мовлення*, тобто засвоювати норму літературного мовлення.

Як уже зазначалося, мова (упорядкована система мовних одиниць — звуків мовлення, морфем, слів, словосполучень, речень) функціонує в людському суспільстві як засіб комунікації (спілкування) у формі мовлення, тобто у традиційній системі, яка називається нормою, і будь-яке, навіть мінімальне відхилення від неї вважається мовленнєвою помилкою.

Мовлення, тобто вживання (синтагматика і парадигматика) мовних одиниць для комунікації (спілкування) запам'ятовується людиною несвідомо. Це неусвідомлене, набуто завдяки пам'яті в процесі наслідування знання норми, традиції вживання ... називають чуттям мови.

Спостерігаються закономірності засвоєння писемного мовлення. Такою є наступна, *п'ята закономірність.* Писемне мовлення засвоюється, якщо воно *зіставляється з раніше засвоєним усним мовленням.* Усне мовлення випереджає писемне мовлення як у філогенезі (загальному розвитку людства), так і онтогенезі (індивідуальному розвитку кожної людини) — це відомо з досвіду. Якщо усне мов-

лення (мова загалом) як система знаків кодує навколишню дійсність, то писемне мовлення, власне, є колом усного мовлення. Отже, писемне мовлення — це код коду (аксіома семіотики). ... З досліджень психологів відомо, що людина, яка читає про себе, артикулює звуки мовлення й модулює інтонацію тексту, який вона читає.

Рука може правильно писати лише тоді, коли той, хто пише, артикулює звуки, що відповідають буквам, та інтонує мовлення. Це відбувається неусвідомлено.

Під час навчання грамоти дітей залучають до усвідомленого зіставлення звуків та букв, інакше навчити читати буде важко.

Закономірним є також співвіднесення темпу розвитку мовлення — усного й писемного — і ступеня досконалості вже набутих мовленнєвих навичок (особливо граматичних навичок, які відповідають мислительним навичкам).

*Шоста закономірність.* Темп збагачення мовлення прискорюється слідом за вдосконаленням мовленнєвотворчої системи того, кого навчають...

(Там само. — С. 20-24).

Л.П. ФЕДОРЕНКО

## ПРИНЦИПИ МЕТОДИКИ НАВЧАННЯ МОВИ

Принципи методики навчання мови — це правила практичної роботи вчителя-методиста. Принципи впливають із закономірностей засвоєння мовлення. Якщо закономірність — це констатація об'єктивно існуючої залежності між результатом мовленнєвого розвитку учня й удосконаленням його мовленнєвотворчої системи, то принципи методики — це формування правил (вимог), яких повинен дотримуватися, за якими має діяти вчитель-методист, щоб забезпечити розвиток будь-якого органа мовленнєвотворчої системи того, кого навчають.

Коли встановлюють принципи навчання, що впливають із закономірностей засвоєння мовлення, то дають вказівку, як потрібно діяти у ході навчання, щоб усі конкретні практичні дії не тільки не порушували закономірного процесу засвоєння мовлення, а й сприяли його правильному (природному) перебігу.

Принцип методики навчання мови, як і будь-яке теоретичне положення, дає змогу *передбачати результати навчання...*

Констатувавши факт залежності розвитку мовлення учня від того, наскільки інтенсивні м'язи органів мови, тобто встановивши потрібну закономірність, учитель визначає для себе, як потрібно діяти в ході навчання, щоб забезпечити тренування органів мовлення учнів, тобто встановлює методичний принцип, який можна сформулювати як *принцип уваги до матерії мови*.

Відповідно до цього принципу, вчитель у школі (вихователь у дитячому садку) організовує штучне мовне середовище, тобто добирає засоби навчання. Засоби навчання мають бути дібрані таким чином, щоб стимулювати учнів до активних мовленнєвих дій (тренувань), доцільних для розвитку певних мовленнєворухових навичок: артикуляцій, просодії, інтонації...

Констатуючи факт залежності засвоєння мовлення від розвитку здатності сприймати мовні одиниці (морфеми, слова, словосполучення, речення) як знаки, що кодують позамовну реальність, педагог визначає для себе, як потрібно діяти у ході навчання, щоб учень сприйняв текст як такий, що має певний сенс... Отже, формулює методичний *принцип розуміння мовних значень*...

Стосовно цього принципу добираються засоби навчання — дидактичний мовний матеріал, методи і прийоми навчання, його організація, що забезпечує учням інтуїтивне (що суттєво сприймається) розуміння лексичних і граматичних значень.

Встановивши факт залежності розвитку мовлення від засвоєння конотативних (емоційних тощо) засобів виразності мовлення, тобто, відповідно до закономірності, педагог визначає, як слід діяти у ході навчання, щоб забезпечити розвиток стилістичних навичок учнів — уміння розрізняти засоби модальності, експресії, емоційної виразності, уміння сприймати поезію, естетичні цінності мовлення, тобто встановлює *принцип оцінки виразності мовлення*.

Відповідно до цього принципу, добираються засоби навчання — дидактичний матеріал, методи і прийоми навчання, форма його організації, що забезпечує діяльність за цією закономірністю, робить його інтенсивнішим, встановлюються міжпредметні зв'язки...

Встановивши факт залежності розвитку мовлення від інтенсивності запам'ятовування норми (традиції) сполучення мовних одиниць у потоці мовлення, відповідно до цієї закономірності засвоєння мовлення формулюють принцип методики — *принцип розвитку чуття мови*. Чуттям мови, як уже зазначалося, називають неусвідомлене вміння наслідувати традиції вживання мовних одиниць у мовленні. Чуття мови набувають шляхом насліду-

вання мовцями, шляхом запам'ятовування, яке звучить у навколишньому середовищі...

Встановивши пряму залежність між усними й письмовими мовленнєвими рухами (тобто між м'язовими відчуттями від артикуляцій і модуляцій мовленнєвого апарата й рухами руки), переконавшись, що рука працює тим легше, чим точніше скоординовані її рухи з мовленнєвими рухами мовленнєвого апарату, педагог визначає для себе, як слід діяти, щоб забезпечити координацію рухів руки й мовленнєвого апарату, тобто починає працювати за *принципом координації усного й писемного мовлення*.

Відповідно до цього принципу, добирається дидактичний матеріал — записи на друкованій основі, що скоординовані з записами мовлення, яке звучить на відповідних пристроях, методи й прийоми навчання, що передбачають зіставлення мовлення (записаного й того, що вимовляється), організацію навчання, яке випереджало б розвиток усного мовлення.

Констатувавши той факт, що учні засвоюють нову мовленнєву інформацію легше тоді, коли більше розвинуте їхнє власне мовлення, вчитель формулює принцип добору засобів навчання як принцип прискорення темпу навчання...

Отже, принципи методики — це такі теоретичні положення, які, за умови їх реалізації у практиці навчання, допомагають передбачати результати навчання.

*Принципи методики* можна ще визначити й як правила організації штучного мовленнєвого середовища, яке дає можливість передбачати розвивальний потенціал (розвивальні можливості) певного мовленнєвого середовища...

(Там само. — С 25-28).

ЕЛ. КОРОТКОВА

#### ДО ПРОБЛЕМИ ВИВЧЕННЯ ПРИНЦИПІВ НАВЧАННЯ МОВЛЕННЯ

...Методичними принципами зумовлюються правила застосування методів і прийомів навчання мовлення. До критеріїв оцінки навчання належить міра відповідності його методичним принципам...

У відповідності з сучасними вимогами до виховання та навчання у дошкільних закладах, повинні вивчатися принципи оптимального навчання мовленню. Методичними принципами має забезпечуватись інтенсифікація процесу навчання, високий рівень сформованості мовленнєвих умінь і навичок. У вивченні й розробці принципів не можуть не враховуватись підвищені вимоги у підготовці дітей до шкільного навчання...

Принципами оптимального навчання мовлення не може не передбачатись забезпечення мовного розвитку дітей у процесі навчання на рівні вікових можливостей...

Навчання мовлення важливо будувати у цілковитій реалізації мовленнєвих умінь і навичок. Дошкільний вік — найважливіший період інтелектуально-мовленнєвого розвитку особистості. Дитину в дошкільному віці відрізняє яскраво виражена здатність до оволодіння рідною мовою, мовленнєвою діяльністю, тому оптимальне навчання не може не вичерпувати повною мірою вікових можливостей дітей дошкільного віку...

У вивченні мовлення як предмета навчання актуальну значущість мають лінгвістичні положення: мовлення — реалізація мови, використання мови в процесі говоріння; мова функціонує в мовленні; мовлення не може існувати поза мовою як своїм матеріалом. Мова — система системи, кожний з рівнів взаємозалежності утворюють систему мови: комунікативна функція мови як її провідна функція здійснюється як шляхом семантики мови, так й усіма засобами мови; речення — провідна синтаксична одиниця, являє собою слово чи групу слів граматично оформлених, які є засобом формування, вираження, повідомлення думки про явища дійсності та ставлення до них мовця...

У дошкільному віці відбувається інтенсивний розвиток зв'язного мовлення на ґрунті оволодіння граматичними засобами мови; усвідомлення мовної дійсності виявляється у виділенні, виокремленні дитиною мовних фактів і явищ. Малюк оволодіває розмовно-побутовим стилем мовлення, який містить достатньо можливостей для формування зв'язного мовлення. Дошкільний вік є тим періодом, коли спостерігається найбільша чутливість до мовних явищ, слово стає предметом пізнання дитини, предметом його діяльності — дитина здійснює розумову роботу над мовою, активно засвоює її. В оволодінні дитиною рідною мовою істотне значення має як те, що дитина чує зв'язне мовлення, так і її власна практика вживання форм зв'язного мовлення, оскільки дитина оволодіває мовою шляхом практичного використання засобів мови у

своїй мовленнєвій діяльності. Однією з особливостей дошкільного віку є надзвичайна сензитивність (сприйнятливність) дитини.

Розглядаючи актуальність проблеми принципів дошкільного навчання мовлення, слід зазначити, що ця центральна проблема методики до цього часу не була ще об'єктом дослідження. Недослідженість проблеми принципів не можна не вважати істотним недоліком у теорії дошкільного навчання мови...

Нерозробленість принципів навчання мови в дошкільній методиці не може не позначатись на наступності у навчанні рідної мови в дитячих садках та школі.

Оскільки не розроблена проблема принципів, такий важливий бік мовленнєвого розвитку дитини-дошкільника, як формування початків лінгвістичних інтересів, усвідомленого ставлення до мовлення, то формування^ пізнавальної діяльності на мовному матеріалі розвивається деякою мірою стихійно, за межами систематичних навчальних впливів.

Мовленнєві процеси, які формуються стихійно, уповільнені і не є результативними...

Вивчення принципів здійснювалося за гіпотезою: оптимізація навчання мовлення буде успішною, якщо принципи передбачатимуть засвоєння дітьми в єдності змісту й форм мови; принципи спрямовують на оптимальне навчання, якщо побудований з їх урахуванням процес навчання забезпечить необхідну й доступну для дітей лінгвістичну інформацію шляхом демонстрування в мовленні тих мовних засобів, які засвоюватимуться; якщо мовні факти та явища стануть для дитини об'єктом виокремлення, усвідомлення; якщо за наявності опертя на розвивальний інтерес до мови, має місце розгортання розумових дій з мовним матеріалом, підведення дітей до початкових форм його узагальнення; принципи навчання мови сприятимуть оптимізації навчання, якщо в мовленнєвих зразках — найважливішому джерелі практичного ознайомлення дітей з мовленням — моделюватиметься мовний матеріал, який підлягає засвоєнню дітьми, з постійним ускладненням; коли сприймання мовленнєвих зразків поєднуюватиметься з власною мовленнєвою діяльністю дітей, мотивованою потребою у спілкуванні.

*Принципами навчання мови* (курс. наш. — А.Б.) визначені: принцип організації спостережень над мовним матеріалом; принцип взаємозв'язку роботи над різними сторонами мовлення; принцип забезпечення мовленнєвої практики у взаємозв'язку роботи з розвитку діалогічного та монологічного мовлення; принцип збага-

чення мотивації мовленнєвої діяльності; принцип забезпечення впливу художньої літератури на мовленнєвий розвиток дітей...

*(Короткова Э.П. Принципы обучения речи в детском саду. — Ростов-на-Дону, 1975. — С. 3-7).*

К. І. ЧУКОВСЬКИЙ

### ДИТЯЧЕ ЧУТТЯ МОВИ

Якби потрібні були найпереконливіші для всіх докази, що кожний малюк є наймогутнішим розумним працівником нашої планети, достатньо було б уважніше придивитися до складної системи тих методів, за допомогою яких йому вдається за такий надзвичайно короткий час оволодіти своєю рідною мовою, всіма відтінками її дивовижних форм, усіма тонкощами її суфіксів, префіксів та флексій.

... Насамперед слід зазначити, що у дворічних та трирічних дітей таке сильне чуття мови, що слова, які вони створюють, зовсім не видаються каліками чи повторами мовлення, а, навпаки, досить влучні, витончені, природні...

*(Чуковський К.И. От 2 до 5 // Избр. соч.: В 6 т. — М.: Худож. лит., 1965. — Т. I.-С. 343-344).*

К.І. ЧУКОВСЬКИЙ

### НЕУСВІДОМЛЕНА МАЙСТЕРНІСТЬ

... Щоб сприйняти нашу мову, дитина у своїй словотворчості копіює дорослих. Дико було б вважати, що вона хоч якоюсь мірою створює нашу мову, змінює її граматичну будову, її словниковий склад. Дитина, сама знаючи про це, водночас спрямовує всі свої зусилля на те, щоб шляхом аналогій засвоїти створене багатьма поколіннями дорослих мовне багатство.

Натомість використовує вона ці аналогії з такою майстерністю, з такою чуливістю до сенсу і значення тих елементів, з яких складається слово, що не можна не захоплюватися чудовою силою її кмітливості, уваги і пам'яті, яка виступає в цій важкій повсякденній праці.

Витончений відтінок кожної граматичної форми впізнається дитиною відразу, а якщо їй знадобиться створити (чи відтворити в своїй пам'яті) певне слово, вона вживає саме той суфікс, саме те закінчення, які за потаємним законом рідної мови є необхідними саме для цього відтінку слова, яке передає потрібну думку чи образ.

*(Там само. — С 347-348).*

Т.О. ПИРОЖЕНКО

### МОВЛЕННЯ ДИТИНИ ЯК ВІДОБРАЖЕННЯ РОЗВИТКУ ФОРМ СПІЛКУВАННЯ

Мовленнєвий розвиток дитини — один з основних чинників становлення особистості у дошкільному дитинстві. Ступінь розвитку цієї сфери психіки визначає рівень сформованості соціальних і пізнавальних досягнень дитини — потреб і інтересів, знань, умінь та навичок, а також інших психічних якостей, які становлять базис особистісної культури.

Актуальність своєчасного мовленнєвого розвитку в дошкільному дитинстві визначається завданнями із створення оптимальних умов для якнайповнішого розкриття потенційних можливостей кожної дитини, які мають прояв у специфічно дитячих видах діяльності і пов'язані із комунікацією. Становлення у людини усіх психічних функцій, психічних процесів, особистості в цілому неможливе без міжособистісного контакту. При цьому мовленнєвий розвиток та його удосконалення необхідно розглядати як відображення зростання навичок комунікативно-мовленнєвої взаємодії. Здібність до спілкування розуміється як комплексна здатність користування засобами взаємодії (невербальними, предметно-практичними, мовними), які забезпечують успішність цілей комунікації. Комунікативно-мовленнєві здібності можна характеризувати як індивідуальні і психофізіологічні особливості, які забезпечують швидке і якісне засвоєння умінь та навичок застосування засобів спілкування в конкретній ситуації взаємодії з довкіллям.

Спілкування є тією вирішальною умовою, яка визначає факт появи активного мовлення, строки його виникнення, темп розвитку і удосконалення у наступні періоди дошкільного дитинства. Цей висновок не знижує важливості інших факторів, і, насамперед, розвитку чуттєвого пізнання, а також фонематичного слуху і артикуляційних

рухів, без яких була б неможлива побудова звукоорганізованого членового мовлення, що закріплює понятійний зміст свідомості.

Заявлений у психологічній характеристиці акцент на взаємозв'язку становлення форм і засобів спілкування дитини вказує на те, що мовлення виникло у спілкуванні і у подальшому розвитку і становленні тісно пов'язане із комунікативною діяльністю дошкільника. Його рівень складності визначається широтою і дієвістю мотивів спілкування. Сама матерія мовлення (лексика, граматики) тісно залежать від змісту потреби дитини у спілкуванні з дорослими і однолітками.

Із розмаїття мовлення, яке чує дитина, вона вибирає, засвоює і створює те, що їй необхідне для розв'язання комунікативних задач, які постають перед нею у зв'язку із особливостями життєдіяльності на даному етапі розвитку. Саме розвиток комунікативної діяльності визначає розвиток мовлення, а не навпаки. Так, мовлення дітей, однакових за віком, але які знаходяться на різних рівнях розвитку спілкування, суттєво різняться між собою. Мовлення дітей різних за віком, але які знаходяться на одному рівні комунікативної діяльності, приблизно однакове за лексичним складом, складністю граматичного оформлення і розгорненості речень. Це пояснюється тим, що типові для певного рівня розвитку спілкування комунікативної задачі (потреби) визначають вибіркоче сприймання і привласнення дітьми різних особливостей мовлення, яке вони чувають. У відповідності з типовими комунікативними задачами діти з різними формами спілкування визначають і засвоюють в одному мовному матеріалі різні лексичні й граматичні особливості. Педагогічний висновок цієї закономірності полягає у тому, що для розвитку мовлення дитини недостатньо пропонувати їй різноманітний мовний матеріал. Необхідно висувати перед дитиною нові задачі спілкування, які б вимагали нових мовних засобів спілкування.

На етапі свого виникнення і становлення мовлення дитини характеризується ситуативністю: дитина позначає словом елементи даної наочної ситуації. Лише поступово слово наповнюється понятійним змістом і надає дітям можливість вийти за межі однієї окремої ситуації на простір широкої пізнавальної діяльності. Поява у дітей запитань про приховані властивості речей, а також про предмети чи явища, відсутні у цей час і у цьому місці (не презентовані чуттєво), знаменує перехід дитини від ранніх ситуативних форм спілкування до більш розвинутих позаситуативних форм. При цьому роль і місце мовних засобів для цілей комунікації є різною. Якщо у ситуативних формах спілкування (емоційному, ситуативно-діловому) слово (мовлення) з'являється услід за предметно-практичними діями, то у

більш складних формах позаситуативного спілкування дитина демонструє інший шлях мовного пізнання (від слова до предмета).

Усі аспекти комунікативної діяльності (сприймання мовлення дорослих, співробітництво, емоційні контакти) пов'язані між собою в єдиному процесі спілкування дитини з людьми, які її оточують, і визначають строки появи активного мовлення і темп його розвитку. Емоційне спілкування водночас є не лише первинною, а й життєво важливою у всі періоди дошкільного дитинства формою спілкування, оскільки створює умови для реалізації загальної активності, яка проявляється в усіх специфічно дитячих видах діяльності (предметно-практичній, ігровій, пізнавальній). Основна роль емоційних контактів полягає у тому, що вони загострюють потребу у спілкуванні з дорослими і однолітками і стимулюють, тим самим, оволодіння засобами спілкування — мовленням. Однак змістову, знакову функцію мовлення починає набувати у ході спільних із дорослими і однолітками предметних дій. Взаємодія, співробітництво вимагає встановлення зв'язку між словом (назвою предметів) і дією, що звучить. Такий взаємозв'язок встановлюється у процесі ситуативно-ділового спілкування, яке зберігає минулі досягнення ранньої форми спілкування — адресованість, комунікативну спрямованість. Під час переходу до нових форм спілкування минулий зміст потреби у спілкуванні і її структурні характеристики постають як складові елементи нового, більш складного явища.

Так, цілісну картину особливостей мовленнєвого розвитку дітей з різними формами спілкування можна характеризувати незалежно від їхнього віку.

Перед дітьми, які знаходяться на рівні ситуативно-ділової форми спілкування, комунікативні задачі визначаються діловими мотивами. При цьому у багатьох випадках діти можуть обмежитися немовними (невербальними) засобами. Мовлення вплетене у предметну діяльність і супроводжує її. Мовлення дітей із ситуативно-діловою формою спілкування протягом усього дошкільного періоду має типові особливості.

Воно складається з простих і коротких речень. Лексика пов'язана із конкретною наочною ситуацією. Це проявляється у великій кількості іменників. Прикметники або відсутні, або вказують на атрибутивні властивості предметів (колір, розмір). Дієслова фіксують лише конкретні предметні дії. Визначення інтелектуальних, вольових дій обмежене і часто дається лише у наказовому способі, виконуючи разом з тим функцію вказівного жеста (дивись!).

У дітей із позаситуативною формою спілкування на перший план виступають комунікативні задачі отримання інформації про предмети

та явища довкілля, способи дій, про регуляцію взаємодії з партнером.

Ці задачі спілкування вимагають нових засобів. Зростає вербальність спілкування. Лексика звільняється від залежності до конкретної ситуації. Скорочується кількість неадресованого мовлення. Урізноманітнюються невербальні засоби, які не замінюють, а доповнюють вербальну комунікацію. Збільшується кількість слів у реченні. Зростає кількість складних речень, різноманітність їх конструкцій. Зростає кількість дієслів, що називають вольові, інтелектуальні та емоційні дії. Різними стають прикметники, які позначають естетичні, емоційні і етичні властивості дієвих осіб. При цьому кількість прикметників, що називають атрибутивні властивості предметів, зменшується. З'являється багато особових займенників і прислівників.

Позаситуативні форми спілкування вказують на те, що мовні засоби стають провідними у комунікації. Мовлення дозволяє дітям розширити межі конкретної ситуації і вийти за край миттєвих характеристик часу і місця ситуації спілкування. Діти оволодівають понятійним наповненням слова, тому навчаються використовувати мовлення для передачі партнеру все більш складної і абстрактної за змістом інформації. Мовлення стає все більш конкретним, не прикутим до конкретної наочної ситуації спілкування. Одночасно діти навчаються доволно регулювати мовлення, свідомо застосувати його для різних цілей спілкування. Внаслідок цього мовлення перетворюється у самостійний вид діяльності. Поряд із експресивною функцією (вираз ставлення), розвиваються і удосконалюються номінативна (позначення, назва) і регулятивна (регулювання, керування) функції мовлення. Розвиток функцій мовлення визначає її першочергове значення у розвитку і удосконаленні усіх видів діяльності, пов'язаних із комунікацією. Таким чином, становлення і збагачення мовлення суттєво впливає на психічний розвиток дитини взагалі.

Здатність до спілкування повинна розглядатися передусім як відкрита система, що змінюється. Діагностика рівня комунікативно-мовленнєвого розвитку дітей дає змогу зробити зріз поточного стану. Будь-які зміни у мотивації, потребах, умовах навчання, спрямовані на зміни характеру взаємин між учасниками комунікації, а також на процес удосконалення її ознак, спричиняють зміни комунікативно-мовленнєвих досягнень.

Виявлення специфіки та особливостей комунікативно-мовленнєвої діяльності дошкільників у взаємодії з ровесниками дозволяє виділити у всіх вікових групах дитячого садка дітей з високим, середнім та низьким рівнем здатності до спілкування.

Критеріями високого рівня є: сформованість стійких мотивів спілкування з дорослими і ровесниками, частота контактів, ініціативність, активність взаємодії з людьми, що оточують, виражена у формах емоційно-особистісного, ситуативно-ділового, позаситуативного спілкування; володіння багатством невербальних засобів, знання ввічливих форм контакту і вміння здійснювати дії мовленнєвого та невербального характеру для взаємодії; розвиненість і різноманітність побудови мовлення у діалозі й монологі, його адекватність просторово-часовому і партнерському оточенню, зв'язність, логічність висловлювань, наявність творчих розповідей.

Середній рівень: ситуативність проявів особистісних, ділових, пізнавальних мотивів спілкування з дорослими та однолітками, що не стало стійким, стабільним механізмом, який спонукає до особистої ініціативи при вступі у мовленнєву взаємодію, відсутність активності у комунікації, знання ввічливих форм контактів, але не як керівництво до дії; слабка сформованість навичок соціально-перцептивного аналізу ситуації спілкування, помилки в оцінці просторово-часових характеристик та дієвих осіб у комунікації; бідність лексики, граматичних і звукових утворень: зменшувальних суфіксів, звертань, відповідних інтонацій, тону, темпу, сили голосу; одноманітність побудов і форм мовленнєвих висловлювань, розповідання (монолог) відповідно до наочно-образної ситуації спілкування, несформованість елементів творчої уяви, фантазії, прогнозування, невміння виходити за межі наочної ситуації.

Низький: несформованість мотивів спілкування з дорослими і ровесниками, труднощі вступу у контакт, комунікативно-мовленнєві дії без урахування (аналізу-синтезу) ситуації спілкування («не до ладу»), безініціативність у веденні діалогу, мимовільне використання експресивних, невербальних засобів комунікації при невмінні «читати» їх у партнерів; складності у формулюванні задуму дій партнерів по спілкуванню і розумінні ситуації в цілому; низькі мовні характеристики (бідність лексики, невиразність звучного мовлення, граматична неправильність); однотипність побудови фраз, відсутність творчої розповіді.

Вироблена система критеріїв визначення високого, середнього і низького рівнів комунікативно-мовленнєвого розвитку дітей дає змогу розв'язувати у практиці дошкільного виховання такі завдання: 1) визначити рівень сформованості вказаної діяльності; 2) робити висновки про особливості розвивальних впливів у дитячому садку; 3) вести спостереження за змінами у розвитку форм і засобів мовного спілкування у процесі спеціальних формуючих завдань; 4) проводити порівняльний

аналіз індивідуальних відмінностей у розвитку комунікативно-мовленнєвої діяльності дитини. Важливість розв'язання поставлених питань підкреслюється тим, що процес засвоєння дитиною комунікативних і мовленнєвих дій у системі «дорослий — дитина», «дитина — дитина» розглядається у важливий для особистості віковий період, на стику вікових груп (молодший — старший дошкільний вік), на межі діяльностей (ігрової — навчальної), на переході до активного вживання мовних знаково-символічних засобів. Важливість вивчення комунікативно-мовленнєвого розвитку дошкільника у реальній життєдіяльності дитячого садка слід підкреслити у зв'язку з тим, що у цьому віці міжособистісні відносини дітей набувають більшої сталості та диференційованості, що, в свою чергу, накладає відбиток на закріплення індивідуального стилю мовленнєвої поведінки.

Можливо, не всі з педагогів одразу зможуть реалізувати комунікативний підхід до розвитку мовлення дитини. Залишається багато питань організаційного характеру. Педагогу потрібні професійні знання з проектування особистісно-розвивальної взаємодії як системи, складовими якої є психолого-педагогічна діагностика; постановка педагогічних завдань; організація діяльності вихованців; аналіз динаміки та рівнів їх активності, а також корекція розвитку; прогнозування виховних ситуацій міжсуб'єктної взаємодії.

Всі ці питання мають відношення до психологічної культури педагогічної праці. І перший крок до неї — знання *закономірностей* розвитку мовлення дітей різних вікових груп дошкільного закладу.

Найважливіша закономірність мовленнєвого зростання полягає в її залежності від рівня сформованості спілкування. У психолого-педагогічній літературі багатогранно розкрита категорія спілкування в рамках вивчення її функцій, мотивів, засобів впливу на особистісне формування людини. При цьому багатьма авторами підкреслюється думка про те, що порушення чи несформованість навичок спілкування чи його дефіцит та депривація особливо небезпечні в дитинстві, тому що «тягнуть» за собою зниження пізнавальних потреб, низький рівень наочно-образного мислення, відставання в мовленнєвому розвитку, що в цілому характеризує повільний темп розвитку здібностей до навчання.

Ми підкреслюємо, що повноцінному розвитку особистості сприяє спілкування, яке здійснюється на основі діалогу, і забезпечує комунікацію, взаємодію. Зведення комунікації тільки до мови, а також підміна психологічних якостей дій партнерів в діалозі і монолозі якостями одних лише мовних характеристик (лексика, фонетика, грамати-ка) обмежує проблему психології комунікації і скеровує увагу педагогів

на обстеження лише лінгвістичних ознак мовлення. Але це не пояснює особисті розбіжності у використанні мови у взаємодії з партнером.

Для психологічного аналізу процесу оволодіння дитиною мовою необхідно відокремити такі параметри, як засвоєння мови і використання її. Останнє має відношення до комунікативної діяльності, до становлення форм спілкування. Дослідження всіх взаємозалежних ознак, які мають прояв у використанні мовних засобів у спілкуванні, підтверджує взаємозв'язок мовних (лінгвістичних) характеристик з комунікативними ознаками. Діти з високим рівнем лінгвістичних ознак при зниженій комунікативній спрямованості втрачають попередні досягнення емоційних компонентів мовлення.

Це відбувається через те, що неясність, нерозв'язність комунікативної задачі (повідомити, здивувати, порадувати тощо) робить «невиразними» комунікативно-мовленнєві дії того, хто говорить. Відсутність комунікативної задачі у висловлюванні вносить у мовленнєву поведінку дитини байдужість, емоційну невиразність, млявість, відсутність вольового зусилля. Саме мовлення її залишається правильним з точки зору лексики і граматики, але водночас стає стандартизованим, шаблонним, «неживим» і за своїм граматичним оформленням синтаксично не ускладнюється. Різноманітні граматичні побудови фраз лишаються при цьому неосвоєними і гальмують у подальшому розвиток мовлення, його зв'язність, розгорнутість, довільність.

Таким чином, за досить широкого запасу словника і володіння мовними нормами діти зазнають труднощів у взаємодії з дорослими та однолітками, оскільки не вміють «вписуватись» у ситуацію спілкування, бути адекватними їй, швидко враховувати динаміку її розвитку, прогнозувати дії партнерів. У таких дітей мовна навичка виявляється нестабільною, нестійкою. За будь-якої зміни характеристик ситуації спілкування (партнер, місце комунікації), дитина не може скласти зв'язного тексту на відому їй тему.

Отже, мовні, лінгвістичні навички не можуть забезпечити стійкого прогресивного розвитку мовлення, якщо навчання мови не пов'язано з розвитком усіх змістових ознак (афективно-вольового, когнітивного, творчого характеру), що виявляються у мовленнєвій взаємодії дитини з мовцями.

Аналіз взаємозалежності інтегрованої здібності користування мовою з метою комунікації дає підставу для висновку про те, що комунікативні ознаки — головні складові в їх діагностиці. Вони є вихідними в мовленнєвому зростанні дитини.

(Піроженко Т.О. *Мовленнєве зростання дошкільника*; — К: Грашук, 1999. — С.33-38).



## МЕТОДИКА ОБСТЕЖЕННЯ І КООРДИНАТИ ЗРОСТАННЯ МОВЛЕННЕВОГО РОЗВИТКУ ДОШКІЛЬНИКА

Методика обстеження рівня комунікативно-мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку дозволяє аналізувати мовлення через ситуативні прояви, котрі потребують від дитини «включеності» в ситуацію реального контакту. Це положення слід підкреслити в зв'язку з тим, що здатність до спілкування традиційно розглядається як поза ситуативне явище, з виключенням операційних компонентів, котрі виявляються у вирішенні конкретних завдань комунікації з оточенням. Сформованість та розвинутість засобів спілкування дошкільників може аналізуватись за ступенем складності комунікативно-мовленнєвих дій дитини.

Таким чином, у діагностиці мовленнєвого розвитку дитини слід аналізувати (і навчати) не лише формальні показники оволодіння мовними засобами (звуковимова, словник, граматики). Необхідно аналізувати комплексне вміння, яке характеризує успішність мовної взаємодії, розвинутість комунікативної компетенції.

Відзначаються такі комунікативно-мовленнєві дії:

- вміння аналізувати емоційний та інформаційний зміст ситуації спілкування для того, щоб увійти до неї;
- установити контакт із партнером по спілкуванню, використовуючи невербальні та мовні засоби;
- сприймати, розуміти та використовувати засоби спілкування (синтез когнітивних та контактовстановлюючих вмінь);
- комунікативно-мовленнєві вміння, які характеризують адекватність мовленнєвих висловлювань різним ситуаціям (оформлення думки в мовлення);
- мовні (лінгвістичні) вміння (оволодіння словником, звуковою та граматичною правильністю, інтонацією, темпом, тоном, дикцією);
- уміння контролювати, оцінювати, аналізувати особисте мовлення, вміння варіювати мовне висловлювання у відповідності до досягнутого результату.

Отже, аналіз змістових ознак мовлення дитини включає як когнітивно-лінгвістичні, так і афективно-вольові та творчі прояви мовлення.

Психологу або вихователю, який вивчає ознаки комунікативно-мовленнєвого розвитку дитини, доцільно фіксувати отриману під час бесіди інформацію про рівень розвитку цих ознак. Перелік їх подано у таблиці «Ознаки комунікативно-мовленнєвого розвитку дошкільника».

## ОЗНАКИ КОМУНІКАТИВНО-МОВЛЕННЕВОГО РОЗВИТКУ ДОШКІЛЬНИКА

### ОЗНАКИ

1. Комунікативні властивості мовлення
  - 1.1. Спрямованість на партнера, установка на реакцію у відповідь.
  - 1.2. Різноманітність і виразність, активне використання невербальних засобів спілкування.
 Наявність контактовстановлюючих засобів у спілкуванні.
2. Когнітивно-лінгвістичні властивості мовлення.
  - 2.1. Когнітивні властивості мовлення, що виявляються у соціально-перцептивному аналізі-синтезі системи «людина-ситуація».
    - 2.1.1. Розуміння дитиною просторово-часових характеристик ситуації спілкування (значення слів, що характеризують місце, час, зміст дії).
    - 2.1.2. Розуміння дитиною емоційного змісту ситуації спілкування через емоційні стани дійових осіб (значення слів про емоційний стан людини).
    - 2.1.3. Розуміння дитиною характеру дійових осіб (значення слів про риси якості особистості).
  - 2.2. Лінгвістичні властивості мовлення.
    - 2.2.1. Словникове багатство (різноманітність і точне використання лексики, яка відповідає ситуації спілкування).
    - 2.2.2. Граматична правильність, відмінювання і узгодження слів у фразі, згідно з мовними нормами.
    - 2.2.3. Фонетичні властивості мовлення (звуковимова, дикція, сила голосу).
3. **Довільність мовлення.**
  - 3.1. Прагнення до розгорнутості, логічності, зв'язності, забезпечення розуміння свого мовлення.
  - 3.2. Управління мовленням, його зміна у разі потреби.
  - 3.3. Характер тексту (репродуктивний або творчий).
4. **Актуальний рівень пізнавальних творчих характеристик мовленнєвого розвитку дитини (формулювання 1—3-х суджень про подальший розвиток ситуації).**

Якщо до наведеної схеми Ви додасте шкалу «Ступінь вираженості ознак»: високий, середній, низький, то Ваша інформація

набуває вигляду індивідуальної картки-реєстрації обстеження рівня комунікативно-мовленнєвого розвитку дитини. Знаючи методику обстеження (вміння вести бесіду), у вказаній картці легко відзначити знаком «+» чи «-» відповідні значення, зберігши зацікавлений діалог з дитиною. Запис результатів за ходом обстеження набуває такої форми:

Ознаки	Ступінь вираженості			Примітки
	високий	середній	низький	
1.1	+			
1.2	+			
1.3		-		
...				

Для тих, хто хотів би поєднати інформацію про досліджувані ознаки комунікативно-мовленнєвого розвитку і методику проведення бесіди з додатковими завданнями, пропонуємо повну схему методики обстеження рівня комунікативно-мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку.

**Методика обстеження рівня мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку**

**МЕТА:** Аналіз засвоєння та використання мови як засобу взаємодії дитини з дорослими та однолітками.

Прізвище, ім'я \_\_\_\_\_ Вік \_\_\_\_\_

Мова спілкування \_\_\_\_\_ Дата обстеження \_\_\_\_\_  
(українська, російська)

Методика	Показники мовлення, утвореного дитиною	Ступінь вираження ознак		
		Високий	Середній	Низький
1	2	3	4	5
<b>1. КОМУНІКАТИВНІ ВЛАСТИВОСТІ</b>				
Дослідник привертає увагу до 3-х картинок (сюжет має бути емоційно виразний і динамічний), виявляє сам зацікавлене ставлення до них, іноді кидає: «Це ж треба? Дивно!», змінюючи відповідно інтонацію.	1.1. Звертання до партнера.	Дивиться на партнера, стежить за змінами міміки, погляду, рухів.	Не співвідносить зміни міміки і погляду щодо суб'єкта уваги.	Починає бесіду, може дивитися в бік від партнера, не включати в об'єкт своєї уваги партнера.

1	2	3	4	5
Пропонує дитині вибрати одну картинку за бажанням. Яка цікава, близька? Чи були з тобою подібні випадки? Далі «оживання» картинки через діалог, входження в неї: «З ким ти бажав познайомитись? Як ти звернувся? Що ти скажеш? Скажи так, щоб з тобою бажали познайомитися».	1.2. Різноманітність та виразність інтонацій у власному мовленні, активне використання невербальних засобів спілкування.	Інтонації, жести, міміка, посмішка різноманітні, виразні, рухливі з урахуванням ситуації спілкування.	Перелічені невербальні засоби мають місце в спілкуванні, але однобічні, малорухливі у використанні (наприклад, один тон у мовленні - вередливий, плаксивий або без емоційного забарвлення).	Перелічені невербальні засоби виражені слабо.

**2-а. КОГНІТИВНІ ВЛАСТИВОСТІ МОВЛЕННЄВОГО ВИСЛОВЛЮВАННЯ, ВИРАЖЕНІ В СОЦІАЛЬНО-ПЕРЦЕПТИВНОМУ АНАЛІЗІ-СИНТЕЗІ СИСТЕМИ «ЛЮДИНА-СИТУАЦІЯ»**

Далі, продовжуючи розглядати разом з дитиною картинку, дорослий задає ряд питань, направлених на уточнення когнітивних властивостей мовленнєвого висловлювання, вміння дитини аналізувати, розуміти ситуацію спілкування, зображену на картинці, а також індивідуальну поведінку людини при взаємодії з іншими. Для цього він говорить: «Ми вже познайомилися з... Давай уважно подивимось, де все це відбувається? Що роблять...? Як ти думаєш, що він переживає? Відчуває? Який він (персонаж картини)? Що ти бачиш таке, що підтверджує твою думку і дозволяє тобі так думати?»	2а.1. Розуміння дитиною просторово-часових змістових характеристик ситуації спілкування (значення слів, які характеризують місце, час, зміст дії).	Лексично точне визначення (в саду, в басейні...).	Приблизне, не точно слововживання, стандартна лексика.	Неправильне визначення дій та місця дій.
	2а.2. Розуміння дитиною емоційного змісту ситуації спілкування (значення слів про емоційний стан людини, партнера).	Називає слова, що позначають емоції, правильно «читає» інформацію про людину через невербальні засоби.	Називає слова, з допомогою вихователя робить вибір (або-або).	Неправильно розуміє стан, поведінку людини.
	2а.3. Розуміння дитиною характеру персонажу, діючих осіб (значення слів про риси, якості особистості).	Називає слова, відповідні поведінці людини в даній ситуації.	Робить вибір з допомогою вихователя (або-або).	Не може сказати, не орієнтується на аналіз ситуації та поведінку людини.

1	2	3	4	5
<b>2-6. ЛІНГВІСТИЧНІ ВЛАСТИВОСТІ МОВЛЕННЯ</b>				
Наступний перелік завдань та запитань, спрямований на аналіз мовних (лінгвістичних) властивостей висловлювання. Для цього, продовжуючи діалог, дорослий уточнює: «Ми сказали, що вони співають. А що ще вони вміють робити?...» Про хлопчика треба сказати «він» чи «вона»? Про кого ще можна сказати «вона»? Перерахуй все, що зображено на малюнку, про кого можна сказати так? Як ти пестливо всіх назвеш? З метою з'ясування навички правильного оформлення думки, дорослий говорить: «Я хочу про когось розповісти» і називає речення з пропущеним повнозначним чи службовим словом. Наприклад: «Жила... місті дівчинка. У... були друзі». Прикладом може бути набір слів, не пов'язаних змістом «парк, весело, діти, гуляти».	26.1. Словникове багатство.	Досить широке, різноманітне, з наявністю в мовленні слів, які означають предмети, особи, дії, якості, властивості.	Слова, які застосовуються в розмові, не точні (велика кількість слів-замінників, замість іменників - займенники). Заміна слів паузами.	Малий запас слів, який не дає змоги підібрати лексику в розмові на тему ситуації, запропонованої на картинці.
	26.2. Граматична правильність.	Помічає неправильну побудову речень й добудовує змістовну програму виховання за допомогою опорних слів, вміє змінювати слова у відповідності до граматичних категорій.	Помічає неправильно побудовану фразу, але не вміє добудувати змістовну програму, припускається помилок у вживанні граматичних категорій.	Неправильне позначення дій, не помічає помилок у побудові фраз, припускається граматичних помилок.
	26.3. Фонетичні властивості мовлення. Записати індивідуальні особливості мовлення дитини: - звуковимова (правильна, неправильна); - дикція (чітка, ясна); - сила голосу (нормальна, слабка, надмірна)			
<b>3. ДОВІЛЬНІСТЬ МОВЛЕННЯ</b>				
З метою з'ясування рівня засвоєння мови як засобу взаємодії з оточенням, а також аналізу пізнавально-творчих можливостей дитини та з'ясування форм мовлення (діалог, монолог), дорослий продовжує хід бесіди: «Давайте про наших друзів розповімо»	3.1. Розгорнутість, логічність, зв'язність.	Зв'язність розповіді, наявність переходів, змістових зв'язків між реченнями, наявність в мовленні змикаючих	Спостерігається перерахування деталей, а не встановлення зв'язків, є граматичне узгодження, але рідко пояснюється, конкретизу-	Є узгодження слів між собою і одночасно численна кількість слів-паразитів,

1	2	3	4	5
кому-небудь (за малюнком) - ведмедик, зайчику (дитина робить вибір за бажанням). При цьому дорослий записує, яку розповідь складала дитина: за малюнком, з власного досвіду, переказ художнього твору, близького до теми малюнку, або творчу. Чи відповідає тема розповіді обговорюваному випадку (адекватність мовленнєвого висловлювання). З метою з'ясування керування мовлення дорослий іноді говорить: «Ведмедик не зрозумів, де почалася історія. Що трапилось по тому, як... (повторює одну з фраз, сказаних дитиною).		елементів, таких, як: «Одного разу», «І ось», «Потім» тощо.	ється і далі розгортається змістове значення однієї фрази.	використання простих конструкцій.
	3.2. Керування мовленням, його змінення, самоконтроль в залежності від ступеня взаєморозуміння з партнером.	Склав інше висловлювання, зберігаючи зміст, орієнтується на необхідність бути зрозумілим для тих, хто його слухає (ведмедик, зайчик).	Не орієнтується на необхідність бути зрозумілим оточуючим. Виконуючи завдання «Скажи, щоб було зрозуміло», дитина повторює те саме, не змінюючи, але голосніше, не вміє сказати ту саму змістову програму іншими словами.	Не зрозумів завдання, не звертає уваги на прохання, продовжує розповідь далі.
	3.3. Характер тексту дитячих відповідей.	Творчий рівень мовлення: склав творчу розповідь з елементами вводу нового героя або предмета в ситуацію і тему розмови (опис «до» і «після» зобр. на мал.).	Виявились творчі елементи розповіді за допомогою дорослого.	Репродуктивний рівень мовлення: елементи творчості не виявились.

У чому полягає допомога дорослого? При складанні дитиною розповіді з'ясовується можливий творчий рівень реалізації мовотворення. Для цього дитині пропонують вийти за межі малюнка («Що відбудеться після того, як ...? Чи можна придумати інший кінець? Кого б ти ще запросив у свою розповідь? Як будуть себе поводити Лисиця або Буратіно, коли вони зустрінуться з твоїми героями?»).

При цьому відзначаються такі дані (слід підкреслити):

1. Продуктивність розгортання образно-уявної мовленнєвої діяльності (1,2,3 судження);
2. Утворення нових суджень, речень: а) легко; б) складно;
3. Урахування деталей малюнка: а) повне; б) обмежене.

(Там само. — С. 11-19).

А.М.БОГУШ

### ДІЯЛЬНІСТЬ, АКТИВНІСТЬ, МОВЛЕННЯ

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

Проблема пізнавальної діяльності дитини-дошкільника досліджувалася багатьма вченими (Дж.Брунер, Л.С.Виготський, Л.А.Венгер, Г.Годовікова, М.І.Лісіна, В.С.Мухіна, С.Л.Рубінштейн, К.Й.Щербакова та ін.). В аспекті цієї проблеми розглядаються поняття пізнавальної діяльності та пізнавальної активності.

Феномен «пізнавальна діяльність» розуміється С.Л.Рубінштейном, як «певна сукупність певним чином пов'язаних дій (операцій), функція яких на відміну від знань, полягає не в тому, щоб зображувати об'єкт (певні його сторони), а в тому, щоб за допомогою цих дій були одержані істинні знання про об'єкт, тобто знання, що адекватно відображують його таким, яким він є насправді» [6, с 285].

На наш погляд, пізнавальна діяльність — це організований, цілеспрямований процес засвоєння дитиною нових знань, набуття нових умінь та навичок, уточнення й закріплення знань,

умінь і навичок, набутих у попередньому досвіді з допомогою дорослих чи самостійно.

Пізнавальна діяльність, як і всіляка інша, має складну структуру: мету, завдання, мотив, спосіб виконання, дії та операції, умови, оцінку і контроль.

Н.Ф.Тализіна виділяє два класи пізнавальної діяльності — загальну і специфічну. Загальний клас пізнавальної діяльності охоплює такі прийоми, що використовуються в усіх видах діяльності. З-поміж них, уміння планувати свою діяльність, уміння оцінювати і контролювати діяльність; порівняння, узагальнення, абстрагування, класифікація і т.п. Ці прийоми незалежні від конкретного матеріалу. Вони використовуються і в мовленнєвій діяльності.

Специфічний клас пізнавальної діяльності стосується лише однієї конкретної діяльності. Наприклад, у мовленнєвій діяльності — це прийоми звукового та складового аналізу слів, переказ художнього тексту, заучування вірша тощо [15, с.18].

Вважаємо, що одним із чинників пізнавальної діяльності є **психічна активність дитини**, яка надалі переходить у пізнавальну активність. Психічна активність визначається психологами як потреба організму в пізнанні довкілля, а також суспільних відносин, «потреба в пізнанні самого себе» [11, с 24].

Пізнавальна активність — це стан готовності організму до пізнавальної діяльності, що «передують діяльність та породжує її» [11, с 24]. Пізнавальна активність виступає у прагненні дитини будувати «образ світу шляхом орієнтовно-дослідницької діяльності» (Д.Б.Годовікова). Розвиток цієї активності — це збагачення кількості об'єктів, на які вона спрямовується та «вдосконалення її регуляції».

Активність дітей у навчанні розглядається в педагогіці як дидактичний принцип, що вимагає від педагога такої організації навчального процесу, який би сприяв вихованню у дітей самостійності, ініціативності, креативності, міцному засвоєнню знань, виробленню необхідних умінь і навичок, розвитку спостережливості, мислення і мовлення [3., с 21].

У процесі навчання дітей дошкільного віку рідної мови і розвитку мовлення вихователі керуються принципами максимальної мовленнєвої активності та взаємозв'язку різних видів пізнавальної діяльності.

Вчені (А.В.Брушлінський, А.М.Матюшкін, С.Л.Рубінштейн та ін.) визначають джерело розвитку пізнавальної активності, як-от: пізнавальну потребу, яка, в свою чергу, стимулюється низкою протиріч. Серед них: незбігання думки про предмет із самим предметом

(С.Л.Рубінштейн); невідповідність між висхідними умовами і вимогами завдання (А.В.Брушлінський); невідповідність звичних способів дії, що використовуються особою, вимогам задачі (А.М.Матюшкін); дві щільно пов'язані й водночас суперечливі тенденції розвитку невизначених знань у визначені, істинні та перетворення чітких знань у невизначені (М.М.Поддяков); незбігання екстраполяційних характеристик чуттєвих вражень з тими, що були реально одержані (С.Д.Смірнов); суперечлива невідповідність реального й ідеального станів індивіда (Є.В.Субботський); здібність до самостійного виявлення суперечностей є свідченням активності особистості, проявом її творчих потенцій (К.А.Абульханова-Славська, Д.Б.Богоявленська та ін.).

Означені протиріччя розв'язуються у процесі різних видів пізнавальної діяльності.

Одним з видів пізнавальної діяльності виступає мовленнєва діяльність. Розробка теорії мовленнєвої діяльності припадає переважно на ХХ ст. (Ф.де Сосюр (Швейцарія), «Курс загальної лінгвістики»), Л.В.Щерба («Про три аспекти мовних явищ і експерименти в мовознавстві», 1931), Л.С.Виготський («Мислення і мовлення», 1934), Н.І.Жинкін («Механізми мовлення»), Л.В.Щерба («Мовна система і мовленнєва діяльність», 1974), О.Р.Лурія («Мова і свідомість», 1979), О.О.Леонтьєв («Мова. Мовлення. Мовленнєва діяльність.», 1969., «Основи теорії мовленнєвої діяльності», 1974., «Основи психолінгвістики», 1997 та ін.). Оскільки лінгводидактика ґрунтується на теорії мовленнєвої діяльності, розглянемо більш докладніше різні погляди вчених щодо визначення цього феномену.

**Перший підхід трактування мовленнєвої діяльності** — лінгвістичний, пов'язаний з ім'ям Л.В.Щерби: мовленнєва діяльність розглядається як один з трьох аспектів мови нарівні з «психологічною організацією», «мовною системою», «мовним матеріалом», що охоплює суму окремих актів говоріння і розуміння. Звідси і виокремлення в лінгводидактиці видів МД — говоріння, слухання (аудіювання), читання і письмо.

**Другий підхід** щодо розуміння МД можна означити психологічним (Л.С.Виготський, О.М.Леонтьєв), який розглядає мовленнєву діяльність нарівні інших видів пізнавальної діяльності людини. Відтак, мовленнєва діяльність має таку ж саму структуру, як і всіляка інша діяльність. Вона характеризується предметним мотивом, цілеспрямованістю, евристичним характером. Мовленнєва діяльність складається із декількох послідовних фаз: орієнтування, планування, реалізація плану, контроль [8., с 412]. Мовленнєва

діяльність, за О.М.Леонтьєвим, є пізнавальною діяльністю, оскільки вона «розпредмечує» дійсність за допомогою мови.

**Третій підхід** — психолінгвістичний (І.О.Зимняя, О.О.Леонтьєв). Зауважимо, що предметом психолінгвістики є «співвідношення особистості зі структурою і функціями мовленнєвої діяльності, з однієї сторони, і «мовою як головною «утворюючою» образу світу людини, з другої» [7, с 19], а її об'єктом виступають «сукупність мовленнєвих ситуацій» [7, с 16]. Психолінгвістика вивчає механізми породження (продукування) висловлювань від ситуації спілкування до мовленнєвого наміру, від нього — до плану, від плану — до семантико-граматичних структур [10, с 108], тобто механізми сприйняття, розуміння мовлення.

У цьому аспекті мовленнєва діяльність може виступати або як цілком самостійна діяльність зі специфічною мотивацією, її складовими виступають мовленнєві дії, що мають мету, підпорядковану загальній меті діяльності; мовленнєві операції (різні відповідно до умов) або мовленнєві дії, що входять до складу інших немовленнєвих діяльностей [8, с.412]. Отже, до структури мовленнєвої діяльності входять мовленнєві дії, мовленнєві операції, мовленнєвий акт, мовленнєва ситуація.

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

**Мовленнєва операція** — це спосіб виконання (здійснення) мовленнєвої дії, який залежить від умов досягнення конкретної мети. Мовленнєва операція співвідноситься з умовами, в яких протікає мовленнєва діяльність [5].

**Мовленнєвий акт** — цілеспрямована мовленнєва дія, що здійснюється відповідно з принципами і правилами мовленнєвої поведінки, прийнятими в даному суспільстві. Це одиниця нормативної соціомовленнєвої поведінки, для якої характерні такі риси як навмисність (інтенціональність), цілеспрямованість, конвенціональність, співвіднесення із мовцем [8, с.412].

**Мовленнєва ситуація** — це реально існуюча життєва ситуація, перша ступінь безпосереднього мовленнєвого акту спілкування, що обмежена прагматичними координатами: «я - ти — ми — тут — зараз». Це безпосереднє здійснення спілкування, комунікації за відповідних умов (урок, заняття, зустріч друзів і т.п.).

Розрізняють **чотири види** Мовленнєвої діяльності: говоріння, слухання, читання і письмо. Слухання й читання називають рецеп-

тивним мовленням, а тих, хто слухає або читає — реципієнтами. Говоріння й писання належать до продуктивного мовлення. Мовців та тих, хто читає, називають продуцентами. У дошкільному закладі діти опановують лише два види мовленнєвої діяльності — слухання та говоріння. Активною стороною мовленнєвого акту є говоріння. Говоріння — це продуктивний вид активної мовленнєвої діяльності, активний процес здійснення спілкування, зовнішнє вираження способу формування та формулювання думки засобами мови [4].

За своєю структурою говоріння складається з трьох частин: мотиваційно-спонукальної (щоб виникло говоріння, потрібні: стимул, спонукання, мотив говоріння); аналітико-синтетичної (внутрішнє оформлення висловлення) та виконавчої (вимовні та інтонаційні засоби вираження думки).

Результатом говоріння є відповідна дія учасників спілкування. Результат говоріння реалізується в діяльності інших людей і водночас виступає сполучною ланкою спілкування.

Слухання, тобто аудіювання — сприймання мовлення на слух і його розуміння. Слухання (аудіювання) опосередковується діяльністю говоріння іншого учасника спілкування. Його мета — розкриття смислових зв'язків, осмислення сприйнятого на слух мовленнєвого повідомлення мовця. Сислове сприймання не планується слухаючим й не контролюється свідомістю. Слухання задається зовні іншим мовцем. Результатом слухання є розуміння або нерозуміння тексту.

Сислове сприймання (розуміння) мовлення залежить від характеру мовленнєвої діяльності мовця, від того, наскільки зрозуміло і чітко висловлюється мовець, від темпу, виразності мовлення, вміння виділити головне, встановити контакт зі слухачами. Водночас розуміння мовлення залежить й від підготовленості слухачів до слухання й сприймання висловлювань. Відтак, дітей потрібно вчити не тільки говоріння (активного мовлення), а й слухання. Отже, мовленнєву діяльність важко розподіляти на активну і пасивну. Адже ступінь володіння мовленням одного суб'єкта визначає ступінь бути зрозумілим іншим. З психофізіологічного боку активність мовлення обумовлюється ступінню володіння мовцем мовленнєвими актом і ступінню розуміння мовлення.

Мовленнєва активність може трактуватися не лише як здібність суб'єкта певного комунікативного акту висловлювання, а й як здібність сприймати (розуміти) мовлення іншого, а ці

здібності, відповідно, залежать від ступеня володіння мовою і способів її вживання. Розуміння мовлення, за С.Л.Рубінштейном, уже включає в себе його активне вживання [14].

Активність (пізнавальна, мовленнєва, художня і т.п.) виступає у двох формах — активації й активізації. Активність завжди співвідноситься з певним видом діяльності як динамічна умова її становлення, реалізації й видозміни, як властивість її власного руху.

З фізіологічного погляду, активація — це нейрофізіологічні і психічні процеси підсилення активності організму, що є «змінною величиною й залежить від внутрішніх і зовнішніх факторів, що виступають у процесі взаємодії організму з довкіллям» [3, с.21]. Активація в пізнавальній діяльності — це переведення особистості зі стану недіяльності (пасиву) в діяльний стан (актив). Активація мовленнєвої діяльності — це переведення взаємозв'язку говоріння й слухання (сприймання мовлення) із стану їх відсутності в наявний стан (І.О.Зимняя).

Активізація процесу навчання — це вдосконалення методів і організаційних форм навчально-пізнавальної роботи дітей, яке забезпечує активну й самостійну теоретичну і практичну діяльність учнів у всіх ланках навчального процесу [3, с.21].

Активізація пізнавальної діяльності — це збільшення питомої ваги активності особи у процесі самої діяльності. Під активізацією мовлення психологи (В.Артемов, Л.С.Виготський, І.О.Зимняя, О.О.Леонтьєв, С.Л.Рубінштейн) розуміють переведення складників мовленнєвої діяльності (говоріння, слухання) на більш високий рівень, що полягає в доповненні їх мовними, якісними змінами.

Навчання дітей говоріння і слухання відбувається у процесі навчально-мовленнєвої пізнавальної діяльності.

Під навчально-мовленнєвою пізнавальною діяльністю ми розуміємо організований, цілеспрямований процес використання мови задля передавання та засвоєння суспільно-історичного досвіду, оволодіння суспільними способами дій у сфері наукових понять, встановлення комунікацій та планування своїх дій. Навчально-мовленнєва пізнавальна діяльність дітей дошкільного віку складається з різноманітних видів говоріння (запитання, відповіді, розповіді, описи, переказ тощо) та слухання (слухання мовлення товариша, вихователя; слухання казки, оповідання, розповіді, грамзапису). В процесі навчально-мовленнєвої діяльності в дітей формуються мовленнєві навички й вміння, які обслуговують інші види пізнавальної діяльності (художню, музичну, природничу і т.п.).

**Мовленнєві навички** — це автоматизовані дії з мовним матеріалом (лексичним, фонетичним, граматичним) як у процесі слухання, так і у процесі говоріння.

**Мовленнєві вміння** формуються на основі застосування педагогічних мовних моделей, мовленнєвих зразків, інструкцій спочатку в супроводі наочності, а потім у внутрішньому плані.

Мовленнєві вміння — це засвоєні суб'єктом норми і правила мови, це сукупність мовленнєвих дій, операцій, навичок, які дозволяють здійснювати мовленнєву діяльність, спілкування.

Навчально-мовленнєва діяльність дітей дошкільного віку передбачає як активацію, так і активізацію мовлення. Активація мовлення — це перехід можливості в дійсність; утворення нових мовленнєвих структур шляхом поступового введення у старі структури нових компонентів, що веде до виникнення нових форм мовлення (діалог, монолог, пояснення і т.п.). Активація відбувається поступово у процесі розвитку суб'єкта в різних видах пізнавальної діяльності.

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

Оскільки мовлення обслуговує всі види пізнавальної діяльності, то можна сформулювати відповідну закономірність: чим активнішим є мовлення дитини (запитання, звернення, пояснення, міркування, розмірковування і т.п.), тим ефективнішою буде пізнавальна діяльність, очевидно її результативність.

Поряд з мовленнєвою діяльністю в останні роки з'явилося поняття **«мовленнєве спілкування»** (або «комунікативна діяльність»), яке вчені (О.О.Леонтьєв, Т.О.Пироженко та ін.) розглядають як особливий, специфічний вид пізнавальної діяльності, у процесі якого відбувається взаємний обмін інформацією, думками, почуттями, способами поведінки, звичками. Це система мовленнєвих актів, мовленнєвої поведінки, яка забезпечує спілкування, взаєморозуміння між людьми. Мовленнєве спілкування створює комунікативний контекст, в якому реалізуються мовленнєві акти [6].

У процесі мовленнєвого спілкування вчені (Л.Віттенштейн) виділяють низку характеристик, що допомагають реалізувати поставлену мовцями мету: інформативну (повідомлення нового), прескриптивну (вплив на адресата, слухача), експресивну (вираз емоцій, оцінок), міжособистісну (регулювання взаємовідносин між співрозмовниками), ігрову (звернення до естетичних почуттів і почуття гумору) [8, с.415].

Мовленнєве спілкування передбачає наявність мовленнєвих дій, операцій, мовленнєвих актів і мовленнєвих ситуацій. Цим воно збігається з мовленнєвою діяльністю. Натомість комунікативна діяльність є значно ширшою за обсягом виконуваних дій і операцій.

Насамперед це специфічна форма взаємодії людей у процесі їх пізнавально-трудова діяльності, яка складається із комунікативних актів, у яких беруть участь комуніканти (різні люди), котрі породжують і продукують висловлювання (тексти) та інтерпретують їх. За Н.І.Жинкіним, початковий і прикінцевий етапи комунікації пов'язані з механізмами внутрішнього мовлення, його глибинними структурами на рівні універсально-предметного коду мислення (термінологія Н.І.Жинкіна).

Мовленнєве спілкування передбачає широке використання невербальних (оптико-кінетичної знакової системи), як-от: жести, міміка, контакт очей, пантоміміка та паралінгвістичних компонентів (інтонація, пауза, темп, тембр тощо). Крім того, мовленнєве спілкування обумовлене екстралінгвістичними факторами (ситуативна конкретність, пресуппозиція, національно-культурні та етичні традиції) і системою організації простору комунікації (проксемією).

Комунікація може здійснюватися засобами вторинних («музична нотація», інформатика, «мова наук», азбука Морзе, мова ЕВМ, правила ігор тощо) або первинних (мова жестів, світофорна азбука) семіотичних систем. Так чи інакше, комунікативна діяльність (мовленнєве спілкування) передбачає оволодіння комунікантами розвинутих мовленням, уміннями застосовувати конкретну мову відповідно її орфоепічних норм у конкретній ситуації спілкування.

Відтак, на ранніх етапах (ранній і дошкільний вік) мовленнєвого розвитку дитини пріоритет належить організації мовленнєвої діяльності дітей у процесі спілкування з дорослими, провідною метою якої є розвиток правильного мовлення дітей (фонетична, граматична правильність, лексичне багатство, зв'язність (діалог, монолог, полілог) мовлення відповідно до якісних психічних новоутворень кожного вікового періоду (діалогічне, ситуативне, контекстне; мовлення-повідомлення, мовлення-опис, мовлення-пояснення, мовлення-міркування, мовлення-констатація, мовлення-планування, мовлення-інструкція, мовлення-регулювання), а також створення педагогом відповідних умов — життєвих мовленнєвих ситуацій для реалізації означених видів і форм мовлення.

Натомість у фаховій лінгводидактичній літературі останнім часом спостерігається тенденція підміни мовленнєвої і навчально-мов-

ленневої діяльності дітей в дошкільних закладах освіти комунікативною діяльністю, а методики розвитку мовлення та ознайомлення дітей з довкіллям «методикою розвитку мовного спілкування» (Т.О.Пироженко). Так, у передмові до програми курсу «Методика розвитку мовного спілкування» автор пише: «В умовах дитсадка становлення (курсив — А.Б.) спілкування підмінюється пробою розвитку мовних засобів, лінгвістичних компонентів мови, тоді як такий підхід до питання знижує можливості гармонійного розвитку особистості через формування широкого кола комунікативних навичок і здібностей у дітей (уміння аналізувати ситуацію спілкування, сприймати не лише змістову, але й емоційну інформацію» [12, с.4]. Відтак, автор пропонує «психологізувати» навчально-виховний процес у дитячому садку водночас із «психологізацією навчального курсу методики розвитку мови», тобто змінити статус лінгводидактики на психолінгвістику. Що ж, кожний науковець має право на своє бачення щодо втілення результатів своїх наукових досліджень. Натомість існують, як було означено вище, самостійні види діяльності (мовленнева, навчально-мовленнева, комунікативна), самостійні галузі науки (лінгводидактика, психолінгвістика, риторика тощо), які мають право на самостійне існування. Нам вбачається, цілком реальним і позитивним прецедентом уведення у навчальний процес вищих педагогічних закладів освіти ще й курсу «Методики розвитку спілкування як акту комунікативної діяльності» як спецкурсу з психології чи психолінгвістики.

(Богуш А.М. Дошкільна лінгводидактика: теорія і практика. — Запоріжжя: Просвіта, 2000. — С. 49-57).

МЛ. КОЧЕРГАН

### ФУНКЦІЇ МОВИ

Про те, що мова є явищем суспільним, засвідчують її функції. Так, основними функціями мови є комунікативна і мислетворча, які мають виразний соціальний характер.

**Комунікативна функція** (від лат. communicatio «спілкування») — функція спілкування. Мова й створена для того, щоб спілкуватися, а спілкування можливе лише в суспільстві. Щоправда, існують й інші комунікативні засоби, наприклад, жести й

міміка. У мовознавстві навіть існує думка, що спочатку люди спілкувалися за допомогою жестів і міміки і лише згодом — звуковою мовою. Як доказ комунікативної придатності жестів та міміки, можна навести пантоміму. У театрі пантоміми та балетному спектаклі, де пантоміма відіграє значну роль, глядачам цілком зрозумілі «діалоги» дійових осіб і всі колізії подій. Однак у звичайному людському спілкуванні жести й міміка є лише допоміжними супровідними щодо звукової мови засобами. Допоміжними засобами спілкування можна якоюсь мірою назвати музику й живопис, проте якими б досконалими вони не були, замінити мови не можуть. У кожної людини музика й живопис викликають свої враження, почуття, думки. А от спілкуючись за допомогою мови, всі люди приблизно однаково розуміють висловлене. Тому-то мову вважають найважливішим засобом людського спілкування. До того ж, комунікативну функцію виконує не тільки звукове мовлення, а й написані чи надруковані тексти.

**Мислетворча функція мови** — функція формування й формування думки. Мислення (думка) не тільки виражається словом, але й здійснюється в ньому. Не випадково один із найвидатніших мовознавців XIX ст. Гумбольдт назвав мову «органом, який творить думку».

Яка ж із названих двох функцій є головнішою? Одні вчені вважають, що найголовнішою функцією є комунікативна, інші — функція мислення. Обидві ці функції дуже тісно пов'язані між собою: для того, щоб спілкуватися, потрібно мислити й уміти передавати свої думки за допомогою мовних засобів.

Усі інші функції мови, про які йдеться в мовознавчій літературі, похідні від головних, вони є ніби уточненням, детальнішою видовою класифікацією їх. Так, з комунікативною функцією пов'язані такі конкретні функції: **фатична** (від гр. «розказане»), тобто контактоустановлювальна; репрезентативна (від фр. «представництво») — функція позначення світу речей; емотивна — функція вираження почуттів, емоцій; експресивна (від лат. expressio «вираження») — функція самовираження, створення образу мовця, автора; **волюнтативна** (від лат. voluntas «воля») — функція волевиявлення; **прагматична** (від гр. pragma «дія») — функція, що вказує на ставлення мовця до висловленого; естетична (від гр. «такий, що стосується чуттєвого сприйняття») — функція вираження прекрасного, виховання естетичного смаку; **метамовна** (від гр. meta «після, за, між»; у сучасній термінології вживається для позначення таких систем, які використовують для дослідження чи



опису інших систем) — функція використання мови для опису іншої мови, тобто спеціальної наукової мови (метамова фізики, хімії, кібернетики, логіки тощо).

Із мислетворчою функцією пов'язані **когнітивна** (від лат. «знання, пізнання»), або **гносеологічна** (від гр. «знання, пізнання»), тобто пізнавальна, й акумулятивна (від лат. «нагромадження») функції. Мислячи з допомогою мови, людина пізнає навколишній світ, нагромаджує (акумулює) знання про нього. Мова зберігає всі інтелектуальні здобутки попередніх поколінь, фіксує досвід предків. Так, зокрема, у словнику відображено результати розумової діяльності людства, класифікований і систематизований весь навколишній світ. Мова навіть часто підказує людині, як чинити в певному випадку, що, наприклад, засвідчують усталені мовні звороти — фразеологізми: *Не знаючи броду, не лізь у воду; Сім раз відмір, один відріж* тощо. Засвоюючи мову, людина засвоює знання про світ, що значно скорочує і спрощує шлях пізнання, оберігає людину від зайвих помилок.

Деякі часткові функції, наприклад, **інформативна** або **референтивна** (від лат. «такий, що повідомляє»), пов'язані з обидвома головними. Інформація спершу осмислюється (формується і формулюється), а відтак передається.

Усі функції, як правило, реалізуються не ізольовано, а в різноманітних поєднаннях, бо кожне висловлювання здебільшого є багатофункціональним. У кінцевому результаті всі функції працюють на комунікацію, і в цьому сенсі комунікативну функцію якоюсь мірою можна вважати провідною.

Функції мови не можна сплутувати з функціями мовних одиниць (фонем, морфем, лексем, речень), про які йтиметься у відповідних розділах.

(Кочерган М.П. Вступ до мовознавства. — К.: Академія, 2000. — С. 20-22).

І.О. ЛУЦЕНКО

### ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК МІЖ РОЗВИТКОМ МОВЛЕННЯ І СТАНОВЛЕННЯМ СПІЛКУВАННЯ

З'ясуємо вплив спілкування з людьми, які оточують дитину, на розвиток мовлення дошкільника.

Перше. Спілкування дитини з дорослим має глобальне значення для її загального і мовленнєвого розвитку. Одним із свідчень є приклади виховання дітей у дитячих будинках, де спілкування між вихованцями і дорослими було відсутнє. Як наслідок, у дітей спостерігались важкі стани госпіталізму.

Друге. На розвиток мовлення дитини суттєво впливають не лише наявність ситуації спілкування з дорослими, але й зміст потреби у спілкуванні, мотивів спілкування, які визначають рівень (форму) спілкування між дитиною і дорослим.

Які ж дані свідчать про взаємозв'язки і залежності між розвитком мовлення і становленням спілкування?

М.І.Лісіна своїм дослідженням довела, що комунікативний фактор впливає на розвиток мовлення у дітей на всіх етапах його становлення. Нею були виділені три основні процесу оволодіння мовленням як засобом спілкування:

- довербальний етап;
- етап виникнення мовлення;
- етап розвитку мовленнєвого спілкування.

На першому етапі дитина ще не розуміє мовлення дорослих, не говорить сама. Проте саме на цьому етапі складаються умови для оволодіння нею мовленням. На другому етапі здійснюється перехід від повної відсутності мовлення до його появи. Дитина починає розуміти найпростіші висловлювання дорослих і промовляє перші активні слова. Третій етап триває протягом усього наступного відрізка часу, до того моменту, коли дитині виповниться 7 років. Це період, коли дитина оволодіває мовленням і все більш досконало і різноманітно користується ним для спілкування з оточуючими дорослими. Це період розвитку мовлення, виникнення і розвитку власне мовленнєвого спілкування. Щоб мовленнєве спілкування відбулось, необхідна обопільна мовленнєва активність учасників контакту, спрямована на постановку і розв'язання комунікативних задач. У процесі мовленнєвого спілкування його учасники з метою впливу один на одного обмінюються мовленнєвими висловлюваннями.

Про загальні взаємозв'язки і залежності свідчить той факт, що саме виникнення мовлення робить можливим перехід дитини від ситуативних форм спілкування (ситуативно-особистісна, ситуативно-ділова) до позаситуативних (позаситуативно-пізнавальна, позаситуативно-особистісна). Дослідження, здійснені О.О.Смірноюю, Х.Т.Бедельбаєвою, доводять, що перехід до більш розвинутих форм спілкування пов'язаний з а) збільшенням числа висловлювань;

б) зростанням мовленнєвої активності; в) змінами у співвідношенні ситуативних і позаситуативних висловлювань на користь останніх.

Разом з тим, як зазначала М.І.Лісіна, новий зміст потреб, мотивів, задач ставить перед мовленням нові вимоги, які стимулюють його подальший розвиток. Оскільки для кожної форми спілкування характерні типові комунікативні задачі (взаємодія у спільній предметній діяльності, одержання від дорослого інформації про явища довкілля, способи дій з предметами, регуляція взаємодії з партнером, оволодіння знаннями про норми взаємин між людьми), саме вони визначають вибірковість сприймання і засвоєння дітьми мовних засобів.

Із зміною форми спілкування змінюється роль мовлення серед інших комунікативних засобів. Спостерігається зростання вербальної активності з переходом дітей від ситуативно-ділових до позаситуативно-пізнавальних і позаситуативно-особистісних форм спілкування.

За ситуативно-ділової форми спілкування дитина частину поставлених перед нею задач (привернути увагу партнера, звернутися по допомогу), вирішує, використовуючи невербальні засоби (запитальний, очікуючий погляд, посмішка — 16% всіх комунікативних актів). Вирішення пізнавальних задач, домінуючих при позаситуативно-пізнавальній формі спілкування однозначно вимагає вербальних засобів; невербальні засоби використовуються лише у 4% випадків. З переходом дитини на позаситуативно-особистісну форму спілкування, підвищується зверненість мовлення до партнера.

У зв'язку з переходом дітей від ситуативно-ділової до позаситуативно-пізнавальної і позаситуативно-особистісної форм спілкування, збагачується лексичний склад мовлення, його граматична будова. Розглянемо особливості мовлення дітей з різними формами спілкування.

Характеристика мовлення дитини із ситуативно-діловою формою спілкування. Мовлення часто супроводжує предметну діяльність. Речення прості, короткі, їх довжина 3,1 слова. Лексика пов'язана з предметною діяльністю: переважають іменники, прикметники або відсутні, називають колір, розмір предметів (96% прикметників від усіх вживаних); дієслова фіксують конкретні предметні дії (98% від усіх вживаних слів). Дієслова вживаються переважно у наказовому способі, виконують функцію вказівного жесту (дивись). Займенники також переважно використовуються як вказівний жест (61%).

Характеристика мовлення дитини з позаситуативно-пізнавальною формою спілкування. Мовлення стає значно різно-

манітнішим. Лексика звільняється від конкретної ситуації. При перевазі простих речень (94%), уже з'являються і функціонують складні. Довжина речень 3,9 слів. З'являється лексика, що відображає якості предметів навколишнього світу. Нарівні з прикметниками, які називають атрибутивні якості (83%), вживають прикметники естетичного (11%) і емоційного спрямування. Зменшується кількість дієслів, що позначають вольові і інтелектуальні дії (89%), з'являються дієслова, що позначають вольові і інтелектуальні дії (6%). Значно зменшується кількість дієслів, вживаних у вказівних і особових займенників на користь останніх.

Характеристика мовлення дитини із позаситуативно-особистісною формою спілкування. Мовлення характеризується зверненістю до партнера. Кількість складних речень збільшується до 15%, довжина речень — 4,5 слів. Спостерігається загальне ускладнення граматики. Вживаються прикметники, що позначають атрибутивні властивості (10%), естетичні (15%), етичні (3%), фізичні (9%) і емоційні стани. Збільшується кількість дієслів вживаних у наказовому способі. Особові займенники складають 70% від усіх вживаних.

Як бачимо, зв'язок між розвитком мовлення і формами спілкування опосередковується змінами задач спілкування. Дитина виділяє і засвоює з оточуючого її мовлення те, що необхідно і достатньо для вирішення поставленої перед нею комунікативної задачі. Встановлення провідної для дитини форми спілкування є опорою для вихователя у здійсненні індивідуального підходу до неї у сфері комунікативно-мовленнєвого розвитку. Адже мовлення дітей одного віку, які знаходяться на різних рівнях спілкування, суттєво розрізняється. Мовлення у дітей різного віку, яких об'єднує спільна провідна форма спілкування, має приблизно однакові характеристики.

Індивідуалізація процесу формування комунікативно-мовленнєвої діяльності буде полягати у виявленні дітей, які знаходяться на нижчому, ніж їхні однолітки, рівні спілкування, та сприяттні в оволодінні тією формою спілкування, яка орієнтовно відповідає їхньому віку. З цією метою слід збагачувати зміст потреби дитини у спілкуванні. Поява нових елементів у змісті потреби призводить до змін завдань спілкування. Нові завдання спілкування, у свою чергу, потребують нових мовних засобів, і дитина починає помічати різноманітність мовленнєвих засобів, що її оточують. Таким чином, створюються передумови для збагачення лексики, засвоєння нових граматичних форм, синтаксичних структур.

Спілкуючись з однолітками, дошкільники вчать один одного розмовляти. Дослідження американських психологів показали, що досвід спілкування з однолітками суттєво відображається на мовленнєвому розвитку дитини. Діти, які звикли до товариства однолітків, говірки і вільно розмовляють з ними.

Дослідження Г.Е.Рейнстейн показало, що мовлення дитини звернене до однолітка є більш зв'язним, зрозумілим, розгорнутим і лексично багатим. Саме спілкуючись з однолітками, дитина розширює свій словник прислівниками типу «здорово», «погано», «сильно», «сміливо», прикметниками, які виражають емоційне ставлення (красивий, добрий, вередливий), різноманітними дієслівними формами (спонукальні і т.п.), особовими займенниками (вони, ми, тощо). У розмовах з однолітками вперше починають з'являтися складні речення.

Але чому, спілкуючись один з одним, дошкільники більш повно і активно використовують різноманітні мовленнєві засоби, ніж у розмовах з дорослими? Справа в тому, що дитина є менш тямущим і чутким партнером, ніж дорослий. І саме це відіграє позитивну роль у розвитку мовлення дитини.

Розмовляючи з дорослими, дитина не прикладає особливих зусиль для того, щоб її зрозуміли. Дорослий завжди здогадається про що йде мова, навіть у тому випадку, якщо мовлення малюка не дуже зрозуміле. Тому засвоєні від дорослого слова, фрази і правила можуть залишатися «в пасиві» і не використовуватися дошкільником у щоденному спілкуванні.

Інша справа — одноліток. Він не буде намагатися відгадати бажання і настрої приятеля. Йому потрібно все чітко і ясно сказати — чого ти хочеш, чим незадоволений, що збираєшся робити, у що любиш гратися. Оскільки дітям дуже хочеться спілкуватися, вони намагаються більш зв'язно і чітко виражати свої наміри, думки, бажання. Сама життєва потреба бути зрозумілим, почутим, отримати відповідь, робити мовлення дошкільників більш зв'язним, повним і зрозумілим.

О.О.Смирнова досліджувала зміст мовленнєвих контактів дошкільників. Аналізуючи їх висловлювання у ситуаціях вільних взаємодій, вона виділила чотири групи висловлювань: Я — висловлювання про себе; ТИ — висловлювання про іншудитину; СВІТ — висловлювання про предмети і явища, що виходять за межі ситуації спілкування; ГРА — висловлювання дітей, які включені в ігрову діяльність.

70% усіх висловлювань дітей належать до групи Я і ТИ. Хоча з віком дещо змінюється співвідношення між даними групами. Старі дошкільники починають менше говорити про себе і інших. У них переважають висловлювання, змістом яких є суб'єктивна оцінка, порівняння своїх і чужих дій. У старших дошкільників збільшується кількість плануючих висловлювань про організацію спільної діяльності і об'єднання зусиль.

Ситуативні висловлювання дошкільника у групі Я і ТИ про те, що відбувається «тут», і «зараз» присвячені:

- констатації і демонстрації власних вчинків і інтересу до поведінки однолітка: «Дивись, що я роблю». «А я хатинку буду», «Що ти робиш?», «Що це в тебе?»;
- оцінці власних дій і дій партнера: «Ти все не так робиш». «Я все правильно намалював». «Мій малюнок кращий»;
- намаганням допомогти товаришу і проханням про допомогу: «Допоможи мені ляльку одягнути». «Дай мені свою машинку». «Давай я тобі допоможу»;
- організації і планування спільних дій: «давай посудкою гра-тисся». «Давай ти мені будеш кубики подавати, а я — будувати, а потім — навпаки».

Позатитуативно-особистісні висловлювання дітей стосуються:

- подій з їхнього життя, тих що минули і майбутніх: «Я з татусем був у зоопарку». «Я у неділю поїду до бабусі. А ти був у селі?»;
- умінь: «Ти вмієш читати?» «А я вмію високо стрибати»;
- улюблених занять, інтересів: «Я втомився, а ти ще ні?» «Мені нецікаво».

Більшість особистісних висловлювань стосуються Я групи. Діти частіше розповідають про події свого життя, свої уміння і досягнення. Вони охоче розповідають про себе і рідше цікавляться партнером.

Позаситуативно-пізнавальні висловлювання групи «світ» стосуються:

- пізнавальної інформації про явища живої і неживої природи: «А я знаю: ведмідь буває бурий і білий». «Ракети вище літаків літають і швидше»;
- моральних норм і правил: «Треба гратися за правилами». «Якщо не ділитися іграшками, то з тобою не будуть гратися»;
- світу дорослих, їхніх професій, обов'язків: «Вчитель вчить дітей у школі». «Космонавти літають у ракетах».

(Луценко І.О. Готуємось до мовленнєвого спілкування з дошкільниками. — К., 2001. — С. 33-39).

### СТРУКТУРА І ФУНКЦІЇ МОВЛЕННЕВОТВОРЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДОШКІЛЬНИКІВ

Своєрідність мовленнєвотворчої діяльності, як різновиду мовної діяльності, виявляється в акцентуації її творчого характеру, адже мовець для відбиття, формулювання думки як продукту творчого мислення, оригінального сюжету, ідеї виявляє також і свободу вибору способів здійснення мовленнєвих дій у межах лексико-граматичного діапазонів ситуативного варіювання.

Мовленнєвотворча діяльність дітей дошкільного віку міцно пов'язана з різними видами дитячої активності: з одного боку, вона може виступати самодостатньою мотивованою, цілеспрямованою діяльністю, опосередкованою знаками мови, їх функціональним застосуванням, з іншого, — входить до складу макродіяльності у формі мовленнєвих дій через спрямування, проникнення, обслуговування їх. І в першому, й у другому випадках мовленнєвотворча діяльність дитини спонукається потребою в самовираженні, у відбитті через мовлення власних почуттів, уявлень, вражень, образів уяви, що навіяні сприйманням художніх творів та докілья. У різних її проявах до структури мовленнєвотворчої діяльності входять: мотиваційний компонент, задум-план, асоціації, образи уяви, що спрямовують творчий процес, певна сукупність мовленнєвих дій, результат-продукт.

Як складова частина різних видів дитячої діяльності (гри, малювання, конструювання, театралізації, спілкування тощо) мовленнєвотворча діяльність не завжди завершується складанням твору, який би відповідав певним літературним і мовним нормам, тому що дитина не визначає для себе такого завдання. Мовленнєві завдання підпорядковуються меті, змісту загальної діяльності, що зумовлює вибір мовленнєвих дій. Спонукою до виникнення задуму, зміни, збагачення сюжету гри, малюнка, будови, власної казки тощо може бути ігровий або літературний мотив, сильне враження, яке справило на дитину сприймання художнього твору, життєвої ситуації.

Як самодостатня цілеспрямована діяльність мовленнєва творчість є діяльністю вищого рівня порівняно з попередньою, оскільки вона орієнтована на складання дитиною твору в будь-якій формі мовленнєвого висловлювання відповідно до норм літературного мовлення, орієнтована на досягнення певного результату. Мо-

тиваційна настанова, що активізує мовленнєвотворчий процес, виявляється в бажанні за власною ініціативою брати участь у вирішенні завдань, запропонованих дорослим; у творчій продуктивності — здатності скласти декілька варіантів творів на одну тему; в ігровій настанові, прагненні перемогти у змаганні — хто краще складе більш цікаву казку. Найчастіше в цій ситуації творчий процес спрямовується, супроводжується дорослим, що дозволяє поєднати одночасно навчання і активну, творчу мовленнєву практику. Описані рівні процесу мовленнєвої творчості дошкільнят ми визначаємо термінами «мовленнєвотворча діяльність» і «словесна творчість». Розкриємо їх сутність.

**Мовленнєвотворча діяльність** — це така творча діяльність, в якій через складання різних типів зв'язних висловлювань дитина відбиває почуття, уявлення, враження, образи уяви, що навіяні художніми творами, сприйманням докілья.

У дошкільній лінгводидактиці поряд із терміном «мовленнєвотворча діяльність» вживається термін «словесна творчість» (Т.І.Алієва, А.М.Богущ, Л.В.Ворошніна, Е.П.Короткова, Г.М.Леушина, Н.П.Орланова, В.О.Сухомлинський, Т.Г.Постоян, О.С.Ушакова, А.Є.Шибицька та ін.). Словесну творчість науковці визначають як діяльність, що виникає під впливом художнього слова та сприймання навколишньої дійсності і пов'язана зі складанням самостійних творів (казок, оповідань, віршів).

На нашу думку, перший термін дещо ширший за другий, адже словесна творчість — вищий щабель мовленнєвої діяльності, який вимагає певного результату (відповідності складеного твору літературно-мовним нормам). Ми визначаємо **словесну творчість** — первинну форму літературної творчості — як спеціально організований, зумовлений мотивацією процес створення дитиною твору в будь-якій формі мовленнєвого висловлювання, що відповідає певним літературним нормам. Дитина прагне скласти розповідь, сподівається на увагу слухачів, для неї важливо, щоб її власний твір здобув позитивну оцінку.

Дошкільник, за рідкісним винятком, не може самостійно скласти твір, який відповідав би високим художнім вимогам і міг бути оцінений як твір мистецтва. Дітей, що вже в дитинстві визначилися як художники слова, одиниці. Але таких результатів ніхто від дошкільного загалу і не чекає. Водночас експериментальні дослідження показали, що вже в дошкільному віці в умовах цілеспрямованого навчання діти здатні складати казки, оповідання, які

характеризуються певною завершеністю, мають чітку структуру, різні типи зв'язку між реченнями, образні, виразні, граматично правильно побудовані (Т.І.Алієва, Л.В.Ворошніна, Е.А.Короткова, О.М.Сомкова, О.С.Ушакова, А.Є.Шибіцька та ін.).

Значущість словесної творчості, як визначають педагоги, психологи, психолінгвісти (А.М.Богущ, Л.А.Венгер, Л.С.Виготський, В.І.Глоцер, Л.М.Гурович, О.М.Дяченко, О.В.Запорожець, В.Т.Кудрявцев, Н.П.Орланова, О.С.Ушакова, К.І.Чуковський, А.М.Шахнарович, А.Є.Шибіцька та ін.), виявляється в самому творчому процесі, що сприяє художньо-естетичному розвитку дитини, удосконаленню психічних процесів, а також у формуванні її активного творчого ставлення до життя, в можливості вільно і творчо використовувати мову в різних ситуаціях спілкування.

Поступово від наслідування мовлення дорослих дитина переходить до вибіркового добору слів для формулювання своїх власних суджень, вражень, переживань. Це дуже складна робота, що потребує величезного інтелектуального напруження, адже з лексичного багажу дитині потрібно вибрати лише необхідні для певної ситуації слова, знайти відповідну форму зв'язку елементів мовлення для найточнішого формулювання думки. Тому здібність мозку дітей навчатися мовленнєвої творчості — необхідна передумова оволодіння логікою, розвитку творчого мислення, уяви, інших психічних процесів. Значення творчості також і в тому, що саме вона дає дитині змогу, не тільки вправляти свої творчі наміри і навички, а й опанувати людське мовлення, — це найскладніше і найвитонченіше знаряддя формування і передачі людської думки, людських почуттів, людського внутрішнього світу. Влучно висловив цю думку відомий дитячий письменник, знавець дитячої словесної творчості Джанні Родарі, проголосивши девізом добротного демократичного звучання — вільне володіння словом — усім! І пояснив це з позицій свободи особистості, якої надає людині багате мовлення.

Отже, словесна творчість як один з видів дитячої творчості має важливе значення для самої дитини, формування її особистості. Водночас вона слугує могутнім чинником виховання, освіти і творчого розвитку в дошкільному віці.

Ми вже зазначали, що ініціативна мовленнєвотворча діяльність майже ніколи не була об'єктом спеціального дослідження, проте саме у вільній словесній творчості дитина демонструє, точніше виявляє рівень мовленнєвої компетентності, здатність творчо, доцільно, правильно використовувати мову в різних мов-

леннєвих ситуаціях буття. Функціональні можливості мовленнєвотворчої діяльності зумовлені унікальною природою дошкільного дитинства, особливостями світогляду, загального психічного і фізичного розвитку дитини. Визначимо основні функції цього унікального явища.

Пояснимо малюнок. Словесна творчість має величезне значення для дитини як засіб пізнання і самопізнання, культурозасвоєння, спосіб самовираження і самореалізації. Дитяча творчість — це засіб розваги і джерело величезного задоволення, можливість спілкування, повідомлення про себе якихось нових відомостей. Водночас словесна творчість слугує могутнім чинником виховання, освіти та творчого розвитку особистості.

Творчість і передусім мовленнєва є засобом культурозасвоєння. Розвиток дитини відбувається в особливому просторі, що його задає контекст історично усталеної культури, де вона народилась і живе. У процесі оволодіння засобами практичної дії з речами, нормами моралі і правилами мови, формами естетичного споглядання і багато чим іншим, дитина проходить нелегкий шлях засвоєння і привласнення культури, визначення в ній свого місця та своєї ролі за допомогою дорослого. В означеному процесі культурозасвоєння важливе місце належить опануванню культури мовлення, в якому проявляється справжня дитяча творчість.

Через мовленнєвотворчу діяльність дитина задовольняє свою головну потребу — вона *самостверджується і самореалізується*.

Характерна риса мовленнєвої творчості дітей — її широчина, відвертість творчих поривань, емоційного запалу. Дитина не може творити, перебуваючи осторонь. Вона завжди всередині свого творіння, водночас в кожному її елементі, в кожному герої та в усіх разом. Прояв творчості в мовленні, засобами мови допомагає дитині виразити свій внутрішній світ, перетворити внутрішнє, суб'єктивне у зовнішнє, об'єктивне, доступне для сприйняття.

Словесна творчість — універсальний засіб самовираження малюка, через який він підсвідомо надає вихід своїм почуттям, страхам, темним пристрастям, переживанням, позбавляється усього цього, зміцнює свій дух мрією, надією на свою здатність все подолати. Ці творчі прояви мають зовнішні ознаки, і для дорослого дуже важливо навчитися «читати», розуміти «мову» переживань, почуттів, які дитина свідомо чи підсвідомо висловлює у своїй творчості, вміти розкодувати ті сигнали, знаки, що надсилає вона зовні у процесі складання казки, оповідання чи ігрового сюжету.

Зигмунд Фрейд та його послідовники вважали дитячі твори (оповідання, казки) виразом підсвідомого за допомогою культури, пристосуванням до реальності. На нашу думку, такий підхід до пояснення природи самовираження дитини через творчу діяльність є занадто вузьким, хоча він і справедливий щодо окремих випадків.

Специфічна особливість мовленнєвотворчої діяльності в дошкільному віці — її взаємозв'язок, взаємопроникнення в інші види дитячої діяльності — синкретичність. Натомість незалежно від виду чи характеру діяльності, з якими пов'язана мовленнєва творчість, вона *зорієнтована на діалог, взаємодію з іншою людиною*.

Саме в мовленнєвотворчій діяльності під впливом художніх творів і вражень від навколишнього в дитини з'являється здатність до *рефлексії*, «примірювання» до себе різних за характером образів, типів, уміння прийняти їх позицію у проживанні різних ситуацій, відчуті їх переживання. Діти дають оцінку їхнім та власним діям. Аристотель увів поняття катарсису — очищення засобом «подібних афектів», переживання відповідних почуттів. Маленькі діти дуже щиро і сприймають біль і страждання літературних героїв, співчують їм, відчувають багату різнокольорову гаму переживань, очищають, звільняють душу від своїх власних тривог, неспокою, поступово піднімаються до розуміння внутрішнього світу іншої людини. Це, безумовно, полегшує соціальну адаптацію дитини, збагачує її емоційно-чуттєвий досвід, формує відчуття духовної гармонії.

Творча діяльність дитини суперечлива за своїм характером. З одного боку, малюк намагається *ідентифікувати* себе з тим чи тими, чий образ відтворює, співвідносить себе з ними, перевтілюється в них. З другого боку, унікальністю, оригінальністю своїх творчих проявів він намагається виділити, *уніфікувати* себе серед інших дітей, у своєму творчому злеті, буянні уяви прагне до відчуження від реального, лине до вигаданого світу.

Мовленнєва творчість для маленької дитини — це можливість наблизитися до світу прекрасного, відчути *естетичне задоволення*. Природним є момент естетичного милування дитиною результатом своєї творчості — самостійним зв'язним висловлюванням. Відтак це передбачає володіння «нормою», «технікою» побудови різних типів висловлювання, а також високий рівень художньо-естетичного сприймання і творчої уяви.

*Мотиваційний компонент*, який визначається як спонування дитини до мовленнєвотворчої діяльності через сукупність зовнішніх і внутрішніх умов, що окреслюють спрямованість актив-

ності, тобто те, заради чого відбувається творчість, її причину. Мотиваційний компонент має такі показники, як *нахили*, бажання придумувати, фантазувати, свідомий вибір предмету творчості, потреби, емоційні переживання й настанови спонування.

*Діамонологічний компонент* виявляється в розумінні діалогової природи словесної творчості, в якій кожен сплеск, творчий прояв є реакцією на будь-яку інформацію (сприйнятий текст, словостимул, репліку у спілкуванні тощо, і водночас виявляється запрошенням до спілкування, взаємодії. З другого боку, мовленнєвотворча діяльність передбачає створення кінцевого продукту — зв'язного висловлювання в певній мовленнєвій формі, що відповідає змісту. Отже, означений компонент виявляється в активному творчому ставленні дитини до літературного твору, прагненні до співтворчості з автором, до власної мовленнєвої творчості.

*Когнітивний компонент*. Знання та вміння — підґрунтя будь-якої творчої діяльності. З одного боку, завдяки творчому уявленню дитина поширює коло нових знань, збагачує власний досвід. З іншого боку, без наявності певних знань творчі зусилля будуть марними. Для успішності в мовленнєвотворчій діяльності дитині необхідні знання літературних і фольклорних творів, знання про жанри, композиційні та жанрові особливості, про засоби художньої виразності, про предмети та об'єкти довкілля, залежності та зв'язки між ними.

Крім знань потрібні вміння добирати найбільш точні для конкретної ситуації слова, будувати речення різних синтаксичних конструкцій; використовувати різноманітні види зв'язку між реченнями; переносити в самостійну мовленнєвотворчу діяльність знання про жанрові, композиційні й мовні особливості художніх творів.

*Образний компонент*. Стрижневим елементом будь-якого твору є художній образ, узагальнюючий, типізований і водночас індивідуальний. Основною якісною характеристикою мовленнєвотворчої продукції також є образність. Про наявність її можна говорити, якщо дитина сприймає і усвідомлює літературний і мовний образ, доречно вживає засоби образності у власному мовленні.

*Креативний компонент* характеризується як загальна творча спрямованість особистості, що виявляється у таких показниках: чутливість до проблеми, здатність до її визначення і орієнтування у шляхах її розв'язання. Про креативний компонент у процесі мовленнєвотворчої діяльності свідчить оригінальність задуму, здатність створити власний сюжет, готовність до багатоваріантного розв'язання творчого завдання.

*Емоційно-експресивний компонент* характеризує творчий процес як такий, для якого обов'язковою є духопіднесена, творча, емоційно сприятлива атмосфера, що народжує натхнення, поетичний настрій. У творчому процесі складання творів дитина передає свій стан, відтворює гаму почуттів, переживань, уявлення про себе через зображення подій, образи персонажів, а також емоційно-оцінювальне ставлення до себе і до людей.

Отже, мовленнєвотворча діяльність — складна, багатоструктурна діяльність, для успішного перебігу якої необхідною, крім наявності спеціальних знань та здібностей, виявляється загальна творча спрямованість особистості, що зумовлюється певними внутрішніми та зовнішніми психологічними умовами, насамперед сформованістю психічних процесів: мислення, уяви, уявлення, сприймання.

*(Гавриш Н. Розвиток мовленнєвої творчості в дошкільному віці. — Донецьк: Лебідь, 2001. — С 78-84).*

Н. В. ГАВРИШ

#### ХАРАКТЕРИСТИКА ТИПІВ МОВЛЕННЄВОТВОРЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДІТЕЙ

Залежно від умов перебігу, ми розрізняємо ініціативну мовленнєвотворчу діяльність, яка відбувається винятково за бажанням дитини, в момент творчого натхнення та МТД в умовах організованого навчання. Специфіка кожного з цих видів виявляється як у творчому процесі, способах організації та керівництва, так в оцінці кінцевого продукту — твору.

За способом організації ми виокремлюємо колективну, групову та індивідуальну мовленнєвотворчу діяльність. Кожен із видів передбачає використання специфічних методів та прийомів керівництва та супроводу мовленнєвотворчої діяльності, що зумовлено певним рівнем розвитку мовленнєвих умінь, літературознавчої обізнаності та творчої уяви.

На підставі поєднання МТД з різними видами художньої діяльності, до складу яких вона входить, ми виділяємо образотворчомовленнєву, театральномовленнєву та музичномовленнєву діяльності. Кожному з видів притаманні певні форми перебігу та типи зв'язних висловлювань.

Нарешті, вагомою підставою для виокремлення типів мовленнєвотворчої діяльності є її адресна спрямованість. На цій основі ми розрізняємо моногру як гру для себе та презентацію свого доробку, продукту своєї творчості глядачам і слухачам.

Як свідчать спостереження та аналіз проведеного обстеження, МТД дітей в умовах організованого навчання й ініціативної творчості розрізняється особливостями перебігу творчого процесу, якісними характеристиками дитячих творів, типами зв'язку мовлення з різними видами діяльності.

Отже, *залежно від умов, в яких відбувається творчий процес*, ми розрізняємо **МТД в умовах навчання і в ситуації ініціативної творчої діяльності**. Розглянемо їх специфічні характеристики за такими критеріями, як активна позиція дитини щодо процесу словесної творчості, функціональна роль педагога в керуванні творчим процесом (ТП), відповідність складеного дитиною твору літературномовленнєвим нормам (жанру, структурній формі, граматиці висловлювання), орієнтованість на кінцевий результат, можливість різноманітних варіацій розвитку творчої ідеї.

Особливості мовленнєвотворчої діяльності залежно від умов її перебігу.

В умовах організованого навчання, ініціатива майже завжди виходить від вихователя, який заздалегідь планує зміст заняття, тему, навчальні завдання. Діти підкоряються пропозиції «Давайте придумемо...», завдяки майстерності, зацікавленості педагога включаються у творчий процес. В ініціативній творчості дитина вільна і звертається до творчої діяльності лише тоді, коли насправді відчуває пекучу потребу творити.

Завдання заняття майже завжди зорієнтовані на кінцевий результат — скласти оповідання на тему, розповідь за картиною, казку за набором іграшок тощо. І вся попередня робота на занятті та до нього налаштована на підготовку дітей до створення творчого продукту (орієнтування в певній темі, актуалізація словника, граматичні вправи, естетично-емоційне збудження). Причому, вихователь у здійсненні керівництва творчою діяльністю дітей прагне привести складені дітьми твори у відповідність до літературномовленнєвих норм. Саме цим пояснюється його активне втручання в дитячу розповідь: вказівки, навідні запитання, пропозиція декількох варіантів, тактовні виправлення, доповнення, підказки тощо.

В ініціативній творчості дитина зосереджена переважно на самому творчому процесі, в якому вона головна фігура. Її цікавить

сюжет, літературна чи ігрова інтрига, результат подій, які вона собі уявляє. Дитина діє самостійно, і будь-яке втручання педагога з метою вдосконалити результат може загальмувати творчий процес, а то і зупинити його. У власну творчість дошкільник переносить здобуті раніше знання, вміння, навички, він творить так, як може, як у нього виходить. Чим вище рівень підготовленості, обізнаності дитини, тим якіснішою, яскравішою і більш оригінальною буде її спонтанна творча діяльність.

У ході заняття педагог намагається розвернути всі структурні частини творчого продукту: зародження задуму, первинний пошук засобів розв'язання творчої задачі, реалізація задуму, оцінка творчого продукту, співвіднесення його із задумом. На кожному етапі він прагне продемонструвати дітям різноманітні варіанти вирішення творчої задачі, різні способи збагачення творчого процесу.

В ініціативній творчості структура твору може порушуватися, адже вільна діяльність дитини імпульсивна, подібна грі, вона не завжди закінчується певним результатом. Якщо на занятті діти мають можливість почути декілька варіантів складених товаришами розповідей, які вихователь може зафіксувати (на диктофоні, магнітофоні, записати на аркуші), то мовленнєвотворчі дії дошкільника в його самостійній діяльності зафіксувати буває дуже важко, до речі, поза контексту ці записи часто не мають сенсу, адже вони пов'язувалися з ігровими, образотворчими, конструктивними діями, в яких виокремити «чисто мовлення» часто буває неможливо. Отже, як бачимо, умови протікання творчого процесу суттєво впливають на його зміст і якісний рівень.

Залежно від умов, за яких відбувається мовленнєвотворча діяльність, вона може виступати в різних формах.

Як бачимо зі схеми, ініціативна мовленнєвотворча діяльність займає більше місце в житті дитини, ніж у ситуаціях регламентованого навчання. Це не випадково, адже цей вид творчості є природним для дитини, важливим засобом самовираження, самореалізації, який знаходить прояв у різних видах дитячої діяльності: в сюжетно-рольовій грі — через сюжетоскладання, казкові, ігрові діалоги, сценарії; в пізнавальній діяльності — через висловлювання, вислови-пояснення, вислови-запитання, головна мета яких упорядкувати, систематизувати власні уявлення про довкілля, пояснити самому собі невідповідності, незрозумілості, проблеми, з якими постійно стикається дитина; в образотворчій, музичній, конструктивній, театральній діяльності — через аком-

панемент дій, їх коментар, словесне малювання; у спілкуванні з однолітками і дорослими — через самопрезентацію і фантазування; і, нарешті, в художньо-мовленнєвій діяльності — через складання за власною ініціативою казок, оповідань, віршів, а також мовні ігри (дражнилки, лічилки, скоромовки, загадки, заклички тощо). Ініціативна мовленнєвотворча діяльність базується на досягненнях, знаннях дитини, які вона здобула у процесі навчання.

У ситуаціях регламентованої мовленнєвотворчої діяльності основними організаційними формами є мовленнєве заняття, а також заняття з ознайомлення дітей з художньою літературою, деякі види мовленнєвих ігор. Під керівництвом педагога діти вправляються у складанні римовок, художньому аналізі та творчій контамінації малих форм фольклору, створенні колективних етюдів, індивідуальних казок, оповідань. МТД включається і в інші види занять (інтелектуальні, художні, екологічні) у вигляді висловлювань, висловлювань-пропозицій, у побудові яких дитина виявляє свою творчість, рівень мовленнєвої компетентності.

Мовленнєвотворча діяльність дітей, залежно від способу організації, розділяється на індивідуальну, групову і колективну. Ми вважаємо, що прямої залежності між умовами протікання творчого процесу і способами організації діяльності не існує, ініціативна словесна творчість може відбуватися в усіх трьох формах, і в навчальній діяльності педагог також використовує різноманітні форми організації дітей залежно від завдань заняття і рівня підготовленості дітей до творчої діяльності.

Індивідуальна спонтанна творчість — це майже завжди моногра, незалежно від змісту і характеру діяльності, за винятком мовленнєвотворчої діяльності, коли вона спонукає естетичним мотивом (Рубінштейн С.Л.). Дитина може обирати різні засоби реалізації свого задуму (дії з іграшками, малювання, ліплення, конструювання, танець з підспівуванням), її активність спонукається ігровим мотивом, у результаті якого породжується ігровий або художній сюжет, що відбивається пізніше в певних діях (режисерській грі з іграшками, малювання, створення книжки-розкладанки тощо). Часто буває так, що в ініціативній творчій діяльності мовлення виконує не головну, а допоміжну функцію (акомпанує образотворенню, супроводжує будову якоїсь споруди тощо), мовлення гармонійно входить до складу макродіяльності дитини, в якій вона відокремлюється, відчужується від інших, занурюється в урваний світ фантазій. Така індивідуальна творчість має безперечну цінність для розвитку творчої уяви, образного



і логічного мислення, емоційно-чуттєвої сфери дошкільника. Величезною мірою саме від багатства, оригінальності, змістовності мовленнєвої творчості залежить рівень ігрової, художньої діяльності дитини.

За бажанням дітей в ініціативній мовленнєвотворчій діяльності стихійно утворюються невеличкі творчі групи. Це може бути ігровий, музично-ритмічний, театральний, рідше образотворчий дует, який об'єднує дітей спільним сюжетом, образами, сумісними переживаннями у процесі співавторства, спілкуванням навкруги певної теми. Водночас, як відмічають учені, навіть у сумісній грі діалог між дітьми є по суті монологізованою формою мовлення, «монологічним діалогом» (за В.А.Бухбіндером). Діти розігрують у купі спільний сюжет, в якому однак кожен із дітей оперує своїми образами, уявленнями, кожен будує свій монолог за загальною сюжетною лінією, а діалог допомагає кожному з учасників отримати те, чого йому бракує.

У старших дошкільників один з улюблених видів гри — театралізація, коли вони організують, за своєю ініціативою, колективну гру в театр. Її важливим етапом є сюжетоскладання, в якому діти привчаються підкоряти свою власну ідею загальній, не відходити від основної сюжетної лінії, виявляти ініціативу в її вдосконаленні. За сумісно складеним сюжетом діти готують вистави, розігрують сюжетні сцени. В ініціативній колективній творчості діти мимовільно вчаться одне в одного мовленнєвим умінням і водночас заряджаються творчим натхненням, чому сприяє особлива емоційна атмосфера.

У процесі навчання вихователі також використовують різні способи організації дітей, але на певних етапах навчання. Так, індивідуальній творчій діяльності на занятті обов'язково повинна передувати колективна творчість, у ході якої дитина поступово здобуває необхідні для творчості вміння і навички в найсприятливішій для цього ситуації. Адже, колективне творення, спрямоване і кероване вихователем, завжди закінчується успішно, що надає дітям особливого задоволення, віри у свої можливості та бажання повернутися до цієї діяльності ще не раз. Як ми вже відзначали, у процесі колективної творчості діти мимовільно, залюбки й успішно вчаться одне в одного, переймаючи найрезультативніші засоби дії. Ця форма організації цінна також багатоваріантністю вирішення творчого завдання, що позитивно впливає на розвиток швидкості, гнучкості й оригінальності мислення дошкільників.

Поступово вихователь починає використовувати групову (дует, тріо) форму організації, наприклад, складання розповіді команди. Вихователь доручає дитині обрати собі товаришів для сумісної

розповіді, наприклад, за картиною, набором іграшок тощо. Утворена група розповідачів домовляється, хто за ким, про що, як вони будуть складати розповідь. Причому кожен член команди уважно слухає мовлення свого товариша, доповнює його, підтримує у випадку виникнення труднощів. Групова мовленнєвотворча діяльність є переходом до індивідуальної творчості, коли всі діти отримують загальне завдання, всім пропонується загальна тема, а, можливо, діти самостійно обирають тему свого твору, але вони індивідуально виконують завдання і далі презентують його всій групі дітей.

Як показали результати аналізу здобутого літературно-мовленнєвого матеріалу і наших спостережень, мовленнєвотворча діяльність дітей виявляє своєрідність і *залежно від виду діяльності*, до складу якої вона входить: **образотворчо-мовленнєва, музично-мовленнєва, театральнo-мовленнєва.**

Специфічні особливості відбиваються у мотивації, формах МТД, засобах дії уяви, адресності, спрямованості творчого процесу.

Мовленнєві дії в різних видах художньої діяльності для узагальненого аналізу і визначення типів ми поєднали в декілька груп, які пов'язані з художньою комунікацією і власне творчістю. Так, в образотворчо-мовленнєвій діяльності художня комунікація може відбуватися у формі словесного малювання, у формі розгорнутого висловлювання за змістом ілюстрації; образотворча діяльність — супроводжуватися коментуванням зображення. Для театральнo-мовленнєвої діяльності найбільш характерними є такі форми МТД, як ігрові діалоги, сюжетоскладання, колективні етюди. Музично-мовленнєва діяльність пов'язується зі словесною творчістю через дитячий фольклор, вербалізовані рухомі образи, музичні асоціації з літературним сюжетом і, навпаки, вербалізацією музичних уявлень.

У створенні власних сюжетів, що знаходять відбиття в малюванні, ліпленні, конструюванні, музично-ритмічних вправах, діти вживають запозичені літературні образи, ідеї, сюжетні лінії, причому, як свідчать результати аналізу дитячих творів, найбільш поширеними способами дії уяви є виділення, включення, перетворення і синтез. Спосіб *виділення* виявляється в асоціативній реакції дитини на літературний сюжет, в якому вона виділяє один з персонажів, епізодів, моментів тощо і навколо цього казкового елемента розгортає свій власний сюжет. Другий спосіб дії уяви — *включення* — пов'язується з бажанням дитини «уявно ввійти» у відомий літературний сюжет у ролі головного персонажу, або якоїсь додаткової фігури, яка успішно вирішує проблемну задачу, змінює сюжет на

користь позитивних героїв. Так, діти, творчо переказуючи від третьої особи літературний текст, що справив на них сильне враження, у критичні моменти сюжету переходять на розповідь від першої особи, сходу змінюють деякі ситуації, щоб все вирішилося для головних героїв позитивно. *Перетворення* — спосіб, який вимагає від дитини високого рівня мовленнєвотворчої діяльності, адже дитина суттєво змінює зміст відомого твору, іноді навіть переходячи з одного літературного жанру в інший, створює власний оригінальний сюжет, окремі елементи якого віддалено нагадують відомі художні образи. *Спосіб синтезу* передбачає поєднання дитиною у власному творі елементів декількох літературних сюжетів, об'єднання в одному творі героїв різних казок. Це теж досить складний спосіб дії уяви, який характеризується швидкістю, гнучкістю й оригінальністю. Враження від літературних творів, художні образи уяви діти відтворюють у різних видах діяльності.

Виникнення типів зв'язних висловлювань у МТД залежить також і від такого показника, як адресне спрямування висловлювання, тобто на кого воно орієнтоване. У зв'язку з цим цікаві зауваження щодо егоцентричного і соціалізованого мовлення Ж.Піаже, який вважав, що вербальний егоцентризм проявляється в тому, що дитина не цікавиться, кому вона говорить і чи слухають її. Дитина говорить лише для себе, вона не намагається стати на точку зору співрозмовника, вплинути на нього. Ми визначили такий тип висловлювання як штрих-мовлення, що з'являється в дитини переважно в ситуації, коли вона творить наодинці. За допомогою окремих слів, реплік дитина визначає ключові моменти сюжету, які уточнювати, поширювати немає сенсу, якщо це робиться для себе. Інакше поводить себе дитина, коли презентує себе через вільне фантазування, типу «А у нас...», «А я можу...», «А в мене є...», у спілкуванні з однолітками, рідше з дорослими. В цих ситуаціях соціалізоване мовлення (за Ж.Піаже) характеризується вживанням поширених речень, прагненням виявити оригінальність у змісті й формі повідомлення, мовлення дитини виразне, емоційно насичене, адже вона має завдання вплинути, справити враження на слухачів.

(Там само. — С 89-100).

## РОЗДІЛ 2

### СТАНОВЛЕННЯ ДОШКІЛЬНОЇ ЛІНГВОДИДАКТИКИ ЯК НАУКИ

ЯЛ. КОМЕНСЬКИЙ

#### В ЯКИХ ЗАНЯТТЯХ ПОСТУПОВО ПОВИННІ ВПРАВЛЯТИСЯ ДІТИ ВІД САМОГО НАРОДЖЕННЯ, ЩОБ НА ШОСТОМУ РОЦІ ЖИТТЯ ВОНИ ЗАСВОЇЛИ ЦІ ВПРАВИ

9. У перші шість років дитина починає пізнавати таке:

а) щодо природних явищ, а власне *фізики*, дитина дізнається про назви стихій і вогню, повітря, води, землі і навчається називати дощ, сніг, свинець, лід, залізо тощо. До цього вона поєднує назви дерев і деяких, більш відомих, і тих, що частіше трапляються, трав і квітів: фіалки, карнофіли, троянди; також відмінності тварин: що таке птах, тварина, кінь, корова тощо; нарешті, як називаються зовнішні частини тіла, для якої мети вони призначені: вуха — щоб слухати, ноги — щоб бігати та інше;

б) з *оптики* їй буде достатньо знати, що таке темрява, що таке світло і відмінності деяких найуживаніших кольорів, а також назви їх;

в) в *астрономії* — розрізняє Сонце, Місяць і зірки;

г) в *географії* — місце, де вона народилася і де вона живе: село, місто, фортецю або замок. Що таке поле, що таке гора, луки, ліс, річка та інше;

д) дитина схоплює перші лінії *хронології*; якщо довідається, що таке година, день, тиждень, місяць, рік, що таке весна, літо та інше;

е) початком *історії* буде... запам'ятати, що сталося вчора, сьогодні, минулого року, два або три роки тому; щоправда, це було по-дитячому і спогад про це був би слабкий і ніби туманний;

є) з *економіки* (господарства) дитина повинна довідатися, хто належить до складу сім'ї, а хто ні;

ж) з *політики* — довідатися про якого-небудь у державі консула (бюргмейстра), сенатора (члена ради) або суддю (фогта); подібним чином довідатися про те, що громадяни іноді збираються на наради тощо.

10. Щодо видів діяльності, то деякі належать до дії мистецтва, стосуються розуму і мови, наприклад, діалектика, арифметика, геометрія, музика; деякі — дії руки, наприклад, ручні роботи і фізичні вправи;

а) початки *діалектики* в перші шість років можуть бути засвоєні лише настільки, щоб дитина розуміла, що таке запитання, що таке відповідь, і навчилася на запропоноване запитання відповідати прямо, а не так, щоб на запитання про часник розповідала про цибулю;

б) основами *арифметики* буде, якщо дитина знатиме, що таке багато або що таке мало, вмітиме рахувати до 20 або до 60 і розумітиме, що таке число парне або непарне, а також що  $3 + 1 = 4$  тощо;

в) з *геометрії* вона довідається, що означає мале або велике, коротке або довге, вузьке або широке, тонке або товсте. Також, що називається чвертю, ліктем, сажнем;

г) *музичні вміння* дітей полягатимуть у тому, що співати напам'ять який-небудь віршик з псалмів або гімнів;

д) початком якого-небудь *режеся* або *праці* буде, якщо діти навчаться того, що їм так притаманне: рубати, колоти, сікти, будувати, розміщувати, зв'язувати, розв'язувати, звальювати в купу, розвальювати.

11. Що стосується *мови*, то вона розвивається граматиною, риторикою і поетикою:

а) *граматика* для перших шести років полягатиме в тому, щоб дитина могла назвати стільки речей, скільки їх знає, хоч би вона могла висловити це поки що й з помилками, але ясно і виразно, щоб її можна було зрозуміти;

б) *риторика* дітей полягає в тому, щоб користуватися природними жестами, а також у тому, щоб наслідувати тропи і фігури, які воничують;

в) початки *поетики* полягають у тому, щоб вивчити напам'ять кілька віршів або рим.

12. Далі, необхідно звернути увагу на те, що в окремих цих знаннях і вміннях необхідно з дітьми посуватися вперед, не розподіляючи матеріал з повною точністю за роками або місяцями (як буде пізніше в інших школах), — і саме з таких причин:

а) не всі батьки можуть дотримуватися в своєму домі такого роду порядку, як це буває в громадських школах, де жодні сторонні справи не порушуватимуть роботи;

б) у цьому першому дитячому віці не всі діти володіють однаковими здібностями: деякі починають говорити на першому, а деякі — тільки на другому або навіть на третьому році.

13. Отже, я покажу, яким чином у перші шість років потрібно давати освіту дітям: 1) у розумінні речей; 2) у фізичній праці і в спритності; 3) в мистецтві мови; 4) у звичаях і доброчесності; 5) у шляхетності; 6) оскільки основою всього є життя і міцне здоров'я, то передусім буде вказано, яким чином при старанному догляді батьків можна зберегти дітей здоровими і незіпсованими.

(Коменський ЯЛ. *Материнская школа, или О заботливом воспитании юнашества в первые шесть лет // Избр. печ. соч./* Подред. А.И. Пискунова и др. — М.: Педагогика, 1982. — Т.1. — С. 211-213.)

ЯЛ. КОМЕНСЬКИЙ

#### ВЯКИЙ СПОСІБ ПОТРІБНО ВПРАВЛЯТИ ДІТЕЙ У РОЗУМІННІ РЕЧЕЙ

4. *Основою оптики* буде *сприймання*, споглядання того, що природне для дітей; адже світло — перше, що можна бачити, і воно приваблює до себе очі. Однак потрібно стежити за дітьми і не дозволяти їм пильно дивитися на яскраве світло та на блиск, який ще тільки зміцнюється. Потрібно дозволяти їм дивитися на помірне світло і на все, що блищить спокійно, а особливо на зелене світло...

5. *Початки астрономії* діти можуть одержати на другому або, в крайньому разі, на третьому році, дивлячись на небо і встановлюючи відмінність між Сонцем, Місяцем і зорями. На четвертому і на п'ятому році вони будуть спроможні спостерігати, що Сонце і Місяць сходять і заходять; Місяць іноді буває повним, іноді половинчастим, а іноді серпом: на це можна і потрібно вказувати. На шостому році можна буде, мабуть, їх повідомити, що взимку дні коротші, а ночі найдовші, навпаки, влітку день довгий, а ніч коротка і т. ін.

6. *Початки географії* матимуть місце наприкінці першого року життя, коли діти почнуть розрізняти свою колиску і лоно матері. На другому і на третьому році їхня географія полягатиме в тому,

щоб знати ту кімнату, в якій вони живуть, та ін. Вони повинні розрізняти, коли потрібно їсти, лягати спати або йти гуляти, де потрібно шукати світла або тепла. На третьому році вони розширяють свої знання з географії, якщо розрізнятимуть і запам'ятовуватимуть назви не тільки своєї кімнати, а й сіней, кухні, спальні, того, що на дворі, в стайні, на городі, в домі і навколо нього. На четвертому році, гуляючи, вони вивчають дорогу по вулиці до ринку, до сусіда, до дядька, до бабусі, до тітки, до свого вихователя. А на п'ятому й на шостому році вони мають усе це міцно запам'ятати і розуміти, що таке місто, село, поле, сад, ліс, річка тощо.

7. Їх потрібно також учити розрізняти час, а саме: що одне — день, а друге — ніч, а також, що таке ранок, вечір, південь, північ; а також — скільки разів на день потрібно їсти, спати, молитися. *Це будуть перші початки хронології.* Далі вони дізнаються, що тиждень має сім днів і який день за яким іде; шість днів — будні, а сьомий день — свято...

8. З історією і розповідями про минуле потрібно знайомити дітей, щойно вони почнуть говорити, і причому спочатку за допомогою маленьких дитячих запитань: Хто тобі це дав? Де ти був учора? Де ти був у середу? Нехай дитина відповідає: в діда, у бабусі, в тітки тощо. Який подарунок ти звідти приніс?..

9. Економічні знання (тобто розуміння, як вести домашнє господарство) починатимуться на першому й наступних роках, коли діти починають упізнавати маму, батька, няню, а потім упізнаватимуть інших у домі. На третьому році вони зрозуміють, що батько й мати розпоряджаються, а інші підкоряються. На четвертому й на п'ятому році вони мають привчитися до ощадливості; вони мусять розрізняти свій одяг, призначений для святкових днів і для буднів, і перший берегти, не плямити, не рвати, не бруднити об землю. Звідси вони легко зрозуміють, для чого призначені скрині, шафи, комори, підвали, замки і ключі, а саме: щоб не кожний мав доступ куди завгодно. Щодо інших речей, які є в домі, то або вони самі, дивлячись на них, зрозуміють для чого вони призначаються, або довідаються від батьків, від нянюк, від старших братів чи сестер та з домашніх розмов. З цією метою особливо корисно давати дітям для гри дерев'яних або олов'яних коників, корів, овець, візки, горщики, столи, стільці, кухлі, каструлі; вони не тільки слугуватимуть для гри, а й сприятимуть розумінню речей. Адже це й означає вчити маленьких дітей життя...

10. Політичні знання дітей у перші роки можуть бути дуже незначні. Справді, хоч воничують, що згадуються слова: пан, началь-

ник, консул, претор або суддя, але, оскільки вони не знайомі з тим, що ці особи роблять, а хоч би вони й були присутні на місцях виконання громадських обов'язків, то все-таки не зрозуміли б суті політичної роботи, — не потрібно й ознайомлювати їх з цією роботою. Все це можна буде змінити, якщо вони привчаться до елементів політичної розмови, помалу усвідомлюючи (про що ми згадаємо нижче, говорячи про розвиток моралі), кому вони самі повинні підпорядковуватися, кого повинні визнавати й шанувати, щоб їхнє поведіння з батьком, з матір'ю і з домашніми було розумним...

Так само дуже розвивають розум дітей і їхнє розуміння байки про тварин та інші майстерно складені оповідання. Такого роду маленькі оповідання діти охоче слухають і легко запам'ятовують їх. І оскільки у такі майстерно складені байки здебільшого вкладено якусь моральну ідею, то їх потрібно пропонувати дітям з подвійною метою, а саме: щоб це було цікаво для розуму і щоб поступово прищеплювати їм те, що колись має принести їм користь.

Ось що ми хотіли сказати з приводу того, як розвивати у дітей розуміння речей. Додай одне. Хоч няні і батьки в усьому цьому могли б принести дітям чимало користі, проте найкорисніші тут для дітей ровесники, однакові — чи розповідає щось один одному, чи грається з ним. Однаковий дитячий вік, однакові успіхи, поведінка і звички більше сприяють взаємному розвитку, оскільки глибиною винахідливості один одного не переважає. Між ними немає жодного прагнення мати зверхність один над одним, жодного примусу, жодного страху, але однакова любов, щирість, вільні запитання і відповіді в кожній справі. Коли ми обертаємось серед дітей, завжди цього нам, старшим, бракує, а цей недолік є перешкодою.

Отже, ніхто не матиме сумніву, що дитина розвиватиме дитину більше, ніж міг би це зробити хтось інший. І тому необхідно не тільки дозволяти, а навіть уживати заходів до того, щоб діти щодня відвідували компанії дітей і разом з ними гралися на вулицях або бігали. Потрібно тільки стежити за тим, щоб діти не входили до зіпсованих товариств, які можуть завдати більше зла, ніж користі. Обережні батьки, помітивши, що по сусідству є таке товариство, легко відвернуть цю небезпеку і не дозволять бруднити цим боло- том своїх дітей.

(Там само. — С. 221-223).

## У ЯКИЙ СПОСІБ ПОТРІБНО МАЙСТЕРНО ВПРАВЛЯТИ ДІТЕЙ У РОЗВИТКУ МОВИ

1. Дві особливості рішуче відрізняють людину від тварини: розум і мовлення: розум потрібен людині для самої себе, а мовлення — для ближнього. Тому потрібно однаково дбати як про одне, так і про друге, щоб і розум, і мова були у людини якнайбільше розвинуті й удосконалені. Додамо відтепер дещо стосовно формування мовлення, а саме, як започаткувати вивчення граматики, риторики й поезики, коли та як саме.

2. У деяких дітей певні елементи граматики виявляються з шести місяців, але зазвичай наприкінці першого року, коли в їхній мові починають формуватися деякі звуки або навіть склади: *а, е, і, ба, ма* та ін. Але на наступний рік це, звичайно, виявляється повніше, коли діти намагаються вимовляти цілі слова. Цього часу їм пропонують вимовляти деякі легкі слова: *тітка, мама, тато*; саме так і слід чинити, бо сама природа наказує починати з легшого, оскільки дитячому языку, що вперше вправляється, важко вимовляти так, як вимовляємо ми, дорослі: батько, мати, страва, пиття та ін.

3. Проте, як тільки язик у дітей починає діяти краще, шкідливо дозволяти їм говорити гаркаво. Інакше, коли справа дійде до вивчення важливішого, вони змушені будуть, нарешті, говорити правильно і відчуватися від того, що раніше засвоїли неправильно. Чому ж мати, сестра, няня не займаються з дітьми, які вже вільно починають говорити, і під час ігор та розваг не навчать їх вимовляти добре і виразно букви, склади й цілі слова (але спершу більш короткі) або окремі літери, або склади? На цьому році життя їм і потрібна тільки така грамика. Ці вправи можна продовжувати до третього року; іноді, внаслідок повільного розвитку деяких дітей, це необхідно й пізніше.

4. На четвертому, п'ятому, шостому роках, водночас із розумінням навколишнього, мова дітей збагачуватиметься; тільки не слід ігнорувати вправи, щоб вони звикли називати своїм іменем усе, що бачать удома і чим займаються. Тому потрібно часто ставити запитання: що це таке? що ти робиш? як називається? — при цьому завжди потрібно звертати увагу на те, щоб вони вимовляли слова виразно.

5. Риторика так само починається на першому році...з жестів. Доти, доки розум цього юного віку й мова приховані в глибоких

надрах, ми вводимо дітей у пізнання нас самих і в пізнання речей, відомих жестами та зовнішніми діями, як-от: коли ми їх підіймаємо з ліжка, вкладаємо спати, показуємо їм щось чи посміхаємося, цими засобами ми даємо підставу зрозуміти, щоб вони, зі свого боку, подивилися на нас, засміялися, простягли руки, взяли те, що ми їм пропонуємо. Так само й ми вчимося розуміти один одного швидше завдяки жестам, аніж мовленню; таким же чином слід поводитися і з глухими. Дитина, зауважу, на першому та другому роках навчиться настільки, щоб зрозуміти, що означає веселе та сумне обличчя, що означає погроза пальцем, що означає ствердне чи заперечне хитання головою. Це і є основа риторичної дії.

6. Десь уже на третьому році діти починають за жестами розуміти фігуральні вирази та наслідувати; подекуди розпитують, подекуди дивуються, подекуди промовчують, коли їм щось розповідають. З учіння про тропи вони здатні зрозуміти небагато, поки займаються тим, щоб зрозуміти власне значення слів. Натомість, якщо на п'ятому чи шостому роках вони почують таке від своїх однолітків чи няньок, вони це одразу засвоюють. Немає підстави для занепокоєння, що в цьому віці вони чогось не зрозуміли чи не знають, вони матимуть ще достатньо часу для цих величних (прикрашених) слів...

7. Приблизно те саме можна сказати й щодо поезії, яка пов'язує мовлення римами й метрами, а саме, що її основи започатковує мовлення: тільки-но дитина починає розуміти слова, разом з цим починає полюбляти також співзвучність та ритми. Саме тому, коли дитина впаде чи десь вдариться, плаче, няньки втішають її приблизно такими ж подібними речитативами: «Мій хлопчику, мій красеню, де ти бігав? Що приніс? Якби дитина спокійно сиділа, вона не повернулася б з гулею». Це так подобається дітям, що вони не тільки одразу заспокоюються, а навіть сміються. Звичайним є також, коли плескають у долоні й співають дитині таке: «О, моє дитятко, мій хлопчику, спи чудово, заплющ свої ясні оченята, ні про що не хвилюйся».

8. Було б дуже добре, якби на третьому та четвертому роках кількість подібних римованих забавлянок збільшувалася. Нехай няні, які граються із дітьми, наспівують їх дітям не тільки задля того, щоб відвертати їх від плачу, а для того, щоб вони збереглися в їхній пам'яті та з часом змогли стати їм у нагоді; скажімо, на четвертому, п'ятому та шостому роках життя діти розширюють знання поезії завдяки запам'ятовуванню релігійних віршів...

(Там само. — С 227-228).

## РІВНІ МОВИ

65. Для раціонального заняття мовами існують ті самі ступені: белькотання (окремі слова), зв'язне мовлення... та красномовність. На першому ступені вивчаються основи мови, слова, які потрібно кожне зокрема зрозуміти, вимовляти та змінювати, особливо перші, короткі та прості; на другому вчать, як сполучати слова у фрази та будувати з них речення й періоди, на третьому — як саме з цих усіх словесних елементів впливає потік мовлення, приємний та такий, що впливає на інших.

*(Коменский Я. А. Прокористування книгами — первісним інструментом розвитку природних обдарувань // Вибр. пед. те. — К.: Вид. шк., 1955. — Т. 2. — С 62).*

## ПРО КОРИСТЬ ТОЧНОГО НАЙМЕНУВАННЯ РЕЧЕЙ

Людська мова складається зі слів. Слова ж належать не чомусь неіснуючому, а речам, які вони позначають; по цьому позначають їх і водночас разом із собою переносять їх образ з розуму мовця в розум того, хто слухає. Звідси стає зрозумілим, що слова, які нічого не позначають, які можливо відсутні в усіх мовах, некорисні, так само, як і ті слова, що хоч і мають певне значення, та воно нам невідоме, як, скажімо, арабські слова: «абах», «ібіс», «ха» та ін. Отож, мовлення тим краще, що більше в ньому є речей та сенсу, й тим гірше, що менше в ньому речей та розуміння. Саме в цьому полягає перевага людського мовлення над словами папуг та перевага мудрих мужів над базіканням старих бабусь.

Точним буває найменування речей, якщо воно: 1) повне; 2) відповідне речам; 3) досить продумане.

1) Найменування речі повне, якщо вона для всього існуючого має свою власну, відмінну від інших сутність, містить також і власну, відмінну від інших назву; отже серед речей не існує нічого, що не мало б імені, нічого, що мало б два імені, нарешті, нічого, що мало б спільне ім'я з іншою річчю. Цим ми уникаємо як нестатку, так і надмірності й незрозумілості мовлення й досягаємо можливості все, про що думаємо, висловлювати вдало, чітко, зрозуміло.

2) Це навряд чи буде здійснено, якщо не буде встановлено паралелі між речами та словами, тобто коли ми перебираємо речі в їх певному порядку, то кожна окрема річ повинна втілювати в собі свою особливу назву і, навпаки, коли ми перебираємо слова в їх певному порядку, то кожен слівце повинно отримати свій предмет.

3) Це точне пристосування речей до слів і слів до речей може відбуватися не інакше, як за допомогою уважної думки, яка проникає як у речі, так і в слова. Вона проникає в речі, щоб дізнатися, що кожна з них собою являє, з яких частин складається, що та яким чином завдяки їм виконує; вона проникає в слова, щоб зрозуміти, що розуміти, в чому полягає властиве кожному слову особливе значення і звідки походить їх сенс.

*(Там само. — С 100-101).*

## У ХОДІ РОЗМОВИ

1. Мовлення нехай буде передбачене для того, щоб вчити чи вчитися, інакше краще мовчати.

2. Якщо виникає потреба говорити, то свідомість має передувати мовленню, а не навпаки, щоб не затинатися, чи не брати назад свої слова, якщо промовиш щось недоречне.

3. Щоб бути цілком зрозумілим, вимова має бути ясна й чітка.

4. І голос у мовця повинен бути м'яким та спокійним, а не крикливим, таким, що дратує слух, але й не таким, щоб бурмотав про себе, ледь-ледь чути.

5. Якщо вже говориш, то говори язиком, а не головою чи рукою, чи всім тілом, тобто не розхитуванням тіла чи жестами.

6. Якщо запитуєш чи відповідаєш на запитання, роби це ясно, коротко, просто.

7. Перебивати мовця раніше, ніж він закінчить своє мовлення, вищою мірою некультурно.

8. Якщо в ході розмови потрібно сказати щось непристойне, то, передусім, вибачись чи передай це в описовій формі, так щоб було зрозуміло й пристойно.

*(Коменский ЯЛ. Правила поведінки, зібрані для юнаків у 1653р. // Там само. — С 166-167).*

## МИСТЕЦТВО СПІЛКУВАННЯ

1. Мовленням потрібно користуватися заради ближнього, не заради самого себе (Дурень розмовляє сам із собою — а задля чого? Він і так, без слів, розуміє свої міркування. Що даремно, то й некорисно).

2. Говорити потрібно у справі: де немає такої необхідності, потрібно мовчати. Все інше буде зловживанням.

3. Якщо вже говориш, то говори у справі, а не слова. Слова — оболонки речей: позбавлені речей, для чого вони? А речі будуть тоді, коли буде зрозумілим їх вираження. Тому говори не задля того, щоб сподобатись, а для того, щоб навчити; засвідчуй їм (дітям) не уявлюваність речі, а саму річ — звичайна істина.

4. Де потрібні не слова, а справи, дій і будь обмеженим у словах. Хворий шукає лікаря, який уміє лікувати, а не багато говорити... Та скільки є людей, які нагромаджують слова, замість конкретних справ! І більшість речей смертних — безмістовний звук, безплідне стрясання повітря.

5. Мовлення тоді буде узгоджене з думкою як мовця, так і слухача: мовця, якщо він буде висловлювати словами те, що відчуває в душі; слухача, коли йому буде зрозумілим. Інакше ти будеш говорити марно.

6. Мовлення має відповідати обставинам: *хто* говорить, *що*, *навіщо*, *коли*, *де*. Скажімо, (1) хто повинен багато зробити, нехай мало говорить; (2) коли бракує часу, не потрібно захоплюватися мовленням тощо.

7. *Говори* не все, що можеш чи знаєш, а що доречно. Порожній посуд гримить.

8. Краще пропустити сто потрібних слів, аніж сказати одне зайве.

9. Про добродесність потрібно або мовчати, або говорити добродесними словами, приховуючи оголеність предмета за гідністю слів...

(Там само. — С 279-280).

## РОЗУМОВИЙ РОЗВИТОК

(118) Допитливість у дітей є не що інше, як потяг до знання, і, отже, її потрібно заохочувати не тільки як добрий знак, а й як велике знаряддя, одержане ними від природи для усунення нещастя, з яким вони народжуються і яке без цієї діяльної допитливості зробило б їх тупими й непотрібними створіннями. Способи заохочення цього потягу і підтримування його діяльним та бадьорим полягають, я гадаю, ось у чому.

Не обривати і не бентежити дитину, хоч би що вона запитала, не дозволяти сміятися з неї, але відповідати на всі її запитання і пояснювати те, що вона бажає знати, так, щоб пояснення було зрозуміле для неї і відповідало її вікові та знанням. Але не спантеличуйте її недоступними для неї поясненнями чи поняттями або різноманітністю і силою фактів, які не стосуються безпосередньо певного питання. Звертайте увагу на те, що власне цікавить її в цьому питанні, а не на те, в яких словах його висловлено; і коли ви ознайомите і задовольните її по суті, то побачите, як розширюються її думки і як завдяки вдалим відповідям можна її завести далі, ніж ви, можливо, уявляєте. Бо знання так само приємне для розуму, як світло для очей: діти радіють йому і захоплюються ним надзвичайно, особливо якщо бачать, що до їхніх запитань ставляться уважно і що їхнє бажання знати заохочується і схвалюється. Я не маю сумніву, що головна причина, через яку багато дітей цілком піддаються дурним розвагам і безглуздо витрачають свій час, полягає в тому, що їхній допитливості ставлять перешкоди і до їхніх запитань ставляться зневажливо. Але якби до них ставилися ласкавіше та з більшою повагою і відповідали б на їхні запитання, хоч би якими вони були, задовольняючи їхню допитливість, то вони, безсумнівно, знаходили б більше задоволення у навчанні та набутті знань, натрапляючи в цій галузі на новизну і різноманітність, які їм так подобаються і яких вони не знаходять у вічно однакових іграх та іграшках.

(119) До цих серйозних відповідей на їхні запитання і збагачення їхнього розуму відомостями, які вони бажають дістати, слід приєднати спеціальні способи похвали. Нехай інші, до яких вони відчувають повагу, говорять в їхній присутності про їхні знання; оскільки ми всі з колиски шанобливі і горді істоти, то нехай їхня шанобливість втішається такими речами, які дають їм користь; нехай гордість спонукає їх до роботи, яка може бути потрібною для них.

Ставши на цей ґрунт, ви переконаєтеся, що найкращий спосіб примусити наших старших дітей учитись і набувати відомостей — це доручати їм навчати молодших сестер і братів.

(120) Як не слід зневажливо ставитися до запитань дітей, так потрібно подбати й про те, щоб вони не діставали брехливих та ухильних відповідей. Вони легко помічають зневажливе ставлення або обман і швидко засвоюють недбалість, удавання та фальш, які вони спостерігають в інших. Ми не повинні викривлювати істину, маючи справу з будь-ким, а особливо з дітьми, бо якщо ми фальшивимо з ними, то не тільки не виправдуємо їхніх сподівань і перешкоджаємо їм у набутті знань, а й розбещуємо їхню невинність і навчаємо найгіршого з пороків. Вони — мандрівники, які шойно прибули до чужої країни, про яку нічого не знають; тому сумління зобов'язує нас не давати їм брехливих вказівок. І хоча їхні запитання здаються іноді досить пустими, відповідати на них потрібно серйозно, бо хоч би вони й здавалися нам (давно знайомим з ними) не вартими уваги, але вони важливі для тих, хто ще нічого не знає.

Діти — іноземці, які повинні ознайомитися з усім; і всі речі, з якими вони стикаються, спочатку невідомі їм, як невідомі і нам; і щасливі ті, які зустрічаються з ввічливими людьми, готовими зглянутися на їхнє неуцтво і допомогти їм позбутися його.

Якби я або ви раптом опинилися в Японії з усією нашою благо-розумністю і знаннями, перебільшена думка про які, може, й змушує нас так зневажливо ставитися до думок і запитань дітей, якби, кажу я, ми опинилися в Японії, то без сумніву (бажаючи дістати тут усі, які можливо, відомості) ставили б тисячі запитань, які здавалися б поверховому або нерозсудливому японцеві пустими й безглуздими, хоча для нас було б дуже істотно й важливо дістати на них відповіді; і ми були б дуже раді знайти чемну й люб'язну людину, готову задовольнити напії вимоги і допомогти нашому неуцтву.

Коли їм трапиться щось нове, діти здебільшого ставлять звичайне запитання іноземця: що це таке? Під цим переважно розуміють тільки назву; і тому сказати їм, як це називається, означає дати правильну відповідь на їхнє запитання. Дальше запитання зазвичай таке: а навіщо це? І на це запитання потрібно відповісти прямо й точно: вказати їм призначення речі і пояснити, в якій спосіб вона служить за своїм призначенням, наскільки це доступно їхньому розумінню. Того ж потрібно дотримуватися щодо всіх запитань, які вони ставлять: не відсилати їх, доки ви не дали їм пояснення, яке вони здатні засвоїти, і в такий спосіб наводити їх вашими відповідями на подальші запитання. І, можливо,

подібна розмова буде для дорослої людини зовсім не такою порожньою й нікчемною, як ми схильні уявляти. Природні і не викликані іншими людьми запитання допитливих дітей часто стосуються таких речей, які можуть дати поштовх душі розумної людини. І я гадаю, що з несподіваних запитань дитини часто можна навчитися більшого, ніж — розмов з людьми, які висловлюють загальновідомі думки відповідно до завчених понять і передсудів, прищеплених вихованням.

(121) Можливо, не завадить іноді збуджувати їхню допитливість, показуючи їм рідкісні й нові речі з метою заохотити допитливість і дати нагоду дістати відомості про них; якщо ж випадково допитливість примусить їх спитати про те, чого їм знати не слід, то значно краще відповісти їм прямо, що цього їм ще не потрібно знати, ніж вдаватися до брехні або безглузких відповідей...

(130) Я гадаю, що в дітей мають бути іграшки, і до того ж різного роду, але ці іграшки повинні зберігатись у вихователя чи іншої особи, яка видає їх дітям тільки по одній за раз; і тільки повернувши одну, вони можуть одержати іншу. Це з ранніх літ привчає їх не губити і не псувати речей, які вони мають; навпаки, велика кількість і різноманітність іграшок, які є в їхньому розпорядженні, робить їх легковажними та недбалими і з самого початку привчає до тринькання й марнотратства. Я згоден, що це дрібниці, які видадуться не гідними уваги вихователя, але не слід нехтувати нічим, що може вплинути на формування душі дитини, і все, що створює в неї звички та навички, заслуговує на увагу та піклування вихователя і не може вважатися за дрібницю...

Ще одна обставина, яка стосується дитячих іграшок, заслуговує на увагу батьків. Хоч ми погодилися, що вони мають бути різноманітними, проте, на мою думку, їх не слід купувати. Цим усунеться надмірна різноманітність, яка часто обтяжує дітей, служить тільки для приучування їхніх душ до гонитви за зміною та надмірністю, до турбування, до вічного вимагання чогось іще, хоч вони й самі не знають, чого саме, і до постійної невдоволеності тим, що в них є. Звичай робити подарунки дітям заможних людей з люб'язності до батьків завдає малятам великої шкоди. Він привчає їх до гордості, суєтності й жадібності, перш ніж вони навчаться говорити; я знав дитину, так захоплену кількістю і різноманітністю своїх іграшок, що вона стомлювала няньку, щодня переглядаючи їх, і так звикла до розкошів, що ніколи не вважала їх за достатні, і завжди запитувала: «А ще що? А ще що? Що ще мені подарують?»

Але звідки ж вони візьмуть іграшки, якщо їх не купуватимуть їм? На це відповім, що вони повинні робити або принаймні пробувати



робити їх самі; доти вони не повинні одержати їх та доти їм і не потрібні будуть будь-які хитромудрі іграшки. Гладенький камінець, аркушик паперу, низка материних ключів і перша-ліпша річ, якою вони не можуть поранити себе, придатні для розваги маленьких дітей не гірше, ніж дорогі та вигадливі куповані іграшки, які вони негайно псують і ламають. Діти ніколи не сердяться і не вередують через відсутність таких іграшок, якщо не призвичаєні до них: поки вони малі, все, що потрапляє до їхніх рук, заміняє іграшки; коли ж вони підростуть, то робитимуть їх самі, якщо не розбещені нерозумним марнотратством інших. Зрозуміло, коли вони почнуть працювати над власними винаходами, їм потрібно пояснити і допомогти; але не слід давати їм нічого, поки вони сидять байдикуючи, сподіваючись все отримати з чужих рук, не докладаючи своїх. Якщо ви допоможете їм, коли їм важко, вони будуть більш вдячні за це, ніж за найдорожчі іграшки, які ви можете купити для них. Правда, такі іграшки, що їх виготовлення перевищує уміння дітей, як-от дзига, м'яч тощо, які служать для вправ, доводиться давати їм. Але бажано, щоб вони одержували їх не для розваги, а для вправління; до того ж ці іграшки мають бути найпростішими. Якщо ви даєте їм дзигу, то вони самі повинні зробити до неї батіжок і ремінь. Якщо ж вони сидять, роззявивши рота і чекають, доки ці речі впадуть їм до рук, то вони повинні залишитися без них. Це створюватиме в них звичку домагатися того, що їм потрібно, власними засобами та власними зусиллями і в такий спосіб привчатиме їх до помірності в бажаннях, старанності, ретельності, розмірковування, кмітливості та розважливості...

*(Локк Дж. Думки про виховання // Історія дошкільної педагогіки: Хрестоматія I Упор. З. Н. Борисова, В.З.Смаль. — К.: Вища шк., 1990. — С 33-36).*

Ж.Ж. РУССО

## ВИХОВАННЯ НЕМОВЛЯТИ

(176) Діти чують розмову з самого народження; з ними розмовляють не тільки раніше, ніж вони можуть зрозуміти те, що їм говорять, а й раніше ніж вони можуть відповідати на голоси, які чують, їхній орган, ще інертний, лише помалу намагається наслідувати звуки, які їм диктують, і не можна навіть бути впевненим, що ці

звуки, сприймаються спочатку їхнім вухом так само виразно як нашим. Я не заперечую проти того, щоб годувальниця забавляла дитину піснями та дуже веселими й різноманітними звуками, але я заперечую проти того, щоб вона безперервно заглушувала її силою некорисних слів, у яких вона не розуміє нічого, крім інтонації. Я бажав би щоб перші членороздільні звуки, які вона чує, були рідкі, легкі, часто повторювалися і щоб висловлювані ними слова стосувалися тільки чуттєвих предметів, які можна спочатку показати їй. Наша злощасна готовність задовольняється словами, яким ми не розуміємо, починається значно раніше, ніж гадають. Школяр чує в класі балаканину свого вчителя, як чув у пелюшках базікання своєї годувальниці. «Велику» користь дасть йому навчання, якщо виховувати його так, щоб він нічого не розумів у ньому...

(180) Я довго жив серед селян і ніколи не чув, щоб хтось із них, чоловік чи жінка, дівчинка чи хлопчик, гаркавили. Від чого це залежить? Хіба органи селян інакше влаштовані ніж наші? Ні, але вони інакше вправляються. Напроти мого вікна є курган, на якому тутешні діти збираються гратися. Хоча вони досить далеко від мене, та я чую цілком ясно все, що вони говорять, і навіть видобуваю звідти добрі приклади для цієї книги. Щодня моє вухо обманює мене щодо їхнього віку: я чую голоси десятирічних дітей, виглядаю — бачу зріст і риси обличчя трирічних і чотирирічних. Я не обмежуюся тільки особистим досвідом; жителі міст, які бувають у мене і яких я запитую про це, роблять ту ж саму помилку.

(181) Причина її полягає в тому, що міські діти, виховані в кімнаті і під крильцем гувернантки, до п'яти- чи шестилітнього віку не мають потреби ясно вимовляти, щоб їх зрозуміли; шойно вони ворухнуть губами, до них прислухаються; їм диктують слова, які вони погано відтворюють з ними, вгадують скоріше те, що вони хотіли сказати, ніж те, що вони сказали.

(182) На селі зовсім інша річ. Селянка не буває постійно зі своєю дитиною; дитина повинна навчитися вимовляти дуже виразно і дуже голосно те, що їй потрібно пояснити матері. На полях діти, відділені від батька, матері та інших дітей, стараються, щоб їх чули здалеку, і привчаються пристосовувати силу голосу до відстані, яка віддаляє їх од тих, кому потрібно їх почути. Ось яким способом справді навчаються вимови, а не белькотанням небагатьох голосних на вухо уважній гувернантці...

(188) Дитина, яка хоче говорити, повинна вчити тільки такі слова, які вона зможе зрозуміти, і вимовляти тільки такі, які можна

вимовляти. Зусилля, які вона робить для цього, змушують її подвоювати один і той самий склад, немов вона намагається вимовити його ясніше. Коли вона починає белькотати, не мучтеся так сильно, намагаючись вгадати, що вона говорить. Вимога завжди бути вислуханою є також виявом свого роду влади; а дитина не повинна мати жодної влади. Досить того, що ви дуже уважно даватимете їй усе необхідне; її справа — постаратися утовкмачити вам те, що саме їй потрібно.

Ще менше слід поспішати, вимагаючи від неї розмови; вона зуміє заговорити сама, коли відчує потребу.

(Руссо Ж.-Ж. *Еміль або Про виховання* // Там само. — С 47-48).

Й.Г. ПЕСТАЛОЦЦІ

### КНИГА МАТЕРІВ АБО ПОРАДНИК ДЛЯ МАТЕРІВ, ЯК ЇМ НАВЧАТИ СВОЇХ ДІТЕЙ СПОСТЕРЕГАТИ І ГОВОРИТИ

Природа...пов'язала перший розвиток здатності людини до розумового і спокійного існування — розвиток здатності спостереження й мови — з першими турботами матері про дитину і з предметами, які внутрішньо пов'язані з цією турботою, від самого її народження приваблюють і захоплюють почуття дитини.

Матері! Книга, що її я даю вам у руки, не прагне нічого іншого, як тільки того, щоб підтримати вас на цьому шляху... і дати вам змогу, ідучи за нею, найпростішим, найлегшим і пов'язаним із потребами інтелектуального і модального розвитку способом розвинути здатність ваших дітей до спостереження і мови.

І так само, як усі зовнішні предмети, що їх дитя бачить і чує, і воно само, тим часом як воно відчуває себе, само, тим часом як сприймає себе в усій безпорадності свого початкового існування, само, тим часом як у своїй безпорадності сприймає себе як заклик до материнської любові і турботи і є для себе першим покликом до свідомості і спостереження, — так і книга моя виконує своє призначення — розвинути здатність дитини до спостереження і мови — *через спостереження нею себе самої, свого тіла.*

Завжди було відоме твердження, що будь-яке знання людини виходить і має виходити з неї самої, — і я йду за ним і використовую в цьому poradniku людське тіло у десяти вправах з десяти поглядів.

У першій із цих вправ мати навчає дитину *показувати і називати* зовнішні частини свого тіла: це означає, що вона навчає її бачити їх і давати їм назву.

У другій вправі показує дитині *положення* кожної з цих частин: вона показує їй, як інші частини лежать навколо тієї, яку вона позначає.

У третій вправі вона звертає увагу на зв'язок частин її тіла між собою.

У четвертій вправі вона показує і говорить, які частини тіла є в одиничному числі, які в *подвійному*, які в *чотирикрatному* і под.

У п'ятій — вона вчить її помічати і називати істотні *якості* частин її тіла.

У шостій — вона вчить відшукувати ті члени тіла, які мають між собою *спільні* із тепер їй відомих якостей і називати їх разом як *пов'язані* між собою.

У сьомій вправі мати навчає дитину помічати і називати, *що* вона може *робити* з кожною частиною свого тіла і яким чином, у зв'язку з якими обставинами ці частини зазвичай *використовуються*.

У восьмій вправі вона звертає увагу дитини на істотне з усього того, що стосується *догляду* за своїм тілом.

У дев'ятій вправі, виходячи з обізнаності дитини з властивостями частин її тіла, вона звертає її увагу на *багатобічне* використання цих властивостей і вчить її точно називати їх.

У десятій вправі вона привчає дитину *поєднувати* все, чого вона набула у дев'яти попередніх вправах щодо пізнання і називання частин свого тіла, і на підставі цього описувати кожну частину тіла.

Річ зовсім не в тому, щоб мати, навчаючи спостереження і мови, однобічно і безперервно займалася з дитиною людським тілом доти, доки вона не проведе її через усі вправи і не закінчить їх; навпаки, на підставі цих роз'яснень вона повинна навчатися охоплювати все коло речей, що стосується почуттів дитини, і підходити до них з тих же точок зору так, щоб *по закінченню кожної вправи* з частинами людського тіла вона включила в ряд, що розглядається, і навколишні предмети та обмірковувала їх з дитиною. І я без затримки розроблю дальший ряд таких вправ з основними предметами, що оточують дитину і служать для розвитку, зміцнення й оживлення сил її спостережливості та мови, — і таким чином через продовження моєї «Книги матерів» допоможу приєднати до вправ з частинами тіла вправи з іншими предметами.

Мати! Ти повинна навчитися за допомогою мого методу чи за допомогою моєї книги видобувати з моря чуттєвих вражень, у яких плаває твоє безпорадне дитя, нечисленні, але необхідні для його

освіти предмети; але тоді одне стає неминучим, — і, мати, дозволю сказати тобі це, як неодмінну передумову методу: ти повинна під час вправ на спостереження й мову за всім змістом цієї книжки безнастанно і твердо затримуватися, доки твоя дитина досконало опанує предмет з погляду кожної вправи і не навчиться висловлюватися про нього не тільки з точною визначеністю, а й неодмінною плавністю.

Мати! Мій метод дає тобі хай небагато, але те, що він дає тобі, він намагається вкласти у високій довершеності в твою душу і в душу твоєї дитини; він намагається розвинути високу силу вдосконалення в тобі самій і в твоїй дитині. Його шлях такий: він дає тобі, насамперед, чітко визначені форми і особливості в системі навчання, а потім забирає твої духовні сили з потроєною силою під своє ярмо — неси ж його легко. Під цим легким ярмом сила вдосконалення буде міцно розвиватися в тобі і твоїй дитині.

Та доки ти досягнеш цього, доки ця сила не постане в тобі твердо і певно, доти не ухиляйся від тягаря методу, іди дослівно за його формами, доки кожна з них не буде засвоєна дитиною.

Я знаю, що це лише форми, і як форми вони являють собою оболонку сили, яка вкоренить у тобі і в твоїй дитині дух і життя. Мати! Дух і сила вдосконалення лежить у них, і вони повинні стати твоїм духом і твоєю силою заради твоєї дитини. Це вони можуть, або вони нічого не варті, так-таки нічого. Це правда, і я оголошую це привселюдно: Друзі і вороги методу! Дослідіть його за цим зразком — і прийміть його або відкиньте, зважаючи на те, витримає він іспит чи ні. Я оголошую це перший і привселюдно: ціна мого методу лише в тому, що кожна мати, яка уважно і достатньо вправлялася в межах його форм, досягає такої психологічної висоти, що відкладає, як зайві, книги, які містять мій метод, і незалежно від них, але в їх дусі йде назустріч тим самим цілям.

Я знаю, що бідна оболонка моїх форм тисячами і тисячами людей ще довго розглядатиметься як сутність їх; я бачу, як тисячі намагатимуться пов'язати ці форми з усім убозтвом їхньої власної обмежувальності, а потім судитимуть про зріст методу за тією дією, яку він неминуче чинитиме в цьому чудернацькому змішанні його з якостями кожного, хто ним користується.

«Книгу матерів» зовсім не потрібно розглядати як підручник, місце якого в руках дитини, — вона призначена винятково для матері, яка має з її допомогою навчити дитя спостерігати і говорити.

Книгу ж для дитини становлять самі предмети, які мати їй показує, називаючи їх і розмовляючи про них. Діти повинні дуже добре

повправлятися в спостереженні і мові, перш ніж стане доцільним переводити їх від живого споглядання самих предметів до споглядання мертвих образів предметів — друкованих і рукописних слів.

Сказане є правильним також щодо спостереження чисел і мір:

— пояснення про вживання наочних таблиць чисел зовсім і в жодному разі не стосується дітей;

— лише самі таблиці є для дитини підручником числових і просторових співвідношень;

— незмінне усвідомлення справжніх, реальних відношень, що стоять у неї перед очима, має бути єдиним підґрунтям суджень для дитини про число й міру — діти повинні навчитися тільки через споглядання, і весь обсяг їхніх знань про числові і просторові відношення має бути істотним наслідком їхньої здатності самостійно і правильно уявляти частини цих таблиць і їх співвідношення, тому слово, що позначає кожне відношення і кожне число, в їхніх устах не повинно бути нічим іншим, як вираженням цього враження від звичайного споглядання, подібно до того, як слова «зелений» і «чорний» є не що інше, як вираження враження від звичайного споглядання.

### Людське тіло

#### Перша вправа

Тіло.	Повіки.	
Голова.	Повіки правого ока.	<
Обличчя.	Повіки лівого ока.	
Сторони голови.	Верхні повіки. Нижні повіки.	
Права сторона голови.	Права верхня повіка.	
Ліва сторона голови.	Ліва верхня повіка.	
Задня частина голови	або потилиця.	
Права нижня повіка.		
Тім'я.	Ліва нижня повіка.	
Лоб.	Вії на повіках правого ока.	
Очі.	Вії на повіках лівого ока.	
Праве око.	Верхні вії.	
Ліве око.	Нижні вії.	
Брови.	Верхні праві вії.	
Права брова.	Верхні ліві вії.	
Ліва брова.	Нижні праві вії.	
Нижні ліві вії...	(і под. аж до нігтів на пальцях лівої ноги і правої ноги).	>

**Друга вправа**

Тіло, або тулуб, людини простягається від підошов до тімені і від тімені до кінчиків пальців обох рук.

Верхня частина тіла, голова, стоїть на шії.

Тім'я — це верх голови... (і под. аж до суглобів мізинців рук і пальців на ногах — позначення положення частин тіла).

**Третя вправа**

Голова — частина тіла.

Обличчя — частина голови.

Брови — частина обличчя.

Права брова — частина правої сторони обличчя (і под. аж до нігтів пальців ніг-позначення взаємного розташування частин тіла).

**Четверта вправа**

*Те, що в людському тілі зустрічається один раз.*

Тіло має лише одну голову, одну шию і один живіт. Голова має одне тім'я, одну потилицю і одне обличчя... і под.

*Те, що в людському тілі зустрічається двічі.*

Моя голова має дві скроні і два вуха.

Мої два вуха мають дві вушні раковини...тощо.

*Те, що в людському тілі зустрічається чотири рази.*

Мої два ока мають чотири повіки, дві нижні і дві верхні, чотири ряди вій...тощо

*Те, що в людському тілі зустрічається шість разів.*

Мої дві руки мають шість суглобів...тощо.

*Те, що в людському тілі зустрічається вісім разів.*

Мої дві щелепи мають вісім різців.

*Те, що в людському тілі зустрічається десять разів.*

Мої дві руки мають десять пальців — два великі, два вказівні, два середні, два безіменні, два мізинці... тощо.

*Те, що в людському тілі зустрічається двадцять разів.*

Мої дві щелепи мають двадцять кутніх зубів.. десять пальців на двох моїх руках і десять пальців на двох моїх ногах мають двадцять нігтів... тощо.

*Те, що в людському тілі зустрічається двадцять чотири рази.*

Мій скелет має двадцять чотири ребра — кожен його бік має по дванадцять ребер.

*Те, що в людському тілі зустрічається двадцять вісім разів.*  
Десять пальців моїх рук мають двадцять вісім суглобів... тощо.

**П'ята вправа**

Голова кругла і рухома, частково покрита волоссям, частково гола.

Лоб твердий, прямовисний, удитинстві зазвичай гладенький. Коли дивляться вгору, він зморщується; у похилому віці він завжди зморшкуватий.

Очні яблука круглі, гладенькі, вологі, блискучі й рухомі. Більша частина їх біла. Коли їх труть або ушкоджають, чи коли плачуть, або через хворобу білок робиться червоним; через деякі хвороби, що виникають від печінки, він жовтіє (тощо — опис форм, забарвлення та інших ознак усіх частин тіла).

**Шоста вправа**

*Якості і властивості, що їх мають одночасно деякі частини тіла.*

*Округлі частини тіла або такі, що наближаються до цього.*

Зовсім круглі очні яблука і зіниці; кругле, але одночасно і довге волосся; округла голова... тощо.

*Гострі частини тіла або частини загострені.*

Зовсім гострі вії; загострені коронки зубів і корені їх.

Також і язик можна загострити. Порівняно з іншими, і деякі носі загострені.

*Вигнуті частини тіла або такі, що становлять собою склепіння.*

Вигнуті щелепи, брови... мають форму склепіння лоб, потилиця тощо.

Частини тіла білі.

Частини тіла чорні.

Частини тіла червоні.

Частини тіла жовті.

Частини тіла, які блищать.

Частини тіла тверді.

Частини тіла м'які.

Частини тіла, які розтягуються.

Частини тіла рухомі й еластичні.

Частини тіла, які згинаються в суглобах.

**Сьома вправа**

*Головні дії частин людського тіла, основні відмінності їх і найпростіші обставини, за яких вони відбуваються.*

*Дії голови.* Можна хитати головою, можна нею кивати, можна носити щось на голові.

*Хитання головою.* Селянин хитає головою, коли в нього у волоссі повно снігу. Мати хитає головою, коли їй здається, що її дитина задумала або зробила щось погане... тощо.

*Дії лоба.* Можна наморщувати та розгладжувати лоб... тощо.

*Дії очей.* Очі можна розплющувати. Очіма можна бачити, кліпати, плакати тощо.

*Бачити очима.* Кожна людина, якщо вона не сліпа, може бачити все, що впадає їй в очі; бачить кожна людина безконечно багато; якщо окрема людина бачить більше, ніж інша, то це нікчемно мало порівняно з тим, що бачать усі.

Однак через те, що люди на це мало звертають уваги і ніхто не говорить про те, що бачать усі і, навпаки, дере ніс той, хто думає, що він щось бачив сам чи разом з небагатьма, — то різниця видається значно більшою, ніж вона є насправді. Цілі народи не бачать у своєму житті моря, острова, міста або книг, та всі люди бачать те, з чого моря, острови, міста і книги складаються. Всі люди бачать воду, землю, рослини, каміння, людей і тварин.

Те, що дитина бачить щодня, — це вона сама і її мати; також вона бачить чотири стіни, в яких живе, і те, що в них; вона бачить щодня свого батька, сестер і братів, одягу батька, матері, братів і сестер, їхні ліжка і своє, вона бачить собаку й кішку в кімнаті, хліб, м'ясо, суп, ложку, ніж, виделки, рукомийник, воду, молоко, вогонь, піч, стелю, підлогу, двері і вікна.

Уже в перші дні життя мати відчиняє перед нею вікно — вона бачить землю і небо, садок перед будинком, дерева, будинки, людей і тварин, вона бачить близьке й далеке, велике й мале, окреме і множинне, бачить біле, блакитне, червоне і чорне, але вона не знає, що означає далеко чи близько, великий чи маленький, один чи багато, що біле, що блакитне, червоне або чорне. Щойно їй мине кілька тижнів, мати виносить її за двері, тепер вона вже ближче до дерев, які бачила у вікно; собаки, кішки, корова і вівці пробігають тепер близько повз неї. Вона бачить, як курка клює зерна, що їй сипле мати; вона бачить, як вода тече з криничної труби; мати зриває для неї квіти білі, жовті і червоні, дає їй у руки і тримає у неї перед носом...

З кожним днем щось нове наближається до дитини, з кожним днем вона дедалі краще розрізняє маленьке і велике, близьке і далеке, багато й мало, легке й важке, м'яке і жорстке, шорстке і гладеньке, і те, що їй приємне, і те, що робить їй боляче.

Мати! мати! Що ж тобі тоді — робити?..

Піднось її на руках до тих предметів, які викликають у неї усмішку, до тих, до яких вона сама тягнеться... і намагайся в доступному для тебе колі, в будинку, в саду, на лужку, на полі знаходити що-небудь, що кольором, блиском, формою, життям і рухом

нагадує ці предмети, клади це в її колыску, став їй на стіл. Дозволь їй спокійно розглядати ці предмети, помічати, як вони руйнуються і в'януть, і заміною їх новими. У такий спосіб ти робиш для її духу і серця дещо важливіше, правильніше, дещо найважливіше: це те, щоб дитина ні до чого так не усміхалася, ні до чого так не тягнулася, як до тебе; найправильніше, щоб серце твоєї дитини ні до чого на землі так не було прихильне, як до тебе, і щоб ти також ні до чого так не була прихильна, як до неї. Природа закликає тебе власноруч плекати свою дитину... Плекай же свою дитину!

*Говорити ротом.* Дитина не може говорити від природи, не застосовуючи уміння, як вона може бачити.

Без втручання майстерності вона володіє лише вмінням видавати звуки. Майстерність перетворює їх на мову і використовує її для з'ясування всіх уявлень, даних людині через її відчуття.

Інстинкт матері змушує її також творити сотні звуків перед своєю дитиною. Дитина чує не тільки звуки матиного голосу, вона чує і батьків голос, братів, голос слуги та служниці, чує як дзеленчить дзвінок, як колють дрова, гавкає собака, посвистує птах, мукає корова, мекають вівці, співає півень...

Поступово дитина починає пов'язувати ці звуки з предметами й істотами, від яких вони походять, пов'язувати повторювані матір'ю звуки з довколишніми предметами, назви з предметами. Вона наслідує звуки, які чує, мимоволі вимовляє ці звуки... прислуховується до них, почуває в собі силу... белькоче... Це їй вдається... Вона радіє своєму белькотанню і сміється.

...Та згодом беззмістовність белькотання перестає задовольняти дитину... їй уже потрібне щось більше, вона вже хоче бути обізнаною з тим, що бачить, чує і відчуває, вона вже готова вчитися говорити, і мати хоче вчити її...

Говорять голосно чи тихо, ніжно чи грубо, повільно чи швидко, охоче чи неохоче, багато чи мало...

*Звуки, які подає людина.* Крик, белькотання, сміх, співи, свист, лайка; сьорбати, кашляти, чхати, позіхати, бити по чомусь рукою, клацати пальцями, тупотіти ногами, крокувати...

*(Історія дошкільної педагогіки. Хрестоматія / Упор. З.Н.Борисова, В.З.Смаль. — К.: Вища школа, 1990. — С 61-68).*

## ВПРАВИ ПОВСЯКДЕННОГО ЖИТТЯ

Звертаючись до дітей, учителька запрошує їх вступити з нею в розмову. Вона запитує, що вони робили напередодні, ставлячи запитання так, щоб дітям не спало на думку переказувати, що робиться в сім'ї, а щоб вони повідомляли тільки про своє власне ставлення до батьків. Їх запитують, чи навчилися вони йти сходами і не наслідити, чи вклонилися зустрічним знайомим, чи допомагали матерям у домашніх справах, чи розповідали вдома про те, що вивчили в школі, чи виходили на вулицю і т.п. Особливо тривалими бувають бесіди у *понеділок*, тобто після святкових днів. Учителька запитує їх, як вони провели день *поза домом*, із сім'єю, чи пили вино, що нерідко буває, і радить не вживати його, бо дітям вино шкідливе. Подібні розмови сприяють розвитку мови і приносять *виховну користь*, оскільки вчителька, добираючи теми, які найбільше підходять для загальної розмови, тим самим відвертає увагу дітей від думки переказувати домашні справи і те, що робили сусіди, і звертає їхню увагу на те, що слід підмічати в житті. Громадські події, що трапилися вдома, особливо ті, що стосуються дітей, як хрестини, іменини, можуть бути темою для розмови, за умови, що діти самі мають розповісти про це.

(Там само — С ПО.)

## РОЗУМОВЕ ВИХОВАННЯ

Вправи на виховання відчуттів діти роблять самостійно; змушуючи дітей часто повторювати ці вправи, ми вдосконалюємо їхню психосенсорну діяльність. Керівниця намагається полегшити дитині шлях від відчуття до ідей, від конкретного до абстрактного і до асоціацій ідей, вона прагне ізолювати внутрішню увагу дитини і зосередити її на сприйманні так само, як раніше активну увагу дитини вона намагалася зосередити на окремих стимулах.

Коли вчителька дає урок, вона мусить обмежити поле дитячої свідомості предметом уроку, як у вихованні відчуттів інколи ізолювала те відчуття, яке слід було виправляти.

Для цього необхідно, щоб на практиці вироблялася спеціальна техніка виховання. Керівниця має якнайбільше обмежити своє втручання, але не слід допускати, щоб дитину втомлювали надмірні зусилля самовиховання. Межі цього втручання — в особистому такті, в особистому мистецтві виховательки.

Пряме і необхідне завдання вчительки — навчити дитину точної номенклатури. При цьому вона має називати лише іменники і прикметники, недодаючи більше нічого. Ці слова вона мусить вимовляти чітко, голосно, щоб кожний звук, з якого складаються слова, точно і ясно сприймався дитиною.

Так, під час вправлення тактильного відчуття, торкаючись шорстких і гладеньких карток, вона говорить: «Це гладеньке», «Це шорстке», повторюючи слова з різними інтонаціями, але завжди чітко, ясно: «гладеньке, гладеньке, гладеньке», «шорстке, шорстке, шорстке».

Переходячи до відчуття тепла й холоду, вона має говорити: «Це холодне, це тепле, це крижане», «теплувате». Потім вона може ознайомити з родовим поняттям слова: «тепло», «більше тепла», «менше тепла».

1. Урок номенклатури має полягати в простій асоціації назв із предметом чи абстрактною ідеєю, вираженою назвою. Предмет і його назва повинні зливатися в думці дитини, і тому дуже важливо під час уроку не промовляти зайвих слів.

2. Учителька мусить постійно перевіряти, чи досягнуто під час уроку бажаної мети, чи ні, і ця перевірка не має виходити за обмежене поле свідомості, збуджене уроком номенклатури.

Спочатку слід перевірити, чи асоціюється у свідомості дитини назва предмета з самим предметом. Для цього між самим уроком і перевіркою має бути кілька хвилин мовчання, далі вона запитує дитину, повільно, чітко вимовляючи назву предмета (чи якість): «Що гладеньке? Що шорстке?» Дитина вказує на предмет, і тоді вчителька дізнається, чи засвоїла вона асоціацію. Якщо вона її не засвоїла, тобто якщо вона помиляється, то вчителька *не повинна виправляти її* — вона має відкласти урок, щоб відновити його наступного дня. Насправді, навіщо виправляти? Якщо дитина не вміє асоціювати предмет з назвою, то єдиний спосіб навчити її цього — повторити дію чуттєвого стимулу і назву, тобто повторити весь урок. Але якщо дитина помилилася, то в цей момент вона не готова до психічної асоціації, яку ми хочемо збудити в неї, і, отже, для уроку слід вибрати інший час.

Якщо, виправляючи дитину, ми скажемо, наприклад: «Ні, ти помилилася», — то ці слова, сказані у вигляді докору, вразять її більше, ніж слова, які вживаються на уроці (наприклад, «гладенький», чи «шорсткий»). Навпаки, не сказавши про помилку, ми залишаємо вільним поле дитячої свідомості, і наступний урок, таким чином, буде успішнішим. Виявивши помилку, ми примусимо дитину зробити марні зусилля, щоб згадати слово, чи спантеличимо її, а наш обов'язок — уникати за можливості будь-якого напруження і будь-яких непотрібних зусиль.

3. Якщо дитина не зробила помилки, вчителька може викликати в неї *моторну діяльність* відповідно до ідеї предмета, тобто до, запитавши її: «Це яке?» І дитина відповість: «Гладеньке». Щоб навчити дитину вимовляти слова правильно і чітко, вчителька мусить, зробивши паузу і глибоко перевіривши подих, вимовляти: «Гладеньке». Тут же вона може відзначити дефекти мови дитини.

Щодо узагальнення дитиною сприйнятих понять (застосування цих понять у навколишньому середовищі), то я гадаю, що переходити до цього слід лише через кілька місяців. Одні діти, помацавши кілька разів шовкові чи оксамитові тканини або просто шорстки і гладенькі картки, потім самі починають обмацувати різні довколишні предмети і при цьому повторюють: «Гладеньке, шорстке, оксамитове» і т.п. Нормальні діти обов'язково все це виконають, тобто стануть допитливо придивлятися до навколишньої обстановки чи, як кажу я, стануть *вільними дослідниками середовища*. В подібних випадках діти відчувають велику *радість* з приводу *кожного нового відкриття*, воно дає їм почуття гордості і задоволення, спонукає їх шукати нових відчуттів у навколишньому середовищі і робить їх самостійними *спостерігачами*.

Учителька мусить уважно простежити за тим, коли дитина досягне такого узагальнення понять. Якось, наприклад, одна чотирирічна дівчинка, бігаючи по даху «будинку дитини», зупинилась і вигукнула: «О! Небо — синє!» — і довго мовчки стояла, вдивляючись у синяву неба.

Якось, коли я прийшла до «будинку дитини», кілька дітей спокійно зібралися біля мене і почали тихенько гладити мої руки, сукню, примовляючи: «Це гладеньке! Це оксамит! Це шорстке!» Тоді підійшли ще інші діти і з серйозними, зосередженими обличчями почали робити те саме. Вчителька намагалась втрутитися і визволити мене, але я знаком попросила її не рухатися з місця і мовчки захоплено спостерігала за мимовільними діями дітей. Мета

нашого методу може бути досягнута лише тоді, коли нам вдасться досягти *мимовільного розвитку дитини*.

Якось на уроці малювання маленький хлопчик захотів заштрихувати кольоровими олівцями контур дерева. Для розфарбовування стовбура він узяв червоний олівець. Учителька зібралася було вже втрутитися зі словами: «Ти думаєш, що стовбур дерева червоного кольору?» Але я спинила її і дала можливість дитині розфарбувати дерево у червоний колір. Цей малюнок був для нас дуже цінним: він показав, що дитина ще не стала достатньо спостережливою і що слід було *заохочувати її до вправ у хроматичному почутті*. Щодня хлопчик бував у саду зі своїми товаришами і бачив, якого кольору дерева. Коли вправління почуттів привернуть його увагу до кольорів предметів, він у якийсь *щасливий момент* помітить, що стовбури дерев не червоні, так само як інша дитина випадково помітила, що небо синє. Вчителька продовжувала давати дитині розфарбовувати контури дерев, і скоро вона для розфарбовування взяла коричневий олівець, а гілки і листя зробила зеленими. Пізніше хлопчик зафарбував у коричневий колір і сучки, лишаючи зеленим тільки листячко.

Так, ми виразно бачимо розумовий прогрес дитини.

Не можна розвивати спостережливість у дитини, сказавши їй: «Спостерігай», їй слід дати засоби для спостереження, засоби ж ці і є виховання почуттів. Якщо ми збудили цю діяльність, цей механізм — самовиховання забезпечене. Витончені відчуття полегшують уважне спостереження середовища, а середовище своєю безмежною різноманітністю привертає увагу і довершує справу психосенсорного виховання.

Навпаки, якщо ми не виховуватимемо відчуттів, то пізнання якості предметів стане справою вишколу, а будь-який вишкіл завжди обмежений, завжди заздалегідь визначений, а тому некорисний. Так, коли вчителька знайомила дітей з кольорами, вона прищеплювала їм знання певної якості, але не виховувала хроматичного почуття. Дитина поверхово вивчала кольори, іноді забувала їх і знала тільки те, що вселила в неї учителька. Тому, коли вчителька, за старим методом узагальнюючи поняття, запитувала: «Якого кольору ця квітка, ця стрічка тощо», увага дитини залишалася непорушною.

Якщо можливо порівняти дитину з годинником чи взагалі з механізмом, то застосування старого методу можна було б порівняти з рухом стрілок за цілковитою нерухомістю механізму. Стрілки рухалися б, доки ми надавали б їм рушійної сили, тобто із стрілками

ми робили б те саме, що робить учитель з учнями. За новим методом ми повинні завести годинник, щоб стрілка сама рухалася, щоб механізм працював сам, і розвиток дитини має бути *довільним психічним розвитком*, він повинен бути нескінченним і залежати від психічної сили самої дитини, а не від праці вчителя.

(Там само.— С 115-118).

П. КЕРГОМАР

#### ПРЕДМЕТНІ УРОКИ

Найважливіші уроки як у сім'ї, так і в материнській школі — це предметні уроки. Вони найважливіші, оскільки з ними тісно пов'язане знайомство з рідною мовою і розвиток усіх почуттів. Дитина з колиски бере предметні уроки. Завдяки їй прагненню все оглянути, обмацати, понюхати, послухати і покуштувати ці уроки постійно змінюються і переплітаються між собою. Мати за своїм розумовим розвитком здатна визначити словом кожне відчуття і кожну думку дитини, якщо вона може назвати все, що вона бачить і торкає, то дитина буде розвиватися в прекрасних умовах. *Мати ж не буде повідомляти їй ці знання будь-коли, без усякого приводу.* Розумна мати не буде пробувати вчити свою дитину називати предмети, яких немає у неї перед очима. І коли дитина підросте, хіба вона посадить її на стілець і скаже: «Будь розумною, дитино, поклади руки за спину, слухай, що я тобі скажу: ось цей предмет називається міхами, ним роздувають вогонь і для цього роблять ось так». Ні, дитина бере в руки міхи, крутить їх в усі боки, їй удається розсунути і зсунути половинки, і вона багато разів повторює цю дію: тоді мати говорить їй: «Це міхи. Дми ротом, як дмуть у міхи». Урок проведено, і для цього не потрібно було ні стільця, ні стола, а головне, не виявилось потрібним із самого початку знищувати самодіяльність дитини, говорячи їй: «Будь розумною, слухай». Дитина сама дістала матеріал для свого розвитку.

Необхідна умова: дитина має бачити предмет з усіх боків, в усіх видах, зверху і знизу, зсередини і ззовні; вона повинна бачити його освітленим і в тіні і не лише очима, а й пальцями, тому що вона добре бачить лише те, що торкає; вона має його понюхати, послухати і покуштувати.

Для дитини найкращий урок той, який вона сама викликала; будемо ж намагатися спонукати її до цього або хоча б примусимо її чекати уроку із задоволенням. Нічого не може бути легшого за це в школі. Якщо материнська школа буде такою, як ми мріємо, якщо дітям буде дозволено приносити вранці предмети, що їх цікавлять, якщо вони зможуть вільно рухатись, а не сидіти, якщо вони будуть не на критому дворі, а в саду, отже, в умовах, сприятливих для спостережень, завідувачка мусить приготуватися до багатьох запитань.

...Коли урок проведено, залишаються запитання, за якими вчителька перевіряє, чи все зрозуміло. Я раджу ставити запитання таким чином, щоб діти не могли відповідати «так» чи «ні» або просто, як це часто трапляється, кивком голови. Якщо вони зрозуміли, відповіді повинні бути чіткі й правильні. Запитання має стосуватися однієї дитини, яка спочатку подумає, а потім дасть відповідь. Якщо їй не вдається самостійно висловити свою думку, то допоможе хтось із товаришів, завідувачка також втрутиться, якщо потрібно, і одержану відповідь повторять усі діти. Потім будуть шукати приклади, робити порівняння, діти висловлюватимуть свої зауваження, щось згадуватимуть.

На завершення скажемо, що предметний урок має бути пристосований до дітей. Його потрібно провести з самим предметом або з гарною картиною. Він повинен, безумовно, бути правдивим і зрозумілим; мова вчительки має бути стриманою, хоча не виключати гнучкості і витонченості. Необхідно, щоб дитина після уроку була переконана в тому, що вона бачила і зрозуміла.

(Кергомар П. Дошкільне виховання і дитячі садки у Франції // Там само.— С 128-129).

В. Ф. ОДОЄВСЬКИЙ

#### РОЗМОВИ З ДІТЬМИ

Мистецтво говорити з дітьми надзвичайно важливе для успіхів усього виховання. Хоча би якими широкими були знання наставниці, хоча би якими були прекрасними почуття і поняття, що їх вона бажає передати дітям, усе це залишається безплідним або завдасть навіть більше шкоди, ніж користі, якщо вона не вміє говорити мовою чіткою й переконливою для дитини.



Дитя не може навчитися лише з книжок усього того, що йому потрібно знати. Крім книги, необхідні йому і пояснення, і зауваження мудрого керівника, який примушував би його постійно думати над прочитаним і допомагав, таким чином, його розумінню. А скільки є таких знань, яких не можна здобути з' книжок, скільки не читай, і які дуже легко і непомітно для нас самих набуваються нами в дитинстві з розмов тих, хто нас оточує! Притому ж у вихованні відіграє велику роль слово «доречно». Слід повідомляти дитині кожну нову інформацію саме тоді, коли вона готова сприйняти її, тобто коли цікавість її збуджена великою мірою яким-небудь предметом і у власній її душі виникають запитання з приводу цього предмета. Якесь явище, якийсь новий, не бачений ще предмет вражають уяву дитини і вона тієї ж хвилини хоче знати, що це таке, і звертається із запитаннями до людей, які оточують її. Якщо ви замість словесного пояснення дасте дитині книжку, з якої вона може довідатися про те, чим цікавиться, вона не стане її читати. Якщо ж вона і зробить це, книжка не задовольнить уповні її цікавості, вона збудить у ній багато нових запитань, на які дитина знов-таки у вас вимагатиме відповіді. Але, крім передачі знань... важливе для наставниці мистецтво говорити з дітьми! Живе слово може мати могутній вплив на весь внутрішній розвиток дитини, на розвиток розумовий, естетичний, моральний і релігійний. Слова, з якими звертаються до дітей батьки або наставниці, збуджують у дитячій душі або добрі, або погані почуття, передають їй або світлий і правильний погляд на речі, або погляд помилковий і перекручений. Моральні й релігійні переконання передаються дітям прикладом і живим словом. Слово, коли воно шире, коли воно зігрите непідробним натхненням і коли до того ж воно сказане до місця і пристосоване до дитячих понять, може сильно і благотворно вплинути на внутрішні почуття дитини. Наприклад, проста, але натхненна розповідь про якийсь прекрасний або поганий вчинок пробудить у дитячій душі прагнення до прекрасного і обурення поганим, а такі почуття, хоч би якими вони були переконливими, сприятливо на неї діють і залишають по собі глибокий слід. Чи прагне наставниця заохотити до чогось ученицю, чи зупинити її, чи хвалить вона її за добрий вчинок, чи картає за поганий, завжди і в кожному разі надзвичайно важливо для неї говорити з дітьми мовою чіткою і переконливою для них, яка привертала б їхню увагу до предмета розмови і проникала їм у душу.

Дуже помиляються ті наставниці, які вважають, що розмови з дітьми не потребують з їхнього боку особливого мистецтва; що тут уся справа в доброму намірі й цінному змісті, а не в способі вислов-

лення. Безсумнівно, що в основі кожного слова, зверненого до дітей, мають бути передусім добра мета і розумна думка. Але цього одного замало. Не кожне слово, сказане з добрим наміром, дає ті наслідки, яких очікували від нього наставниці, нерідко трапляється, що порада, яку дає наставниця з найкращим наміром, зауваження, зроблене нею з цілковитим переконанням у тому, що воно необхідне й корисне, викликають в учениці враження, абсолютно протилежне тому, якого чекали наставниці, або не викликають жодного враження. Ученицю раптом охоплює бажання або вчинити наперекір тій пораді, або залишити її зовсім без уваги, як нудну історію, що ні до чого не веде, яку вислухати її змусили, але яку вона зовсім не прагне виконувати. Ученицю не можна в цьому звинуватити: іноді наставниці роблять настанову в таких незрозумілих для дитини висловах, що учениця, незважаючи на своє бажання зрозуміти її, не може збагнути, в чому річ, або робить із слів наставниці висновок, абсолютно протилежний тому, до якого вони мусили б підвести її.

Ці наставниці вважають, що поза уроками їм ні про що говорити з дітьми, крім тих випадків, коли потрібно винести догану або зупинити в чомусь дитину. На питання ж, які безперестанно породжує дитяча цікавість, можна, на їхню думку, відповідати будь-як і навіть зовсім не відповідати. Вони думають, що ці численні запитання походять переважно просто від бажання базикати, знічев'я, а не від якихось інших, розумніших спонук. Щоправда, діти ставлять безліч запитань, які ні до чого не ведуть, виникають лише від бездіяльності розуму, від бажання звернути на себе увагу старших, іноді навіть з наміром роздратувати їх своїм набриданням. На такі запитання наставниця має, ясна річ, право відповідати коротко й сухо або й зовсім не відповідати. Вона навіть зобов'язана зробити це для того, щоб не привчати дітей до пустого й непотрібного базикання і вселити в них думку, що мова дана їм для доброго й розумного спілкування.

Але не всі запитання, що їх ставлять діти, несвідомі: переважно дитина запитує тому, що хоче знати. Для неї все нове; все привертає увагу і пробуджує її цікавість. Дуже природно, що вона безперервно звертається із запитаннями до тих, хто старший від неї і тому має більше знати. Такі запитання показують не пусту, несвідому цікавість, а цікавість розумну, похвальну, що впливає з природженої потреби знання. Такі запитання заслуговують, щоб наставниця звертала увагу і відповідала на них не будь-як, не неухважно й недбало, а якомога зрозуміліше й повніше.

Інші наставниці, а таких більшість, розуміють, що розмови з дітьми є їхнім невід'ємним обов'язком, але недостатньо усвідомлюють, як потрібно говорити з дітьми. Вони завжди готові відповідати на дитячі запитання, невтомно тлумачать і пояснюють дітям усе, що вони хочуть знати, розповідають їм безліч казок, анекдотів, різних історій. Така старанність заслуговує на всіляке схвалення і всіляку пошану, але ось у чому шкода: часом трапляється, що вони витрачають багато часу на довгі пояснення, а діти так нічого й не зрозуміють, можуть розповісти десять історій, а діти не втямлять добре жодної.

Не слід гадати, що коли дитина слухає уважно, то це означає, що вона добре розуміє. Ні! Схильність дітей до слухання така велика, цікавість їхня така сильна, що вони слухають іноді уважно розповідь, яку мало розуміють. Вони весь час сподіваються, що раптом з'ясується для них, у чому справа, і ця надія дає їм надзвичайне терпіння. Увага їхня вимагає неодмінно будь-якої поживи. І вони поведуться в цьому випадку зовсім як людина, яку сильно мучить голод і яка бере всяку їжу, яку їй подають, не розбираючи, чи смачна і чи поживна вона. Однак це ще не є доказом, що їжа добра й корисна для неї і що їй не потрібно іншої.

Дитина вас слухає, але цього замало. Зверніть увагу, як вона слухає. Чи зрозуміле для неї кожне ваше слово, чи западає воно їй глибоко в душу? Чи збуджує воно в ній нові поняття? Чи пояснює старі? Подібні запитання має ставити собі наставниця кожного разу, коли вона розповідає щось дітям. Річ не лише в тому, щоб вони були зайняті процесом слухання, а й у тому, щоб у них відбувався водночас процес мислення і щоб слова ваші допомагали правильності цього останнього процесу.

Кожна сумлінна наставниця, яка захоче говорити з дітьми так, щоб вони добре розуміли її, буде вражена з першого ж прийому складністю цієї справи. Причина зрозуміла. Зміст слів настільки нестійкий, значення, якого їм надають, таке довільне, що й дорослі, розмовляючи між собою, назавжди добре розуміють один одного. Найменшої неточності й помилковості виразу буває достатньо для того, щоб ввести людину в оману і дати їй поняття, зовсім протилежне тому, яке ми хотіли. Як же повинно бути важко дитині розуміти мову дорослих людей! Ціла прірва відокремлює нечіткі знання дитячого розуму від ясної й закінченої ідеї дорослої людини, а потім така ж прірва відокремлює ідею від її висловлення. Чи може бути зрозумілим для дитини словесне визначення ідеї, коли в неї немає ще самої ідеї, немає навіть даних, на яких вона могла б виникнути.

Для того щоб бути спроможною розуміти мову дорослих людей, дитині потрібно пройти, передусім, численну кількість шаблів, які відокремлюють її поняття від понять дорослих. Змусити її піднятися за один раз цими сходами неможливо; змусити її піднятися ними без сторонньої допомоги також неможливо. Тому дорослий, розмовляючи з дитиною, має, насамперед, спуститися у своїх поняттях на той шабель, на якому перебуває дитина, а потім уже вести її вище поступово й обережно, зіставляти свої кроки з кроками дитини. Ви обминули один шабель, і дитина не може йти за вами; пропустили одну ланку в ланцюгу дитячих понять, і дитина вас не зрозуміла. Розмовляючи з дітьми, потрібно винаходити нові звороти мови, нові слова, зовсім відмінні від тих, якими звикли говорити між собою дорослі. Перша вимога для того, щоб мова ваша була зрозумілою для дитини, — говорити найпростіше. Здається, нічого не могло б бути легше, як говорити просто, але для більшості людей ця справа занадто складна. Зазвичай дорослі люди так старанно намагаються ховати свої думки під кучерявими і незрозумілими виразами, так турбуються про ефект, який мають справляти їхні слова, що не лише зміст їхнього мовлення, а навіть самий склад їхніх думок набирає якоїсь неприродно вишуканої форми.

Для того, щоб уміти говорити з дітьми тією простою, невишуканою мовою, яка тільки й є для них зрозумілою, необхідно мати глибоке співчуття до дитячої душі, потрібно стежити з невтомною увагою і любов'ю за всіма її виявами, прислухатися уважніше до дитячої мови. Діти самі своїми запитаннями і зауваженнями навчатимуть вас, як говорити з ними; намагайтеся, за можливості, наслідувати ті форми і образи мови, які вони самі вживають, надаючи їм тільки більшої правильності. «Мати не боїться перекручувати свою мову для того, щоб бути зрозумілою для дитини». Цей вислів одного іноземного письменника... показує всім, хто займається вихованням, той зразок, якому вони повинні наслідувати в розмовах з дітьми. Ніхто не вміє говорити з дітьми мовою, такою новою й захоплюючою для них, як розумна й любляча мати, в якій інстинкт материнського серця поєднаний зі свідомим розумінням справжніх потреб дитини.

На жаль, більшість матерів не достатньо освічені для того, щоб уміти добре говорити з дітьми. Багатьом така думка здається дивною й несправедливою. Як! Жінки, що вважаються розумними, освіченими, що навчалися по кілька років у різних учителів, не мають навіть тих знань, які потрібні для простих розмов з дітьми, не кажучи вже про уроки, про наукове викладання! Так, можна опанувати наукові

знання, що стосуються вищих ступенів освіти і не потрібні ще для дітей, і разом з тим не мати тих простих, початкових знань, які необхідні для дитини і яких вона безперервно потребує. Для того щоб уміти відповідати як слід на запитання, які невпинно пропонують діти, мати багато позитивних відомостей, потрібні чіткі поняття про ті предмети, які в нас постійно перед очима й під рукою. А саме цього й бракує більшості з нас. Ми навчаємось різних наук і мов і вважаємо, що знаємо якщо не дуже багато, то, в усякому разі, достатньо, насправді ж виходить, що ми не вміємо відповідати на запитання дітей про найпростіші й найзвичайніші речі. Наставниця, яка захоче відповідати на дитячі запитання просто і зрозуміло, буде вражена насамперед неповнотою й обмеженістю власних знань. Вона здивується, що в них так багато прогалин, здивується, що майже зовсім не знає того, що, як вона гадала, добре знає і чого, здається, не можна не знати: такі прості й звичайні ці речі, так часто вони перед очима.

Вона зрозуміє, що конче потрібно старатися поповнювати свої знання і надавати їм тієї точності, ґрунтовності, яких їм бракує. З точністю понять поєднується точність висловлювань: що краще знаємо ми якийсь предмет, то легше для нас описати його іншим так, щоб їм здалося, ніби вони бачать на власні очі. Точність понять і висловлювань значною мірою сприяє вивченню фізичних явищ у природі. Хоч би й що пояснювали дитині, ви безперестанку відчуватимете потребу добре знати предмет і явища природи. Це потрібно для вас,

по-перше, оскільки, ...предмети і явища природи є для дитячої допитливості найліпшою найприроднішою поживою, даючи їй завжди новий, завжди багатий матеріал;

по-друге, й тому, що для пояснення дітям абстрактних метафізичних понять немає нічого кращого, ніж порівнювати їх із предметами і явищами природи. Такі порівняння усувають двозначність і нестійкість висловів, які є такими звичайними, коли йдеться про будь-які метафізичні поняття.

У природі все визначене, позитивне, відчутне; коли ви вказуєте на будь-який предмет з природи, визнаєте, що дитина бачить його, а не щось інше. Дуже часто одне просте й коротке порівняння з якимсь предметом або явищем природи з'ясує дитині зміст ваших слів набагато краще, ніж найдовші тлумачення. Що простіші такі порівняння, що знайоміші і вам самим, і дитині предмети, з якими ви порівнюєте, то краще.

Цінною у розмовах з дітьми є також стислість висловів. Діти не терплять зайвої довгості й розтягнутості висловів: у них така бага-

та внутрішня діяльність, така велика в них потреба здобувати нові знання і виробляти нові думки, що вони не хочуть зупиняти свою увагу на одних словах; їм потрібні не слова, їм потрібне те, що криється під словом, те, для чого слово слугує визначенням; їм потрібні думки, поняття. Що швидше ви повідомите їм нову думку, нове знання, то більше вони задоволені, якщо лише ви не впадете, зрозуміло, в іншу крайність і не наслідуватимете людей, які від зайвого поспіху до того вже скорочують свою мову, що не лише діти, а й дорослі не можуть їх зрозуміти.

Короткий вислів не повинен у жодному разі шкодити розумінню. Намагайтеся лише уникати зайвих слів, які нічого не додають до ідеї, що вже склалася у дитини про предмет, і зовсім не сприяють його розумінню; але там, де потрібне пояснення або навіть повторення, щоб дитина вас зрозуміла, не бійтеся вдаватися до них.

Простота, точність, стислість висловів — ось головні умови, яких потрібно дотримуватися в розмовах із дітьми. Але цього ще не досить. Якщо за всієї точності та ясності висловів тон вашої розповіді сухий і холодний, дитина, слухаючи вас, почуватиме нудоту смертельну; ваші слова аж ніяк не впливатимуть на неї.

Для того щоб розповідь була справді захоплюючою й цікавою дитині, потрібно, щоб наставниця говорила з натхненням, з тим щирим неудаваним натхненням, яке передається завжди електрично душі слухача, чи дорослий він, чи дитина. Діти, через властиву їм жвавість, не терплять сухості й холодності викладу; вони вимагають мови живої, вони хочуть, щоб розповідь була не лише сповнена думки, а й зігріта почуттям. Хоч би що розповідала наставниця дітям, необхідно, щоб вона брала в розповіді душевну участь, потрібно, щоб діти бачили, що вона жваво цікавиться тими особами й подіями, які хоче зробити цікавими для них; без цього в розповіді її ніколи не може бути тієї жвавості, того натхнення, які роблять цікавою найпростішу подію і без яких найцікавіше не матиме для слухачів найменшого ефекту.

Потрібно, щоб кожне слово наставниці до дітей, було щирим і правдивим; потрібно, щоб кожне зауваження, яке вона робить з приводу певного предмета, кожна думка, яку висловлює, впливали з глибини внутрішнього переконання, а не промовлялися лише так, за правилом і заради напучення дітей.

Хоч би якими розумними й діловими були ваші зауваження, якщо ви робите їх лише тому, що так потрібно думати, а не тому, що ви справді так думаєте, ваші слова не принесуть дітям найменшої

користі. Ваше слово тільки тоді буде доступним серцю дитини, коли у вас воно виходить просто з серця; якщо ж воно народжується у вас лише внаслідок міркування, що так потрібно, повірте, воно відбивається у вухах дитини порожнім і нудним звуком і помре для неї, не розбудивши в її душі жодного відгуку. Не слід думати, що дитина не довідається, чи широко й глибоко відчували ви самі те, про що говорили їй: у дітей є щодо цього дуже певний інстинкт, який їх ніколи не обманює, вони не зуміють пояснити, чому одне слово на них діє, а інші ні, але відчують інстинктивно, чи правдиве слово, чи є в ньому домішка обману, чи сказане воно від повноти душевної, чи ні. Деякі наставниці вважають не лише дозволеним, а навіть корисним звертатися іноді до невинних, на їхню думку, обманів. (В іншому місці ми вже говорили про те, як шкідливо впливають такі невинні обмани на моральні почуття дітей. Тут скажемо, що вони не можуть бути корисними і в жодному іншому відношенні.)

Слово є річ свята: наставниця, яка говорить без переконання, привчає дітей знецінювати слова, водночас вона завдає шкоди чистоті їхніх почуттів, понять, моральних переконань. Наставниця має завжди говорити так, щоб діти цінували і поважали її слово, а якщо вона дозволить собі говорити іноді те, чого не відчула широко, якщо вона відокремить слово від переконання, їй ніколи не вдасться викликати в дітей довір'я і повагу до своїх слів. Навіть жартувати з дітьми слід дуже обережно: по-перше, так, щоб діти могли чітко відрізнити жарт від серйозного слова, по-друге, потрібно добре розібратися, про які предмети можна говорити жартома, а на які жарт не може і не повинен в жодному разі поширюватися. На жаль, щодо цього останнього батьки й наставниці дуже грішать: задля власної розваги чи сподіваючись розвинути цим здатність мислити, вони говорять з ними жартома про такі речі, до яких потрібно виховувати глибоку повагу і яких жарт не повинен торкатися. Вони роблять це, зрозуміло, не з поганих намірів, однак все-таки це завдає дітям чималої шкоди, послаблюючи в них повагу до того, що гідне поваги.

Не слід гадати, що наставниця зобов'язана на всі питання дітей давати прямі й рішучі відповіді, які в одну хвилину задовольняли б їхню цікавість і припиняли в них бажання далі розпитувати про той самий предмет. Майстерні педагоги роблять не так: замість того щоб задовольнити відразу дитячу цікавість, вони у відповідь на запитання дитини про якийсь предмет самі пропонують нове запитання, яке змушує дитину вникнути добре у цей предмет і допомагає знайти відповідь завдяки власним роздумам і міркуванням.

Увага дитини рухлива й розсіяна: вона погляне мимохідь на якийсь предмет і зразу ж запитує: що це таке, навіщо й для чого це? В такому разі не поспішайте відповідати їй рішуче; примусьте її насамперед добре оглянути цей предмет й помислити про нього. Але змусити дитину силоміць думати про якийсь предмет неможливо: необхідно викликати в неї бажання до цього і потім спрямувати її думки на той шлях, який зможе найкраще привести до мети.

Якщо ви просто скажете дитині: подумай сама про цей предмет, — вона або не потурбується, щоб зробити це, або, незважаючи на те, що стане думати, все ж не досягне бажаного результату, тому що не знає, як думати, на що звернути увагу, за який бік предмета краще схопитися для того, щоб простіше й легше пояснити інші. Потрібно допомогти їй думати, необхідно вчити її переходити правильно й поступово від поняття до предмета, потрібно вказувати їй у предметі на те, на що слід звернути увагу. Іноді потрібно поставити дитині цілу низку запитань для того, щоб підвести її до вирішення того простого, очевидно, питання, з яким вона до вас звернулася. «Для чого ж таке марнування часу? — питають, можливо, деякі наставниці. — Навіщо говорити цілу годину про те, на що можна відповісти за одну хвилину?» Чи не думаєте ви, що ця швидка й рішуча відповідь, яка, очевидно, задовольнить одразу цікавість дитини, справді з'ясує їй усе, що вона хоче знати? Ви сказали щось коротенько з таким виглядом, ніби більше нічого не залишилося знати про цей предмет. Дитина вам повірила і не цікавиться більше цим предметом. Але чи означає це, що ви задовольнили дитячу цікавість? Коли дитина запитує про якийсь предмет, вона не знає, скільки в цьому предметі цікавого, ваша справа — показати їй предмет з усіх боків, виставити їй перед очі все, що є в ньому гідного уваги. Тоді цікавість дитини посилиться і запитання її доповниться безліччю нових запитань. Однак і тоді не час іще починати швидко вирішувати всі ці питання; зачекайте, нехай дитина сама вирішить їх; ваша справа лише допомагати їй новими запитаннями, які викликали б її роздуми.

Здається, що може бути легшим, аніж ставити дітям запитання. Так гадають багато недосвідчених наставників, але насправді це річ надзвичайно важка! Легким це здається лише тій наставниці, яка ставитиме запитання, не дбаючи про те, як діти розуміють їх і як на них відповідають. Проте наставниця, яка захоче, щоб діти завжди відповідали на її запитання свідомо, зрозуміє, як багато потрібно мистецтва і досвідченості для того, щоб ставити дітям вдалі запитання.

Запитання, запропоновані дитині, повинні допомагати їй думати, але ніяк не звільняти її зовсім від цих зусиль. Вони мають бути настільки простими і зрозумілими, щоб дитина могла добре збагнути їх і знайшла в них вказівку, як відповідати, але вони не повинні бути настільки вже ясними, щоб у них містилася готова відповідь і дитині було ні про що вже думати.

Трапляється іноді, що дитина не вміє відповісти на найпростіше, очевидно, запитання. Наставниця відносить це до тупості чи впертості дитини, сердиться, робить зауваження, але це аж ніяк не допомагає справі, тому що учениця тут ні в чому не винна. Річ у тому, що вона не розуміє вашого запитання; «Не може бути! — скажете ви. — Запитання таке просте, а учениця не дурна». Простим воно може бути для вас, але не для неї. Ви надали своєму запитанню не тієї форми, котра могла б бути для неї доступна; ви вжили не той склад мови, який відповідає її вікові, ступеню її понять і властивостям її розуму. З кожною дитиною потрібно говорити особливою мовою, навмисно для неї створеною. Припустімо, що ваша мова має всі якості, необхідні для того, щоб відповідати потребам дитячого віку взагалі; але цього ще не досить. Потрібно вміти говорити з кожною дитиною тією мовою, яка найбільше відповідає її індивідуальному розвитку, яка для неї найзрозуміліша. Якщо ви пропонуєте одне й те саме запитання кільком дітям, може статися, що одна дитина зрозуміє вас абсолютно, тим часом друга — лише наполовину, а третя зовсім не зрозуміє. З цього ще не випливає, що дитина, яка зрозуміла вас краща за інших, неодмінно розумніша за них. Можливо, ви вжили випадково той зворот мови, який найбільше відповідає властивостям її розуму. Можливо, інші діти, яких ви вважали з цього приводу менш розумними, зрозуміли б вас ще краще, якби ви використали доступні для них форми мовлення.

Не слід також вимагати від дітей, щоб вони відповідали якомога швидше; нехай краще дитина відповідає повільно, але правильно, розважливо, ніж швидко та помилково. Часто буває, що діти, які вражають усіх гострими і красномовними відповідями, розуміють відповідь, якої від них вимагають, значно гірше, ніж ті, які не вміють відповідати швидко, не подумавши.

Діти висловлюються зазвичай незрозуміло і плутано; вони поспішають передати свою думку як-небудь, аж ніяк не дбаючи про точність і правильність вислову. Потрібно привчати їх надавати своїм запитанням і відповідям більшої точності й правильності, як для того, щоб пояснити цим їхні власні поняття, так і для того, щоб

навчити їх висловлюватися зрозуміло для інших. Запитання, що їх ставлять дітям, слід будувати таким чином, щоб дитина не могла відповісти якимось одним словом, а мусила б неодмінно для ясності змісту сказати у відповідь цілу правильну фразу, побудовану переважно зі слів, що містилися в запитанні, але складених у формі відповіді. Якщо дитина відповідає незрозуміло допоможіть їй новими запитаннями. Іноді пропонуйте дітям розповідати щось вам або одне одному. Якщо дитина говорить неправильно, не виправляйте її, але зробіть так, щоб вона сама себе виправила, ставлячи їй такі запитання, які могли б наштовхнути її на правильну відповідь.

(Там само. — С 151-159).

—  
I  
—  
—  
i\*

## І.І. СПРЕЗНЕВСЬКИЙ

### ПРО ВИВЧЕННЯ РІДНОЇ МОВИ ЗАГАЛОМ І ОСОБЛИВО В ДИТЯЧОМУ ВІСІ

Знання рідної мови необхідне як найважливіша умова й знаряддя освіти кожної людини зокрема та народної освіченості загалом. У чому ж полягає знання мови? В чому ж полягає вивчення мови?

У знанні можна виокремити дві сторони: а) знання *внутрішнє*, знання про себе, для задоволення внутрішніх потреб розуму того, хто пізнає, і б) знання *зовнішнє*, знання для інших, для задоволення потреб і очікувань їхнього розуму. Внутрішнє знання мови передбачає знання слів та знання сполучуваності слів.

**1. Знання слів.** У мові не може не бути таких слів, що вживаються тільки як умовні знаки уявлень і понять, якими є, скажімо, *рука, нога, людина, небо* і т.п. Знання їх залежить тільки від пам'яті, розуміння їх дорівнює розумінню іншомовних слів: *нерви, блондин, лампа, секретар* — чи власних: *Петербург, Москва, Петро Великий* і т.п.

Та хоч би як були необхідні ці слова з умовним змістом, жодна мова не може складатися тільки з них: із них, як з насіння, вливаються в мову та в розум, який пізнає мову, десятки тисяч слів і виразів із сенсом внутрішнім: (немає для мене сенсу внутрішнього в слові *рука*, я вивчив його внутрішній зміст пам'яттю; та вже не пам'яттю, а мислячим розумом засвоюю потім слова: *ручка* (чиясь чи до чогось), *ручний, рукав, виручати, заручати* тощо; чи слово *веду* — *воджу* я вивчив за

допомогою пам'яті; та вже не пам'яттю, а мислячим розумом пізнаю надалі слова: *вождь, вожатий, доводити, поведінка* тощо.

Такі слова я не тільки пізнаю, а й сам їх створюю в собі, й тим правильніше, чим більше вдивляюся розумом, хоч і неусвідомлено, в закони їх утворення. Так знання слів передбачає їх знання — не тільки як *умовних знаків* уявлень і понять кожного зокрема, а й як свідомих зображень уявлень і понять у їх взаємній спорідненості, зображень або зрозумілих для розуму, або відчутних уявою, тих та інших у великій кількості з розумінням законів чи причин їх утворення.

**2. Знання сполучуваності слів.** У всіх мовах без винятку є свої особливі різні способи зіставлення слів для вираження думок; у переважній більшості мов у низці цих способів стоїть необхідність позначати співвіднесення слів і думки шляхом їх видозмін (я *бачу*, а не *я бачить, світло чи світла...*) і тут лише окремі вимагають пам'яті без участі розуму: слів — десятки тисяч, а їх поєднань, потрібних для вираження думки — мільйони. Жодна пам'ять не витримала б цього громадя, якби нерозум, і тим легше йому володіти цим громадя, чим сильнішою є свідомість, чим свідоміше дитина володіє мовою. Отже, знання сполучності слів полягає у видозмінах, яким підпорядковуються слова в їх сполученні одне з одним, і образах зіставлення слів у цілісних вираженнях думки, а водночас і знанні законів, якими керується мова в доборі тих чи інших.

*Зовнішнє знання* передбачає:

1. Уміння керуватися словами, легко знаходити їх для правильного і зрозумілого відображення усілякого роду уявлень і понять, не тільки користуватись усіма готовими, тими, що чуємо, а й володіти силою створювати інші, подібні, загальнозрозумілі.

2. Уміння поєднувати слова в суцільні вирази для правильної передачі своїх почуттів і думок іншим, користуватися готовими звичними виразами та вмінням створювати такі самі чи навіть влучніші та зрозуміліші.

3. Уміння зрозуміло, правильно й гарно промовляти як окремі слова, так і зв'язні висловлювання.

4. Вміння писати, тобто зовнішніми знаками зображувати слова та їх сполучення таким чином, щоб можна було зрозуміти те, що написано... Ось повне знання мови.

Не кожний може все це знати на достатньому рівні, та все ж є обов'язкові знання для кожного, якщо їх немає, не можна назватися тим, хто знає мову. Ці знання передбачають:

1. Знання слів, які позначають усі побутові уявлення та поняття, й уміння ними користуватися.

2. Уміння правильно й легко користуватися головними видозмінами та найнеобхіднішими способами їх зіставлення у зв'язних вираженнях думок та почуттів.

3. Володіння правильною вимовою...

Першого, низького ступеня знання рідної мови діти досягають у два, три, чотири роки, після того, як почали белькотати перші звуки: «мама», «тато» тощо; нап'ятому, шостому та сьомому роках дитина вже володіє умінням правильно користуватися тією часткою мови, яка необхідна для позначення уявлень і понять, зауважень і суджень відповідно до її віку. Свобода володіння мовою у дитини ще не є справжньою свободою, бо дитина більше розуміє, ніж уміє користуватися зрозумілим, користується переважно вже готовим; їй не дуже потрібні слова, більше — вислови. Це не свобода, а невимушеність. До речі, слід зазначити, що діти не дуже дбають про невимушеність у користуванні рідною мовою, а домагаються саме свободи. В знанні своєї рідної мови — це перший ступінь.

За цим першим ступенем знання рідної мови йдуть кілька інших залежно від розвитку сил, віку та освіти. Ці ступені відрізняються як кількістю засобів для вираження думок, так і мірою усвідомленості та свободи їх вибору...

І все ж внутрішній голос промовляє мені: ні! Вивчення мови не повинно ні починатися, ні продовжуватися так, як воно досі ще проводиться багатьма. Не відразу, звісно, а потроху, але воно зовсім зміниться. Майже не буде того, що є зараз, буде те, чого немає тепер. Шляхом часткових спроб, дедалі більше вдалих, дійдуть, нарешті до прийомів, які співвідносні з вимогами природи.

*Яку саме мову потрібно вивчати як рідну?* Відповіді на це запитання можуть бути різноманітні: одні обстоюватимуть мову вищого світу, інші — літературну чи наукову... На мою думку, відповідати на це запитання справедливо так.

*Потрібно вивчати саме мову, мову загальнонародну,* не якусь тимчасову говірку якогось прошарку народу, хоч і вищого за освіченістю...

Загальнонародне те, що належить усім шарам однаково... Як доповнення до головного мають вивчатися відтинки давньої мови та місцеві говірки... В кожній народній мові, в кожній місцевій говірці є прихована сила, яка об'єднує в собі всі інші сили. Це — дух народності...

## ПРАВИЛА НАВЧАННЯ РІДНОЇ МОВИ

Знання рідної мови започатковується в перші роки життя, зміцнюється в підлітковому віці. Що саме потрібно зробити наставникові, щоб коштовні зерна рідної мови, які були посіяні природою в перші роки життя, дедалі міцнішали й зростали новими пагінцями? Звісно, потрібно допомагати природі, усувати все, що стає на перешкоді.

З кожним роком вимоги природи, а відтак і вимоги освіти стають для дитини дедалі більшими, з кожним роком піклування про це має бути дедалі наполегливішим; та як у природному розвитку дитини все здійснюється поступово, так за тим самим законом наступності в розвитку потрібно і будувати заняття з розвитку рідної мови. Це провідна умова, з якою не може змагатися жодна з інших умов.

Відповідно до цієї умови... можемо розділити роки навчання дітей рідної мови на дві пори.

1. Перша пора триває до того часу, доки дитина навчиться плавно читати.

2. Друга пора триває до того часу, доки дитина навчиться плавно писати.

Упродовж першої пори дитина вчиться, але не як учень чи учениця, а як звичайна дитина, котра ще лише готується до навчання, ще тільки зникає до навчання; до безпосереднього та особливого піклування про успіхи малюка сама природа закликає матір, яка любить свою дитину, побоюється за слабкість сил свого рідного створіння і водночас дбає про розвиток сил. Хоч би хто в ці роки посів місце матері, він посяде тільки її місце.

Протягом другої пори вже не те: дитина вже вчиться — тим краще вчиться, чим здібнішою є; більш підготовлений до справи той, хто учить — навчання здійснюватися в суворому порядку без будь-яких перешкод. Може вчити своїх дітей і мати; але й мати повинна виконувати цей обов'язок не як мати, а як учитель добрий, такий, котрий любить дітей але вимогливий і до себе, і до дітей; такий, котрий залишає осторонь усі інші обов'язки задля виконання головного, вчительського. Не завжди це може зробити мати, на яку покладає й інші, не менш важливі обов'язки. Вже добре, якщо мати буде лише помічником учителя.

Тим, що я відношу до першої пори учіння всі роки життя, впродовж яких діти готуються до навчання і навчаються читати, я викликаю щодо себе подвійний сумнів: а) можуть нарікати, що не слід сполучати разом роки, коли діти вчаться читати з роками підготов-

ки до початку навчання грамоти; б) можуть також закинути, що дитина переважно починає вчитися писати раніше, ніж засвоїть навички плавного читання, тому й переходить у другий вік занять раніше, ніж закінчить перший. На це відповім так.

1. Нічим не можна виправдати тих батьків, які зовсім не дбають заздалегідь про підготовку своїх малюків до праці вивчення грамоти. Що не помітнішим буде для малюка перехід від віку немовляти до дитинства, від занять, що будувались на його зацікавленості, до занять, які стимулюють його допитливість, то, гадаю, міцнішим буде початок його розумового виховання; що пізнішим буде в його житті час, коли він має сісти за книгу, то для нього гірше — уже навіть тому, що йому це специфічне заняття буде здаватися важким.

Гріх порушувати безтурботне щастя дитячого життя — та воно й анітрішки не порушується, а буде лише повнішим, якщо малюк почне знайомитися з книгами та літерами, аніж його почнуть вчити читати. Аби лиш були в малюка книги, звісно, із зображеннями, вони будуть для нього серед цікавих іграшок, вже з дворічного віку а то й раніше. До п'яти років дитина без будь-яких зусиль може вивчити літери, а через рік по цьому так само без особливих зусиль може почати потроху й читати — підписи під малюнками, назви книжок, підписи на іграшках тощо.

Не потрібні будуть зусилля й після того, коли з дитиною почнуть працювати над читанням упродовж чверті години чи півгодини.

Отже, таким чином дитина навчиться читати плавно, навіть не помітить, коли набуде такого вміння.

Навичка писати засвоюється малюком так само заздалегідь: він із радістю пише каракулі тільки-но зможе тримати олівець у пальчиках, із радістю пізніше малює й літери, як будиночки чи звірят, із радістю ще пізніше пише цілі слова, які прочитав, чи вирази, які сам же вигадує. Краще для дитини, якщо раніше звикне вона писати, раніше набуде навички плавного читання; та легке, плавне писання все ж не залежить тільки від одного внутрішнього бажання дитини; для цього потрібен і вік, який передбачає певну силу руки у володінні пером, і правильні уроки.

Саме цими уроками й започатковується друга пора дитячої освіти, пора уроків, які мають привчити дитину до різних вправностей, необхідних для подальших успіхів у мистецтвах — уроків письма, креслення, малювання, лічби, музики тощо, пора першого розвитку вибіркової спостережливості й тямущості в дітях, пора перших уроків з рідної мови.

Ось чому я відношу до першої пори учіння дітей усі ті роки життя, які пройдуть до перших визначених уроків, які можливі лише після того, як діти звикнуть легко й плавно читати. Кінцева мета першої пори навчання — підвести дитину до того, щоб вона легко розуміла не тільки усну розповідь, а й написане — все, що може бути їй зрозумілим за її віком.

Середній вік, коли можна досягти цієї мети, — 9-й рік; кажу: середній, бо окремі діти можуть досягти цієї мети й раніше, інші, у яких уповільнені темпи розвитку, — пізніше. Тому зауважу, що прискорювати досягнення мети насильницькими засобами так само шкідливо, як і некорисно і навіть шкідливо уповільнювати час початку другої пори. Любов матері, її турботливість та підготовленість до занять з рідною дитиною, допоможуть досягти мети саме до того часу, коли це потрібно, й більш чи менш правильно визначити правила, яких при цьому слід дотримуватися.

Ось ці правила, як я їх зрозумів, придивляючись до матерів, які з любов'ю виконували свої обов'язки.

1. Розмовляйте з дитиною правильно, не калічте свою мову ні відповідно до дитячої неправильної вимови, ні за якимись вигаданими примхами моди: і ніжність до дитини, і свою гідність можна висловлювати без будь-яких спотворень. Що старшими є діти, то правильніші мовленнєві зразки вони мають чути, їх потрібно спонукати до чистої й невимушеної вимови.

2. Розмовляйте з дітьми правильною мовою, стежте за своїми помилками, виправляйте їх негайно.

Відучуйте й дітей від помилок мимовільних, а тим паче від довільних, навмисних.

3. Розмовляйте з дітьми так, щоб їм було все зрозуміло, не намагайтеся вдавати, що ви розумніші за них чи дурніші; говоріть мовою багатого, не уникайте ні висловів, ні слів незрозумілих дітям, безперечно, якщо вони є необхідними й можуть бути хоч трішечки зрозумілими. Звільняйте дітей від усіляких приводів говорити інакше. Не уникайте можливості, пояснити їм у розмові все, що їм цікаво, давайте їм самим можливість висловлювати свої пояснення й зауваження.

4. Не гасіть у дітях любов слухати розповіді, а натомість розвивайте її, особливо любов слухати такі оповіді, які водночас збуджують їхню допитливість та їхню уважність до чогось одного, визначеного. Дайте їм змогу переказувати ці розповіді, допомагайте їм послідовно їх відтворювати своїми запитаннями, здогадками чи доречним вкрапленням своїх невеличких пригадувань чогось із розповіді.

5. Читайте дітям усе, що їх може зацікавити, цим читанням намагайтеся збуджувати у них любов до читання. Коли вони самі почнуть хоч трохи читати, спонукайте їх до читання як до задоволення — задля них самих чи задля інших, близьких для них. Що більше буде в них книжок для читання, то краще, однак за умови, щоб вони не привчилися любити читати одні лише казочки, щоб читання не тільки створювало ґрунт для їхньої уяви, а й збуджувало прагнення пізнавати те, що є чи буде. Не можна забути ще одне застереження: не давайте дітям у руки книжок, якщо самі їх заздалегідь не прочитали, між іншим, і таких книжок, які написані книжковою, штучною, нежиттєвою мовою.

6. Природно, дитині потрібно дослівно втлумачувати те, що вона чує, особливо римовані вислови та наспіви, і робити це так, щоб діти самі це запам'ятовували вже на третьому році життя; на четвертому та п'ятому роках можна їх уже привчати до цього, наспівуючи разом з ними, або в якийсь інший спосіб спонукати до запам'ятовування цих римованих рядків, як захоплюючих для них своїм змістом, так і бездоганних правильністю та виразністю мови. Не змушуйте їх заучувати, а тільки заохочуйте — та й то тільки римовані рядки, а не прозу, за винятком хіба що прислів'їв та подібних висловів, невеличких описів, жвавих, досконаліх за добром і розташуванням ознак. Не давайте їм заучувати нічого такого, що не буде їм подобатися потім, коли вони стануть розумнішими та вимогливішими у своїх поглядах на прекрасне.

7. Витвори й види природи, твори людського мистецтва, усілякі малюнки, звісно, зрозумілі дітям, доступні їх розумові, збуджують у них спостережливість та думку, стимулюють до запитань, розповідей, читання. Що більше всього цього буде перед дітьми, то краще: що найбільше буде до вподоби дітям, те вони будуть частіше уважно розглядати, описувати — так черга дійде до всього гарного. Зрештою, що старші діти, то більше потрібно спонукати їх до розглядання винятково чогось одного. Так, доки вони не роздивляться добре однієї речі, не слід братися за іншу, водночас поступово розширювати коло тих предметів, які ними розглядаються. У ході розглядання з ними будь-яких предметів не дозволяйте тупих запитань, як-от: скільки очей у коня?, де дах будинку — вгорі чи внизу?, на якій нозі стоїть людина, якщо підняла праву? і т. ін.

Якщо дотримуватися цих правил, то легко досягти мети у навчанні дітей рідної мови в першу пору учіння, дай Боже, щоб так само легко можна було й надалі досягати інших цілей учіння. Легко досягти цієї



мети, якщо дитина йде до неї під крилами материнської любові, чи любові самої матері, чи людини, яка її замінює, та все ж таки любові материнської, тієї чистої, безкорисливої, дбайливої, що ніколи не згасає, святої любові, з якою жодна інша не може зрівнятися.

О, якби тільки пам'ятали однаково всі матері, що означає жити на світі без цієї любові й самій матері, й дитині, дізнавались би без няньок та наставниць, яких вони наймають дітям, як потребує малюк цієї любові, як він намагається викликати у них, людей, що випадково приставлені до нього, якими radoщами наповнює душу. О, якби всі матері однаково розуміли, що від цієї любові залежить усе майбутнє людини.

Друга пора учіння рідної мови, а водночас і всього іншого, починається відтоді, коли засвоєна дітьми вправність читання, продовжується доти, доки вони засвоюють вправність писати; це може тривати близько чотирьох років. Коли дитина опанує достатньою вправністю писання, вона переходить до отроцького віку, може з успіхом починати працювати для своєї освіти і розумом, і пам'яттю, самостійно починати займатися науками, як науками.

(Там само. — С. 119-123).

### К.Д.УШИНСЬКИЙ

#### РІДНЕ СЛОВО

Мова народу — найкращий, що ніколи не в'яне і вічно знов розпускається, цвіт усього його духовного життя, яке починається далеко за межами історії, цей цвіт ніколи не в'яне й вічно знову розпускається. У мові одухотворяється весь народ і вся його батьківщина; в ній творчою силою народного духу втілюється в думку, в картину і звук небо вітчизни, її повітря, її фізичні явища, її клімат, її поля, гори й долини, її ліси й ріки, її бурі і грози — весь той глибокий, повний думки й почуття, голос рідної природи, який лунає так гучно в любові людини до її іноді суворої батьківщини, який відбивається так виразно в рідній пісні, в рідних мелодіях, в устах народних поетів. Проте у світлих, прозорих глибинах народної мови відбивається не тільки природа рідної країни, а й уся історія духовного життя народу. Покоління народу проходять одне за одним, але ре-

зультати життя кожного покоління залишаються в мові — в спадок нащадкам. У скарбницю рідного слова одне покоління за одним складають плоди глибоких сердечних порухів, плоди історичних подій, вірування, погляди, сліди пережитого горя і пережитої радості, — одним словом, весь слід свого духовного життя народ дбайливо зберігає у народному слові. Мова є найважливіший, найбагатший і найміцніший зв'язок, що поєднує віджилі, нинішні та майбутні покоління народу в одне велике, історичне живе ціле...

Будучи, таким чином, найповнішим і найпевнішим літописом усього духовного, багатовікового життя народу, мова, водночас, є найбільш народним наставником, який навчав народ тоді, коли не було ще ні книг, ні шкіл, і продовжує навчати його до кінця народної історії. Засвоюючи рідну мову легко й без великих зусиль, кожне нове покоління, водночас, засвоює плоди думки й почуття тисячі поколінь, що передували йому й давно вже зотліли в рідній землі або жили, можливо, не на берегах Рейну і Дніпра, а десь біля півніжжя Гімалаїв. Усе, що бачили, усе, чого зазнали, усе, що пережили та передумали ці незліченні покоління предків, передається легко й без великих зусиль дитині, яка тільки-но відкриває очі на світ божий, дитина, вивчившись рідної мови, вступає вже в життя з безмежними силами. Не умовних звуків тільки вчиться дитина, вивчаючи рідну мову, а п'є духовне життя й силу з рідних грудей рідного слова. Воно пояснює їй природу, як не міг би пояснити її жоден природознавець, воно знайомить її з характером людей, що її оточують, із суспільством, серед якого вона живе, з його історією та його прагненнями, як не міг би ознайомити жоден історик; воно вводить її в народні вірування, в народну поезію, як не міг би ввести жоден естетик; воно, нарешті, дає такі логічні поняття й філософські погляди, яких, звичайно, не міг би дати дитині жоден філософ.

Дитина, розвиток якої не був спотворений силою, здебільшого в п'ять чи шість років говорить уже дуже жваво й правильно своєю рідною мовою. Але подумайте, скільки потрібно, знань, почуттів, думок, логіки й навіть філософії, щоб говорити так якою-небудь мовою, як говорить не дурна дитина років шести чи семи своєю рідною мовою?

Дуже помиляються ті, хто вважає, що в цьому засвоєнні дитиною рідної мови діє тільки пам'ять: ніякої пам'яті не вистачило б на те, щоб запам'ятати не тільки всі слова якоїсь мови, а й навіть усі можливі сполучення цих слів та всі їхні видозміни; ні, якби вивчали мову самою пам'яттю, то ніколи цілком не вивчили б жодної мови.

Мова, створена народом, розвиває в душі дитини здатність, яка створює в людині слово і яка відрізняє людину від тварини: розвиває

дух. Ви помічаєте, що дитина, бажаючи висловити свою думку, в одному разі вживає один вислів, в іншому — інший, і мимоволі дикується відчуттю, з яким вона підмітила надзвичайно тонку різницю між двома словами, очевидно, дуже схожими. Ви помічаєте також, що дитина, почувши нове для неї слово, починає здебільшого відмінювати його, сполучати з іншими словами цілком правильно; чи могло б це бути, якби дитина, засвоюючи рідну мову, не засвоювала частинки тієї творчої сили, яка дала народові змогу створити мову? Погляньте, з якими великими зусиллями набуває іноземець цього інстинкту чужої мови; та чи й набуває він коли-небудь цілковито? Років двадцять проживе німець у Росії і не може набути навіть тих знань у мові, що їх має трирічна дитина!

Але цей незвичайний педагог — рідна мова — не тільки навчає багато чого, й навчає напроцуд легко, за якимсь недосяжно полегшеним методом. Ми хочемо передати дитині п'ять-шість невідомих їй назв, сім-вісім іншомовних слів, два-три нові поняття, кілька складних подій, і це коштує нам чимало праці, та ще більше праці коштує дитині. Вона то вивчає, то знову забуває, і якщо подавані поняття хоч трохи абстрактні, мають у собі якись логічні або граматичні тонкощі, то дитина зовсім не може їх засвоїти; тоді як на практиці, в рідній мові, вона легко й вільно користується тими самими тонкощами, що їх ми марно силкуємося їй пояснити. Ми заспокоюємо себе звичайною фразою, що дитина розмовляє рідною мовою, так собі, *несвідомо*; але ця фраза зовсім нічого не пояснює. Якщо дитина вживає доречно той чи інший зворот граматики, в розмові тонко розрізняє слова і граматичні форми — це означає, що вона усвідомлює їхню різницю хоч не в тій формі й не тим способом, як хотілося б нам. Засвоюючи рідну мову, дитина засвоює не самі тільки слова, їх сполучення та видозміни, а й безліч понять, поглядів на речі, велику кількість думок, почуттів, художніх образів, логіку й філософію мови, — і засвоює легко та швидко, за два-три роки, стільки, що й половини того не може засвоїти за двадцять років старанного й методичного навчання. Такий є цей великий народний педагог — рідне слово!

... Але цього мало. Мова народу, як ми бачили вище, будучи найповнішим відображенням батьківщини й духовного життя народу, є водночас для дитини найкращим тлумачем природи й життя, що оточують її. Але що стається тоді, коли мова, замінивши для дитини рідне слово, витлумачує їй чужу природу й чуже життя, які її зовсім не оточують? Нічого більше, як тільки те, що дитина

важче, тупіше, менш глибоко входить у розуміння природи й життя, або, інакше кажучи, розвивається повільніше й слабкіше. Природі Франції чи Англії, звичайно, ніколи не створити в Росії, — але якщо й удається створити у своєму домі чужу сферу життя, то яка убога ця сфера, яка неглибока вона, як на кожному кроці проривається вона дірками, крізь які виглядає наша національність, для розуміння й виявлення якої в дитини нема рідного слова! Випишуть з-за кордону няньок, дядьків, гувернерів, гувернанток і навіть слуг..., словом, запроваджують у домі клаптик Франції або Англії, або Німеччини, а іноді по клаптику з тієї, другої й третьої країни. Але які це жалюгідні клаптики, але яка це огидна мішанина уривків різних національностей! Про що говорять, чого навчають ці особи, відірвані від своїх народних інтересів? І цією жалюгідною штучною атмосферою гадають замінити безмежно глибоку й живлющу народну атмосферу! Батько й мати самі розмовляють не інакше, як по-французьки, по-німецьки, або по-англійськи, і розмовляють бездоганно правильно; але невже вони гадають, що знають ці мови так само, як знають їх француз, німець або англієць, які вирости у своїй вітчизні?

Ні, якщо Пушкін міг вчитися російської мови в московських проскурниць, то і найзапеклішим нашим французам і німцям є чого повчитися у французького або німецького селянина. Ми знаємо тільки верхки мови, але не спускалися й не можемо спуститися до тих джерел, з яких вона впродовж тисячоліть черпає вічно юне життя й силу і які не дозволяють цілій народній криниці, що відбиває в собі і природу вітчизни, і духовне, невмируще життя народу, ні вичерпатися, ні вкритися тванню.

...Але ми сподіваємося, що з усього прочитаного ніхто не зробить висновку, що ми заперечуємо взагалі проти вивчення іноземних мов; навпаки, ми вважаємо це вивчення необхідним... Ми скажемо більше: знання європейських іноземних мов і особливо сучасних тільки й може дати російській людині можливість повного, самостійного й неоднорічного розвитку, а без цього прямий і широкий шлях науки буде для неї завжди закритий. Уривчастість, невідповідність, неповнота, односторонність, недоведеність відомостей та понять завжди тяжитимуть над найрозумнішою людиною, якщо вона не має ключа до скарбів західної науки й літератури.

Ми не тільки не заперечуємо мовознавства, але вважаємо, що воно далеко не досягло того ступеня розвитку в наших навчальних закладах, на якому мало б стояти, і не тільки в гімназіях, семінарах

та корпусах, а навіть у тих школах та інститутах, з яких молоді люди виходять з дуже задовільним практичним володінням однією і навіть двома іноземними мовами.

Ми вважаємо, крім того, що вивчення англійської мови має посісти місце нарівні з вивченням німецької та французької в усіх навчальних закладах, що мають претензію на якусь повноту освіти.

(Ушинський К.Д. Твори: У 6 т. — К.: Рад. шк., 1955. — Т.1. — С. 269-271, 273-274, 278).

К.Д.УШИНСЬКИЙ

#### КЕРІВНИЦТВО ДО ВИКЛАДАННЯ ЗА «РІДНИМ СЛОВОМ»

Будь-яка дитина, наділена слухом, засвоює вже готову, до неї створену, мову. В цьому відношенні мати, нянька, словом — сім'я є першими наставниками дитини у вітчизняній мові. Коли доходить справа до вчителя, то дитина вже має величезний скарб, який навіть перевищує дитячі потреби. У шестирічній дитини вже значно більше слів і зворотів для висловлювання почуттів і думок, ніж самих почуттів і думок. Вона багато в чому тільки з природженої людині перейнятливості переймає мову дорослих, але сама ще не виросла до цієї мови, так що безліч слів і зворотів, уже засвоєних дитиною у вигляді слідів механічної пам'яті, у вигляді нервових звичок, ще не стала цілком її духовним надбанням.

З такого ставлення дитини до напівзасвоєної нею мови, створеної самосвідомістю і свобідною волею безлічі попередніх поколінь і засвоєної дитиною скоріше внаслідок природженої їй наслідувальності і внаслідок заразливості нервових рефлексів, ніж внаслідок розуміння потреби певного слова і виразу, — легко виводяться різноманітні обов'язки початкового наставника у вітчизняній мові. Перелічимо їх коротко.

1. Наставник має дбати про те, щоб дитина дедалі більше вступала в духовне володіння тими скарбами рідного слова, які вона засвоїла тільки наслідуванням, напівсвідомо, а іноді й зовсім несвідомо, механічно, через що і вживає їх часто не до речі, не значючи справжнього, точного значення вживаних нею слів і зворотів. Великою помилкою було б вважати, що цього можна досягти легко й швидко. Вникнувши у справу глибше, ми побачимо, що в усіх нас і протягом усього нашого життя триває таке більш-менш діяльне,

духовне засвоєння мови, якою вже володіє наша пам'ять. І, незважаючи на це невпинне засвоєння, найрозвиненіша людина може переконатися, що все ж уживає дуже багато слів і зворотів, точне значення яких не цілком усвідомила. Проте ця робота поступового усвідомлення напівсвідомо чи зовсім несвідомо, тільки через наслідування засвоєної рідної мови має початися з перших же днів навчання і щодо своєї першорядної ваги для всього розвитку людини має становити одну з найголовніших турбот виховання. Якийсь невеликий мислитель (Кондільяк<sup>1</sup>, якщо не помиляємося) сказав, що сама наука є не що інше, як добре вироблена мова, і цей вислів, якщо й не цілком справедливий, то має багато справедливого. У мові кожного розвиненого народу складаються результати життя, почуття і думки незліченної кількості індивідів не тільки цього народу, а й дуже багатьох інших, мову яких він успадкував: і вся ця величезна, спадщина душевного життя незліченної кількості людей, яка нагромаджувалася протягом багатьох тисячоліть, передається дитині у рідній мові! Не дивно ж, що дитина довго, а може й ніколи, не впорається цілком із цією величезною спадщиною — не зробить її справді своїм духовним багатством.

2. Мова, яку діти переймають від дорослих, не завжди буває бездоганна: багата в одному відношенні, вона буває іноді надзвичайно убога в іншому, буває, крім того, що вона рясніє неправильностями, недомовками, провінціалізмами. Що тісніша й бідніша та сфера, в якій зросла дитина, то убогіший її словесний запас, але не потрібно вважати, що ця убогість слів і зворотів зумовлювалась неодмінно убогим соціальним становищем дитини: нерідко дитина багатого класу бідніша в цьому відношенні, ніж дитина селянська. Крім того, в мову дитини входить із середовища, що її оточує, безліч потворностей і, у нижчому класі — провінціалізмів, а у вищому — чужоземних слів і зворотів. Нарешті, дуже часто у тому суспільному середовищі, в якому дитина засвоює рідну мову, багато слів і зворотів, що мають вузьке значення, вживаються в розумінні ширшому, і навпаки, словам і зворотам, що мають широке значення, надається часто якогось особливого, вузького змісту. Звідси постає для наставника обов'язок виправляти і поповнювати словесний запас дитини відповідно до вимог її рідної мови і, притому, вводити ці поправки і доповнення не тільки в знання дитини, а й у число її звичок.

(Там само. — Т.2. — С 456-457).

*ЕТЬЕН КОН ДІЛЯК*  
(1715-1780) —  
французький філософ-сенсуаліст

### ПРО НАОЧНЕ НАВЧАННЯ

Про наочне навчання в нас говорили й писали багато, але майже нічого не зробили, щоб воно могло, хоч помалу, входити в наші школи та в наші родини. Навіть сама ідея наочного навчання якось погано прищепилась у нас і зустріла багато противників. На мою думку, це найкращий доказ того, що ми, охоче витаючи у вищих сферах ідей і не відмовляючись з висока кинути погляд і на виховання, не потрудимося ніколи вникнути в саму ідею початкового навчання, вважаючи цю справу або надто легкою, або надто неважливою, отже, ідея початкового навчання живе в нас у якихось невизначених формах, темна й не перейнята світлом свідомості. Інакше в наочному навчанні ми вбачали б необхідну й неминучу справу при перших заняттях з дітьми.

Що таке наочне навчання? Та це таке навчання, яке будується не на абстрактних уявленнях та словах, а на конкретних образах, безпосередньо сприйнятих дитиною: чи будуть ці образи сприйняті під час самого навчання під керівництвом наставника, чи раніше, самостійним спостереженням дитини, в такий спосіб, що наставник знає, ходить у душі дитини вже готовий образ і на ньому будує навчання.

Цей хід навчання, від конкретного до абстрактного, від уявлення до думки, такий природний і ґрунтується на таких ясных психічних законах, що заперечувати його потребу може тільки той, хто взагалі заперечує потребу зважати в навчанні на вимогу людської природи взагалі й дитячої зокрема.

Увесь наш мислительний процес, керований внутрішньою природженою йому силою ідеї, складається тільки з тих елементів, які ми сприйняли із зовнішнього світу. Ідея належить нашому духові; але матеріалу для робіт і вираження цієї ідеї немає іншого, крім того, що його дає зовнішній, видимий, відчуваний світ. Уся наша мова пройнята цими впливами зовнішнього матеріального світу.

Безпосередньо сприйняті нами образи із зовнішнього світу є, отже, єдиними матеріалами, над якими й за допомогою яких працює наша мислительна здатність, хоч ідея роботи належить нам.

Займаючись наукою, ми звикаємо поволі абстрагуватися від уживаних нами матеріалів, не будучи спроможними ніколи і в жодному

слові відірватися від них цілком. Але дитина, якщо можна так висловитися, мислить формами, барвами, звуками, відчуженнями взагалі, і той даремно і шкідливо силував би дитячу природу, хто захотів би примусити її мислити інакше. Отже, надаючи початковому навчанню форм, барв, звуків — словом, роблячи його доступним якнайбільшому числу відчужень дитини, ми робимо, водночас, наше навчання доступним дитині й самі входимо у світ дитячого мислення.

Слушність наших висновків і вся правильність нашого мислення залежать, по-перше, від правильності відомостей, із яких ми робимо логічний висновок, і, по-друге, від правильності самого висновку. Хоч би як логічно правильні були наші висновки, але коли відомості, сприйняті нами із зовнішнього світу, неправильні, то й висновки будуть хибні. Звідси випливає обов'язок для початкового навчання — вчити дитину спостерігати правильно і збагачувати її душу якнайповнішими яскравими образами, які потім стають елементами її мислительного процесу.

Будь-яке не мертве, не безцільне навчання має на увазі готувати дитину до життя, а ніщо не може бути важливішим у житті, як уміти бачити предмет з усіх боків і серед тих відношень, у які він поставлений. Якщо ми вникнемо глибше в те, що зазвичай називається в людях визначним або навіть великим розумом, то побачимо, що це, передусім, є здатність бачити предмети в їх дійсності, всебічно, з усіма відношеннями, в які вони поставлені. Якщо навчання має претензію на розвиток розуму в дітях, то воно повинно вправляти їхню здатність до спостереження.

Хто не помічав за собою, що в пам'яті нашій зберігаються особливо міцно ті образи, які ми сприйняли саме через споглядання, і що до такої картини, яка запам'яталася нам, ми легко й міцно прив'язуємо навіть абстрактні ідеї, які без того згладилися б швидко?..

Дитяча пора виразно потребує наочності. Вчить дитину яких-небудь п'яти невідомих їй слів, і вона буде довго і даремно мучитися над ними; але зв'яжіть із малюнками двадцять таких слів — і дитина засвоїть їх на льоту. Ви пояснюєте дитині дуже просту думку, і вона вас не розуміє; ви пояснюєте тій самій дитині складну картину, і вона вас розуміє швидко. Спробуйте про одну й ту саму подію розповісти двом дітям, однаково здібним: одній за малюнками, другій без малюнків, — і ви оціните тоді все значення малюнків для дитини.

Показування малюнків та розповідь за ними — найкращий засіб для зближення наставника з дітьми. Нічим ви не можете так швидко зруйнувати стіну, що відділяє дорослу людину від дітей і особли-

во вчителя від учнів, як показуючи й пояснюючи дітям малюнки. Якщо ви входите до класу, від якого важко домогтися слова (а таких класів у нас шукати не потрібно), — почніть показувати малюнки і клас заговорить, а головне, заговорить вільно, невимушено, що, звичайно, необхідно для вчителя російської мови, коли він не звужує свого обов'язку до навчання дітей читання, писання та орфографії.

Коли навчання наочне, вчитель, так би мовити, присутній при самому процесі формування мови в дітей і може спрямовувати цей процес. Причому головну справу знову робить той самий малюнок: він виправляє неправильний епітет, упорядковує неструнку фразу, вказує на пропуск якоїсь частини; словом, виконує на ділі легко те, що вчителю на словах виконати надзвичайно важко.

(Там само. — Т. 2. — С. 405-407).

СОФІЯ РУСОВА

## НАВЧАННЯ МОВИ

Ніде так, як у мові, має важне значіння чинність переймання. Тому й треба звертати особливу увагу на мову самого педагога, що керує дитячим садком або школкою... Педагог повинен якнайкраще володіти літературною мовою та, крім того, знати діалекти тої місцевості, де він як педагог працює. Справа щодо діалектів і їх значіння має чималу вагу в процесі вивчення дітьми літературної мови. Є країни з досить виразними діалектичними відмінами, як, наприклад, Ельзас у Франції, Гуцульщина на Україні. В діалекті, правда, заховається дух народу, філологічна суть мови — її образність, краса, її місцевий фольклор, але з ним усе ж треба числитися лише як з діалектом, як з місцевою говіркою і в літературній мові переборювати його.

До дитячого садка діти звичайно приходять зі своїм діалектом, ним вони лише й можуть виявляти свої почуття, свої спостереження. Раптово відривати дитину від її хатньої мови було би для неї болісним процесом і цілком непедагогічним методом навчання мови. У дитячу свідомість нові вирази, нові слова треба вводити поступово й не надумуваючи їх увагою. Ніколи не можна собі дозволити глузування з місцевої, дітьми ще до школки, вдома засвоєної говірки. Щоби дітей безболісно перевести з діалекту на літературну мову, треба їм багато

оповідати, читати літературні твори, задержуючись якраз на тих словах, що у місцевому діалекті звучать інакше. Найкращий спосіб — це вільні розмови учителя з дітьми. Коли відносини між ними гарні, то діти завше з охотою побалакають і розповідять про те, що їх цікавить. При тому треба дати дітям можливість цілком вільно висловлюватись, однак вказуючи їм на їх діалектичні вирази й виправляти їх.

...Дуже добре розвинути мову можна оповіданнями. Це є улюбленим заняттям для дітей усіх віків від 3 до 10-12 р. І чим краще володіє педагог таланом гарно оповідати, тим сильніше буде його вплив на дітей. Першою вимогою до учителя, коли він оповідає яку-небудь казку чи то розказує про яку подію, — це гарна мова й голос — виразний, ясний, гнучкий, що передавав би найменші, різноманітні відтінки почуття. Діти під час оповідання повинні сидіти півколом, обличчям до оповідача, щоби, не відриваючи від нього очей, стежити за всіма змінами на його обличчі.

Другою умовою для успіху оповідань — це гарно обміркований репертуар оповідань, цілком пристосований для кожного віку дітей, на різні теми: й морально-життєві, й біологічно-реальні, й естетично-фантастичні. До першої групи належать народні казки, що захоплюють завше дітей чудовою мовою, простотою викладу й правдою основної думки. Тут використовується наш звіриний епос, такий багатий, що знайомить дітей майже з усіма звірятами рідного лісу й рідної хати. Щодо всяких комах, то саме їх життя остільки цікавить дітей, що вони захоплюються кожним оповіданням на цю тему, як казкою.

Морально-життєвий елемент завше знаходиться в народних казках. Його не треба підкреслювати, бо діти переживають його дуже інтенсивно, тільки не можуть вони відразу сформулювати своє враження, тому й не треба після кожного морально-життєвого оповідання вимагати від дітей морального висновку. Треба іншим разом присвятити цьому висновку окрему розмову, пригадати разом з дітьми кілька попередніх оповідань, запитати, чи їм сподобалися герої оповідання, які саме і якими діями та вчинками. У таких коротких, добре проведених розмовах у дітей може справді витворитися розуміння добра й зла, і в літературних образах діти привчаться знаходити для себе зразки-ідеали. Все ж таки, викладаючи такі казки, оповідання треба уникати моралізування, бо воно ніколи не матиме такого впливу, як безпосередній вплив самого художньо-морального твору...

Оповідання мають відбуватися двічі на тиждень, щоби не вульгаризувати цей високомистецький спосіб виховання; але на бажання

дітей можна використовувати його й позапрограмовою кількістю годин. Гарно оповідати де-небудь у лісі, коли діти, набігавшись і втомившись, раді відпочити й, оточивши свого керівника, раді послухати щось гарне, відповідно до настрою й до краси природи.

Для кожного оповідання треба добре підготуватися, добре знати саму казку, знати, де і яку експресію додати, відкинути всі незрозумілі вирази та слова або замінити їх другими, або всі їх пояснити дітям на початку оповідання. Іншим разом треба ці пояснення зробити за кілька днів перед тим, роблячи це з якого-небудь приводу.

Довге оповідання завше треба перервати на цікавому місці, й, продовжуючи його через кілька днів, треба, щоб діти відновили вже розказану частину. Ілюструвати мають діти вже цілком закінчене оповідання. Коли просять повторити оповідання, то їх у тому треба задовольнити. Від самих дітей вимагати переказу оповідання зараз же після того, як вони його вислухали, не слід. Це псує приємне враження й не дає дитині засвоїти оповідання. Для таких переказів треба визначити окрему годину. З оповіданнями безпосередньо зв'язані їх ілюстрації малюнками або наклеюваннями, або й ліпкою. Ілюстрації можуть бути чи персональні, кожної дитини на її власне почуття, чи на великому кусникові паперу. Спільно обмірковується план наклейки, діти вирішують різні; пригадані ними деталі й послідовно їх наклеюють...

Ще кращим засобом викликати у дітей активне переживання з того або іншого оповідання — це драматизація його самими дітьми при найменшому втручанні самого педагога. Спочатку вона проводиться як руханка — наприклад, такі прості казочки, як «Рукавичка», «Ріпка», лише з певним призначенням дійових осіб.

І тут можна триматися двох шляхів: або дитина (кожна дійова особа) вивчає свої вирази, свої слова й тим значно збагачує свій словник літературними словами, або діти самі за кожну дійову особу кажуть своїми власними словами й виразами, що викликає в них словесну творчість, уміння знайти слова, характеристичні для кожного моменту, для кожного героя. Перший додав драматизації більш літературного оброблення та краси, але перевертав драматичну гру в управу навчання мови. Другий засіб полегшує для дітей драматизацію більшої кількості казок. Можна сміливо сказати, що обидва способи однаково корисні для дітей.

(Русова С. Ф. *Нові методи дошкільного виховання // Дошкільне виховання*. - 1992. - №2-3. - С 13).

## МОВА

Мова — це головний інстинкт, який відрізняє людину від інших живих істот, це є соціальний зв'язок між людьми, засіб для виявлення свого і внутрішнього світу, і для приймання нового безмежного знання. З усіх живих істот словесну мову має тільки людина, і це робить її паном над усім світом. Уявлення дитини тільки тоді стають певними і ясними, коли вони одержують словесне вираження. Дитина родиться з готовим механізмом для мови, але не має її майже до кінця першого року, бо мова — це не тільки звуковий вияв, а процес розумовий, який поволі розвивається у дитини в залежності від її інтелектуального розвитку.

За мову можна вважати не лише словесний вираз, а й усю ту складну жестикуляцію, якою користуються для виразу свого афекту первісні некультурні народи, а також; діти і глухонімі, і якою так талановито користуються теж великі артисти сцени. В них один рух, один жест не раз яскравіше висловить думку, почуття, ніж ціла група слів та речень. Італійський дослідувач Дверондо звертає нашу увагу на цінність тої мови, що її утворюють глухонімі, мови такої багатотої й виразної; часом навіть дуже мальовничої; вона може бути дуже оригінальною, індивідуальною в своїх рухах і може утворюватися в кожний час відповідно до умов і обставин, що її викликають. Ми знаємо добре, що південні народи з своїм живим сприйняттям і рухливим поведінням ніколи не задовольняються словесним виразом, а завше додають до нього різноманітну жестикуляцію. Промовці й адвокати завше додають до своїх слів у промовах і виразну жестикуляцію, і пластичні рухи. Дарвін у своїх дослідях про «Вираз емоцій» вказує, що чимало фізичних виразів — сміх, страх, страждання, лютість, гнів, любов, задоволення — виявляються не тільки у людей, а й в інших живих істот, — дуже близькі назверх. Але пізніші спостереження виявили, що різні племена первісних дикунів та й взагалі різні народи мають деякі особливості в цих назверхніх формах психічних рухів. Мала дитина, не маючи слів, уже багато дечого може виявити різними інтонаціями свого крику, а також і своїми рухами. Паола Ломброзо дивується, що люди так старанно вчать дітей словесної мови і не вживають жодних заходів, щоб розвивати жест, коли він є природним первісним виразом людини для різних її потреб. Вона звертає увагу на деякі цілком природні жести, що

зв'язані в дитини з її першими рухами: так, негативний рух головою походить з того руху, яким дитина одвертається від грудей матері, коли наїлася досхочу і т. ін. Тейлор вказує, що мова жестів існує в цілому світі. Звертаючись до початку утворення мови у людей, можна помітити, що людина переймала всякі звуки природи, а свої власні потреби, думки, уявлення виявляла довгий час жестами, як-то форму, обсяг, напрямок, віддаль і т. ін., і поки словесна мова залишалася ще в первісному стані, жест уже досяг мистецької сили й краси. Але людей завше більш цікавила словесна мова і той процес, як саме дитина утворює свою мову. Ми всі добре знаємо, по спочатку дитина всі свої потреби, почуття голоду, холоду, неприємності виявляє криком, і хоча вона з першого дня має всі органи, потрібні для мови, вона ними ще не користується і тільки поволі витворює своїми вустами певні звуки собі на розвагу, лежачи в колисці; прислухаючись до розмов навкруги, вона складає на різні способи свої уста, язик і радіє тим звукам, які з них виходять. Тут відбуваються одно-разово два процеси: один — переймання, другий — об'єктивного відбору; які звуки даються дитині легше, ті більші й до вподоби, але не всі спостереження виявляють, що першими звуками є губні приголосні — б, м, п і голосівки у, а. Але спостереження ще не дали певних вислідів, як іде далі послідовність звуків. Багато зусиль вимагає від дитини вимова перших слів — *мама, баба, тато*.

Але цей первісний процес здійснюється безпосередньо завдяки самій дитині. Допомога вихователя могла б виявитися тільки в тому, щоб повторювати біля дитини ті перші слова, і дитина, пильно дивлячись в обличчя того, хто їх промовляє, переймає, як він складає уста. Деякі здібні діти долають майже всі звуки своєї рідної мови в півтора року. Весь початковий лексикон дитини складається з речивників, з предметів. Дії частіше пояснюються звукоподібними окликами: *тпру* — *їхати*, *с-с-с* — *пиляти*, *тук* — *стукати*. Тут треба стежити, щоб дитина якнайкраще вимовляла звуки; не треба звертатися до дитини з якоюсь підсолодженою, зміненою мовою, а давати дитині справжні слова, справжні назви предметів. Дитина їх змінює, полегшує собі їх вимову, але поволі вимовляє як слід, а її оригінальні зміни варто записувати, щоб зібрати філологічний матеріал розвитку дитячої мови, яку вчені постійно порівнюють із мовою дикунів, первісних народів і знаходять чимало спільного між ними (див. Чемберлен). Цікаво спостерігати дво-трилітню дитину, як і через що саме вона схоплює ті, а не інші слова, як складає речення, бо в цьому вже виявляється робота її розуму, і справедливо каже український філолог — мова є не лише ор-

ган виразу наших думок, а є теж орган і їхнього формування. Кожне слово освітлює, остаточно вияснює те чи інше уявлення. Так, поки дитина не знає слова «кіт», усі назверхні риси kota для неї не сконцентровані, можуть розпливатися, в той час як при слові «кіт» вони всі стають перед дитиною, складаючи один одноцільний образ kota. Вихователь мусить стежити, щоб для дитини слова справді мали правдиве значення і лучилися з такими реальними уявленнями, які дитина може ясно розуміти, уявляти собі. Але часто дитина й сама творить слова для тих чи інших речей, що її цілком задовольняють, наприклад, *малька* — *олівець* (від слова *малювати*). Разом з тим дитині іншим разом подобаються слова, цілком для неї незрозумілі, приємні, мабуть, своїми звуками, і які вона вживає цілком довільно...

Творчість у словах помічається навіть у глухонімих, які, не чуючи нашої мови, часом самі дуже влучно вигадують назви для речей. Взагалі, інстинкт мови один з найсильніших, і треба давати йому вільно розвиватися. Перші натяки на слово викликаються бажанням з'їсти, взяти щось, або від захоплення, коли дитина бачить щось рухоме. Далі складаються слова зі звукових спостережень самої дитини; *пес* — *гав-гав*, *качка* — *ках-ках*, дзвінок — *тинь-тинь*. Тут теж виявляється нахил до повторення однакових звуків, що, наче ритм, приємні для дитини. Психолог Сіолліо зазначає, що мова дитини твориться подвійним процесом: свідомого переймання і самостійного творення звуків і слів...

Велику чутливість виявляють діти у вимові: інтонацією надають якому-небудь односкладовому слову «бум» такі різноманітні відтінки, що воно може все означати. Наші слова діти намагаються полегшити — замість каша *-ка*, тато — *та*. В довгих словах затримуються більше на першому і на останньому складі, роблячи наголос, у деяких словах викидають тяжкі суголосні *с, ш, ж, р, л*. І, замінюючи ці звуки, діти інстинктивно додержуються філологічних законів, замінюють — з на *д, к* на *ч* і т. ін.

Разом з фонетичним процесом іде в дітей і розвиток чуття логіки, логічної думки, що висловлюється в реченнях. Часто спочатку дитина одним словом — іменником або дієсловом — хоче висловити цілу свою думку. І до слів діти ставляться з великою свідомістю. Одна учителька, пані Вольф, розпитувала дітей, як вони розуміють різні слова, й написала 215 слів. Пояснення, що їх давали діти, були дуже неясні й неточні (шестилітні діти): *каблучка* — це те, що ви носите на пальці; *ніж* — щоб їжу різати; *птиця* — це ластівка. Дітям дуже важко відділяти саму річ та її прикмети від її назви. Один хлопець казав: «Який я радий, що звірі не знають

своїх назв, бо, якби вони їх знали, то як би соромно їм було бути ослом, або свинею, або мавпою». Дитині важко засвоювати абстрактні форми в мові, як, наприклад, способи в відмінах дієслова, прислівники. Але прикметники легко даються дітям, і вони самі часто утворюють дуже влучні — приміром, світлий гріш (срібний), вітряний говорун (флюгер), урочник — учитель і т. ін.

Складання речень починається близько 18-21 місяця, і часто є тільки нагромадженням іменників та дієслів без з'єднаних слів: «Хочу тато! Бах! Тато, тпру!» Великої краси надає дитячій мові її метафоричність, образність, що відповідає антропоморфічному світогляду дитини і так наближає дитячу мову до народної, і через те вся словесна народна творчість має служити найкращим матеріалом для літературної освіти дітей.

До розвитку мови, як ми вже казали, треба ставитися з найбільшою увагою, треба очищати мову дитини від усіх дефектів, вживаючи, наприклад, методи Монтесорі: вона вимагає, щоб дитина намагалася кілька хвилин вимовляти якнайкраще саме ті слова, в яких переважають звуки, що їх дитина нечисто вимовляє... Дуже потрібно, щоб і сам вихователь завжди ясно, правильно висловлювався. Але постійно виправляти дитині дефекти її мови не потрібно, бо це відіб'є в неї всяку охоту до розмов: У тяжких випадках, коли дитина довго не може опанувати той чи інший звук, то можна їй наочно показати, як для того звука треба ворухити губами, язиком, яке положення надавати тим органам. Треба також не дозволяти дитині говорити занадто швидко, коли вона, захоплюючись змогою передати всі свої думки і почуття, поспішає вимовити якнайбільше слів, і дуже часто в дітей виникає навіть такий «спорт» — хто скоріше наговорить найбільше слів. Така балаканина привчає дитину до розвіяності, привчає не задумуватися над змістом розмови і позбавляє мову якраз її значення. Ще гіршим дефектом мови є заникування (заїкання, пикання), бо воно пов'язане з різними психічними явищами; як-то боязкість, соромливість, нерішучість. *Пикання* полягає в несподіваному затриманні мови на початку того чи іншого слова або складу. В деяких тяжких випадках при тому в дитини бувають якесь нервові рухи горла, грудей, навіть всього обличчя, рук, ніг. Тут треба вже звертатися до лікаря, а в звичайних випадках просто відразу припиняти, щоб це не стало звичкою. Ніколи не треба з таких дітей ані насміхатися, ані погрожувати, цього не можна допускати ні від вихователя, ні від товаришів, бо це може у нервової дитини тільки викликати страх перед словами; в неї створиться напружений настрій, що ще пе-

решкоджатиме спокійно користуватися своєю мовою і ясно вимовляти слова. Все, що пригнічує дитину, лякає її, хвилює — все це тільки збільшує пикання (заїкання). Треба розвивати у дитини самобудовленість, треба робити з нею спокійні вправи у вимовлянні різних, спочатку коротких, а потім повних слів і речень.

Вихователь повинен ще звернути увагу на один дефект, що дуже часто трапляється у малих дітей — т.зв. німота без втрати слуху. Коли вже на другому році життя активна здорова дитина не може сама говорити, хоч і добре розуміє все, що навколо неї говориться, то в деяких випадках це пояснюється або яким-небудь анатомічним дефектом в її органах, або психічною причиною, і треба тоді за виразним роз'ясненням звертатися до лікаря. Але така німота буває і в цілком нормальних дітей на ґрунті пригніченого настрою, під впливом поганих умов життя, браку любові, від несправедливості, заляканості. Найчастіше це спостерігалось в тих дитячих притулках, де з дітьми поводитись занадто суворо. Тільки любов, уважливе ставлення до дитини і до її морального стану може усунути цю німоту, сумну і таку невідповідну нормальній дитячій балакучості.

Наприкінці другого року дитина починає складати речення, і тут виявляється її логічна думка, її власний синтаксис, в якому вона зазвичай першим словом ставить те, яке їй більше потрібне. Там, де родина правильно говорить, дитина дуже скоро переймає також правильну мову. Лексикон у 2 роки буває у деяких вже досить великий.

Подаємо тут свої спостереження:

	Дитина 32 місяці	Дитина 5 і 1/2 року
Іменників	350	883
Дієслів	150	320
Прикметників	60	236
Займенників	24	22
Прислівників	32	40
Прийменників	20	20
Сполучників	4	5
Окликів	5	1
Всього слів	645	1527

Цікаво прослідкувати, як діти розуміють те, що вони уявляють собі під цими словами. Спостереження виявили, що уява у дитини не відразу стає чіткою, а щодалі досвід дитини поповнюється, і значення



слова стає для неї яснішим і певнішим. Отже, перші роки дитина сама вчиться мови без усякого вчителя, завдяки тільки своїй пам'яті і своїй спостережливості. Першу нашу увагу треба звернути на те, щоб дитина усі звуки вимовляла якнайкраще. Для цього Монтессорі прикликає до себе дитину, яка недобре вимовляє той або інший звук, і привчав її силкуватися якнайкраще його вимовляти слідом за собою. Такі вправи тягнуться не більше як 5 хвилин, але дають добрі наслідки. Сюлії каже, що в розвитку дитячої мови можна помітити два процеси: переймання — дитина повторює усе, що чує, — і власну творчість. Дитина дуже любить творити нові, свої власні слова, наприклад, *вітрянйй парасоль, болючий камінь*; іноді для утворення слова дитина користується своїми асоціаціями, наприклад, *малька — олівець*, від того, що чуда постійно слово малювати в зв'язку з олівцем. Дуже добре діти переймають ту інтонацію, з якою до них балакають.

Складання речень починається близько 18 — 21 місяця. Починають їх утворювати діти, складаючи кілька речивників: «дома — молоко» — означає — хочу додому пити молоко. Усі такі неправильності виявляють, якою важкою розумовою працею дитина опановує мову. Дуже нескоро дитина вживає займенника Я з своїм власним іменем.

Вплив культурного оточення має велике значення для розвитку мови. Боддвін каже: «Як тільки дитина починає переймати мову, вона набирає справжніх золотих скарбів, які не одразу розуміє, але в яких мудрість і духовна культура предків заклали самоцвіти найчистішої краси. Починаючи балакати, дитина робить постійні відкриття, які дають їй змогу зрозуміти, хто і що її оточує, і виявити своїм близьким дещо з свого власного внутрішнього життя.» Усі фізіологи визнають, що головна вартість мови не в ній самій, а в тому, що як тільки дитина її опанує, то мова стає для неї головним знаряддям для здобуття знання. Мова розвиває думку, викликає бажання розуміти все те, ...до чого люди доходили віками досвіду, дитина довідується з одного слова. Праця дитини полягає в тому, що вона з увагою дослухається до цих слів і силкується їх собі вяснити. В цьому дитина виявляє свою здатність продовжувати людський поступ.

Усе це значення мови і ставить перед виховничим обов'язок якнайкраще розвинути її в дитині. Як ходячи дитина навчається ходити, так балакаючи, розмовляючи, дитина найкраще навчиться мови. Мейман каже, що цей обов'язок викликає пекуче питання: як саме розвинути її, чи нам давати дитині повну волю творити речення, сло-

ва за своїм словесним інстинктом, чи вимагати від дитини і нав'язувати їй правильну штучну мову. І деякі сучасні педагоги, звичайно, не зобов'язують дитину якомога раніше вживати граматичні форми, а дозволяють їй вільно користуватися своєю красною, образною мовою, подаючи їй тільки поволи регулятивні граматичні вказівки.

Це стосується і їх оповідань в дитячих садках, і перших письмових творів уже в школі. Дауге («Творчість у вихованні») каже, що найкращий засіб розвинути словесний дар дитини — це давати їй писати про все, що вона хоче, чим вона цікавиться, і як вона хоче, постійними поправками не вгашаючи в неї нахилу до письма і до усного оповідання. Мова остільки пов'язана з розвитком пам'яті й уяви, що вони і розвиваються майже однаковими засобами: оповіданнями самої дитини й оповіданнями дорослих. У перших вона навчається сама висловлюватися якнайкраще, з других вона набирає нових виразів, гарних слів. Це кращий матеріал для початкового навчання мови — всякі пісні, вірші, які дитина дуже легко вчить і які збагачують її первісний словник яскравими виразами, і у віршах ці вирази через ритм легше затямлюються.

Добре привчати дітей і в родині (де є кілька однолітків), і в дитячих садках до драматизації. Кожне оповідання, яке дітям подобалось і яке вони цілком зрозуміли; може бути ними перетворене в гру, драматизовано. Це теж засіб викликати у дітей і переймання тільки що вислуханих слів, виразів з розмови, і утворення своїх власних, відповідних тим або другим особам-героям оповідання, яких вони з себе вдають. Наприклад, «Рукавичка» дає змогу дитині голосом, словами, рухами вдавати кількох звірів — мишку, жабку і др. Треба давати дітям волю самим підбирати розмови і взагалі цілком вільно самостійно проводити кожну драматизацію, при якнайменшому втручанні керівниці. Хай діти самі розподіляють ролі, влаштовують відповідну обстановку, вживають ті або інші рухи, аби тільки не виходило чого помилкового, занадто вульгарного. Драматизація не тільки сприяє мові, вона розвиває уяву і те внутрішнє переймання, яке так значно впливає на розвиток симпатії.

Остаточний чинник навчання мови — грамота. Вона відкриває перед дитиною всю безмежну красу літератури і взагалі словесної творчості. Часто серед педагогів піднімається питання, чи можна малій дитині вчитися чужоземних мов одночасно з рідною. Багато психологів не бачать від цього жодної шкоди для інтелектуального розвитку, навпаки, подвійна назва предмета ще краще закріплює його в пам'яті. Навчання дітей має проводитися їх рідною мовою,

бо інакше уявлення дітей не будуть ані певні, ані ясні. Розмовляти ж з дітьми, показувати малюнки, користуючись чужою мовою, — усе це дуже сприяє філологічному знанню дітей.

(Русова С. *Теорія і практика дошкільного виховання*. — Львів; Краків; Париж: Просвіта, 1993. — С 43-50).

СОФІЯ РУСОВА

## ОПОВІДАННЯ

У техніці оповідання є кілька моментів, які кожний оповідач мусить добре пам'ятати.

1. *Вибір оповідання*. Оповідання має бути цілком до віку аудиторії, до її розуміння; воно має бути повне руху, бо тільки рух цікавить малих дітей; героями його мають бути такі істоти, які дитині більш-менш знайомі, і конфлікт у їх діях такий, який може зворушити дитину. Форма, мова оповідання повинна бути високохудожня: або народна, або твір видатного художника слова, бо тільки в цих творах об'єдналися і справжня краса, і простота, і через це саме вони цілком можуть захопити дитину, і дитина їх розуміє, себто може їх щиро переживати. З початку року кожна керівниця повинна визначити собі низку оповідань, які відповідали б інтересам і розвитку того колективу, з яким вона працює.

/. *Власне підготовка оповідання*. Ці оповідання оповідач повинен добре знати, з увагою поставитись до того, які саме слова можна викинути, бо діти їх не подужають, якими їх можна замінити, не міняючи цим характер у мови в творі. Треба брати такі оповідання, які сподобаються і самому лекторові, бо тільки тоді він зможе прочитати їх із захопленням. Треба вдуматися в усі моменти оповідання, знати, які більше підкреслити, які — менше, яким дати перевагу. Лектор повинен дати різну інтонацію своєму голосові, оповідати спокійно, виразно, жваво. Він мусить оповідати, а не читати, і для цього добре вивчити твір. Усе його обличчя повинно виявляти дітям той або інший настрій в тому або іншому моменті оповідання. Лектор і аудиторія мають ніби злитись в одному переживанні; коли лектор не зуміє цілком опанувати аудиторією, розказуючи своє оповідання, то серед дітей не буде спокою: гомін, сучки; увагу буде розвіяно; це значить, що лектор або помилився у

виборі свого оповідання, або не потрапив його добре передати. Діти дуже люблять слухати оповідання: для них справжня насолода, коли перед ними постають усякі привабливі постаті та цікаві події, і доброму оповідачеві дуже легко відразу опанувати цією чулою аудиторією, коли він дійсно добре підготується і добре виконає цю дуже значну працю виховання; бо справді кожне оповідання є одне маленьке зернятко морального виховання, посіяне в молоді чулі серця; із цього зернятка має викохатися почуття симпатії, любові.

3. *Треба не читати, а оповідати*. Оповідання повинні впливати на почуття дітей, і тут велику силу має все обличчя оповідача, а найпаче, його очі. Вони повинні дивитися не в книгу, а в очі дітей. Тут утворюється особлива сугестія, через яку постає спільне переживання. Читання завше буде монотонніше, не буде таке виразне, не буде мати і потрібної щирості, безпосередності, які найбільш ваблять усяких слухачів, тим більше дітей. Колись оповідачів шанували не менше, як поетів і художників, бо часто оповідачі самі за натхненням склали свої оповідання. І тепер ще на народних святах в Італії імпровізатори захоплюють юрбу своїми імпровізаційними оповіданнями. Діти нікого так не люблять слухати, як тих осіб, що оповідають їм казок, і можуть слухати по кілька разів ті самі казки, коли вони їм до вподоби. Читання ніколи не вплине так, як оповідання, але його треба добре вивчити, щоб не було жодного пошуку слів, жодної затримки в суцільному ході оповідання. Звісно, коли діти можуть слухати довше оповідання, лекторові буде тяжко виучувати їх напам'ять, тяжко теж виучувати казки віршами, бо тут кожне слово має свою вагу, має коштовну красу, і його не можна замінити якимсь іншим. З такими творами лектор повинен якнайкраще ознайомитися і, оповідаючи, тримати книжку коло себе, щоб мати змогу скоро очима переглянути кілька строф і все ж декламувати їх, дивлячись в оченята слухачів. Взагалі оповідання, щоб не втрачати захоплюючого враження, не повинно тривати довго; треба пам'ятати, що діти, слухаючи його, живуть дуже інтенсивно, — не треба втомлювати їх нерви. Дітей треба посадити так, щоб вони почували себе якнайвільніше — краще на килимі на підлозі, або на траві в саду, в лісі, посадити півколом, щоб лекторові видно було всі оченята, і щоб ці оченята теж могли бачити очі та обличчя лектора. Коли оповідання скінчено і воно захопило дітей, завше настає деяка тиша, після якої часто можна почути прохань: «Ще кажіть. Ще раз розкажіть». І коли казка чи оповідання недовге, діти ще не втомилися, можна розказати його вдруге. Закінчивши, ніколи не треба ставити дітям жодних запитань,

не вимагати від них переказу, бо це тільки порушує настрої дитини; так само не треба переривати своє оповідання якими-небудь дисциплінарними вказівками, бо, як уже було сказано, ніяких порушень дисципліни не буде, коли оповідання проводиться добре, майстерно: тоді аудиторія завмре в непорушному захопленні.

Після якогось часу можна пропонувати дітям або малюнками ілюструвати оповідання, щоб знати, як саме пережила його та або інша дитина, які моменти, які постаті вразили дітей; або можна пропонувати дітям перевести казку в гру, цебто драматизувати. Тут можна трохи розпитати дітей, як саме вони гадають провести ту гру і, не паралізуючи дитячу творчість і самостійну вигадливість, допомогти в дечому зовнішньому; діти самі виступають в тих або інших ролях. Не треба, щоб постійно виступали одні й ті ж діти; хай беруть участь усі діти, одні краще, інші гірше; не треба надавати цьому особливої ваги перед дітьми, але сам для себе виховничий повинен добре помічати: хто з дітей виявляє більше здібностей і до яких ролей, бо це дає певний ключ для розуміння внутрішнього світу дитини, який, може, іншими засобами і не зміг би виявитися.

Сучасна педагогія надає великого значення драматизації. Оповідання тепер проводяться не тільки в дитячих садках, цього засобу вживають і щодо старших учнів, яким у майстерних оповіданнях переказують найкращі твори всесвітньої літератури: «Іліаду», «Нібелунгів», «Гайявату» та інші; або в історичних оповіданнях ознайомлюють їх з найцікавішими епохами, з видатними діячами. І, звичайно, такі живі оповідання більш захоплюють і дорослих учнів, ніж книга, швидше викличуть в них бажання самостійно обробити ці теми, краще з ними ознайомитися. Але для цього треба, щоб лектори мали не тільки декламаційний талант, але щоб вони були в той же час широко освічені літературно, щоб вони мали змогу користуватися джерелом не однієї своєї літератури, але і чужомовної; треба також для збагачення репертуару таких оповідань користуватися працями з етнографії, як роблять це англійці, які записують казки всіх некультурних народів, що своєю безпосередньою простотою дуже близько підходять до дитячого настрою. Їхнім збірникам для дітей весь світ постачає свій простий творчий матеріал. Час уже й українським дітям не обмежуватися своїми рідними казками, а користуватися у відповідних перекладах і всесвітніми літературними скарбами...

(Там само. — С. 85-93).

## ПРЕДМЕТОВІ ЛЕКЦІЇ

Важливим засобом навчання в дитячому садку є предметові лекції. Матеріалом для них, звісно, служать, насамперед, предмети живої і неживої природи. Вони не можуть бути систематичними, бо маленькі діти не здатні до витриманої думки: їх цікавість перебігає з одного предмета на інший, і треба йти за ними, а не вести їх за собою, за тією чи іншою програмою.

Сама керівниця повинна спочатку ознайомитись з дітьми, дізнатись, що їх цікавить, що вони розуміють, і відповідно до того скласти для себе схему тих предметів, на яких вона зможе зупинити увагу дітей і дати їй ясніші уявлення про те, що їх оточує. Але не знання є головним завданням предметної лекції; вона має розвинути мову дитини, вказуючи на прикмети, властиві тим або іншим речам; вона виробляє в дитини логічну думку, послідовний шлях думання. Кожна предметова лекція складається з кількох різних психологічних моментів, різних процесів мислення, а саме:

- 1) зовнішнє ознайомлення з предметом, його аперцепція — сприймання нових явищ і зв'язок їх з попереднім сприйманням;
- 2) асоціація з іншими подібними;
- 3) виділення з усіх інших як нове, ясне придбання.

Ви показуєте зайчика, конче живого, щоб він рухався на очах у дітей, бо рух найбільше приваблює дітей і опановує їх увагою; діти розглядають зайчика, його косі очі, довгі вуха, нерівні лапки; лапають його м'яке хутро. Далі кожну цю рису діти повинні пояснити — на що вона потрібна зайчикові в його житті. Розглядають його зуби, тут же годують зайця, дізнаються, що він їсть, де живе, чим себе від ворогів захищає. Тоді діти пригадують інших звірят, яких вони знають і порівнюють з ними зайчика: спочатку знаходять подібність, а потім вказують на відмінності. З'ясовується далі, чим зайчик для нас шкідливий (псує щепи нагороді, гризе капусту і т.д.) і чим корисний (хутро, м'ясо). Логічною катехизацією керівниця перепитує всю групу, і в уяві дітей постає зайчик як лісовий звір з довгими вухами (щоб добре прислухатися до всяких небезпечних звуків), з довгими задніми лапками (щоб добре було стрибати і бігати, тікаючи від ворогів, — вовків, лисів, ворон, сов, гадюк, мисливців), з теплим хутром (щоб не мерзнути зимою, бо він не спить усю зиму і не тікає з наших місцевостей до теплих

країн), з гострими передніми зубами (щоб добре гризти кору, капу-сту і різну травичю).

Предметова лекція не повинна бути довгою — 25-30 хвилин найбільше. До неї додається:

- а) оповідання про життя зайчика, яке вражає уяву й почуття дітей;
- б) яка-небудь руханка з піснею про зайчика;
- в) ручна праця, найкраще ліплення зайчика з глини.

Бажано дуже, щоб зайчик (як і інші живі герої предметових лекцій — миша, кішка, риба, черепаха і ін.) деякий час прожив з дітьми — або в спеціально улаштованому тераріумі, або в звичайній коморі, хліві, щоб діти придивились до його звичок, навчилися його плекати, задовольняти його потреби, а через деякий час випустили свого приятеля на волю. Бо діти повинні розуміти, що кожній живій істоті воля дорожча над усе, і нікого не треба тримати в неволі. Але таке коротке перебування різних живих звірят при дітях викликає у малят живу, активну до них симпатію і дає багато розуміння самого життя звірят.

Усі вірші, вправи, спостереження розвивають одночасно і мову, і пам'ять, і мислення, а значить, і уяву. Але для розвитку саме цієї дуже значної здібності можна вживати ще й інших засобів, теж пов'язаних з розвитком мови і з малюнком. Так, треба мати серію малюнків, за якими дітям пропонується вигадати самим яке-небудь оповідання. Ці малюнки послідовно ускладнюються: спочатку дитині показується малюнок, де намальовано всього одну яку-небудь істоту — дитину, собаку, кішку. Дитина має розповісти, що вона про ту істоту думає, як уявляє собі те її становище, в якому її намальовано. Діти спочатку можуть звертати увагу тільки на предмети та їх рухи. Тільки згодом дається на малюнкові кілька істот, і дитина має зрозуміти їх взаємні відносини. Для цих вправ треба вибирати справді цікаві і гарні малюнки, які б викликали у дитини бажання задуматися і уявити собі щось, подібне до малюнка. Не треба настирливо вимагати, щоб дитина конче зараз вам і склала цілу казку. Ні, це дуже залежить від настрою дитини, від її індивідуального складу. Серед усякого колективу дітей завше знайдуться такі, що сміло, одразу, не вагаючись, чи добре, чи погано, щось вигадують і розповідають. Але є й інші, або менше здібні, або соромливі, котрі, може, щось і уявляють собі, але не наслідуються висловитись. Їх треба не тільки підбадьорювати, а дати їм більше часу на переживання. Можна їм сказати: «Ось ти добре придивись до малюнка, а завтра, може, мені що-небудь про нього розкажеш». Це вже буде добра вправа і на пам'ять, і на уяву.

Добре сприяє уяві ще спільний малюнок на дошці. Дітям розказується невеличке оповідання і потім пропонується спільно його ілюструвати на дошці. Всі учні, які заохотяться самі до цієї праці, малюють на дошці те, що в оповіданнях їх вразило найбільше, додають деталі, реконструюють оповідання, чимало додаючи до нього свого, вигаданого. Жіру (з інституту Руссо в Женеві) пропонує ще такі засоби: не докінчувати яку-небудь казку, а на цікавому місці давати дітям самим довести казку до кінця, так або інакше розв'язати конфлікт... Давати кілька слів, щоб з ними скласти коротеньке оповідання, наприклад: *річка — повінь весняна — хлопчик необережний — рятунок; темна ніч — мати хвора — донька — лікар.*

Або для окремих речень: *настух — вівці — вовк; ранок — степ; перепелиця — вечір.* Жіру пропонує ще давати дітям вгадувати, що вимальовується з якої-небудь безформної чорнильної плями. На нашу думку, для цього краще лити з дітьми віск і розгадувати, які виходять фігури, або розпитувати дітей, що вони бачать в хмарах. Взагалі, всі ці вправи можна проводити, скажімо, з п'ятилітніми дітьми, бо уява жива, вона розвивається тим матеріалом, яким дитина оволодіває, фантазія обробляє те, що дає їй пам'ять. Одна дитина обробляє більш яскраво, більше додає свого, друга менше; це залежить від усього оточення, від вражень школи й життя, але і розвивати його конче треба якнайбільше.

(Там само. — С.107-109).

І.ОГІЄНКО

## НАУКА ПРО РІДНОМОВНІ ОBOB'ЯЗКИ РІДНОМОВНИЙ КАТЕХИЗИС ДЛЯ ВЧИТЕЛІВ, РОБІТНИКІВ ПЕРА, ДУХОВЕНСТВА, АДВОКАТІВ, УЧНІВ І ШИРОКОГО ГРОМАДЯНСТВА

### ПЕРЕДМОВА

Рідна мова — це найважливіша основа, що на ній зростає духово й культурно кожний народ. У житті кожного народу, а особливо недержавного, рідна мова відіграє найголовнішу роль: рідна мова — то сила культури, а культура — сила народу. Тому зрозуміло, чому всі культурні народи ставляться до своєї рідної мови з найбільшою святістю, з найчужішою опікою. Рідна мова глибоко пересякає

- наше духове життя — приватне й державне. Давно вже стверджено, що тільки рідна мова приносить людині найбільше й найглибше особисте щастя, а державі — найсильніші патріотичні характеристики. Без добре виробленої рідної мови нема всенародньої свідомості, без такої свідомості нема нації, а без свідомої нації — нема державности, як найвищої громадської організації, в якій вона отримує найповнішу змову свого всебічного розвитку й виявлення.

і Кожний народ ділиться на багато племен, що говорять більшменш відмінними говірками чи наріччями. Говіркова мова ніколи не може бути мовою всенародньою, — для цього кожний народ утворює собі особливу соборну літературну мову, спільну й обов'язкову для всіх його племен. Літературна мова — це найцінніше й найважливіше оруддя духової культури та найміцніший цемент одності нації, а тому всі народи оточують її найпильнішою опікою. У народів державних літературна мова береже й творить не тільки закон, але й ціле живе життя: церква, преса, школа, уряди, театри, кіна, радіо і т. ін.; навпаки, у народу недержавного літературна мова зростає дуже нерівно й дуже поволі, — головно в залежності від національної свідомості й важности його інтелігенції, його церкви, преси.

Племена, об'єднані загальною всенародньою свідомістю та однією літературною мовою, складають націю. Нація — це найсильніша всенародня природна організація, що найповніше приносить народові користі політичні й духовні. Свідомі нація — звичайно народ державний, і тільки як виняток — недержавний. Найголовніший і найміцніший цемент, що об'єднує етнографічний народ і перетворює його в свідому націю — то соборна літературна мова. Ось через що народ, що немає соборної літературної мови, звичайно не є закінчена свідомі нація й щастя бути державним не знає; такий народ і політично не сильний, чому легко попадає в залежність сильнішого сусіда.

Рідна й літературна мова — органи надзвичайно ніжні й чутливі, — навіть найменші недостачі й потрясення життя приватного чи всенароднього помітно відбиваються й на них, через це кожний народ виробляє собі певну реальну практику, щоб найвірніше забезпечити своїй рідній і літературній мові найкращий і найлегший розвиток, щоб не принести їм найменшої шкоди й найкоротшої затримки в їхнім розвою.

Збір державних і приватних практик найкращого розвою рідної й літературної мови, потрібних для скорішого духового поступу народу та його культури, зветься *рідномовною політикою* або на-

уюкою про *рідномовні обов'язки*. Через те, що рідна мова — найголовніший ґрунт, на якому духово зростає й цвіте нація, рідномовна політика — це найважливіша політика всякого народу, яку конче мусить знати кожен інтелігент, якщо бажає бути свідомим членом своєї нації, якщо бажає своєму народові стати сильною нацією. Знання рідномовних обов'язків сильно підносить національну свідомість, а вона — найкращий ґрунт для знання й розвитку соборної літературної мови. Ось через що корисно, щоб наука про рідномовні обов'язки стала наукою всенародньою.

Рідномовна політика — стара, як сам світ, бо повстала вона ще відтоді, коли люди вперше зачали творити організовані громади. Але наука про рідномовну політику чи про рідномовні обов'язки — наука наймолодша, створена головно за останній час. Через те, що в цій науці я не мав попередників, читачі вибачать мені і неповноту цього курсу, і його недостачі, бо тут кожний крок довелося прокладати самостійно й самотужки.

Курс мій не прив'язаний конче до якоїсь окремої мови, чи до якогось окремого народу, — він може придатися кожному народові, особливо ж недержавному, що прагне стати державним.

#### I. Рідна мова й народ.

1. Рідна мова — то мова наших батьків і мова народу, до якого належимо.

2. Рідна мова — то найголовніший наріжний камінь існування народу, як окремої нації: без окремої мови нема самостійного народу.

3. Ступінь виробленості рідної мови — то ступінь зрілості народу й ступінь глибини його духової культури. Сила нації — в силі її культури, тому треба конче дбати про розвиток рідної мови.

4. Культура рідної мови зростає разом із національною свідомістю народу. Працюймо ж для розвитку цієї свідомості нашого народу!

5. Народ, що не розуміє сили й значення рідної мови й не працює для збільшення культури її, не скоро стане свідомою нацією й не стоїть на дорозі до державности.

#### II. Держава й рідна мова.

1. Найголовніший обов'язок кожної держави — всіма можливими силами дбати про якнайкращий розвиток спільної для всіх племен її народу літературної мови, як найміцнішої основи для його духового об'єднання.

2. Свої рідномовні обов'язки супроти своєї літературної мови держава виконує через церкву, школу, пресу, письменників, уря-

ди, судівництво, інтелігенцію, театр, кіна, радіо й т. ін., що обов'язані вживати доброї соборної літератури мови.

3. Держава обов'язана пильно й безперестанно дбати про мову своєї еміграції, змушуючи її вживати тільки соборної літературної мови й вимови та соборного правопису й не допускаючи її до мовного винародовлення.

4. Держава, що не об'єднує всіх племен свого народу спільною соборною літературною мовою, завжди наражена й на політичне роз'єднання цих племен.

5. Кожна держава, що дбає про своє майбутнє, мусить давати своїм меншинам повну змогу нормально розвивати свої літературні мови.

6. Мовне винародовлення завжди конче провадить до морально-го каліцтва, а воно — найродючіший ґрунт для різних злочинів. Через це для власного добра держава мусить недопроваджувати своїх меншин до мовного винародовлення.

7. Тільки держава, що мало дбає про своє будуче, не дає літературним мовам своїх меншин повної змоги нормального розвитку.

8. Жодні урядові перешкоди не в силі спинити розвитку літературної мови меншини-нації, — вони можуть тільки часово задержати цей розвиток.

9. Держава, що не дає своїм меншинам змоги нормально розвивати свої літературні мови, робить із них своїх неприхильників, що завжди загрожуватимуть політичній силі її.

### **III. Найперші рідномовні обов'язки кожного громадянина.**

1. На кожному кроці й кожної хвилини охороняй честь своєї рідної мови, як свою власну, більше того — як честь своєї нації. Хто не береже чести своєї рідної мови, той підкопує основи своєї нації.

2. Розмовляй у родині своїй тільки рідною мовою. Це принесе тобі правдиву насолоду шляхетного почуття сповнення найбільшого обов'язку супроти свого народу.

3. Хто в родині своїй розмовляє не рідною мовою, той стоїть на дорозі до мовного винародовлення, — найбільшого непрошеного гріху супроти свого народу.

4. Бережи своє особове ім'я й родові прізвище в повній національній формі, й ніколи не змінюй їх на чужі. Найменша тут зміна, — то вже крок до винародовлення.

5. Кожний, хто вважав себе свідомим членом свого народу, мусить пильно навчатися своєї соборної літературної мови.

6. Кожний свідомий член народу мусить завжди допомагати

всіма доступними йому способами розвитку культури своєї літературної мови.

7. Кожний свідомий член народу мусить добре розуміти й ширити головне рідномовне гасло: «Для одного народу — одна літературна мова й вимова, один правопис».

8. Кожний свідомий член нації мусить добре знати й завжди виконувати рідномовні обов'язки свого народу.

9. Де б ти не жив — чи в своїм ріднім краю, чи на чужині, — скрізь і завжди мусиш уживати тільки однієї соборної літературної мови й вимови, тільки одного спільного правопису. Тим ти покажеш, що ти свідомий син своєї об'єднаної нації.

10. Кожний свідомий громадянин, живучи серед чужого народу, мусить конче вживати своєї рідної мови не тільки вдома, але й скрізь, де можливо.

11. Кожний громадянин мусить добре пам'ятати й дітей своїх того навчати, що наймиліша мова в цілому світі — то мова рідна.

12. Кожний свідомий громадянин мусить щедро підтримувати свої національні періодичні й неперіодичні видання, даючи їм тим змогу нормальніш розвиватися. Добрий стан національних видань — то могутня сила народу й запевнення розвою рідної мови, а висота їх накладу — то ступінь національної свідомості народу.

13. В справах рідномовної політики свого народу мусить бути серед цілого громадянства за всяких обставин тільки однодушний міцний фронт.

14. Рідномовна політика — то найцінніша й найважливіша частина національної політики взагалі; недотримання її нормальних практик сильно шкодить культурі народу й його політичному станові.

15. Кожний свідомий громадянин мусить матеріально й духово підтримувати свої рідномовні журнали, як головні двигуни наукового вивчення й збільшення культури своєї рідної мови.

16. Кожний свідомий громадянин мусить дбати, щоб навіть у найменших оселях закладалися «Гуртки плекання рідної мови» (повний Статут таких Гуртків подано в «Рідній Мові» 1934 р. ч. 11. ст. 465-474).

### **IV. Десять найголовніших мовних заповідей свідомого громадянина.**

1. Мова — то серце народу: гине мова — гине народ.

2. Хто цурається рідної мови, той у саме серце ранить свій народ.

3. Літературна мова — то головний двигун розвитку духової культури народу, то найміцніша основа її.

4. Уживання в літературі тільки говіркових мов сильно шкодить культурному об'єднанню нації.

5. Народ, що не створив собі соборної літературної мови, не може зватися свідомою нацією.
6. Для одного народу мусить бути тільки одна літературна мова й вимова, тільки один правопис.
7. Головний рідномовний обов'язок кожного свідомого громадянина — працювати для збільшення культури своєї літературної мови.
8. Стан літературної мови — то ступінь культурного розвитку народу.
9. Як про духову зрілість окремої особи, так і про зрілість цілого народу судять найперше з культури його літературної мови.
10. Кожний свідомий громадянин мусить практично знати свою соборну літературну мову й вимову та свій соборний правопис, а також знати й виконувати рідномовні обов'язки свого народу.

V. Для одного народу — одна літературна мова.

1. Мова, що нею говорить простий неписьменний народ, зветься *говірковою* або *місцевою*.
2. Кожний культурний народ пильнує створити собі одну мову, спільну для всіх своїх племен, щоб нею всі могли найлегче порозуміватися. Ця спільна, чи соборна мова зветься мовою *літературною*.
3. Всенациональна мова, що нею урядують, пишуть книжки, навчають по школах і говорить більшість інтелігенції, зветься мовою *літературною*.
4. Державний народ навчається своєї літературної мови на кожному кроці повсякденного життя, бо чує її в церкві, в школі, по урядах, на зборах, в суді, театрі, в кінах, через радіо й т. ін. Недержавний народ має дуже мало нагоди навчатися своєї літературної мови, а тому використовуйте для цього кожен нагоду.
5. Книжки й періодичні видання треба писати тільки соборною літературною мовою, щоб вони ставали всенароднім добром нації.
6. Книжка, написана місцевою чи говірковою мовою, стає добром тільки місцевим, а не всенароднім.
7. Племена, об'єднані загальною всенародною свідомістю та однією соборною літературною мовою, складають *націю*.
8. Без соборної літературної мови жодний, навіть дуже численний народ, не може стати свідомою нацією.
9. Державним народом не може стати народ не свідомою нацією, що не має соборної літературної мови, спільної для всіх його племен.
10. Найвища й найміцніша духовна організація одности народу — то соборна літературна мова.

11. Соборна літературна мова дає своєму народові величезні користі політичні й духові, а саме:
  - а. Соборна літературна мова надає своєму народові глибокого почуття всенациональної одности, де б він не жив і до якої держави він не належав би.
  - б. Почуття ж одности народу надає йому живу духову силу й політичну могутність, бо в такого народу-нації всі боронять одного й один боронить усіх.
  - в. Ніякий уряд не відважиться забирати чи зменшувати волю народові-нації, зцементованому соборною літературною мовою.
  - г. Нація, духово об'єднана соборною глибоко розвинутою літературною мовою, конче стане державною.
  - г. Сила нації — в силі її культури. Соборна літературна мова — найміцніший ґрунт для зросту здорової духової культури, а тому кожний громадянин, що хоче щастя своєму народові, мусить повсякчасно працювати й для збільшення культури своєї літературної мови.
  - д. Усе, що написане соборною літературною мовою, стає всенациональним добром і збільшує всенациональну культуру.
  - е. Кожний громадянин мусить виховуватись тільки на всенациональних культурних надбаннях, бо вони дадуть йому найбільше духових цінностей.
  - е. Соборна літературна мова, збільшуючи всенародні культурні надбання нації, стає могутнім орудям для виховання правдивих національних талантів і геніїв.
  - ж. Соборна літературна мова, заціплюючи народові шляхетне почуття одности, сильно допомагає йому творити національно міцну інтелігенцію й національно міцні характери.
  - з. Соборна літературна мова приносить величезні користі видавництвам, бо не треба витратити багато дорогого часу на виправлення рукописів, як то буває, коли письменники пишуть говірковими мовами.
12. Народ, що послуговується в своїх писаннях тільки місцевими говірковими мовами, а соборної літературної мови не створив, тратить на тому надзвичайно багато політично й духово. А саме:
  - а. Народ, що спільною літературною мовою не об'єднав своїх племен у свідому націю, звичайно має почуття принизливої самотності, безсилля й безрадности.
  - б. Почуття самотності, безсилля й безрадности витворює з народа раба, що покійно служить кожному сильнішому.
  - в. Народ, що не має соборної літературної мови, не має й всенародніх завдань: свідомою нацією він не стане й державним не буде.

г. Творення тільки місцевих культур, без огляду на культуру всенациональну, веде до розбиття одности народу.

г. Усе, що написане місцевою мовою, без огляду на всенациональні завдання, поглиблює розбиття одности народу.

д. Письменник, що знає тільки місцеву мову, а своєї соборної літературної мови не навчився, шкодить всенациональним завданням, бо веде до розбиття одности народу.

е. Вихований тільки на місцевих інтересах і місцевих традиціях, без огляду на традиції всенациональні, ніколи не стане великим і для всенационального добра нічого помітного не зробить.

е. Таланти й генії звичайно не виховуються в народа, що не став свідомою нацією, цебто що не знає соборної літературної мови, найродючішого ґрунту для великих творців. А коли часом і виховуються, то звичайно пропадають для нього, йдучи на службу чужим.

ж. У народа, що не знає соборної літературної мови, а тим самим не знає й почуття всенациональної одности й карности, панує політична й культурна анархія, що приносить йому безсилля, ліпше — знайство, продажність, хрунівство, винародовлення, зраду.

з. Народ, що не створив собі соборної літературної мови, цебто не має почуття всенациональної одности, звичайно не визнає своїх авторитетів, і тим позбавляється доброго проводу й нидіє в анархії. Але чужих «авторитетів» такий народ визнає по-рабському й некритично, й по-рабському клониться їм.

13. Ніхто не знатиме своєї літературної мови добре, відповідно не вчившись її. А знання місцевої мови — то не знання мови літературної.

14. Особа, що не навчилася своєї соборної літературної мови, не може зватися вповні інтелігентною, бо бракує їй найважливішої й найбільшої частини духової культури.

15. Перша ознака правдивої інтелігентности людини — добре знання своєї літературної мови.

16. Сила духової інтелігентности людини — в силі знання своєї літературної мови.

17. Хто не навчився своєї соборної літературної мови зо школи, той мусить конче навчитися її поза школою, якщо бажає бути свідомим і корисним членом своєї нації.

18. Нікому не вільно виправдувати незнання своєї літературної мови нефаховістю або ненавченням її в школі.

19. Хто не знає своєї соборної літературної мови, той не може вважатися за свідомого й корисного члена своєї нації.

20. Скільки книжних мов, стільки й народів. Не робімо з свого єдиного народу кількох народців!

21. Для одного народу мусить бути тільки одна літературна мова, що найсильніше зцементовує окремі його племена в одну свідому міцну націю.

22. Літературна мова в кожного народу повстає однаково: за основу її стає одна історично найсильніша говірка, добираючи собі потрібне й цінне з інших говірок.

23. За основу української літературної мови стала київська говірка, почасти полтавська, взявши трохи з говірок і інших. За основу літературної російської мови стала головно говірка московська, а сучасної польської — говірки головно великопольські.

24. Літературна мова може бути для деяких своїх племен не зовсім зрозуміла, — це загальна доля кожної літературної мови, що до деякої міри завжди є витвір штучний.

25. Своє найміцніше коріння літературна мова завжди бере з мови живої народньої, але вона завжди й далека від неї.

26. З бігом часу кожна літературна мова стає до певної міри штучною й ніби мертвою, далекою від своєї живої народньої мови, а тому її треба відсвіжувати цією останньою.

#### VI. Для одного народу — одна літературна вимова.

1. Кожна мова складається з багатьох говірок, кожна говірка знає свою власну вимову тих самих слів, свої власні форми.

2. Народ, що знав одну літературну мову, конче творить і одну літературну вимову.

3. Кожен інтелігент, що публічно промовляє: зо сцени, в церкві, в суді, в школі, на зборах, на відчитих і т. ін., обов'язаний промовляти тільки соборною літературною мовою й вимовою.

4. Кожний інтелігент повинен виховувати в своїй родині не тільки соборну літературну мову, але й добру літературну вимову.

5. Добра літературна вимова — то ознака правдивої інтелігентности людини.

6. Церковні проповідники по містах повинні виголошувати свої казання тільки соборною літературною мовою з доброю літературною вимовою. Тільки по глухих сільських церквах можна проповідувати й місцевою мовою.

7. Соборна літературна вимова, як і соборна мова та правопис, зцементовує народ у свідому націю й надає йому почуття одности, де б він не жив і до якої держави він не належав би.



8. Літературний наголос — основа літературної вимови, а тому працюймо для набуття собі доброго літературного наголосу...

### XII. Учитель і рідна мова.

1. Кожний учитель — якого б фаху не був він — мусить досконало знати свою соборну літературну мову й вимову та соборний правопис. Не вільно вчителеві оправдувати свого незнання рідної мови нефаховістю.

2. Як у школі, так і поза нею, учитель повинен говорити тільки взірцевою рідною літературною мовою й вимовою, щоб власним прикладом впливати на учнів і на оточення.

3. Учитель, що навчає тільки місцевою мовою, приносить тим велику шкоду єдності свого народу й своєї літературної мови.

4. Кожний учитель, що навчає й мови, мусить конче працювати для наукового вивчення своєї рідної мови.

5. Кожний учитель, особливо ж провінціальної школи, мусить конче збирати діалектологічний матеріал для вивчення своєї рідної мови.

6. Кожний учитель мусить найдокладніше знати Науку про рідномовні обов'язки.

7. Учитель рідної мови в школі мусить навчати тільки сучасної соборної літературної мови.

8. Учитель рідної мови в школі мусить конче навчати своїх учнів про найголовніші рідномовні обов'язки, щонайменше подані тут у розділах I, Ш, IV, XXII, XXXI і XXXIV для початкової школи, а для середньої додаючи ще розділи V — VIII, XXIV і XXXII.

9. Учитель рідної мови мусить бути душею «Гуртка плекання рідної мови» в його школі. Він же уряджує «Свято рідної мови».

10. Учитель рідної мови мусить пильнувати викликувати в своїх учнів любов, пошану та зацікавлення до рідної мови, а це приведе їх до глибшого вивчення її.

11. Всі вчителі інших предметів мусять завжди звертати пильну увагу, щоб і на їхніх годинах панувала чиста літературна мова. Бо мало зробить сам учитель рідної мови, якщо його не підтримають і вчителі інших предметів.

### XIV. Батьки й рідна мова.

1. Виховуйте своїх дітей тільки рідною мовою, бо тільки вона принесе їм найбільше духових цінностей.

2. Пам'ятайте, що діти вважатимуть за рідну тільки ту мову, що панує в вашій родині. »\* зв н я д аг

3. Найцінніший ґрунт для духового виховання сильного характеру — то рідна мова. Пильуйте ж виховувати такі потрібні для нації сильні характери, виховуючи дітей своїх тільки рідною мовою.

4. Особа, що не зросла на рідній мові, загублена для нації, бо ціле життя буде безбатченком, і справи рідної нації будуть їй чужі.

5. Коли батьки соромляться своєї рідної мови, будуть їй ціле життя соромитись і їхні діти, а тим стануть чужі для свого народу.

6. Соромлення рідної мови батьками — це дошкульна зрада свого народу та найбільший гріх супроти дітей і своєї нації.

7. Коли маєте змогу, виховуйте дітей своїх тільки соборною літературною мовою, бо вона відразу заціплює їм почуття одности народу, й дає найбільше духових цінностей.

8. Пильуйте, щоб діти ваші читали книжки, писані тільки соборною літературною мовою.

9. Пильуйте всіма силами, щоб перша мова вашої дитини була справді матірня, — своя рідна.

10. Не забувайте, що дитина вважатиме тільки ту мову за рідну, якою говоритиме перші п'ять років свого життя.

11. Хто не говорить рідною мовою й не знає своєї соборної літературної мови, той ніколи не буде правдивим патріотом для свого народу.

12. Дитина, вихована не рідною мовою, ніколи не буде для свого народу національно сильною й морально міцною.

13. Кожний батько, особливо ж інтелігент, мусить говорити в своїй родині тільки літературною мовою, мусить вияснювати рідномовні гасла та обов'язки, завжди даючи добрий приклад своїй дружині та дітям, і завжди вимагаючи від них уживати чистої мови.

14. Кожний батько, свідомий своїх національних обов'язків, повинен скласти для своєї родини бібліотечку з найкращих творів українського письменства. У цій бібліотечці конче мусить бути й рідномовний журнал.

15. Кожний батько повинен завжди пам'ятати, що найголовніший учитель рідної мови для своїх дітей — то він сам із своєю дружиною.

### XV. Мати й рідна мова.

1. Жінка завжди чуліша до рідної мови, а тому й сильніше впливає на мовне виховання дітей.

2. Найсвятіший і найперший обов'язок кожної матері — навчати своїх дітей рідної мови й зацепити їм правдиву любов до неї.

3. Кожна мати перші п'ять літ віку дитини повинна розмовляти з нею не інакше, як тільки своєю рідною мовою.

4. Пам'ятаймо, що в недержавного народу мати — найміцніша твердиня збереження та плекання рідної мови. Працюймо ж усі, щоб наші матері були свідомі своїх рідномовних обов'язків.

5. Кожна свідома мати мусить пам'ятати, що та мова, яку вона прищепить дитині з молоком своїх перс, позостанеться в неї на ціле життя за мову «матірню», — за наймилішу мову цілого світу.

6. Мати, що не навчить своєї дитини рідної мови й не зашепить їй правдивої любови до неї, є зрадниця своєї нації. Цей найбільший гріх супроти свого народу непокоїтиме таку матір ціле життя, й вона не зазнає правдивого щастя до могили.

7. Кожна інтелігентна мати, особливо ж недержавного народу, конче мусить добре знати Науку про рідномовні обов'язки.

8. Дбайлива інтелігентна мати вияснить своїй дитині різницю між її мовою літературною й говірковою їхньої домової служби.

9. Кожна свідома мати подбає, щоб у неї в хаті на почесному місці висіла таблиця: «Шануйте рідну мову!» з десятьма рідномовними заповідями...

### **XXI. Студенти вищих шкіл і рідна мова.**

1. Студентство вищих шкіл — то найкращий цвіт нації, то найміцніший її ґрунт, на якому вона зростає.

2. Студентство вищих шкіл мусить бути одним із найсильніших двигунів розвою й консервації своєї соборної літературної мови.

3. Кожний студент вищої школи, якого б фаху він не навчався, мусить добре знати найперше свою соборну літературну мову й вимову, свій соборний правопис. Особливо ж мусять вони плекати вивчення складні своєї мови й пишатися її добрим знанням.

4. Конечний обов'язок кожного студента — добре знати Науку про рідномовні обов'язки й віддано працювати за її наказами та для проведення її в життя.

5. Студент вищої школи, де б він не вчився, мусить конче вчитися й зо своїх рідномовних підручників.

6. Студент вищої школи, де б він не вчився, мусить добре знати й рідномовну термінологію свого фаху.

7. Студент, що не знає своєї соборної літературної мови, чинить тим злочин супроти свого народу й стає йому зайвий, бо не має найсвятішого почуття — почуття єдності нації.

8. Громадянство мусить уживати всіх заходів, щоб виховувати серед свого студентства глибоке й міцне почуття всенациональної єдності, як основи соборної літературної мови.

9. Студенти вищих шкіл, особливо ж гуманітарних та богословських відділів, мусять збирати діалектологічний матеріал для вивчення своєї рідної мови.

10. Кожний студент вищої школи, якого б фаху він не був, мусить конче працювати в «Гуртку плекання рідної мови» бодай два роки.

11. Кожний студент вищої школи мусить поставити собі за святий обов'язок заснувати в своїй місцевості «Гурток плекання рідної мови».

12. Студенти вищих шкіл обов'язані щорічно уряджувати в родині «Свято рідної мови»...

*(Маловідомі першоджерела української педагогіки (друга половина XIX-XX ст.): Хрестоматія. / Наук. Ред. О.В.Сухомлинська. — К.: Науковий світ, 2003. — С 122-128; 130-132; 134).*

*М. ГРУШЕВСЬКИЙ*

### **МОВА УКРАЇНСЬКА І РУСЬКА**

Переглядаючи справу українську на запитання комітету міністрів, Академія Наук, головно уважала на два питання, тому що про се говорить ся часто невірно і баламутно:

Перше — чи правда, що українська мова якась нова вигадка Українців?

Друге — чи правда, що руська мова, котрою вчать у Росії, се мова спільна і Великоросам і Українцям, «общеруська», як то кажуть, має служити за рідну мову їм обом однаково, і нема через те, мовляв, причини, щоб Українці розвивали свою українську мову, нею писали, друкували, учили?

Отже насамперед пригадують на се, що українська мова не новина. В найдавніших писаних книгах, які тільки маємо — з XI віку, тому 800 літ і більше, як Ярославів сини в Київі панували, вже добре видно, що не однакова була мова на Україні і в великоруських північних сторонах. Писали тоді знижною, словянською мовою, домішуючи і народнього говору, і видно, що інший він

був в українських сторонах, інакший у великоруських. З часом та народня мова все більше відміняла ся, кожда в свій бік, і все менше ставала схожа між собою, і так виробила ся теперішня українська мова і теперішня великоруська, що інакше звать ярусською, московською, або кацапською. Українська мова такаж стара спонвічна, як і великоруська.

В найстарших часах ті дві мови не тільки були ближші між собою, але і до тої книжної мови, якою тоді писано. Вона була досить близька і зрозуміла народови чи в Києві, чи в Новгороді, і народня мова і там і тут не так далеко ще від неї відбігла, як потім. Але де далі, народня мова все більше відбігала від сеї книжної мови, кожда в свій бік. Книжня мова силкувала ся держати ся вірно своїх старих церковних взірців, а народня відміняла ся. І так великоруська мова народня все більше ріжнилася і від народньої української мови і від своєї книжної, яка уживала ся у тих сторонах. Через те книжня мова ставала все менше зрозумілою для народу. Ся стара книжня мова зістала ся в церковнім уживанню (мова церковна, словянська); в письменстві ж призначенім для народу та всякім діловодстві, для зрозумілості, починають писати мовою зближеною до народньої, на Україні до української, в великоруських сторонах — до великоруської.

На Україні така нова українська книжня мова починає свідомо ширити ся в XVI віці, в Великоруси так само, і ще скоріше. Правда, і тут і там учені люде (з духовних особливо) довго тягли до старої церковної мови та вважали, що тільки нею годить ся писати про поважні річи. Та живе жите все таки брало перевагу над мертвою церковною мовою, народня мова входила все більше в книжне уживанне, і заносило ся на те, що поруч старої церковної мови розвинуть ся дві живі народні літературні письменські, мови — одна великоруська, друга українська. Так воно б і стало ся напевно, і не було б ніяких теперішніх суперечок, чи бути українській мові, чи ні. Та зайшли перешкоди, які припинили розвій літературної, письменської української мови.

Доля неоднаково служила мові українській і мові великоруській. Великоруській було лекше. Великороси мали свою державу, мали повну змогу розвивати свою мову і письменство. Українці жили під Польщею і було їм з тим далеко тяжше. Але ще тісніш стало українській мові, як українську церкву піддано московському патріярхови, після того як Україна зєднала ся з Москвою. Московське духовенство завело цензуру над українськими книжками,

а далі від царя Петра почали ся заборони — заборонено друкувати книжки українською мовою, а в школах українських почали заводити великоруську мову. Так ото саме тоді як великоруська мова, за царя Петра, стала входити все в ширше уживанне письменське, літературне, шкільне, а стара церковна мова зіставала ся в уживанню тільки церковнім, — разом із тим припинено розвій книжної української мови. Заводжувано всякі російські порядки на Україні, і з ними великоруська мова стала все більше ширити ся на Україні, а книжня українська мова мусіла завмирати.

Правда, не вигасла в Українцях любов до своєї мови. Супроти нової книжної мови, яка заводила ся на Україні, а була, як бачимо з того, зовсім не «общерусскою», а книжною великоруською, — Українці далі розвивають свою народню мову. Складають нею вірші, пісні, комедійки; але в світ те не виходило, не друкувало ся. Тільки з кінцем XVIII в. стали появляти ся перші друковані книжки українською мовою. Але виходило їх мало. Коли ж від 1850-х років українське письменство стало ставати на ноги, начальство задумало силою стримати його розвій, щоб великоруська мова панувала. Так 1863 р. видано першу заборону на українські книжки, а 1876 р. вийшов указ, що майже заборонив зовсім українську мову, і був скасований тільки р. 1906.

Академія наук у своїй відповіді супроти тих заборон стверджує:

Що так звана общерусска мова не спільна мова Великорусів і Українців, а мова великоруська (с. 26).

Що поруч із нею зовсім «законно и естественно» з давен-давня розвивала ся літературна українська мова (с. 28).

Що великоруська літературна мова не могла вдоволити Українців і не вважаючи на заборони українська літературна мова розвивала ся далі (с. 29 і 42).

Що всі заборони української мови тільки шкодили народови, його освіті і розвоєви (с. 50).

Велико важать сі виводи російських учених проти всяких видумок на українське слово і українство. Сміло можна покликати ся на них, коли приходить ся спорити ся з сими видумками.

(М. Грушевський. Про українську мову і українську школу. — К.: Веселка, 1991. — С 37-39).

## ЗАКОНОПРОЄКТ ПРО УЧЕННЄ УКРАЇНСЬКОЮ МОВОЮ

У марті 1908-го року 37 депутатів Державної (Государственной) Думи подали такий законопроект:

- 1) Щоб по тих сторонах, де живе український народ, у народніх школах учено українською мовою.
- 2) Руської мови щоб учили обовязково.
- 3) Книжки до учення щоб були приладжені до розуміння дітей українських і до потреб тамошнього житя.

Сей проект закона підписало, як я вже сказав, 37 депутатів: священників, селян з України і інших. В особній записці, доданий до законопроекту, вони пояснюють, чому вважають потрібним ученне українською мовою. При теперішній науці, коли на Україні вчать по школах руською мовою, темнота розвела ся по Україні страшенна. Між українським народом грамотних у двоє менше, ніж між народом великоруським; у деяких губерніях українських між Українцями ледви знайдець ся оден грамотний на десять душ; а як по котрих губерніях оден грамотний на пять неграмотних, то се вже дуже багато. Так підупав український народ, такий здатний, спосібний з природи своєї, що колись далеко вище своєю освітою стояв від народу великоруського (московського) та дивував сторонніх людей своєю освітою й охотою до книжки та науки.

Чому так стало ся, поясняє таж записка. Наука в народній школі може йти добре тільки рідною мовою, яку школярі добре розуміють, як свою. І коли почали заходити ся по всій Росії коло шкіл тому з пятьдесят літ, то тямущі Українці заходили ся складати українські книжки для народніх шкіл, щоб на Україні по школах вчити по українському. Найбільші наші письменники тоді зайняли ся сим. Славний український історик Костомарів збирав гроші на виданне українських шкільних книжок; Куліш зложив дві граматки, більшу і меншу; сам Шевченко видав малий український буквар. Та не позволено було вчити по школах із українських книжок. Вчили по руському і з руських книжок, а діти селянські тої мови добре розуміти не могли, і наука ішла через те тупо, і що навчали ся, те дуже скоро забували; навіть трапляло ся, що вийшовши зі школи за три або чотири роки читати вже забували. А крім того зіставали ся, що називаєть ся, *без язика*: бо по руськи не могли навчити ся, а від своєї мови відставали, бо в школі їм казали, що то не мова, а так мужицька

говірка. І так забивали їм памороки, що на все жите відбивали охоту і до книжки, і до науки, і до всякого знання; калічили душу, а не вчили. Найбільш тямущі знавці шкільної науки в Росії, як Ушинський, барон Корф, Вессель, Водовозов розуміли і показували на се, що від такої науки нема користи для народу: треба доконче вчити дітей рідною мовою, щоб наука добре йшла,— значить на Україні треба вчити по школах українською мовою. Инакше український народ не вийде з теперішньої темноти, убожества і поневіряння. Комітет міністрів, міркуючи про заборону української мови (1905), признав, що сі заборони не дають українському народови вийти з теперішнього упадку («препятствуют повышению нынешнего культурного его уровня»). Навіть духовне начальство побачило се, і коли духовенство подільської епархії удало ся з сим до синоду, то синод дозволив (в 1907 р.); щоб у сільських школах, де ходять українські діти, вчити і толкувати українською мовою; позволив учити української мови в винницькій школі, де вчать на учителів приходських шкіл, щоб ті учителі могли вчити дітей українською мовою, і шкільні книжки приладити для розуміння українських дітей.

Отеє все пригадує записка депутатів, додана до проекту. Потім була звістка, що в думській комісії народньої освіти зайшла мова про научанне в народніх школах, де вчать ся діти не руські, і комісія признала, що в таких школах треба вчити дітей їх рідною мовою. При тім оден з тих 37 депутатів, що підписали заяву про потребу виучування українською мовою, професор Лучицький, нагадав особливо про научування українською мовою в школах, де вчать ся українські діти.

(Там само. — С 16-18).

Є. М. ВОДОВОЗОВА

## ВИХОВАННЯ РОЗУМУ

Розвивати розум дитини звичайно починають у нас з того часу, коли її збираються віддати до школи, тобто в 9-10 років. До 7-8-ми років, коли дитину починають готувати до школи, вона здебільшого тішиться повною свободою, але, коли в цей час вона лінується вчитися, їй дедалі частіше нагадують про те, що швидко закінчиться її блаженство, що вона вже доросла і в школі більшу частину дня повинна буде сидіти

за книгами. Дитина не може собі уявити, як це вона всидить на місці, коли весною налетить із теплих країн стільки гарненьких пташок, коли так цікаво заглядати в їхні гнізда, і як це їй не буде в шумливому натопті товаришів, коли ті з першим промінням теплого весняного сонця вибіжать на зелений лужок пограти в горюдуба, в городки, бігати навпередки... І все залишити через навчання? Дитина інстинктивно відчуває, що їй дитяча потреба втішатися життям цілком законна, і вона нерідко з огидою думає про майбутні шкільні заняття...

Отже, наші головні невдачі у вихованні бувають переважно від того, що воно починається *тільки* з шкільної лави, коли розуму дитини, що звик до бездіяльності, надано певного спрямування. Давно уже всіма визнано, що відповідний віковий розумовий і моральний розвиток повинен починатися з першого виявлення свідомості в дитини, тим часом страшно подумати, як мало піклуються про це навіть у найосвіченішому класі суспільства.

Однак що ж роблять більшість батьків з дитиною, поки не засадять її за азбуку? Одні дотримуються тієї думки, що треба зовсім полишити дитину саму на себе, і тому дають їй освічуватися від лакеїв, куховарок і зіпсованих дітей її віку; інші наглядають і самі за дітьми, але вся їх турбота обмежується тим, що вони не шкодують грошей на купівлю іграшок. Здебільшого дітей зовсім здають на руки іноземним нянькам і гувернанткам. Няня добра й послужлива, іграшки прекрасні, але за два-три тижні бонна встигла передати весь запас своїх оповідань і придуманих нею ігор і починає повторюватися. Іграшки поламані і не втішають дітей, а купувати все нові неможливо: при малій винахідливості наших іграшкових майстрів можна запропонувати дитині тільки те саме, що вже було куплене, та й не кожен має змогу витратити на іграшки великі гроші. Якщо до того ж батьки суворі і вимагають, щоб діти їм не докучали, вони справді швидко перестають просити зміни занять, і поступово притупляється їхня жвавність. Діти примиряються із своїм становищем, і в'яло, мляво, тупо минає день за днем дитяче життя, згасають назавжди творчість та інші здібності...

Що ж треба розуміти під розумовим розвитком дитини? Дати розумний і відповідний віковий зміст життя означає дати правильний, відповідний віковий розумовий розвиток; він не розладнує здоров'я, а зміцнює його, одночасно розвиває моральні якості дитини і пробуджує в ній бадьорий і веселий настрій.

Користь такого настрою особливо важлива для маленьких дітей тому, що запас їхніх життєвих сил невеликий і їхні життєва

енергія, вразливість і діяльність кровообігу зумовлюються переважно бадьорим і радісним настроєм.

Сповнити розумним змістом життя дитини дошкільного віку — це вміння підшукати в обстановці не тільки людини заможної, а й бідняка *матеріал, придатний для різноманітних занять дитини, для її Ігор, вправ і вдосконалення органів зовнішніх почуттів, а також для розвитку її спостережливості над навколишнім життям і природою.*

Цей матеріал повинен бути доступний дитячому вікові, однаково корисний для розвитку її розуму і серця і повинен зміцнювати її здоров'я, повинен давати їй навички працьовитості, самовладання, терпіння і водночас бути приємним, цікавим і веселим проведенням часу.

Надайте розумного змісту життю дітей дошкільного віку, і вони у вас не будуть ні тупими, ні в'ялими, ні розгубленими, ні нудними, ні лінивими, ні аморальними. Однак таких наслідків, зрозуміло, можна досягти лише в тому випадку, якщо в дитини немає вже природженої тупості або якихось успадкованих чи набутих аномалій. Якщо вихователь надасть відповідного спрямування жвавості вражень дитини і її прагненню до діяльності, привчить її застосовувати з користю для голови, рук і естетичного розвитку кожен листок, що впав з дерева, кожний кинутий на землю прутик, дерев'яний обрубок, клаптик паперу, обрізок матерії, такий вихованець буде корисним і чесним працівником у кожній галузі діяльності, в такого буде розвинений широкий інтерес до всього навколишнього, він, нарешті, і пізніше знайде в собі достатню силу й енергію, щоб у тяжкі хвилини життя вміти забуватися в праці, і це допоможе йому легше переносити горе, тяжкі втрати і життєві невдачі, без яких немислиме життя розумної істоти. На противагу розтлінному впливу сучасного суспільства, бідності нашої життєвої обстановки необхідно знайти для дитячих ігор і занять матеріал, який має загальнолюдський зміст. Дітям, яких привчили з перших років вважати бездіяльність обтяжливою, любити і поважати просту працю, не доведеться пояснювати того, що і під світою, і під лахміттям б'ється таке ж людське серце, як і під найтоншим сукном.

Правила для виховання не можна складати на власний розсуд: їх треба брати з природи дитини, вникаючи як в суть її здібностей, так і в умови її обстановки. Спостерегаючи природу дитини, ми бачимо, що життя її минає: а) у грі; б) в заняттях; в) у постійному вдосконаленні органів зовнішніх і внутрішніх почуттів. Без участі

вихователя, без його вміння зупинитися на характерних особливостях дитини і дати їм відповідний поштовх і напрямок, жвавість, вражень, творчість та інші психічні здібності в'януть і занепадають.

Даючи дітям матеріал для їхніх занять і ігор, треба мати на увазі розвиток працьовитості й бадьорого, жвавого, веселого настрою, а також творчості, розумових здібностей, естетичного смаку та інтересу до навколишнього. Досягнути цієї мети, не вдосконалюючи органи зовнішніх відчуттів, неможливо. Турбота про виховання розуму повинна передусім полягати в удосконаленні органів зовнішніх почуттів і у вихованні процесу уявлень; про перше вже було сказано достатньо, друге повинно полягати в умінні спостерігати. Здатність до спостереження передбачає: запам'ятовування спостережуваного, вміння відрізнити в спостережуваному істотне від менш істотного, навичку порівнювати одні ознаки з іншими і звичку робити з них правильні висновки. «Уміння спостерігати, — зауважує один із найталановитіших сучасних педагогів і психологів П. Каптерев, — включає досить важливі розумові елементи: запам'ятовування, розрізнення суттєвого і несуттєвого і навичку обачності, теоретичної добросовісності під час занять. **Звичайно, ці навички і вміння не прийдуть до людини самі, їх треба прищепити собі, виховати. Прищепити такі навички можна тільки систематичними вправами, при яких зазначені елементи постійно мають на увазі. Чим раніше почати прищеплювати зазначені інтелектуальні навички, тим краще. Тому ще в період виховання в сім'ї потрібно закласти міцну основу інтелектуального розвитку органів, тим більше, що дитячі спостереження звичайно характеризуються великою неточністю: діти захоплюються зовнішніми ефектними рисами явищ, які впадають у вічі, і їх засвоюють, пропускаючи іноді головне; фантазію і дійсність вони змішують дуже легко; міцність засвоєння також залишає бажати більшого».**

У вихованні розуму завжди слід дотримуватися таких педагогічних принципів: **іти від більш близького до більш віддаленого, від простого до складного, від пізнання предметів, що сприймаються на дотик, тобто від конкретного, до абстрактного, або до абстрактних понять.**

Спочатку в кожному предметі дитина помічає тільки найістотніші ознаки; потім вихователь вказує на інші якості, менш помітні, і дитина поступово уважно вдивляється в предмет і поступово вже самостійно відкриває в ньому ознаку за ознакою. При цьому слід намагатися не відразу вказувати на ті чи інші ознаки, а лише спонукати дитину відкривати їх.

Для розвитку спостережливості не менш важливою умовою є послідовність, якої необхідно дотримуватись, або, точніше сказати, завжди міркувати, коли і що запропонувати дитині, коли і на що спрямувати її спостережливості. Для пояснення сказаного візьмемо за приклад літню прогулянку; вихователь не повинен без розбору давати дитині відомості про всі предмети, які трапляються по дорозі, далеко не на всьому зупиняти її увагу; із усього, що зустрічає дитина, треба вміти вибрати те, що вона може зрозуміти в дану хвилину; на те і слід звертати її увагу...

Бажаючи розумно розвинути свого вихованця, вихователь не повинен втрачати жодного дня, сприятливого для прогулянки з дитиною, для пробудження в неї спостережливості, уваги та інтересу до природи. Якщо є яка-небудь можливість, хай вихователь відведе дитині невеличкий шматочок землі, розіб'є на ньому грядки й обробляє його разом з нею протягом двох-трьох літніх канікул, а потім у наступні роки хай дитина лише під керівництвом вихователя, але уже більш самостійно, впорається з цим шматком землі. На цих грядках треба посіяти і посадити все, що тільки можна з огляду на клімат, землю і внутрішні можливості: насіння жита, вівса, пшениці, ячменю, гречки, картоплі, бобів, гороху, різних квітів, моркви, ріпи тощо. Дитина повинна і сама поливати свої грядки, коли треба виполовати зайву траву. Для гороху, і бобів і різних квітів покажіть їй, як слід встановлювати підпірки, як підв'язувати їх на паличках, і хай вона кожен день спостерігає, наскільки, підросла та чи інша рослина, наскільки змінився її вигляд порівняно з тим, якою вона була минулого тижня, місяця тощо. Дитина, однак, зовсім не повинна спеціалізуватися на своїх грядках: вихователька має водити її у поля і луки — хай і там спостерігає рослини; якщо вона знайде де-небудь такі, які ростуть у неї на грядках, хай порівняє, де вони краще ростуть...

Узимку дитина може спостерігати роботу в невеликих і ступних її вікові майстернях, якщо тільки відвідування їх не шкодить її здоров'ю. Для неї буде корисно і цікаво побувати в лудильника, сургучника, скляра, коваля, столяра, шевця та ін. Відносно тварин дитина взимку ближче знайомиться із своєю собакою і кішкою, часто грає з кошенятами, спостерігає білку і двох-трьох пташок, яких вона вигодувала і приручила влітку. Вдома дитина зможе знайти павутиння, яке дасть їй змогу спостерігати павука. Взимку дитина теж не повинна забувати рослини: привчайте її доглядати за кімнатними квітами, поливати їх, охороняти їх, цікавитися

ними. На прогулянках звертайте увагу дитини на кожну тварину, яка їй зустрінеться, і скеровуйте увагу так, щоб вона помічала її зовнішній вигляд, колір, їжу, якою вона живиться.

Під час подібних прогулянок і бесід не треба забувати того, що розумовий розвиток дитини здебільшого може йти рука в руку з естетичним; звертайте увагу вашого вихованця на блиск сонця і його захід, а також на те, як ті чи інші явища відображаються на навколишній природі; не втрачайте нагоди милуватися разом з нею місцевостями з розкішною рослинністю, виглядом безкрайного моря, його могутніми хвилями, грою, в них сонячного проміння, красою неба і хмарок, які час від часу набирають таких фантастичних форм, химерними високими скелями і горами; не залишайте без уваги ні метелика, ні дерева, ні кущика, ні квітів, ні гарного «сонечка», ні струмочка, який тече, ні дощових краплинок на листочках, коли вони тремтять, як алмази, і переливаються багатьма кольорами. Нехай ваш вихованець прислухається і до пісень робітників у полях, і до співу та щебету птахів, і до дзюрчання струмочка; нехай нюхає запавні квіти і пахучі рослини.

Якщо тільки ви розкриєте перед дитиною цю велику книгу природи і керуватимете нею, вона всією душею прив'яжеться до навколишнього світу і дуже швидко почне спостерігати не тільки абсолютно самостійно, без будь-якого керівництва з вашого боку, але поступово буде і вас нашттовхувати під час спостереження чудових картин і явищ природи на такі сторони, які ви ще не зуміли помітити або до яких досі залишалися байдужими. При такому вихованні у дитини прогресує інтерес до природи, її цікавість і спостережливість помітно зростають з кожним днем. Те, що ще не цікавило минулого тижня, сьогодні доступне її розумінню і цікавить її, кличе й вабить до себе. Треба помічати цю послідовність розвитку, щоб не нашттовхнути дитину на спостереження, передчасні для її віку і ступеня її розуміння...

*(Водовозова Є. М. Розумове і моральне виховання дітей від першого впливу свідомості до шкільного віку. — СПб., 1913. — С. 220-240).*

### ІГРИ-ЗАНЯТТЯ З ІГРАШКАМИ

Окрім предметів практичної життєвої значущості існують ще категорії предметів, які мають в житті дітей особливе значення. Ми маємо на увазі іграшки. В іграшках подано у зменшеному вигляді також предмети життєвого довкілля, це дозволяє дитині користуватися ними в грі відповідно до ситуацій, в яких справжні предмети фігурують у житті. Іграшки надають багаторазові можливості для закріплення як тих уявлень, які діти дослідним шляхом здобули в житті, так і зумовлених ними словесних форм.

У заняттях з маленькими, з тими, хто ще не розмовляє чи розмовляє мало, переважає мовлення дорослого. Це також своєрідні ігри. Мета їх — ознайомити дітей з назвами предметів, їх якостей, дій, числових та просторових співвідношень.

**Покази:** кожна нова ситуація на занятті перетворюється на показ, на дію: лялька стоїть, сидить, біжить, впала, піднялася, їсть, п'є, катається у візочку, танцює з ведмедиком, спить і т. ін. Педагог послідовно показує на столі перед дітьми зазначені дії, супроводжує їх чітким, виразним мовленням. Дії певних іграшкових персонажів, що пояснюються словом, захоплюють дітей, вони зосередженою увагою стежать за ними, не помічають рук, що маніпулюють іграшками, реагують на таку виставу-показ вибухами радощів.

Настає час, коли діти починають промовляти слова, коли бачать те, що відбувається перед їхніми очима: «Паї» — вигукують вони, коли падає лялька, «Вау-еау!» — коли заявляється собачка, «Ум!» — коли ведмедик від'їжджає на автомобілі, при цьому вони розводять руками.

З розвитком мовлення, розширенням кола уявлень дітей та навичок мовлення зміст ігор ускладнюється, кількість персонажів та предметів збільшується. Активне мовлення дітей все частіше доповнює мовлення дорослого.

Серед різноманітних видів організованих занять з розвитку мовлення з маленькими дітьми ми надаємо особливого значення іграм з дрібними, дидактично дібраними іграшками. Такі іграшки не даються для вільного безконтрольного користування дітьми. Диференційовані за змістом та темами, вони зберігаються в спеціально відведеному для них місці і слугують переважно для спеціальних занять, які організуються педагогом.

Діти виявляють до таких іграшок величезний інтерес. Бажання вільно пограти ними у них часом настільки велике, що відмовити їм у цьому неможливо. Потрібно тільки створити умови для гри, які б забезпечили збереження іграшок.

Іграшки ці добираються за категоріями.

Люди: фігурки дітей, робітників, солдатів та ін.

Дидактично обладнана лялька: а) меблі, б) сукні, в) білизна, у) г) взуття, д) посуд, ж) предмети домашнього вжитку.

Помешкання людей та їх оточення. Будови різних типів.

Засоби пересування.

Тварини свійські й дикі.

Птахи свійські й дикі.

Овочі, плоди, гриби...

Знаряддя праці.

Дидактичні ігри з дрібними іграшками проводять переважно з дітьми молодшого та середнього віку. Вони передбачаються тижневим планом. Педагог заздалегідь добирає іграшки для чергового заняття, визначає метод проведення цього заняття. Особистим прикладом він домагається від дітей розуміння того, чого від них очікують, по

Основою усіх видів занять з розвитку мовлення мають бути дві форми: діти повинні чути звернене до них мовлення і повинні самі говорити. Та є ще діти, які не вміють говорити. Ігри й заняття з такими дітьми сприяють послідовному накопиченню їхнього пасивного запасу слів й проводяться відповідним чином. Поповнення пасивного запасу слів випереджає зростання активного навіть і тоді, коли діти оволодівають механізмом мовлення. Це відбувається завдяки мовленню, яке діти чують. А по тому порада: рахуй слова свої, мова має бути добре продумана: педагог не повинен промовляти зайві, непотрібні слова, та й не повинен вдаватися до протилежного: необгрунтованої жадібності до слів, позбавляння дітей змістовного, розвивального слова, що зумовлює розвиток їхнього власного активного мовлення.

Ігри та заняття, які ми рекомендуємо, передбачають не тільки мету розвитку мовлення дітей. Значення їх ширше. Жвава участь у них декількох дітей дисциплінує, розвиває колективістські навички; вправляються пам'ять, увага, воля. Діти запам'ятовують й швидко засвоюють, якщо увага їхня зосереджена. По суті, їхня увага слабка, нестійка, її потрібно виховувати. У грі увага дітей зосереджується на предметі прийомами, які підтримують інтерес та активність. Коли граємо з дитиною, ми примушуємо її «вчитися» біля себе, керуємо її ученням. Якщо діти рухливі, діяльні, невиму-

шено запитують та відповідають на звернені до них запитання, інтерес їх підтримується і вони не стомлюються.

Ігри й заняття необхідно проводити так, щоб діти могли рухатися... Підтримувати й розвивати в дітях увагу в інтересах пізнання предмета й розвитку їхнього мислення й мови — ось головна мета таких ігор і занять. Зміст і методи проведення ігор.

*Номенклатура* (переважно з маленькими дітьми) — називання предметів, їх якостей, дій, числових та просторових співвідношень і т. ін.:

а) назва предметів (що у нас у цій коробці? — Ось курочка, ось курчатко, ще курчатко і т. ін.);

б) їх якостей (у дівчинки сукня червона, а фартух білий. Кішка велика, а мишка маленька і т. ін.);

в) дій з лялькою (див. вище);

г) числових співвідношень (курочка одна, а курчат багато і т. ін.);

д) просторових співвідношень (*Дівчинка сидить на стільці. Кішечка — в куточку. Чашка — на столі і т. ін.*).

У ході гри педагог комбінує ці прийоми, супроводжує словом і показом кожне явище, кожний предмет, його особливості.

Орієнтовна гра з дітьми 3—4 років — знаходження предмета за словом. Добираються іграшки: дві ляльки (з бантом та без банта), мишка, велика й маленька кульки, дві кішечки (біла й чорна), собачка. Вихователька показує їх дітям, називає. «А зараз, діти, вийдіть, я сховаю іграшки, а ви будете їх шукати». Діти виходять. Вихователька ховає іграшки у різних місцях кімнати. Діти повертаються. Вихователька говорить кожній дитині, що вона повинна знайти: «Миколка — велику кульку, Мишко — білу кішечку, Соня — мишку, Ганнуся — ляльку з червоним бантом, Вітя — собачку» і т. ін.

З маленькими дітьми потрібно урізноманітнювати методи ведення матеріалу, вести гру не нудно, неформально. Можна загортати іграшки в папір. Кожна дитина отримує пакунок з сюрпризом. Це одна з улюблених ігор малюків. Вони з допитливістю розгортають пакунок, спочатку різко розривають папір. З часом у них виробляється витримка й корисна навичка розгортати пакунок обережно, не розриваючи папір, а після закінчення гри — так само загорнути іграшку. Предмети розглядають, описують, діти про них розповідають. Предмети молена пропонувати в коробках, які діти повинні відкрити.

*Описування предмета.* Визначення та вибір предмета за суттєвими ознаками: «Ось яка гарненька біленька кішечка з червоним бантом!» На стіл виставляють іграшки, серед них дві-три ляльки;



дитині доручається: «Принеси ляльку з двома косичками, у синій кофточці й червоній шапочці» (Заняття для дітей 3-х років).

Описування лялечки дівчинкою 4 років: «Ця лялечка — дівчинка Галинка. У неї є оченята, носик, вуха, рот. На голові бантик. І сукня є смугастенька, й черевички, панчішки — все є; тільки фартуха немає. У мене є, а в неї немає».

Цікаво проходить гра «Хто перший впізнає».

На стіл виставляється кілька однорідних іграшок, наприклад, три лялечки, які відрізняються лише деякими особливостями зовнішності, одягу. Вихователька описує одну з них, намагаючись при цьому не акцентувати характерної для неї ознаки. Діти повинні її знайти. Це — вправа на увагу. Слід прислухатися до того, про що розповідають, запам'ятати й відповідно розібратися з матеріалом.

*Порівняння предметів.* Увазі дітей пропонується два чи три предмета (дві лялечки, собачки, три будиночка тощо). Ми їх розглядаємо, порівнюємо. У багатьох дітей досить швидко розвивається зосереджена увага; вони розглядають іграшки з усіх боків, вдивляються у найменші деталі, іноді помічають випадкові й несуттєві дрібниці (подряпина, пляма і т. ін.), та все це є лише зайвим приводом до висловлювань.

*Складання та відгадування загадок про предмети.* На стіл виставляються кілька іграшок, наприклад, фанерні фігурки цапа, півня, коня. Для кожної дібрана загадка: «Йде мохнатий, йде бородатий, рожищами розмахує, бородицею трясє, ратицями стукає». «На голові червоний гребінець, під носом червона борідка, на хвості візерунки, на ногах шпори». «Грива на шиї хвилею, хвіст трубою, поміж вухами чіпка, на ногах щітки».

Вихователька розбірливо, виразно читає одну з загадок. Діти відгадують. Бажано залучити самих дітей до складання подібних загадок. Діти 5 років вже здатні до цього.

Рекомендуємо добирати іграшки та предмети, які підходять до складання загадок, заздалегідь складати до кожного з них виразну загадку.

*Знаходження іграшки за віршиком.*

Це той же самий прийом загадок. Ми виділяємо його як цікавий спосіб пропонування дітям віршиків.

На столі виставляються іграшки, які відповідають дібраним віршикам. Педагог читає розбірливо й виразно і пропонує знайти іграшку.

*Складання фраз.*

На стіл виставляються іграшки: вагон трамвая, лялькове ліжечко, конячка, лялька, чашечки (за кількістю дітей).

Заняття з групою дітей 4 і 5 років.

Вихователька: Які у нас тут іграшки? (Діти називають). Ми всі візьмемо по іграшці й кожний про свою іграшку щось розповість. Я беру вагон трамвая; ось що я розповім: «Вагони трамвая їдуть вулицею по рейках».

*Миколка* (Бере конячку). Конячка — гоп-гоп-гоп, скаче галопом. *Опенка*. Чашечка червона, в ній лежать жолуді.

*Ганнуся*. На ліжечку сплять, але потрібно покласти матрац й подушки.

*Вітя* (додає). І ковдру.

*Тога*. Ця лялька чепурна, але розпатлана, її потрібно причесати.

Можна виставити одну іграшку й запропонувати кожному з дітей щось про неї сказати. Повторення небажані.

*Складання розповідей* (діти 6—7 років).

Вихователька має скласти кілька подібних розповідей сама, перш ніж пропонувати скласти розповіді дітям.

Зразок розповіді виховательки.

(Іграшка мишка)

«Під підлогою в норці жила мишка. Іноді вона забігала в квартиру. В квартирі жили люди. Вона завжди знаходила там щось смачне. Одного разу мишка знову вилізла з норки. Бачить — стоїть клітка, а в клітці, на гачку — шматок смачного сала. Мишка вбігла в клітку й схопила сало. Раптом щось стукнуло, клітка затряслася. Мишка злякалася, кинула сало; хоче вибігти з клітки, та де там. Дверцята клітки зачинились, мишка не може вибігти».

Упродовж одного заняття потрібно розповідати не більш однієї розповіді. Після розповіді завжди виникає додаткова бесіда. Добре запропонувати б дитині одну з іграшок і скласти про неї цікаву розповідь до наступного заняття.

Особливо слугують набори фанерних іграшок, які об'єднані якоюсь темою, наприклад, фабрика, колгосп., частина сільської чи міської вулиці, дитячий майданчик тощо.

Такі набори надають широкі можливості для відображення в грі життєвого досвіду дітей, вияву творчих здібностей, розвитку мови.

Набори можуть бути пристосовані для ігор на столі й в піску.

Ігри з піском особливо цікаві: вони створюють простір для вияву творчої кмітливості дітей. На піску можна визначити рельєф місцевості, гори, водоймища, насадження.

Діти розставляють предмети на столі й на піску як їм заманеться, пояснюють словом, що, як і навіщо вони так діють, вигадують

інсценівки, розповіді. Вихователька бере участь у таких іграх разом з дітьми, керує ними своїми висловлюваннями, розповідями.

Для поживлення таких ігор й зацікавленості добре влаштувати іграшковий театр. Для цього можна пристосувати ящик. У двох його протилежних стінках прорізується отвір для всування іграшок; до відкритої, повернутої до глядача сторони прикріплюється завіса. Старші діти під керівництвом виховательки виготовляють декорації, картонні фігурки людей, тварин тощо. Такий театр може слугувати інсценуванню казок «Колобок», «Ріпка», «Теремок», «Миші».

Особливо цінною є творчість самих дітей — вигадання ними сюжетів для вистав, до яких вони готуються, добирають й виготовляють необхідний матеріал.

Навичка у складанні таких сенок зумовлена віком дітей, їхнім розвитком і, головне, практикою. Діти, яких залучають до таких занять, чують розповіді виховательки, товаришів, це їх зацікавлює, у них розвивається творча фантазія, вдосконалюється словесне оформлення.

Перехід від іграшок до картинки.

Для проведення цього заняття потрібно дібрати картинки й іграшки, які відповідали б один одному. Дітям 2-3 років дається по одній іграшці, на стіл викладаються картинки. Кожний повинен знайти картинку відповідно до своєї іграшки. Це заняття можна урізноманітнювати: дітям дати картинки, а на стіл покласти іграшки. Дітям 3-4 років можна пропонувати іграшки зі складнішим змістом: на ослінчику сидить дівчинка, перед нею на підлозі кошеня хлепче молоко з мисочки. Діти повинні принести лялечку, стільчик чи ослінчик, кішечку, мисочку й розставити іграшки так, як зображено на картинці.

Пропоновані нами заняття поступово ускладнюються й можуть бути використані у дитячому садку. Діти молодшої та середньої груп мають до них великий інтерес.

*(Развитие речи детей / Подред. Ф. А. Сохина. — М.: Просвещение, 1981. — С. 62-71).*

## СЛОВНИК ДІТЕЙ. ВПРАВИ З РОЗВИТКУ МОВЛЕННЯ

Кожне слово містить певне уявлення, образ чи поняття. При нормальному розвитку дитини, що відбивається в мові, засвоєне нею слово відповідає набутому раніше уявленню. В перші роки життя дитини ця сувора відповідність між словом та його змістом не порушується, але тільки в перші роки. На жаль, досить рано діти набувають слів, які приречені залишитися пустими звуками без реального змісту. З цим злом необхідно боротися і найкращим засобом у цьому є уроки спостереження, про які йшлося раніше. Спостереження та вивчення живої дійсності сприяють створенню образів та уявлень, які повинні за умов правильного керівництва збігтися обов'язково з відповідним словом.

На заняттях з маленькими дітьми для розширення їхнього лексикону немає іншого шляху, як досвід і спостереження.

Наочно знайомиться дитина з самим предметом та його властивостями й мимохідь запам'ятовує слова, які позначають як предмет, так і його якості. Послідовність засвоєння така: знайомство з предметом, формування уявлення, відображення його в слові.

Зовнішні сприймання, досвід, особисті переживання дитини відіграють у її розвитку провідну роль, значення слова — допоміжну й другорядну. Найважливішим методом викладання в першу пору дитинства є культура спостережливості.

Піклуючись про розширення запасу слів дітей, потрібно прагнути того, щоб збагатити цей запас за рахунок слова-уявлення, а не слова-звука.

Усі види занять, про які йшлося вище, слугують цій меті. Натомість існує низка спеціальних методичних вправ мовлення, мета яких — розширення лексикону й мовленнєвих навичок дітей. Їх корисно проводити з дітьми старшого дошкільного віку за умови проведення їх жваво, невимушено, з урахуванням вікових інтересів і можливостей.

Ось деякі з видів таких вправ.

1. Добір епітетів до предмета. Називається предмет, наприклад, собака. Які бувають собаки?

*Відповідь дітей 5-6 років:* великі, маленькі, кошлаті, розумні, злі, добрі, кусючі, старі, молоді, веселі, мисливські.

Додатки виховательки: пожежні, чабанські.

*Впізнання предмета за епітетами.* Вихователька пропонує дітям впізнати, що це: зелена, струнка, кучерява, духмяна,

білостовбурна. Діти відгадують — береза. У складанні таких загадок мають брати участь і діти. Такі вправи потребують правильного керівництва. Вони не повинні носити характеру формального нанизування слів. Слова мають пов'язуватися зі знайомими дітям уявленнями.

**2. Добір до предмета дій (дієслів).** Вітер що робить? Виє, куряву піднімає, листя зриває, вітрила надуває, освіжає. Кінь що робить? Собака? Курка? І т. ін.

*Добір до дії предмета.* На небі сяє, землю зігріває, темряву розганяє, освітлює. Що це? — Сонце.

*Добір об'єктів до дії.* Хто і що плаває? Хто і що гріє? Хто і що літає? і т. ін.

Висловлювання дітей 6-7 років: «Літає аероплан, птах, метелик, лютчик на аероплані, жук, муха, бджола, бабка, пушинка від вітру, повітряна куля, листя жовте летить з дерева».

**3. Добір обставин.** Вчитися можна як? — Гарно, ледаче, з успіхом, добре, старанно, довго, багато і т. ін.

**4. Нюанси смислу слова:** будиночок, будинок, домище; **мале-**ненький, маленький, невеликий; великий, величезний, здоровенний. Дітям пропонують скласти з цими словами фрази.

*Висловлення дітей 6-7 років:* «Я знайшла малесенький грибок. Я ледве його помітила. Оля — ще маленька й дурненька дівчинка... Цей будинок не великий, але й не маленький. Санкт-Петербург — дуже велике місто. В Сіверській є величезний ліс, до його кінця не дійдеш. У Криму є величезна скеля над самим морем».

**5. Вставляння дітьми пропущених слів.** Вихователька читає речення, діти вставляють підмет, присудок, пояснювальні слова тощо. Наприклад: «На порозі сиділа й жалісно нявчала... (хто?). Кішка сиділа перед мискою з молоком й жадібно... (що робила?)...» Кішка спіймала в саду... (кого?). Шерстка у кішки... (яка?), кігті... (які?). Кішка лежала з кошенятами... (де?). Кошенята грали м'ячиком... (як?). Або: Двірник взяв мітлу, він буде... Прийшов листоноша, він приніс...»

За цим речення склали самі діти, а закінчувала вихователька. «Ми зараз будемо ліпити, потрібно принести... Я чергова: мені потрібно витерти порох; де наша...? Дроворуби поїхали до лісу й взяли з собою...»

Коли пропонуєте дітям такі речення, потрібно добре продумати їх зміст; вони не мають бути досить легкими, водночас не повинні викликати й утруднень. До кожної фрази пропонуються добре

відомі дітям предмети та явища, в заняттях можуть брати участь найменші.

**6. Поширення речень.** Вихователька говорить: «Садівник поливає... (що?, де?, коли?, навіщо?). Діти йдуть... (куди?, для чого?)».

Потрібно звернути увагу на правильність побудови речень.

**7. Додавання підрядних речень.** (Підготовка до майбутніх вправ з граматики). Вихователька читає головне речення, а діти додають підрядне.

**8. Складові частини цілого.** Називається предмет, визначаються його складові частини, наприклад, *поїзд* — *паровоз, тендер, платформи, вагони; дерево* — *стовбур, гілки, сучки, листя, бруньки і т. ін.* Або дається завдання: за частинами визначити ціле, скажімо: циферблат, стрілки, маятник. Що це? Або: Три поверхи, дах, стінки, фундамент, під'їзди, двері, вікна. Що це?

**9. Вправи на точність номенклатури.** Переважно зі словами, відтінки яких діти не відразу схоплюють, що й зумовлює поширені помилки: одягти сукню замість надягти і т. ін. Дітям пропонують подібні слова, а вони повинні вставити їх у фрази.

Пропонуються дієслова, які означають крики тварин: мичить, рже, гавкає, нявчить, гелгоче, співає, крякне, кудахче й т.п. Діти повинні до кожного з них назвати відповідну тварину; або називають тварину, а діти повинні дібрати відповідні дієслова.

**10. Складання речень з певним словом.** Дітям дається слово; вони повинні скласти речення і ввести до нього це слово. З цим справляються навіть найменші діти.

**11. Складання речення з кількома поданими словами.** Вправи, які рекомендував Л.М.Толстой і використовував їх у Яснополянській школі: даються три-чотири слова, скажімо, *собака, дідусь, злякатися.* Діти повинні вставити їх у речення. Відповіді дітей набувають орієнтовно такої форми: «Собака загавкав, дідусь злякався; Дідусь підняв палицю, собака злякався і втік».

Потрібно домагатись, щоб діти не повторювались у відповідях, за можливості урізноманітнювали б й ускладнювали їх. Л.М.Толстой робив цю вправу цікавішою, він перетворював її на гру.

**12. Пояснення слів.** Чи потрібно пояснювати дітям слова й вимагати таких пояснень від самих дітей? Л. М. Толстой відповідав на це запитання визначено й значною мірою переконливо лише в тому, що пояснення смислу слова й мовлення зовсім неможливі навіть для талановитого вчителя, не кажучи вже про такі улюблені бездарними вчителями пояснення, що сонмище — це якийсь маленький

синедрион і т.п. Коли ви даєте пояснення якомусь слову, хоч, наприклад, слово *враження*, ви або вставляєте на місце того, що пояснюєте, інше слово, таке саме незрозуміле, або цілу низку слів, сполучення яких так само незрозуміле, як і саме слово.

Майже завжди незрозуміле не саме слово — учень не має того поняття, яке це слово позначає. Слово майже завжди готове, якщо готове поняття. Тому відношення слова до думки й утворення нових понять є таким складним, таємничим і ніжним процесом душі, що будь-яке втручання є грубою, нескладною силою, що затримує процес розвитку. Легко мовити — розуміти, та хіба незрозуміло кожному, скільки різних речей можна розуміти одночасно, коли читаєш одну й ту саму книгу. Учень, який не розуміє двох-трьох слів у фразі, може розуміти тонкий відтінок думки чи відношення її до попереднього. Ви, вчитель, наполягаєте на одному боці розуміння, а учню зовсім не потрібне те, що ви хочете пояснити йому. Іноді він зрозумів, тільки не вміє довести вам того, що зрозумів вас, сам же в цей час ледве здогадується і сприймає зовсім інше й досить корисне для нього, й важливе. Ви наполягаєте, щоб він дав пояснення, та він же словами повинен пояснити те враження, яке отримав від слів, й він мовчить, або ж починає говорити нісенітницю, обдурює, намагається відшукати те, що вам потрібно, підлашчується під ваші бажання чи вигадує неіснуючу трудність і б'ється над нею; загальне ж враження від книги, поетичне чуття, яке допомагає пізнавати смисл, забувається, десь сховалось...

Потрібно давати учневі можливість набувати нові поняття й слова загального смислу мовлення.

Ці глибокі за смислом слова стверджують думку, яку ми висловили щодо сприймання дітьми поезії: ціннісне загальне враження, а нові слова й поняття діти засвоюють поступово із загального смислу мовлення. Це цілковито і повністю стосується загальних та абстрактних понять.

Ми намагалися пропонувати дітям семи років пояснити такі слова, як краса, добро. Діти не пояснюють слово, не тлумачать його абстрактну сутність, а наводять конкретні вияви того чи іншого поняття, його оцінку на зразок таких прикладів: «Краса — це коли красиво», «Добро — це добре. Добрі люди, гарні».

Інша справа — пояснення слів, що позначають конкретні поняття, предмети. Таке завдання передбачається в роботі на складання загадок, про що вже йшлося і буде мовитись попереду. В цьому випадку дитині називають предмет і пропонують сказати, що це

таке. До цього завдання приєднується й інше — класифікація предметів за видами. Дитина, яка мала уявлення про загальні поняття «меблі» й «квіти» на запитання «Що таке стілець?» відповідає: «Такі меблі, на стільці сидять». Або: «Що таке кульбаба?» — «Така квітка; розцвітає весною; вона жовта».

13. Відгадування й складання загадок. Ми вже про це говорили, натомість йшлося про складання та відгадування загадок, що стосувались предметів, які полегшували відгадування. Та якщо в дітей є запас чітких уявлень, то загадки до таких уявлень відгадуються дітьми й без наявності відповідних предметів чи картинок.

Народна творчість створила багато загадок про предмети та явища. Їх потрібно ретельно добирати, класифікувати за змістом та віком дітей і насамперед пропонувати їх дітям. Нехай діти вивчать їх напам'ять як зразки образного народного мовлення. Необхідно схвалювати дітей, які самі складають загадки. Спочатку це важко дається навіть старшим дітям; словесне оформлення їхніх загадок недоречно, наприклад, «таке, на що кладуть, щоб їсти», — позначає тарілку; чи: «Таке, щоб шити, протягують нитку» — позначає голку. Та поступово вони навчаються класифікувати предмети, правильно висловлювати свої думки й складати загадки часом не гірше самої виховательки. Ось загадки дітей 6-7 років: «Духмяна квітка, росте на колючому куці, буває білого, і рожевого, червоного кольорів», «Птах, котрий кладе свої яйця в чужі гнізда»; «Овоч, росте на городі, зверху червоний, а всередині білий» і т. ін.

14. Класифікація предметів. До класифікації предметів і явищ за ознаками, властивостями, видами можна підводити дітей дуже рано. У простих формах відповідні ігри можливі вже з 3, 5, 4-річними дітьми. Спочатку ці ігри проводяться з ілюстративним матеріалом, переважно з картинками. Різноманітні види лото — на класифікацію предметів. З дітьми 6-7 років, які пройшли відповідну підготовку, заняття на класифікацію можливі й без ілюстрацій. Досить багато дають й відповідні заняття-бесіди.

15. Заучування й промовляння скоромовок. Діти полюбляють вправлятися в тонкощах артикуляції. Досить часто вони самі без будь-якого стимулювання кілька разів повторюють якийсь важке слово, намагаються подолати труднощі оволодіння вимовою. На пропозицію сказати певну скоромовку вони охоче погоджуються. Спочатку їм пропонують короткі, прості скоромовки, як-от: «Коси коса, поки роса». Діти промовляють їх повільно. Поступово скоромовки добираються з наростаючими труднощами: «Надворі —

трава, на траві — дрова» й т. п. Діти набувають навичок вимовляти їх швидше, виразніше, часом доходять до віртуозності; змагаються в мистецтві. Примушувати їх до таких вправ, безумовно, не можна.

(Там само. — С 82-91).

Є.І.ТИХЕСВА

### ЗАНЯТТЯ З ЖИВИМ СЛОВОМ

Всебічна підготовка до ґрунтового знання мови відбувається поступово. З найменшими дітьми — через спостереження предметів, споглядання зовнішнього світу; надалі — шляхом спостереження предметів і мови в неподільній єдності. Це той ступінь, про який Фребель сказав, що «слово, як щось протилежне зовнішності, має постійно, як тінь, йти за зовнішнім виглядом, щоб сприяти міцному засвоєнню його внутрішнім світом й так само органами зовнішніх відчуттів дитини».

І нарешті, ступінь, на якому передбачається, що дитина оволоділа вже мовленням так, що може вільно висловлювати свої думки й розуміти звернене до неї мовлення, мова фігурує вже без посереднього зв'язку з оточуючим її зовнішнім світом, а спирається вже й на уявлення, набуті раніше. На цьому ступені, який починається приблизно на третьому році життя дитини, виявляється в усьому значенні й силі новий чинник духовного життя дітей — живе слово, яке ґрунтується на досить складному світі їх внутрішніх сприймань, які до цього часу вже сформувалися.

Власне, кожне слово, яке вимовляє людина, є живим словом. Але ми під заняттями з розвитку мовлення з назвою «заняття з живим словом» розуміємо такі заняття, які не потребують ілюстративного матеріалу, а використовують зміст з готових запасів уявлень дітей. До них належать: 1) розмова з дітьми; 2) доручення й завдання; 3) бесіди; 4) розповідання; 5) читання; 6) листи; 7) заучування віршів.

#### Розмови з дітьми.

Потреба розмовляти з іншими людьми, ділитися з ними своїми думками, почуттями, переживаннями властива людині. Дитині вона властива ще більше. Цю потребу слід широко використовувати в інтересах розвитку мовлення дітей, керувати спрямованістю їхньої думки та зростанням запасу уявлень.

Діти, з якими багато й свідомо розмовляють люди вдумливі, які цікавляться їхнім внутрішнім світом, і розвиваються швидше й говорять краще. Особливо відчутні своїм виховним впливом індивідуальні розмови з дітьми, під час яких розкривається внутрішня сутність дитини, розв'язується її язик значно краще, ніж у колективних розмовах.

У дитячому садку та в школі можна розмовляти з кожною дитиною значно частіше, ніж це відбувається. Потрібно йти назустріч намаганням дітей поділитися своїми переживаннями, думками, вислуховувати їх, розпитувати, відповідати на запитання, за можливості супроводжувати мовленням усі вияви життєвого спілкування з дитиною, чого ми переважно не робимо.

Трапляються такі факти: дитина підходить після обіду до виховательки, повертається до неї спиною й стоїть. Цим вона дає знати, що їй потрібно розв'язати серветку. Вихователька мовчки розв'язує. Або сама вихователька підходить мовчки до дитини й розв'язує серветку. Це явище неприпустиме. Жест, поза мають супроводжувати слово, але не замінювати його. Адже кожне слово, яке дитина сприймає на слух та промовляє, сприяє розвитку її мовлення. Потрібно відшукувати можливість порозмовляти з кожною дитиною. Такі можливості не можна передбачити ніяким планом, їх висуває життя та чутливе ставлення до дитини.

По суті всі заняття з дітьми супроводжуються розмовами, натомість у тих іграх, про які йшлося раніше, розмова — елемент супутній, відтепер ми виконуємо розмову як фактор самостійний, провідний.

#### Доручення і завдання.

Існує ще один методичний прийом, також пов'язаний з розмовою, якому ми надаємо величезного виховного значення — це методично продумані доручення, які пропонуються дітям. Прийом цей широко використовується в сім'ї, в якій в одному випадку свідомо, в іншому несвідомо дітей залучають до участі у спільному трудовому житті. Проте організовано він не використовується ні в дитячому садку, ні в школі.

Дитині дається певне доручення. Бажано, щоб таке практичне доручення було усвідомлене дитиною. Тому вона повинна: 1) уважно вислухати те, що їй говорять; 2) зрозуміти зміст зверненого до неї мовлення; 3) запам'ятати промовлене; 4) виконати доручення; 5) дати словесний зміст виконаного; 6) врешті допомогти.

Отже, активізуються увага, інтелект, пам'ять, моторика, мовлення. Як бачите, навантаження відчутне, тому необхідно добре продумати суть і зміст доручення, яке дають дитині певного віку.

Доручення можна давати вже дітям півтора — двох років. Спочатку малюку пропонують принести чи подати («Дай!») іграшку, що знаходиться десь поблизу, при цьому педагог указує на неї.

Надалі дитині пропонують принести названу іграшку, яка знаходиться серед інших, уже без вказівки на неї. Доручення ускладнюються: «Дай Колі», «Поклади на стіл», «Кидай», «Покажи», «Забери».

Діти трьох років виконують прості доручення, які потребують не більше однієї дії. З такими малюками доручення можуть набувати характеру гри: принеси м'яч, віддай його Миколці, принеси кубик, поклади на стіл і т. ін. Практика свідчить, що в більшості випадків доводиться повторювати завдання кожній дитині зокрема. Проте більшість дітей завдання не виконують.

В американських дитячих садках у роботі з дітьми від 2 до 4 років використовують психологічно обґрунтований прийом: якщо групі дітей потрібно запропонувати мити руки, то вихователька звертається, наспівуючи до кожного з них окремо: «Вілі, йди мити руки; Мері, йди мити руки» і т. ін. Таким чином у дітей виробляється навичка слухняності, вони звикають прислуховуватися до зверненого до них слова й перетворювати його на дію.

Гра з дітьми 2-4 років і доручення є чудовим методичним прийомом для розвитку всіх зазначених здібностей. Якщо їх правильно проводити, жваво, весело, вони неминуче супроводжуються мовленням.

Поступово слід пов'язувати доручення з практичною метою. Таких випадків трапляється багато. На жаль, ми не завжди їх використовуємо: або самі виконуємо, або доручаємо няні те, що потрібно було б доручити дітям. Під час виконання таких доступних і усвідомлених доручень у дітей розвивається самостійність, кмітливість, уміння переборювати труднощі, виходити з важкого становища, розповідати про те, що зроблено.

Доручення старшим дітям (6-7 років) повинні мати практичний характер, бути різноманітними, поступово ускладнюватись і закінчуватись точним мовленнєвим звітом.

#### Розповідання.

Розповіді має бути відведене значне місце в розвитку мовлення дітей. Розповідь є тією формою і зразком мовлення, яка раніше за інших оволодіває увагою й інтересом дітей і впливає на розвиток мови.

Вихователька ніколи не повинна забувати величезного впливу живого слова на людину.

Живе слово, подане у вигляді простої, яскравої художньої розповіді повинно постійно використовуватись у роботі з дітьми. Діти люблять розповідь, люблять більше, ніж читання вголос. Та це й не дивно. Розповідач — розкутий, вільний, а читач скутий. Елемент особистості, індивідуальності оповідача вносить у розповідь таємничість і викликає інтерес. Недарма розповідь завжди відіграла величезну роль у житті людства. Згадаймо хоча б Давню Грецію, де перед народом у мистецтві викладати легенди, перекази, поетичні перекази доступно, чіткою й чудовою мовою змагалися оповідачі-поети.

Завдання розповіді — викликати радість й таким чином розвинути розум, почуття і мовлення дитини. Це водночас і правильний шлях до встановлення розуміння між оповідачем і дітьми, зближення їх.

Виклад матері, педагога є зразком, за яким діти переймають слова, вирази, інтонацію, модуляцію голосу. Відомо, наскільки велика у дітей тяга до наслідування. Саме тому вихователька й повинна стежити за своїм мовленням. Мовлення її повинне бути простим, яскравим, образним, виразним, доступним і водночас спря- > ти вдосконаленню й збагаченню мови дітей.

Логічна послідовність розгортання події, дотримання перспективи, дотримання тону, пауз, наголосів повинні перетворити розповідь на зразок живого слова. Виразна міміка і вдалиий жест підсилюють враження. Роль оповідача іноді межує з роллю актора. Залишатися при цьому природним, невимушеним, дотримуватися почуття міри, уникати фальші, до яких діти досить чутливі, — справа нелегка. Якщо оповідач простий і природний — просто й природно на нього відгукнуться й діти. Мистецтво розповідання — страва нелегка. Воно є іноді вродженим даром, цей дар властивий переважно людям, які здатні глибоко, по-дитячому відчувати й фантазувати. Проте вміння розповідати можна в собі й розвинути, кожний, хто вирішив спілкуватися з дітьми, повинен попередньо подбати про набуття тих навичок, які дозволять йому оволодіти душею дитини й спрямовувати її шляхом живого слова...

Що ж розповідати дітям? Та все, що доступне їхньому вікові й розумінню: казка, повість, подія з життя людини, тварин, рослин, те, з чим вони зустрінуться потім у книзі, — все це повинно пройти в перші роки їхнього життя перед їхньою свідомістю у вигляді яскравої образної розповіді. Особливої уваги потребує народна творчість. Ми не будемо говорити про значення казок загалом, про ті тендітні,

тонкі, ледве помітні зв'язки, які існують між казкою й психікою дитини. Ми розглянемо лише один бік цього надзвичайно значущого питання — вплив казок на культуру, мовлення дитини... Властива казкам надзвичайна простота, яскравість, образність, повторність одних і тих самих мовленнєвих форм і образів і дають підставу розглядати казку як провідний чинник розвитку культури мовлення дітей...

Чи потрібно говорити про те, що казки потребують ретельного, педагогічно обгрунтованого добору? Передусім повинні добиратися народні казки з тваринного епосу. Серед авторських казок найціннішими є ті, зміст яких великі майстри слова і художники перейняли в того самого народу, в народній творчості... Авторські казки ми відносимо до тих художніх творів, які *не припускають переказування їх змісту: їх потрібно або вивчити напам'ять, або читати за книгою* (курс. наш. — А. Б.).

Довкілля, побут є невичерпним джерелом матеріалу для розповідей. Хороших книг з реалістичними оповіданнями небагато, особливо для маленьких дітей. Та й поганий той педагог, який користується потрібним матеріалом тільки з книг. Він має бути обізнаний краще за будь-якого автора, що саме необхідно його дітям за умов, в яких він працює. Потрібний матеріал він може знайти сам. Він має розвивати в собі вміння передавати його дітям у вигляді простої цікавої розповіді. Особистий елемент у таких розповідях, особисті переживання оповідача відіграють велику роль, на такі розповіді діти реагують з особливим інтересом. Недарма розповіді матері чи улюбленої виховательки про події й часи, коли вони були маленькими, діти особливо любляють. Розповідь про собаку, яка належала мамі чи іншій добре знайомій особі, хвилює їх глибше, ніж пригоди невідомого кому належного Сірка.

Для осіб, які відчувають труднощі в доборі тем для розповідей, можна вказати на джерело... — це азбука Л.М.Толстого. Вміщені на перших сторінках маленькі розповіді завжди мають життєвий, захоплюючий зміст, написані мовою, зумовленою вимогами методики навчання читання, пропонують багато тем для розповідей. Наприклад:

*Дідусю нудно було вдома. Прийшла онучка, заспівала пісню...* Таких тем багато, й найрізноманітніших. Та це тільки теми, їх потрібно розвивати, перетворювати на розповідь. Педагог повинен формувати в собі відповідні вміння.

До методики проведення розповідання не можна ставити суворих, незмінних вимог. Оповідач має керуватися зацікавленістю

дітей. Зміст розповіді визначається педагогічним процесом і потребами плінного життя. Під час планування занять передбачають години розповіді, проте частість розповідей залежить також і від непередбачених випадків, а тому й відповіді на запитання, як часто можна розповідати дітям, важко. Відповідь підкажуть самі діти й розум виховательки.

Для того щоб навчитися розмовляти, необхідно якнайбільше говорити самому. Тому зрозуміло, що розповідання дітей в жодному разі не повинно мати форму уроку, чогось незмінного й примусового, яке передбачало б іншу сторонню мету, ніж розповідання. Цінність і значущість розповіді в ній самій, в тій зацікавленості, яку вона збуджує в дитині — оповідача й дорослого — слухача. Якщо останній не відчуває цього інтересу, вся виховна значущість дитячої розповіді зникає.

Розповідь педагога є зразком, якому вони будуть наслідувати.

Обстановка під час розповіді, як і в ході бесіди, має бути природною, невимушеною. Діти сідають за бажанням, дотримуються відповідних правил і враховують загальні інтереси.

Перебивати й зупиняти оповідача вони не повинні, тому що їхні нестримані мовленнєві реакції, викрики не тільки не зашкоджують інтересу справі, а й, навпаки, закріплюють зв'язок між дітьми й оповідачем, одухотворяють його.

Чи можна супроводжувати розповідь демонструванням картинок? Це залежить від особливостей і сутності розповідей. Художнє оповідання чи казку, звісно, не можна: показ картинок порушує цільність враження. Однак існує категорія розповідей, розрахованих переважно на маленьких дітей. Читання цих оповідань потребує одночасного показу ілюстрацій. Прикладом може слугувати книжка К. Чуковського «Курчатко». Проте в цьому випадку картинки мають бути такими й таким чином пропонуватись дітям, щоб їхній інтерес і хід думки не відривалися від змісту оповідання.

Незрозумілі слова і незнайомі образи, які трапляються в оповіданні, можуть заважати розумінню змісту оповідання, а тому їх необхідно пояснити дітям попередньо, привід для цього неважко знайти.

Бажано, щоб новий літературний твір, який пропонують дітям, збагачував коло їхніх уявлень і знайомив з новими образами, явищами та новими словами, які їх позначають. Цього потребують інтереси культури мовлення і збагачення словника дітей.

Кожне слово має бути збережене в пам'яті дітей, має стати надбанням їхнього власного мовлення. Педагог має про це

підкуватись. Усі нові слова мають бути у нього на обліку. Вимовити нове слово один раз не досить, його потрібно вимовляти якнайчастіше, знаходити для цього влучні моменти: тільки тоді нове слово ввійде в життя і в активний запас дітей.

Одну й ту саму розповідь чи казку можна розповідати дітям кілька разів: малюки цього потребують.

Усе до сих пір сказане стосувалось розповідання дітям, але розповідати повинні й самі діти.

Діти цікавляться епізодами з життя улюбленої виховательки. Вона розповідає їм про пригоди на вулиці, свідком яких вона була. Посковзнулася жінка і впала; валіза, яку вона несла, відлетіла вбік, уся провізія розсипалася. Жінка вдарилася, сама не може підвестися. Школярі, які проходили поруч, підбігли до неї, допомогли встати, обтрусили їй пальто, зібрали овочі, що розсипалися в різні боки, перевели перелякану жінку через вулицю.

Закінчивши свою розповідь, вихователька пропонує: «Діти, можливо, й ви бачили щось таке цікаве? Пригадайте, завтра нам розповісте».

Або вона розповідає їм про свою кицьку. Більшість дітей теж мають своїх кицьок, про яких вони можуть розповісти. Пропозиція розповісти про щось викликає у дітей різні напрямки думки, кожна дитина виявляє свою індивідуальність — це явище надзвичайно цікаве й цінне. Потрібно постійно звертати увагу на те, що дитина повинна висловлювати свої думки зрозуміло, а тому вони насамперед мають бути зрозумілими їй самій. Якщо ми хочемо, щоб наші слухачі чітко уявили собі, що з нами відбулося на вулиці, зацікавилися би нашою розповіддю, ми повинні самі з повною відповідальністю розібратися в тому, що сталося.

Перш ніж починати розповідати, необхідно до самого себе звернутись із запитанням: чи уявляю я собі цілком те, про що збираюсь говорити, чи все мені самому зрозуміло й відомо? І тільки тоді, коли все зрозуміло, починати розповідь.

Діти здебільшого легко погоджуються на пропозицію розповісти щось з особистих переживань. Ділитися з іншими своїми думками, обмінюватися враженнями — нагальна потреба людини, яка виявляється у дітей досить своєрідно, по-дитячому. Спробуйте запропонувати дитині розповісти про собаку, якого вони знали, і до вас потягнеться кілька рук. І скільки вуст готові негайно починати розповідь!

Ви викликаєте одного, другого, третього — і починається збочений виклад з повтореннями, зупинками, заїкуванням, постійними:

«Ні, не так, я забув сказати, я не розумію, як це було», і т. ін. Ось тут і потрібно розтлумачити дітям, чому це відбувається.

На пропозицію розповісти про собаку свідомість дитини реагує тільки одним чітким уявленням: вона знала Жучку чи Дружка, якого вона любила, але що розповісти про цього самого Дружка вона зовсім не знає. Дітям слід пояснити: «Розповісти все про твого Дружка неможливо, навіть тому, що часу бракує: друзі твої теж бажають розповідати. Тому зупинись на чомусь одному; розкажи нам про зовнішність Дружка чи про якусь подію з його життя, словом, про що хочеш; тільки подумай добре, про що ти будеш говорити, пригадай — що, де, коли відбувалось. Можна щось і вигадати про твого Дружка».

Якщо розповідь подано й підготовлено таким чином, вона дається легко тим дітям, які раніше й двох слів зв'язати не могли.

Необхідно всіляко зосереджувати увагу дітей на сутності того, про що вони хочуть розповідати, на основній думці. Всестороннє, несуттєве потрібно відкинути: по-перше, воно затемнює сутність, по-друге, забирає час.

Такі розповіді, темами яких є особисті переживання, спостереження дітей, мають для розвитку мислительної здібності й мовлення дітей велике значення. В них з'являється широкий шлях для дитячої творчості, їхньої самодіяльності, виявів індивідуальності.

Дитина змушена добирати й комбінувати слова самостійно, а не брати їх з готової розповіді. Дитині майже щодня доводиться розповідати про почуте, побачене й пережите, та робить вона це переважно хаотично.

Запропонуйте дітям обдумати те, про що вони будуть розповідати, чітко собі все уявити, при цьому дотримуйтеся ще одного суттєвого правила: ніколи не підганяйте дітей, схвалюйте повільне мовлення, хоч і з невеликими паузами, та продумане й зрозуміле. Потрібно всіляко боротися з абстрактним, розпливчастим викладом, із зайвим багатослів'ям. Діти повинні розуміти, що сутність не в словах, а в думках, у змісті, який вони передають. Слова, за якими немає жодного змісту чи які непотрібні для розуміння й висвітлення змісту, не мають значення, є зайвими.

Під час розповіді діти мають звертатися не тільки до виховательки, а й до всіх дітей. При цьому їм слід прищеплювати відповідні культурні навички: як встати, вийти, повернутися обличчям до товаришів, стежити за своєю позою. Підготовка до прилюдного виступу дорослої людини повинна починатися з раннього віку.



Переказ готового літературного твору не повинен бути викресленим з числа факторів, що розвивають мовлення дітей, йому повинно бути лише відведене другорядне місце. Оповідання, прочитане дітям, має передусім слугувати засвоєнню його основної думки, його основних частин (плану), логічних та причинних зв'язків, його подробиць. І тільки після цього молена приступити до переказування. Зразком знову має бути переказ виховательки. Можна переказати оповідання без змін, за власним вільним викладом, можна й скоротити його.

Слід пам'ятати, що не всі оповідання, хоч і доступні віку й розвитку дітей, можна переказувати. Оповідання, які є завершеними досконалішими зразками художньої літератури, мають бути винятком. Для переказування добираються переважно оповідання з певним, чітким співвідношенням частин; з зрозумілим, визначеним початком, серединою й кінцівкою. Якщо між частинами існує чіткий, логічний зв'язок, одна частина підводить до іншої й роз'яснює її.

Зайві деталі, дрібниці ускладнюють засвоєння сутності, а тому й ускладнюють саме переказування. Спочатку потрібно добирати оповідання за можливості прості за конструкцією, зрозумілі.

Під час викладу втручатись у переказ можна лише у випадку гострої потреби. Якщо виклад відбувається хоч трішки правильно, слід надати можливість висловитися до кінця, якщо навіть дитина робить пропуски. Потрібно намагатися залучити всіх дітей до цієї роботи, щоб вона була спільною. Товариші можуть вказати на допущені пропуски й загалом висловитися з приводу викладу. Через загальну бесіду слід з'ясувати його здобутки, позитивне й недоліки. Якщо дитина переривається, забула, що було далі, потрібно їй допомогти.

Не зловживайте непотрібними запитаннями, що порушують стрункність переказу, *головне не вимагайте так званих «повних» відповідей*, (курс. наш. — А. Б). Ми вчимо дітей мовленню, яким вони будуть користуватися в повсякденному житті. Чи відіграють у цьому мовленні «повні» відповіді хоч якусь роль?

Іноді можна запропонувати план розповіді. Наприклад:

1. Діти пішли до лісу.
2. Неприємна пригода в лісі.
3. Повернення додому.

За цим планом педагог складає розповідь.

Конкретний, досконалий зразок того, чого потребують від дітей, краще будь-яких роз'яснень допомагає дітям зрозуміти й полегшує дальшу аналогічну роботу над іншим матеріалом.

Складати розповіді за чітким планом можуть діти з 5-6 років. У таких розповідях вигадка переважно переплітається з фактами життя самих дітей. Так, у цього маленького оповідача було кошеня Пухнастик. Він бачив, як хлопчик заліз на дерево, щоб зняти кошеня, яке сиділо там. Діти 6 років можуть складати розповіді на теми на зразок таких: «Іванко ледве не втопився», «Катруся розбила ляльку», «Пригода на ковзанці», «Як діти виліпили сніговита» і т. ін.

Кожного разу необхідно давати дітям час на обдумування, ніколи нічого не можна вимагати відразу. Адже кожний педагог, який поважає свою справу, сам завжди готується до занять, продумує план своєї розповіді і її розробку. Чи можемо ми вимагати від дітей, щоб вони це робили без підготовки? Цими недоречними, на жаль, вимогами, які досить часто являться до дітей, пояснюються переважно незібраність і хаос їхніх думок і ще більше — дефекти мовлення.

Не можна не згадати ще про один вид роботи в цій галузі — закінчення дітьми розповіді...

Педагог розповідає дітям початок розповіді, діти повинні скласти кінцівку. Дуже важливо пропонувати такий початок, який надавав би простір дитячій уяві, можливість розгалужуватись в різних, іноді протилежних напрямках. При цьому надзвичайно цікаво стежити за явами індивідуальності дітей, їхньої психіки і світогляду.

*Розповіді за картинками.* Залипіається ще сказати про розповіді за картинками. Картинки — матеріал, винятково пристосований до стимулювання складання розповідей. Зображені на картинці предмети з'єднані певною логічною ситуацією, певними взаємовідносинами. На заняттях з маленькими дітьми потрібно добирати такі картинки, художній задум яких простий, чіткий, конкретний, ситуація очевидна. Зміст картинки, яка пропонується для розповіді, має збуджувати думку дитини, полегшувати роботу її уяви, спиратися на життєвий досвід дитини, на запас її уявлень. Дітям доступне це завдання десь з 5-6 років.

Однак розповідати дітям за картинкою потрібно набагато раніше. Діти 3-х, а іноді й 2-х років реагують на такі розповіді з великим інтересом.

Розповідання дітям за картинкою — один з найдоцільніших прийомів з слухання мовлення.

Чим частіше ми будемо розповідати малюкам за картинками, тим швидше вони почнуть складати такі розповіді самостійно. На всіх ступенях розповідям дітей повинні передувати зразкові розповіді педагога. На прикладі таких розповідей діти дізнаються, що оповідач може уявити собі події, які передували тим, які зображені

на картинці, та наступні події, вийти за межі картинки. Дітям 6-7 років досить прослухати 2-3 таких розповіді, щоб вони це зрозуміли й стали на шлях самостійного складання розповідей.

Картинку, за якою діти будуть складати розповіді, заздалегідь вішають у певному місці. Дітям потрібно надати час ознайомитися з нею, добре її розглянути. Розповідають діти по черзі. Зупиняти й переривати оповідача не можна. Всі зауваження роблять після розповіді.

Складати розповіді за картинками діти повинні не тільки індивідуально, а й колективно. Спочатку в такому заняття бере участь сам педагог: він його веде, не дає можливості дітям ухилитися від теми, навідними запитаннями допомагає їй розвивати далі, висвітлювати її найсуттєвіші сторони. Діти висловлюються, вносять до змісту розповіді щось своє, іноді досить суперечливі подробиці, сперечаються, погоджуються.

На завершення цієї попередньої роботи хтось із дітей зв'язно викладає зміст картинки, складає зв'язну розповідь. Така колективна робота особливо цінна для розвитку мислення й мовлення.

Надалі старшим дітям можна доручати складати розповіді за картинками без участі виховательки. Вони спільно обдумують усі подробиці й у завершеному вигляді розповідають іншим дітям.

*(Там само. — С 92-96, 100-113).*

*Є.І.ТИХЕСВА*

## ЛИСТИ

Листи відіграють суттєву роль у житті людини, дітей потрібно вправляти з ранніх років у цій формі викладу власних думок. Це чудовий шлях для розвитку їхнього мовлення. Найважче — дати дитині зрозуміти, що потрібно писати, як віднайти для листа зміст, який був би цікавим та значущим для тієї особи, для якої він призначений. Дитина повинна зрозуміти, що писати необхідно лише про те, що є цінним і цікавим, а це визначається багато в чому тим, кому його будуть писати. Те, що становить захоплюючий інтерес у листі до матері, буде зовсім нецікавим у листі до знайомого.

Писати листи можуть тільки ті діти, які оволоділи відповідним рівнем процесу письма. Дошкільнята до цього ще не готові. Однак і підготовка до оволодіння епістолярним мистецтвом, використання і його як цінного прийому з розвитку мовлення дітей повинно мати

місце вже в дошкільному віці. Дитина має зрозуміти, що лист — засіб спілкування між людьми. У листах люди повідомляють один одному про подробиці свого життя і дізнаються про життя інших, висловлюють подяку за щось, вітають, запрошують кудись. Слід розвивати у дітей ставлення до листів як до справи серйозної; потрібно добре обмірковувати, що будемо писати, як краще викласти свої думки.

Лист певній особі складається колективно. Діти під керівництвом виховательки обговорюють, що й як писати, а пише сама вихователька. Зрозуміло, що писати потрібно тільки дійсні листи існуючим і близьким людям. Таке заняття можливе вже з 3-4-річними дітьми. Захворіла улюблена вихователька, не приходять у дитячий садок. Як не запропонувати малюкам: «Давайте напишемо тьоті листа, дізнаємося, що з нею, чи не краще їй, коли вона повернеться до нас». Вихователька бере папір і перо, збирає дітей: «Як ми почнемо наш лист? Давайте почнемо так»: «Дорога тьотю Олю!» Тепер кажіть, про що написали тьоті Олі, кажіть по черзі, що відбулось у нас в дитячому садку особливо цікавого. Діти висловлюються: «У нас були котлети. Миколка розбив тарілку (діти люблять відмічати провини інших, їх потрібно відчувати від цього), ми каталися на санчатах, ми годували пташок. Люда впала й вдарилась» і т. ін. Висловлювання не зовсім рівне, дітям доводиться нагадувати про якусь подію, яка, звісно, зацікавить тьотю Олю.

Лист написаний, діти по черзі диктують свої імена для підпису, іноді за особистою ініціативою пропонують покласти в конверт свої малюнки. На очах у дітей з відповідними поясненнями лист вкладається в конверт, пишуть адресу, наклеюють марку, діти під час прогулянки кидають лист у поштову скриньку. Тьотя Оля, звісно, не забариться відповісти на лист дітей. Вона надішле довгий і цікавий лист, який буде прочитано вголос дітям. Добре писати листи й товаришам, які захворіли чи виїхали. З листами дітей 6-7 років інша справа. У нас діти, які вміли писати, писали їх самі, колективно, кожний якусь фразу; всі підписувались. Якщо матеріалу для листа назбиралося дуже багато, лист пише вихователька під диктовку дітей. Ставлення до змісту, стилю листа повинно бути, звісно, суворіше, ніж до листа малюків. Кожне пропонуване питання обговорюється з погляду його цікавості й значущості, діти намагаються викладати свої думки рівніше. Звертають увагу дітей на зовнішню сторону листа, почерк, розташування матеріалу на поштовому аркуші, на форму звернення, кінцівку, підпис, числа року...

Листування має відігравати в житті дитини не формальну чи фіктивну, ареальну, зумовлену життям роль. Для цього особливо важливо, щоб люди, з якими діти листуються, ставилися до цієї справи

Богущ А.М.

серйозно, вдумливо, з інтересом, щоб жодний дитячий лист не залишався без відповіді. Почуття, думки, які хоч один раз залишилися без відповіді, можуть зникнути й згаснути від цього назавжди.

Незмінне правило — надавати будь-якому виду вправлення дітей у слові досконалі зразки такого слова — повинно виконуватись і в цьому випадку.

(Там само. — С 114-116).

*В. О. СУХОМЛИНСЬКИЙ*

#### РІДНЕ СЛОВО

Для нас, українців, рідною є українська мова. Нею розмовляють сьогодні понад 36 мільйонів чоловік. Та історично доля нашого народу склалася так, що нам, українцям, дуже близька й дорога мова братнього російського народу. Дві споріднені мови переплітаються багатьма нитями. Це не тільки полегшує, а й утруднює оволодіння спорідненими мовами. Сотні слів, що звучать однаково в них, мають різне значення. Слово, що звучить в одній мові з патетичним забарвленням, в другій — іноді набуває іронічного смислу. Гра відтінків, найтонших рисочок емоційно-естетичного забарвлення слів у цих мовах є для нас, учителів, джерелом духовного багатства, яке ми покликані передати молодому поколінню.

Мова — духовне багатство народу. «Скільки я знаю мов, стільки разів я людина», — говорить народна мудрість. Та багатство, втілене в скарбниці мов інших народів, лишається для людини неприступним, якщо вона не оволоділа рідною мовою, не відчула її краси. Чим глибше людина пізнає тонкощі рідної мови, тим тонша її сприйнятливість до гри відтінків рідного слова, тим більше підготовлений її розум до оволодіння мовами інших народів, тим активніше сприймає серце красу слова.

Я прагнув до того, щоб це життєдайне джерело — багатство рідної мови — було відкрите для дітей з перших кроків їхнього шкільного життя. «Подорожуючи» до живого джерела думки і слова, мої вихованці пізнавали одночасно емоційні, естетичні, смислові відтінки українського і російського слова. Я домагався, щоб вони відчували красу мови, дбайливо ставились до слова, дбали про її чистоту.

Мовна культура людини — це дзеркало її духовної культури. Найважливішим засобом впливу на дитину, облагороджування її почуттів, душі, думок, переживань є краса і велич, сила і виразність рідного слова. Роль цього засобу в початковій школі, де кожна зустріч з новим явищем навколишнього світу пробуджує в серцях дітей почуття захоплення, неможливо переоцінити.

Ми йшли в природу — в ліс, в сад, на поле, луг, берег річки — слово ставало в моїх руках знаряддям, за допомогою якого я відкривав дітям очі на багатство навколишнього світу. Відчуваючи, переживаючи красу побаченого й почутого, діти сприймали найтонші відтінки слова, і через слово краса входила в їхні душі. «Подорожі» в природу були першим поштовхом до творчості. В дітей з'явилося бажання передати свої почуття і переживання, розповісти про красу. Діти склали маленькі твори про природу. Ці твори — найважливіша форма роботи з розвитку мови і думки. Кожна дитина складала свій твір, а потім записувала його в класі.

(Сухомлинський В. О. Рідне слово // *Вибр. те.: У 5 т. — К.: Рад. шк., 1977.- Т.3.- С 201-202*).

## РОЗДІЛ 3

ЗАВДАННЯ, МЕТОДИ І ФОРМИ РОБОТИ  
З РОЗВИТКУ МОВЛЕННЯ

Ф. о. сохім

## ОСНОВНІ ЗАВДАННЯ З РОЗВИТКУ МОВЛЕННЯ

Неодмінною умовою всебічного розвитку дитини є спілкування її з дорослими. Дорослі — охоронці досвіду, знань, умінь, культуріри, що накопичило людство.

Серед багатьох важливих завдань виховання і навчання дітей дошкільного віку в дитячому садку навчання рідної мови, розвиток мовлення, мовленнєвого спілкування — одне з провідних. Це загальне завдання складається з ряду спеціальних часткових завдань: виховання звукової культури мовлення, збагачення, закріплення та активізація словника, удосконалення граматичної правильності мовлення, формування розмовного (діалогічного) мовлення, розвитку зв'язного мовлення, виховання інтересу до художнього слова, підготовка до навчання грамоти.

У дитячому садку оволодівають найважливішою формою мовленнєвого спілкування — усним мовленням. Мовленнєве спілкування — у його повному вигляді — розуміння мовлення й активне мовлення розвиваються поступово.

Мовленнєвому спілкуванню дитини з дорослими передують емоційне спілкування. Воно є стрижнем, головним змістом стосунків дорослого й дитини в підготовчій період розвитку мовлення — на першому році життя. Дитина відповідає посмішкою на посмішку дорослого, вимовляє звуки у відповідь на лагідну розмову з нею. Вона ніби заражається емоційним станом дорослого, його посмішкою, сміхом, лагідним тоном голосу. Це саме емоційне спілкування, а не мовленнєве, тому що в ньому започатковуються основи майбутнього мовлення, майбутнього спілкування з допомогою слів, які дитина розуміє й усвідомлено вимовляє.

В емоційному спілкуванні з дорослими дитина реагує на особливості голосу, інтонацію, з якою вимовляються слова. Мовлення у цьому спілкуванні має лише свою звукову сторону, супроводжуючи дії дорослого. Проте мовлення, слово завжди позначає цілковито конкретну дію (встань, сядь), конкретний предмет (чашка, м'ячик), конкретну дію з предметом (візьми м'ячик, дай ляльку), дію предмета (машина їде) і т. ін. Без такого точного позначення предметів, дій, якостей предметів та їх властивостей дорослий не може керувати поведінкою дитини, її діями та рухами, схвалювати чи забороняти їх.

В емоційному спілкуванні дорослий і дитина виражають загальне ставлення один до одного, своє задоволення чи незадоволення, тобто почуття, а не думки, цього стає зовсім не досить, коли в другому півріччі розширюються світ дитини, збагачуються його взаємостосунки з дорослими (а також з іншими людьми), ускладнюються рухи і дії, розширюються можливості пізнання. Відтепер необхідно говорити про різноманітні цікаві й важливі речі навколо, а мовою емоцій це зробити часом досить важко, а інколи просто неможливо. Потрібна мова слів, потрібне мовленнєве спілкування з дорослими.

Під час емоційного спілкування дитина спочатку зацікавлена тільки дорослим. Та коли дорослий привертає її увагу до чогось, вона немовби переключає частину цієї зацікавленості на предмет, дію, іншу людину. Спілкування не втрачає емоційного характеру, але це вже не власне емоційне спілкування, не «обмін» емоціями заради них самих, а спілкування з приводу предмета.

Слово, що вимовляється при цьому дорослим та яке чує дитина, несе в собі відтінок емоцій (у таких випадках воно й вимовляється виразно), вже починає звільнятися з полону емоційного спілкування, поступово стає для дитини позначенням предмета, дії тощо. На цій основі з другого півріччя першого року життя у малюка розвивається розуміння слова, мовлення, з'являється елементарне неповне мовленнєве спілкування, тому що говорить дорослий, а дитина відповідає тільки мімікою, рухами, дією. Рівень такого розуміння достатній для того, щоб малюк міг осмислено реагувати на зауваження, прохання, вимоги у звичних, добре знайомих йому ситуаціях.

Разом з тим розвивається й ініціативне звернення малюка до дорослих: він привертає їхню увагу до себе, до якогось предмета, щось просить з допомогою міміки, жестів, звуків.

Вимова звуків за ініціативним зверненням має особливо важливе значення для розвитку мовленнєвого спілкування: тут зароджується зумисність голосової реакції, її спрямованість на іншу

людину. Так само важливим є наслідування звука і звукосполучень, які промовляє дорослий. Воно сприяє формуванню мовленнєвого слуху, формуванню довільності вимови, тому що без неї неможливе наслідування цілих слів, які дитина пізніше буде започувати з мовлення дорослих.

Перші усвідомлені слова з'являються в мовленні дитини переважно в кінці першого року. Однак, по-перше, їх не досить — усього близько 10 (мама, дід, ням-ням, гав-гав...), по-друге, малюк дуже рідко вживає їх за своєю ініціативою. Приблизно всередині другого року життя в розвитку мовлення дитини відбуваються суттєві зрушення: вона починає активно використовувати накопичений до цього часу словник, під час звернення до дорослого з'являються перші речення. Характерною особливістю цих речень є те, що слова, які входять до їх складу, вживаються в незмінній формі: *ісе мо-ка* (ще молока)... Речення складаються з двох слів, три-чотири слова з'являються пізніше, до двох років.

Навіть таке недосконале за своєю формою, за граматичною структурою мовлення відразу значно розширює можливості мовленнєвого спілкування дорослого і дитини. Малюк і розуміє звернене до нього мовлення, і сам може звертатися до дорослого, висловлювати свої бажання, думки, прохання. А це, звісно, значно збагачує словник. Адже дитина вже досить добре наслідує мовлення дорослого, почути слова, добре розуміє звернене до неї мовлення і може комбінувати в реченні слова, які тільки-но засвоїла, з тими, які засвоїла раніше.

До 1 року 6 міс. дитина використовує приблизно 100 слів, до 2 років словник значно збільшується — до 300 слів і більше. Індивідуальні відмінності в розвитку мовлення бувають досить відчутними, й наведені дані, звісно, орієнтовні. Та головна подія у розвитку мовлення в цей період (на кінець другого року) полягає не в кількісному зростанні словника, а в тому, що слова, які малюк використовує в своїх реченнях (відтепер уже, переважно, три-чотирислівних), набувають відповідної граматичної форми: дівчинка сіла, дівчинка сидить...

З цього часу й починається один з найважливіших етапів оволодіння рідною мовою — оволодіння граматичною структурою мови. Засвоєння граматики відбувається досить інтенсивно, й основні граматичні закономірності дитина засвоює до 3-3,5 років. Так, до цього часу вона вживає в своєму мовленні всі відмінкові форми, форми дієслів, складні речення з словосполученнями...

До трьох років словник дитини зростає до 1000 й більше слів. До складу словника входять усі частини мови (іменники, дієслова, прикметники, займенники, числівники, дієприслівники), службові слова (прийменники, союзи, частки), вигуки.

Іноді до початку четвертого року життя засвоюються і всі звуки рідної мови, навіть *р, л, їй, ч, ж, ш, ц*.

Проте все це не означає, що надалі ні самій дитині, ні оточуючим її дорослим не потрібно докладати зусиль щодо вдосконалення володіння мовою. Адже чимало тонкощів, труднощів, винятків з правил, які є в системі мови, малюку ще потрібно засвоїти.

Пригадаймо, наприклад, «відоме» дієслово. До того ж, дитина оволодіває розмовним мовленням, і це зумовлює деякі особливості засвоєння засобів її рідної мови. Наприклад, у різномовному мовленні дорослих практично відсутні дієприслівники та дієприкметники... Немає їх і в мовленні дитини.

Оволодіння рідною мовою — це не тільки вміння правильно побудувати речення, хоч і складне... Дитина має навчитись розповідати: не просто назвати предмет (це — яблуко), а й описувати його, розповідати про якусь подію, явище, послідовність дій. Така розповідь складається з низки речень. Вони характеризують суттєві сторони та властивості того явища, яке описується, мають бути логічно пов'язані один з одним і розгортатися в певній послідовності, щоб слухач повно й точно зрозумів мовця. У цьому випадку ми будемо мати справу із зв'язним мовленням, тобто з мовленням змістовим, логічним, послідовним, досить зрозумілим, яке не потребує додаткових запитань і уточнень.

У формуванні зв'язного мовлення відчутно діє взаємозв'язок мовленнєвого й розумового розвитку дітей, розвитку їхнього мислення, сприймання, спостережливості. Щоб гарно, зв'язно розповісти про щось, потрібно чітко уявити собі об'єкт розповіді (предмет, подію), вміти аналізувати, відбирати основні (для певної ситуації спілкування) властивості і якості, встановлювати причинно-наслідкові, часові та інші відносини між предметами та явищами.

Та зв'язне мовлення — це все ж таки мовлення, а не процес мислення, не міркування, не просто «думки вголос». Тому, для досягнення зв'язності мовлення, необхідно вміти не тільки дібрати зміст, який потрібно передати мовленням, а й використати необхідні для цього мовні засоби. Необхідно вміло використати інтонацію, логічний (фразовий) наголос (виділення найбільш важливих, ключових слів), добирати найбільш влучні для вираження

даної думки слова, вміти будувати складні речення, використовувати різні мовні засоби для зв'язку речень і переходу від одного речення до другого.

Зв'язне мовлення — це не просто послідовність слів і речень — це послідовність пов'язаних одна з одною думок, які передані точними словами у правильно побудованих реченнях. Дитина вчиться мислити, навчаючись говорити, вона також вдосконалює своє мовлення, коли вчиться мислити.

Зв'язне мовлення ніби вбирає в себе всі досягнення дитини в оволодінні рідною мовою, в засвоєнні її звукової сторони, словникового складу, граматичної будови. Це не означає, однак, що розвивати зв'язне мовлення дитини можна лише тоді, коли вона досить добре засвоїла звукову лексичну та граматичну сторони мовлення. Формування зв'язного мовлення починається раніше. Малюк може ще не володіти великим обсягом словника й складними синтаксичними конструкціями (наприклад, складнопідрядними реченнями), але робота з розвитку зв'язного мовлення вже має починатися.

Найпростіші завдання на побудову зв'язного висловлювання (наприклад, переказ невеличкої простої казки) ставлять до мовлення дві важливі вимоги:

1) зв'язне мовлення має будуватися довільно, передбачене значною мірою більше, ніж, скажімо, репліка в діалозі (відповідь на запитання);

2) воно має плануватись, мають накреслюватись віхи, за якими буде розгортатись розповідь. Формування цих здібностей у простих формах зв'язного мовлення слугує основою переходу до складніших її форм (наприклад, творчому розповіданню).

Зв'язність монологічного мовлення починає формуватись у надрах діалогу як провідної форми мовленнєвого спілкування. У діалозі зв'язність залежить від здібностей та вмій не однієї людини, а двох. Обов'язки щодо його забезпечення виконує, передусім, дорослий, але поступово вчиться їх виконувати й дитина. В діалозі кожний із співбесідників відповідає на запитання іншого; в монологічному мовленні мовець, який послідовно висловлює свої думки, немовби відповідає самому собі. У розмові з дорослим дитина вчиться ставити запитання до самої себе. Діалог — найперша школа розвитку зв'язного монологічного мовлення дитини (і загалом активізації її мовлення).

Найвища форма зв'язного монологічного мовлення — писемне мовлення. Воно є довільнішим і усвідомленішим, більше запла-

нованим, програмованим, ніж усне монологічне мовлення. Завдання з розвитку писемного зв'язного мовлення зараз не може ставитись. Та все ж психологічні особливості писемного мовлення можуть бути використані для формування у дошкільників умій довільно будувати зв'язне усне висловлювання (переказ, розповідь). Це використання базується на «розподілі праці» на складання писемного тексту між дитиною і педагогом, дитина складає текст, дорослий записує. Такий прийом — складання листа — давно існує у методиці розвитку мовлення дошкільників. Ще Є.І.Тихеева розглядала складання листів як суцільний прийом розвитку мовлення, який може й повинен мати місце вже в дошкільному віці...

Складання листа проводиться переважно колективно, але це зовсім не означає, що зникає монологічність мовлення, знижуються вимоги до довільності, усвідомленості побудови тексту: адже текст складає кожна дитина. Більше того, колективне складання листа полегшує вихователю формування у дітей досить важливої здібності відбору кращого, найбільш вдалого варіанту речення (фрази) чи більшої частини тексту змісту листа. Ця здібність, власне, і є сутністю довільності, усвідомленості побудови вислову (Я можу сказати так, та, мабуть, краще сказати інакше). До того ж, перевага використання колективної форми роботи зовсім не означає, що не може мати місце індивідуальне складання листа...

Складанням листів можна досягти значних результатів у розвитку зв'язності усного мовлення дитини, у збагаченні її складними синтаксичними конструкціями (складносурядними та складнопідрядними реченнями), оскільки мовлення, яке залишається усним за зовнішньою формою, буде водночас будуватись на рівні розгорнутості й довільності, що є характерним для письмового мовлення, і завдяки цьому за своєю структурою, за якістю зв'язності буде наближатися до нього.

Формування довільності мовлення, здібності вибору мовних засобів є важливою умовою не тільки розвитку зв'язності мовлення, а й засвоєння мови загалом, оволодіння тим, чого поки що немає у дитини в активному мовленні. Припустимо, наприклад, що маленька дитина активно володіє тільки двома першими словами з мнотімнічного ряду йти — керувати — топати — швендяти (хоч розуміти ці слова вона може). Якщо в неї ще не розвинута здібність відбирати мовні засоби відповідно до завдань побудови висловлювання, вона просто відтворить те слово, яке, так би мовити, першим приходить у голову (напевне, це буде як більш загальне за значенням).

Якщо здібність відбору вже є (хоча б елементарна початкова), тож малюк буде вживати слово, яке найбільше підходить до даного контексту (крокувати, а не йти). Головне, щоб перед дитиною постало саме завдання відбору. Вибирати вона зможе, звісно, з того, що в неї є. Однак «є» — це і в активному словниковому запасі, і в пасивному, тобто в тому словнику, який дитина розуміє, але сама ним не користується. І коли умови побудови висловлювання будуть такими, що жодне із слів, якими дитина володіє активно, не підходить до даного контексту, вона може звернутися до свого пасивного запасу і вжити не йти, а, наприклад, швендяти. Аналогічно і з активізацією складних граматичних (синтаксичних) конструкцій.

Отже, зв'яже мовлення, яке акумулює успіхи, досягнення дитини у засвоєнні всіх боків, усіх рівнів мовної системи, разом з тим, з перших занять його формування стає важливою умовою оволодіння мовою — її звуковою стороною, лексикою, граматикою, а також умовою набуття вмінь користуватися мовними засобами художньої виразності мовлення.

У загальній системі мовленнєвої роботи в дитячому садку збагачення словника, закріплення й активізація його займають досить значне місце. Й це закономірно. Слово — основна одиниця мови, й удосконалення мовленнєвого спілкування неможливе без розширення словникового запасу дитини. Водночас пізнавальний розвиток, розвиток понятійного мислення неможливий без засвоєння нових слів, що позначають поняття, які засвоює дитина, та які закріплюють одержані нею знання та уявлення. Тому словникова робота в дитячому садку тісно пов'язана з пізнавальним розвитком.

У словниковій роботі дуже важливою ланкою є робота зі словом як одиницею мови, зокрема над багатозначністю слова. Наприклад, за певних умов ознайомлення дітей з навколишнім, з властивостями та якостями предметів вводяться нові слова: зелений (на позначення кольору), свіжий (у значенні «щойно виготовлений») та ін. Тут ми вводимо нові слова, враховуючи властивості предмета. Проте важливо враховувати й власне мовні характеристики слова, зокрема його багатозначність. Наприклад, слово зелений має значення кольору, і значення «недозрілий», а слово свіжий означає і те, що «тільки виготовлене», і «прохолодний». Розкриваючи перед дітьми багатозначність слова, ми показуємо їм життя самого слова, оскільки предмети й явища, які відповідають різним значенням слова, можуть бути абсолютно різними, не пов'язаними чи не досить пов'язаними один з одним. Так, наприклад, слово

міцний, якщо вживати його в значенні «такий, що важко розбити, зламати, порвати», належить насамперед до фізичних властивостей предметів (міцний горіх, міцний мотузок). Якщо ж розглядати це слово в іншому значенні — «сильний, значний за виявом», то воно буде вживатися для визначення властивостей явища зовсім іншого роду, до того ж досить різних (міцний мороз, міцний сон, сильний вітер). Розкриття смислового багатства багатозначного слова (а багатозначні більшість слів) відіграє велику роль у формуванні точності слововживання.

Поруч з іншими завданнями мовленнєвої роботи в дитячому садку великої уваги потребує виховання звукової культури мовлення. Розвиток звукового мовлення — це не тільки засвоєння звуків рідної мови, а тому до змісту поняття звукової культури мовлення входить не тільки правильна звуковимова, а й уміння регулювати темп, гучність і т. ін. Справа в тому, що у звуковому мовленні потрібно враховувати складність значення слова звуковий. Воно належить і звуку як найпростішому елементу мовлення, і разом з тим належить до загальної фізичної і мовної характеристики мовлення як звукового явища. Тому, як і щодо мовленнєвого спілкування загалом, слід відзначити два аспекти: активний і пасивний: промовляння (слів, фраз, складних зв'язних висловлювань) і сприймання. Тому у звуковій культурі розділи: культура звуковимови та мовленнєвий слух...

У різних підрозділах, що входять до складу звукової культури, по-різному розглядається ефективність, успішність мовленнєвого спілкування. Якщо, наприклад, окремі орфоепічні помилки не можуть знизити загальну зрозумілість мовлення, то прискорення його темпу може суттєво вплинути на мовленнєве спілкування. Так само значно знижена інтонаційна виразність може ускладнити сприймання, оскільки при цьому знижується не просто виразність, а й ніби згладжуються фразові наголоси, що не може не позначитись на розумінні смислу мовлення, яке сприймається.

Серед завдань з розвитку мовлення і навчання рідної мови в підготовчій до школи групі програма виховання у дитячому садку передбачає нове спеціальне завдання, вирішення якого забезпечує підготовку дітей до навчання грамоти — мовлення для дітей вперше стає предметом вивчення. Вихователька розвиває в них ставлення до усного мовлення як до мовної дійсності, вона підводить їх до звукового аналізу слів. Передбачено навчання дітей складанню речень з 2-4 слів, виділення слів у реченні, розподіл слів на склади та складання слів із складів...

У сприйманні та розумінні мовлення усвідомлюється передусім той смисловий зміст, який воно передає. У виразі думки в мовленні, у повідомленні її співбесіднику також усвідомлюється смисловий зміст, а усвідомлення того, як побудоване мовлення, якими словами висловлюється думка, не є обов'язковим. Дитина й не здатна до цього усвідомлення тривалий час; вона навіть не знає, що говорить словами...

Якщо виділяти в підготовці до навчання грамоти насамперед загальне завдання («мовлення стає предметом вивчення»), то в простіших формах вирішення цього завдання починається і повинно починатись не в підготовчій групі, а раніше, в попередніх групах. Наприклад, на заняттях і в дидактичних іграх із звукової культури мовлення, зокрема з формування слухової уваги, фонематичного слуху, правильної звуковимови дітям дають завдання вслухатись у звучання слова, визначити звуки, які найчастіше повторюються у кількох словах, визначити перший і останній звуки в слові, згадати слова, які починаються з указанного вихователкою звука, і т. ін.

Проводиться також робота із збагачення й активізації словниг[а], під час якої вони отримують завдання, наприклад, дібрати антоніми — слова з протилежним значенням (високий — низький, сильний — слабкий), синоніми — слова, близькі за значенням (путь, шлях, дорога; маленький, невеликий, крихітний, малесенький), звертаючи увагу старшого дошкільника на те, наприклад, як описано сніг у вірші чи оповіді, який він (сріблястий, пухнастий), вихователка може спитати про слово, вжити слово (приблизно так: «Яким словом автор описує сніг, говорить про своє враження від снігу, проте, яким йому бачиться сніг?»). Через виконання таких завдань діти починають засвоювати значення слів *звук*, *слово*, проте це можливо лише тоді, коли вихователка ставить перед дитиною спеціальне завдання — ввести у формування завдання слова *слово*, *звук*, інакше вживання їх буде випадковим. Адже завдання можна сформулювати й так, що слово буде непотрібним. Наприклад, замість того, щоб сказати: «Пригадайте слова, в яких є звук ш», можна сказати: «У назвах яких предметів є звук ш?». Інший приклад. Дітям пропонуються завдання: «Який будинок зображено на малюнку? (Маленький). Так, маленький будинок. А яким іншим словом можна сказати про такий будинок?» Можливе й інше запитання: «Як ще можна сказати про такий будинок?» Смысл завдання не зміниться, якщо вихователка ставила за мету. <sup>Т</sup> тільки, наприклад, активізацію словника.

Розгляньмо, в чому різниця цих формулювань. У тих випадках, коли вживається слово, увага дітей спрямовується на те, що в мовленні використовуються будь-які слова, що ми розмовляємо словами. Вихователка поволі підводить дітей до розуміння значення слова *слово*, до розуміння словесного складу мовлення (ще задовго до того, коли у них почнуть спеціально формувати таке розуміння). У тих випадках, коли у формуванні мовленнєвих завдань слово не вживається, діти виконують завдання і не замислюються над тим, що використовують слово.

Для дошкільнят (якщо спеціальна робота з ними ще не проводилася) слова *слово* й *звук* мають досить невизначене значення. Як засвідчують спостереження й досліди, у відповідь на запитання про те, які слова він знає, навіть старший дошкільник може вимовити звук, назвати якусь літеру (*ме*, *бе*), сказати речення чи словосполучення (*гарна погода*) чи навіть відповісти, що жодних слів він не знає, а знає вірш про м'яч. Більшість дітей називає слова, *ам*, переважно тільки іменники, що позначають предмети (стіл, стілець, дерево). Коли дітям пропонують вимовити якийсь звук, вони досить часто називають теж якусь літеру (це, до речі, не найгірший варіант — навіть цілковито грамотні дорослі досить часто змішують звук і букву), вимовляють звуконаслідування (*ту-пу-пу*), просто говорять про якесь звукове явище (*грім гримів*) і т. ін. Така нечіткість уявлень дітей про слово й звук багато в чому викликана багатозначністю відповідних слів.

Слово, звук — такі ж самі слова, як і багато інших. Як і інші, вони мають певне значення, позначають певне явище, але значення цих слів не прості. У тлумачних словниках російської мови можна прочитати, що слово — це «одиниця мовлення, яка служить для вираження окремого поняття», чи «одиниця мовлення, яка є звуковим вираженням поняття про предмет чи явище об'єктивного світу. Однак поряд із цим основним значенням *слово* має і значення «мовлення», «бесіда», «розмова» (дар слова: передати прохання словами, розповісти своїми словами і т.п.) та ін. Слово *звук* має два значення:

- 1) «фізичне явище, яке сприймається на слух»;
- 2) «членороздільний елемент людського мовлення».

Словникові визначення значень слів *слово* й *звук* дошкільнику давати не можна — він їх не зрозуміє (хоча загалом можна й потрібно розробляти методику використання таких визначень для розвитку мовлення дошкільників у дитячому садку). Проте з цього не випливає, що діти взагалі не отримують жодних визначень.



У логіці є термін «остенсивне визначення», яке протиставляють вербальному, словесному визначенню. Слово «остенсивний» походить від латинських слів *ostensio* — «показ» і *ostendo* — «показую, демонструю, вказую як на приклад». Саме такі визначення і даються дітям, коли у формуванні вищезгаданих завдань вихователька вживала слова *слово* та *звук*. Те саме і з словами *речення*, *склад*, коли проводиться безпосередня робота з підготовки дітей до навчання грамоти, їм не дають граматичного визначення речення (наприклад: «Речення — це граматично та інтонаційно оформлене сполучення слів чи окреме слово, яке виражає закінчену думку»)… Уявлення дітей про речення, слово, склад закріплюються під час практичних вправ. Ці практичні вправи і є використанням остенсивних визначень.

Засвоєння дитиною елементарних значень слів *слово* і *звук* на основі остенсивних визначень у різних мовленнєвих вправах дає змогу дати їй початкові уявлення щодо розмежування слова й звуку. Надалі, коли вже навчають поділяти речення на слова, навчають звуковому аналізу слів і т.п., ці уявлення поглиблюються, бо дитина виділяє, розмежовує слово й звук саме як одиниці мовлення, має можливість «почути» їх «окремість» у складі цілого (речення, слова).

Під час ознайомлення дітей зі словесним складом речення, зі звуковим складом слова вихователька розкриває перед ними загальні властивості людського мовлення як процесу — дискретність, відокремленість його складових одиниць (людське мовлення так і зветься «членоподільне мовлення») та лінійність, послідовність цих одиниць.

Коли ми говоримо про усвідомлення мовлення дитиною, необхідно підкреслити, що воно має не тільки сенс безпосередньої підготовки до навчання грамоти, а й формування тих елементарних знань і уявлень про мовлення, які допоможуть засвоїти курс рідної мови в школі. Усвідомлення мовлення під час підготовки до навчання грамоти має досить важливе значення і для загального мовленнєвого розвитку, оскільки на основі усвідомлення формується довільність мовлення: обміркованість вибору як змісту висловлювання, так і мовних засобів, з допомогою яких цей смисловий зміст може бути виражений найточніше. Дитина оволодіває вмінням свідомо, довільно будувати своє мовлення.

…Усвідомлення дитиною мовлення, яке формується під час підготовки до навчання грамоти, — це не просто умова успішного оволодіння читанням і письмом, не просто розширення знань та

уявлень про мовлення. Це важливий засіб подальшого розвитку самого мовлення, його вдосконалення, підвищення його культури. Відомий мовознавець і методист А.М.Пешковський вважав свідоме користування мовними засобами головною відмінною літературного мовлення від мовлення повсякденного, побутового…

У розвитку мовлення дітей провідну роль відіграють дорослі: вихователька — в дитячому садку, батьки і близькі — у сім'ї.

Від культури мовлення дорослих, від того, як вони розмовляють з дитиною, скільки уваги приділяють мовленнєвому спілкуванню з нею багато в чому залежать успіхи дошкільника в засвоєнні мови.

Необхідно, щоб мовлення виховательки відповідало нормам літературної мови, літературного розмовного мовлення і стосовно звукового боку (вимова звуків і слів, дикція, темп і т.п.), і стосовно багатства словника, точності слововживання, граматичної правильності, зв'язності. Особлива увага має бути звернена на звуковий бік мовлення, оскільки його недоліки долаються самим мовцем гірше, ніж, скажімо, недоліки слововживання.

(*Развитие речи детей дошкольного возраста / Под ред. ФЛ.Сохина. — М.: Просвещение, 1979. — С. 4-15*).

М.Р. ЛЬВОВ

## ЗАВДАННЯ І ШЛЯХИ РОЗВИТКУ МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ

Людина все своє життя вдосконалює мовлення, оволодіває багатствами мови. В ранньому віці в неї виникають потреби в спілкуванні, які вона задовольняє завдяки простим елементам мовлення. Потреба висловлювати свої думки з віком розширюється, урізноманітнюється. В ході розвитку дитина користується складнішими мовними одиницями. Збагачується словник, засвоюється фразеологія, дитина оволодіває закономірностями словотворення, словозміни і словосполученнями, численними синтаксичними конструкціями. Ці засоби мови вона використовує для передавання своїх набутих знань, які весь час удосконалюються, для спілкування з мовцями в процесі своєї діяльності. Спочатку дитина висловлює свої почуття, прагнення й думки окремими словами, які ще

граматично не оформлені, та вже приблизно з двох років вона починає інтуїтивно охоплювати систему в мові. В її висловлюваннях починають з'являтися різні частини мови, які вона вживає у потрібних відмінках, часових, родових та інших формах, конструє речення. Дитина не знає правил і не відчуває в них жодної потреби, водночас безпомилково відмінює, пов'язує слова у словосполучення і навіть інколи утворює зовсім нові слова відповідно до законів словотворення. До семи років діти переважно вже володіють найважливішими засобами морфології й багатьма формами синтаксису в межах розмовного стилю.

Інакше, діти оволодівають рідною мовою в процесі мовної діяльності. Ось чому так важливо займатися розвитком мовлення дітей, займатися постійно і цілеспрямовано.

*Першою умовою* мовленнєвого розвитку дитини, як уже зазначалося, є *потреба спілкування*. Однак спілкування можливе лише завдяки загальнозрозумілим знакам, тобто словам, словосполученням, різним зворотам мови. Отже, дітям потрібно дати *зразки* мовлення чи створити мовленнєве середовище. Це *друга умова* мовленнєвого розвитку дитини. Від того, яке в неї мовленнєве середовище, багато в чому залежить багатство й різноманітність її власного мовлення.

Мовлення допомагає дитині не лише спілкуватися з іншими людьми, а й пізнавати світ. Оволодіння мовленням — це спосіб пізнання дійсності. Багатство мовлення значною мірою залежить від збагачення дитини різними уявленнями й поняттями, від її життєвого досвіду. Інакше, мовлення в процесі розвитку потребує не тільки мовного, а й *фактичного матеріалу*. Це *третьою умовою* успішного мовленнєвого розвитку.

Існує і зворотна залежність: чим більше збагачується словник, чим вільніше володіє ним людина, тим успішніше пізнає вона складні зв'язки в природі і в суспільстві. Для дитини мовлення — запорука успішного навчання і розвитку. Відомо, що діти з не досить розвиненим мовленням завжди відстають, поповнюють число тих, хто не встигає з різних предметів.

Мова засвоюється дитиною стихійно, у спілкуванні, в процесі мовної діяльності. Проте цього не досить: стихійно засвоєне мовлення завжди примітивне і не завжди правильне.

Деякі досить важливі аспекти мови стихійно не можуть бути засвоєні і це вже завдання школи.

Це, по-перше, засвоєння *літературної мови*, яка підпорядковується нормі, вміння відрізнити літературну, «правильну» мову

від не літературної, від говірок, діалектів, жаргонів.

Школа навчає літературній мові в її художньому, науковому й розмовному варіантах. Це величезний обсяг матеріалу, сотні нових слів, тисячі нових значень уже знайомих слів, численні сполучення, синтаксичні конструкції, які діти в усній дошкільній мовленнєвій практиці зовсім не вживали... Необхідна система навчальних впливів на учнів, потрібна планомірна робота, яка чітко й визначено дозує матеріал, необхідно дотримуватися ступенів у формуванні мовлення.

По-друге, учні оволодівають *читанням і письмом*. І читання, і письмо — це мовленнєві навички, які базуються на системі мови, на знанні її фонетики, графіки, лексики, граматики, орфографії...

По-третє, робота школи з розвитку мовлення — це доведення мовленнєвих умінь до певного мінімуму, нижче якого не повинен залишитися жоден учень, це *вдосконалення* мовлення учня, піднесення його культури, всіх його виразних можливостей...

Мовлення — досить широка сфера діяльності людини. В розвитку мовлення виокремлюються три лінії: робота над словом, робота над словосполученням і реченням, робота над зв'язним мовленням. Усі ці три лінії роботи розвиваються паралельно, хоча вони водночас перебувають у підпорядкованих відносинах: словникова робота дає матеріал для речень, для зв'язного мовлення; в процесі підготовки до розповіді твору проводиться підготовча робота над словом і реченням.

Вправи у зв'язному мовленні: розповіді, перекази, твори і т. п. — є найвищим ступенем у складній системі мовленнєвих вправ, у них поєднуються усі вміння — і в галузі словника, і на рівні речення, і логіка і композиція тексту, і вміння накопичувати матеріал, і графіко-орфографічні вміння.

Найважливіша вимога, яка ставиться до мовленнєвих вправ, — систематичність (послідовність, перспективність, взаємозв'язок різноманітних вправ, вміння підпорядковувати їх єдиній меті). Кожна нова вправа, яка пов'язана з попередніми, водночас вносить щось нове, хоч би незначний елемент нового, який забезпечує рух вперед, без якого неминуче тупцювання на місці.

Цей елемент нового досить легко визначається в курсі граматики, орфографії, але не завжди легко — в розвитку мовлення. Традиційне запитання методики: «Чому вчити?», в розвитку мовлення не завжди зрозумілий. Ця незрозумілість часом призводить до того, що і твори, і перекази, і розповіді, й інші мовні вправи проводяться без чіткої цільової установки, без конкретної мети саме цієї вправи...

Важливо передбачити визначену конкретну мету кожної мовної вправи. Визначити, яке нове вміння, порівняно з раніше набутих, сформує ця вправа...

Необхідно також урізноманітнювати види вправ. Одна з вимог систематичності полягає в тому, щоб у процесі навчання були рівномірно розподілені всі доступні цьому вікові види робіт, наприклад, усі види усних монологічних вправ: переказ близько до тексту, переказ стислий, переказ з творчими доповненнями; розповідь за результатами спостережень, за серією картин, за однією картиною, розповідь за аналогією з прочитаним і т. ін.

Мовленнєві вправи будуть ефективними лише за умови, якщо їх система немовби нашаровується на ряд інших умов, які складають тло мовленнєвого розвитку. Таке тло складає атмосфера постійної уваги до мови і мовлення, інтересу до них, здорове мовленнєве середовище, яке створює школа...

Мовленнєві вправи переважно не дають помітного ефекту за короткий термін. У розвитку мовлення потрібна довга копітка робота учнів і вчителів. Тимчасові невдачі, зриви не повинні залякувати ні тих, ні інших. Систематична робота з розвитку мовлення обов'язково принесе плоди. Мовленнєві вміння і навички розвиваються, так би мовити, за законами геометричної прогресії: незначний успіх призводить до більшого, мовлення вдосконалюється і збагачується.

Яке ж мовлення можна вважати хорошим?

#### ...Вимоги до мовлення учнів

По-перше, це вимога *змістовності*. Говорити чи писати можна лише про те, що добре відоме. Розповідь учня буде цікавою, повною, корисною і йому самому, й іншим, якщо вона буде побудована на знанні фактів, на спостереженнях, якщо в ній висловлюються обмірковані, невигадані переживання (чи уявлювані картини — ми, звісно, не проти казки, особливо в початкових класах). Цю, здавалося б, очевидну істину доводиться повторювати тому, що часто у школі пропонують розповідати дитині про те, чого вона не знає, до чого не готова. Не дивно, що їхнє мовлення виявляється бідним, розпливчастим. Натомість ці самі діти непогано розповідають за результатами спостережень, якщо у них є необхідний матеріал.

Зміст для бесід, розповідей, творів дають книги, картини, екскурсії, походи, спеціальні спостереження, власні роздуми, переживання — все, що оточує дитину... Привчити дітей говорити лише змістовно — досить важливе завдання початкових класів.

По-друге, це вимога *логічності*, чіткості побудови мовлення. Знання того, про що школяр говорить чи пише, допомагає йому не випустити чогось суттєвого, логічно переходити від однієї частини до іншої, не повторювати одного й того ж кілька разів. Правильне мовлення передбачає обґрунтованість висновків (якщо вони є), вміння не тільки розпочинати, а й завершувати висловлювання. Ці перші дві вимоги стосуються змісту й структури мовлення; наступні вимоги — до мовного оформлення усних повідомлень і письмових творів.

Під *точністю* мовлення розуміють уміння мовця... не просто передавати факти, спостереження, почуття відповідно до дійсності, але й обирати для цього найкращі мовні засоби — такі слова, сполучення, що передають саме ті риси, які властиві предмету, про який ідеться. Точність потребує багатства мовних засобів, їх різноманітності, вміння вибирати в різних випадках слова, які найбільше відповідають змісту. І слова, і їхні сполучення, і структура речень, і образи мають бути різноманітними, новими, оригінальними.

Мовлення лише тоді впливає на слухача або читача з необхідною силою, якщо воно *виразне*. *Виразність* мовлення — це вміння яскраво, переконливо, стисло передавати думки, це здатність впливати на людей інтонаціями, добором фактів, побудовою фрази, вибором слів, загальним настроєм розповіді.

*Ясність мовлення* — це його доступність тим людям, до кого воно звернене. Мовлення завжди має адресата. Мовленню шкодить зайва заплутаність, не рекомендується перевантажувати мовлення термінами, цитатами, красивими фразами. Добір мовних засобів залежить від ситуації, від обставин мовлення: так, наприклад, дружня бесіда хлопчиків різко відрізняється від твору тих самих хлопчиків на тему «Дерева нашого лісу».

І виразність, і ясність мовлення передбачають також його *чистоту*, тобто відсутність зайвих слів (так званих слів-паразитів: *ну, значить, розумієш, так би мовити і т.п.*), грубих слів і виразів, непотрібних іншомовних слів і т. ін.

Для школи особливо важливе значення має правильність мовлення, тобто його відповідність літературній нормі. Розрізняють правильність граматичну (побудова речень, утворення морфологічних форм), орфографічну і пунктуаційну для письмового мовлення, а для усного — орфографічну, вимовну.

Усі ці вимоги стосуються мовлення молодших школярів. Гарне мовлення можливе лише, якщо дотримуватися усього комплексу вимог...

(Львов М.Р. *Речь младших школьников и пути ее развития*. — М.: Просвещение, 1975, — С. 5-11).

О.С. УШАКОВА

## ОСНОВНІ НАПРЯМИ РОБОТИ З РОЗВИТКУ МОВЛЕННЯ ДОШКІЛЬНИКІВ

Основні завдання з розвитку мовлення — виховання звукової культури мовлення, словникова робота, формування граматичної будови мовлення, його зв'язності в побудові розгорнутого висловлювання — вирішуються від групи до групи, однак на кожному віковому етапі поступово ускладнюється кожне завдання і змінюються методи навчання. У кожного мовного завдання є певне коло проблем, які необхідно пам'ятати всім, хто працює з дітьми. Розглянемо конкретні мовні завдання...

1. Розвиток зв'язного мовлення. Діалог характеризується зміною висловлювань двох чи кількох (полілог) мовців на тему, яка пов'язана з певною ситуацією. У діалозі представлено всі різновиди розповідних, спонукальних (прохання, вимога), питальних речень з мінімальною синтаксичною складністю, використанням часток. Мовні засоби підсилюються жестами, мімікою.

Необхідно розвивати у дітей уміння будувати діалог (запитати, відповісти, пояснити, попросити, подати репліку), використовувати при цьому різноманітні мовні засоби відповідно до ситуації. Для цього використовують бесіди на найрізноманітніші теми, які пов'язані з життям дитини в сім'ї, дитячому садку, з її стосунками з друзями і дорослими, її інтересами і враженнями. Саме в діалозі розвивається вміння вислухати співрозмовника, звернутися з запитанням, відповісти залежно від контексту. Всі ці навички і вміння необхідні для розвитку монологічного мовлення дітей.

*Розвиток монологічного мовлення.* Під час навчання дітей побудови розгорнутого висловлювання необхідно формувати в них необхідні знання про структуру тексту (початок, середина, кінцівка), уявлення про зв'язки між реченнями і структурними частинами висловлювання. Саме цей показник (засоби зв'язку між реченнями) є одним з важливих умов формування зв'язності мовленнєвого висловлювання.

У будь-якому закінченому висловлюванні існують типові варіанти сполучення фраз. Найбільш поширений спосіб сполучення речень — ланцюжковий зв'язок. Основними засобами цього зв'язку є займенники («*Прибіг зайчик. Він любить моркву*»), лексичний повтор («*Зайчик стрибає. Зайчику холодно*»), си-

нонімічна заміна («*Зайчик скаче. Пушок веселиться*»).

Ланцюжковий зв'язок робить мовлення гнучкішим і різноманітним, оскільки водночас діти вчать уникати повторень одного й того самого слова.

Речення можуть сполучатися і з допомогою паралельного зв'язку, коли вони не з'єднуються, а зіставляються чи навіть протиставляються («*Дув сильний вітер. Засць сховався в норку*»).

У навчанні дошкільників зв'язному тексту необхідно розвивати вміння розкривати тему й основну думку висловлювання, називати її.

Велику роль в організації зв'язного висловлювання відіграє інтонація, тому формування вміння правильно використовувати інтонацію окремого речення сприяє оформленню структурної єдності і смислової завершеності тексту загалом.

За способом передачі інформації чи за способом викладу є такі типи висловлювань: описування, повідомлення, міркування. *Описування* — це спеціальний текст, який починається із загальної тези, яка визначає і називає предмет чи об'єкт; далі перераховуються ознаки, властивості, якості, дії, завершує описування підсумкова фраза, яка дає оцінку предмету чи передає ставлення до нього. Описування відрізняється статичністю, м'якою структурою, яка дає змогу варіювати, переставляти місцями його компоненти.

Для текстів-описів використовується променевий зв'язок, для якого характерним є те, що називається об'єкт, а потім кожна якість, як промінчик, приєднується до характеристики предмета.

Дошкільнят навчають описувати іграшки, предметні та сюжетні картини, власні малюнки чи задум їх, явища природи, людей, тварин. Навчання будувати тексти-описи допоможе сформувати в дітей елементарні уявлення про структуру і функції описового тексту.

*Повідомлення* — це розвиток-сюжету, який розгортається у часі. Основне призначення повідомлення — передати розвиток дій чи стан предмета, який включає події, сцени, картини, що йдуть один за одним.

Структура повідомлення жорсткіша, ніж в описуванні, бо постановка його елементів може зруйнувати послідовність викладу подій. Тому схема повідомлення — це початок, середина, кінцівка (зав'язка, кульмінація, розв'язка).

Важлива роль у побудові повідомлення відводиться навчанням дітей різним способам організації зачинів (слова *одного разу, якось*; може бути означене місце і час події, дії). . . . . „ „

У розповідному типі висловлювання використовуються найрізноманітніші лексичні й граматичні засоби, особливо це стосується дієслів, які здатні вишикувати послідовність дій і подій.

Дошкільнята можуть складати різні типи розповідних текстів, реалістичні розповіді, казкові історії, розповіді за картинкою (чи за серією сюжетних картин).

Робота над формуванням уявлення про структуру розповідного тексту розвиває в дітей уміння аналізувати структуру художнього тексту й переносити засвоєні навички в самостійну словесну творчість.

*Міркування* — це текст, до якого входять причинно-наслідкові конструкції, запитання, оцінки. Воно містить у собі тезу (початкове речення), доведення висунутого положення і висновок, який з нього випливає...

Структура міркування, як і описування, не є жорсткою: доведення висунутої тези може подаватися в різній послідовності. В міркуванні може доводитися не одне, а кілька положень, і може бути зроблено кілька висновків чи один узагальнений.

Необхідно особливо підкреслити розвиток у дошкільників уміння логічно міркувати, пояснювати, доводити, робити висновки, узагальнювати висловлене, а ці вміння розвиваються у такому типі висловлювання, як міркування.

Означені типи мовлення можуть траплятися у зв'язних висловлюваннях дошкільнят у контамінованому (змішаному) вигляді, якщо елементи описування (міркування) входять до розповідання (і навпаки).

Навчання складанню текстів різних типів здійснюється в таких формах роботи, як бесіда, аналіз (оцінка) власного і чужого тексту, складання плану і розповідання за ним, використання схеми (моделі) тексту і різного роду вправ.

2. Розвиток лексичного боку мовлення. Слово є найважливішою одиницею мови, яка слугує для назв предметів, процесів, властивостей. Робота над словом є однією з важливих у загальній системі роботи з розвитку мовлення.

Оволодіння словниковим складом рідної мови є необхідною умовою засвоєння її граматичної будови, розвитку зв'язного монологічного мовлення, виховання звукової культури.

Невід'ємною властивістю слова як одиниці мови є його значення. Розуміння всього різноманіття значення слів розвивається у людини впродовж багатьох років. Необхідно знайомити дитину з різними зна-

ченнями одного й того самого слова, щоб забезпечити семантичну точність його використання. Розвивати в дитини вміння вживати слова й словосполучення, відповідно до контексту, мовної ситуації, сприяє розвитку вмінь вільно обирати мовні засоби в побудові зв'язного висловлювання, вільно користуватися словами і пов'язувати їх за змістом.

Словесні позначення (найменування) предметів діти засвоюють при ознайомленні з довкіллям. Проте словник дитини потребує не лише кількісного зростання, а й якісного вдосконалення (уточнення значення слів, семантична точність уживання синонімів, антонімів, багатозначних слів, розуміння переносних значень).

Слово засвоюється дитиною швидше, якщо навчання його вживання пов'язане з його змістом, а в процесі роботи над словом встановлюються асоціативні зв'язки.

У розвитку словника дошкільника важливим є принцип об'єднання слів у тематичні групи. Одиниці мови пов'язані між собою і залежать одна від одної. Сукупність слів, які складають тематичну низку, є семантичним полем, яке розташовується навколо ядра. Так, багатозначне слово *голка* в значенні «листок хвойного дерева» входить до семантичного поля: *дерево — стовбур — гілки — хвоя — зелена — пухнаста, росте — скидає*; голка для шиття входить до іншого семантичного поля: *шити — зашивати — вишивати — сукня, сорочка — візерунок, гостра — тупа* і т. ін.

Одним з головних завдань словникової роботи є збагачення, розширення й активізація словникового запасу.

Основою збагачення дитячого словника є введення в мовну свідомість дитини тематичних груп слів, синонімічних рядів, антонімічних пар, багатозначних слів.

Синонімічна робота з дітьми (добір слів, близьких за своїм значенням) переплітається із засвоєнням тематичних груп слів (дієслова рухів: *йти, крокувати, плентатись, брести* і т. ін.) чи дієслова, які позначають мовлення (*сказав, мовив, запитав, відповів, закричав*).

Робота над антонімами (словами з протилежним значенням) проводиться з дітьми при складанні словосполучень і в реченнях. Діти знаходять антоніми в прислів'ях і приказках.

Добір антонімів до багатозначних слів розширює уявлення дітей про слово, допомагає уточнити його значення. А під час підбору словосполучень зі словами протилежного значення діти глибше розуміють багатозначність слів (*старий будинок — ветхий; стара сукня — розірвана; старий друг — давній*).

Багатозначність слова пояснюється дошкільникам на добре знайомих словах з конкретним предметним значенням (*ручка, голка, блискавка, спинка, ніжка*).

Складаючи речення з багатозначними словами, діти засвідчують, на який смисл певного слова вони орієнтуються.

Робота над багатозначними словами може відбуватись за такими напрямками: називання слова, добір до нього ознак і дій — складання словосполучень, потім речень і, нарешті, використання багатозначних слів у зв'язному тексті.

У процесі словникової роботи (й вирішенні інших мовних завдань) необхідно домагатися реалізації таких якостей мовлення, як точність, правильність, зв'язність, виразність.

Врешті, необхідно виробити в дітей уміння відбирати для висловлювання ті лексичні засоби, які влучно передають задум мовця. У словниковій роботі потрібно враховувати:

- 1) тематичний принцип організації лексики;
- 2) семантичний аспект — ознайомлення дитини зі значенням слова;
- 3) асоціативний метод об'єднання слів.

Усі види лексичної роботи проводяться у формі словесних ігор, вправ, використання творчих завдань у взаємозв'язку з іншими мовними завданнями.

3. Формування граматичної будови мовлення. В процесі оволодіння мовленням дитина набуває навичок утворення і вживання граматичних форм.

Формування граматичної будови мовлення дитини-дошкільника включає роботу над морфологією (зміна слів за родами, числами, відмінками), словотворенням (утворення одного слова на основі іншого з допомогою спеціальних засобів), синтаксисом (побудова простих і складних речень).

*Морфологічна будова* мови дошкільників включає майже всі граматичні форми (за винятком деяких), вона ускладнюється з віком дітей. Найбільше місце займають іменники і дієслова, в процесі мовного розвитку дітей зростає вживання інших частин мови — прикметників, займенників, прислівників, числівників.

*Іменники* позначають предмети, речі, людей, тварин, абстрактні властивості. Вони мають граматичні категорії роду, числа і відмінка (розрізняються за родами і змінюються за числами і відмінками). Необхідно вправляти дітей у правильному вживанні відмінкових форм (особливо у формі родового відмінка множини: *слив, олівців, апельсинів*).

У реченні іменник є одним з найважливіших компонентів, він узгоджується з прикметниками в роді, числі й відмінку, координується з дієсловом. Дітям потрібно показати способи узгодження іменника з прикметником і дієсловами.

*Дієслово* позначає дію чи стан предмета, розрізняється за видом (доконаний і недоконаний), змінюється за особами, числами, часом, родами і дієвідмінами.

Діти повинні правильно вживати дієслова у формі 1-ї, 2-ї і 3-ї особи однини і множини (*я хочу, ти хочеш, ви хочете, вони хочуть, ми хочемо*).

Дошкільники повинні правильно вживати й категорію роду, співвідносити дію і предмет жіночого (*дівчинка сказала*), чоловічого (*хлопчик читав*) чи середнього роду (*сонце сяяло*) з дієсловами минулого часу.

Дійсний спосіб дієслова виражається у формі теперішнього, минулого чи майбутнього часу (*він грає, грав, буде грати*). Дітей підводить до утворення наказового способу дієслова — дії, до якої хтось когось стимулює (*йди, біжи, йдемо, нехай біжить, ходімо*) і до утворення умовного способу — можливої чи передбачуваної дії (*читав би, грав би*).

Володіння різними категоріями і формами дієслів необхідно дітям для побудови різного типу речень.

*Прикметник* позначає ознаку предмета і виражає це значення в граматичних категоріях роду, числа, відмінка.

Дітей знайомлять з узгодженням іменника і прикметника в роді, числі, відмінку... зі ступенями порівняння прикметників (*добрий — добріший, надобріший*). В процесі навчання діти оволодівають і вмінням уживати в своєму мовленні й інші частини мови: займенники, прислівники, сполучники, прийменники.

*Словотворення*. Дітей підводять до утворення слів на основі іншого однокореневого слова, яким воно мотивовано (тобто виводиться з нього за смислом і формою), з допомогою афіксів (закінчення, префікси, суфікси).

Способи словотворення... різноманітні: суфіксальний (*вчити — вчитель*), префіксальний (*писати — переписати*), змішаний (*розбігтися*).

Діти можуть від вихідного слова дібрати словоутворююче гніздо (*сніг — сніжинка, сніжний — сніговик, підсніжник*).

Оволодіння різними способами словотворення допомагає дошкільникам правильно вживати назву дитинчат тварин (зайче-

ня, лисеня), предметів посуду (цукерниця, цукорниця), напрямок дії (їхав — поїхав — виїхав) і т. ін.

*Синтаксис.* Дітей навчають способів сполучення слів у словосполучення і речення різних типів — прості і складні. Залежно від мети повідомлення, речення поділяються на розповідні, питальні і наказові. Особлива емоційна забарвленість, яка передається спеціальною інтонацією, може зробити будь-яке речення окличним.

Необхідно навчати дітей умінню обмірковувати словосполучення, потім правильно пов'язувати слова в реченні.

Формування складних синтаксичних конструкцій у висловлюваннях дітей проводиться в «ситуації письмового мовлення», коли дитина диктує, а дорослий записує її текст.

Особливу увагу в навчанні дітей умінню правильно будувати речення необхідно приділяти вправам, які розвивають правильне вживання порядку слів, усунення повторення однотипних конструкцій (подолання синтаксичної монотонності), правильне узгодження слів і т. ін.

У дітей необхідно сформулювати елементарне уявлення про структуру речення і правильне використання лексики в реченнях різного типу. Для цього діти мають засвоїти різні способи сполучення слів у реченні, розуміти деякі смислові і граматичні зв'язки між словами і вміти інтонаційно оформити речення, дотримуватись інтонації закінчення речення.

Отже, в процесі формування граматичної будови мовлення дітей дошкільного віку започатковуються уміння оперувати синтаксичними одиницями, забезпечується свідомий вибір мовних засобів у конкретних умовах спілкування і в процесі побудови зв'язного монологічного висловлювання. Необхідно навчити дитину свідомо користуватися мовними засобами (словами, словосполученнями, реченнями) під час передачі своїх думок.

4. Розвиток звукового боку мовлення. В оволодінні звуковими засобами мови дитина спирається на мовний слух (здатність чути, впізнавати фонологічні засоби мови).

*Лінійні звукові одиниці* — звукосклад — слово — фраза — текст мають самостійну протяжність, йдуть один за одним. Водночас з ними виступають просодичні одиниці: словесний наголос, інтонація (методика мовлення, сила голосу, темп і тембр мовлення).

Практичне володіння мовою передбачає вміння розрізняти на слух і правильно відтворювати всі звукові одиниці рідної мови, тому робота з формування звуковимови у дошкільників має проводитися систематично.

Важливим засобом звукової виразності мовлення є тон, тембр, паузи, різні типи наголосів.

Необхідно навчити дітей правильно користуватися інтонацією, будувати інтонаційний малюнок висловлювання, передавати не лише його смислове значення, а й емоційні особливості. Паралельно з цим відбувається формування вміння правильно користуватися темпом, гучністю вимови залежно від ситуації, чітко вимовляти звуки, слова, фрази, речення (дикція).

Водночас дорослий розвиває мовний слух дитини, почуття тембру й ритму, відчуття сили звуку, що надалі впливає і на розвиток музичного слуху.

Робота над інтонацією, звуковою виразністю мовлення необхідна для того, щоб діти вчилися виражати голосом своє ставлення до висловлювання, підвищували чи знижували голос відповідно до контексту, логічно й емоційно підкреслювали текст, що промовляється.

Для цього потрібно давати дітям завдання, в яких би вони вправлялись у питальній, окличній і пояснювальній інтонації. Саме ці вміння необхідні будуть дитині для побудови зв'язного висловлювання різних типів — розповідання, описування, міркування, оскільки кожний з них потребує різного інтонаційного оформлення.

... Вихователь вчить дитину враховувати відповідність висловлювання меті й умовам комунікації залежно від предмета, теми висловлювання і слухачів.

Гучність мовлення має бути доцільною, швидкість повинна відповідати навколишній обстановці і меті висловлювання. Важливим показником правильного мовлення є плавність викладу мовлення.

Тісний зв'язок артикуляційних і інтонаційних здібностей передбачає формування слухових і артикуляційно-вимовних умінь у широкому значенні слова.

Вправи, які проводяться з дітьми, допомагають їм на слух визначити звуковий склад слова, місце наголосу в ньому, розвивають почуття ритму і ритму, формують чітку дикцію, виробляють уміння передавати різні інтонаційні характеристики слова, фрази, речення.

Формування цих складних мовних навичок потребує повторюваності фонетичних вправ, систематичності їх проведення...

Отже, в центрі розвитку зв'язного висловлювання знаходиться навчання вмінню використовувати різноманітні засоби зв'язку (між словами, реченнями, частинами тексту), формування уявлень про структуру різних типів тексту — описування, розповідання, міркування. У розвитку словника на перший план виступає робота

над смисловою стороною слова, бо саме семантичний відбір слів, відповідно до контексту (розкриття значення багатозначного слова, синонімічні й антонімічні зіставлення), формують усвідомлення явищ мови і мовлення...

5. Розвиток образного мовлення є важливою складовою виховання культури мови в широкому розумінні цього слова. Під культурою мови розуміється дотримання норм літературної мови, вміння передавати свої думки, почуття, уявлення змістовно, граматично правильно, влучно й виразно відповідно до призначення і мети висловлювання.

Мовлення стає образним, безпосереднім і жвавим, якщо в дитини виховується інтерес до мовного багатства, розвивається вміння використовувати в своєму мовленні найрізноманітніші виразні засоби.

Важливим джерелом розвитку виразності дитячого мовлення є твори художньої літератури і усної народної творчості, а також малі фольклорні форми (прислів'я, приказки, загадки, забавлянки, утішки, лічилки, фразеологізми)...

Художня література і усна народна творчість — це такі види мистецтва, які супроводжують людину з перших років її життя.

Виховна, пізнавальна й естетична значущість фольклору величезна, бо він розвиває вміння тонко відчувати художню форму, мелодику і ритм рідної мови.

Художня система фольклору — своєрідна, він має надзвичайно різноманітні жанрові форми творів (казки, перекази, пісні, легенди, бувальщини), а також малі форми — частівки, утішки, забавлянки, прислів'я, приказки, мова яких проста, влучна, виразна.

Серед виразних засобів мови певне місце займають фразеологізми, використання яких надає мовленню особливої яскравості, легкості, влучності й образності.

Ознайомлення дошкільників з малими формами фольклору впливає на розвиток розуміння ролі виразних засобів (порівнянь, метафор, епітетів) у художньому тексті.

Розвиток образності є важливою характеристикою різних боків мовлення дітей.

Лексичний бік мовлення є складовою частиною образності, оскільки робота над смисловою стороною слова допомагає дитині вжити точне за змістом і виразне слово чи словосполучення відповідно до контексту висловлювання.

Граматичний аспект розвитку образності також дуже важливий, бо в ході використання різноманітних стилістичних засобів

(порядок слів, побудова різних типів речень) дитина оформлює своє висловлювання граматично правильно й водночас виразно.

Фонетичний бік — це звукове оформлення тексту (інтонаційна виразність, правильно обраний темп, дикція), багато в чому визначає емоційний вплив мовлення на слухачів...

*(Ушакова О.С. Программа развития речи детей дошкольного возраста в детском саду. — М., 1994. — С. 10-21).*

А.М. БОГУЩ

### МОВЛЕННЄВА КОМПЕТЕНЦІЯ ДОШКІЛЬНИКА ЯК ЛІНГВОДИДАКТИЧНА ПРОБЛЕМА

Опанування рідною мовою, рідним словом починається з раннього дитинства в сім'ї, серед близьких і рідних для дитини людей, а вдосконалення її продовжується в дошкільних закладах, школі і впродовж усього життя. Рідна мова є загальною основою навчання і виховання дітей у дитячому садку. Оволодіння рідною мовою як засобом пізнання і способом специфічно людського спілкування є найбільш вагомим досягненням дошкільного дитинства. Адже психофізіологами доведено, що саме дошкільний вік (до 6-7 років) є найсприятливішим для оволодіння рідною мовою. До 5 років дитина оволодіває звуковою системою рідної мови і усвідомлює звуковий склад слова (Д.Б.Ельконін), до 4, 5 років засвоює відмінкові закінчення та основні граматичні форми (О.М.Гвоздев), з 5 років оволодіває монологічним мовленням (С.Л.Рубінштейн). Якщо дитина з якихось причин буде ізольована від повноцінного мовленнєвого спілкування в дошкільні роки, це негативно відіб'ється на її подальшому і розумовому, і мовному розвитку. Кінцевою метою опанування рідною мовою в дошкільному віці є засвоєння її літературних норм і культури мовлення, культури спілкування рідною мовою.

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

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



*Правильність мовлення* — відповідність ustalеним у літературній мові законам, правилам та нормам. *Нормативність* — дотримання правил усного й писемного мовлення: лексичних (значення слів, семантичні відтінки слів, сполучуваність слів), граматичних (рід, число, відмінок), орфоепічних (правильна вимова).

*Адекватність мовлення* — це точність вираження думок, почуттів, ясність, зрозумілість мовлення. *Точність мовлення* — це якщо вжиті слова відповідають їх ustalеним мовним значенням.

*Логічність мовлення* — це поєднання мислення, мови і мовлення, це ступінь поєднання слів у реченні за законами розумової (мислительної) діяльності. Це відповідність смислових зв'язків і відношень одиниць мови у мовленні зв'язкам і відношенням предметів і явищ у реальній дійсності.

*Різноманітність (багатство) мовлення* — це вираження однієї і тієї ж думки, одного й того ж граматичного значення різними способами і засобами.

*Естетичність мовлення* — це естетична привабливість мовлення, вдале використання естетичних потенцій мови (тон, темп, звучність), наявність образних виразів, приказок, доречних фразеологічних зворотів, цитат; поєднання вербальних та невербальних (жести, міміка, рухи, поза) засобів спілкування.

*Чистота мовлення* — це відсутність у ньому не літературних елементів: у орфоепії — правильна літературно-нормативна вимова, відсутність діалектизмів, слів-паразитів тощо; в інтонації — відсутність віртуальних, лайливих, лицемірних ноток, відповідність інтонації змістові та експресії висловлювання.

*Доречність мовлення* поєднує в собі точність, логічність, виразність, чистоту, відповідає ситуації спілкування, організовує мовлення відповідно до мети висловлювання (Н. Бабич).

*Культура мовлення* формується, розвивається і виявляється в процесі спілкування в мовленнєвій діяльності. Культурі рідного мовлення потрібно вчити з дитинства в процесі навчальної мовленнєвої діяльності.

Навчально-мовленнєва діяльність дітей дошкільного віку охоплює різні види говоріння (розповідання, бесіда, діалогізування, міркування, повідомлення тощо) та слухання, які реалізуються на спеціально організованих заняттях з розвитку мовлення.

Навчання мови і розвиток мовлення дітей не зводиться лише до мовленнєвої діяльності, до реалізації і використання мовної системи. Оскільки мова і мовлення обслуговують усі види діяльності,

всередині яких діє дитина, доречним буде говорити про взаємозв'язок усіх видів діяльності в мовленнєвому спілкуванні, про «інтеракційні (взаємодіючі) діяльність» (К. Менг).

Інтеракційна діяльність обов'язково передбачає наявність певних знань, умінь і навичок, що є однією з базисних характеристик особистості, її компетентності. *Компетентність* — це комплексна характеристика особистості, яка вбирає в себе результати попереднього психічного розвитку: знання, вміння, навички, креативність (здатність творчо вирішувати завдання: складати творчі розповіді, малюнки і конструкції за задумкою), ініціативність, самостійність, самооцінка, самоконтроль.

Компетентність має вікові характеристики, які розглядаються як орієнтовні показники розвитку особистості на кожному віковому етапі, як базисні характеристики компетенцій певного виду діяльності (мовленнєвої, художньої, пізнавальної, музичної, конструкторської тощо).

У мовленнєвій діяльності слід розрізняти мовну і мовленнєву компетенції. А в мовленнєвій компетенції — лексичну, фонетичну, граматичну, діалогологічну та комунікативну.

*Мовна компетенція* — це засвоєння усвідомлення мовних норм, що склалися історично у фонетиці, лексиці, граматиці, орфоепії, семантиці, стилістиці та адекватне їх застосування в будь-якій людській діяльності в процесі використання певної мови. Мовна компетенція — це інтегративне явище, що охоплює цілу низку спеціальних здібностей, знань, умінь, навичок, стратегій і тактик мовної поведінки, установок для успішного здійснення мовленнєвої діяльності в конкретних умовах спілкування (В.В. Андрієвська). Цей вид компетенції властивий дорослій людині, сформованій особистості.

*Мовленнєва компетенція* — це вміння адекватно і доречно, практично користуватися мовою в конкретних ситуаціях (висловлювати свої думки, бажання, наміри, прохання тощо), використовувати для цього як мовні, так і позамовні (міміка, жести, рухи) та інтонаційні засоби виразності мовлення.

*Лексична компетенція* — наявність певного запасу слів у межах вікового періоду, здатність до адекватного використання лексем, доречне вживання образних виразів, приказок, прислів'їв, фразеологічних зворотів.

*Фонетична компетенція* — правильна вимова всіх звуків рідної мови, звукосполучень відповідно до орфоепічних норм, наголосів,

добре розвинений фонетичний слух, що дає змогу диференціювати фонему; володіння інтонаційними засобами виразності мовлення (тембр, тембр, сила голосу, логічні наголоси тощо).

*Граматична компетенція* — неусвідомлене вживання граматичних форм рідної мови відповідно до законів і норм граматики (рід, число, відмінок, клична форма тощо), чуття граматичної форми, наявність корекційних навичок щодо правильності вживання граматичних форм.

*Діалогова компетенція* — розуміння зв'язного тексту, відповідати на запитання і звертатися із запитаннями, підтримувати та починати розмову, вести діалог, складати різні види розповідей.

*Комунікативна компетенція* — комплексне застосування мовних і немовних засобів з метою комунікації, спілкування в конкретних соціально- побутових ситуаціях, уміння орієнтуватися в ситуації спілкування, ініціативність спілкування. Кожний вид компетенції має базисні вікові характеристики.

Отже, різним видам мовленнєвої компетенції потрібно навчати дітей вже з раннього віку. Ще до школи дитина має набути відповідні мовленнєві знання, вміння та навички, які необхідні їй для спілкування. Для цього потрібно лише дібрати адекватні методи та прийоми розвитку мовлення та навчання дітей рідної мови.

Ознайомлення дітей з художньою літературою відбувається на заняттях з художньої літератури в процесі художньо-мовленнєвої діяльності.

Художньо-мовленнєва діяльність дитини дошкільного віку є складним полікомпонентним утвором. У ньому можна виділити чотири провідних, стрижневих складових:

- 1) сприймання на слух та розуміння дітьми змісту художніх творів;
- 2) відтворення змісту і виконавча діяльність (декламування, відповіді на запитання, переказування, бесіда за ілюстрацією, узагальнюючі бесіди, читання за ролями тощо);
- 3) театралізована діяльність (інсценування, театральні вистави);
- 4) творчо-імпровізована діяльність (ігри-драматизації, ігри за сюжетами літературних творів, словесно-поетична творчість).

Отже, художньо-мовленнєва діяльність — це діяльність, яка пов'язана із сприйманням літературних творів, виконанням їх, відтворенням, супроводжується образним, виразним мовленням, словесною творчістю. Основою художньо-мовленнєвої діяльності є художні образи, які пропонуються дитині художньою літературою. Змістовною стороною художньо-мовленнєвої діяльності є формування різних видів компетенцій.

*Художньо-мовленнєва компетенція* — це комплексна характеристика особистості, полікомпонентний утвір, чинниками якого є когнітивно-мовленнєва, поетично-емоційна, виразно-емоційна, оцінювально-поетична, театральна-ігрова компетенції. Окремі компоненти кожного з означених видів компетенції є показниками готовності дитини до здійснення художньо-мовленнєвої діяльності.

*Когнітивно-мовленнєва компетенція* — це наявність певних знань у дітей про письменників та їхні твори в межах програми вікової групи; здатність відтворювати зміст знайомих творів, називати автора твору, впізнавати твір за його уривком чи ілюстрацією; прочитати напам'ять вірш; пригадати загадки, прислів'я, скороговки, лічилки.

*Виразно-емоційна компетенція* — це вміння виразно та емоційно передати зміст художнього твору, дотримуючись адекватних засобів виразності; вдало поєднуючи мовні та немовні засоби виразності.

*Поетично-емоційна компетенція* — це здатність дітей виразно читати вірші, впізнавати автора вірша, здійснювати художній аналіз віршів (знаходити повтори голосних, приголосних звуків, римуючи рядки, добираючи римуючі слова тощо).

*Оцінювально-поетична компетенція* — здатність дитини свідомо аналізувати поведінку героїв художнього твору, висловлювати своє позитивне чи негативне ставлення до них, мотивуючи свої моральні та естетичні оцінки.

*Театральна-ігрова компетенція* — це наявність у дітей умінь і навичок самостійно розігрувати зміст знайомих художніх творів у театралізованих іграх-драматизаціях, іграх за сюжетами літературних творів, інсценувати твори в театральних виставах.

Різні види компетенцій художньо-мовленнєвої діяльності формуються впродовж перебування дітей у дошкільному закладі від молодшої до підготовчої груп.

Наводимо зміст мовленнєвої і художньо-мовленнєвої компетенцій випускників дошкільних навчальних закладів.

1	2
<p><b>Фонетична компетенція.</b> Орфоепічна правильність мовлення: вимова всіх звуків рідної мови відповідно до орфоепічних норм, фонематичний слух, що дозволяє диференціювати фонемі. Інтонаційні засоби виразності мовлення. Звуковий аналіз мовлення. Усвідомлення звукового складу мовлення.</p>	<p>Правильно і чітко вимовляє всі звуки рідної мови; у неї добре розвинений фонетичний слух, диференціює близькі й схожі звуки у словах; легко помічає і виправляє помилки звукомови. Відповідно до ситуації регулює силу голосу, темп мовлення. У дитини змішаний тип мовного дихання, дотримується інтонаційних засобів виразності. Доречно користується питальною, розповідною та окличною інтонацією. Обмежено використовує паралінгвістичні засоби виразності. До 7 років завершується процес фонетичного розвитку дитини, з'являється усвідомлення звукового складу рідної мови. Діти оволодівають прийомами звукового та складового аналізу слів. Розрізняють і виділяють голосні, тверді й м'які звуки. Дитина готова до навчання грамоти (читання і письма) в школі.</p>
<p><b>Граматична компетенція.</b> Практичне засвоєння морфологічної системи рідної мови: частини мови (рід, число, відмінкові закінчення), типи відмін і дієвідмін. Різні типи речень: прості, складно-сурядні складнопідрядні; окличні, наказові; питальні, розповідні... Сполучники і сполучні слова. Словотворення. Чуття мови.</p>	<p>До семи років завершується засвоєння дитиною морфологічної системи української мови: дитина засвоює всі граматичні категорії (рід, число, відмінкові закінчення), засвоюються всі поодинокі граматичні форми. В мовленні дитини наявні всі типи як простих, так і складних речень із сполучниками і сполучними словами. Легко створює нові слова за допомогою суфіксів, префіксів, споріднені і однокореневі слова. Оволодіває навичками корекції та самокорекції мовлення, помічає і виправляє граматичні помилки.</p>
<p><b>Вид діяльності</b></p>	<p><i>Мовленнєва діяльність</i></p>
<p><b>Зміст навчання</b></p>	<p>Обов'язкові результати навчання</p>
<p><b>Мовленнєва компетенція.</b> Усне розмовне мовлення в різних ситуаціях спілкування (як стимульованих, так і нестимульованих). Ініціативність спілкування. Формули мовленнєвого етикету в ситуаціях: вітання, прощання, знайомства, подяки, вибачення, побажання, запрошення, компліменту, зустрічі, прохання.</p>	<p>Дитина вільно володіє розмовною українською мовою в різних ситуаціях спілкування, застосовує доречно для цього як мовні, так і немовні (жести, міміка, рухи) та інтонаційні засоби виразності. Легко орієнтується в ситуації спілкування, виявляє ініціативу. Володіє формулами мовленнєвого етикету в різних життєвих соціально-побутових ситуаціях; підтримує і розпочинає розмову.</p>

Обов'язковий мінімум мовленнєвого розвитку дітей	
Вид діяльності	Навчально-мовленнєва
Зміст навчання	Обов'язкові результати навчання
1	2
<p><b>Діалогічна компетенція</b> (Обізнаність). Діалог між дорослим і дитиною, між двома дітьми. Полілог (групова бесіда). Розмовне мовлення. Бесіди: за змістом художнього твору, картини, супроводжуючі бесіди, заключна бесіда, словесні доручення.</p>	<p>Дитина вільно, невимушено вступає в розмову з дітьми, дорослими (як знайомими, так і незнайомими), підтримує запропонований діалог відповідно до теми, не втручається в розмову інших. Буде запропонований діалог відповідно до ситуації: відповідає на запитання, звернені до дитини, за змістом картини, художніх творів. Виконує словесні доручення, звітує про їх виконання.</p>
<p><b>Монологічна компетенція.</b> Контекстне зв'язне мовлення. Розповіді: описані, сюжетні, творчі. Переказ. Пояснювальне мовлення. Планування мовлення.</p>	<p>Дитина оволодіває контекстним монологічним мовленням. Складає різні види розповідей: описові, сюжетні, творчі (розповіді-повідомлення, роздуми, пояснення, етюди), переказують художні тексти, складають розповіді як за планом вихователя, так і самостійно; розповідають про події з власного життя, за змістом картини, художніх творів, на тему, за ігровою ситуацією, уявленою ситуацією.</p>
<p><b>Лексична компетенція.</b> Пасивний та активний словник у межах віку; слова-омоніми, синоніми, антоніми; споріднені, багатозначні слова; основне та переносне значення слова; однокореневі слова; образні вирази, прислів'я, приказки, фразеологічні звороти.</p>	<p>Словник містить 4-4,5 тис. слів. У словнику наявні всі частини мови. Дитина вживає слова різної складності, з абстрактним та переносним значенням, синоніми, антоніми, омоніми, епітети, метафори, багатозначні слова; фразеологічні звороти. Знає прислів'я, приказки, утішки, загадки, скоромовки. Володіє формулами мовленнєвого етикету відповідно до ситуації (привітання, прохання, знайомство, вибачення, подяка, зустріч, комплімент), формами звертання до дорослих і дітей. За кількісною та якісною характеристикою словник дитини сягає такого рівня, що вона може легко спілкуватися з дорослими і дітьми, підтримувати розмову на будь-яку тему, що в межах розуміння дитини.</p>

1	2
<b>Зміст навчання</b>	<b>Обов'язкові результати навчання</b>
<b>Когнітивно-мовленієва компетенція.</b> Дитячі українські та зарубіжні письменники, письменники-класики української літератури. Назва твору, його жанр, автор. Вірші, малі жанри українського фольклору.	Випускник дошкільного закладу добре обізнаний з творами українського фольклору. Знає і розповідає напам'ять забавлянки, утішки, українські пісеньки, лічилки, загадки, прислів'я, скоромовки. Самостійно використовує їх у сюжетно-рольових іграх, фольклорних святах. Знає різні види українських народних казок, розповідає їх, орієнтується в структурі казки. Впізнає на портретах письменників: Т. Г. Шевченка, Лесю Українку, І. Франка. Знає їхні твори, вірші, казки. Знає і впізнає різні види дитячих книжок, журналів, називає і показує обкладинку в книжці, сторінки, ілюстрації. Називає жанри художніх творів. Знає, читає напам'ять вірші українських та зарубіжних письменників, поетів.
<b>Виразно-емоційна компетенція.</b> Переказ тексту художнього твору відповідно до його засобів виразності. Образне мовлення.	Дитина вміє переказати чи розповісти самостійно знайомі казки, оповідання, використовуючи відповідні засоби інтонаційної виразності (як мовні, так і немовні). Відповідає на запитання за змістом оповідань, легко приймає позицію героя, веде уявлюваний діалог з героями, аналізує художні засоби виразності твору.
<b>Поетично-емоційна компетенція.</b> Виразне читання напам'ять віршів та малих форм українського фольклору відповідно до засобів інтонаційної виразності. Художній аналіз вірша.	Дитина виразно й емоційно читає напам'ять вірш, знає його назву, автора, знаходить повтори голосних, приголосних, римуючи рядки, добирає слова, що римуються.
<b>Театрально-ігрова компетенція.</b> Ігри-драматизації, театралізовані ігри, ігри за сюжетами художніх творів. Театралізовані вистави. Інсценування.	Діти вміють організувати як за вказівкою вихователя, так і самостійно ігри-драматизації, театралізовані ігри та за сюжетами знайомих художніх творів; брати участь у театралізованих літературних вечорах, ранках, інсценувати художні твори.

(Розвиток творчих здібностей дітей засобами мовлення: Збірка наукових праць. Вип. 11. — Київ; Запоріжжя, 1998. — С 5—15.

## ТЕХНІЧНІ ЗАСОБИ У НАВЧАННІ, ВИХОВАННІ Й РОЗВИТКУ ДОШКІЛЬНИКІВ

Технічні засоби навчання вже зараз широко впроваджуються у школах, і правильне їх використання, тобто використання з дотриманням певних дидактичних, психологічних, методичних, технічних та інших вимог, істотно полегшує виконання завдань навчання і розвитку підростаючого покоління.

У зв'язку з цим слушним є питання про роль технічних засобів і в житті дошкільників, їхньому психічному розвитку, в підготовці до шкільного навчання. Важливість цього питання зумовлюється й тим, що технічні засоби владно входять у побут кожної сім'ї і кожного дитячого закладу. Радіоприймач, телевізор, діапроектор, магнітофон тепер не новина для дітей. І вони не просто урізноманітнюють дозвілля, а навіть втручаються у розвиток дітей: так чи інакше впливають на світосприймання і світорозуміння, чогось навчають, від іншого застерігають. І на це не можна не зважати.

Конкретно мова може йти про те, чи правильно діти користуються технічними засобами, хто і як саме регламентує це використання, як воно позначається на розвитку дошкільника, а також де та межа, за якою застосування технічних засобів вже не допомагає, а шкодить цьому розвитку. На ці питання відповісти не так легко. Технічні засоби входять у життя дошкільника переважно стихійно, і є серйозна небезпека загубитися йому серед них.

Ми зупинимось лише на деяких психологічних вимогах до використання технічних засобів у роботі з дітьми дошкільного віку. Маємо на увазі технічні засоби навчання, тобто сукупність пристроїв, які сприймають, перероблюють і видають (передають) інформацію, і матеріалів, які цю інформацію зберігають.

Призначення технічних засобів навчання — повідомлення певної інформації, розрахованої на її зорове чи слухове сприймання. Треба коротенько й зрозуміло розповісти дітям про призначення технічного обладнання, бо воно своєю новизною, незвичайністю подразників привертає їхню увагу. Тому потрібна певна адаптація, звання до цього обладнання, щоб дитячу увагу привертала не сама техніка, а інформація, яка повідомляється за її допомогою.

Застосовуючи технічні засоби, потрібно зводити до мінімуму сторонні подразники. Зорова і слухова інформація має подаватися

так, щоб при її сприйманні було якомога менше помилок і щоб діти не стомлювалися.

Технічні засоби відзначаються тим, в який спосіб і наскільки якісно вони передають інформацію. Зміст самої інформації від технічного обладнання не залежить. Він зумовлений навчально-виховними завданнями і віком тих, кому ця інформація адресується.

Повідомлювана дітям дошкільного віку інформація не завжди високоякісна, спостерігається також захоплення технікою на шкоду навчально-виховним цілям (з приводу цього один американський психолог зробив застереження: «Не дозволяйте пристрою диктувати програму!»).

Використання технічних засобів навчання — не мода і не розвага. Технічні засоби не повинні підмінювати вихователя, їхнє призначення — тільки полегшити його працю, а тому вони мають органічно поєднуватися з іншими навчальними й виховними засобами. Тут неприпустимі ні стихійність і безконтрольність, ні штучність. А саме цього, на жаль, не бракує у навчанні й вихованні дошкільників.

Скажімо, в групі проводиться заняття із звукового аналізу слова. За допомогою проектора на екрані показують окремі слова, звуковий склад яких аналізується. Для чого це робиться, що дає дітям такий показ — важко сказати.

Ще один приклад. На занятті в підготовчій до школи групі діти слухають протягом 30-40 хвилин записану на платівку казку, щоб потім відповісти, як читець передавав радість, подив, відчай тощо (це вважається ознайомленням з художніми засобами твору). Казка цікава, прочитана дуже виразно. Проте діти стомилися, сидячи так довго за столами з додержанням усіх дисциплінарних вимог. Краще було б підготувати до заняття записані на магнітофонну стрічку окремі уривки з казки для ілюстрації деяких художніх засобів, а дітей попередньо ознайомити з її змістом.

Найбільше безконтрольності, стихійності у використанні технічних засобів у сім'ї. Адже не секрет, що діти-дошкільники часто дивляться телевізійні передачі, просиджуючи цілі вечори біля телеекрана. Дивляться все підряд, слухають записи музики серйозної й легкої, низькопробної; в деяких сім'ях безперервно крутять діа- і кінопроектори, закладають в них перші-ліпші програми, що потрапили під руку.

Здавалося б, що тут страшного?

Справа в тому, що сприймання й обробка інформації — це процеси, в яких виявляються всі сторони особистості дитини: її ставлення до інформації, розуміння, переважаючі інтереси та багато інших факторів, аж до настрою і самопочуття. Для сприймання інформації

потрібна насамперед увага з певним рівнем її стійкості, зосередженості, обсягу. Якщо дитина неуважна, сприймання у неї малопродуктивне. Якщо дитина годинами висиджує біля телевізора, її увага неодмінно знизиться, і в кращому разі це призведе до охоронного гальмування кори головного мозку. Якщо взагалі увага буває мимовільною, довільною і вторинною мимовільною, то у дошкільників переважає мимовільна. Вона привертається і підтримується безпосередньо дією подразників, їх силою, яскравістю, незвичністю. А це означає, що увага дитини може скеровуватись на несуттєве, другорядне, таке, що не відображає суті інформації, що передається, і тому в сприймання інформації дитиною бажане втручання дорослих. Іншими словами, увагу дошкільників треба спрямовувати. Це потрібно й тому, що серед причин дитячої неуважності одне з перших місць посідає нічим не обмежена зміна все нових і нових вражень. Дитина звикає до такої зміни, потребує її, а внаслідок цього її увазі бракує стійкості й зосередженості. Звичайно, дітям потрібні яскраві враження, однак і дошкільників слід учить бачити за деревами ліс, за привабливою формою — певний зміст, який чогось навчав би їх.

Використовуючи технічні засоби навчання, треба враховувати й ту обставину, що існують обмеження щодо обсягу уваги. Як відомо, доросла людина може одночасно сприймати 4-6 різних об'єктів, не пов'язаних між собою смисловими відношеннями. У дітей-дошкільників обсяг уваги менший. Тому при сприйманні більшої кількості об'єктів якась їх частина неодмінно залишається поза увагою і їх демонстрування не дає належного ефекту.

Застосування технічних засобів потребує врахування особливостей сприймання, пам'яті та інших пізнавальних процесів дітей дошкільного віку.

З життєвого досвіду відомо, що можна дивитись і нічого не бачити, слухати і нічого не чути або, точніше, бачити й чути не те, що потрібно. Це залежить насамперед від інформації, що повідомляється. Якщо вона недоступна розумінню дошкільників, діти побачать і почують не те, що насправді несе в собі ця інформація. Якщо інформація скомпонована так, що на перший план в ній виступає несуттєве, супроводжувальне, побічне, діти також сприймають не те, що потрібно. Для прикладу можна продемонструвати навчальний кінофільм про шлюзи і шлюзування. В ньому є гладінь рукотворного моря, білосніжний красень-теплохід, шлюзи; тільки процес шлюзування так замасковано цими його зовнішніми атрибутами, що він не сприймається як головне у кінофільмі не те що дошкільниками, а й школярами.

Якість сприймання залежить і від його організації. Це особливо стосується дошкільників, які ще тільки вчать спостерігати, бачити предмети, що їх оточують, з багатством і різноманітністю їх ознак і властивостей. У сприйманні розрізняють його повноту, точність і швидкість. Та рівень сформованості цих якостей у дітей неоднаковий. Крім того, в дошкільному віці складаються різні типи сприймання: синтетичний, аналітичний, аналітико-синтетичний. Все це потребує врахування індивідуальних особливостей сприймання в процесі повідомлення дітям інформації за допомогою технічних засобів.

Надзвичайно важливу роль в організації дитячого сприймання відіграє слово вихователя. Встановлено, наприклад, що саме тільки демонстрування навчальних фільмів не активізує достатньою мірою пізнавальну діяльність дітей, не забезпечує глибокого і повного засвоєння матеріалу. Діти сприймають об'єкти фільмів нерозчленовано, не відрізняють головне від другорядного, звертають увагу переважно на яскраве, на те, що подається крупним планом. Тут якраз і потрібне пояснювальне слово вихователя.

У шкільній практиці виправдали себе різні форми поєднання екранної наочності із словом учителя. Це — настанова на сприймання перед демонструванням; попереднє пояснення змісту екранного посібника; чергування пояснення з демонструванням окремих частин, фрагментів, кадрів; демонстрування й одночасне коментування кадрів. Такі форми можуть загалом використовуватись і в роботі з дошкільниками, зрозуміло, з урахуванням змісту екранної наочності, її новизни і складності для дітей.

Технічні засоби виконують навчально-виховні функції стосовно дітей дошкільного віку специфічно, оскільки навчання і виховання здійснюється в інших організаційних формах і з додержанням інших вимог, ніж у школі. Використання цих засобів у процесі шкільного навчання стало системою, відповідно регламентується, розробляються методики їх застосування. В життя дошкільників вони входять здебільшого нерегламентовано. А це створює додаткові труднощі у їх використанні. Для подолання чи попередження цих труднощів слід мати на увазі деякі загальні положення.

У процесі навчання і виховання технічні засоби не мають самостійного значення; вони не є також провідними чи головними порівняно з іншими засобами (слово, особистий приклад вихователя, практична діяльність тощо) і повинні, як уже зазначалось, органічно поєднуватись з ними. Надмірне захоплення технічними засобами так само шкідливе, як і їх ігнорування.

Використання технічних засобів навчання у роботі з дошкільниками припустимо тільки з урахуванням вікових та індивідуальних особливостей психічного розвитку дітей, специфіки цього розвитку. На прикладі уваги та сприймання ми хотіли показати важливість засобів до своєрідності психіки дитини-дошкільника. Значна мимовільність пізнавальних процесів у дошкільників потребує пред'явлення їм такої інформації, яка б збуджувала і підтримувала мимовільні процеси, коли дитина не ставить собі за мету щось сприйняти, запам'ятати, засвоїти і не застосовує для цього спеціальних засобів. Проте помилково було б орієнтуватися тільки на цю мимовільність, перебільшувати її, оскільки завдання навчання і виховання полягає у формуванні свідомої цілеспрямованої діяльності дітей.

Використання технічних засобів з цього погляду має забезпечувати не лише суто дидактичні функції, а й виховання у дітей спостережливості, довільної уваги, довільної пам'яті, здатності до узагальнень і умовиводів. Це особливо стосується старших дошкільників, які повинні бути підготовлені до навчання в школі, успішного засвоєння його нового змісту. Слід зважати й на те, що в межах самого дошкільного віку має місце значна вікова диференціація, що за період від трьох до семи років у психічному розвитку дитини відбуваються величезні зміни. Недоступне трирічним дітям стає легким для семирічних, у семирічних уже сформовані вміння, навички і звички, які відсутні у малят. Ця обставина також зобов'язує до вдумливого вибору інформації, що передається за допомогою технічних засобів.

Використання технічних засобів повинно мати як навчальний, так і виховний та розвивальний ефект.

Цю вимогу можна проілюструвати на прикладі використання у роботі з дошкільниками телебачення (Організація для дошкільників телевізійних передач навчального характеру є спеціальним питанням, і ми його тут не торкаємось).

Телебачення стало найбільш поширеним засобом передачі зорової інформації, зокрема інформації безпосередньо з місця подій у різних куточках нашої планети. Така інформація вже сама по собі має велике не лише навчальне, а й виховне значення. Останнє може підсилюватись дикторським супроводом, в якому коментується зображуване на екрані. Проте для розуміння й оцінки дошкільниками того, що передається за допомогою телевізора, дикторського супроводу буває не досить. У такому разі його мають

доповнювати вихователі, які завжди знайдуть те повчальне, на що слід звернути увагу дітей. Патріотизм, любов до рідного краю, його людей, гордість за їхні трудові успіхи, моральні й етичні норми, навички культурної поведінки, — все це можна виховувати на конкретних прикладах з телепередач.

Використання технічних засобів (і в цьому їхні незаперечні достоїнства) дозволяє уніфікувати повідомлювану дітям інформацію і цим самим певною мірою стандартизувати навчально-виховні впливи на них, набуття ними знань, їхній розумовий розвиток. А це має неабияке значення, оскільки дошкільники ще значно різняться між собою за своїм розвитком (наприклад, міські й сільські), та й люди, що їх виховують, за своєю педагогічною кваліфікацією, знаннями й умінням виховувати теж неоднакові.

З цієї точки зору технічні засоби можуть відіграти позитивну роль у підготовці дітей до шкільного навчання.

Серед вимог до використання технічних засобів у роботі з дошкільниками слід назвати й додержання повної безпеки. Багато з них працюють на електричному струмі, є діючими агрегатами, дуже нагріваються, матеріали до них, безпосередні носії інформації — пожежонебезпечні. Тому протипожежні, протиопікові, протиударні та інші заходи безпеки — неодмінна умова використання технічних засобів. Без додержання їх користування цими засобами неприпустиме.

*(Баєв Б.Ф. Технічні засоби у навчанні, вихованні й розвитку дошкільників / Дошкільне виховання. — 1972. — №1. — С. 11-15).*

А.М.БОГУШ

## ПЕДАГОГІЧНА ОЦІНКА В НАВЧАЛЬНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ ДОШКІЛЬНИКІВ ЯК ЧИННИК ПІДГОТОВКИ ЇХ ДО ШКОЛИ

Людина — істота соціальна, її діяльність суспільно значуща. Вона оцінюється і контролюється. Без оцінки і контролю не може бути і навчальної діяльності; вони є її структурними компонентами.

Під педагогічною оцінкою ми розуміємо адекватне позитивне або негативне судження педагога про процес (чи результат) діяльності і вчинків дитини.

Педагогічний контроль — керування вчителя діяльністю учня на всіх її етапах (планування, процес і результат), спрямоване на запобігання і своєчасне виправдання помилок, відхилень від зразка і заданих вимог.

Б.Г. Ананьев виділяє дві функції впливу оцінки на особистість дитини: а) орієнтуючу, що впливає на розумову роботу, сприяє усвідомленню процесу цієї роботи; б) стимулюючу, яка впливає на «афективно-вольову сферу внаслідок переживання успіхів чи невдач».

Значення педагогічної оцінки в навчальній діяльності полягає в тому, що під її впливом у дитини формуються перші самостійні оцінні судження, що є основою самооцінки та самоконтролю. Самооцінка учня, як пише Б.Г. Ананьев, залежить від оцінки вчителя і формується на її основі.

Педагогічна оцінка здійснює спрямовуючий вплив на оцінку учня його товаришами, тобто відображається на взаємооцінках та взаємоконтролі.

Надзвичайно важлива роль педагогічної оцінки в навчанні дітей дошкільного віку. На основі численних досліджень (Н.Є. Анкудінової, І.Н. Броннікова, М.П. Голошкокіної, В.А. Горбачової, Р.Б. Стеркіної та ін.) з'ясовано, що критерії оцінних суджень у дошкільників формуються на основі усвідомлених критеріїв оцінки педагога та інших дорослих. Будучи емоційними, здатними до наслідувань, маючи пластичну нервову систему, дошкільники легко засвоюють вимоги дорослих і починають дотримуватись їх у своїй діяльності.

У психолого-педагогічній літературі досить глибоко висвітлено питання про використання оцінок у вихованні різних рис поведінки дитини дошкільного віку. Проте питання, яку роль відіграє навчальна оцінка в різних видах занять, не досліджувалось.

Розглядаючи значення педагогічної оцінки на заняттях з розвитку рухів у дитячому садку, Г.П. Лескова зазначає, що оцінка педагога має використовуватись як з виховною, так і з навчальною метою. Навчальна оцінка, на її думку, має бути короткою, конкретною і містити рекомендації, як потрібно діяти.

Педагогічна оцінка на практиці використовується в різних формах (як позитивних, так і негативних). Але в якій би формі не використовувалась оцінка педагога, вона завжди має бути об'єктивною.

Ми поставили за мету з'ясувати роль і місце різних форм педагогічної оцінки в навчальній діяльності (на організованих заняттях) дошкільників та в процесі залучення їх до оцінно-контрольних дій поза заняттями.

Основними методами дослідження були анкетування та безпосередні спостереження за діяльністю вихователя і дітей на заняттях у дошкільних закладах.

Зібрано і проаналізовано 894 анкети, заповнених вихователями дитячих садків з різних областей України, та 200 протоколів занять.

Аналіз анкетних даних свідчить про те, що педагогічну оцінку як прийом навчання використовують 89,6% вихователів.

Як бачимо, педагогічна оцінка нерівномірно розподіляється на різних видах занять у дитячому садку. Так, найбільше її використовують (89,5%) на заняттях з образотворчої діяльності і найменше — з розвитку мови (6%).

Зауважимо, що в практиці роботи дошкільних закладів використовується в основному підсумкова, результативна оцінка (наприкінці заняття); процесуальна оцінка та оцінка, що використовується після виконання окремих етапів роботи, займає незначне місце.

У переважній більшості (94,6%) використовується коротка, не обґрунтована позитивна оцінка (на кшталт «молодець, правильно», «добре, сідай»). Розгорнута мотивована оцінка трапляється тільки в поодиноких випадках (5,3%).

Було встановлено, що більшість вихователів (65,5%) залучають дітей до взаємооцінки. Проте взаємооцінка використовується тільки наприкінці заняття, коли підбиваються підсумки роботи. До того ж місце взаємооцінки також залежить від виду заняття. Так, міцно увійшло в практику роботи дошкільних закладів залучення дітей до взаємооцінки на заняттях з образотворчої діяльності (87,5%). На інших заняттях взаємооцінка використовується досить рідко.

Як бачимо, педагогічна оцінка і контроль не зайняли ще належного місця на заняттях з рідної мови. Оцінкою тут користуються тільки 6% вихователів і лише 2% залучають дітей до оцінних дій під час мовної діяльності. Не використовуються для формування оцінних дій і магнітофонні записи.

У ході експерименту анкетні дані було доповнено фактами, зібраними у процесі безпосереднього спостереження.

Зібрані дані підтвердили, що педагогічна оцінка як прийом навчання займає значне місце в практиці роботи дитячих садків. З відвіданих 160 занять у різних вікових групах дитячого садка (по 40 занять кожного виду) педагогічна оцінка була зафіксована на 138, що становить 86% (за даними анкет — 89,6%). З них: на заняттях з образотворчої діяльності — 86%, на заняттях з формування елементарних математичних понять — 26%, на заняттях з розвитку мови — 8%.

Проаналізуємо характер педагогічної оцінки відповідно до виду заняття.

На всіх переглянутих заняттях з образотворчої діяльності педагогічна оцінка мала результативний, підсумковий характер. Після виконання дітьми завдання вихователь повідомляв, хто з них і як виконав його. Показував кілька кращих та одну-дві невдалих роботи.

При цьому оцінка дитячих робіт зводилася до перелічування окремих суспільно фіксованих оцінних виразів, як-то: «охайно», «неохайно», «рівно», «нерівно», «чисто», «красиво» тощо.

У молодшій групі заняття закінчувалось, як правило, підсумком:

«Молодці, діти, усі старались, усі добре намалювали, хто не встиг закінчити роботу, той закінчить наступного разу». Така оцінка виховує в дітей впевненість у правильності виконаного завдання («усі діти молодці, отже, і я молодець») навіть тоді, коли не виконано. У процесі аналізу роботи дітей не порівнюються із зразком.

У молодшій і середній групах дітей взагалі не залучали до взаємооцінок.

У старшій і підготовчій до школи групах вихователі залучають дітей до результативної взаємооцінки робіт у таких формах: а) вихователь виставляє на дошці роботи за двома критеріями — хороші та невдалі і пропонує дітям вибрати, які з цих робіт їм подобаються (чи не подобаються) та обґрунтувати чому; б) пропонує одній дитині пройти між рядами і вибрати ті роботи, які їй найбільше сподобалися; в) за вказівкою 3-4 дітей ходять між рядами, відбирають кращі роботи, ставлять на підставку і пояснюють, чому їм сподобалися ці роботи.

У першому випадку (а) діти мають можливість розглянути й оцінити правильно виконані роботи і невдалі, ті, що не відповідають заданому зразку. У двох інших (б, в) — відбирають для аналізу тільки кращі роботи, а ті, що виконані неправильно, вихователем не оцінюються. За даними спостережень, у цих групах взаємооцінка, по суті, витісняє педагогічну оцінку. Дитячі взаємооцінки переважно не аргументовані, неадекватні, однотипні: «подобається тому, що красиво, охайно», «тому, що правильно», «хороша робота тому, що мені подобається, чисто намальовано». Діти не аналізують техніку малювання, якість виконаної роботи, не порівнюють виконану роботу із зразком вихователя. До взаємооцінки залучають тільки окремих дітей (2-3), вихователь не стимулює взаємоконтроль і самоконтроль у процесі виконання роботи.

На заняттях з формування елементарних математичних понять педагогічна оцінка, як свідчать спостереження, застосовується



дуже рідко. Якщо дитина відповідає неправильно, їй пропонують сісти і викликають іншу дитину. Іноді вихователь дає констатуючі не аргументовані оцінки: «правильно, молодець» або «неправильно, сідай і слухай». У молодшій і середній групах наприкінці заняття сам вихователь підбиває підсумки зробленого на занятті дітьми, не вдаючись до аналізу, а в старших групах звертається до дітей із запитанням: «Діти, чого ми навчились сьогодні на занятті?» В окремих випадках (25%) застосовується позитивна процесуальна педагогічна оцінка. Після відповіді дитини вихователь констатує: «молодець, правильно полічив»; «хорошу задачу склав» тощо. Даючи таку оцінку, вихователь звертає увагу тільки на правильність чи помилковість дій і зовсім не зосереджує уваги на мовному оформленні відповіді дитини. Проте в 90 % випадків було зареєстровано відповіді з порушеннями порядку слів у реченні (наприклад: «На столі у вас ляльок п'ять»; «Я полічив квадратиків дев'ять») та граматичними помилками. Проте такі відповіді оцінювались позитивною оцінкою («молодець, правильно полічив, сідай»), що безперечно стимулювало аналогічні відповіді й у інших дітей. Підсумкова педагогічна оцінка на цих заняттях не використовується або зводиться до трафаретних висловлювань вихователя: «Молодці, діти, усі були уважними, добре відповідали, тільки Володя й Тарас слухали не уважно і не змогли правильно полічити». Взаємооцінка та взаємоконтроль також не застосовуються.

Як свідчать експериментальні дані, у практиці роботи дитячих садків на заняттях з розвитку мови використовуються такі форми педагогічних оцінок.

Коротка, не аргументована, адекватна, позитивна, процесуальна оцінка на кшталт «молодець, правильно, сідай»; «добре відповідав, сідай». Вона дається відразу після відповіді дитини (100%).

Коротка, неаргументована, адекватна, негативна, процесуальна оцінка на кшталт «ні, неправильно, потрібно краще слухати, сідай», «ти був неуважний, сідай і слухай», «ні, не так, погано розповідав, не старався» (100%).

Коротка, позитивна, неаргументована, неадекватна, процесуальна оцінка типу «молодець, правильно, добре». Таку оцінку педагог дає дитині, не звертаючи уваги на граматичні, стилістичні й синтаксичні помилки, такі, як неправильне відмінювання іменників, спотворення роду іменників, порушення чергування звуків тощо (82%).

Іноді вихователь обмежується виправленням граматичної помилки під час відповіді дитини. Наприклад, дитина говорить: «Вуші болять», вихователь виправляє: «Вуха».

Підсумкова неадекватна, неаргументована, коротка, позитивна оцінка: «Молодці, діти, сьогодні всі добре відповідали, були уважними, склали цікаві розповіді» (77%).

Підсумкова неадекватна, неаргументована оцінка на кшталт «Сьогодні на занятті добре відповідали Андрій, Микола... їхні розповіді були цікавими. А Сергій, Наталка ... не слухали і не змогли скласти хороші розповіді. Необхідно бути уважними» (23%).

Отже, вихователі застосовують, в основному, коротку, не аргументовану позитивну чи негативну оцінку. До того ж досить великий процент неадекватних педагогічних оцінок (процесуальних — 82%, підсумкових — 77%).

Неконкретні, без докладного аналізу мовних відповідей оцінки незрозумілі дітям, вони не знають, за що їхні відповіді схвалюють, а за що — засуджують. Педагогічна оцінка в цьому випадку втрачає свій навчальний вплив. Вона не є стимулом взаємо- і самооцінок, гальмує формування оцінних дій у дошкільників.

Щоб з'ясувати вміння дітей оцінювати і контролювати мовні відповіді своїх товаришів, вихователям старших і підготовчих до школи груп було запропоновано стимулювати дітей до взаємооцінок і взаємоконтролю як в процесі заняття (після відповіді кожної дитини), так і наприкінці. Було опитано 120 дітей.

З'ясувалося, що діти не вміють оцінювати відповіді товаришів. Процесуальна оцінка в 88% дітей мала неадекватний, не аргументований характер. Усі відповіді своїх товаришів дітьми оцінювались позитивно: «Він правильно розповів»; «Добре розповідав»; «Голосно розповідав»; «Мені подобається ця розповідь».

Щоб дати підсумкову оцінку, дитина мала вибрати кращу розповідь і пояснити, чим вона їй сподобалась, або проаналізувати, чому розповідь невдала.

Більшість підсумкових взаємооцінок (81%), як і процесуальних, мали позитивний неадекватний характер, у них називались такі мотиви: «добре розповідали» (51%); «красиво розповідав» (20%); «голосно розповідав» (8%); «цікаво слухати» (2%). Негативних оцінок не було. Діти не помічали помилок у мовленні товаришів, не могли пояснити, чим їм сподобалася розповідь.

Отже, відсутність у дітей оцінних дій у навчальній діяльності пояснюється недостатньою навчально-виховною роботою в цілому і

насамперед тим, що педагогічна оцінка не має навчального і виховного впливу на дітей, вона не стимулює дошкільників до взаємодіє оцінки і взаємоконтролю, самооцінки і самоконтролю.

Щоб педагогічна оцінка і контроль стимулювали формування адекватних оцінних дій у дитини, необхідно дотримуватися певних умов у їх використанні. По-перше, систематично оцінювати і контролювати процес діяльності, окремі її етапи (поопераційна оцінка), не обмежуючись лише результативною оцінкою. По-друге, досить обґрунтовувати та мотивувати позитивно-негативну педагогічну оцінку.

Здобуті під час констатуючого експерименту дані свідчать про необхідність підвищення навчально-виховної значущості педагогічної оцінки, широке застосування педагогами поопераційних, розгорнутих, аргументованих позитивно-негативних оцінок, які були б основою формування адекватних оцінних дій у дошкільників, сприяли успішній підготовці їх до школи.

*(Психологія: Республіканський науково-методичний збірник. — К.: Рад. шк., 1982, — Вип. 21. — С. 151-157).*

НД. БАБИЧ

## МОВА І МОВЛЕННЯ У ЖИТТІ ЛЮДИНИ

Мова є однією з характерних ознак сучасної нації. Мову створили люди, вони її розвивають, удосконалюють. Основна функція мови — бути засобом спілкування, збереження і передачі знань, взаємного розуміння. Мова — слово багатозначне (див., напр., термінологічні словники). Сучасний тлумачний словник так пояснює основне його значення: «Мова — це сукупність доволі відтворюваних загальноприйнятих у межах даного суспільства звукових знаків для об'єктивно існуючих явищ і понять, а також загальноприйнятих правил їх комбінування у процесі вираження думок» (СУМ, т. 4, с. 768). Мова — єдина, цілісна, складна знакова система, точніше, система систем: фонем, морфем, слів, словосполучень, речень, яка служить не лише засобом комунікації, обміну думками, закріплення думок, а й засобом їх формування — адже мислення здійснюється на мовній основі, а мова (нормативна) завжди осмислена.

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

*Мова — це:*

- 1) універсальний засіб навчання і виховання людини;
- 2) енциклопедія людського досвіду;
- 3) першооснова нагромадження культурних цінностей, засіб вираження змісту культури, спосіб введення окремої людини в процес суспільного культурного розвитку;
- 4) один з компонентів духовної культури суспільства;
- 5) засіб координації усіх виробничих процесів;
- 6) функціонуюча система, нерозривно пов'язана з усіма галузями суспільного життя.

*Мова — це:*

- 1) спосіб існування і вияву мови, «мова в дії», мовний процес у багатьох його видах і формах (говорі, писання, слухання, читання), мовчазна розмова з самим собою, обдумування майбутнього свого чи сприйнятого від інших повідомлення;
- 2) вияв процесу формування (а не втілення) думки;
- 3) вияв одиниць мови усіх рівнів і правил їх поєднання;
- 4) засіб конкретизації спілкування (мовного спілкування).

Мова і мовлення поліфункціональні.

**Функції мови:**

- 1) засіб спілкування і об'єктивації спілкування;
- 2) засіб пізнання і його об'єктивації;
- 3) засіб творення нових одиниць мовних підсистем і об'єктивації цього процесу;
- 4) засіб вираження емоцій, внутрішнього стану людини і волі;
- 5) засіб створення і об'єктивації словесних художніх образів.

**Функції мовлення:**

- 1) здійснення, реалізація процесу спілкування (комунікативна функція);
- 2) здійснення процесів пізнання (пізнавальна функція);
- 3) здійснення процесів творення нових одиниць мовних підсистем;
- 4) здійснення, реалізація процесу вираження емоцій (емоційна функція);
- 5) здійснення, реалізація процесу творення художніх образів, творів (естетична функція). Отже, функціонально мова характеризується як засіб, а мовлення — як процес.

Мова для всіх її носіїв одна, але реалізація її в мовленні для кожного мовця має свої особливості (при збереженні соціальної природи мовлення).

Відмінність між усною і писемною формами зовнішнього мовлення переважно функціональна: усне мовлення відбувається у вигляді сприйманої органами слуху усної артикуляції мовних звуків і розраховане на передачу інформації іншим людям з метою впливу на їхню поведінку й діяльність, писемне ж мовлення відбувається у вигляді умовного відображення цих звуків на письмі і має таке саме призначення. Обидві форми мають свої переваги, що не дають можливості вважати жодну з них багатшою чи виразнішою. У писемному вияві мовлення більш організоване, відзначається ретельністю добору лексики, граматично оформлюється складніше, чіткіше, різноманітніше, дотримання норм тут строгіше. В усному мовленні може безпосередньо використовуватись інформація, паузи, міміка і жести; так само може здійснюватись правка тексту (застосовується варіативність мовтчих елементів). Отже, усне мовлення твориться (і відтворюється) у кількох виявах: словесному, інтонаційному і візуальному (міміка, жести). Писемному мовленню два останні вияви не властиві. Усне мовлення вважається ситуативним, писемне — контекстуальним.

Внутрішнє мовлення не реалізується ні у вигляді звуків, ні у вигляді знаків: воно служить для підготовки спілкування, регулює поведінку, опрацьовує отриману інформацію. Внутрішнє мовлення відбувається значно швидше за зовнішнє, воно фрагментарніше, більш згорнуте (часом схематичне).

Мовлення завжди передбачає співрозмовника (чи слухача) і у зв'язку з цим буває діалогічним та монологічним. Ці дві форми передбачають чимало екстралінгвістичних факторів: ситуація спілкування, очікуваний результат спілкування, мовні здібності мовця, слухача та ін., отже, у мовленні можуть трапитись явища, яких немає у мові, які не засвідчені ніякими словниками і жодною граматиною. Щодо мовних здібностей індивіда, то вони (як продукт розвитку природних задатків у сприятливих умовах) забезпечують людині швидкий, вільний виклад думок, а також допомагають оволодіти новим різноманітним мовним матеріалом, успішно користуватися ним і в побутовій, і в науковій мовній діяльності. Таким людям властива легкість наслідування, тонке чуття мови, чудова словесна пам'ять, швидкість засвоєння і практичне використання мовного матеріалу. Ці якості формуються в процесі активної мовленнєвої діяльності (зокрема в шкільному віці) при наявності добрих зразків та інтересу, поваги до предмета мовлення.

Сама ж реалізація значення слова у мовленні забезпечується такими факторами:

1. Самою мовою. Людина відрізняється від природи, реального світу своїм інтелектом, тобто здатністю мислити, а засобом вираження і передачі думок є мова. Висе сама наявність звукової мови передбачає реалізацію її змісту в акті мовлення. Мовленнєва діяльність залишиться діяльністю незалежно від того, якою мовою вона реалізується, бо з погляду психології не має значення, засобами якої мови буде виражено необхідний зміст.

2. Ступенем (рівнем) володіння мовою. Залежно від того, наскільки добре мовець володіє мовою, один і той самий зміст він виражає більш або менш вдало (зрозуміло, виразно, гарно), більш або менш правильно (з помилками чи без них), у більш чи менш звичаєному режимі (тобто в характерному для даної мови темпі мовлення).

3. Функціонально-стилістичною метою мовлення. Вона передбачає добір оптимальних мовних і мовленнєвих засобів із загальнонаціонального арсеналу мови відповідно до потреб висловлювання. Слід обрати форму мовлення (усну чи писемну, діалогічну чи монологічну), стиль мовлення (розмовний, офіційно-діловий, науковий, публіцистичний, художній), його колорит (офіційний, інтимний, фамільярний, пестливий, нейтральний тощо).

4. Соціально-психологічними умовами взаємин мовця і співбесідника (напр., шанобливе ставлення мовця до співбесідника, зумовлене віком, соціальним становищем, вимогами норм ввічливості тощо).

5. Афективним станом одного із співбесідників. Цей стан зумовлює вибір варіанта висловлювання відповідно до того експресивного навантаження, що покладається на дібраний мовний засіб у конкретній ситуації мовлення.

6. Індивідуальними відмінностями мовленнєвого досвіду. Чим цей досвід більший, різноманітніший, тим більша гарантія самобутності, оригінальності мовлення, відсутності в ньому штампів (стереотипів). У людини з багатою практикою спілкування звуковим мовленням (а особливо у людей з творчими задатками, які слід дбайливо розвивати) кожне висловлювання буде творчим, формованим ніби перед очима співбесідника, неповторним.

7. Мовленнєвим контекстом. Він повинен враховуватись і в малих, і у великих словесних масивах з метою недопущення невиправданих повторів власних одиниць або несвідомого (необґрунтованого) копіювання чужого мовлення. Контроль контексту мовлення забезпечить чистоту, різноманітність, інформаційну вичерпність.

8. Мовленнєвою ситуацією (фактор екстралінгвістичний). Вона зумовлює не тільки зміст, обсяг, синтаксичну організацію, а й форму мовлення, зокрема його темп, висоту тону, паузи тощо.

9. Суспільними функціями мови. Фактичне (активне) і рівноцінне функціонування мови в усіх сферах суспільно-виробничої, наукової, культурно-освітньої та іншої діяльності людини (в усіх функціональних стилях, загальнонаціональній та діалектній формах).

(Бабич Н.Д. *Основи культури мовлення*. — Львів: Світ, 1990. — С 11-14),

Н. Д. БАБИЧ

#### КУЛЬТУРА ПОВУТОВОГО МОВЛЕННЯ

Коли дитина вперше вимовляє слово «мама», для батьків це неабияка подія. Адже у стосунках з дітьми починається спілкування за допомогою мови. Ми уважно прислухаємося до інтонації, експресії, з якими вимовлено кожне слово дитини, бо слова ті виражають і фізичний, і психічний стан, і біль, і радість малюка. Нерідко мовлення в ранньому віці ніби ілюструє риси характеру дитини — і ті, що треба розвинути, і ті, які слід вчасно викоринити.

Та ось дитячі слова в'яжуться у фрази, фрази-докази, фрази-репліки, фрази-комунікації. Тут, погодьтеся, все рідше ми, дорослі, вслухаємося в тональність дитячих слів, менше стежимо за словесною культурою дітей, почасти все необачніше поведимося в ролі зразка мовного етикету для дитини.

Мимоволі згадуються словесні чинники негативних емоцій, хоча б такі знайомі нам усім щоденні словесні баталії дорослих у години «пік» у міському транспорті. Пробуєте, наприклад, попросити, щоб сусід забрав свою руку з вашої голови чи плечей, а у відповідь чуєте грубість. Або ж іноді статечні тітоньки обмінюються такими «компліментами», що аж вуха в'януть...

Виховується ввічливість і шанобливість передусім у сім'ї. Іноді в щоденному поспіхові, за службовими і домашніми клопатами ми не помічаємо, як виростають наші діти. І раптом знову дивуємося: донька чи син не дякують нам за обід або сніданок, прокидаючись, не бажають «доброго ранку», а лягаючи спати — «доброї ночі», звертаючись з проханням, рідко вживають або ж зовсім не кажуть «будь-ла-

ска». А все тому, що так не поводитися між собою батьки, що не були вони ввічливими до дітей. Тим часом наше завдання — змалечку і впродовж усього життя дитини особистим прикладом вчити її чемності. Школа ж, педагоги поглиблюватимуть науку ввічливості.

Дитина повинна вміти привітатися з дорослими: «Добрий день (ранок)!» або «Доброго дня (ранку)!», «Добрий вечір!» або «Доброго вечора!», «Здрастуйте!»; попрощатися: «До побачення!», «На добраніч!», «Бувайте здорові!», «На все добре!» та ін. Слід пояснити дитині порушення норм мовного етикету, коли вона вітається чи прощається з однолітком так: «Привіт!», «Здоров!», «Драсте!», «Приветік!», «Пока!», «Покедова!», «Адьо!», «Чао!». Це переважно розмовно-просторічні форми, окремі ж порушення межують з вульгаризацією форм привітання і свідчать не про невимушені стосунки, а швидше про мовну неохайність, що так само недопустима, як і неохайність в одязі.

Нелітературні формули можуть закріпитися в мовленні дитини, ставши надалі вже не безневинним юнацьким жаргоном, а виявом низької мовної культури. Крім цього, форма і тон привітання здатні не лише відтворювати, а й створювати настрій, від чого, погодьмося, залежить і наша поведінка.

Не завжди наші діти вміють відповісти на побутові запитання, наприклад, про життя, справи, чиесь здоров'я. Адже такі запитання свідчать про щире зацікавлення співрозмовника справами дитини (чи дорослого), тому відповідь повинна починатися словом «Дякую!» (за виявлену увагу) і доповнюватися конкретною відповіддю (наприклад, «Дякую! Все добре». Або «Дякую! Вже всі здорові»). А як часто мірою нашої вдячності іншій людині за певну послугу, допомогу тощо є вміння правильно подякувати. «Дякую!», «Щиро дякую!», «Спасибі!» — правильні формули. «Велике і іасибі!», «Гарно дякую!», «Дуже дякую» — просторічні. Рівень мовленнєвої культури в описаних ситуаціях свідчить про міру вихованості, чемність людини.

Природно, спілкуватися з вихованою людиною легко, стосунки з нею відзначаються щирістю й невимушеністю, емоційною врівноваженістю. А це дуже важливо для життєвого ритму. Одного разу довелося стати свідком такої сцени. Юнак, помітивши, що в жінки, яка йшла попереду, зайняті обидві руки, поспішив відчинити їй двері. Жінка подякувала за увагу і повагу до своєї особи, а хлопець широко здивувався. У того юнака, безперечно, чемність була не показною, а органічною, натуральною рисою характеру, що вихову-

вались, без сумніву, змалечку. Виховувалася, очевидно, у кожній життєвій ситуації. Ми ж, дорослі, почасти нехтуємо окремими буденними ситуаціями, в яких може опинитися дитина. Дитина повинна давати повну відповідь на запитання «Де ти мешкаєш?» («Я живу в Чернівцях, на вулиці Першотравневій, номер 10, квартира 3»), «Як тебе звуть?» (слід називати своє повне або скорочене — але не фамільярне — ім'я, правильно називати прізвище, ім'я, по батькові), уміти звернутися з проханням (напр., «Скажіть, будь ласка, котра година?», «Будьте ласкаві пояснити...»).

Або такий приклад. Шестирічний хлопчик загубив тата, який не встиг увійти в цей автобус через задні двері. Коли хлопчика запитали, де він проживає, той знав лише, що їхати йому автобусом «до кінця». І хоч багато пасажирів їхало «до кінця», без міліції домівку малюка так і не відшукали б. Хлопчик пережив нервові потрясіння, запобігти якому могли б оті кілька потрібних у даній ситуації слів. Для дитини звичними повинні бути формули: «Дозвольте запитати!», «Поясніть, будь ласка!», «Допоможіть, будь ласка!» та ін. Норма мовного етикету включає в себе і вміння просити вибачення: «Пробачте (вибачте), будь ласка» (форма «Даруйте» — розмовна, а «Перепрощую» — діалектна), вміння вибачити: «Будь ласка», тобто «Вибачаю».

А як багато важить звичка називати старшу людину на ім'я та по батькові! Ім'я для кожної людини дороге, тому не можна дозволити собі помилятися, підмінювати ім'я чи ім'я по батькові, бо це свідчить про байдужість до чиєїсь особи і звучить образливо.

Мова є складовою понять «етичне» й «естетичне». За «Словником української мови», етика — це не тільки «наука про мораль», а й «норми поведінки, сукупність моральних правил» (СУМ, т. 2, С 491), а естетика — це «наука про мистецтво, про форми прекрасного в художній творчості» і взагалі — «краса, художність чого-небудь» (СУМ, т. 2, С 488-489). Основне поняття етики — добро (добре), естетики — краса (художність). Ці поняття вважаємо визначальними і щодо якості мовлення: граматику вчить говорити правильно, а стилістика вчить говорити добре і так, щоб «не можна було не слухати. Етичну цінність, безперечно, має об'єкт, «зміст якого відповідає ідеалові» людської поведінки, що склався в даному соціальному колективі, а естетичну цінність має об'єкт, «форма якого розкривається безпосередньому переживанню соціально представленої особистості як реальне втілення її життєвого ідеалу». Отже, самі норми літературного мовлення і всі їхні конкретні функціонально-стильові й емоційно-експресивні можливості ста-

новлять етичну цінність для сучасного покоління мовців, а реалізація цих норм у конкретній ситуації мовлення з метою досягнення пізнавального, виховного, естетичного і навіть гедонічного (насолоджувального) ефекту становить естетичну цінність мови (чи мовлення). У цьому виявляється традиційна гармонія етичного й естетичного, сформульована як закон ще в античні часи, органічний зв'язок між змістом і формою — внутрішнім і зовнішнім виявом реальності.

Отже, етичне в мові — це конкретно-історична система мовних засобів (ресурсів) відповідно до форми моральної свідомості й поведінки людини, що передбачав ефект добра (чи покарання зла). Естетичне в мові — це форма мовленнєвої діяльності людини, спрямованої на створення прекрасного (наприклад, твору як предмета художньої культури) або на оцінювання (емоційно-експресивне чи й нейтральне) наслідків творчої діяльності людини в усіх сферах її соціальної та індивідуальної практики. Тому єдність етичного й естетичного виявляється на рівнях загальнонародного та індивідуального, ситуаційного мовлення. Єдність і боротьба протилежностей зумовили наявність у реальному світі об'єктів естетичних і неестетичних. Звідси й потреба в мовних засобах реалізації їх оцінки; естетичне і неестетичне має мовні засоби вираження, у мовленні можливе етичне і неетичне. Недостатність знань мовної системи, погане володіння законами логічного мислення, не контрольованість акту «мислення — мовлення» може призвести до суперечності навіть між моральністю й естетикою (це, наприклад, ситуації, які намагаються виправити фразами: «Я не те хотів сказати», «Ти не так мене зрозумів», «Не треба прискіпуватися до слова» та ін.).

Сучасні літературні мови відзначаються єдністю етичного й естетичного у складі та функціях. Тому порушення цієї єдності в індивідуальному мовленні — явище конкретно-суб'єктивне, адже вибір слова, вислову, формулювання поняття — складний психолінгвістичний, мовний акт, до якого людина повинна бути підготовлена і школою, і дальшою освітою, і працею.

Естетика індивідуального мовлення, як і естетична свідомість особистості, має два рівні: раціональний і емоційно-вольовий. Коли на раціональному рівні буде досягнуто єдності знань (і переконань щодо їх достовірності) з практичними навичками застосування цих знань, а на емоційно-вольовому рівні буде узгоджено потребу (інтерес, мету) з етичною емоційно-експресивною її реалізацією, то можна сподіватися на високу ефективність етичного

й естетичного в практичній діяльності мовця. Сьогодні не можна нехтувати старогрецькою вимогою до оратора: промова повинна пояснити, збудити думку (зумовити діяльність), дати задоволення.

Етично й естетично розвинена та людина, яка знає мову, володіє засобами, що творять етику й естетику нашого спілкування.

Етичні норми поведінки людини в колективі — категорії історичні, хоч і не зазнають частих змін (більшість норм нові покоління засвоюють від попередніх у формі етикетних знаків і у формі мовній). Мораль — поняття класове. Ввічливість, чемність, шанобливість, доброзичливість, стриманість виховуються на зразках оточення і настановами. І зразки, і настанови передаються переважно за допомогою мови.

Численні етикетні ситуації потребують від мовця вміння вітатися і прощатися, звернутися за допомогою і подякувати за неї, розмовляти з ровесником або звернутися до старшого, просити чи наказувати, розмовляти по телефону і спілкуватися безпосередньо. Ось кілька життєвих ситуацій, у яких мові (слову) належить провідна роль. На жаль, у нас немає науки спілкування — практично лише наші спостереження за старшими залишаються єдиною школою етики (й естетики) спілкування. А якщо ця школа не цілком відповідає своєму призначенню? Наприклад, дитячий садок. Постійні окрики, наказові форми, підвищені інтонації замість лагідного пестливого тону, колискової пісні для ляльки, гри інтонацій при читанні казки. До того ж виховання повинне здійснюватися рідною мовою, яка сприяє розвитку мислення, його образності, гучності, динамізму. Приходимо до лікаря — і замість: «Слухаю Вас, Ольга Іванівно!» чуємо: «На що скаржитесь?» (і при тому очі не на вас дивляться, а в папери). А може, я ще не хвора — порадитись прийшла? Адже давньоруське *врачь* походить від *врати*, що означало *говорити*. А чи всі сьогодні лікарі вміють говорити так, щоб слово їхнє полегшувало страждання, знімало біль, виликувало? Хто навчає лікарського етикету? Хай сучасні умови їхньої праці винні, але ж душевність мусить зберігатися за будь-яких умов. Слово рада, яке сьогодні суспільно активізувалося, споріднене зі словом радитись, тобто розмовляти, слово гласність означає «казати вголос», тобто розраховане на порозуміння. А чи кожен сучасний функціонер, полеміст має досить засобів, щоб висловити думку логічно і переконливо, інтонаційно ненав'язливо, чи вміє вислухати протилежну точку зору, прислухатись до неї. Ми в школі навчаємося мови, але не вчимося мовити. І не тому, що вра-

хувати всі життєві ситуації неможливо, а тому, що десь втрачилось усвідомлення слова як першооснови буття. Завжди треба пам'ятати: наше слово обов'язково відгукнеться в свідомості чи навіть вчинкові співбесідника (оточення). Тому сімейні діалоги, спілкування з підлітками, спілкування в громадських місцях (при зустрічі на вулиці, у тролейбусі) потребує дотримання правил доброго тону і, насамперед, у мовленні. Ніхто спеціально не вчить доброго спілкування, тому зразок — мовлення дорослих людей — повинен бути бездоганним. І всі ці ситуації внаслідок різноманітності сфер нашої суспільної і психічної діяльності можуть мати колорити (урочистий, офіційний, фамільярний, грайливий і т. ін.), що потребують специфічних засобів для їх реалізації. Мало хто замислюється над тим, які складні нюанси тут виявляються, які різноманітні варіанти їх вираження можуть бути.

Етика спілкування висуває вимоги до вживання займенників *ти* і *ви*. «Пошання» множина і «множина ввічливості» (вживання щодо однієї особи займенника *ви*) функціонують автоматично, є фактом мовленнєвим і психологічним. Поширені звертання на *ви* до осіб, віком старших від мовця, або малознайомих (адже *ти* — ближче, інтимніше, *ви* — ввічливе, шанобливе). Історично звертання до особи на *ти* — східнослов'янське, на *ви* — західноєвропейське, диференціація цих звертань почалась у XVII ст. і мала не лише етичний, а й соціальний зміст. Характерно, що сьогодні нормою звертання до батька чи матері є форма *ти*, проте в локальному мовленні здавна закріплена форма *ви*, і не варто цей факт заперечувати — мовній системі він не суперечить, мораль не відкидає. Це — вияв традиції локальної етики. *Ти* здебільшого виконує інтимізуючу функцію, але трапляється й у зниженому, фамільярному вживанні і принижує співбесідника. Отже, *ти*, *і ви* — мовні засоби етики (як і стилістики), вживати їх потрібно для досягнення доброго тону і стилю.

Таким чином, основна етична категорія «добро» (і добре мовлення) має в мові численні засоби вираження, які підпорядковані визначальним ознакам культури мовлення — правильності, точності, доречності. А це, в свою чергу, зумовлює мовну реалізацію етичної категорії «краса», тобто «досконалість», адже за відповідних умов можна реалізувати й естетичну функцію мови.

Як зазначає Р.О.Будагов, естетика мови належить до ресурсів і можливостей мови, а «естетика мовлення — до реалізації цих ресурсів і можливостей у тому або іншому тексті, у того або іншого письменника, ученого чи просто людини, яка пише...».

Естетика мови (і мовлення) — категорія історична, її не слід зводити лише до естетики художньої літератури й публіцистики, не слід пов'язувати з «модою».

А «мода» все ж виявляє себе подеколи в сучасному мовленні, наприклад, у вигляді **рафіновано-книжних або раритетних** слів (*поінколи* замість *іноді*, *часом*; *з'ява* замість *поява*; *суголосний* замість *співзвучний*; *набутки* замість *досягнення*; *розвій* замість *розвиток*; *навчитель* замість *учитель*; *заснайти* замість *познайти*; *віднайти* замість *знайти*; *стосувати* замість *відносити*; *поціновувачі* замість *шанувальники*; *жодним чином* замість *анітрохи*, *аніскільки* тощо); штампів і баладних слів, кальок (*успіхи* — *визначні*, *внесок* — *вагомий*, *сили* — *надлюдські*, *мовчання* — *гнітюче*, *загроза* — *реальна*, *опір* — *рішучий*; *смертельно втомлений*, *неймовірно гарний*, *страшенно добрий*, *мати місце*, *носити характер*, *піддавати критиці*, *приступити до роботи над...*, *закінчити проведення*, *говорити про питання* тощо); **іншомовних слів** (слова *круїз*, *хобі*, *презент* відтіснили слова *подорож*, *захоплення*, *подарунок*; а в **спорті** закріпилися і наполегливо «пробиваються» в інші мовленнєві сфери *форвард*, *голкіпер* на місці *нападаючий*, *воротар*; власне українська (або східнослов'янська) наукова термінологія часто неправомірно замінюється іншомовними словами). Усе це — вияв мовної неохайності, що не сміє претендувати на новаторство, бо є замахом на чистоту мови як одну з визначальних її рис. «Панібратське» поведення зі словом неестетичне, вульгарне, заслуговує такого ж осуду, як і неетична поведінка в колективі.

Естетична річ викликає позитивні емоції, неестетична — негативні. Так само й природна краса мовлення є і творцем, і носієм емоційно-експресивної палітри його якості. Експресивність мовлення виявляється в конкретному, даному контексті, де мовні засоби емоційності (тобто засоби вираження почуттів, настроїв, суб'єктивної оцінки тощо) втрачають свою поліфункціональність, уточнюються екстралінгвістичними засобами (мімікою, жестом, ситуацією тощо).

Отже, етичні й естетичні засоби мови функціонально взаємопов'язані, зумовлені пізнавальними завданнями мови. Проте розраховувати, що сама наявність цих засобів у мовній системі вже є гарантом високої моральності й естетичної діяльності не слід — необхідна активізація цих засобів, яка найкраще виявляється за допомогою ідеалу. Ним для кожного, хто вчиться мови, має бути мовлення Вчителя (у всеохоплюючому значенні цього слова), тобто то-

го, хто хоче бачити своїх нащадків носіями і творцями прекрасного у світі морально чистому...

...Засвоєння норм літературної мови — тривалий процес, який починається з дитинства, а вивчення й застосування функціональних можливостей мови триває впродовж усього свідомого життя. Адже того, що засвоєно з уст матері, вжитті мало. Коли дитя йде до школи, критерієм істини для нього в багатьох випадках стає слово вчителя. І не лише бездоганне знання свого предмета, не лише педагогічна майстерність, досконалість методичних прийомів, а й словесно-естетичний рівень подання знань формує юну особистість. Тому дуже прикро, коли цей рівень недосконалий, коли вчитель байдужий до свого мовлення і до мовлення учнів. З цього починаються «дивні», «несподівані» помилки дикторів, авторів посібників, творчих і керівних працівників, інженерів, вихователів дитячих садків, молодих матерів.

У наш час говорять не лише про мовний етикет, а й про мовний стиль учителя. Його визначальними рисами у відповідність чинним мовним нормам, бездоганне володіння позамовними засобами (мімікою, жестом, правилами членування мовного потоку, темпом мовлення, тембром звука), «секретами» виразного читання. Важливо, щоб у вчительському колективі панувала атмосфера доброзичливої уваги і до мовлення колег, і до мовлення учнів. Треба боротися зі шкільним юнацьким жаргоном, викорінювати слова типу *законно*, *сила*, *запізно*, *цвайка*, *зрізатись*, *зарізати* і т. ін.; порівн. учительські **жаргонізми**: *запаритись* (втомитись), *зірватись* (втратити контроль над собою), *врізати двійку*, *туберкульозна трійка*, *деша* (директор школи) тощо; **студентські жаргонізми**: *хвіст* (двійка), *общага* (гуртожиток), *стипуха* (стипендія), *класно* (прекрасно), *зредуктувати* (втекти) тощо. Учнів потрібно навчати долати труднощі, які виникають у процесі мовного спілкування, а не уникати їх.

(Таж само. — С18-27).

А.М. БОГУШ

### РОЗВ'ЯЗАННЯ ПРОГРАМНИХ ЗАВДАНЬ НА ЗАНЯТТЯХ З РОЗВИТКУ МОВЛЕННЯ

Мова — невичерпне джерело розумового розвитку дитини, скарбниця всіх людських знань. К.Д.Ушинський образно називав рідну мову народним педагогом, наставником і вихователем.

Добре розвинене мовлення забезпечує успішне навчання дітей у школі. За програмою навчання та виховання у підготовчій групі дитячого садка передбачається робота над удосконаленням звуковимови, збагаченням, уточненням, активізацією словникового запасу, формуванням граматичного ладу мови, діалогічного та монологічного мовлення. Увага педагогів спрямовується на розкриття шестирічним рядомовних явищ, на розвиток інтонаційної виразності усного мовлення. Діти мають бути ознайомлені з поняттям багатозначності (омонімією), тобто зі словами, які звучать однаково, але мають різне смислове значення: *ручка* (дитяча, для письма, від дверей, від валізи і т. ін.), *коса* (дівоча, в морі, сільськогосподарське знаряддя); з синонімами (*гарний, красивий, хороший* тощо), антонімами (*гірко — солодко, теплий — холодний*); з переносним значенням слова (*золоті руки, свіже повітря*). Слід навчати їх добирати різні частини мови, відповідаючи на запитання: *хто? що? який? (вода яка? — тепла, холодна, чиста, прозора; на дворі як? — холодно, тепло, прохолодно; хто живе в лісі? — лисиця, заєць, вовк, ведмідь, їжак, білка та ін.)*, тобто посилюється робота над точністю висловлювання, розрізненням смислових відтінків слів.

Програмою передбачено ознайомлення з граматичними формами: незмінюваними (*кіно, кафе, юре*), збірними іменниками та іменниками, що вживаються тільки в однині чи множині (*двері, сани, сметана, цукор, шоколад*); навчання утворення споріднених, однокореневих слів (*ліс — лісник, лісовик, лісовий*), правильного орієнтування у граматичних категоріях роду, числа і відмінка. Особлива увага звертається на розвиток різних форм зв'язного мовлення: розповіді-повідомлення, пояснення, опису, міркування, переказу, порівняльної, творчої розповіді, на використання виразних засобів — жестів, міміки, інтонації (запитання, захоплення, оклику, подиву, прохання, суму, страху, радощів тощо), виділення структурних компонентів розповіді (початок — зав'язка, основна частина — кульмінація, розв'язка). На всіх заняттях з

розвитку мовлення передбачається формування взаємооцінки й самооцінки, взаємоконтролю і самоконтролю.

Виокремлення таких видів занять, як формування уявлень про явища суспільного життя, формування уявлень про природу, розвиток мовлення, художня література, потребує від вихователів перебудови структури і методики проведення їх. Так, на заняттях з формування уявлень про явища суспільного життя провідними лишаються спостереження, екскурсії-огляди, екскурсії за межі дитячого садка, заключні бесіди, бесіди за картинами, слухання радіопередач, перегляд діафільмів, кінофільмів, дитячих телепередач. Широко використовуються наочність, технічні засоби навчання, дидактичні ігри та вправи, ігрові ситуації, художня література, усна народна творчість, літературні вікторини, пізнавальні завдання, ребуси, шаради, головоломки, пошукова діяльність дітей.

Заняття з розвитку мовлення цілковито спрямовуються на мовний розвиток дітей. Наукові співробітники НДІ дошкільного виховання О.І.Ушакова і Є.М.Струніна пропонують комплексне подання мовних завдань на кожному занятті: зв'язне мовлення, словник, граматики, звукова культура. Перші три заняття кожного місяця складаються з трьох частин, а четверте присвячується якомусь одному розділу мовної роботи: звуковій культурі, словнику чи граматиці.

Робота над розвитком зв'язного мовлення входить до складу перших трьох занять, як самостійна не планується. Здійснюється вона також у процесі ознайомлення з явищами суспільного життя, художнього читання, навчання грамоти. Відповідно до теми заняття, вихователь передбачає завдання словникової роботи, формування звукової та граматичної правильності мови.

Програмний зміст комплексного заняття з розвитку мовлення визначається відповідно до його структури; обов'язково подаються розвивальні й виховні завдання. Ці заняття доцільно будувати, виходячи з однієї теми, тобто у другій і третій частинах використовувати матеріал першої.

*Подаємо для прикладу орієнтовний план-конспект до комплексного заняття з розвитку мовлення.*

**Завдання. 1. Зв'язне мовлення:** придумування дітьми казки «Лисиця та заєць». Вчити складати казку на запропоновану тему і за планом вихователя.

2. **Словник:** вчити добирати слова-синоніми.

3. **Граматики:** ознайомити дітей з однокореневими словами (ліс, лісовий, лісник, лісовик), закріпити узгодження



іменників з прикметниками у роді та числі. Виховувати вміння слухати товариша.

Хід заняття:

1. Вихователь: — Діти, ми сьогодні будемо складати казку про лисицю та зайця. Подумайте і розкажіть, де жили лисиця і заєць, які вони були, як лисиця прийшла в гості до зайця, що сталося із зайцем.

Викликає 4-5 дітей. Запитання до інших: — Чия казка вам найбільше сподобалась і чому? У кого був кращий початок казки? Пригадайте перші речення. У кого кращий кінець казки? Якими словами діти говорили про лисицю та зайця у своїх казках?

2. - А як ще можна сказати про зайця? Заєць який? (Сміливий, похливий, сірий, білий, хоробрий, добрий). Якими словами можна сказати про лисицю? (- Хитра, руда, підслеслива, хижа). Тепер послухайте загадку: «Я маленький, я вухатий, попелястий, волохатий. Я стрибаю, я тікаю, дуже куций хвостик маю». Хто це? (- Заєць). Якими словами описано зайця в загадці? (— Маленький, вухатий, попелястий, волохатий).

Ще одна загадка: «Узимку в білому, як сніг, а влітку в сірому гуляв, вловить його ніхто не міг тому, що ноги довгі мав. Довгі вуха, косий зір, як називається цей звір?» У зайця довгі вуха. Як про це сказати одним словом? (- Довговухий). У зайця куций хвіст. Як сказати про це одним словом? (— Куцохвостий). У зайця косі очі. Як сказати про це одним словом? (— Косоокий). От бачите, діти, скільки різних слів можна використати, говорячи про зайця. Давайте повторимо їх.

Відгадайте ще одну загадку: «В темнім лісі проживає, довгий хвіст пухнастий має, їй на місці не сидиться. Як зовуть її?» (— Лисиця).

У лисиці довгий хвіст. Як сказати одним словом? (- Довгохвоста).

Де живуть лисиця і заєць? Якими словами можна розповісти про ліс? Ліс який? (— Великий, темний, густий, рідкий, старий).

3.- Ліс великий. А як можна назвати маленький ліс? (- Лісок, лісочок). Як називають стежку в лісі? (- Лісова). Яким словом називають людину, яка охороняє і доглядає ліс? (— Лісник).

Як називають казковистоту, яка живе влісі? (— Лісовик, лісовичок).

В усіх цих словах є однакова частина — ліс. Давайте повторимо їх усі, частину ліс виділяйте наголосом.

Тепер послухайте уважно і відгадайте, про що я буду говорити. Густий, темний, вогкий, осінній...що?(- Ліс).Зелене, розлоге, високе, гіллясте... що?(- Дерево). Струнка, пухнаста, зелена, колюча... що?(— Ялинка). Високі, безлисті, рипливі, похмурі, осінні... що? (- Дерева). За цим зразком самі складіть такі-от загадки.

Подаємо орієнтовний конспект тематичного заняття на формування граматичної правильності мовлення.

Завдання. Закріпити у дітей уміння добирати синоніми, антоніми (прикметники, дієслова), утворювати споріднені слова. Дати поняття про іменники, які вживаються тільки у множині (санчата, двері). Продовжувати вчити узгоджувати слова у реченні в роді, числі та відмінку. Формувати вміння слухати вказівки вихователя, діяти відповідно до словесної інструкції.

Хід заняття:

На дошці вивішено картину «Ведмідь».

Й — Якими словами можна сказати про ведмедя? Який він?

І (- Бурий, великий, волохатий, спокійний). Послухайте загадку: Буркотливий, вайлуватий,

-І Ходить лісом дід лахматий,

Одягнувся в кожушину,

Мед шукає і ожину,

Літом любить полювати,

А зимою — в лігві спати,

Як зачув він весну —

у) Прокидається від сну.

- Хто це? Якими словами говориться про ведмедя в загадці?

А як можна відповісти на запитання — що робить ведмідь? Хто скаже більше слів? (- Спить, лежить, сидить, ходить, блукає, полює, прокидається, вдягається, шукає, їсть, ловить, годує, куштує).

Як називають дитинча ведмедя? (— Ведмежа). Як можна сказати про ведмежатко? Яке воно? (- Маленьке, пухнасте, волохате, клишоноге, веселе, біле, руде, вухате).

Як називають дитинчат ведмедя? (- Ведмежата). Ведмежата які? Що роблять ведмежата? Якими словами про це можна сказати? (— Лежать, граються, сидять, сплять, їдять, повзають).

Ведмежа веселе, а яке слово протилежне йому за значенням? (— Сумне). Ведмежа маленьке — (- Велике); радісне — ... (- Сумне); засинає — ... (- Прокидається); голодне — ... (— Сите); Ведмідь великий — ... (-Маленький); спокійний — ... (-Роздратований); злий — ... (-Добрий).

Які ласощі полюбляє ведмідь? (- Мед, малину). Які слова можна утворити від слова мед? (— Медовий, медок, медовик). Які слова можна утворити від слова малина? (- Малиновий, малинник, малинка). Які слова можна утворити від слова ведмідь? (- Ведмежа, ведмежатко, ведмежий).

*Діти, послухайте загадку:*

Хто заходить і виходить,  
Нам першим руку подає,  
Ми стоїмо завжди при вході  
І нас у хаті кілька є.

Що це? (- Двері). Складіть кілька речень і словосполучень зі словом *двері*. (Діти складають: «Це наші нові двері», «В кімнаті одні двері», «Двері відчинились», «Багато дверей»). Запам'ятайте, в українській мові слово *двері* вживається тільки у множині.

Послухайте ще одну загадку: «Влітку відпочивають, дітей катають». (Сани). Складіть речення із словом *сани*. Це слово в українській мові також вживається тільки у множині. Незнайко цього не знав і наробив багато помилок. Зараз ви допоможете йому виправити їх.

Гра «Виправ Незнайку»: дітям пропонуються речення з неправильно вжитими граматичними формами: «Хлопчик відкрив одну дверю. У Буратіно вдома одна дверя, а у Мальвіни багато дверей»; «Мишко везе одну саню. Яринка сіла на саню і поїхала». Діти виправляють помилки.

*(Богуш А.М. Розв'язання програмних завдань на заняттях з розвитку мовлення // Дошкільне виховання. — 1986. — № 8. — С. 10-11).*

## РОЗДІЛ 4

### МЕТОДИКА РОЗВИТКУ МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ ПЕРШИХ ТРЬОХ РОКІВ ЖИТТЯ

С.Л.РУБШШТЕЙН

#### РОЗВИТОК МОВЛЕННЯ В ДІТЕЙ

Розвиток мовлення в дітей зумовлений навчанням. Проте це аж ніяк не означає, що оволодіння мовленням, своєю рідною мовою є загальним результатом спеціальної навчальної діяльності, метою якої було б для дитини вивчення мовлення... Початкове оволодіння рідною мовою, справжнім живим мовленням здійснюється у процесі життєво мотивованої діяльності спілкування. Тільки таким чином досягається справжнє розуміння мовлення як мовлення. Дитина нормально оволодіває мовленням — навчається говорити, користуючись мовленням у процесі спілкування, а не вивчаючи його в процесі учіння...

Упродовж першого, підготовчого періоду розвитку мовлення, до того, як дитина починає говорити, вона передусім оволодіває деяким пасивним фонетичним матеріалом, своїм голосовим апаратом і навчається розуміти мовлення тих, хто її оточує. Перші звуки дитини — крики. Це інстинктивні чи рефлекторні реакції.

Крики відтворюють і глухі діти (через це оточуючі не відразу впізнають їхню глухоту), отож, вони не є продуктом наслідування чи виучки. За своїм фонетичним складом перші звуки, які відтворює дитина, наближаються до голосних *a, e, y*; до них додається у вигляді придихування звук, близький до *x* і до гортанного *p* переважно сполучення *ere*. З приголосних надалі одними з перших з'являються губні *m, n, b*; потім йдуть зубні *d, t*, нарешті шиплячі...

На початку третього місяця у дитини з'являється белькотання, ніби гра звуком. Белькотання від крику відрізняється, по-перше, більшим розмаїттям звуків, а, по-друге, тим, що звуки белькотан-

ня, продукт гри звуком, менш пов'язані, більш вільні, ніж інстинктивні крики. В белькотанні дитина оволодіває вимовою різноманітних, вільних стосовно інстинктивних реакцій звуків.

Розуміння відношення слова до речі, яку воно позначає, довго ще залишається примітивним. Спочатку слово подається як властивість речі з невід'ємною їй приналежністю чи вираженням речі: воно має таку саму «фізіономію», що і річ.

Відношення слова до предмета, що його позначає, має вищою мірою абстрактний характер: дитина усвідомлює його смисл дещо пізніше, ніж вона практично починає користуватись цим відношенням у своєму мовленні. Дитина, таким чином, не здійснює у 1,5 роки того теоретичного відкриття, яке приписує їй Штерн, але практичне оволодіння словом для позначення предмета, яке відбувається до цього часу, є все ж великим відкриттям, суттєвим моментом у становленні людської свідомості дитини і встановлення нового типу її ставлення до світу.

Значущість відкриття позначальної функції слова є досить яскравим у тому враженні, яке воно справляє, якщо ця функція може бути усвідомлена...

У ході мовленнєвого розвитку дитини є етап, який лише у виняткових випадках може бути тривалим.

Переважно він має перехідний характер і тому відносно мало привертає до себе увагу дослідників. Принципово ця форма мовлення становить певний інтерес. О.Йесперсен назвав її «малим мовленням». У.Еліасберг і Л.С.Виготський — «автономним мовленням» дитини. Деякі психологи заперечували існування такого особливого автономного дитячого мовлення. В.Вундт стверджував, що це мнине дитяче мовлення — звичайна мова няньок, які підладжуються до дитини. Безсумнівно, що і мале, й автономне дитяче мовлення живиться матеріалом мовлення дорослих. Однак фактичний матеріал спостережень все ж доводить, що іноді у дітей спостерігається мовлення, багато в чому відмінне від мовлення дорослих.

Мале мовлення дитини... є перехідним етапом до оволодіння мовленням дорослих. Особливо розвинутим воно буває у дітей-одноліток, які ростуть разом. О.Йесперсен спостерігав досить розвинуту форму такого малого мовлення у двох близнюків віком близько 5,5 років. Воно формується під впливом мовлення мовців, які оточують дитину. Цим пояснюється те, що внаслідок досконалого аналізу В.Штерн у більшості слів «автономного мовлення» своєї доньки Гільди натрапив на спотворені слова з мовлення інших

мовців. Це мовлення відрізняється особливостями, які надають йому характеру своєрідного формування. За зовнішньою формою слова автономного мовлення переважно мають моторний характер, є немовби уламками слів з подвоєнням складів, які трапляються досить часто, як-от: *фу-фу, ква-ква, ля-ля, вава* і т.п.

Флексії та синтаксичні поєднання у ньому відсутні. За своїм значенням ці слова не збігаються із значенням наших слів; їх значення досить часто змінюється від ситуації до ситуації... Слово має стільки значень, скільки разів воно трапляється.

Зразком таких нестійких слів малого дитячого мовлення може слугувати вживання слова *вау-вау* сином Г.Ідельбергера, який у віці 6 міс. 18 днів словом *вау-вау* позначив маленьку порцелянову фігурку дівчинки, яка стояла на буфеті; у віці 10 міс. 2 днів він позначив цими звуками собаку, який гавкав у дворі, портрет дідуся і бабусі, свою іграшкову конячку, настінний годинник; у віці 10 міс. 29 днів цими ж звуками була позначена гумова іграшка, яка пищала, у віці 1 рік 2 міс. — чорні запонки батька; у віці 1 рік 2 міс, 4 дні дитина промовляла те саме слово, коли побачила перлини на сукні, а також термометр для ванни. Одне й те саме значення переноситься на найрізноманітніші предмети, які можна об'єднати лише на підставі двох ознак — подовжена форма (собака, конячка, лялька, термометр) та блискучість, окоподібність (запонки, перлини)...

Психологічно найсуттєвішим у цьому малому дитячому мовленні є те, що воно виявляє своєрідний спосіб «узагальнення», яким визначається значення перших слів, які вживає дитина.

Широкі «узагальнення», які властиві дитині, є не продуктами усвідомленої операції, а результатом установок, зумовлених афективно-моторними реакціями: об'єктивно різнорідними предметами об'єднуються в одному слові в силу їх належності до афективно-однорідної ситуації. У малому мовленні слова не виконують ще позначальної функції у повному смислі цього слова. «Мале мовлення» засвідчує несформованість предметної свідомості.

Зіставлення малого дитячого мовлення з розвинутим мовленням особливо яскраво свідчить, наскільки відчутна роль мовлення дорослих у розумовому розвитку дитини, воно вводить у вжиток дитини якісно інший, заснований на об'єктивних принципах спосіб класифікації речей, який склався у результаті суспільної практики. Шляхом мовлення, цієї «суспільної форми пізнання», суспільна свідомість з раннього дитинства починає формувати індивідуальну свідомість людини, її мовлення і її словесне орієнтування у світі

регулюється не його індивідуальною свідомістю, а суспільним пізнанням, яке через мовлення визначає і саме сприймання...

(Рубинштейн С.Л. *Основы общей психологии: В 2 т. — М: Педагогика, 1989. — Т.А.— С. 460-466*).

Л.С. ВИГОТСЬКИЙ

### РОЗВИТОК УСНОГО МОВЛЕННЯ

...Основою дитячого мовлення є вроджена реакція, успадкований рефлекс, який ми називаємо безумовним. Він є базою для наступного розвитку всіх умовних реакцій. Таким безумовним рефлексом, такою успадкованою базою, на якій виникає мовлення дорослої людини, є рефлекс крику, голосова реакція дитини. Відомо, що вона спостерігається вже в новонародженого... Внаслідок повторення у відомих ситуаціях відбувається сполучення їх з умовними подразниками, і голосові реакції дитини надзвичайно рано, вже в перші тижні життя, починають перетворюватися на умовні голосові реакції. Вони викликаються не тільки різними безумовними внутрішніми подразниками, а її умовними стимулами, які сполучаються з різними вродженими реакціями дитини...

...Перша функція голосової реакції емоційна. Друга функція, яка виникає вже тоді, коли голосова реакція стає умовним рефлексом, є функцією соціального контакту... Голос дитини стає її мовленням чи знаряддям, які замінюють мовлення у його найелементарніших формах... Проте голосові реакції дитини ще не є мовленням у повному смислі слова... Перша фаза в розвитку дитячого мовлення аж ніяк не пов'язана з розвитком дитячого мислення; вона не пов'язана також і з розвитком інтелектуальних процесів дитини... Мислення також розвивається незалежно від мовлення... У певний момент ці лінії — розвиток мовлення і розвиток мислення, які йшли різними шляхами, немовби схрещуються, зустрічаються, відбувається перетинання однієї і другої лінії схрещення. Мовлення стає інтелектуальним, пов'язаним з думкою, думка стає мовленнєвою, пов'язується з мовленням...

Першу теорію для пояснення особливостей розвитку мислення і мовлення започаткував В.Штерн... Він стверджує, що у певному віці (приблизно в 1,5-2 роки) в нормальної дитини зустрічаються її

мислення і мовлення. Інакше, виникає перелом, після якого розвиток того й іншого відбувається в новому напрямку.

Цей момент Штерн називає величезним відкриттям, до якого приходять дитина в своєму житті. За словами Штерна, дитина відкриває, що будь-яка річ має ім'я, що будь-якому предмету відповідає слово, яке його позначає... Штерн це встановлює на підставі трьох основних об'єктивних симптомів: 1) стрибкоподібне збільшення словника; 2) час дитячих запитань (поява запитання: «Як це називається?»); 3) перехід до активного розширення дитячого словника. Третій момент проводить межу між етапами психічного розвитку дитини; за цим моментом можна дійти висновку, відбувся чи не відбувся перелом у розвитку цієї дитини...

В.Штерн, який вперше описав ці моменти, висунув таку теорію: дитина поводить себе так, неначе вона розуміє, що кожна річ має своє ім'я. Дитина поводить себе щодо своєї рідної мови так само, як ми стосовно іноземної мови. Уявімо собі, що ми потрапляємо в чужу країну, знаємо лише кілька слів. Побачивши новий предмет, ми безсумнівно запитаємо: «Як це називається? Що це?» Штерн припускає, що в дитини дійсно відбувається відкриття, що таке відкриття у розумово відсталій дитині відбувається пізніше, а в ідіотів не відбувається зовсім... На думку Штерна, тут виникає усвідомлення зв'язку і відношення між знаком і його значенням, дитина усвідомлює значення знака. Це тлумачення впливає з зовнішньої фенотипової схожості предметів. Дитина поводить себе так, начебто вона відкрила значення предмета; звідси робиться припущення, що це й насправді відкриття. На підставі правильного генотипового дослідження ми знаємо, що фенотипова схожість якихось процесів чи явищ, які і мають такий самий вигляд, ще не означає, що вони однакові. Кіт схожий на рибу, проте дослідники встановили, що кіт — ссавець. Дещо подібне відбувається і з так званім відкриттям дитини.

Передусім неймовірно, щоб дитина в півтора-два роки, коли ще мислення її перебуває на надзвичайно примітивній стадії, здатна була зробити відкриття, яке потребує колосального інтелектуального напруження. Тому сумнівно, щоб маленька дитина володіла таким складним психологічним досвідом, завдяки якому вона змогла б зрозуміти зв'язки між знаком і значенням. Як засвідчують досліді, навіть у дітей старшого дошкільного віку та й у дорослих досить часто впродовж усього життя не відбувається цього відкриття, вони так і не розуміють умовного значення слів, як і не розуміють зв'язку між знаком та його значенням...

Французький дослідник А.Валон, який досліджував перший період розвитку дитини, також вважав малоімовірним, що у дитини відбувається таке «відкриття», бо подальший розвиток дитячих слів відбувається винятково за типом засвоєння умовних рефлексів...

Отож, припущення Штерна відпадає. Залишається інше припущення: дитина не відкриває значення слів, у переломний момент не відбувається тих активних пошуків, які Штерн схильний бачити у неї, а дитина звичайно оволодіває зовнішньою структурою значення слів, вона засвоює, що кожна річ називається своїм словом, вона оволодіває структурою, яка здатна об'єднати слово й річ таким чином, що слово, яке позначає річ, начебто стає властивістю самої речі...

На підставі того, що знаємо, ми повинні відкинути припущення Штерна, начебто в момент перетинання мовлення і мислення у дитини відбувається відкриття значення слова. Генетичний аналіз засвідчує, що вести мову про відкриття важко, ймовірно, дитина засвоює спочатку не внутрішнє відношення між знаком і значенням, а зовнішній зв'язок між словом і предметом, це відбувається за законами розвитку умовного рефлексу, на основі звичайного контакту між двома подразниками. Саме тому важко припустити, що раніше відбувається відкриття чи усвідомлення предмета, а потім уже складається його функція. Насправді відбувається безпосереднє засвоєння функцій і тільки на підставі такого засвоєння виникає пізніше усвідомлення предмета. Отож, той момент відкриття, про який говорив Штерн, все більше й більше відсувається.

*(Выготский Л.С. История развития высших психических функций// Собр. соч.: В 6 т. — М.: Педагогика, 1983, — Т.3. — С. 164-170,176).*

ЮА.АРКШ

### КОРОТКИЙ ОГЛЯД СТРУКТУРИ НЕРВОВО-ПСИХІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДИТИНИ

...Перший крик позначає не більше як участь голосових м'язів у загальній реакції організму на зміни в умовах існування і його аж ніяк не можна розглядати як перші вияви людського мовлення. Мовленнєві реакції не слід змішувати з голосовими та гортанними звуками й криками, які властиві багатьом тваринам.

Дійсний початок мовлення потрібно вбачати в роботі голосових м'язів, які зовнішньо виявляються у белькотанні, яке є одним з початкових форм дитячої гри — гри власними звуками. Самодовільне походження белькотання доводиться не тільки тим, що діти всіх народів проходять через стадію белькотання, а й тим, що його звуковий матеріал у дітей різних рас (китайців, ескімосів, негрів та ін.) суттєво схожий із белькотанням європейських дітей.

...Спочатку для белькотання характерне багатство голосних звуків *a, e, y*, до яких поступово приєднуються гортанні *k, g*, зубні *d, t*.

Досить рано з'являються складні сполучення звуків, які важко відтворити, отож, для поділу періоду белькотання на стадії звукового та складового немає підстави...

На самому початку виникнення перших звуків можна помітити різницю у звуковому складі під час плачу й у стані спокою та задоволеності. Іноді здавалось, що плач є ніби школою промовляння звуків, тому що більшість звуків та складів, які вперше промовлялися під час плачу, пізніше входили до змісту белькотання...

Період белькотання, який починається з перших місяців життя, триває до кінця року...

Починаючи з другої половини другого року життя дитина починає розуміти ряд слів. Відомі слова, які ще недоступні дитині для відтворення, слугують умовними збудниками, які викликають у дитини досить складні відповідні реакції. Дитина може вже виконувати деякі елементарні доручення... У ранньому віці набувають умовного значення і сенсу міміка й жести. Вже в 6 місяців, а іноді й раніше, дитина по-різному реагує на сміх, радісний вираз обличчя, і на сумний та розгніваний, і приблизно до 8 місяців зовнішній вираз емоцій на інших обличчях здатний передатися їй і відповідно викликати сміх чи плач.

На кінець першого року зі скарбниці звуків і сполучень, які дитина накопичує у белькотанні, починають виділятися окремі звуки, по суті те саме белькотання, але з тією різницею, що вони набувають для дитини певного умовного значення. Так зароджується слово, яке проводить межу між розвитком мовленнєвих реакцій людини і тварин.

Саме з цього моменту починається історія людського мовлення, для якої белькотання було лише підготовчою школою і з якою перший крик в жодному, крім формально хронологічному, зв'язку не перебуває. Коли В.Штерн і К.Бюлер та інші авторитетні дослідники вбачають у першому крику початок розвитку мовлення, вони

опускають не тільки те, що крик новонародженого нічим не відрізняється від тваринного крику, а й те, що цей суто емоційний вираз залишається, по суті, незмінним і за своїм змістом, і за своєю функцією упродовж всього життя, до останнього подиху чи крику, тоді як белькотання та слова, які зароджуються з нього, за формою та змістом піддаються у процесі розвитку глибоким якісним змінам.

На кінець року дитина вживає близько 8-10 слів. Вони переважно є подвоєнням одного й того самого складу, що складається з губних і зубних приголосних у сполученні з голосними: *а, я, с, у, і* (*ма-ма, ба-ба, ду-ду...*). Свої перші слова дитина досить часто вимовляє співуче, у відповідному ритмі і на певній емоційній ноті, яка змінюється залежно від емоційного стану дитини.

Водночас з першими словами виникає наслідування звукам, які відтворюють тварини, та шумам. Ці наслідувальні звуки, які дитина відтворює з великою майстерністю, вона використовує для позначення тварин, і предметів — *вау-вау, му-му, тпру-тпру*. Набуття нових слів відбувається спочатку досить повільно (10,5 міс. — 4 слова; 12 міс. — 10 слів; 1 рік 13 днів — 15 слів, 1 рік 3 міс. — 25 слів). Заданими Н. А. Рыбникова (Див.: Рыбников Н.А. Язык ребенка. — М.; Л.: Госиздат, 1926), із 9 дітей у 7 проміжок між появою першого слова і другого тривав один місяць, в одного — 2 місяці, в другого — 4 місяці; ще в 7 дітей — 3 місяці.

Складається враження, що дитина, яка зробила величезний крок у розвитку мовлення від белькотання до утворення слів, немов би втрачає свої сили. Та справа, звісно, не у витрачанні сил. Причиною цього тимчасового застою... є надзвичайно економне використання набутого дитиною незначного запасу слів, завдяки чому... бідний словник дитини дає змогу задовольнити впродовж тривалого часу нагальні потреби дитини в мовленнєвих виявах.

У яскраво виражених недоліках перших дитячих слів, у неправильній їх вимові, недиференційованості містяться певні переваги для дитини щодо економії витрати сили.

Спрощеність і схематичність вимови полегшує їй запам'ятовування і відтворення, а розпливчастість і не диференційованість є наслідком того, що слово як умовний подразник несе на собі печатку іррадіації і тому може мати багатозначний зміст.

Дитина пов'язує спочатку з одним і тим самим словом численну низку предметів і осіб, які належать до однієї і тієї ж великої групи (дядя — будь-яка людина, а вже потім тільки чоловік...).

Принцип економності виявляється ще і в іншій, досить специфічній особливості використання дитиною перших слів. З фор-

мально граматичного погляду перші слова дитини самі іменники: назви осіб, предметів і власні імена, та насправді не за формою, а за внутрішнім змістом вони не належать до жодної частини мови. Кожне слово на цій стадії розвитку виконує роль цілого речення, в якому у надзвичайно згущеному вигляді є й іменники, й дієслова, й приєменники, й прислівники. Функція слова в цьому періоді полягає у виразі емоцій і бажань, вона, як і мислення, насичено емоційна. Однак слово не змогло б виконати такої складної і відповідальної функції, якби на допомогу словесній мові не прийшла мова міміки і жестів...

Поряд з процесом накопичення слів відбувається не менш важливий процес якісного вдосконалення вимови й граматичного їх оформлення. Усім відомі численні, різноманітні, що часом важко пояснити, дефекти, на які страждає мовлення дитини... Основні типи змін в розвитку мови і дитячого мовлення одні й ті самі: випущення (елізія), асиміляція (прогресивна й регресивна, тобто уподібнення наступного звука попередньому), дисиміляція (розподібнення сусідніх звуків), вставлення, злиття (контамінація) двох слів...

В основі фонетичних спотворень лежить принцип економності. Дитина намагається шляхом найменших витрат сил взяти від дорослих якнайбільше слів, поступаючись точністю заради кількості. Вона начебто примушує дорослих завершити її роботу, а сама прагне до нового збагачення... Водночас з накопиченням слів і поступовим звільненням їх від фонетичних дефектів відбувається процес граматичного оформлення. Від схематичного відтворення слова дитина переходить (1 рік 6 міс. — 2 роки 6 міс.) до вживання деталей у вигляді флексій (відмінювання і дієвідмінювання)...

З усіх фаз розвитку дитячого мовлення фаза граматичного оформлення повинна справити особливе враження. Уявляється майже дивовижною та легкістю, з якою дитина навчається відносно безпомилково вживати найрізноманітніші види флексій й переборювати, здавалося б, досить серйозні для неї труднощі. Справа в тому, що дитина в цьому випадку, як і в багатьох інших формах своєї поведінки, йде не шляхом переборення труднощів, а обминає їх. Вона дотримується на цій стадії принципу якнайменшої витрати сил... Дитина користується при цьому... улюбленим методом аналогії, яка позначає перенесення результату досвіду, набутого в одному конкретному випадку, на досить широке, нічим не обмежене коло схожих випадків чи положень, які трапляються на її життєвому шляху... І дійсно граматику, яку дитина вибудовує за

методом аналогії, найбільш догматична, найбільш логічна, найбільш прямолінійна. Звідси безліч покручів, з погляду дорослих, у дитячому мовленні.

Дитина на кожному кроці порушує писані правила граматики, вводить своїми узаконеними винятками плутанину в логіку мовлення...

За стадією граматичного оформлення мовлення йде стадія синтаксичного оформлення — остання стадія на шляху більш-менш елементарного оволодіння мовленням та не остання на шляху досягнення досконалого його розвитку. Процес удосконалення мовлення виходить далеко за межі не тільки немовлячого й дошкільного, а й шкільного віку: він досягає свого апогею і завершення разом з вищим розквітом мислительної діяльності й найбільшим збагаченням емоційного життя.

Стадія синтаксичного оформлення мовлення характеризується появою підрядних речень... Спочатку — це приховані підрядні речення, підрядність яких визначається їх внутрішнім змістом і інтонацією голосу... Останніми в процесі синтаксичної еволюції мовлення є умовні речення. Найбільшою трудністю для дитини є словесний вираз нереальних чи тільки можливих положень (якщо, якщо б, якби)... в 3,5 років.

(Аркин Е.Л. Ребенок в дошкольные годы / Под ред. А.В. Запорожца и В.В.Давыдова. — М.: Просвещение, 1968. — С. 136-147).

О.Р. ЛУРІЯ

### СЛОВО ТА ЙОГО СЕМАНТИЧНА БУДОВА

...Може видаватись, що мова маленької дитини починається з гуління, з тих звуків, які дитина вимовляє у немовлячому віці, і що розвиток мови є прямим продовженням цих перших звуків. Саме так вважали багато поколінь психологів. Однак це неправильно. Гуління є лише виразом стану дитини, і зовсім не позначення предметів. До того ж характерним є те, що звуки, які народжуються у гулінні, надалі не закріплюються у мовленні дитини. Перші слова дитини відрізняються фонематичною структурою від гуління немовляти. Крім того, потрібно навіть загальмувати біологічні звуки гуління, щоб дитина змогла вимовити ті звуки, які входять до системи мови...

Перші слова народжуються не зі звуків гуління, а з тих звуків мови, які дитина засвоює з мовлення дорослого, яке вона чує...

Початок справжньої мови дитини й виникнення першого слова, яке є елементом цієї мови, завжди пов'язане з дією дитини та її спілкуванням з дорослими. Перші слова дитини, на відміну від гуління, не виражають стану, а звернені до предмета й позначають предмет.

Ці слова спочатку мають симпрактичний характер, вони міцно пов'язані з практикою. Якщо дитина грає з конячкою й промовляє *тпру*, то це *тпру* може означати і *конячку*, і *сани*, і *сідай*, і *поїдемо*, і *зупинись*, залежно від того, в якій ситуації і з якою інтонацією воно вимовляється, якими жестами воно супроводжується. Тому, хоча перше слово дитини й спрямоване на предмет, воно ще залишається пов'язаним з дією, тобто має симпрактичний характер.

*Тільки на наступному етапі слово починає відриватися від дії і поступово набуває самостійності...*

Через деякий час після того, як з'являються елементарні, дифузні, симпрактичні слова (приблизно в 1 р. 6 міс. — 1 р. 8 міс.) дитина вперше починає засвоювати елементарну морфологію слова, і тоді вона замість *тпру* починає говорити *тпрунька*, додаючи до цього дифузного слова *тпру* суфікс *-нька*; у цьому випадку слово *тпрунька* вже починає означати не *сідай*, не *поїхали*, *-не зупинись*, а *конячка*, *сани* чи *візок*. Воно набуває характеру іменника, набуває предметного значення саме у зв'язку із засвоєнням суфікса, тобто засвоєнням елементарної морфології іменника; воно вже не означає ситуацію і стає самостійним, незалежним від свого симпрактичного контексту. Характерно, що саме в цей період, коли слово набуває морфологічних диференційованих форм, відбувається величезний стрибок у збагаченні словника дитини. Якщо до цього у словнику дитини переважали аморфні слова, які могли позначати що завгодно... й тому в цей період вона могла обійтись невеликою кількістю слів, які мали різне значення залежно від ситуації, жести й інтонації, то відтепер значення слова звужується й словник збільшується. Відбувається засвоєння граматики рідної мови й будова слова з симпрактичної стає синсемантичною, дитина вимушена збагачувати свій словник, тобто здобути інші слова, які адекватно відображували б не тільки предмет, а й якість, дію, відношення. Саме цим пояснюється той дивовижний стрибок у розвитку словника дитини, який спостерігається у віці 1 р. 6 міс. — 1 р. 8 міс. До цього періоду кількість слів, зареєстрованих у словнику дитини, було десь 12-15, а в цей час вона знає 60, 80, 150, 200 слів. Цей

стрибок в обсязі словника дитини, який детально вивчається багатьма авторами від В.Штерна (1907), Мак-Карті (1954) до Р.Брауна (1973), й пояснюється переходом від симпрактичного до синсемантичного мовлення.

(Лурия А. Р. Язык и сознание. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1979. — С. 34-36).

Д.Б. ЕЛЬКОНШ

### РОЗВИТОК МОВЛЕННЯ В РАНЬОМУ ВІСЦІ

Розвиток розуміння мовлення

Дитина починає розуміти звернене до неї мовлення у другій половині першого року життя. Вона встановлює зв'язки між словами (їх звуковим образом), які промовляє, і предметами чи власними діями. Ці зв'язки виникають або в спільній діяльності з дорослими, або шляхом спеціального навчання. До 9-10 місяців їх кількість може бути значною. Діти виконують за словом ряд рухів — подають ручку, окремі іграшки, кидають предмети, відшукують поглядом деякі предмети й дорослих людей.

Відомо, що слово належить не до однієї поодинокі конкретної речі, а до цілої їх групи, до якої входять предмети різні за зовнішніми ознаками (кольору, формою, величиною і т. ін.), але однакові за суспільним уживанням. Вже на ранніх ступенях дитинства одне й те саме слово пов'язується дитиною з різними (іноді зовсім мало схожими) предметами. Наприклад, слово *годинник* належить до маленького, кругленького на руці матері, до великого стінного годинника, який відтворює гучні звуки, до настільного квадратного годинника, а слово *гудзик* — до круглого чорного на піджаку батька, й до маленького біленького гудзика на власній сорочці дитини, до великого кольорового гудзика на сукні у матері. Необхідність позначати одним і тим самим словом різні за своїми зовнішніми ознаками предмети потребують узагальнення. Перші узагальнення якраз і виникають на цій основі в підготовчий період до появи самостійного мовлення. Характер цих ранніх узагальнень вивчено ще не досить. Мабуть, їх основою ще не може бути виділення загального способу суспільного використання предметів, бо суспільні функції багатьох предметів ще недоступні дитині. Мож-

на припустити, що їх основою є відокремлення ознак предметів, які легко помітити.

Серед різноманітних зв'язків між словами і предметами початкове розуміння залежить від конкретної ситуації. Якщо у дитини, в якій встановлено зв'язок слова *годинник* з різними видами годинника, спитати: «Де годинник?», то вона покаже на певний годинник залежно від ситуації. Будь-який новий предмет, схожий за способом дії з ним чи в якомусь іншому відношенні з уже знайомими дитині предметами, легко вступає у зв'язок зі словами, які їх позначають. На цьому ґрунті швидко зростає кількість слів, які дитина розуміє, так званий пасивний словник. Розуміння дитиною запитання: «Де це?» чи словесної пропозиції виконати певну, спочатку найелементарнішу дію, є важливим чинником; який організовує поведінку дитини. В неї зміцнюється активне ставлення до запитання й, у ширшому сенсі, до будь-якого звернення дорослого. Відтепер приводом для дій дитини є словесне звернення дорослого, чого, природно, не спостерігалось у домовний період спілкування.

Накопичення назв предметів відбувається у такому порядку: спочатку засвоюється розуміння назв безпосередньо речей, що оточують дитину, потім ім'я дорослих і назв іграшок, зображень предметів, одягу і, нарешті, частин тіла й обличчя (Є.К. Каверіна). Швидко зростає кількість слів, які дитина розуміє, в період від 1 року до 1 року 6 міс, коли дитина легко засвоює назви предметів. У період до 2 р. кількість таких слів зростає ще швидше. Дитина розуміє майже всі слова, які їй говорить дорослий про предмети, що її оточують.

Особливий інтерес становить розвиток розуміння дитиною різних доручень, назв дій та інструкцій до їх виконання. Таке розуміння у своєму формуванні проходить декілька стадій відповідно до навчання та засвоєння дій:

- 1) відсутність реакції чи неадекватна реакція;
- 2) правильне виконання дії;
- 3) ускладнення дії чи її модифікація (Є.К. Каверіна).

Важливо зазначити, що внаслідок розуміння інструкції щодо мовлення для дитини стає носієм мети дій, які вона здійснює. Це дає можливість керувати поведінкою дитини з допомогою мовлення. Розуміння інструкцій є однією з найважливіших умов формування своєрідних стосунків дитини і дорослого, які виникають у їхній спільній діяльності... На третьому році життя розуміння мовлення дитиною зростає за обсягом та якісно змінюється. Дитина полюбить слухати, коли розмовляють дорослі, любить слухати казки, оповіді,



вірші. Діти віком 2-3 років можуть розуміти не тільки мовлення дорослого, спрямоване на організацію їхніх практичних дій, тобто не тільки інструктивне мовлення, а й мовлення-оповідь, розповідь. Слухання і розуміння мовлення дорослого, в якому міститься повідомлення про явища та предмети, що виходять за межі безпосередньої ситуації спілкування дорослого з дитиною, є важливим надбанням, оскільки надає можливість використовувати мовлення як основний засіб пізнання стосовно предметів, які недоступні безпосередньому досвіду дитини...

Розвиток власне активного мовлення дитини

Терміни початку інтенсивного зростання активного словника — поява перших дво- і трислівних речень, перших запитань, звернень до дорослого, залежать насамперед від характеру стосунків дорослого і дитини, від особливостей спілкування між ними. У тих випадках, коли оточуючі не досить розмовляють з дитиною, не стимулюють її активне мовлення, воно може відставати у своєму розвитку. Є випадки затримки розвитку мовлення дитини на стадії ситуативного мовлення. У літературі наводяться описи тривалих затримок розвитку мовлення на перехідному етапі. Причин для цього багато. Подекуди відставання мовлення пов'язане з тим, що дорослі, які добре знають значення ситуативних слів дитини й впізнають найменші її бажання, не стимулюють у неї звернення до диференційованішого активного мовлення.

Найуживаніші випадки, коли затримка в розвитку мовлення викликана недостатнім спілкуванням дорослих з дитиною. Буває так, що дорослі не тільки самі мало звертаються до дитини, а й, і це головне, не підтримують її звернень до них, змушують її цим переборювати ті труднощі, які виникають у її діях, або зовсім не задовольняють її бажань. Безперечно, що за таких умов заглушується сама потреба дитини у спілкуванні з дорослими, вона перестає звертатись до них і, як наслідок, затримується розвиток її активного мовлення.

За умов правильного виховання різкий перелом у розвитку мовлення дитини відбувається на початку другої половини другого року життя, коли поряд із зростанням кількості вживання слів виникають перші дво-, трьохсловні речення. Переважно вони складаються з тих слів, які дитина вже вживала, і об'єднуються в речення без зміни їх форми. Речення, які вживає дитина в цьому віці, істотно відрізняються від речень дорослих незмінністю слів, які входять до складу їх. Зв'язки між словами можуть бути двох типів: суб'єкт та його дія (лялька плаче), дія і об'єкт дії чи місце дії (дай булку).

Дитина звертається до дорослого з різних причин і просить: вказує, називає, потребує, повідомляє. Звернення дитини в цей період обмежено переважно дорослими, з якими в неї встановлено контакт... Власне мовлення дитини вже включене в її діяльність, воно супроводжує її маніпуляції з предметами, іграшками: дитина гойдає ляльку, звертається до ведмедика, якого годує, підганяє конячку, констатує, що впала іграшка і т. ін. Поступово на основі спілкування з дорослими мовлення дитини починає виконувати й функцію організації її дій, входить до їх складу як обов'язковий компонент.

У зв'язку з ускладненням спілкування з дорослими значно збагачується словник дитини. Багатозначні слова, які склали основний фонд слів на початку другого року життя, відходять на другий план.

Значення слова стає стійкішим, з яскраво вираженим предметним співвідношенням.

Наприкінці другого року життя починається новий етап з розвитку мовлення. Головним його змістом є засвоєння граматичної структури речень. Значно зростає запас слів... до 1200-1500 слів до кінця третього року життя. У словнику дитини зустрічаються майже всі частини мови; серед речень є також усі їх типи, складні безсполучникові та сполучникові речення включно.

Третій рік характеризується надзвичайною активністю дитини. Розширюється коло її спілкування: дитина багато говорить не тільки з близькими для неї людьми, а й з іншими дорослими та дітьми. Значно підвищується мовленнєва активність в іграх та самотійній діяльності дитини. Зростає інтерес дітей до мовлення дорослих... вони прислуховуються до мовлення, яке безпосередньо до них не звернене. В цей період діти легко запам'ятовують невеличкі віршички й казки, відтворюють їх надзвичайно точно. Запам'ятовування віршів і казок є важливим джерелом розвитку мовлення... Мовлення стає основним засобом спілкування. Значно розширюється можливість для висловлювань дитини. Не тільки прохання і відповіді на запитання дорослих, а й розповіді про побачене і зроблене, переказування почутого, вимога пояснити, як виконується певна дія, стають змістом мовленнєвого спілкування дітей цього віку...

(*Ельконин Д.Б. Детская психология. — М.: Учпедгиз, 1960. — С. 103-107.*)

**ОРІЄНТОВНІ ПОКАЗНИКИ РОЗВИТКУ МОВЛЕННЯ  
ДІТЕЙ РАННЬОГО ВІКУ**

До **1 місяця** — перша посмішка на розмову дорослого.

До **2 місяців** — швидко відповідає посмішкою на розмову з нею.

До **3 місяців:**

1. Зосереджує свій погляд на обличчі того, хто розмовляє з дитиною, якщо знаходиться у вертикальному положенні у нього на руках.

2. У відповідь на розмову з нею виявляє радість посмішкою, пожвавленими рухами рук і ніг, звуками (комплекс пожвавлення).

До **4 місяців:**

1. За звуком знаходить об'єкт — повертає голову до джерела звуку.

2. У період активного неспання посміхається, відтворює голосні звуки; голосно сміється.

До **5 місяців:**

1. Розрізняє тон, яким до неї звертаються.

2. Довго співуче гудить.

До **6 місяців:** починає белькотати — промовляє окремі склади.

До **7 місяців:**

1. Довго белькоче.

2. На запитання: «Де годинник?», «Де вогник?» та ін. Відшукує поглядом і знаходить предмет, який знаходиться в постійному місці.

До **8 місяців:**

1. Голосно і багаторазово промовляє різні склади.

2. На прохання дорослого виконує різні рухи, наприклад, ладу сі, до побачення, дай ручку.

До **9 місяців:**

1. Наслідує склади, які чує, та які були в її белькотанні.

2. На запитання «Де?» відшуковує кілька предметів незалежно від їхнього місцезнаходження.

3. Знає своє ім'я, повертається на поклик.

До **10 місяців:**

1. Наслідує дорослому — повторює за ним різноманітні звуки і склади.

2. На прохання дорослого («Дай м'яч», «Дай Лялю») знаходить: подає названу іграшку.

3. Відповідає на загравання до жону-дож ену, на слово ку-ку (закриває обличчя пелюшкою, сорока-ворона тощо).

До **11 місяців:**

1. Вживає перші усвідомлені слова, такі, як гав-гав, кис-кис, дайтаін.

2. Деякі слова набувають узагальненого характеру. Наприклад, на запитання «Де киця?», дитина знаходить і дає різних кицьок (гумову, плюшеву тощо).

3. На пропозицію дорослого «Погойдай Лялю», «Покажи у киці очки» і т.п., виконує різноманітні заучені дії з предметами.

До **12 місяців:**

1. Легко наслідує нові слова.

2. Вимовляє близько 10 слів.

3. Збільшується запас слів, які дитина розуміє. Без жестів, за словом («Де мама?», «Де Зіна?», «Дай м'яч», «Як Ляля танцює?», «Погодуй кицю» і т. ін.) дитина розуміє назву кількох предметів, якими вона користується, завчених дій, знає ім'я кількох дорослих і дітей.

До **1 року 6 міс:**

1. Швидко збільшується пасивний словник. Дитина розуміє назву багатьох предметів, дій, осіб (1 рік 3 міс).

2. Узагальнює предмети за істотними ознаками в мовленні, яке вона розуміє (1 рік 3 міс).

3. Запас слів 30-40, серед них ще багато полегшувальних (1 рік 6 міс).

4. Легко наслідує полегшувальні слова, які часто чує (1 рік 3 міс. — 1 рік 4 міс).

5. Слова, які супроводжуються жестами, мімікою, виконують функцію речень, які мають різне значення. Наприклад, дитина вказує на сукню і промовляє «Мама», і цим позначає, що мати купила нову сукню.

6. Супроводжує свої дії белькотанням (1 рік 2 міс).

7. Словом користується в момент особливої зацікавленості за умови тісного контакту з дорослим (1 рік 3 міс. — 1 рік 4 міс).

8. Розуміє зображення окремих дій, називає їх.

9. Розрізняє за словом предмети різко контрастні за розміром (великий, маленький) (1 рік 6 міс).

Від **1 року 6 міс до 2 років:**

1. Розуміє смисл речень про події та явища, які часто мають місце в особистому досвіді дитини (1 рік 6 міс).

2. Розуміє розповідь про події, які мали місце в особистому досвіді, без показу (1 рік 9 міс).

3. Активний словник швидко зростає (до 300 слів) (2 роки).
4. Легко повторює слова і прості фрази (1 рік 7 міс).
5. Починає вживати речення з 3-4 слів. У словнику з'являються граматичні зміни (2 роки).
6. Починає вживати прикметники і займенники.
7. Розуміє нескладний сюжет за картинкою. Відповідає на запитання.
8. Узагальнює предмети за суттєвими ознаками в активному мовленні (1 рік 9 міс).
9. Полегшувальні слова замінює на правильні (2 роки).
10. Починає говорити з різних приводів (1 рік 7 міс).
11. Мовлення стає засобом спілкування з дорослими (до 2 років).
12. Звертається із запитанням: «Що це?»
13. В ході ігри словами позначає свої дії.

**Від 2 років до 2 років 6 міс:**

1. Розширюється розуміння смислового змісту мовлення. Дитина розуміє майбутній, минулий час, якщо це мало місце в її досвіді.
2. З'являються запитання: «Де?», «Куди?», «Чому?».
3. Легко повторюють почуті фрази.
4. Речення стають багатослівними, хоча граматично ще не зовсім правильні.
5. Мовлення стає основним засобом спілкування і з дітьми.
6. Словами наперед позначає свої дії, наміри.

**Від 2 років 6 міс. до 3 років:**

1. Легко вивчає вірші й пісні.
2. До словника входять усі частини мови крім прислівника і дієприслівника.
3. У словнику нараховується 1200-1500 слів.
4. Вживає підрядні речення, хоча граматично ще не завжди правильно.
5. З'являються запитання «Для чого?», «Коли?»
6. Вимовляє правильно всі звуки, крім *л, р* та шиплячих.

(Аксарина Н.М. *Воспитание детей раннего возраста.* — М.: Медицина, 1969. — С. 216-223).

*М.М. КОЛЬЦОВА*

**У ЧОМУ ПОЛЯГАЄ ЗВ'ЯЗОК  
РУХІВ ПАЛЬЦІВ РУК І МОВЛЕННЯ**

В  
Рухи пальців рук історично, в ході розвитку людства, виявилися тісно пов'язаними з мовною функцією. Першою формою спілкування первісних людей були жести: особливо відчутну роль відіграла рука — вона дала можливість шляхом указівних, охоронних, погрожуючих, окреслюючих та інших рухів розвинути ту первісну мову, з допомогою якої люди спілкувалися. Пізніше жести стали узгоджуватися з вигуками, окриками. Минули тисячоліття, поки розвинулося словесне мовлення, та воно впродовж тривалого часу залишалося пов'язаним з жестикулярним мовленням... Усі вчені, які вивчали діяльність дитячого мозку, психіку дітей, відзначали значний стимулюючий вплив функції руки...

Рухи пальців рук у людей удосконалювалися з покоління в покоління, оскільки люди з покоління в покоління виконували все тоншу й складнішу роботу. У цьому зв'язку, збільшувалася площа рухової проекції п'ясті руки в людському мозку. Так розвиток функції руки і мови в людей йшли паралельно.

Приблизно такий самий хід розвитку мовлення дитини. Насамперед розвиваються тонкі рухи пальців рук, далі з'являється артикуляція складів; усе наступне вдосконалення мовних реакцій залежить від ступеня тренування рухів пальців.

У віці близько **5 місяців** дитина починає протиставляти великий палець іншим під час схоплювання предмета, саме схоплювання предмета здійснюється відтепер не всією долонею, а пальцями. На **6-му місяці** рухи схоплювання стають точнішими, впевненішими. На 7-му — з'являється артикуляція складів: *да-да-да, ба-ба-ба* і т. ін. У **8-9 місяців** малюк уже бере дрібні предмети двома пальцями, вказує ними на предмет, що привернув його увагу, і т. ін. Услід за розвитком таких тонких диференційованих рухів пальців (не раніше!) починається вимова перших слів. Упродовж усього раннього віку ця залежність чітко виявляється — разом з удосконаленням тонких рухів пальців відбувається і розвиток мовної функції... Особливої значущості набуває період, коли починається протиставлення великого пальця іншим — з цього часу і рухи інших пальців стають розкутішими.

Чи випадково, що тренування пальців рук впливає на дозрівання мовної функції? Під час електрофізіологічного дослідження, яке провели Т.П.Хрїзман і М.І.Звонарьова, було виявлено, як дитина відтворює ритмічні рухи пальцями, в неї різко збільшується узгоджена діяльність лобних і скроневих відділів мозку. Ви пам'ятаєте, що у правшів у лівій лобовій частці міститься рухова мовна зона, а в лівій скроневій частці — сенсорна мовна зона? Виявилось, якщо дитина відтворює ритмічні рухи (розгинання і згинання) пальцями правої руки, то в лівій півкулі мозку в неї виникає посилене узгодження електричних коливань саме в лобовій і скроневій частках. Рухи пальців лівої руки викликають таку саму активацію в правій півкулі.

Л.О.Панащенко в будинку немовляти було проведено спостереження за дітьми перших тижнів життя. У шеститижневих немовлят записувалися біотоки мозку, надалі в частини цих дітей тренували праву руку, в інших — ліву. Тренування полягало в масажі зап'ястя руки й пасивних (тобто таких, які відтворювалися дорослим, а не самою дитиною) згинаннях, розгинаннях пальчиків, через місяць і через два місяці після початку такого тренування повторно записували біотоки мозку й математичними методами вираховували ступінь стійкості в появі хвиль високої частоти (що є показником дозрівання кори мозку). З'ясувалося, що через місяць тренування високочастотні ритми стали спостерігатись у сфері рухових проекцій, а через два місяці — і в майбутній мовній зоні, в півкулі, яка протилежна руці, що тренувалася.

Описані дані електрофізіологічних досліджень уже прямо засвідчують, що **мовні області формуються під впливом імпульсів, які надходять від пальців рук**. Природно, що цей факт повинен використовуватися у роботі з дітьми і там, де розвиток мовлення відбувається своєчасно, й особливо там, де є відставання, затримка моторного мовлення дітей. *Пальці допомагають говорити*. Роботу з тренування пальців рук можна починати у віці 6-7 місяців. У цей період корисно робити масаж зап'ястя рук — погладження їх, легке надавлювання у напрямку від кінчиків пальців до зап'ястя, потім робити рухи пальцями дитини — дорослий бере кожний пальчик дитини у свої пальці й згинає і розгинає його. Робити так потрібно 2-3 хвилини щодня.

З десятимісячного віку слід активно тренувати пальці дитини. Прийоми можуть бути найрізноманітнішими, важливо, щоб до руху залучалося більше пальців і ці рухи були досить енергійними.

Проведені нами впродовж кількох років спостереження засвідчили, що більшість прийомів з найпростіших виявилися досить ефективними, наприклад, можна запропонувати малюкам катати кульки з пластиліну (при цьому беруть участь усі пальці і потрібні значні зусилля), розірвати на дрібні шматочки газету (чи якийсь папір) — малюки роблять це з задоволенням упродовж кількох хвилин; тут також беруть участь майже всі пальці й рухи енергійні. Необхідно, звісно, стежити за тим, щоб дитина не їла пластилін чи шматочки паперу.

Можна давати дітям перебирати велике дерев'яне намисто (воно продається у крамницях іграшок), складати дерев'яні пірамідки, грати з втулками (втулки — порожні кубики різного розміру, які можна складати один в один). Нанизання кілець пірамідки — також добре тренування, хоча при цьому рухи відбуваються з меншими зусиллями — всього двома — трьома пальцями.

З 1,5 року дітям пропонуються складніші завдання, спеціально спрямовані на розвиток тонких рухів пальців... Це застібання гудзиків, зав'язування і розв'язування вузликів, шнурівка.

Можуть бути виготовлені іграшки типу: метелик чи птах з однотононої цупкої тканини з пришитими яскравими великими гудзиками, на які пристьобується такий самий метелик чи птах з іншої тканини, — виходить, наприклад, синій метелик з червоними кругами (гудзиками) на крилах. Шнуруванню зручніше навчати, якщо використати два аркуші картону з двома рядами дірочок. Дитині дають шнурок з черевика з металевими наконечниками і показують, як шнурувати. Картон має бути закріплений таким чином, щоб малюку було зручно маніпулювати шнурком.

Досить добре тренування рухів пальців забезпечують народні ігри «з пальчиками»: «Сорока-білобока», «Пальчики в лісі», «Пальчики».

Є складніша гра пальцями — індійська; вона потребує висе значної спритності. Гра називається «Драбинка» й полягає в тому, що до кінчика великого пальця лівої руки прикладається кінчик вказівного пальця правої руки, далі з'єднуються кінчик вказівного пальця лівої руки з кінчиком великого пальця правої руки, знову кінчик великого пальця лівої руки з'єднується з вказівним пальцем правої і т.д., починаються ці рухи нарівні грудей, і руки піднімаються вище й вище. Таку саму драбинку роблять великими і середніми, великими і безіменним пальцями.

(Кольцова М. М. Ребенок учится говорить. — М.: Сов. Россия, 1979. — С165-171).

А.М. БОГУШ

### РОЗВИТОК МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ ПЕРШИХ ТРЬОХ РОКІВ ЖИТТЯ

#### Перший рік життя

Становлення мови. Розвиток мови дітей у ранньому віці є важливим завданням виховання, оскільки мова нерозривно пов'язана з розвитком усіх психічних процесів (сприймання, пам'ять, мислення) і водночас служить основою цілеспрямованої діяльності дитини. Мова розвивається під впливом навколишнього середовища і насамперед під активним впливом дорослих.

Раннє дитинство з погляду розвитку мови дітей поділяється на два періоди: підготовчий період (1 міс.-1,5-2 роки) та період оформлення самостійного мовлення (1,5-2 роки-3 роки).

Отже, перший рік життя належить до підготовчого періоду, який, у свою чергу, поділяється на три етапи.

*Перший етап* — емоційне спілкування дитини з дорослим — охоплює період від 1 до 5–6 міс. життя. На першому місяці за короткі проміжки активного неспання на руках у дорослого встановлюється перше спілкування дитини з дорослим на емоційній основі; це і є початком розвитку дитячого мовлення. На першому місяці життя викликати зворотну реакцію-відповідь у дитини дуже важко, тому ініціатива спілкування належить дорослому.

На другому місяці значно збільшується тривалість активного неспання. Це дає змогу спілкуватися з дитиною не тільки безпосередньо на руках у дорослого, а й у ліжку, манежі. Спілкування дорослого з дитиною в цей період набуває характеру «розмови», вихователь заграє з дитиною, посміхається, намагаючись затримати на собі її погляд, викликати усмішку.

На другому місяці життя дитина починає фіксувати зорові і слухові подразники, довго посміхається, коли з нею розмовляв дорослий, стежить поглядом за іграшкою.

*На третьому місяці, за даними досліджень Н.І.Касаткіна і І.Н.Нечаєвої, дитина розрізняє звуки різної висоти.*

На третьому місяці життя у спілкуванні дитини з дорослими відбуваються значні зміни — ініціатива спілкування тепер належить самій дитині, вона починає сама шукати поглядом дорослого для спілкування з ним. Побачивши дорослого та на його привітан-

ня, дитина голосно сміється, вимовляє голосні, протяжні *a-a, e-e-e*, рухаються її ручки та ніжки, тобто виникає «комплекс похваллення». Слід зауважити, що такі позитивні зміни в емоційному спілкуванні дитини з дорослим можливі лише за умови попередньої роботи дорослого з дитиною. На третьому місяці поява емоційної реакції дитини на дорослого, як відзначає Д.Б.Ельконін, створює основу для виникнення і розвитку нових форм спілкування і зокрема наслідування звукам.

На четвертому місяці виникає спілкування між дитиною і дорослим на основі голосових реакцій, мовних звуків. Збільшується кількість звуків, з'являються вигуки *агу, гу-гу* (гукання), *е, і* та звук *р*. У другій половині четвертого місяця з'являється гуління, вимовляння складних комплексів звуків *тіль, фрр..., а-е-е, о-о-оє, р-р-р*. Звуки вимовляються під контролем слуху, діти починають прислуховуватися до своїх мовних реакцій. Такі досягнення в мовному розвитку дають можливість спілкуватися з дитиною на відстані, перегукуватися з нею, викликати в неї звуконаслідування. В кінці четвертого місяця життя дитина сама починає викликати дорослого на спілкування з допомогою мовних звуків. Діти починають наслідувати і голосові реакції інших дітей.

За даними показниками нервово-психічного розвитку дітей першого року життя, розроблених професором М.М.Щеловановим, діти на четвертому місяці за звуком визначають місцезнаходження предмета, відшукують дорослого, почувши його голос та джерело звуку; подають голосні звуки, довго займаються іграшками.

На п'ятому місяці життя відбуваються значні зрушення в розвитку дитини. Вона значною мірою вже оволоділа своїми рухами і мовним апаратом. Рухи та мовні звуки дитина починає використовувати як засіб спілкування з дорослими та іншими дітьми; вона підповзає до свого сусіда, посміхається, вимовляє окремі звуки. Побачивши дорослого, дитина видає цілий потік мовних звуків, звернених безпосередньо до нього, закликає дорослого підійти, довго співуче гулить, розрізняє тон, з яким до неї звертаються.

У кінці першого півріччя дорослий простягає руки — дитина у відповідь дає свої, діти починають розуміти ситуацію годування, укладання спати, міміку та жести. В 6 місяців з'являється белькотання, дитина починає вимовляти окремі склади (*ба-ба, ма-ма-ма, тя-тя-тя* тощо).

*Другий етап* підготовчого періоду (від 6 до 11-12 місяців) характеризується розвитком розуміння мови дорослих. Виникає

новий тип спілкування дорослого з дитиною — спілкування на основі розуміння мови дорослого. Основна мета спілкування дорослого з дитиною в цей період не обмежується тільки емоційним контактом, а потребує виконання дитиною певної дії.

Як свідчать дослідження Г.Л.Розеигарт-Пупко, діти швидко починають розуміти слова щодо дій з предметами, але важко дається розуміння їм назв предметів. Зорове сприймання і розглядання дітьми предметів, яке супроводжується їх називанням, прискорює розуміння і називання предметів.

Як дорослий може дізнатися, чи розуміє дитина звернену до неї мову? За характером рухової реакції (повернення голови в сторону предмета, жести і рухи дитини).

Основними передумовами виникнення розуміння мови, за даними Д.Б.Ельконіна, є: а) виділення предмета з довкілля; б) зосередження на предметі; в) наявність у дитини яскраво вираженої емоційної реакції.

Ф.І.Фрадкіна описує такі реакції дитини на звернену до неї мову дорослого:

а) повернення до предмета після називання його дорослим (7—8 місяців);

б) виконання завчених рухів при називанні предметів дорослими (7—8 місяців);

в) виконання елементарних доручень дорослих за словесною інструкцією (9-10 місяців);

г) вибір предмета за словесною вказівкою (10—11 місяців);

д) припинення дії під впливом словесної заборони: «не можна» (12 місяців).

Як свідчать дослідження Ф.Л.Фрадкіної і Г.М.Ляміної, діти 7—8 місяців реагують спочатку на слово як на певну суму звуків, сприймають його ритміко-мелодійну структуру (тембр, темп, силу звука, інтонацію). І тільки з 10-11 місяців дитина починає реагувати на зміст слова, розуміє його значення, навіть, якщо воно вимовляється з різною інтонацією.

Проте на початку другого півріччя слова для дитини ще не набули узагальненого значення, почуте слово дитина пов'язує з конкретним (тільки одним) предметом. Останнє потребує від педагога серйозної роботи щодо засвоєнням дітьми слів-узагальнень.

Після 7 місяців дитина може виконувати відповідні рухи на слова *ладусі, до побачення*. В кінці року діти виконують рухи на слова *відкритий, закритий, поклади тощо*.

У другому півріччі активно розвивається наслідування на основі белькотання. Дитина, яка не белькоче, не може навчитися наслідувати. Спочатку дитина наслідує звуки власного белькотання, пізніше белькотання збагачується новими звуками. В 10-11 місяців у дитини можна розвивати наслідування звуків, яких ще не було в белькотанні.

Наслідуючи звуки дорослого, дитина засвоює нову артикуляцію, повторює кожний почутий звук чи слово, супроводжує ними свої дії, наслідування перетворюються на своєрідну звукову діяльність.

У другому півріччі дітей необхідно спонукати до дій з предметами. Дорослий показує іграшку, називає її, виконує з іграшкою різні дії, позначає їх словами: «*Ляля, топ-топ-топ*», пропонує дитині виконати певні дії.

Особливу увагу впродовж першого року життя слід звернути на розвиток дрібних м'язів пальців руки. Фізіологічними дослідженнями (М.М.Кольцова) доведено залежність розвитку активного мовлення від розвитку дрібних м'язів пальців: чим краще розвинені м'язи пальців і, зокрема, вказівного, тим швидше дитина почне говорити.

**Третій етап** підготовчого періоду (10—12 місяців — другий рік життя) характеризується розвитком самостійної мови, появою перших слів.

У кінці першого року життя з'являються перші усвідомлені слова. Так, уже в 10-12 місяців, у відповідь на пропозицію дорослого дитина відтворює перші слова з певним значенням. З'являються слова *так, ні*. У кінці першого року дитина називає словами дорослого (*тато, мама, тьотя, няня, баба*), окремі дії (*дай, діди*). У словнику однорічної дитини нараховується в середньому 10-15 слів.

Наводимо орієнтовні показники розвитку мови дітей другої половини першого року життя (за даними М.М.Щелованова).

#### Дитина до 8 місяців:

Голосно і повторюючи вимовляє різні склади за дорослими, починає їх наслідувати. Виконує за проханням дорослих рухи: «*Ладусі*». Шукає і знаходить очима обличчя людей і предмети, що їх називають, довго грає іграшками, розглядає їх;

#### До 9 місяців:

Відповідає на загравання *дожену-дожену*, грає у схованки. Виконує на прохання дорослого деякі рухи: *дай ручку, до побачення тощо*.

До 10 місяців:

Наслідуючи дорослого, сама повторює за ним різні звуки і склади. На прохання дорослого сама знаходить і дає названу іграшку (*дай м'яч, дай лялю*). Знає на ім'я кількох дорослих і дітей;

До 11 місяців:

Вимовляє перші слова-означення (*мама, тато, дай, на, ав-ав*). На прохання дорослого виконує знайомі дії: *погойдай лялю, покажи м'яч*;

До 12 місяців:

Вимовляє 10-15 слів.

Другий рік життя є періодом швидкого розвитку мови дітей. Розвиток мови дітей на другому році життя проходить у два етапи: *перший* — від одного року до І року 5-6місяців, *другий* — від І року 5-6 місяців до 2 років.

На першому етапі продовжується розвиток розуміння мови, на другому — збільшується словник і розвивається активне мовлення.

*Розуміння мови дорослих.* На початку другого року життя, в 1 рік 2—3 місяці, дитина починає швидко встановлювати зв'язок між словом і предметом, відбувається розуміння мови і дій з предметами (*дай руку, візьми прапорець, сядь, встань*). У першу чергу діти розуміють дії, пов'язані з доглядом за ними, та свої власні дії (*відкрий рот, закрив очі, похитай голівкою або надінемо платтячко, посади ведмедика*), розуміння залежить від конкретної ситуації. Пізніше під впливом спілкування з дорослим розуміння починає виходити за межі конкретної ситуації, дитина розуміє запитання *де?: де собачка?, де ляля?*, правильно реагує на ці запитання.

Дитина спочатку засвоює розуміння назв предметів і речей, що її оточують, потім ім'я дорослих, назви іграшок, одягу, частини тіла, її обличчя. Дитина засвоює велику кількість назв предметів і дій, які їй показують і називають дорослі (За даними Є.К.Каверіної).

На другому році життя, у зв'язку з розвитком розуміння мови дорослих, необхідно звертати увагу дитини на якості, властивості, стани, на призначення окремих предметів: «Подивись, у мене ведмедик великий, а у тебе маленький; мій білий ведмедик, а твій — коричневий», «М'ячик червоний, круглий», «Дай червоний м'ячик, а тепер синій», «Посади на стільчик білого ведмедика». Діти в 1 рік 3-4 місяці вже можуть зрозуміти деякі пояснення дорослого. Наприклад, дитина (1 рік 3 місяці) намагається нанизати кільця на паличку, але вони не проходять. Вихователька показує дитині, як потрібно нанизувати кільця і пояснює, що один кінець палички

товстіший, а другий тонший, і що кільця легко нанизуються на тонкий кінець. Після цього дитина не робить помилок. Вона попередньо розглядає обидва кінці палички і вибирає тонший з них. На другому році життя дитина може виконувати нескладні доручення дорослого, наприклад, «дай лялю Олі», «Візьми у Вови м'яч» тощо. Поступово від розуміння окремих слів діти переходять до розуміння фраз, коротких розповідей, мови, не зверненої безпосередньо до них. Уже в першій половині другого року життя у дітей починає формуватись узагальнення. Дитина називає собачкою не тільки іграшку, яку тримає в руці, а й собачку, зображену на картинці, живу тварину. На кінці другого року життя дитина впізнає предмети незалежно від їх кольору, форми, розміру. В цьому віці дитина починає розуміти зв'язки і відношення між предметами: воду можна налити в кружку, переносити у відрі; щоб намалювати, потрібно взяти олівець і папір. У другій половині року дитина вже розуміє з опису минулі події, наприклад: «У Вови вдома є собачка». «На прогулянці діти бачили машину бі-бі». Мова дорослого для дитини другого року життя стає основним регулятором її поведінки.

*Розвиток активного мовлення.* В 1 рік і 2—3 місяці діти багато белькочуть, у белькотанні з'являються звуки і звукосполучення. Діти радісно наслідують звуки і слова, немовби грають ними. На другому році життя темпи засвоєння нових слів досить нерівномірні. Значно повільніше зростає словник у першій половині другого року життя. Так, в 1 рік 6 місяців середня кількість слів у словнику дитини досягає 30—40. Серед них багато ще слів-складів, полегшувальних слів, таких, як *ляля, коко, моня, бі-бі* тощо. Словник дитини в півтора року складається, в основному, з іменників і дієслів.

Між словами дорослих і дитини існують різні фонетичні відмінності. За даними Т.Е.Коннікової, ці відмінності можуть бути різних категорій:

а) дитячі слова, зовсім не схожі на слова дорослих (*адига* —\* *риб'ячий жир*);

б) дитячі, слова є уривками слів дорослих (*па* — *упало, моко* —> *молоко*);

в) дитячі слова є спотвореними словами дорослих, що зберігавють загальну фонетичну схожість (*ті-ті* — *годинник, абаля* — *яблуко*); слова — звуконаслідування (*ав-ав, киць-киць, ту-ту*).

Перші слова дитини відрізняються багатозначністю, слова належать до кількох предметів (*ана* — *ягода, цукор, цукерка*).

Багатозначні слова можуть об'єднуватись у групи:

а) слова, що утворюються за функціональними ознаками — (фу — сірники, лампа, цигарка);

б) за місцем знаходження (*ану* — ніж, хліб, тарілка, сільничка);

в) за зовнішньою схожістю (*кх* — кішка, шапка, комір);

г) за звуконаслідуванням (*бі-бі* — машина, трамвай, тролейбус).

Самостійне мовлення дітей до 1,5 року є підготовчим, оскільки воно ще не використовується дитиною як активний засіб спілкування.

Підготовчий період має надзвичайно велике значення в розвитку дитячого мовлення. При неправильному мовному вихованні в цей період може виникнути педагогічна занедбаність, що призводить до відставання в розвитку мови дітей.

У другому півріччі словник дитини збагачується швидкими темпами. Так, за даними Г.Л.Розенгарт-Пупко, у дітей **в 1 рік 6 місяців** нараховується до 40 слів, **в 1 рік 8 місяців** — 100 слів, **в 1 рік 9 місяців** — 175 слів, **в 2 роки** — 300 слів. У другому півріччі спостерігається своєрідний стрибок у розвитку словника, дитина перетворюється на говорючу істоту, починає використовувати різні частини мови. Для дальшого розвитку активної мови дітей необхідно використовувати нові слова у привабливій для дитини діяльності. У другому півріччі діти легко наслідують мову старших дітей. В цьому зв'язку потрібно ширше організовувати спілкування дитини другого року життя з старшими дітьми.

Перші слова дітей відрізняються недосконалою звуковимовою, нестійкістю у вимові слів. Дитина може вимовляти одне й те саме слово по-різному: так, слово *м'яч* може вимовлятися як *мя-я*, *мяс*, *мяік*. Для дітей цього віку характерна загальна пом'якшеність у вимові звуків, пропуск звуків і складів, заміна одних звуків на інші. Вимова голосних дається дітям легше, ніж приголосних. Дітям другого року життя легко дається вимова губних приголосних (*б, п, м*) та проривних (*т, д, г, к*) звуків. Більшість дітей правильно вимовляють звуки *в, н* та *ль*. Правильна вимова звуків *з, с, ж, ш, ч, ц, х, ф, л* затримується, діти або зовсім не вимовляють їх, або замінюють на інші (за даними Г.М.Ляміної).

У першій половині другого року життя починається розвиток фонетичного слуху. За даними Н.Х.Швачкіна, дитина вже на кінець першого року життя розрізняє голосні від приголосних, на другому році розрізнення всередині різних груп приголосних (сонорні, тверді, м'які та ін.). В цьому віці діти добре розрізняють різні за звуковим складом слова *вікно, ляля*, але змішують близькі за звучан-

ням *суп, зуб*. На перших етапах дитина розрізняє далекі фонемні *д і к, біжине* диференціює близькі *д і т, г і к, з і с, б і п*. Серед голосних дитині важко розрізнати *о і у*. На другому році життя спостерігаються і такі явища, коли дитина сама вимовляє звук неправильно, але чує його правильно, помічає неправильну вимову інших.

Значним досягненням у розвитку мови дітей другого року життя є поява граматики. Дитина оволодіває реченнями. Спочатку це однослівні, пізніше дво- і трислівні речення. В кінці другого року життя оволодіває чотирислівними реченнями різної інтонації, починає правильно вживати однину і множину іменників, засвоює називний, родовий і знахідний відмінки та деякі зменшувальні суфікси. Мова стає засобом спілкування не тільки з дорослими, а й з дітьми. Орієнтовні показники розвитку мови дітей другого року життя:

**1 рік 2 місяці-1 рік 6 місяців.** Розуміє назви багатьох навколишніх предметів (одягу, іграшок, їжі) і багатьох, часто виконуваних дій (мова дорослого є інтонацією до неї), виконує за словом дорослого прості дії з предметами (*закрий, дай, поклади*). Розуміє питальні звернення («Хто пролив?», «Хто пошив лялі платтячко?»). Свою діяльність, рухи супроводжує звуконаслідувальними назвами, вимовляє багато наслідувальних звуків (*гав-гав, му* тощо). Наслідує дорослого, повторюючи за ним закінчення слів і складні слова. Починає спілкуватися з дорослими, звертається з проханням, скаргою, показуючи жестом, мімікою, іноді додаючи знайомі слова.

**1 рік 6 місяців-2 роки.** Виявляє підвищений інтерес до розмови дорослих, включається до виконання деяких дій, що впливають з розмови, до дитини безпосередньо не зверненої.

Розуміє запитальне звернення (*хто?, що?, де?*). Вимовляє слова, що означають ціле речення (іноді супроводжуючи його жестом). Починає переходити від дитячих звуконаслідувальних слів до мови дорослого, але слова вимовляє неповно (*мо, потім моко* замість *молоко, бака* замість *собака*).

**З одного року 8 місяців** починає повторювати все, що чує, щодня з'являються нові слова. З'являються речення з двох-трьох слів, що побудовані граматично неправильно. Звернення до дорослих набуває мовної форми.

**Третій рік життя.** На третьому році життя продовжується розвиток мови дітей у таких напрямках: розуміння мови дорослих, оволодіння активною мовою, удосконалення звуковимови та засвоєння



граматичної будови мови. За даними Н.А.Аскаріної, третій рік життя є періодом найінтенсивнішого мовного розвитку дитини. Істотно змінюється розуміння мови дорослих.

*Дитина третього року життя розуміє тексти оповідань, казок у супроводі наочності. З нею можна говорити вже не тільки про ті предмети та явища, які її оточують, а й про відсутнє, про минулі і майбутні події, про те, що пов'язано з дитячими почуттями та переживаннями. Наприклад, про те, що дитина бачила вчора в зоопарку, куди вони збираються йти завтра, які іграшки в неї є дома, хто їх купив чи подарував, якими іграшками прикрашали ялинку, хто в неї був на дні народження. У другому півріччі діти вже можуть розуміти нескладні за сюжетом з простими словами тексти, розповіді, оповідання, казки без супроводу наочності.*

У зв'язку з цим істотно змінюється в цьому віці «виховне значення мови дорослих» (Печора К.Л., Пантюхіна Г.В., Голубева Л.Г. *Дети раннего возраста в дошкольных учреждениях.* — М.: Просвещение, 1986. — С. 29.). З допомогою слова можна попередити негативні дії дитини, викликати спогади, спонукати дитину до певної діяльності, сформувавши узагальнене поняття. Проте розуміння мови дітьми третього року життя ще недосконале. Вихователька має працювати з дитиною над точним розумінням мови в таких напрямках: формувати вміння розрізняти різні предмети за зовнішніми ознаками (формою, розміром, кольором), їх діями; знайомити дітей з властивостями, якостями, ознаками предметів та явищ, відношеннями (просторовими, часовими, місцезнаходження) між ними; вчити розуміти узагальнені поняття (меблі, одяг, іграшки), спонукати дітей до спогадів (про свята, ранки, вихідні дні); розуміти та впізнавати окремі дії та сюжети за картинками; розуміти зміст оповідань, казок.

На третьому році життя швидкими темпами розвивається активне мовлення. Особливо це помітно на збільшенні активного словника.

Проте саме в цьому віці яскраво виражені індивідуальні відмінності в темпах зростання словника, різниця становить 500 слів.

Так, у дітей 2-2,5 років максимальний словник дорівнює у одних 1227 слів, у інших — 45 (за даними Ш.Бюлер). На кінець третього року життя в словнику дитини нараховується 1000-1200 (за даними Н.М.Аксаріної),

1200-1500 слів (за даними Г.М.Ляміної). У словнику дитини є вже всі частини мови, проте переважають іменники, вони становлять більше 50% усіх слів, які вживає дитина.

Серед іменників, за даними В.В.Гербової, 36% — це слова, що означають назви предметів побуту, 16,5% — об'єкти живої природи. В.В.Гербова відмічала ряд помилок у вживанні іменників дітьми третього року життя: а) неадекватна зміна одного іменника іншим; б) іменники-узагальнення (за формою, кольором); в) слова, які нічого не означали; г) вживають дієслово замість іменника; д) називають замість предмета його частину.

На другому місці за кількістю вживання стоять дієслова (більше 30%), хоч у мовленні дітей цього віку ще багато «ходових», універсальних дієслів.

Усі слова, які діти засвоюють на третьому році життя, В.В.Гербова поділяє умовно на чотири групи. Слова, що означають назву предмета, дії з ними, властивості, стосунки у найближчому оточенні.

Слова, що означають назви збірних іменників.

Слова, що означають назви предметів, дій, властивостей далекого оточення, але зрозумілого дітям.

Слова — різні частини мови (займенники, прислівники, частки) тощо.

На третьому році життя спостерігається три рівні засвоєння слів дитиною (Гербова В.В., Максаков А.И. *Заняття по розвитку речи в первой младшей группе детского сада.* — М.: Просвещение, 1979. — С. 5).

Дитина розуміє слово, але не використовує його в активному словнику.

Впізнає та називає слово (дію, якість, ознаку) лише у звичних для дитини умовах.

Впізнає і правильно називає слово (дію, відношення, властивості) в будь-яких умовах.

Від двох до трьох років дитина починає оволодівати граматику.

За даними О.М.Гвоздева, це другий період засвоєння граматичної будови мови (від 1 року 10 місяців до 3 років).

Дитина оволодіває різними типами речень, службовими словами для поєднання слів у реченні (40% сполучників дитина засвоює до 3 років), оволодіває відмінковими закінченнями. Діти вживають дієслова в минулому та майбутньому часі, змінюють їх за особами.

В активному мовленні переважають прості розповідні речення. Після 2,5 років з'являються окличні, питальні та складні речення.

Проте в мовленні дітей третього року життя ще трапляється багато граматичних помилок, заміни одного відмінкового закінчення іншим, спотворення роду, числа іменника.

Звуковимова дітей третього року життя недосконала. Для неї характерна загальна пом'якшеність вимови. Діти ще не вимовляють шиплячі, звуки *р, л*, спотворюють вимову свистячих звуків або замінюють їх на інші. Для дітей цього віку характерна нерівномірність засвоєння звуків. Одні діти досить успішно оволодівають вимовою всіх звуків рідної мови, в інших звуків рідної мови, в інших звуковимова затримується. Це пояснюється недостатнім розвитком мовного апарату: малорухомість язика, губ, м'язів нижньої щелепи. Якщо назва предметів важка для дитини, вона замінює її на іншу, легшим словом.

*Орієнтовні показники розвитку мовлення дітей третього року життя:*

*Від 2 років до 2 років 6 місяців.* Розуміє мову дорослих, тексти потішок, віршів, інсценівок, казок, оповідань у супроводі наочності. Розуміє запитання дорослого, відповідає на запитання окремими словами, діями. Звертається до дорослих з простими запитаннями: «Що це?», «Коли?», «Як?». Кількість слів дорівнює 500-600. У мові переважають прості непоширені речення. Спостерігається загальна пом'якшеність у вимові всіх приголосних звуків.

*Від 2 років 6 місяців до 3 років.* Розуміє повідомлення, художні тексти, вірші без супроводу наочності. Може передати зміст знайомої казки, оповідання, баченої і пережитої події з допомогою запитань дорослого. Знає напам'ять кілька народних пісень, потішок, невеличких віршів. Розуміє події, що відбувалися в минулому, а також теперішній та майбутній час.

Оволодіває вимовою всіх звуків, крім шиплячих *т, л*.

Засвоює відмінкові закінчення, оволодіває граматичною будовою мови, вживає складносурядні та складнопідрядні речення з сполучниками. Звертається з запитаннями до дорослих. У словнику дітей нараховується до 1200-1500 слів. Читає напам'ять вірші, розповідає казки.

*(Богущ А.М. Развитие речи детей первых трех лет жизни. — Одесса, 1994. — С. 10-15).*

## РОЗДІЛ 5

## МЕТОДИКА РОЗВИТКУ ЗВ'ЯЗНОГО МОВЛЕННЯ

ЮЛ. АРКІН

## КОРОТКИЙ ОГЛЯД СТРУКТУРИ РОЗВИТКУ НЕРВОВОЇ СИСТЕМИ І НЕРВОВО-ПСИХІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДИТИНИ

... *Запитання* (курсив наш—А. Б.) є у вустах дитини засобом, який здатний полегшити складний для неї процес пристосування. Дитина, яка несвідомо керується у своїй мислительній діяльності, як і в багатьох інших життєвих процесах, прагненням до економії сил, за допомогою запитань прагне здобути якнайбільше нових фактів і звести до мінімуму витрати власної енергії.

Характер запитань, їх кількість, зміст, формулювання багато в чому залежать від індивідуальних властивостей дитини, від осіб, до яких вони звернені, від матеріального і культурного середовища, що її оточує. Натомість у еволюції дитячих запитань спостерігається певна закономірність. З першими запитаннями дитина починає звертатись уже в ранньому віці. Хлопчик Прейера звернувся зі своїм першим запитанням («Де мама?») на двадцять восьмому місяці. Перше запитання у формі однослівного питального звертання у Н. зареєстровано значно раніше (1,4), а перші цілком оформлені запитання («Колеса маленькі де?», «Чий м'яч?», «Мамо, пам'ятаєш білі та блакитні квіти?») належать до 1,9—1,10 місяців.

Періодом, коли дитина стає невичерпною у своїх запитаннях, якими вона закидає довколишніх, справжнім періодом запитань є вік від 3 до 5 років.

Від перших запитань: «Що таке?», «Як називається?», які мають формальний характер, дитина переходить до запитань: «Чому?», «Задля чого?», намагається глибше збагнути довколишнє...

...Еволюція запитань така: у віці 1,6-2,0 запитань обмаль, усі вони мають інформаційний характер. Близько 80% запитань стосуються

місцезнаходження близьких дитині осіб («Де мама?», «Де тато?»). У віці 2-3 років кількість запитань значно зростає; 75% відносно осіб і спрямовані на з'ясування їхніх дій чи місцезнаходження, і тільки 25% стосуються змісту речей. Наприкінці третього року (2,9) з'являються запитання про час. Наступний рік, від 3 до 4, — це період барвистого розквіту запитальної форми мовлення, кількість їх настільки значна, що зафіксувати їх неможливо. В одному стенографічному запису всіх висловлювань дитини (з 2 год дня до 7 год вечора) у віці 3,3 із загальної кількості 766 речень 122, тобто 16%, становлять запитання. Запитання надзвичайно урізноманітнюються. Запитання щодо місця і формальних відомостей відступають на задній план, а на передній виступають запитання про якості і властивості. З'являються запитання виробничого характеру («З чого виробляють сіль, кухлі?»), запитання, пов'язані із сучасністю. Інтереси дитини спрямовані не тільки на близькі, а й на найвіддаленіші предмети. З'являються перші запитання космічного характеру («Звідки небо взялося?», «Чому місяць круглий?», «Чи є у місяця ноги?»), запитання щодо класифікації («Теля — це корова?», «Лоша — це кінь?», «Що таке будинок?», «Ніж — це посуд?»). На кінець четвертого року життя... з'являється зацікавленість запитаннями щодо смерті й народження. Дедалі частіше з'являються у цей час запитання «Чому?», хоча вони ще становлять 8-10% від загального числа запитань.

(Аркин Е.Л. Ребенок в дошкольные годы / Под ред. Запорожца, В.В. Давыдова. — М.: Просвещение, 1968. — С. 171-172).

С.Л. РУБШШТЕЙН

## РОЗВИТОК ЗВ'ЯЗНОГО МОВЛЕННЯ

...Розвиток зв'язного мовлення має особливе значення. Розвиток словника, оволодіння граматичними формами і т.п. входять до його складу як часткові моменти.

Психологічно в певному розумінні, передусім для самого мовця, усіляке справжнє мовлення, яке передає думку, бажання мовця є зв'язним мовленням (на відміну від окремого залежного слова, вилученого із контексту мовлення), проте форми зв'язності в процесі розвитку змінилися. Зв'язним у специфічному, терміно-

логічному смислі слова ми називаємо таке мовлення, яке відображає у мовленнєвому плані всі істотні зв'язки свого предметного змісту. Мовлення може бути незв'язним з двох причин: або тому, що ці зв'язки не усвідомлені і відсутні в думці того, хто говорить, або тому, що ці зв'язки не виявлені належним чином в його мовленні, хоча й представлені в його думках.

*Зв'язність* власного мовлення означає *адекватність мовленнєвого оформлення думки мовця* чи того, хто пише, з погляду його зрозумілості для слухачів або читачів. *Зв'язне мовлення* (курс, наш. — А. Б.) — це таке мовлення, яке може бути цілком зрозумілим на ґрунті його власного предметного змісту. Задля того, щоб його зрозуміти, немає необхідності враховувати ту специфічну ситуацію, в якій воно промовляється, все в ній зрозуміло для іншого із *самого контексту мовлення*; це контекстне мовлення.

Для мовлення маленької дитини спочатку властива зворотна якість: воно не утворює такого зв'язного смислового цілого — такого контексту, щоб лише на його підставі можна було все зрозуміти; для його розуміння потрібно врахувати ту конкретну наочну ситуацію, в якій перебуває дитина та якої стосується її мовлення. Смиловий зміст її мовлення стає зрозумілим лише в зв'язку з відповідною конкретною ситуацією: це *ситуативне мовлення*.

Хоча ми і розрізняємо ситуативне і контекстне мовлення за їх провідною рисою, проте їх аж ніяк не можна протиставляти. Будь-яке мовлення має хоч деякий контекст, й будь-яке мовлення пов'язане й зумовлене певною ситуацією, — якщо не конкретною, то більш загальною, ситуацією історичного розвитку певної науки тощо. Ситуативні й контекстні моменти завжди перебувають у внутрішньому взаємозв'язку та взаємопроникненні; йдеться лише про те, який з них є в кожному конкретному випадку головним. Провідна лінія розвитку мовлення дитини в цьому істотному для мовлення аспекті полягає в тому, що від виняткового панування тільки ситуативного мовлення дитина переходить до оволодіння і контекстним мовленням. Після того, як у дитини розвивається контекстне зв'язне мовлення, воно не нашаровується зовні над ситуативним і не витискує його; вони співіснують, а дитина, як і дорослий, користується то одним, то другим залежно від змісту, який потрібно повідомити, і характеру самого спілкування. Ситуативне мовлення — це мовлення, яким, звісно, користується і дорослий у розмові із співбесідником, які перебувають у спільній ситуації, коли йдеться про безпосередній її зміст; до контекстного мовлення,

яке зрозуміле незалежно від ситуації, переходять, якщо потрібний зв'язний виклад предмета, який виходить за межі наявної ситуації, й виклад пропонується широкому колу слухачів (або читачів). Оскільки дитина спочатку оперує лише безпосередньо близьким їй змістом і користується мовленням для спілкування з близькими, які включені до спільної ситуації, мовлення її, природно, має ситуативний характер. Такий самий характер мовлення відповідає і його змісту, і його функції. Таким самим буває за цих умов і мовлення дорослого. Як тільки в процесі розвитку змінюються і зміст, і функції мовлення, дитина в процесі навчання оволодіває формою зв'язного контекстного мовлення.

(Рубинштейн С.Л. *Основы общей психологии.*: В 2 т. — М.: Педагогика, 198 . - Т. 1. — С. 468~470.

Л.С. ВИГОТСЬКИЙ

### ФУНКЦІЯ СОЦІАЛІЗОВАНОГО ТА ЕГОЦЕНТРИЧНОГО МОВЛЕННЯ

Феномен (егоцентричне мовлення) пов'язаний із формуванням мовлення для себе, яке регулює дії дитини і дає їй змогу здійснювати прийняте завдання організованим шляхом—завдяки безпосередньому контролю над собою і своєю активністю.

Ускладнені ситуації спричиняють рясне егоцентричне мовлення, за умов підвищених труднощів коефіцієнт егоцентричного мовлення подвоюється порівняно з нескладними ситуаціями.

...Егоцентричне мовлення пов'язане із соціальним мовленням тисячами перехідних стадій... Схожість і взаємозалежність обох форм полягає у тісному зв'язку тих функцій дитини, які виконують обидві ці форми мовленнєвої діяльності. Помилково вважати, що соціальне мовлення дитини складається винятково із звертань до експериментатора за допомогою; мовлення дитини незмінне містить у собі емоційно виразні моменти, повідомлення про те, що вона збирається робити тощо...

Якщо на найраніших стадіях розвитку дитини егоцентричне мовлення ще не містить вказівок на спосіб розв'язання завдання, то це виявляється в мовленні, зверненому до дорослого. Дитина у

відчаї досягти мети прямим шляхом звертається до дорослого й словами формулює спосіб, який сама не може застосувати. Величезні зміни в розвитку дитини настають тоді, коли мовлення соціалізоване, коли замість того, щоб звертатися з планом розв'язання завдання до експериментатора, вона звертається до самої себе. У цьому випадку мовлення, яке бере участь у розв'язанні завдання, з категорії інтерпсихічної перетворюється на інтерпсихічну функцію. Дитина організовує власну поведінку за соціальним типом і використовує до самої себе той спосіб поведінки, який раніше вона використовувала щодо інших. Отже, джерелом інтелектуальної діяльності і контролю над своєю поведінкою у розв'язанні складного практичного завдання є не знаходження якогось суто логічного акту, а використання соціального ставлення до себе, перенесення соціальної форми поведінки до своєї власної психічної організації... Якщо дитина позбавлена можливості звертатися до дорослого, тоді ця соціальне організована функція переключається на егоцентричне мовлення і вказівки на шлях розв'язання поступово приводять її до їх самостійної реалізації...

(Вигошский Л.С. *Собр. соч. в 6т. / Под ред. М.Г.Ярошевского.* — М: Педагогика, 1984. — С. 32-34).

Л.С. ВИГОТСЬКИЙ

### ЗМІНИ ФУНКЦІЇ МОВЛЕННЯ У ПРАКТИЧНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

...Мовлення і дія змінюють відношення один до одного, утворюють рухому систему функцій зі змінним характером взаємозв'язку.

...Мовлення дитини, яке супроводжувало її діяльність і відбивало його головні мінливості в незв'язній та хаотичній формі... починає випереджати дію, висвітлює задуману, але ще нереалізовану дію...

...Подібно до того, як спочатку дитина малює і тільки після того, як побачить результати своєї дії, пізнає і позначає словами тему малюнка, в практичній діяльності вона *спершу фіксує у словах результат діяльності* (курс. наш. — А. Б.) чи її окремі моменти. У кращому разі вона не називає результату, а відображає попередній момент дії. І так само, як назва теми малюнка в процесі розвитку малювання зсувається до початку процесу,... схема дії починає формулюватися дитиною словами безпосередньо перед початком дії, передбачаючи її

подальше розгортання. Таке зміщення позначає не тільки тимчасове зрушення мовлення стосовно дії, а й зміну функціонального центру всієї системи. На першому етапі мовлення йде за дією, відображає її, підсилює її результати, тому щодо структури залишається підпорядкованим дії, спричиняється дією; на другому етапі мовлення, яке зсувається до початкового моменту дії, починає домінувати над дією, керувати нею, визначає її тему і перебіг. Тому на другому етапі насправді зароджується планувальна функція мовлення (курс, наш — А. Б.) й таким чином вона починає визначати напрям дії у майбутньому.

Планувальна функція мовлення переважно розглядалась ізольовано від його відображувальної функції і навіть протиставлялась їй. Проте генетичний аналіз свідчить, що таке протиставлення засноване на суто логічному конструюванні обох функцій. В експериментах ми, навпаки, відмітили, що існують різні форми внутрішнього зв'язку між обома функціями, з цього факту випливає висновок, що перехід від однієї функції до іншої, *виникнення планувальної функції мовлення з відображувальної* (курс, наш — А. Б.) і є той самий генетичний вузловий момент, який пов'яже нижчі функції мовлення з вищими і пояснює їх справжнє походження.

Мовлення дитини, саме завдяки тому, що спочатку воно є словесним зліпком діяльності чи її частини, відображає дію чи підсилює її результати, на пізнішому етапі починає зсуватися до початку дії, прогнозувати і спрямовувати дію, формує її відповідно до зліпку попередньої активності, який раніше було зафіксовано в мовленні...

Дослідження... дають підставу припустити, що таке *резюмуюче мовлення* (курс, наш. — А. Б.), яке створює зліпок пройденого шляху, відіграє важливу роль у формуванні процесу, завдяки якому дитина набуває можливості не лише супроводжувати свої дії мовленням, а й з його допомогою передбачати правильний шлях розв'язання проблеми. Як тільки мовлення стає інтрапсихічною функцією, воно починає готувати попереднє розв'язання проблеми у вербальному плані, який... поступово вдосконалюється і з мовлення-зліпка, яке резюмує те, що вже відбулося, перетворюється на *понапереднє вербальне планування* (курс, наш. — А. Б.) майбутньої дії.

Ця відображувальна функція мовлення допомагає нам виявити процес формування її складної, планувальної функції, зрозуміти її справжні генетичні корені. Ми одержуємо можливість побачити походження вищих ступенів інтелектуальної діяльності у всій її складності, з усім набором послідовних переходів від етапу до етапу. Те, що раніше вважалося процесом раптового відкриття дитини, виявляється резуль-

татом тривалого й складного розвитку, в якому емоційна й комунікативна функції первинного мовлення і функція відображення і створення зліпка з ситуації посідають своє місце на певній сходинці генетичної драбини. Драбина започатковується примітивними реакціями погляду дитини і завершується складною діяльністю, яка планується у часі.

...Мовлення, яке було спочатку інтерпсихічним процесом, стає відтепер інтерпсихічною функцією; спочатку воно відходило від розв'язання проблеми, відтепер починає наприкінці генетичного шляху відігравати інтелектуальну роль, стає інструментом організованого розв'язання завдання...

Мовленнєві стимули, спрямовані на саму дитину, перетворюються в процесі еволюції із засобу стимуляції іншої особи на стимуляцію власної поведінки, що радикально перебудовує всю її поведінку... Плануючи свою поведінку, мобілізуючи, узагальнюючи свій попередній досвід, дитина переходить до активних операцій, які розгорнуті в часі.

У той час, коли з планувальною допомогою мовлення у діяльність дитини як активний компонент включається уявлення про майбутнє, усе психічне поле, в якому вона оперує, радикально змінюється і вся поведінка істотним чином перебудовується. Сприймання дитини починає будуватися за новими законами, відмінними від законів природного зорового поля.

(Там само. — С 34-37).

О.Р. ЛУРІЯ

### РОЗГОРНУТЕ МОВНЕ ПОВІДОМЛЕННЯ І ЙОГО ПОРОДЖЕННЯ

Вихідним для будь-якого мовленнєвого висловлювання є той мотив, з якого воно починається, інакше, потреба виразити в мовленнєвому висловлюванні якийсь певний зміст.

...Мотивом мовленнєвого висловлювання може бути або вимога..., або звернення інформаційного характеру, пов'язане з контактом. До цього також можна додати мотив, пов'язаний з бажанням чіткіше сформулювати свою власну думку; його ми умовно позначимо терміном «-цепт» (концепт). Отже, ці три головні види мотивів є основою мовленнєвого висловлювання. Якщо жоден з цих

мотивів не виникає, мовленнєве повідомлення не відбувається... Існують прості форми афективного мовлення, які не потребують спеціальної мотивації і які не можна назвати мовленнєвим висловлюванням у власному розумінні цього слова. Йдеться про ті випадки, які можна назвати окликами, вигуками, що виникають у відповідь на якийсь раптовий афективний стан...

Є більш складні форми мовленнєвого висловлювання, що являють собою спеціальний клас мовленнєвих ситуацій. До таких форм передусім належить *діалогічне мовлення*, тобто бесіда, в якій беруть участь два суб'єкти.

Характерною особливістю такого типу мовленнєвої комунікації є те, що в цих випадках процес мовленнєвої комунікації розподілений між двома особами. Запитання ставить одна людина, відповідь дає інша. В даному випадку мотивом висловлювання є бажання відповідати на запитання співрозмовника, і людина не потребує власного спеціального мотиву, який би стимулював її до активного висловлювання. Отже, і тут для виникнення висловлювання не потрібний самостійний мотив; висловлювання є не стільки активним, скільки реактивним, відповідним процесом.

У психології відомі різні форми діалогічного мовлення. Найпростішою є та, за якою відповідь цілком повторює запитання чи відтворює лише його частину, в цих випадках для виникнення висловлювання не потрібно жодної спеціальної творчої діяльності...

Однак існує й складніша форма діалогічного мовлення, коли відповідь не відтворює частину запитання і суб'єкт має сформулювати щось зовсім інше. Ця форма діалогічного мовлення психологічно є більш складною і забезпечується складнішими психічними процесами. Суб'єкт повинен зрозуміти запитання (яке створює у нього основний мотив висловлювання), а потім з усіх альтернатив, які в нього виникають, вибрати одну й сформулювати активне висловлювання, яке б не повторювало запитання...

Третьою формою мовленнєвого висловлювання є монологічне мовлення, яке може як виникати у відповідь на поставлене іззовні запитання, так і бути реалізацією задуму самого суб'єкта.

В основі монологічного, розгорнутого мовлення лежать і самостійний мотив, і самостійний задум, які мають бути досить стійкими, визначати створення програми активного самостійного висловлювання...

Особливістю розгорнутого мовленнєвого висловлювання є те, що, з одного боку, воно входить до процесу живого спілкування й пере-

дачі інформації від однієї особи до іншої, а з другого—до його складу входить не одне речення, а цілий ланцюжок взаємно пов'язаних речень. Висловлювання являє собою єдину замкнену структуру...

Формування мовленнєвого висловлювання у дитячому віці проходить довгий драматичний шлях... Факти свідчать, що формування мовленнєвого висловлювання у дитини проходить кілька етапів: від появи ізольованих слів, а потім ізольованих самостійних фраз до складного розгорнутого висловлювання...

...На «домовній» стадії розвитку мовлення белькотання дитини є найпростішою формою комунікації, заснованою на інтонаційних компонентах і зрозумілою лише тоді, коли знаєш практичну ситуацію. Комунікативну функцію виконують інтонаційні компоненти в мовленні дитини й на наступних стадіях «однослівного речення», а потім і двослівного...

Немає жодних підстав гадати, що розвиток комунікативної функції дитячого мовлення завершується до того періоду, коли дитина починає оволодівати простими граматичними формами мовлення і коли вона достатньо розгорнуто відповідає на поставлені їй запитання...

Особливості зв'язного мовленнєвого висловлювання цього періоду можна легко прослідкувати, якщо запропонувати дитині 2,5-3 років певне семантичне завдання, скажімо, розповісти про те, що вона шойно бачила в зоопарку.

Переважно дитина правильно починає виконувати це завдання, перераховує все, що вона бачила в зоопарку, але установка на замкнену схему висловлювання в неї ще не міцна і вона швидко відходить від основного змісту на сторонні асоціації, які безконтрольно впливають: «Ось я там бачив ведмедя, він великий, його бояться... А в Миколки є маленький собачка, він гавкає. Він його годує м'ясом...»

...Відомо, що внутрішнє мовлення дитини формується значно пізніше, ніж її зовнішнє мовлення. Дитина, яка володіє зовнішнім мовленням у ситуації діалогу, виявляється ще не здатною до розгорнутого монологічного мовлення. Це значною мірою пов'язане з тим, що внутрішнє мовлення дитини з усіма його предикативними функціями ще недостатньо сформоване. Перехід до монологічного мовлення у дитини неможливий навіть тоді, коли дитина повністю оволодіває діалогічним мовленням. Тільки після того, як відбувається процес скорочення, згортання зовнішнього мовлення і перетворення його на внутрішнє, стає доступним і зворотний процес — розгортування цього внутрішнього мовлення у зовнішнє, тобто в зв'язне мовленнєве висловлювання з характерною для нього стійкою

«смысловую єдністю». Натомість тільки після оволодіння морфологічними, лексичними і синтаксичними формами, які є *операційними* компонентами розгорнутого мовлення, дитина може перейти до справжньої мовленнєвої діяльності, спрямованої відомим мотивом, підпорядкованої певному завданню, яка має характер стійкої «замкненої смислової системи», що постійно контролюється.

(Лурия А.Р. *Язык и языкознание*. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1979. — С. 187-189, 197, 201-202).

**О.Р.ЛУРИЯ**

### УСНЕ ДІАЛОГІЧНЕ МОВЛЕННЯ

... Усне діалогічне мовлення має своєрідну граматичну структуру. Усне діалогічне мовлення відрізняється від монологічного тим, що воно може й не впливати з готового внутрішнього мотиву, задуму чи думки, оскільки в усному діалогічному мовленні процес висловлювання розподілений між двома людьми — тим, хто запитує, і тим, хто відповідає... Мовець може обходитися й без власного особистого мотиву висловлювання.

Натомість у діалогічного мовлення є й інші істотні особливості, які відрізняють його від монологічного мовлення. Важливим є факт, що той, хто відповідає на запитання, вже знає, про що йдеться, і це знання спільної теми, а іноді й спільного змісту бесіди має вирішальне значення. Найчастіше бесіда відбувається в певній ситуації і знання ситуації визначає мовленнєве висловлювання. Саме знання ситуації і є другою істотною ознакою, яка визначає граматичну будову усного діалогічного мовлення.

Третьою особливістю усного діалогічного мовлення є той факт, що спірозмовник має повну можливість увести в нього поруч з мовними компонентами, які виражені в граматичних структурах, ще низку позамовних компонентів. До них належать міміка, жести, засоби інтонації, паузи, які необхідно включити в кожне усне мовлення і які особливо яскраво виявляються в усному діалогічному мовленні. Все це й визначає особливості граматичної структури усного діалогічного мовлення.

Особливістю структури усного діалогічного мовлення є й те, що воно припускає значну граматичну неповність. Окремі частини граматично розгорнутого висловлювання можуть випускатися і

підмінятися або уявлюваною ситуацією, або введеними в мовлення жестами, мімікою, інтонаціями. Це явище добре відоме в мовознавстві під назвою еліпсисів чи елізій, інакше, випускання окремих елементів граматично розгорнутого мовлення. Натомість усне діалогічне мовлення зберігає функцію передачі інформації у процесі діалогу, хоча воно і є неповним...

Існує ціла гама варіантів діалогічного мовлення від найбільш скороченої і згорнутої форми мовленнєвого висловлювання, в якій максимальне значення відіграють ситуаційні й жестово-інтонаційні компоненти, до найбільш повних і розгорнутих форм усного діалогічного мовлення, в яких центр ваги поступово переходить від симпраксічних на синсемантичні чи граматичні розгорнуті мовленнєві структури.

(Там само. — С 204-205).

**О.Р.ЛУРИЯ**

### УСНЕ МОНОЛОГІЧНЕ МОВЛЕННЯ

Усне монологічне мовлення — усне повідомлення чи розгорнуте висловлювання на запропоновану тему — відрізняється від усного діалогічного мовлення цілою низкою особливостей. Разом з цим воно зберігає ряд ознак, які притаманні всім формам усного мовлення. Звернімося до опису усного монологічного мовлення і його граматичної структури.

Відомо, що в усному мовленні, яке повідомляє про події чи розмірковує, обов'язково мають бути присутні як мотив висловлювання, так і загальний задум, який створює мовець. Обидва ці чинники повинні бути доволі міцними і здійснювати детермінуючий вплив на перебіг усього розгорнутого монологічного висловлювання, яке складається з кількох смислових груп..., пов'язаних між собою в цілісну «замкнену» структуру. Програма висловлювання має гальмувати всі сторони асоціації, які можуть призвести до відволікань і утримати мовця від численного повторення елементів висловлювання...

Монологічне усне мовлення залежить від того, які завдання ставить перед собою мовець і до якого виду конкретної діяльності включене це розгорнуте усне мовлення.

Якщо розповідається про побачене й пережите і ця розповідь адресована співбесідникові, який досить добре обізнаний із за-

гальною ситуацією і поділяє мотиви мовця, усне монологічне мовлення може відбуватися з певною мірою граматичної неповноти. Однак якщо монологічне мовлення містить послідовний виклад відповідного матеріалу (як у лекціях чи доповідях), семантична будова монологічного мовлення має істотно різнитися. Завдання мовця у цьому випадку зводиться до того, щоб подати матеріал, який викладається, у найбільш послідовному й логічно структурному вигляді, виділити найістотніші частини й зберегти чіткий логічний перехід від однієї частини матеріалу до іншої. Тому готуючись до такого виду монологічного мовлення, лектор чи доповідач має сам виділити основні смислові групи матеріалу, який потрібно викласти, об'єднати їх у чіткі логічні схеми й вирішити, до яких засобів (інтонації, паузи, прямої вказівки) він має звернутись у відповідних місцях свого викладу...

Зовсім іншу будову має усне монологічне мовлення у тих випадках, коли мовцю потрібно не стільки передати слухачеві певні знання, скільки довести до його свідомості «внутрішній смисл» того, про що йдеться, та той емоційний контекст, який є основою тексту чи авторського задуму. Типовим для такого мовлення є мовлення актора, який виконує певну роль...

Зазначені особливості відрізняють усне монологічне мовлення від діалогічного. Водночас існує низка особливостей, спільних для усного діалогічного та усного монологічного мовлення. Усне монологічне мовлення завжди є мовлення, звернене до живого співбесідника. Реакції співрозмовника дають мовцеві можливість коригувати своє висловлювання у ході повідомлення — випускати вже відоме, додавати й розгортати невідоме чи недостатньо зрозуміле. Отже, усне монологічне мовлення у деяких випадках може переходити в приховану форму діалогічного мовлення й коригуватися ззовні, з різними стадіями розгорнутості.

Усне монологічне мовлення, як і усне діалогічне, має, крім засобів мовних кодів, ще цілу низку додаткових засобів виразності, або «маркерів». До них належать «просодичні» маркери: інтонації, виділення голосом окремих компонентів текстів, використання системи пауз тощо, а також позамовні засоби, такі, як міміка і виразні жести.

Усі ці засоби можуть успішно доповнювати коди мови, виділяти істотно нове, важливе, розкривати важливі елементи значення...

Наявність цих засобів — жести, міміки, інтонації, пауз — дає змогу переносити змістову організацію із синсемантичних компонентів на симпрактичні, що і складає особливість усного моно-

логічного мовлення. Усне монологічне мовлення, як і діалогічне, в певних межах може припускати неповність висловлювання (елізії чи еліпси), і тоді його граматична будова може наближатися до граматичної будови діалогічного мовлення.

Зрештою, усне монологічне мовлення може перебувати у різних відношеннях стосовно практичної дії. В одних випадках воно може зливатися з практичною дією, в інших — набувати характеру спеціальної мовленнєвої дії. За таких ситуацій, граматична структура усного монологічного мовлення може бути різною.

Залежно від відношення до практичної дії, розрізняють дві форми усного монологічного мовлення, які деякі психологи часом позначають термінами «драма» й «епос».

Драматична будова усного монологічного мовлення є відображенням реальної ситуації повідомлення, до якого, поряд із граматичними структурами розгорнутого мовленнєвого висловлювання, входять також жести, інтонації, двоякі відтворюють події, що відбуваються. Зрозуміло, що граматична структура цього драматизованого мовлення має низку істотних особливостей. У такому мовленні переважають *прямі* форми мови, які відтворюють побутове діалогічне мовлення. У цьому мовленні важливу роль відіграють інтонаційно-мелодійні, просодичні компоненти. Всім цим драматичне мовлення відрізняється від другої форми, яку психологи іноді називають епічним мовленням. Людина, яка користується епічним мовленням, майже не вживає засобів виразності. В епічному мовленні майже не вживаються *прямі* форми, ніколи не відтворюються структури діалогічного мовлення, не вживаються позамовні маркери й граматичні скорочення. У цьому мовленні частіше використовуються граматично повні розгорнуті форми, прийоми непрямой мови, складні форми керування, які відсутні в граматичному мовленні. Отже, якщо «драма» наближує усне монологічне мовлення до дії та діалогу, то «епос» наближує її до письмового мовлення. Обидві форми усного монологічного мовлення мають зовсім різну граматичну будову і ця відмінність має доволі чітке психологічне обґрунтування.

(Там само. — С. 206-210).



Г.М. ЛЕУШИНА

## РОЗВИТОК ЗВ'ЯЗНОГО МОВЛЕННЯ В ДОШКІЛЬНИКІВ

...У молодшому дошкільному віці мовлення дитини тісно пов'язане з її безпосереднім досвідом, з безпосереднім чуттєвим сприйманням. Дитина оперує у своєму мовленні матеріалом наочних уявлень і сама залишається у полоні цих уявлень. Це позначається і на побудові мовлення, породжує у молодших дітей своєрідну структуру мовлення, яке проф. С.Рубінштейн виділяє як особливу форму мовлення — так зване *ситуативне мовлення*.

Ситуативне мовлення не відбиває змісту думки в мовленнєвих формах. Зміст його зрозумілий співрозмовнику тільки за умови врахування ним тієї ситуації, про яку розповідає дитина, а також за допомогою жестів, міміки, рухів, інтонації, які часом замінюють дитині звукове мовлення.

З розвитком вербального мислення й подальшим розумовим розвитком дитини, мовлення дошкільника поступово звільняється від цієї ситуативної зв'язності. З'являється нова форма мовлення — мовлення, яке структурно оформлене, зв'язне, точне, яке відтворює об'єктивно — *форма контекстного мовлення*.

Контекстне мовлення характеризується тим, що його зміст розкривається у самому контексті й тому стає зрозумілим слухачам незалежно від ситуації.

*Мовлення молодших дітей* є переважно розмовним діалогічним мовленням. Ці риси воно зберігає навіть тоді, коли виступає у вигляді монологу (самостійної розповіді). Як і будь-яке розмовне мовлення, воно спирається на спільність ситуацій співрозмовників. Це виявляється передусім в особливій структурі мовлення, в якому підмет у реченні випускається, назви предметів замінюються займенниками; дитина оперує неозначено-особовими реченнями, а звичний порядок слів порушується. Тому мовлення маленької дитини, яке спирається на наочні уявлення, що виникають у неї за зовнішніми асоціативними зв'язками, буває незрозумілим стороннім слухачам, які не знайомі з конкретним життям дитини. Мовленню маленької дитини притаманна емоційність: емоційне ставлення до предмета переважає над предметним змістом мовлення. Це надає мовленню маленької дитини своєрідної виразності. Емоційні засоби його виразності досить

різноманітні, динамічні і виходять за межі звукового мовлення (жести, міміка, драматизація в рухах).

*Мовлення старших дітей* значною мірою втрачає риси ситуативності і стає більш зрозумілим сторонньому слухачеві. Таке мовлення, на відміну від мовлення малюків, ми називаємо контекстним мовленням, тобто мовленням, яке містить передумови для розуміння її змісту.

Свідоме прагнення зробити своє мовлення зрозумілим для слухачів зростає у старших дошкільників. Старший дошкільник, який ще зберігає у своєму мовленні риси ситуативності, сам пояснює незрозумілі слова в своєму мовленні. Мовлення дитини збагачується різними синтаксичними формами, з'являються різні підрядні речення, складнопідрядні речення та речення з однорідними членами...

Виразні засоби, якими неусвідомлено користувався малюк, поступово відмирають... Попередні форми ситуативного мовлення при цьому не відмирають, а співіснують... Та й інша форма використовується дитиною залежно від характеру спілкування й матеріалу...

...Дитяче мовлення перебудовується залежно від матеріалу: рівень мовлення підвищується, якщо пропонується переказ, літературні форми розповіді слугують зразком, який спонукає дитину до творчого наслідування й збагачує її мовлення. Натомість рівень мовлення знижується в розповідях на тему щодо особисто пережитого. Упродовж розповіді з особистого досвіду дитина начебто ще перебуває під впливом того, що вона пережила, й тому вона не може піднятися над ним і викласти все у вигляді стрункої розповіді. За структурою розповідь з досвіду ближча до розмовного мовлення, тобто до діалогічного мовлення, тоді як переказ і творча розповідь за аналогією з літературним твором являють собою монологічну форму мовлення і наближаються до структури літературного твору...

...У переказах дітей майже відсутній ситуативний словник. Увесь зміст розповіді передається досить чітко, зрозуміло. Дитина розповідає, педагог мовчки слухає. Та ось змінилася ситуація спілкування. За змістом викладеного матеріалу розгортається бесіда — одразу ж з'являється ситуативний словник—«вони», «він», «їх» і т.п. Поява ситуативного словника зумовлена специфікою діалогу. В ході діалогу завжди виникає спільність ситуації, спільність переживання предметного змісту мовлення. До того ж у запитанні одного із співрозмовників міститься вже конкретна назва дійової особи, отже, для відповіді створюється певна ситу-

ація. Все це звільняє співрозмовників від необхідності висловлювати свої думки повними реченнями чи називати речі своїми іменами.

Упродовж переказу слухач залишається стороннім мовчазним учасником — безпосередня близькість, спільність думки зникають, тобто виникають інші відносини, ніж у бесіді, тому й мовлення перебудовується. Якщо в ході бесіди спостерігається певне співробітництво, то під час слухання переказу воно значною мірою зникає... Педагог залишається слухачем і в розповідях на теми з досвіду, натомість мовлення дитини стає ситуативним. У чому тут справа? В тому, що в процесі переказу дитина виходить з предметного змісту, який дається їй вже в узагальненій словесній формі. Крім того розповідь дає дитині готову для її переказу літературну форму. Безпосередні поодинокі наочні уявлення відіграють в ході переказу незначну роль... У розповідях на тему з власного досвіду розповідач орієнтується переважно на наочні уявлення й цілком природно відсилає до них свого слухача. Таким чином, структура мовлення залежить як від матеріалу, так і від характеру спілкування...

Мовлення, як відомо, виникає з потреби в спілкуванні і передусім слугує меті цього спілкування. Водночас спілкування практичне, матеріальне передую мовленню, розвиток мовлення визначається стосунками дитини з дорослими, що її оточують, які постійно змінюються впродовж розвитку дитини... З розвитком дитини перебудовуються її стосунки з дорослими, життя її набуває дедалі більшої самостійності. На ґрунті цих нових стосунків виникають нові можливості: дитина оволодіває контекстним мовленням, тобто таким типом зв'язного мовлення, за яким зміст розкривається з самого контексту, незалежно від безпосередньої ситуації і безпосереднього спілкування зі співрозмовником. Дитина дедалі більше починає займати позицію співрозмовника і з його позиції намагається розкрити, описати, розтлумачити те, що є змістом її розповіді...

...З розвитком контекстного мовлення, ситуативне мовлення не відмирає. Дитина продовжує ним користуватися в разі потреби, проте вона оволодіває й контекстним мовленням, питома вага якого зростає в міру того, як дитина в своєму ставленні до навколишнього все більше й більше виходить за межі безпосереднього чуттєвого досвіду. Таким чином, надалі ці обидві форми мовлення співіснують, при цьому дитина користується то однією, то другою залежно від змісту, який вона повідомляє, та від самого характеру спілкування.

Отже, ситуативність дитячого мовлення—це не просто його недолік, не просто показник її «примітивного рівня»—це природний

результат того, що на цьому етапі розвитку сама функція її мовлення переважно обмежується рамками її ситуативних життєвих зв'язків. З погляду реального ступеня дитячого розвитку, це повноцінне мовлення, і хоч за своєю зовнішньою формою воно часто набуває «незв'язного» характеру, *генетично* це, безсумнівно, певний рівень у розвитку зв'язного мовлення дошкільника...

Ситуативне мовлення дитини — це передусім яскраво виражене діалогічне, розмовне мовлення. Воно діалогічне вже за самою своєю структурою й навіть тоді, коли за зовнішньою формою має характер монологу: дитина розмовляє чи з реальним, чи з уявленим (вигаданим) співрозмовником, чи, нарешті, сама з собою, проте вона неодмінно розмовляє, а не просто розповідає. Однією з особливостей діалогічного мовлення є пряма мова, навіть у тих випадках, коли в матеріалах для переказу мовлення певного персонажа подається в непрямому вигляді. Широко використовують малюки пряму мову й у своїх творчих розповідях, навіть старші дошкільники користуються непрямою мовою досить рідко. Дорослий, навпаки, в процесі узагальнень переводить пряме мовлення в пряме...

...Дитині легше відповідати на запитання, ніж розповідати в зв'язному послідовному вигляді. І що складніше й важче матеріал, то легше дитина користується цією діалогічною формою мовлення...

Для діалогу є характерним саме співробітництво, спільне розв'язання інтелектуального завдання, а не ізольована робота думки дитини... За мовленням дитини завжди... приховується робота думки, і не випадково, що саме діалогічна форма мовлення є домінуючою у молодших дошкільників. За специфічною формою мовлення тут можна чітко розрізнити певне психологічне обличчя мовця.

У старших дошкільників... поряд із прямою мовою все ж з'являється й непряма: дитина дедалі більше набуває здатності до зв'язного, послідовного об'єктивного викладу. Замість того, щоб самій займати позицію чи роль певного персонажу, дитина в розповіді починає самостійно аналізувати, оцінювати, узагальнювати. *Дитина дедалі більше відділяється від того, що вона говорить, і це дає їй змогу виокремити своє особисте ставлення до предмета від його об'єктивної інтерпретації.* Малюку, навпаки, саме цього і не вистачає... В розповідях молодших дошкільників щільно зливаються емоційний бік мовлення і його об'єктивний предметний зміст; при цьому на перший план виступає не предметний зміст, а емоційне переживання, пов'язане зі сприйманням предмета. Саме цим пояснюється така велика кількість різноманітних виразних

засобів у розповідях молодшого дошкільника, як мовних, так і немовних (міміка, жести); звідси й яскравий емоційний характер усієї розповіді за рахунок її логічності й послідовності... Ситуативність мовлення маленького дошкільника пов'язана з цією недиференційованою єдністю емоційного й об'єктивно-предметного боку... дитина вся у полоні наочних уявлень, у полоні безпосереднього чуттєвого досвіду, над нею панує ситуація, до якої вона мимовільно залучає і свого співрозмовника... За таких умов, образ предмета неминує виникати перед дитиною в аспекті емоційного ставлення до нього; і тільки звільнившись від цієї влади ситуації, виділивши себе з довколишнього предметного світу, дитина одержує можливість диференціювати і своє ставлення до світу від його предметного змісту. Тенденції до такої диференціації спостерігаються уже в старшому дошкільному віці...

*Г.М. ЛЕУШИНА*

### ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ

У межах дошкільного віку мовлення дитини істотно змінюється в структурному, функціональному і семантичному плані. Мовлення дитини за умов дошкільної педагогічної роботи збагачується не тільки новими словами, а новими якостями, й наявність саме цих нових якостей (розвиток «контекстного мовлення»)... є одним з важливих моментів, які визначають готовність дітей до шкільного навчання...

Структура дитячого мовлення не є винятково функцією віку. В межах одного й того самого віку ми маємо не тільки різні рівні мовленнєвого розвитку дітей, а й якісно різні індивідуальні типи цього розвитку. Вікові закономірності виступають через розумовий розвиток і не є суто біологічною категорією... В одній і тій самій дитині структура мовлення значно змінюється як залежно від змісту, так і залежно від ситуації в ході розвитку, отже, залежно від інтелектуального завдання, яке постає перед дитиною...

Починаючи з найранішого віку мовлення дітей глибоко соціальне... Не монолог, а діалогічне мовлення є первинною формою мовлення дитини, специфічні риси діалогічного мовлення яскраво виступають навіть там, де відсутній співрозмовник чи він виступає лише в ролі слухача, а не активного учасника бесіди...

Специфічною рисою ситуативного мовлення є його розмовний характер. Воно слугує безпосередньому спілкуванню дитини з близькими, які розуміють її з напівслова, людьми, які живуть з нею спільним життям і спільними інтересами...

...Не слово, а саме речення (зв'язне мовлення) є одиницею мовлення й саме розвиток зв'язного мовлення відіграє провідну роль у процесі мовленнєвого розвитку дошкільника...

Для розвитку мовлення дошкільника характерний процес його структурної і смислової диференціації, де нове слово є не стільки носієм нового поняття, скільки засобом точнішого, диференційованого розкриття того смислового змісту, який немовби в зародку є вже в примітивних мовленнєвих структурах маленького дошкільника. Якщо молодший дошкільник у своїй образотворчій розповіді робить нібито якийсь малюнок, що відбиває його уявлення схематично, окремими мазками, то у старшого дошкільника спостерігається вже тенденція до чіткої конкретизації й деталізації розповіді навіть там, де він переказує з готового літературного зразка. Тобто лінія розвитку тут йде не в середині зв'язного мовлення... Отже, в генетичному плані у дитини ми від самого початку маємо справу зі зв'язним мовленням, а не зі словом. Форми і характер зв'язності мовлення змінюються і перебудовуються в процесі розвитку від «незв'язної зв'язності» ситуативного мовлення до усвідомленого і довільного користування мовленнєвими і виразними засобами в контекстному мовленні.

...Мовлення дошкільника має яскраво виражений експресивний характер, причому засоби виразності перебудовуються разом з оволодінням дитиною контекстним мовленням, вона навчається свідомо користуватися його виразними засобами.

*(Леушина А.М. Развитие связной речи у дошкольников. Психология речи. Уч. заметки ЛГПИ им. Герцена. — 1941. — Т. 5. — С. 22, 27-28, 49, 53-59, 66-71).*

К. МЕНГ

## ОНТОГЕНЕЗ МОВЛЕННЕВОГО СПІЛКУВАННЯ

I. *Навчання мов і комунікативна компетенція.* Для теорії і практики навчання мов великого значення набуває висновок про те, що мовленнєве спілкування не зводиться лише до реалізації і використання мовної системи... Наприкінці 60-х—початку 70-х років чітко окреслився «прагматичний» оберт (у міжнародному масштабі), або так звана комунікативна революція. Поширення породжуючої граматики допомогло чіткіше побачити, що зосередження на мовній системі пов'язане з небезпекою ізоляції мови від умов її використання, засвоєння і зміни. В цей час виникло поняття комунікативної компетенції, розпочалася розробка теорії мовленнєвого спілкування. Зазначалося, що мовленнєве спілкування є і діяльністю, і взаємодією (інтерацією) або, точніше, мовленнєве спілкування є специфічним видом інтераційної діяльності...

На мій погляд, на сучасному етапі найголовніше завдання полягає в тісній координації досліджень у галузі лінгвістики, психології мовлення і теорії навчання мов... Це такі положення.

1. Навчання мов у дитячих садках оцінюється за тими самими критеріями, що й освіта загалом. Це означає таке:

- а) навчання мов має дати основні знання й навички, важливі для життєвої практики індивіда;
- б) навчання мов має дати знання та навички, які б використовувалися;
- в) навчання мов має концентруватися на загальних методах і прийомах мовленнєвого спілкування і на розвитку в дитини усвідомлення можливих проблем щодо використання цих методів.

2. Функція навчання мов, особливо функція навчання рідної мови в комплексі різних предметів і форм навчання і виховання, його специфічний спосіб «зв'язку з життям» визначається тим, що засвоюються не лише рідна мова й знання про рідну мову, а й ефективно використання цієї мови у важливих для індивіда та суспільства соціальних відносинах, а також основні знання про спілкування загалом. Одне з центральних завдань навчання рідної мови полягає в тому, щоб допомогти дітям у засвоєнні сутності мовленнєвого спілкування, його постійних проблем та прийомів їх подолання...

...Потрібно створити передумови для здійснення завдань на-

вчання мову міждисциплінарній кооперації. «Розподіл праці» між науковими дисциплінами мені бачиться таким чином:

а) передумови, які створюються комунікативною лінгвістикою, соціологією і психологією;

- наукові знання про сутність мовленнєвого спілкування;
- наукові знання про головні проблеми мовленнєвого спілкування, які розв'язує кожний учасник спілкування;
- наукові знання про структуру комунікативної компетенції;

б) передумови, які створюються онтогенетичною комунікативною лінгвістикою і психологією;

- наукові знання про спонтанний процес засвоєння мови й онтогенез мовленнєвого спілкування;

- наукові знання про детермінанти цього спонтанного процесу і т.п.;

в) передумови, які створюються методикою навчання мов як науковою дисципліною, форми педагогічного впливу, які сприяють засвоєнню мови й онтогенезу мовленнєвого спілкування тощо.

Передусім декілька слів стосовно нашого центрального поняття «комунікативна компетенція».

II. *Комунікативна компетенція.* Ми розуміємо комунікативну компетенцію як специфічну систему різних видів уживаних значень. Ці знання усвідомлені лише частково, в тому розумінні, що вони можуть бути для індивіда предметом міркування й розмови. Однак у будь-якому випадку їм притаманні загальні ознаки свідомості: вони узагальнюють відносини об'єктивної дійсності, а саме — відносини, які реалізуються в мовленнєвому спілкуванні, й вони регулюють діяльність, а саме — інтераційну діяльність мовленнєвого спілкування.

Завдання комунікативної компетенції полягає в регуляції комунікативної діяльності, тобто породження і розуміння комунікативних висловлювань. Лише на підставі комунікативної компетенції індивід здатний планувати і породжувати висловлювання, які адекватні певній системі норм і певній ситуації; тільки на цьому ґрунті він здатний розуміти зміст висловлювань партнерів, продовжувати їх адекватним способом і оцінювати висловлювання і тексти.

Комунікативна компетенція є системою, яка складається з різних підсистем знань. Я назову лише ті вживані знання, які ми досліджуємо:

- а) знання про головні ознаки мовленнєвого спілкування, які відрізняють його від інших видів діяльності;
- б) знання про типи комунікативних дій;
- в) знання про типи секвенцій комунікативних дій;

г) знання про принципи зв'язку і введення одних секвенцій в інші. Три останні типи знань можна назвати правилами для породження і розуміння текстів. Пояснимо наші поняття «тип комунікативної дії» і «тип секвенції комунікативних дій» на підставі секвенції для забезпечення розуміння.

III. *Секвенції для забезпечення розуміння.* Одне з постійно відтворюваних завдань мовленнєвого спілкування полягало в забезпеченні взаємного розуміння. Адже немає і не може бути й однозначних відносин між формальною побудовою висловлювання і його змістом. Звідси впливає як необхідність інтерпретації висловлювання, так і необхідність спільної перевірки процесу інтерпретації слухачем і мовцем. Ця перевірка здійснюється секвенціями для забезпечення розуміння. Наведу приклади таких секвенцій... Цей матеріал складається з протоколів спортивних ігор, які були проведені або одними дошкільниками, або дошкільниками і дорослими разом. Ми виявили три типи секвенцій для забезпечення розуміння.

1. Сигналізація розуміння.

А: Відбий м'яч ногами до булави.

В: Так (Відбиває м'яч ногами до булави).

2. Сигналізація і подолання абсолютного чи часткового нерозуміння.

А: Відбий м'яч ногами до булави.

В: Обома ногами?

А: Так.

В: (Відбиває м'яч ногами до булави).

3. Виявлення й подолання абсолютної чи часткової ілюзії розуміння.

А: Відбий м'яч ногами до булави.

В: (Відбиває м'яч кулаком до булави).

А: Ні, ногами.

В: Ось як! (Відбиває м'яч ногами до булави).

У всіх цих прикладах партнери породжують висловлювання для сигналізації досягнутого ступеня розуміння первинного висловлювання, і, якщо потрібно, для покращення розуміння до того моменту, коли правильне розуміння очевидне і завдяки йому можна продовжувати комунікацію. Ці висловлювання утворюють секвенції для забезпечення розуміння.

Ці секвенції є завжди такими, що вводяться. Вони вставлені в домінуючу секвенцію, яка складається з первинного висловлювання й реакції на нього. За певних умов секвенція для забезпечення розуміння є передумовою до реакції на первинне висловлювання.

Що можна сказати про засвоєння секвенції для забезпечення розуміння? З якого віку і за яких умов дитина здатна оцінити свій процес розуміння і процес розуміння її партнера? З якого віку і за яких умов дитина здатна збагнути, що вона чогось не зрозуміла чи не зрозумів її партнер, чи має місце ілюзія розуміння? З якого віку і за яких умов вона здатна розпізнавати причини таких комунікативних невдач і долати їх? Ми можемо дати лише перші попередні відповіді.

IV. *Аспекти засвоєння секвенції для забезпечення розуміння.*

У процесі спостережень за дітьми дошкільного віку можна припустити, що секвенції для забезпечення розуміння часто відсутні навіть там, де вони необхідні для вдалого перебігу спілкування... вони йдуть сторонніми шляхами або включають у себе інші неефективні ознаки... Протоколи фіксують спортивні ігри, які були організовані з двома дітьми в групі. Кожна гра проводилась в два етапи. На першому етапі дорослий і дитина шести років грали разом. Дорослий інформує дитину про правила гри, перевіряє розуміння правил, а далі організує змагання між собою і дитиною за правилами гри. На другому етапі та дитина, котра була на першому етапі партнером дорослого, грає з іншою шестирічною дитиною. Цей етап відбувається у тому самому режимі, що й перший.

Ми організували і запровадили 108 ігор, в яких брали участь дорослий і дитина, і 108 ігор, в яких брали участь двоє дітей. У цих протоколах ми проаналізували ті моменти, в яких дорослий чи дитина інформують свого партнера про правила гри, визначили в них секвенції для забезпечення розуміння і відповіли на такі запитання:

1. Скільки секвенцій для забезпечення розуміння мали місце в 216 іграх?
2. Хто розпочав секвенцію, дорослий чи дитина?
3. Які функції виконують секвенції?
4. Чи починають діти секвенцію для забезпечення розуміння завжди, коли вона потрібна? Які умови спонукають дітей розпочинати такі секвенції?

Найцікавіші результати: До запитання 2. У спілкуванні між дорослим і дитиною 61% секвенцій розпочато дорослим, 39% — дитиною.

До запитання 3. У спілкуванні між дитиною і дорослим 41% секвенцій виконували функцію виявлення і подолання ілюзій розуміння.

До запитання 4. В комунікації між дітьми в 33% випадків нерозуміння ДІГИ не могли самостійно подолати свої труднощі розуміння. Дорослий змушений був їм допомагати.

Наші результати значущі для засвоєння секвенцій, які забезпечують розуміння в двох аспектах. Це, по-перше, обсяг і межі активності дитини при введенні секвенцій для забезпечення розуміння, і, по-друге, організація секвенцій відповідно до даної ситуації. Стосовно ... першої ситуації... шестирічні діти знайомі з проблемою забезпечення розуміння і з секвенціями комунікативних дій, які вирішують такі проблеми. Проте не можна не бачити, що активність шестирічної дитини для забезпечення розуміння ще недостатня. В одній третині випадків діти не змогли самостійно подолати ці труднощі.

Другий важливий аспект наших результатів—це адекватність секвенцій поданим умовам. Однією з цих умов є оцінка слухачем власного процесу розуміння. Якщо слухач правильно оцінює, що його процес розуміння закінчено, відтоді секвенція для забезпечення розуміння може бути відразу закінчена сигналізацією розуміння, і партнери можуть продовжувати спілкування. Або якщо слухач може визначити, що він відчуває труднощі в процесі розуміння і якого роду ці труднощі, тоді партнери можуть безпосередньо розпочати подолання цих труднощів. В обох випадках секвенції проведені прямим шляхом, оскільки їх основою є правильна оцінка розуміння.

Зовсім інша справа, якщо в слухача є ілюзії щодо свого розуміння. Такі ілюзії характерні для третього типу секвенцій. У цих секвенціях слухач повідомляє, що він зрозумів, однак пізніше з'ясується, що він помилився. Тому такі секвенції містять в собі обхідні шляхи. В нашому матеріалі ми знайшли секвенції такого типу лише в спілкуванні між дорослим і дитиною, ми вважаємо характерним той факт, що майже всі вони розпочаті в процесі чи безпосередньо після інформації про правила гри. Гадаємо, що можемо пояснити ці спостереження конструктивним характером розуміння та його онтогенетичним розвитком. Таке розуміння є активним мислительним процесом. Якщо необхідно зрозуміти, скажімо, інструкцію про те, як здійснювати певну діяльність, у процесі розуміння інструкції потрібно конструювати план послідовних дій, який крок за кроком трансформує вихідну ситуацію в цільову. Слухач, який буде цю послідовність, здійснює конструктивний процес. Упродовж його він може зіткнутися з різними труднощами. З іншого боку, слухач, який лише слухає інструкцію і відпрацьовує її поверхово, не стикається з цими труднощами, а тому й не помічає, що він не зрозумів.

Пасивний поверховий підхід до розуміння залежить не лише від ситуації, а й від рівня розвитку. Здатність до керування, пе-

ревірки й оцінки власного процесу розуміння є важливим аспектом онтогенезу комунікативної компетенції. У шестирічних дітей ще спостерігаються недоліки в цьому. Вони опрацьовують висловлювання своїх партнерів ще досить поверхово. Тому в них стільки ілюзій розуміння. Та якщо їх примушують здійснювати інструкцію в рухах, вірогідність докладного опрацювання висловлювань зростає. Тому оцінки власного розуміння в ході практичної перевірки більш активні...

(Менг К. Онтогенез речевого об'єднання // Психолого-педагогические вопросы развития речи в детском саду: Сб. / Под ред, Ф.А. Сохина, О. С. Ушаковой — М.: Изд-во АПН СССР, 1987. — С. 55-62).

Б. КРАФТ

#### ЗАГАЛЬНІ Й ОНТОГЕНЕТИЧНІ АСПЕКТИ СПІЛЬНОГО ПЛАНУВАННЯ ЯК ОДНІЄЇ З ФОРМ КОМУНІКАЦІЇ

**I. Попередні зауваження.** Термін «планування» психологи пов'язують передусім із поняттям регуляції діяльності чи орієнтовною діяльністю, інакше, з індивідуально-психологічною підготовкою до здійснення якихось видів діяльності окремої людини. Натомість у практиці суспільного життя і трудової діяльності відтепер непоодинокі випадки, коли планування і регуляція діяльності здійснюються чи мають здійснюватися в процесі індивідуальної взаємодії, насамперед при плануванні спільних видів діяльності.

Наша дослідницька група мала своїм завданням у рамках власне лінгвістичних робіт щодо аналізу *діалогу* (курс, наш — А. Б.) вивчити розвиток здібності до породження діалогу й тексту в дошкільників. Основою наших досліджень слугують протоколи діалогів дітей трьох-шести років у динячому садку, записи яких здійснені в 1979-1983 роках... Головна увага приділялася фіксації вербальної взаємодії. Ми протоколювали розмови дітей між собою і з дорослими в різних ситуаціях взаємодії, які є типовими для дитячого садка. Ми намагалися дійти певних узагальнювальних висновків щодо рівня комунікативної компетенції дітей. Оскільки в нашому розумінні термін «комунікативна компетенція» об'єднує

всі відомості про вимоги, які висуваються до комунікативних видів діяльності, й про умови, за яких вони задовольняються, ми не можемо охопити всю тему загалом. Одним з предметів вивчення для нас є уявлення про типи комунікації.

У вивченні комунікативної компетенції дітей ми користуємося методом реконструкції, сутність якого в загальних рисах можна визначити так. Дослідник спостерігає реальну комунікативну поведінку і намагається з'ясувати:

- а) які утворення спостерігаються у певних фрагментах поведінки, якщо вони являють собою послідовність інтеракційних дій;
- б) як виникають ці утворення, тобто які правила, норми, принципи визначають поведінку учасників взаємодії, яким чином вони впливають один на одного у досягненні певної мети...

З приводу вживання термінів «взаємодія» і «комунікація», зазначимо таке: термін «взаємодія» використовується нами в широкому розумінні для позначення будь-якої актуальної узгодженості дій різних індивідів усередині загальної просторово-часової соціальної системи відносин. Навпаки, «комунікацію» ми розуміємо в більш спеціальному аспекті, як дію, конструктивною частиною якої є намір щось повідомити. Під цим кутом зору комунікація являє особливий випадок взаємодії, а типи комунікації— особливі типи взаємодії.

П. *Поняття про тип взаємодії і тип комунікації.* Типами взаємодії (і, відповідно, типами комунікації) є класи інтеракцій, в основу класифікації яких покладено критерій, передбачений результат інтеракційної діяльності. Результат при цьому визначається як типовий для цієї особливої форми взаємодії. Звідси терміни, які ми вживаємо, стандартна мета чи стандартне призначення відповідного типу взаємодії чи комунікації...

Форми взаємодії різняться між собою за такими ознаками:

- 1) ...стандартними цілями;
- 2) обов'язковими попередніми умовами, які ми назвали стандартними умовами;
- 3) ...проміжними вимогами, з використанням яких пов'язана їх реалізація, і які ми називаємо стандартними завданнями;
- 4) характерні інвентарі типів дій... Цим типам дій відповідають класи значень висловлювань...

III. *До питання про загальну характеристику комунікативного типу «спільне планування».* Стандартну мету комунікативного типу «спільне планування» можна описати таким чином: це — спільне встановлення такого способу дії в організації спільної

діяльності, який учасники оцінюють як цілком здійснений і бажаний. Слід звернути увагу на те, що формулювання стандартної мети не означає, що учасники її досягають.

Щодо стандартних умов, потрібно з'ясувати відмінність між узагальненими умовами, які однаково доречні для всіх форм комунікації, і спеціальними умовами, які підходять хоча б для одного типу комунікації чи для одного класу комунікативних типів. Приклади узагальнених умов такі:

(А 1) існують кілька, принаймні два, потенційні дієздатні партнери з комунікації.

(А 2) відсутні такі обставини, які б, на думку потенційних партнерів з комунікації, виключали можливість здійснення інтеракційних відносин передбачуваного типу.

Особливими умовами для здійснення комунікації типу «спільне планування» можна назвати такі:

(В 1) партнери з комунікації мають загальну мету діяльності, яка або привноситься їм іншими людьми, або виробляється самостійно.

(В 2) вони розуміють, що ця мета відповідає інтересам кожного, їхня воля узгоджується з тим, що вони здійснюватимуть цю мету у взаємодії.

(В 3) цієї мети не можна досягнути лише завдяки зусиллям однієї людини, її реалізація потребує такого задуму, який включає послідовність проміжних цілей чи навіть складання доволі складного ієрархічного; розчленованого плану дій, і потенційні учасники комунікації знають про це.

(В 4) потенційні партнери з комунікації дотримуються думки, що в цей момент не існує необхідної програми дій, чи не повністю існує у тому вигляді, в якому вона є параметром, який є в розпорядженні всього колективу.

(В 5) у відносинах один з одним партнери з комунікації не вважають принципово неможливим висувати пропозиції щодо відповідної вірогідної дії чи плану і дійти такого варіанта дій, здійснення якого є можливим.

(В 6) партнери з взаємодії вважають себе рівними щодо своїх прав і обов'язків у здійсненні інтеракції...

Два додаткових визначення, які створюють систематичні варіанти... комунікативної реальності...

1. Мета кооперативної діяльності не обов'язково наперед відома потенційним партнером з комунікації, може бути, що вона визначена лише одним чи кількома з них. У такому випадку до початку власного планування слід попередньо узгодити мету спільної діяльності.

2. Зовсім не обов'язковою є умова, що спільне планування означає також спільне виконання. Можна спільно розробити план, виконання якого доручається одному чи кільком учасникам комунікації або зовсім іншим особам.

За допомогою виразу «стандартні завдання» ми позначаємо також проміжні вимоги, які є обов'язковими для виправлення, якщо робиться спроба досягти стандартної мети стосовно стандартних умов певного типу комунікації. При формулюванні стандартних завдань доводиться випускати всі конкретні умови взаємодії, які стосуються стандартних завдань. У випадках спільного планування використовуються такі стандартні завдання.

Потенційні партнери з комунікації мають (СТЗ 1) визначити, що є ситуація взаємодії, в якій виникає необхідність провести спільне планування, інакше: потенційні партнери з комунікації мають подивитися на наявну діяльну ситуацію з погляду того, чи є в ній стандартні умови для створення комунікації за типом спільного планування.

(СТЗ 2) партнери з комунікації мають далі (хоча б у загальних рисах) скласти індивідуальний проект плану дій; інакше: вони мають здійснити аналіз мети, умов, способу дій стосовно передбачуваної мети кооперативної взаємодії.

(СТЗ 3) індивідуальні проекти чи проміжні проекти складання плану дій стосовно кооперативної діяльності мають бути відтепер подані партнером для розгляду й схвалення, тобто комуніковані; з іншого боку, альтернативні проекти й пропозиції щодо змін також мають бути розглянуті й перевірені, і ця перевірка має здійснюватися в двох напрямках:

- а) стосовно їх використання (тобто з погляду їхньої відповідності меті й ситуації);
- б) стосовно їхньої бажаності (тобто з погляду їхньої відповідності власним уявленням та оцінкам).

(СТЗ 4) наступним стандартним завданням перед кожним учасником комунікації постає необхідність вирішити, якому проміжному чи загальному проекту він надає перевагу, а якщо він вирішив,

(СТЗ 5) він має повідомити свою ухвалу й переконати інших учасників у загальнозживаності й бажаності обраного ним варіанта для прийняття спільної ухвали, спрямованої на здійснення цієї альтернативи дії.

(СТЗ 6) як тільки ухвалу прийнято і кооперативна діяльність розпочалася, її учасники мають організувати такий контроль,

який можна описати у вигляді моделей психічної регуляції дії чи орієнтовної діяльності.

Щоб описати вимоги певного типу комунікації, потрібно, з одного боку, мати в полі зору взаємодію розумового оперування в плані внутрішніх уявлень з необхідними видами комунікативно-мовленнєвої діяльності. З другого боку, слід звернути увагу й на інший тип взаємодії: між партнерами-учасниками...

IV. *Типи комунікативних дій.* Під типом комунікативної дії ми розуміємо певне узагальнення типів висловлювань за їх функціями. Скажімо, є такі типи висловлювань:

- Чи могли б ми піти гуляти?
- Ми могли б піти гуляти!
- Як стосовно того, щоб піти гуляти?
- А що, якби нам піти гуляти? і т. ін.

За функціональними відтінками їх можна узагальнити таким чином: «Спонування до об'єднання для здійснення спільної мети діяльності» чи «Пропозиція мети для спільної діяльності». Поза сумнівом, такий тип дії входить до інвентаря типів дій, який входить до типу комунікації «Спільне планування», і він може виступати в різних перетвореннях; «Інформування про певний розподіл видів діяльності між учасниками»; «Внесення пропозиції про призначення відповідального за відповідну ділянку роботи», «Пропозиція щодо часу здійснення діяльності» тощо. Очевидно, узагальнений тип «Пропозиція» є центральним типом дії в межах комунікативної форми «Спільне планування». З типом комунікативної дії «Пропозиція» пов'язані такі типи дій: *модифікація пропозиції, схвалення пропозиції, відхилення пропозиції тощо.* У ході реалізації цих типів наступних дій розкриваються, в свою чергу, такі особливі можливості для здійснення наступних типів комунікативних дій для партнерів, вибір між якими відбувається залежно від обставин, але якщо партнери не змінюють типу комунікації, тобто хочуть здійснити його стандартну мету, вони не можуть ігнорувати ці можливості.

V. *Оволодіння імпліцитними знаннями про типи комунікації у дітей.* Під типами комунікації ми розуміємо узагальнення залежностей метою, умовами і способами комунікативної поведінки. Подібні узагальнення є складником імпліцитної комунікативної компетенції дорослих, яка регулює їхні дії. Такі знання полегшують розпізнавання вірогідних і обов'язкових аспектів комунікації, формування адекватної внутрішньої моделі цієї комунікативної ситуації і відповідного плану комунікатив-



них дій, особливо розпізнавання можливих варіантів поведінки партнерів, що має вирішальне значення для функціонування комунікації...

Як переконливо доведено в працях Брунера і його співробітників, оволодіння першими уявленнями про причини і наслідки актів комунікативної поведінки розпочинається на першому році життя дитини тоді, коли вона ще не вміє продукувати висловлювання своєю рідною мовою. Те, що люди, які піклуються про дитину, приписують якісь функції їй ще частково спрямованим актам поведінки і звуковим комплексам і реагують на них відповідним чином, означає, що вони навчають дитину здійснювати в певних умовах певні дії, спрямовані на партнера, що спричиняє певні наслідки у її поведінці. Це є важливою передумовою для оволодіння типами комунікативних дій у дитячому віці.

До початку періоду дошкільного дитинства дитина вже здатна реалізувати цілу низку типів комунікативних дій і відповідних форм мовленнєвих висловлювань. Розпочинається засвоєння складніших типів комунікації, таких, як «Розповіданнячл «Спільне планування». Ми передбачаємо, що рівень реалізації якогось типу комунікації дітьми різного віку є показником рівня їхніх імпліцитних знань про цей тип комунікації. Еталоном досягнутого рівня слугують імпліцитні знання дорослих...

...У віці від 3 до 6 років... відбувається перехід від поодиноких ігор та ігор, що розгортаються паралельно і переважають у ясельному віці, до об'єднаних кооперативних форм ігор; обидві ці так звані соціальні форми гри щільно пов'язані з розвитком спільного планування.

*(Крафт Б. Общие и онтогенетические аспекты совместного планирования как одной из форм коммуникации // Психолого-педагогические вопросы развития речи в детском саду: Сб. / Под ред. Ф.А. Сохина, О. С. Ушаковой. — М.: Изд-во АПН СССР, 1987.- С. 63-69).*

М.С. ВАШУЛЕНКО

## ТЕКСТ ЯК ОДИНИЦЯ МОВИ І МОВЛЕННЯ

Одним з істотних недоліків традиційного навчання української мови в початкових класах було те, що засвоювані молодшими школярами відомості з різних галузей мовознавства мали розрізнений характер і не спиралися достатньою мірою на текст, на елементарні відомості з лінгвістики тексту. Це знижувало можливості реалізувати першорядне завдання початкового навчання рідної мови — формування у молодших школярів мовленнєвих навичок, умінь будувати зв'язні висловлювання, в яких би вони реально застосовували набуті знання і вміння з різних галузей науки про мову.

Нині є загально визнаною доцільність вивчення в початкових класах усіх боків (рівнів) мови у їх взаємозв'язку. Теоретичною основою такого підходу є положення про те, що мова є цілісним явищем, і свідоме оволодіння нею як засобом комунікації можливе тільки за умови комплексного використання її лексичного складу, знань з граматики (морфології і синтаксису), словотворення, фонетики, орфоєпії, а в писемному мовленні — ще й з орфографії та пунктуації (*Рамзаева Т.Г. Взаимосвязь лексики, словообразования и грамматики как методическая основа обучения младших школьников русскому языку: Автореф. дисс. — д-ра пед. наук. — Л., 1974. — 37 с.*)

Текст є одиницею мови, її найвищим рівнем поняття після звуків мовлення (фонем), морфем, слів, словосполучень і речень. Крім цього, він є також і основною одиницею мовлення, що виражає завершене висловлювання.

В останні десятиліття в лінгвістиці активно розробляється теорія тексту, яка дає можливість методистам трансформувати її для розробки методики навчання школярів усних і письмових висловлювань, для вироблення в них спеціальних комунікативно-мовленнєвих умінь, що ґрунтуються на теорії тексту. Це вміння визначити найважливіші текстові характеристики і врахувати їх при побудові власних висловлювань.

На сьогодні не тільки сучасні теоретичні дослідження, а й досить широка практика довели доцільність і можливість ознайомлення молодших школярів з поняттям «текст» та деякими його ознаками вже з 1-го класу.

У сучасних програмах з української мови для 2-4-х класів до розділу «Текст» внесено практичне ознайомлення учнів з такими найголовнішими ознаками тексту, як: тематична єдність, основна думка, заголовок, зв'язність та основні засоби міжфразового зв'язку, структура і типи текстів. Вибір термінів для позначення найважливіших теоретичних понять стосовно тексту в початковому навчанні відбувався з урахуванням їх звучання, а також і можливостей розкрити молодшим школярам їх семантику.

Усі перелічені відомості вводяться в процес навчання української мови організацією безпосередніх спостережень за відповідними мовними і мовленнєвими явищами, що виявляються в тексті (зв'язному усному висловлюванні). Такий підхід сприяє осмисленню учнями власної мовленнєвої практики, формуванню в них комунікативно-мовленнєвих умінь, пов'язаних не тільки зі сприйняттям поданих зразків висловлювань, а й з побудовою власних.

Молодші школярі, які нині навчаються за програмами чотирирічної початкової школи, мають оволодіти на доступному для них рівні за допомогою відповідного дидактичного (текстового) матеріалу такими практичними вміннями: відрізнити текст від окремих (навіть об'єднаних спільною темою) речень, визначати тему висловлювання; оцінювати наявний у тексті заголовок з погляду його співвідносності з темою тексту або зі головною думкою; вибирати з-поміж запропонованих заголовків ті, що найбільше відповідають даному тексту; знаходити в тексті ключові слова, речення, на яких тримається головна думка; виявляти окремі засоби міжфразових зв'язків і користуватися ними у власних висловлюваннях; визначати і самостійно створювати структурні одиниці тексту (зачин, основну частину, кінцівку); розрізнити основні типи текстів-розповіді, описи та міркування, виявляти найважливіші лексичні показники кожного з названих типів.

Крім сформованих знань і вмінь, пов'язаних з аналізом текстів-зразків, важливо докласти всіх зусиль, щоб виробити в учнів уміння щодо дотримання ними текстологічних вимог при побудові власних висловлювань; забезпечити тематичну єдність і зв'язність викладу думки; розкривати запропоновану тему; виражати в тексті його головну думку; добирати, якщо ставиться таке завдання, відповідний заголовок, який би відображав тему або головну думку висловлювання; правильно використовувати засоби міжфразового зв'язку; забезпечувати в тексті наявність усіх його структурних компонентів і, нарешті, додержувати найтипівішою

особливостей, характерних для різних типів тексту, — розповідей, описів і міркувань, створюваних у заданому стилі — науково-популярному (науково-пізнавальному) чи художньому.

*Ознайомлення з типами текстів.* За функціонально-смісловим призначенням тексти діляться на три типи — розповідь, опис і міркування. Для кожного з цих типів характерною є специфічна функціональна спрямованість, що виявляється вже в назвах. Головною метою текстів-розповідей є прагнення автора про щось повідомити, розповісти. Будуючи текст-опис, маємо на меті створити у слухача або читача загальне уявлення про предмет, явище. А тому важливо, щоб в основу опису було покладено найістотніші ознаки описуваного об'єкта.

У тексті-міркуванні ставиться мета дати розгорнуту відповідь на поставлене в зачині цього тексту якесь запитання, навести доведення, пояснення, не порушивши при цьому причинно-наслідкових зв'язків. Молодші школярі мають отримати поняття про текст як тематичну, змістову і граматичну єдність речень, що входять до нього. Порівнюючи текст і набір речень, не пов'язаних між собою тематично, діти отримують первинне поняття про текст як об'єднане певною темою висловлювання, до якого можна дібрати заголовок. Саме за допомогою заголовка діти найкраще сприймають і усвідомлюють тематичну єдність тексту.

Текст розпочинається реченням, що є його зачином. Зачин привертає увагу читача або слухача до змісту тексту, зацікавлює тим, як далі розгортатимуться події. Події, про які розповідається в тексті, подано в його основній частині. І завершується текст кінцівкою, яка є його підсумком.

Спостереження за текстом показують, що речення в ньому пов'язані між собою не тільки змістом, а й граматично. Зокрема, цьому сприяють порядок слів у реченнях, вживання синонімів, особових займенників, часових прислівників. Граматичний зв'язок між реченнями досягається також часовою узгодженістю дієслівних форм.

Зв'язність тексту. Однією з найважливіших категорій лінгвістики тексту, з якою потрібно практично ознайомити молодших школярів, є його зв'язність. Ця особливість тексту полягає у наявності зв'язків між окремими реченнями, абзацами та складовими частинами.

Відомі два основних способи зв'язку між реченнями тексту — ланцюговий і паралельний. У початкових класах учні розглядають, а також вчать самостійно створювати переважно тексти з першим способом зв'язку. При ланцюговому зв'язку кожне наступне речення

залежить від попереднього, у ньому один із членів попереднього речення, який несе в собі змістове навантаження, повторюється або перетворюється в інший член речення. Таким чином, думка, виражена в попередньому реченні, розвивається, розширюється в наступному реченні. Саме тому поза зв'язком з попереднім реченням зміст наступного речення може бути незрозумілим.

При ланцюговому способі поєднання речень можуть використовуватись для зв'язку виправдані лексичні повтори, синоніми, займенники, прислівники.

(Вашуленко М. С. Удосконалення змісту і методика навчання української мови в 1-4 класах. — К: Рад. шк., 1991. — С 31-34; 37-38; 44).

А. К. МАРКОВА

### ПЕРІОДИЗАЦІЯ МОВЛЕННЕВОГО РОЗВИТКУ

...Генезис мовлення розглядається нами в загальному контексті розвитку дитини в тісному зв'язку з проблемою періодизації віку...

Л. С. Виготським була висловлена думка щодо функціонального розмаїття мовлення. Кожній функції відповідають певні мовні засоби: функціональна зміна мовлення обов'язково веде до зміни його структури, тобто зміни його форми...

Розвиток мовлення йде за принципом диференціації функцій. Становлення функцій мовлення та форм, що його обслуговують, лягло в основу періодизації етапів мовленнєвого розвитку...

Мова розглядається нами як система суспільно вироблених засобів для здійснення діяльності спілкування. Спілкування—це діяльність, спрямована на розв'язання завдань соціального зв'язку. Соціальний зв'язок включає контакт з окремим конкретним індивідом і взаємодію з соціумом, безпосереднє практичне співробітництво та обмін ідеальними цінностями. Тому діяльність спілкування розуміється нами як загальний тип специфічно людської діяльності, власними проявами якої є всі види взаємодії людини з іншими людьми й предметами навколишньої дійсності... Мова набуває певних функцій, якщо вона включається в мовленнєву діяльність, мовлення з різними завданнями... Мова стає засобом спілкування лише в контексті мовленнєвої діяльності...

Розглянемо генезис функцій мови і мовлення у різні вікові періоди за такими критеріями: 1) нові функції мовлення, які з'являються у колений період; 2) їх зв'язок з провідною діяльністю даного віку; 3) оволодіння дитиною в межах цього віку мовними засобами; 4) усвідомлення дитиною цих функцій і засобів.

*Немовлячий вік (від 0 до 1,0)*

...Функція ранніх мовленнєвих реакцій дитини полягає у встановленні зв'язку з дорослим і впливі на дорослого, підтримуванні емоційного контакту, що започатковує *експресивну функцію* мовлення (курс. наш. — А. Б.). Натомість головним на цій доінтелектуальній стадії мовлення є розвиток *соціальної функції* (курс. наш. — А. Б.).

Немовлячий вік завершується появою індикативної і номінативної функцій (називання ознаки предмета й предметна співвіднесеність слова) і пов'язаної з ними *сигнікативної* (курс. наш. — А. Б.) — заміщення словом наочних вражень.

*Ранній (переддошкільний) вік (від 1,0 до 3,0)*

У цьому віці складається *узальнювальна функція* (курс. наш. — А. Б.) і відбувається засвоєння дитиною символічної ролі слова..., воно перестає бути для дитини однією із властивостей предмета і стає його символом, замісником спільності предметів даного класу. Зовні це виявляється в активному збагаченні словника, в потоці запитань до дорослих щодо назви речей... У віці близько 2 років лінії мислення і мовлення перетинаються, мовлення починає інтелектуалізуватися...

Функція спільної діяльності закріплює *функцію вказівки й позначення* (курс. наш. — А. Б.), називання предмета словом...

Для початкового спілкування виявляється достатнім відтворення складного складу, яке забезпечує розуміння мовлення тих, хто її оточує; дитина використовує незначну кількість звуків, відтворює звуковий склад досить приблизно. Наприкінці другого року... дитина спирається у розумінні мовлення на сформоване фонетичне сприйняття усіх звуків мовлення.

Подальше спілкування й ускладнення діяльності приводять до необхідності уточнення звукового складу слова і наповнення слів-контурів більш точними звуками. Так, на *індикативній функції* мовлення позначається вплив функції *соціального зв'язку* (курс. наш. — А. Б.).

Становлення форм мовлення також визначається розгортанням спілкування і контактів. Започатковане граматичне оформлення мовлення на третьому році життя готує становлення «діалогічного мовлення (дитина відповідає на запитання дорослого, запитує в нього

назви предметів, звертається по допомогу під час ускладнень у ході діяльності. Таке недостатньо граматично оформлене мовлення (діти спираються на уявлені предмети ситуації, спілкування) дістало назву ситуативного. Однак в цьому віці діти враховують у процесі діалогу та побудови своїх висловлювань те, як зрозуміють їх партнери, звідси еліптичність побудови їхніх висловлювань, зупинки в реченні. Призначення діалогу полягає у передачі іншому своїх переживань чи в заклику до спільної дії, кооперування (вік 3,0 до 7,0).

*Дошкільний вік (від 3,0 до 7,0)*

У дошкільників відбувається відокремлення мовлення від безпосереднього практичного досвіду й набуття дитиною нових функцій у процесі діяльності. *Центральна особливість дошкільного віку — виникнення регульовальної, планувальної функції мовлення* (курс. наш. — А. Б.). Якщо номінативне мовлення складається у віці близько 2 років, то мовлення, яке передує дії та організовує її, формується між 4 і 5 роками... Р.Левіна описує зміни ролі цих мовленнєвих висловлювань стосовно дії: спочатку це резюмуючи констатуюче мовлення з приводу вже виконаної дії, далі воно набуває функції планування дії, причому першим етапом планування дії виявляється планування задля інших (коли дитина звертається до дорослого і називає йому свою майбутню дію), а наступним — планування для себе (мовленнєве оволодіння власною поведінкою). Згодом звернення до зовнішнього боку мовлення стає зайвим, і планування стає внутрішньо мовленнєвим...

Провідною діяльністю дітей дошкільного віку є гра. Рольова гра, яка потребує узгодженого виконання правил, безсумнівно сприяє становленню планувальної функції мовлення. У рольовій грі виникають також і нові форми мовлення: *мовлення-інструкція, яке повідомляє дорослого щодо вражень, які дитина одержала поза контекстом* з ним (курс. наш. — А. Б.). Нові форми мовлення викликають до життя *монологічне мовлення*, тобто зв'язне висловлювання (курс. наш. — А. Б.), об'єднане однією складною думкою і побудоване з її урахуванням. Інакше, в ході дитячого розвитку виникає потреба в мовленні, яке б було зрозумілим з самого контексту (без участі ситуації), тобто *контекстного мовлення* (курс. наш. — А. Б.)...

Поруч з цим удосконалюється і діалогічне, ситуативне мовлення. На кінець дошкільного віку ці форми співіснують і вживаються за різних умов спілкування... Диференціація форм мовлення, залежно від умов спілкування, означає становлення і зміцнення *мовленнєвої функції впливу і регуляції діяльності інших людей* (курс. наш. — А. Б.),

Емпіричні мовні узагальнення дошкільника за певних умов діяльності можуть бути переведені на рівень свідомості, що виступає психологічною основою готовності дошкільника до засвоєння граматики й психологічною передумовою можливості перенесення навчання грамоти в дошкільний період...

...Ми вважаємо за можливе висунути поняття *мовленнєвого віку* (курс, наш. — А. Б.), визначити його як період, що відокремлює один якісно новий шабель від іншого, тобто як період, що розподіляє мовленнєві новоутворення, які ми визначаємо шляхом співвідношення функцій і форм мовлення. Час появи мовленнєвих утворень може бути віднесений на кінець першого року (предметно співвіднесені слова; індикативна функція); до 2 років з'являється узагальнювальна функція та інтелектуалізація мовлення, до 4-5 років — функція планування своєї поведінки, до 7-8 років — функція диференційованого впливу, до 12-13 років — функція перспективної саморегуляції, до 16 років і далі — функція вироблення нових значень.

Новоутворення мовленнєвих віків можна назвати мовленнєвими здібностями. Поява нових мовленнєвих здібностей пов'язана з переходом до нового типу провідної діяльності... (див. таблицю).

Вік	Види діяльності, спілкування	Вік	Види мовленнєвої діяльності (функції)	Мовні засоби (форми)
01,0-3,0 немовля	соціально-емоційне спілкування	0-1,0	соціально-емоційний контакт	гуління, белькотання
11,0-3,0 ранній	предметно-операційна діяльність	0,1-2,0	називання предмета словом; узагальнювальна (присвоєння значень, обмін значеннями)	складовий контур слова, складовий та звуковий склад слів, зв'язок слів, речення, діалогічне (ситуативне) мовлення
3,0-7,0 дошкільний	ігрова діяльність	3,0-4,0	соціальний контакт (регуляція і диференційований вплив)	монологічне (контекстне) мовлення
		4,0-5,0	саморегуляція (планування окремих дій)	внутрішнє мовлення
		5,0-6,0		звуковий склад слова - предмет

(Маркова А. К. Психология усвоения языка как средства общения. — М: Педагогика, 1974. — С. 10-16; 29-30).

Т.О. ЛАДИЖЕНСЬКА

## ПОНЯТТЯ «УСНЕ МОВЛЕННЯ» ВЛІНГВІСТИЧНІЙ ЛІТЕРАТУРІ

Досить часто у визначенні усного мовлення вживають слова звукове, вимовне, чутне і цим самим протиставляють усне мовлення письмовому, графічному, баченому. Справді, усне мовлення виникло як звукове, вимовне.

Проте не будь-яке вимовне і чутне мовлення може бути віднесене до усної форми мовлення. Справа в тому, що усне мовлення може бути записане, а письмове — промовлене. Так, коли читають уголос вірш чи промовляють його напам'ять, ми сприймаємо гучне мовлення, однак письмова форма в цьому випадку була первинною, й тому голосно відтворюється саме ця форма мовлення з властивими йому лексико-граматичними особливостями. І навіть якщо у вимові вголос письмового тексту він може набути деяких особливостей усного мовлення (його інтонаційне забарвлення, ритм і т. ін.), це гучне мовлення не є усним мовленням у повному розумінні цього слова...

*Усне мовлення та його види* (монологічне і діалогічне). У літературі не завжди достатньо чітко розмежовують зазначені поняття. Іноді усній формі мовлення приписують ті ознаки, які характерні тільки для її діалогічного різновиду...

Які ж особливості монологічного виду усного мовлення?..

1. Реакція слухачів упізнається мовцем, тоді як у діалозі вона виступає безпосередньо в мовленні.

2. Більша розгорнутість висловлювання, оскільки не можна розраховувати на розуміння з півслова. Крім того, серед слухачів можуть бути особи, які по-різному обізнані з предметом висловлювання.

3. Монологічне мовлення може бути як підготовленим, так і непідготовленим, тоді як діалог майже завжди має непідготовлений характер.

4. Значно меншу роль, ніж у діалозі, відіграють такі додаткові засоби передачі інформації, як міміка й жести...

5. Менше використовуються стереотипні вирази.

У лінгвістичній літературі зустрічаються й інші особливості монологічного мовлення: ...монологу властиві складні речення і не властиві неповні (Л.В.Щерба), чергування у ньому елементів розмовної і книж-

ної мови (В.В.Виноградов), порядок слів в усному монолозі наближений до того, який існує у письмовому мовленні (О.Б.Сиротиніна)...

Дехто ототожнює *розмовне мовлення з діалогічним* (курс, наш. — А. Б.)...

...Необхідно розрізнити поняття «усне мовлення» і «розмовне мовлення», «розмовне мовлення» і «діалогічне мовлення».

Слідом за багатьма лінгвістами ми розглядаємо розмовне мовлення як один з функціональних стилів літературної мови... Розмовне мовлення може бути як діалогічним, так і монологічним... Видами усно-розмовного мовлення є, скажімо, повідомлення, розповідь, які вельми і поширені в мовленнєвій практиці...

*(Ладыженская ТЛ. Система работы по развитию связной устной речи учащихся. — М.: Педагогика, 1975. — С. 9, 14-16,19).*

В.Л. СКАЛКІН

## ОСОБЛИВОСТІ ДІАЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ

Діалогічне мовлення характеризується певними комунікативними, психологічними і лінгвістичними особливостями... Діалогічне мовлення — це об'єднане ситуативно-тематичною спільністю і комунікативними мотивами сполучення усних висловлювань, які послідовно породжуються двома чи більше співрозмовниками в безпосередньому акті спілкування.

Діалогізування—процес мовленнєвої взаємодії, який передбачає обмін репліками, що не досягають обсягів монологічних висловлювань. Під терміном «діалог» розуміють як сам процес діалогізування, так і його результат-текст.

*Комунікативні особливості.* Партнери у спілкуванні звертаються до діалогізування у таких типових випадках:

- 1) якщо один з них відчуває дефіцит у відомостях, а співрозмовник, як передбачається, компетентний у цій галузі і здатний поповнити інформаційну прогалину;
- 2) якщо розкриття теми (сюжету) не може бути реалізовано одним співрозмовником;
- 3) якщо партнери відчувають потребу у взаємному обміні думками, враженнями, переживаннями;

4) якщо є необхідність узгодити різні підходи до вирішення конкретної проблеми, суперечки...

Діалогічне мовлення потрібно розглядати як комунікативний акт, в якому мають місце зміна ролей мовця та слухача. Натомість у фізичному плані співрозмовники не обмінюються думками, як це прийнято вважати, зіставляють ці висловлювання, вишиковують їх у послідовно-часовий ряд...

Діалог, як будь-який комунікативний акт, відбувається у конкретній ситуації спілкування і є її продуктом... Ситуація спілкування має включати чотири компоненти: обстановку, стосунки між комунікантами, мовленнєвий стимул і сам процес діалогізування...

Для розгортання діалогу важливе значення має ініціативна (перша) репліка. Вона є і початковим мовленнєвим стимулом, і носієм теми...

З комунікативно-інформаційного погляду, перші репліки можуть бути зведені до таких типів висловлювань: 1) формули соціального спілкування (привітання, подяка, пробачення і т. ін.); 2) запит інформації (запитання, прохання про щось повідомити); 3) вияву емоцій; 4) інформування; 5) наказу-прохання; 6) коментування (констатації) обставин, у яких перебувають співрозмовники; 7) висловлювання фактичного характеру.

Висловлювання, яке є реакцією на репліку в діалозі, залежно від його змісту, може складатись як з одного, так і з кількох речень..., тобто до діалогу може бути включений монолог. Репліка — реакція на монологічну вставку належить до змісту всього висловлювання, а не тільки до заключного речення. Отже, монологічні вставлення до діалогу не порушують діалогічної мовленнєвої діяльності партнерів...

*Психологічні особливості.* На зміст і характер діалогічного спілкування впливають такі психологічні аспекти: 1) процеси сприймання мовлення співрозмовника і орієнтація у ситуації; 2) процеси формування змістового боку висловлювання; 3) процеси мовного оформлення думки і сприймання реплік партнера у спілкуванні...

Змістовий бік висловлювань у діалогічному контакті формується на ґрунті життєвого досвіду співрозмовників і цілої низки стимулів. Співрозмовник може відчувати потребу чи необхідність:

- 1) повідомити щось партнерові в спілкуванні;
- 2) запитати в партнера потрібну інформацію;
- 3) привернути увагу партнера до якогось об'єкта чи події;

4) повідомити про свої спостереження, враження, висновки; констатувати якийсь факт, який стосується одного із співрозмовників чи їх обох;

5) висловити свої позитивні (негативні) емоції...

Упродовж діалогічного мовлення кожному з учасників контакту доводиться вирішувати цілу низку завдань психологічного характеру, а саме:

- 1) пам'ятати всі попередні бесіди з даним партнером, щоб максимально використати досвід попереднього спілкування, не повторюватися;
- 2) пам'ятати все, що сказав співрозмовник під час цього контакту, і все, що сам вже мовив;
- 3) миттєво оцінювати всі відомості, одержані до початку своєї мовленнєвої партії;
- 4) уміти своєчасно вставити своє слово (не порушуючи при цьому ustalених правил спілкування);
- 5) вміти слухати співрозмовника;
- 6) витримувати певний емоційний тон;
- 7) стежити за правильністю мовної форми, в яку втілюються думки;
- 8) слухати своє мовлення, щоб контролювати його нормативність та за необхідності внести до мовленого відповідні зміни, виправлення;
- 9) уміти вилучати інформацію із ситуації спілкування, у тому числі й ту, яка повідомляється паралінгвістичними засобами (жестами, мімікою), якими користується співрозмовник...

*Лінгвістичні особливості.* Діалог — як продукт скоординованої усно-мовленнєвої діяльності двох (трьох і більше) співрозмовників — це зв'язний текст, якому притаманні всі характеристики надфразової єдності. До числа параметрів усного діалогічного тексту можуть бути включені:

- віднесеність до певної сфери усно-мовленнєвого спілкування;
- характер тематики (одна тема, система тем, кілька різних тем);
- кількість тих, хто створює текст (діалог, трилог, полілог);
- функціонально-смысловий реєстр (розмовний, офіційно-діловий і т.ін.);
- ступінь підготовленості співрозмовників до мовленнєвого акту...;
- лінгвістичні характеристики (нормативність мовлення, склад словника, інтонаційна оформленість);
- ситуативність (ступінь опори мовців на немовні канали зв'язку в процесі їх мовленнєвого контакту і відображення цієї особливості спілкування у тексті);

- глибина і деталізація комунікативної розробки обговорюваної теми у ході мовленнєвого контакту;

— надлишковість тексту.

Діалогічний текст складається з діалогічних едностей, які являють собою відносно автономні пари реплік, усередині яких спостерігається особливо щільна смисло-лінгвальна зв'язність.

Специфічною рисою діалогічного мовлення як найпоширенішого різновиду усного мовлення є його еліптичність. Вона характерна для всіх мовних рівнів діалогічного мовлення: фонетичного, лексичного, граматичного...

*Кількість учасників діалогічного спілкування.* Діалог може відбуватися між двома, трьома і значно більшою кількістю співрозмовників. Для позначення Діалогу (від грец. dia—туди, вдалину, через; logos—мовлення, слово, міркування), який ведеться між двома співрозмовниками, можна прийняти термін діалог, між трьома—трилог, більше трьох—полілог.

(Скалкин В.Л. *Обучение диалогической речи.* — К.: Рад. шк., 1989. — С. 6-14; 20).

Н.Ф. ВІНОГРАДОВА

## ВИДИ ДИТЯЧИХ РОЗПОВІДЕЙ ПРО ПРИРОДУ

Робота вихователя з розвитку монологічного мовлення дітей на основі ознайомлення з природою може будуватись як навчання їх таких видів розповідей:

- 1) сюжетна розповідь на ґрунті безпосереднього сприймання чи праці в природі («Як ми влаштували квітник», «Як ми врятували птаха», «Хто обідав у пташиній їдальні?»);
- 2) сюжетна й описова розповідь на основі узагальнення знань, одержаних у результаті бесід, читання книг, розглядування картин («Як звірі живуть узимку?», «Що трапилося на річці взимку?»);
- 3) описова розповідь, побудована на зіставленні різних пір року («Наша ділянка взимку й улітку»), описування пейзажних картин;
- 4) описова розповідь про сезон загалом («Розкажи про весну», «Моя улюблена пора року», «Що ти знаєш про осінь?»);

5) описова розповідь про окремий предмет чи явище природи («Гілка бузку», «Осінній букет»)...

Сюжетна розповідь про природу на ґрунті безпосереднього сприймання чи праці доступна дітям 5-6 років, оскільки в ній мають бути відбиті конкретні знайомі їм ситуації. Така розповідь за зразком виховательки можлива вже в середній групі дитячого садка. Оскільки знання дітей цього віку ще досить обмежені, обмежене й коло знань, які дитина передає у розповіді. Це, з одного боку, полегшує виконання завдання, а з другого, — лімітує можливості відбору дитиною сюжетних ліній і використання мовного матеріалу. Цим пояснюється й одноманітність розповідей у цьому віці. З поступовим формуванням у дітей нових уявлень і розвитку на цій основі розумової діяльності такі розповіді для них вже є нецікавими.

Діти підготовчої групи вже мають ширше коло знань про природу, а також деякий досвід передачі в мовленні засвоєних ними зв'язків і залежностей предметів і явищ, детального і досить повного їх описування. Це дає змогу вихователеві підвести їх до самостійного складання описових розповідей. Найлегшими для дітей є описові розповіді, побудовані на зіставленні різних пір року. Діти описують предмети і явища, які вони багаторазово спостерігали на прогулянках та екскурсіях. Щоб допомогти дітям у складанні такої оповіді, можна використовувати пейзажні картини...

Важче складати дітям розповіді про сезон загалом, адже ця тема вже передбачає виділяти найістотніше, відкидати деталі, узагальнювати, розповідати достатньо повно й не повторюватися...

Найважчим з усіх видів розповідей про природу є описова розповідь про окремий предмет чи явище природи. Складання її потребує від оповідача певної культури сприймання й обов'язкового прояву свого естетичного ставлення до описуваного предмета. Натомість діти подекуди лише перераховують ознаки і властивості предмета, розповіді їх лаконічні й сухі, їм бракує слів для яскравого опису явища.

Отже, складання сюжетних оповідей про природу дається дітям значно легше, ніж складання описових... Тому в навчанні розповідь про природу на першому місці стоїть сюжетна розповідь.

Поштовхом до складання сюжетної розповіді про природу слугують різноманітні враження дітей, які вони одержують під час прогулянок, екскурсій, праці.

Підготовка до складання розповідей про природу розпочинається в процесі спостережень. Запитання, з якими звертається

вихователь упродовж екскурсій, праці, є планом для майбутньої розповіді. Бесіда, яка передує складанню розповіді, має нагадати дітям мету, зміст, послідовність спостереження чи праці, підвести до словесного їх виразу.

Прийнятною метою для дитячого розповідання є праця в природі: спостереження за працею дорослих і власна дитяча праця... Діти спостерігають за розвитком рослини, бачать залежність її розвитку і росту від догляду за нею людини і намагаються пояснити це в своїй розповіді...

Знання чіткої послідовності трудових процесів позитивно позначається на розвитку *чіткості й послідовності мовлення*...

На початку навчання дітей розповідання про природу доцільно і використовувати *зразок розповіді* виховательки. З невеличкої, простої за змістом і формою розповіді вихователя на тему, запропоновану дітям, вони можуть запозичити для власної розповіді сюжет, послідовність, окремі слова й вирази. Спочатку діти точно наслідують зразок, майже копіюють його, та й вказівки вихователя спрямовують на це: «Розкажи, як я». Важливо своєчасно відвернути дітей від прямого копіювання, більше зосереджувати увагу на самостійному виконанні завдання. Тому в старшій і особливо в підготовчій групі недоцільно давати зразок на початку кожного заняття, хоча його можна запропонувати в середині (якщо діти відчувають труднощі в складанні розповіді) чи в кінці, щоб емоційно завершити заняття.

З метою розвитку вміння дітей самостійно складати чітку і послідовну розповідь можна використати такий прийом, як аналіз зразка педагога, який полягає у тому, що після того, як вони прослухали розповідь-зразок, діти мають відповісти на такі запитання виховательки: «Про що я спочатку розповіла?», «Чим закінчила розповідь?» і т.ін.

Розвитку чіткості викладу сприяють *план і вказівка* до самостійної роботи.

...На перших етапах навчання дітей сюжетного розповідання про природу корисним буде визначення послідовності сюжетної лінії. Однак поступово потрібно відступати від таких вказівок, давати можливість дітям самостійно розв'язувати питання щодо плану і послідовності викладу.

Одним із способів розвитку у дітей уміння будувати розповідь послідовно, чітко, добирати найвлучніші слова є *колективна розповідь*. Колективну розповідь складають переважно в середній групі. Можуть бути запропоновані теми, тісно пов'язані з дитячим

досвідом: «Як діти грали взимку», «Що ми бачили на ковзанці?», «Що трапилося на лісовій галявині?» Найпростішою формою колективного розповідання є така, коли вихователь дає готову фавулу розповіді, а діти додають окремі слова і вирази...

Як ускладнення завдання може бути використаний прийом «закінчи розповідь». Вихователь дає дітям початок розповіді, а вони її завершують...

У старшій та підготовчій групах педагог навчає дітей до сюжетної розповіді додавати описову. Для цього він пропонує дітям розповісти, коли це було, яка була погода, чи красиво було в парку, в лісі; дає зразок опису. Це готує дітей до складання описових розповідей про природу.

Описова розповідь—це один із видів творчої розповіді... Оволодіння дітьми образним мовленням не має обмежуватися нагромадженням у їхньому словнику епітетів і вмінням складати складні в синтаксичному відношенні речення. Воно передбачає вміння добирати потрібне, яскраве слово в контексті, вставляти в свою розповідь однорідні члени, порівняння. Добір образного слова чи виразу є необхідною умовою правильної і глибокої характеристики предмета чи явища. Отже, навчання дітей описової розповіді про природу щільно пов'язане з розвитком образності, виразності мовлення, вмінням передавати своє ставлення до того, про що розповідають...

Розкриємо головні прийоми, які готують дітей до складання описових розповідей.

...Вихователька спрямовує думку дитини, допомагає зіставляти явища, добирати для їх характеристики потрібне слово. Під час бесіди, яка супроводжує спостереження, вихователь фіксує увагу дитини на правильному мовленнєвому вираженні того, що сприймається.

Розвиткові виразності дитячого мовлення сприяють різні завдання, виконання яких потребує від дитини самостійності, творчої активності... Це лексичні вправи на добір епітетів, метафор, порівнянь, синонімів, антонімів, які допомагають дітям відчувати красу вірша, зіставити непоетичну і поетичну мову, розвивають їх поетичний слух...

Одним із видів творчих завдань є складання дітьми розповідей-етюдів про предмети і явища природи.

...Розповідь-етюд являє собою невеличку розповідь на запропоновану тему, своєрідну словесну замальовку. Складання таких розповідей може займати ціле заняття чи його частину. Мета розповідей-етюдів—розвиток образності й точності мови, вироблення



вміння кількома реченнями схарактеризувати предмет чи явище, дібрати для їх опису найвиразніші слова.

Складання розповідей-етюдів передбачає вже певний досвід творчого розповідання, вміння відчутти і передати красу предмета чи явища. Тому доцільно використовувати цей вид розповіді в підготовчій до школи групі, хоча готувати дітей до цього потрібно в старшій групі...

Розповіді-етюди можна умовно поділити на такі групи: розповідь-етюд, яка складається упродовж спостереження, екскурсії; розповідь-етюд про один або кілька предметів природи, яка складається на окремому занятті. Здійснюючи керівництво цим видом творчої розповіді, педагог має звернути увагу на свою розповідь-зразок, а також накреслити з дітьми план їхньої розповіді... Надалі, з набуттям дітьми певного досвіду, складання таких розповідей педагог пропонує свій зразок наприкінці заняття... Добре використовувати літературні зразки... Аналіз поетичного твору з погляду його мови вважається... ефективним прийомом розвитку поетичного слуху дітей, їх чутливості до мови...

...Відчутти настрої поетичного твору про природу, його красу допомагає слухання музичних творів... Поступово педагог підводить дітей до складання розповідей-етюдів за планом...

Спочатку розповіді дітей складаються з кількох слів, одного-двох речень, подекуди це звичайне перерахування якихось яскравих ознак предмета... Поступово розповіді наповнюються порівняннями, метафорами... Складання розповідей-етюдів збуджує інтерес дітей до мови. Вони завжди охоче вчаться складати красиві розповіді, із задоволенням добирають образні слова й вирази, вставляють їх у розмовне мовлення...

Цілеспрямована робота, у процесі якої ознайомлення дітей з природою використовується для розвитку в них логічного мислення і образного мовлення, сприяє тому, що розповіді старших дошкільників стають влучними, чіткими, доволі багатими й різноманітними в мовному відношенні, емоційними...

Розвитку образності мови допомагає прагнення дитини до риченого мовлення. По цьому в старших групах доцільно пропонувати дітям складати загадки...

(Виноградова Н.Ф. Умственное воспитание детей в процессе ознакомления с природой. — М: Просвещение, 1978. — С. 67-77).

## РОЗМОВНЕ МОВЛЕННЯ В ДИТЯЧОМУ САДКУ

У розмові широко й невимушено застосовуються всі форми живого слова, що відповідає розмаїттю її цільових установок і різноманітності її змісту. Розмова в дитячому садку найчастіше охоплює невеличкий колектив, це створює можливість значного індивідуального впливу на дітей; дає змогу педагогові встановити контакт з дитиною, вплинути на розвиток мовлення, мислення дітей, допомогти в скрутний момент порадою, дружньою критикою тощо.

Розмовна форма переважає і в житті, і в роботі дитячого садка, саме тому в ній найбільше відбивається позитивний і негативний підхід до роботи з живим словом і віддзеркалюється вся педагогічна робота взагалі. Педагог у дошкільному закладі своїм мовленням задає тон усій поведінці дітей. У спокійного, вдумливого, чуйного педагога весь день має проходити плавно, і кожне слово, кожен рух мають бути продуманими й доцільними.

Приклади такого чуйного й продуктивного використання розмовного мовлення нам доводилося спостерігати неодноразово. Ось один із записів: «Діти приходять, вітаються, педагог встигає з більшістю дітей перекинутися кількома вітальними фразами, допомогти застібнути фартух, звернутися з цікавим запитанням, запитати про дім. У Петрика хвора мама. Педагог із співчуттям запитує про її здоров'я. Увійшла заплакана дівчинка, педагог непомітно й ласкаво допомагає їй одягнути фартух і тихо розпитує про причину її сліз. Дівчинка заспокоюється.

Педагог — біля іншої дитини. Черговий скаржить: «Він не надіє фартух». — «Не надягає?»—твердо перепитує педагог. — «Не надягає», — виправляється дитина. «А ти в нього запитай — чому»,—каже педагог. Виявляється, фартух без гудзика. Педагог дає гудзик і запитує: «Хто з дітей може пришити Юркові гудзика?» (Юрко маленький). Охоче зголошуються кілька бажуючих, пришиває старша дівчинка Зіна.

Педагог підходить до хлопчика, який, доки діти поступово збиралися, побудував з будівельного матеріалу шпаківню. Педагог непомітно стала біля іншої дитини, яка дивилася на цю будову і сказала: «Гарна шпаківня. Вітю, а де ти її бачив?» Підійшли ще двоє дітей і розпочалася жвава розмова про шпаків. Вихователька розповіла ціка-

вий випадок, як шпаки відігнали гаву, що хотіла вкрасти в них пташеня. Дітям захотілося зробити справжню шпаківню, педагог пообіцяв.

Жодного окрику, ніякого роздратування, всі діти зайняті. Педагог встигає приділити увагу всім дітям, а його слово різноманітне: порада, допомога, підбадьорювання, наштовхування на цікаве заняття, розширення знань і т.ін. Звичайне, бадьоре живе слово педагога діти слухають з великою увагою й інтересом...

Чи потрібно виділяти спеціальний час і створювати особливу обстановку для розмови? Безперечно, цього не потрібно. Розмова супроводжує усі види діяльності дітей. Не витрачаючи спеціального часу на розмову, педагог протягом усього дня відшукує моменти, коли, з ким, про що саме і в якій формі слід поговорити.

У молодшому віці (3-4 роки) важливо шляхом розмови закріпити потребу охоче висловлювати свої думки, почуття в слові, потребу ділитися ними з товаришами і педагогом. Для цього насамперед потрібні налагодженість дійового життя, інтерес педагога до дитини і її мовлення.

Упродовж перебування дитини в молодшій групі вона має значно розширити свій лексикон назв предметів довкілля (зрозумілих, доступних дитині), означень (простих, пов'язаних з досвідом). Дитина не має відчувати труднощів у формулюванні запитань і простих відповідей; вона має вміти передати нескладні доручення дитині й дорослому; вміти повідомити про бачене, про те, що робила вдома, що бачила на вулиці, знати, як звуть членів сім'ї, своє прізвище тощо. Дитину слід відчувати від грубих слів і виразів, якщо такі є у її мовленні, навчити вітатися і прощатися, дякувати за послугу; не кричати в груповій кімнаті; поступово долати технічні огріхи мовлення (невимовляння окремих звуків), правильно називати педагога на ім'я по батькові, говорити чітко, роздільно, не поспішаючи; навчитися слухати товариша, який говорить; умовні слова дитячого віку потрібно перевести на справжні назви предметів.

У середній і старшій групах розмова використовується значно частіше: і як засіб контакту, взаєморозуміння, організованості та взаємодопомоги, і як засіб розширення дитячого кругозору й обміну досвідом. Тому і кількісно, і якісно робота з розвитку мовленнєвих навичок інша, форми її використання і зміст значно багатші.

Чого ми вимагаємо від старших дітей у формуванні навичок розмовного мовлення? Старші допикільники повинні вміти правильно, легко й вільно володіти мовленням; з допомогою педагога домовлятися, розподіляти обов'язки і надавати допомогу в процесі роботи. В цьому віці починається товариська взаємокритика, поради тощо...

Старші діти вже не тільки констатують факти, а й починають шукати причини, роблять висновки. Якщо малюкам досить простого запитання та нескладної відповіді, то старші діти звертаються з ланцюгом запитань, пов'язують їх між собою, відповідають на них більш чітко й зрозуміло. В роботі з розвитку дитячого мислення й мовлення педагог повинен надавати допомогу, не перевантажувати дитину і, водночас, не применшувати її можливостей. Якщо малюк в розмові швидко губить думку й відволікається, старший має виявити більшу стійкість і цілеспрямованість безпосереднього спілкування. Старші (а поступово й середні) мають вміти вислухати товариша; лексикон дитини має безперервно поповнюватися новими словами, виразами, зворотами мовлення. У нормально розвиненої дитини до 6-7-річного віку мають бути викоренені гартавість, шепелявість; мовлення має стати чистим і за можливості точним...

(Флерина ЕА-. *Эстетическое воспитание дошкольника* / Под. ред. ВЛ. Шацкой. — М.: Изд-во АПН РСФСР, 1961. — С. 274-276).

Є.О. ФЛЬОРША

### БЕСІДА В ДИТЯЧОМУ САДКУ

Бесіда є засобом колективного спілкування. Вона виявляє досвід дітей і робить його колективним надбанням; об'єднує дітей за загальними інтересами; сприяє обліку і плануванню колективної роботи; систематизує, уточнює і розширює досвід і уявлення дітей.

Для уточнення методики проведення бесіди приймемо умовно таку класифікацію:

1. Вступна бесіда, яка організовує дітей на певний вид діяльності. Бесіда такого типу є ланкою, яка пов'язує досвід, що уже є у дітей, з наступним.
2. Бесіда, яка супроводжує діяльність і спостереження дітей, є перехідною від розмови до бесіди. Вона стимулює і спрямовує дитячу увагу на доцільніше й багатше накопичення досвіду.
3. Прикінцева бесіда, яка уточнює й розширює досвід дитини. Цей тип бесіди є головним.

Кожна із зазначених бесід є своєрідною за метою і методом... Кожний із названих типів може бути змішаним і мати низку різновидів. Так, скажімо, до бесід третього типу ми відносимо бесіди на

суспільно-політичні теми... хоча вони й не є прикінцевими щодо попередніх видів діяльності.

*Вступна бесіда* має на меті пов'язати набутий досвід, частково набутий з новим чи повторним. Ця бесіда має або виявити розрізнений досвід дітей і стимулювати інтерес до спостереження, або, за умови повторності наступного спостереження, зосередити увагу дітей і спрямувати її на певні моменти.

Цей тип бесіди не слід змішувати з домовленістю, з попередженням дітей; куди підемо, як підемо, як поводити себе і т.ін.; ця домовленість суто організаційного характеру на 1–2 хв, і мета її специфічна: вона не стосується наступного спостереження. Інша річ — бесіда, яка відтворює у пам'яті дітей минулий досвід і підводить, збуджує інтерес до нового чи повторного досвіду.

Чи завжди потрібна бесіда, що передує набуттю досвіду? Ні, не завжди. Вона не потрібна в тих випадках, якщо її ні з чим пов'язати, не було аналогічного матеріалу, чи, навпаки, якщо лише нещодавно була бесіда, яка систематизувала досвід, і все ще живе в пам'яті. Не потребують попередніх бесід також екскурсії-прогулянки, під час яких педагог немовби випадково може побачити з дітьми досить цікаві нові предмети й явища. Наприклад: під час однієї з таких екскурсій-прогулянок до лісу педагог повів дітей у таке місце, де (він знав про це) діти зустрінуть білку. Тут можна навіть не попереджати, діти раптово побачать білку — й ефект гарантовано. Іншого разу, якщо педагог хоче спрямувати дітей на спостереження відмінностей між рослинами, зацікавити складанням гербарію, можна й не починати з бесіди, а під час прогулянки відмітити, порівняти рослини, зацікавити, запропонувати зібрати їх тощо.

Помилки практики відносно бесіди цього типу зводяться до того, що педагог проводить розгорнуті бесіди, передує досвіду дітей і опрацьовує словесно те, що діти можуть побачити на власні очі... Зрозуміло, що діючи у подібний спосіб, ми позбавляємо дитину можливості ініціативно й активно спостерігати, знижуємо інтерес і дослідницький процес.

Вступна бесіда має бути короткою, емоційно насиченою, чітко й захопливо формулювати запитання до наступного спостереження, створювати інтерес до нього. Така бесіда потрібна переважно старшим дітям, які засвоюють матеріал під час повторних екскурсій, мета яких — пов'язати попередній і наступний досвід, спрямувати увагу.

Розглянемо бесіду перехідного типу — *бесіду в процесі діяльності чи спостереження*. Які ознаки бесіди тут наявні? Перша —

єдина загальна тема, друга — колективні висловлювання. Моменти, які наближають цей вид бесіди до розмови, полягають у тому, що вона супроводжує процес спостереження чи діяльності, співдіє їм, зміст її визначається процесом спостережень; адже що і в якому порядку помітять ті чи ті діти, що вони скажуть, наперед передбачати неможливо. Для цього типу бесіди характернішою є розмова маленькими групами, ніж усім колективом; групки змінюються, одні відходять, інші підходять, вільно, без будь-якої черги висловлюють свої думки, знову спостерігають.

Така форма бесіди, безсумнівно, наближує її до розмови, яка завжди супроводжує різні види діяльності, допомагає краще здійснювати їх...

Приклад. Група 3-4-річних дітей вийшла на прогулянку в двір. Падає перший лапятий сніг. Діти в захваті, вони ловлять сніжинки, зрїбають лопатками, підкидають, розчищають доріжку. Групками купчаться біля педагога й радісно повідомляють: «Дивись, яка зірочка, біленька», ловлять її теплими пальчиками: «Немає», «Водичка» (розтанула), «Який пухнастенький», підкидають сніг лопаткою. «Ой, холодний!», «А він розтане!», «М'якенький», — мнуть його в руках; стрибають, крутяться і сміються: «Як сніжок, як сніжок», — і знову крутяться. Пасивніших дітей педагог намагається стимулювати: «Вітю, віднеси цей сніг на лопатці до купки, притовчи гарненько»; «Марійко, подивись, яка зірочка в мене на рукаві, візьми її, візьми», і т.ін. Діти радісні, діяльні, кожен поспішає розповісти про свої спостереження. Найактивніший метод збагачення досвіду — експеримент, гра, праця. Бесіди-розмови сприяють більш багатому спостереженню і стимулюють до висновків. Не завжди на практиці ми спостерігаємо таку яскраву бесіду-розмову в процесі спостереження.

Якщо педагог не уявляє головної мети і специфіки такої бесіди, він проводить її неправильно і вона не дає потрібних результатів.

Приклад. Екскурсія дітей 6-7 років на льодохід. Діти зупинилися парами далеко від берега, хоча біля берега огорожа й можна було підійти ближче. У дітей неабиякий інтерес: «Дивись, дивись, яка пливе», «Налетіла», «Стоїть», «Розкололася». Педагог занепокоєний дитячою поведінкою: «Тихше, тихше, чого кричиш?» Хтось із дітей запитав: «А куди вони плывуть?» Педагог пояснює, як лід з цієї річки йде в іншу, далі в море, як він тане, як вода випаровується, як утворюються хмари, з яких падає дощ, сніг, град. При цьому педагог увесь час намагався привернути увагу дітей бесідою, звертався із запитаннями то до однієї, то до іншої дитини,

проте ніхто з дітей не був зацікавлений, усі стежили за рухом льоду, відмічали в ньому кожний новий момент.

Помилка полягає в тому, що педагог поспішає, йому радше хочеться дати дітям знання, зробити висновки, він не звертає уваги на дитяче сприймання, не використовує бесіду з її прямою метою — сприяння повноцінному збагаченню досвіду. Обмін думками серед дітей, дитяча активність, запитання, зауваження педагогові або заважають, або ж підхоплюються і неправильно використовуються. Педагог діяв неправильно, коли відволікав дітей від головної мети — від спостереження, він намагався швидше дати знання. Не можна так ігнорувати дитяче сприймання. Все нове, що дитина бачить, чує, відчуває, її дивує й захоплює її увагу. Тому необхідно дати дітям час і допомогти чітко сприйняти цю реальність... Необхідно стимулювати інтерес дітей вказівкою, запитанням, заохочувати до спостереження, сприяти його чіткості і повноті. Керувати дитиною потрібно непомітно, не віднімати у неї ініціативу..., слід пам'ятати, що сприймання дитини йде від загального до часткового, від емоційного сприймання матеріального боку явищ — до усвідомлення їх сенсу і значень, до зіставлення фактів, встановлення зв'язків і підбиття підсумків...

Деякі педагоги псують бесіду зайвою дисципліною, натягнутістю. Проте тут, навпаки, слід передбачити велику активність дітей: діти мають вільно рухатися, розглядати, діяти... Така форма бесіди доступна всім віковим групам, починаючи з молодшої дошкільної. Вона легка для дитини тому, що не потребує зосередженості, нерухомості. Дитина не стомлюється, бо весь час рухається, діє, слухає, дивиться, говорить... Під час такої бесіди малюк привчається висловлювати свої думки, цікавитися колективною розмовою, поступово переходити до більш організованих форм бесіди...

Провідною в практиці є бесіда, яка узагальнює, уточнює і розширює досвід дітей, який вони набувають у процесі діяльності й ознайомлення з навколишнім середовищем. На ній варто зупинитися докладніше... Зміст цієї бесіди переважно будується на програмному матеріалі. Однак це не виключає проведення бесід, які виникають в процесі життя і діяльності дітей і відповідають їхнім інтересам на певному етапі. У малюків це бесіди на теми з життя групи і найближчого оточення (про тварин, природу і т.ін.). У старших дітей такі бесіди різноманітніші за змістом (цікаві й доступні дітям відомості з газет, скажімо, про героїв-льотчиків, про винаходи тощо).

Бесіда, яка закріплює досвід, потребує багатого матеріалу, відповідної спокійної обстановки й організованості дітей... Під час

такої бесіди використовується лише ілюстративний матеріал: у своїй уяві дитина має відтворити образи тих предметів і дій, про які йдеться. Бесіда такого типу, навіть нетривала (5-10 хв) малюкам мало доступна. Вона потребує стійкості дитячої уваги, зосередженості й витривалості поведінки, спокійного сидіння на місці. Все це надзвичайно важко для малюка. Проте підготовка до проведення бесід такого типу розпочинається вже в молодшій групі: колективне розглядування картинки, колективна розмова (бесіда) за цією картинкою допомагають привчити дітей спільно міркувати на одну тему, висловлюватися спочатку без черги (в кілька голосів), а далі поступово прислуховуватися до того, що сказав товариш.

Наприкінці року діти 3-4 років мають звикнути говорити не всі відразу, навчитися слухати товариша... Лише в середній групі бесіди третього типу можуть набути більш організованої форми. Бесіди мають бути змістовними й захоплюючими, активізувати дітей...

Які вимоги висуваються до проведення бесід такого типу?

Що чіткіше, конкретніше й емоційніше збагачується досвід, то успішніше й з більшим інтересом діти використовують цей матеріал в бесіді, яка закріплює досвід...

Чіткість цільової настанови, жвавість і емоційність бесіди забезпечують її успішність. Якщо педагог упевнено знає, яких результатів він очікує від бесіди, які знання й переживання мають одержати діти, йому легше побудувати її план, дібрати матеріал, ілюстрації, впевнено й твердо спрямовувати думку й інтерес дітей. Під час планування бесіди педагог має визначити обсяг знань, який діти мають закріпити в бесіді, і який новий матеріал потрібно використати для розширення знань...

Тривалість бесіди є надзвичайно важливим питанням...

Проведення бесід з малюками має розпочинатися з 2-3 хв. Далі бесіди поступово стають тривалішими й організованішими. В середній групі вони іноді можуть досягати 10 хв, у старшій — до 15-20 хв залежно від матеріалу й інтересу дітей, хоча затягувати бесіду не потрібно.

Час для проведення бесіди можна призначити різний залежно від мети її проведення. Якщо бесіда ґрунтується на матеріалі екскурсії, то її не варто проводити того ж дня... Необхідно прислуховуватися до дитячих розмов, зауважень, щоб з'ясувати, наскільки чіткими є враження дітей від екскурсії. Якщо образи виявилися достатньо чіткими, педагог може стимулювати дітей на бесіду. Якщо ж ні, тоді слід провести повторну екскурсію і лише після неї проводити бесіду.

Початок бесіди досить відповідальний момент, оскільки його завдання — зосередити увагу дітей і спрямувати їхні думки... Необхідно уникати окриків, смикання і швидше розпочинати бесіду. Неправильним буде сухий початок, якщо педагог звертається до дітей з низкою запитань, які передбачають допитування дитини: «Де ми були?», «Що ми бачили?», «А ще що?» Це нудно і не збуджує уваги. Початок бесіди має бути образний, емоційний, відтворювати в дітей образи тих предметів, явищ, які вони бачили. У цій частині більшу активність виявляє педагог, поступово активізуючи дітей, які додають, згадують, виправляють... Це може бути розповідь педагога про минулу діяльність дітей...

Підійти до бесіди можна по-різному — від спогадів, від розповіді, від картинки, від іграшки, від предмета, які є у групі і пов'язані з екскурсією і темою бесіди. Важливо лише, щоб початок бесіди спрямував увагу дітей на відповідні образи, щоб були збуджені думка й інтерес. Отже, бесіда такого типу має починатися з образного, емоційного матеріалу, спогадів: лише на основі конкретних образів діти можуть обмінюватися думками, аналізувати, зіставляти, робити висновки. Якщо ж початок буде сухий, інтересу до бесіди не буде.

Хід бесіди і активність дітей не завжди однакові... Залежно від теми, доступності матеріалу, складу групи і т.ін. роль педагога у бесіді полягає в тому, щоб не стримувати дитячої ініціативи, не захоплюватися своїми поясненнями. Необхідно залучати до висловлювань усіх дітей. Недоліком бесіди є саме відсутність такого вміння у вихователя. Часом педагог працює лише з активною групою дітей, а на інших не звертає уваги. Це неправильно. Є діти сором'язливі, їм потрібно допомагати легким запитанням, підбадьорювати дитину: «Правильно сказала», «Цікаво». Дітям, які пустують, відволікаються від бесіди, не потрібно робити зауважень і цим привертати увагу всіх дітей, їх слід посадити ближче до себе, частіше звертатися до них із запитаннями, залучати їх до бесіди, зазначати, що їхні відповіді були цікавими.

Завершення бесіди може бути зовсім різним залежно від матеріалу і мети. Іноді бесіда безпосередньо переходить у дію (гра, об'єднана діяльність, виготовлення іграшок), іноді вона активізує потребу у нових спостереженнях чи додаткових до цієї ж теми (в старших групах). Як би вона не завершувалася, вона не повинна залишати дитину незадоволеною, або щоб їй щось було незрозуміле; вона повинна мати певну завершеність. З другого боку, бесіда не

має вичерпувати всіх питань, створювати настрою абсолютної пасивної ясності. Необхідно, щоб вона обов'язково стимулювала й спрямовувала подальшу діяльність дитини... У старших дітей має бути задоволення від набутих знань...

*Роль ілюстрації у бесіді.* Ілюстративні засоби як зоровий подразник, як живий образ надзвичайно полегшують бесіду, зосереджують увагу дітей. Ілюстративним матеріалом можуть бути картинки, фото, плакат, іграшки, дитяча робота і т.ін... Слід пам'ятати, що зоровий матеріал відволікає дитину від аналізу й часто бесіда перетворюється на примітивне розглядання картинок і розповідь «Про що намальовано». Слід пам'ятати, що розглядання картинок з поясненнями чи показ картинки через проекційний ліхтар, епідіаскоп, кіно є самостійною ділянкою роботи й проходить з використанням бесіди. Головне тут картинка — вона керує дитячою думкою й емоціями. Ця форма роботи буває потрібною для малюків як шлях підведення до бесіди за картинкою, яка закріплює досвід. У такому випадку матеріал має бути простий, невеличкий (на 3-5 хв), яскравий за оформленням; потрібно дати можливість дітям висловлювати свої враження, зауваження без додержання якоїсь черги, але поступово все ж таки підводити дітей до більш організованих форм бесіди. В старшому дошкільному віці ілюстрації використовують для ознайомлення дітей з новими предметами і явищами, яких не можна спостерігати безпосередньо...

Якщо матеріал бесіди дітям добре знайомий, потрібно, щоб вони не тільки відтворювали, а й зіставляли факти. Під час бесіди картинку цим дітям вже не потрібні, бо вони гальмуватимуть думку дитини, призведуть до пасивного розглядування.

Картинку... в ході бесіди слід використовувати обережно... дивитися легше, ніж думати... Потрібно чітко визначити, що є головним, а що супутнім у бесіді, й залежно від цього добирати й дозувати ілюстративний матеріал.

Як користуватись ілюстрацією під час бесіди?

Якщо на ілюстрації побудована вся бесіда, важливо дібрати картинку таким чином, щоб у них було відбито головний зміст теми, послідовно розгортався сюжет, а разом з ним зростав інтерес дітей. Картинки потрібно демонструвати одну за одною, не поспішати, дати можливість дітям добре розглянути її, поговорити про неї... за активної участі всіх дітей. Якщо матеріал новий, то не варто його переважувати докладним поясненням, аналізом. Слід більше уваги приділяти зовнішньому вигляду предмета, його функціям...

Тривалий аналіз і пояснення стомлюють дітей і вони просять іншу картинку: «Покажіть іще»...

Якщо ж ілюстрація супутня в бесіді, її показують у разі потреби... Вона не повинна відволікати уваги дітей. Педагог бере наочний матеріал із шафи лише в потрібний момент. Розглядати її потрібно колективно... Використання ілюстрацій в бесіді корисне лише тоді, коли вони справді уточнюють уявлення дітей, допомагають вирішувати конкретні питання...

(Там само. — С 276-285).

Є.О. ФЛЬОРША

### РОЗПОВІДАННЯ В ДОШКІЛЬНІЙ ПРАКТИЦІ

Організація і методика дитячого розповідання... Розповідання є однією з важливих форм роботи з розвитку образного мислення і художньої виразності мовлення; шляхом планового зв'язного мовлення у розповіді дитина вчиться викладати свої думки логічно й послідовно. Розповідь свідчить про дитячі уявлення, переживання, інтереси. Дитячі розповіді допомагають краще зрозуміти дитину, правильно впливати на неї..., воно сприяє... взаєморозумінню і зближенню самих дітей. Керувати дитячим розповіданням потрібно з раннього віку. Малюк, котрий двома-трьома фразами повідомляє про своє минуле, ще досить примітивний оповідач... У розповіді яскраво, виразно, емоційно малюк швидше розігрує, рухами зображує образ, а мовленням лише допомагає, оскільки мовлення ще не досить багате й диференційоване. Поступово розповіді дітей стають багатшими за змістом і тривалішими за часом.

Як вихователь може сприяти розвитку дитячих розповідей?

Насамперед своєю увагою, чуйним ставленням. Неуважність і недбайливе ставлення до розповіді, до повідомлення діють як негативний стимул: іншого разу дитина вже не прагнутиме розповісти педагогу, поділитися з ним своїм досвідом.

Поступово потрібно виховувати в дітей поважне ставлення до розповіді товариша. Не можна кричати, стукати, заважати, якщо хтось із дітей розповідає педагогові: «Коля розповідає, не заважайте, не чути, тихіше». Діти замовкають, прислуховуються... бажаних розповідати стає більше.

Сприятливим стимулом до розповіді є картинка: вона організує дитячу увагу, збуджує думку, оживлює спогади дитини, легко й вільно залучає її до розповіді. Картинка як зоровий подразник повертає увагу колективу дітей. Діти легко об'єднуються в ході розглядання картинки, охоче наввипередки намагаються розповісти, що вони знають. При цьому важливо... не загострювати увагу на мовних огріхах дітей, щоб дитина не почувала себе зніяковіло... Вихователька має тактовно повторити фразу дитини, додати потрібне, яке було пропущено, слово — це допомагає розповіді дитини і збагачує її мову.

Згодом добираються картинки, складніші за змістом, серії картинок з розгорнутим сюжетом, які сприяють і ускладнюють дитячі розповіді. Допомагають дитині й запитання педагога. Від простих... запитань: «Що це — собака?»—педагог переходить до складніших: «А у вас удома є собака?», «Великий?», «Кусається?» Діти розповідають якийсь випадок із власного життя, вихователь допомагає, розпитує, уточнює. Вдалим прийомом розвитку дитячого розповідання є *записування дитячої розповіді і читання її дітям*... Під час записування педагог не повинен замінювати мовлення дитини своїми словами, якщо ж у розповіді пропущено якесь слово чи є неточності, педагог перепитує, виправляє мовлення дитини, вставляє потрібне слово і у такому вигляді записує. Педагог не повинен записувати лише «цікаві», «вдалі» розповіді. Одні діти розповідають краще, інші гірше, однак, якщо розповіді гірших ніколи не записувати, в дітей зникає стимул до розповідання. Навпаки, у таких дітей потрібно викликати максимальний інтерес до розповідання, до вправлення в мовленні. Не варто до слухання розповіді малюка залучати всю групу. Його розповідь недосконала, дітям важко її слухати. Такий прийом відштовхує від розповіді.

Однією з форм розповіді може бути переказування дітьми того, про що розповів педагог. Переказування розвиває мовлення дитини, збагачує його образними виразами, навчає художнього відтворення тексту. Звісно, розповідь педагога має бути повною, простою, чіткою, художньо виразною, тоді вона легко й охоче переказуватиметься, збагатить і досвід, і мовлення дитини... Перекази значно ускладнюються в середній і старшій групах. У старшій групі може бути переказ як вправа — хто краще переповість. Діти вже можуть сприймати критично, помічати помилки, зазначати, у кого краще, що добре, що погано, що випущено, про що забули... Переказування може бути й колективним: одна дитина починає, інша продовжує, діти вносять виправлення... У

старшій групі записування дитячої розповіді відбувається організовано, всі діти зацікавлені в доборі розповідей, критикують, виправляють один одного. *Складається самодіяльна книга дитячих розповідей* (курс. наш. — А. Б.), тематична чи з вільної тематики. Педагог записує до книги дитячі розповіді, віршики, загадки, а діти малюють ілюстрації. У досвіді одного дитячого садка була така книга «Про смішне» — це була улюблена книжка дітей. Діти знали її напам'ять, розглядали смішні малюнки, веселі картинки, вигадували нові смішні історії, доповнювали книгу новим матеріалом. Діти з одного дитячого садка надіслали таку книгу до колгоспного дитячого садка з листом. Колгоспні діти надіслали вдячний відзив і започаткували таку книгу й собі. Обмін такими книгами між дитячими садками підвищує інтерес дітей до словесної творчості, сприяє жвавому спілкуванню. Складання таких книг пов'язує розповідання з образотворчою діяльністю. Діти можуть скласти сценарій «Петрушки», розповідь для театру тіней чи розповісти про виставу, яку вони бачили в театрі «Петрушка», про свої ігри, екскурсії. Як вправу молена запропонувати дітям скласти кінцівку до розповіді педагога, колективну розповідь: одна дитина починає, інша продовжує... Складання розповідей у старшій групі добре пов'язувати з роботою у куточку книги й картинки. Дитина може скористатися картинкою, уточнити окремі частини розповіді, створити чіткіші образи, зробити розповідь більш складною. Педагог заздалегідь поповнює куточок книги всім необхідним... Розповідання самих дітей, яке організовано, цікаво, весело проводять один-два рази на декаду, має бути улюбленим заняттям, що захоплює дітей...

*Репертуар для розповіді.* Педагог має знаходити потрібний актуальний матеріал для розповіді. Визначити тематику, тобто основний стрижень розповіді, накреслити фабулу, дійових осіб, їхні характери і взаємовідносини. Якщо розповідь дійде кульмінації, потрібно відразу ж давати цікаву кінцівку, оскільки інакше слухачі втратять інтерес до розповіді. Надзвичайно важливо провести єдину лінію в розвитку дії сюжету, без подвійного плану (скажімо, розповідь у розповіді), бо це призводить до труднощів у сприйманні. Добре використовувати структуру усних народних творів: колятивна будова (факти, які повторюються з наростанням напруги), кільцева будова та ін. Вимога щодо простої структури розповіді пояснюється незначним відволіканням дітей: дитина легко може загубити головну лінію розповіді й відволікатися. З цієї самої причини розповідь не повинна мати велику кількість дійових осіб, бути переобтяжена зайвими фактами, образами... Детальний образ, описовість, тривалі розмови

ускладнюють сприймання дошкільника, стомлюють його. Рухливість уваги, вимога рухів у розповіді, кінематографічної зміни дій характерні для сприймання дошкільника і це потрібно враховувати. Образ має розкриватися яскраво, виразно. Одна-дві чіткі ознаки, контрастні сполучення, незначна кількість дійових осіб — усе це допоможе дитині сприйняти розповідь, відчуті і зрозуміти її.

Мова розповіді має бути простою, але яскравою, образною: короткі фрази, звучність, ритмічність, яскравість.

Під час складання розповідей більшість педагогів припускаються характерних помилок: намагаються перевантажити розповідь пізнавальним матеріалом, підкреслити мораль і замість прямої дії дати повідомлення з приводу дії. Скажімо, замість того, щоб дати пряму мову, оповідач говорить: «Діти розповідали про вихідний день, який вони весело провели. Кожен згадував те, що йому найбільше запам'яталося. Було жваво і весело». Ані пожвавлення, ані веселощів, ні живих дітей не видно, ні дії, ні прямої мови. Таке повідомлення не є розповіддю: ні образів, ні динаміки.

Кращим зразком форми розповіді є... народні казки, за якими слід вчитись як техніки розповіді, так і її побудови: чітка лінія розвитку дії, чітка, проста структура, динамічне розгортання дії, невелика кількість дієвих осіб, яскраві лаконічні й контрастні образи, ритмічність і звучність мови...

Слід використовувати різноманітні методи, які розвивають творчу увагу, вчать складати власні розповіді: розповідь-експромт, розповідь на тему, яку потрібно скласти за 10 хв, колективна розповідь, переказування розповіді, зрештою, переказування художніх творів...

(Там само. — С. 286-290).

А.М.ДЕМЕНТЬЄВА

### ВИДИ ЗАНЯТЬ З РОЗПОВІДАННЯ

...Які ж види занять рекомендуються для навчання дітей розповіді? Ці заняття проводять як у старшій групі, так і в підготовчій до школи, але у кожній групі вони мають різний зміст відповідно до програми.

Для навчання розповіді за спостереженням можна проводити:

- о 1) описування іграшки (однієї або групи іграшок);

- 2) описування реальних предметів (рослин, одягу і т.ін.);
  - 3) описування картин (настінних і настільних);
  - 4) дидактичні ігри на описування (з наочним матеріалом): «Загадки», «Крамниця», «Пошта», «Школа», «Подорожі» тощо.
- Для навчання розповіді по пам'яті:

- 1) описування предмета чи події з індивідуального досвіду дитини (домашня чи свійська тварина, улюблена іграшка, день народження і т.ін.);
- 2) описування предмета чи події з колективного досвіду дітей (подорож до лісу, свято в дитячому садку тощо);
- 3) дидактичні ігри на описування (без наочного матеріалу): «Вгадай, про що загадали?», «Пори року», «Що за звір?» та ін.

Для навчання переказування можна використовувати такі прийоми: переказування прочитаного вихователем тексту, ігри-драматизації, показ знайомих діафільмів з добром текстів дітьми й деякі інші.

Для навчання складання розповідей використовують: складання розповідей про іграшки; настільний театр іграшок (розповідь-інсценівка), складання розповідей за картиною, на тему, запропоновану вихователем (з дітьми шести років).

**Загальні правила проведення занять з розповідання.** Відомо, що заняття з мовлення проводяться першими, оскільки вимагають від дитини значного розумового напруження, уваги... Ці заняття потрібно проводити систематично... На підставі досвіду можна рекомендувати для дітей п'яти років одне заняття на тиждень, для дітей шести років — від одного до двох занять на тиждень. Упродовж місяця потрібно урізноманітнювати види занять, щоб включити всі програмні завдання. Пояснимо на прикладі.

У старшій групі:

Перший місяць

- 1-й тиждень — описування предмета;
- 2-й тиждень — переказування;
- 3-й тиждень — описування картини;
- 4-й тиждень — розповідь по пам'яті.

Другий місяць

- 1-й тиждень — дидактична гра на описування;
- 2-й тиждень — переказування;
- 3-й тиждень — описування дрібних картинок;
- 4-й тиждень — описова розповідь по пам'яті тощо.

Відомо, що більшість занять з рідної мови проводиться з *наочним матеріалом*. Це відповідає особливостям дітей дошкільного

віку. Для деяких занять з розповідання також потрібно мати посібники, як готові, так і саморобні... До них належать іграшки, які не даються дітям для гри, а використовуються під час занять... Вони мають бути достатньо великими, не менше 15x20 см, чіткого чистого кольору, стійкі. Для описування краще добирати іграшки прості, без численних деталей, але з різного матеріалу. Доцільно використовувати іграшки-саморобки (шпаківня, поштова скринька, човник і т.ін., описування яких потребує позначення просторового розташування частин. Слід уникати таких іграшок, як одягнені тварини (слон, мавпа, ведмідь та ін.), нарядні ляльки тощо.

Поруч з іграшками доцільно добирати дрібні картинки: це можуть бути листівки доступного дітям змісту, яскраві ілюстрації з журналів і книг.

Деякі заняття з розповідання можна проводити з роздатковим індивідуальним наочним матеріалом. Це активізує дітей, привчає бути на занятті не тільки слухачами, а й оповідачами. Для таких занять можна використовувати індивідуальний лічильний матеріал (образні іграшки: рибки, матрьошки і т. ін.), а також виготовити з дітьми іграшки-саморобки... Заняття з наочним матеріалом потребують продуманої організації, оскільки діти-слухачі мають стежити за змістом розповіді товариша, а для цього описуваний предмет має бути добре видний усім...

Особливо значуще питання у проведенні занять з мовлення — активізація уваги і мовлення всіх дітей групи... Цьому сприяє правильний темп. Вихователі не повинні підганяти дітей з відповідями... Потрібно надавати час для обдумування відповіді, привчати дітей до самостійної розумової роботи, не допускати пасивної поведінки окремих дітей на заняттях. Він може напівголосно звернутися до окремих дітей: про що ти складаєш розповідь? Ти вже склала розповідь? і т.ін. Для цього потрібно підійти до столів, за якими сидять діти, залучити до розумової роботи кожную дитину.

Активізації дітей сприяє зміна завдань, наочних посібників, ігрові прийоми в процесі занять (жарт, загадка, сюрприз, хорове звуконаслідування).

Вихователям часом важко визначити, скільки ж дітей можна викликати для розповідання на одному занятті. Зрозуміло, що слід намагатися дати можливість вправлятися у розповіданні якнайбільшому числу дітей. Орієнтовно можна рекомендувати якусь мінімальну норму. За рекомендаціями О.І.Соловйової., кожна дитина має розповідати на занятті не менше одного разу на місяць; за



середньої кількості 28 дітей у групі й чотирьох заняттях з розповідання на місяць виходить, що на одному занятті потрібно опитати не менше семи дітей ( $28:4=7$ ). Дітей, які погано розповідають, потрібно запитувати частіше...

Кого запитувати першим на занятті?.. Потрібно уникати шаблону. Вихователі подекуди користуються лише однією порадою: першими потрібно викликати дітей, які добре розповідають, щоби ще раз дати позитивний приклад для наслідування... Але це не завжди так. У нашій практиці активніше й ефективніше проходили деякі заняття (переказування, описування іграшок і картин), на яких першими розповідали діти, котрі погано розповідають.

По-перше, на них безпосередньо діє зразок розповіді вихователя і його вказівки (не відстрочені в часі), по-друге, на початку заняття група краще слухає невмілу розповідь дитини, засвоює повторні вказівки і виправлення вихователя. Крім того дітей підбадьорує пропозиція вихователя розповісти першим після нього (всі вчитимуться, ще ніхто так не розповідав): адже деякі діти, особливо старшого дошкільного віку, критично ставляться до своїх умінь, соромляться розповідати після дитини, яка добре розповідає... На занятті потрібно почергово викликати дітей з різним рівнем розвитку мовлення. Наприкінці заняття... доцільно викликати дітей з вільним, виразним мовленням...

**Структура заняття** з розповідання підпорядковується загальним дидактичним вимогам. Особливу увагу слід приділити організації початку заняття. Необхідно, щоб діти зрозуміли завдання вихователя, чітко уявили результат, якого потрібно досягти—скласти розповідь. Пояснення нового завдання, ознайомлення дітей зі зразками розповідей може зайняти 3-5 хвилин... Завершення заняття має бути чітким і емоційним. Не можна завершувати заняття трафаретно, коли вихователь формально підбиває підсумки заняття і читає мораль за недисциплінованість...

*Прийоми навчання розповіді.* У навчанні розповіді використовуються специфічні прийоми..., з яких для конкретного заняття вихователь може обрати один-два провідні...

Назвемо головні прийоми навчання розповіді, а далі послідовно їх розглянемо: зразок розповіді вихователя, план розповіді, складання розповідей за частинами, колективний аналіз плану, запитання до дитини, яка відповідає, і до групи дітей, підказка, вказівка, оцінка дитячої розповіді та ін.

*Зразок розповіді* — це коротке жваве описування якогось предмета чи події, яке доступне для наслідування дітьми як за змістом, так і за формою.

Необхідно відрізнити пізнавальну розповідь вихователя, призначену для слухання дітьми, для розширення їхнього кругозору, від розповіді-зразка — дидактичного прийому, який насамперед спрямований на наслідування його дітьми. Як і будь-яка розповідь, зразок повинен мати цінний виховний зміст, наштовхувати дітей на описування у їхніх розповідях чемних вчинків, дружніх почуттів... Вихователька може використати форму спогадів із власного дитинства: «Коли я була маленькою, у мене була улюблена іграшка—великий гумовий м'яч. Один його бік був яскраво-синій, другий — червоний. Найкраще мені було з ним грати, якщо збиралося багато дітей; грали в волейбол, в коло, в «школу м'яча».

Щоб розповідь-зразок не була громіздкою, вона не обов'язково має вичерпувати всю тему. Чи самі діти легко додають новий зміст у своїй розповіді, чи вихователь дає додаткові вказівки, поступово урізноманітнюючи розповідь. Наприклад, в розповіді про улюблену іграшку можна запропонувати дітям ще й такі запитання: звідки у тебе з'явилася ця іграшка? Де вона зберігалася? Чи довго вона була в тебе?...

Розповідь-зразок має бути послідовним, з короткими реченнями. Бажано, щоб вихователь заздалегідь складав план своєї розповіді. Ось, наприклад, описування вулиці.

Для дітей старшої групи:

- 1. Назва вулиці.
- v 2. Які будинки є на вулиці?
- 3. Який транспорт на твоїй вулиці?

Для дітей підготовчої до школи групи:

1. Назва вулиці.
2. Яка твоя вулиця?
3. Які будинки є на вулиці?
4. Чому вулиця красива й чиста?

Зразок розповіді є найлегшим прийомом навчання розповіді, бо він пропонує дітям готовий результат, якого вони мають прагнути, допомагає дібрати аналогічний зміст для їхньої розповіді. Водночас зразок розповіді визначає орієнтовний обсяг, послідовність розповіді й полегшує добір словника.

Тому зразок розповіді використовується на перших етапах навчання розповіді, якщо перед дітьми ставляться нові завдання, якщо в групі є діти, які не вміють розповідати.

На нашу думку, зразок доцільно використовувати тоді, коли діти можуть наслідувати його, проте не повторювати його багаторазово (з одним і тим самим змістом). Якщо діти мають описати подію

з колективного досвіду, скласти розповідь на загальну для всіх тему, то зразок лише полегшить творчість дітей...

Зразок розповіді вихователя можуть повторити один-двоє дітей, котрі розповідають найслабкіше, тому дослівне повторення зв'язної розповіді вихователя відіграє позитивну роль, адже вперше спонукає мовленнєву активність дитини. Зразок розповіді як прямий навчальний прийом найчастіше використовується на початку заняття (один-два рази), а також у процесі заняття, якщо в більшості дітей виникають певні труднощі. Невиправданим є використання зразка наприкінці заняття, адже діти, природно, вже не можуть оцінити його переваг і використати у власному мовленні. Тут слід використовувати інші прийоми читання художньої літературної розповіді, яка розширює уявлення дітей, подає знайомі предмети в новій поетичній формі... Щоб домогтися від дітей самостійної творчої роботи, вихователь має пояснити свою розповідь, немовби показати, як її скласти. Тому на перших етапах зразок розповіді потрібно сполучати з планом розповіді.

*План розповіді*—це два-три головні запитання (пункти), які визначають зміст і послідовність викладу. Після одного-двох занять за зразком план стає самостійним, провідним прийомом навчання; він підносить уміння дітей на більш високий рівень.

Щоб урізноманітнити дитячі розповіді, вихователь має заздалегідь підготувати додаткові, нові пункти плану. Зміна запитань у процесі одного заняття активізує увагу дітей, до того ж, це засіб індивідуалізації завдань.

Наприклад, для описування дітьми підготовчої групи своїх кімнат може бути запропоновано такий орієнтовний план:

1. На якому поверсі розташована ваша кімната?
2. Яка ваша кімната?
3. Що є в кімнаті?

...Після трьох-чотирьох розповідей можна запропонувати нові запитання:

1. Яка у вас кімната?
2. Хто підтримує в ній чистоту?
3. Як ти допомагаєш у прибиранні?

Чи потрібно домагатися суворого дотримання плану? В групі дітей п'яти років ми не зупиняємо мовлення дітей, якщо вони відхиляються від плану. Проте поступово слід вказувати дітям, що розповідь непослідовна, неповна, залучати групу доповнювати відповіді дитини.

Дітей шести років... слід привчати самих прислуховуватися до плану і дотримуватися його... Скажімо, вихователь перед розповідями дітей про риб дає вказівку розповісти не загально про рибок, а спочатку лише про те, як їх годували, чим годували, звідкіля брали корм, як його давали. Надалі він пропонує розповісти про те, як діти доглядали рибок, як міняли воду, мили акваріум. При цьому педагог не лише сам вказує на відхилення оповідача від плану, а й залучає дітей до контролю за розповіддю товариша («Про що потрібно зараз розповідати?», «Що спершу потрібно розповісти, щоб усім було зрозуміло?»).

Отже, якщо зразок вихователя — найлегший прийом навчання, то план розповіді — більш складний, але найпоширеніший і найважливіший. Його використовують на більшості занять з розповідання.

Для того, щоб полегшити дітям складання розповідей за планом, заздалегідь збагатити їхні розповіді, рекомендується *колективний розбір плану*. Цей прийом використовують насамперед під час складання дітьми розповідей на перших етапах навчання (складання розповідей за картиною чи на тему). У цьому випадку зразок розповіді вихователя може занадто пригнітити ініціативу дітей, обмежити фантазію — адже картина чи тема пропонується на всіх одна...

У чому сутність цього прийому навчання?

До початку складання розповіді вихователь обговорює з дітьми деякі питання плану, показує можливу різноманітність розповіді. На один і той самий пункт плану, наприклад, «Якого цуценя знайшов хлопчик?» вихователь пропонує відповісти кільком дітям з місця, стимулює по-своєму описати цуценя, пригадати, які бувають цуценята. Відповідь дитини з місця—це ще не розповідь, а одне чи кілька речень. Однак цей прийом допоможе збудити ініціативу дітей, заздалегідь активізує необхідний словник, тобто вчитиме дітей складного процесу самостійного створення розповіді. Вихователь має творчо продумати план, відібрати для колективного розбору з дітьми ті його пункти, які можуть бути найважчими щодо виховного впливу. Отже, вихователь підказує дітям правильне спрямування розповіді...

На деяких заняттях можна використати *складання розповіді за частинами* (колективне складання розповіді). Цей прийом полегшує складання розповіді, оскільки, відповідно, зменшується її обсяг. Заняття стає різноманітнішим, цікавішим, є можливість опитати більшу кількість дітей і їхні розповіді стають більш повними та глибокими. Картину, зміст якої легко поділяється на частини, можна описувати за частинами. Наприклад, картина «Кішка з кошенятами»...—про кожне кошеня потрібно розповісти окремо

(якого воно кольору, що воно робить). Таке завдання—розповіді про одне кошеня — примушує дитину пильніше вдивитись у зображення, зіставити його з іншим, вживати більш точні вирази (лежить на боці, згорнулося клубочком, присіло...). Дитина чіткіше може встановлювати зв'язки між частинами картини (воно кличе іншого грати, воно повернулося до інших кошенят спиною). Цей прийом рекомендується і в роботі з серією картин «Пори року»...

Якщо вихователь пропонує тему для описової розповіді на основі загального досвіду, вона також заздалегідь поділяє її на дрібніші частини або підтеми. Скажімо, вихователь попереджає: «Розповідатимемо про їжачка не всі одразу, а по черзі, щоб усе-усе пригадати». Далі до кожної частини можна запропонувати план. «Зараз, діти, пригадайте, чим він вкритий, яка в нього мордочка, як він пересувається».

Після двох-трьох розповідей на цю тему переходять до наступної частини: «Розкажіть, де в нас живе їжак, що в нього в клітці, для чого» і т.ін...

Наприкінці заняття можна запропонувати одному чи двом дітям, які добре розповідають, розповіді про все відразу...

З інших прийомів навчання, які використовуються на заняттях з розповідання, варто зупинитися на *запитаннях*. Це поширений прийом, проте в розповіданні він відіграє другорядну роль. Запитання ставляться... переважно після закінчення розповіді з метою уточнення і доповнення її... Потрібно уникати порожніх неконкретних запитань: «Ну, що ти скажеш? Більше ні про що не хочеш розповісти?» Вони не допомагають дитині або ж призводять до випадкової відповіді.

У процесі розповіді дитини, якщо трапляється помилка, зупинка, краще використати *підказку* слова або речення, *виправлення* допущеної помилки, це менше порушує зв'язність, плавність розповіді, ніж запитання... Виправлення потрібно робити досить голосно, але доброзичливо ..., не обов'язково при цьому домагатися його повторення дитиною: потрібно тактовно, турботливо поставитися до творчого процесу створення розповіді.

Якщо трапляються поширені помилки, краще запам'ятати їх, а потім використати деякі прийоми словникової роботи... Деякі помилки виправляються в процесі розповіді...

Слід пам'ятати, що не виправлена помилка — це зайве підкріплення неправильної мовленнєвої форми, яка може перейти в звичку...

Мабуть, найчастіше вихователі неправильно використовують такий прийом навчання, як *оцінка* дитячої розповіді. Часом вони

дають неконкретну оцінку за змістом («Ти правильно розповів», «Наступного разу розповіси краще»), або невдало вибирають час для оцінки: оцінюють розповіді в кінці заняття.

Оцінка—навчальний прийом. Сутність її використання полягає в тому, щоб діти наслідували те, що вихователь схвалив, і уникали того, що він засудив. Інакше, оцінка має вплинути не лише на оповідача, розповідь якого оцінюється, а й на інших дітей, на їхні наступні розповіді. Тому оцінки, які даються у кінці заняття, по суті, некорисні. До того ж діти, та й сам вихователь не пам'ятають точно якість усіх прослуханих розповідей, а діти під кінець заняття стомлюються і не можуть сприйняти вказівок вихователя...

Використовувати... розгорнуту оцінку для кожної розповіді не обов'язково, проте обов'язково слід у деяких розповідях виділити щось цінне: нове у змісті, досягнення чи недоліки форми...

Іноді до оцінювання розповідей ми залучаємо дітей. Цей прийом використовується у групі дітей шести років...

(Дементьева АМ. Методика обучения рассказыванию в детском саду. — М.: Учпедгиз, 1963. — С. 16-30).

Н.П. ОґЛАНОВА

## СКЛАДАННЯ КАЗОК ДІТЬМИ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Казка — улюблений літературний жанр дітей дошкільного віку. Конкретність і жвавість зображуваних у казці подій, незвичайність пригод героїв захоплюють дитину, породжують позитивні емоції, бо відповідають конкретно-образному, дійшовому характеру її мислення.

Незважаючи на фантастичний зміст, казка є для дитини своєрідним засобом пізнання навколишнього життя. В основі казки завжди лежать ідеї, що відбивають реальні зв'язки об'єктивної дійсності. В казках діють типові персонажі, взяті з життя і діяльності народу. Тому казкові сюжети допомагають дитині краще орієнтуватися в навколишньому житті, уявляти предмети в різному співвідношенні, глибше розуміти і наслідувати поведінку героїв.

Бажання дошкільнят пізнати навколишнє життя, взяти в ньому активну участь, змінити його рано виявляється в їх фантазуванні.

Тому діти дошкільного віку люблять не тільки слухати, а й самостійно складати казки. Правильний підхід дітей до казкової фантастики формується приблизно в середньому дошкільному віці під безпосереднім впливом виховання і навчання. Складнішим етапом розумової діяльності дитини-дошкільника є оволодіння вмінням самостійно складати казку. Самі діти не можуть оволодіти потрібними прийомами складання казок, цього їх треба вчити. Найкраще робити це в процесі творчої діяльності дітей під керівництвом дорослого.

Починаючи роботу, ми перевірили вміння дітей складати казки, запропонувавши скласти казку на тему «Як заєць лисицю перехитрив». Це заняття, проведене в індивідуальному порядку, показало велику відмінність в уміннях дітей.

Із 110 дітей тільки 36 склали казку самостійно. Вони зуміли використати свої вміння, набуті в процесі придумування реалістичних сюжетів під час виконання нового завдання—складання казки, проте зміст більшості казок був недосконалий, не було чітко визначеного сюжету. Діти описували кілька подій, не пов'язаних однією сюжетною лінією. Окремі казки були дуже короткі й не відповідали запропонованій темі, не характеризували хитрості зайця.

Відчувалося, що дітям важко співвідносити зміст оповіді з темою казки, попередньо продумати сюжет. Завдання ускладнювалося тим, що в усіх казках, які діти слухали раніше, лисиця була найхитрішим звіром. Тому в кожній казці під кінець виходило, що лисиця хитріша за зайця.

Більшість дітей, виконуючи завдання, працювала творчо. Діти здебільшого переказували зміст знайомих казок. При цьому вони вибирали такий сюжет, в якому виявлялася хитрість персонажів. «Я знаю, як Маша ведмедя перехитрила», — говорить Яна С і починає розповідати казку «Ведмідь і дівчинка».

Складнішим засобом виконання завдання була заміна образів знайомих казок тими персонажами, які були названі (наприклад, образи їжачка і зайця— образами лисиці і зайця (казка «Заєць і їжак»); образ журавля — образом зайця (казка «Лисиця і журавель»). Користуючись цим засобом, діти брали тільки ті казки, в яких проводилась ідея хитрості і був один із названих у завданні персонажів.

Окремі діти більш творчо підійшли до виконання завдання. Вони поєднували в одній казці сюжети 2-3-х знайомих казок.

Отже, треба було поступово і систематично озброювати дітей відповідними вміннями та навичками. Організовуючи навчання, ми передбачили завдання в такій послідовності: 1) придумування

дітьми фантастичних дій героя, схарактеризованого вихователем (продовження розповіді вихователя); 2) складання казки на запропоновану тему; 3) самостійне придумування і теми, і сюжету казки. Відповідно до завдань і проводились конкретні заняття.

У цій статті ми розглянемо тільки 5 таких занять. Звичайно, протягом 5 занять діти не змогли б набути відповідних умінь. Успіхи дітей — це результат того, що вони під керівництвом вихователя не тільки складали казки, а й придумували реалістичні сюжети, описували картини природи тощо.

На першому занятті діти продовжили розпочату вихователем розповідь на тему «Сон Андрійка». Даючи експозицію оповідання, вихователь ознайомив дітей з головним героєм—хлопчиком Андрійком, якому батько подарував велосипед. Подарунок так сподобався Андрійкові, що навіть приснився вночі. Наснилося хлопчику, що поїхав він подорожувати різними містами та селами, різними країнами. Куди поїхав Андрійко, що він там побачив — повинні придумати діти.

Таке завдання давало дітям можливість використовувати своє вміння придумувати реалістичні сюжети (у снах часто відображаються реальні факти) і водночас—право на фантазування.

Закріпленню вміння в дітей придумувати фантастичні сюжети повинно було сприяти друге заняття — складання казки на тему «Що розповів мені Дід Мороз». Діти вважають, що Дід Мороз живе в лісі, зустрічається та розмовляє з різними звірами. Тому ми передбачали, що придумані дітьми сюжети матимуть фантастичний характер. Заняття планували провести через два дні після Новорічного свята. Яскраві новорічні враження дітей мали активізувати їхню творчу уяву.

І ця тема — розповідь Діда Мороза, і попередня — сон Андрійка мали на меті допомогти дітям глибше зрозуміти особливості «казки» як розповіді про вигадані, фантастичні події.

Найбільшу увагу в роботі ми приділяли складанню дітьми казок про тварин. Нескладні за композицією, доступні за змістом казки про тварин рано, починають цікавити дітей. Те, що вчинки звірів уподібнюються в казках до людських вчинків, діти сприймають як закономірне явище.

Проте для самостійного складання казок про тварин мало одного інтересу дітей. Треба провести підготовчу роботу, щоб поповнити їхні знання і досвід. Підготовчим етапом в нашій роботі було розглядування репродукцій картин про тварин, пригадування їхньої

поведінки, читання коротких казок з цікавими сюжетами про тварин. Тільки після цього дітям було запропоновано теми «Наші казки про тварин» (2 заняття) та «Чия казка цікавіша?» (1 заняття).

Плануючи проведення занять у такій послідовності, ми прагнули поступово ускладнювати їх зміст і прийоми керівництва творчою роботою дітей. Якщо на першому занятті був використаний такий прийом, як продовження розповіді вихователя, то на другому дітям було дано тільки тему з вказівками, про що і як можна розповідати. На наступних заняттях ми підкреслювали, що можна придумувати, конкретну тему для роботи діти вибирали самі. Вказівки мали приблизно такий зміст: «Дід Мороз міг розповісти вам, як він помітив у лісі щось цікаве, як він зустрівся з яким-небудь звіром, про що вони розмовляли. І кожному з вас Дід Мороз розповідав по-різному, через те ваші розповіді мають бути різними»; «Сьогодні ми будемо складати казку про звірів. Казку треба скласти невеличку, але цікаву про одного або двох звірів».

Завдяки такій послідовності в роботі, діти оволоділи вмінням складати казки про тварин. Розвиток цих умінь здійснювався за такою схемою: поступовий розвиток умінь придумувати фантастичні сюжети; оволодіння дітьми елементами попереднього планування творчої роботи; засвоєння мовних особливостей казок; розвиток у дітей контролю і самоконтролю в процесі оцінки результатів творчої роботи.

Свідченням розвитку й удосконалення творчих умінь дітей є насамперед те, що вони самостійно придумують сюжети, побудовані на комбінації елементів минулих вражень.

Розвиткові творчих здібностей дітей сприяли заняття на теми «Складання казок про тварин» і «Чия казка цікавіша?» Діти виконали завдання «Скласти казку про тварин», бо воно було конкретне, зрозуміле і доступне всім. Навіть діти, які на початку навчання відмовлялися складати казки, на цьому занятті були активні. Наприклад, Тамара Г., в якій раніше «голова не думала», склала таку казку «Про зайчика і лисичку»: «Заєць сидів на галявині і раптом побачив, що куші заворушилися. Він подивився—то була лисиця. Заєць почав утікати, а лисиця погналася за ним. У лісі протікав струмочок. Заєць перестрибнув його, а лисиця впала у воду. Вилізла і побігла до себе в нору». Це пояснюється тим, що в процесі навчання діти набули певного досвіду і навичок розповідання, оволоділи деякими засобами складання казок (умінням вибирати тему казки, попередньо накреслити основну сюжетну лінію). Ці вміння проявились і на наступних заняттях.

Тема заняття «Чия казка цікавіша?» включає в себе елемент змагання. Це було своєрідним стимулом й активізувало творчий процес. Кожній дитині хотілося скласти найцікавішу казку. Про різноманітність і яскравість сюжетів свідчать уже самі назви казок: «Ведмеді та їхні човники», «Щасливий лев», «Лісова білка», «Два ведмеді», «Собака і кіт», «Хитрий заєць», «Пригоди трьох левенят», «Крокодил і вовчєня», «Про кошенятко» та ін. Характерно, що вже в назві казки діти намагалися підкреслити певну істотну рису сюжету, зацікавити слухачів назвою казки. Порівняння казок, створених на першому і останньому заняттях, показує, що в них значно зріс елемент фантастики.

Таким чином, уміння дітей придумувати фантастичні сюжети розвивається поступово і великою мірою залежить від правильно організованого навчання. Про розвиток та вдосконалення творчих умінь дітей свідчить те, що дошкільнята придумували різноманітні сюжети, змінювали структуру казок (від багатоплановості вони переходять до характеристики однієї події з поступовим наростанням кульмінації і розв'язкою).

Сюжети дитячих казок стають чіткішими, послідовнішими в міру того, як діти оволодівають умінням попередньо планувати свою роботу. Формування цього вміння ми починали з того, що пропонували дітям продумати зміст казки перед розповіданням: «Ви спочатку про себе придумайте, а потім руку піднімайте». Оскільки така вимога ставилась і на всіх заняттях, присвячених творчій розповіді, діти поступово засвоїли її і почали контролювати себе. «Я вже половину придумав», «Мені лишилося зовсім мало придумати»,—такі заяви можна було почути від дітей. Окремі діти, приступаючи до виконання творчого завдання, спершу визначали головну сюжетну лінію. «Заблудилася вона, звичайно через білочку», — шепоче Сашко Г.

Навчаючись продумувати зміст казки, діти опанували прийоми попереднього планування творчої роботи. Цьому сприяло й те, що вихователь неодноразово давав їм план розповіді і зразок сюжету, наприклад: «Я склала казку «Пригода малого вовчєняти». Спочатку розповідатиму, як мале вовчєня вперше вийшло на прогулянку, потім — про зустріч його зі страшним звіром і про те, що сказала мама-вовчиця, коли вовчєня повернулося додому». Цей прийом допоміг дітям правильно зрозуміти завдання. І хоча розгорнутий план дошкільнята, звичайно, ще не вміють складати, проте вони можуть виділити з тексту одну-дві головні думки. «Я розповім, як

ведмедики вийшли на прогулянку і знайшли пташеня. Казка називається «Два ведмеді і три пташки» (Наташа О.).

Про те, що дошкільнята оволоділи елементами попереднього планування роботи, свідчила також їхня реакція на зауваження вихователя. Якщо раніше діти легко погоджувалися з ними і змінювали сюжетну лінію, то тепер вони відстоюють свій текст, пояснюючи задум.

Дітям старшого дошкільного віку властиве бажання не тільки створити цікавий оригінальний сюжет, а й красиво словесно оформити його. Мова дітей набуває певного колориту залежно від теми. Придумуючи казкові сюжети, діти використовують відповідні словесні форми: «Жили-були двоє хитрих ведмедиків...»; «Він поїхав у ліс, ліс був дрімучий...»; «Давайте,—говорить гадюка, — я пролізу, я — довша». — «Ні, — говорить кіт, — я, я — пухнастіший»; «Йде-йде, а назустріч їй сова — так дивиться, а кажани літають...»; «Зайчик-побігайчик» та ін. Особливо подобаються дітям складені римовані речення, наприклад: «Вставай, ведмедику, досить спати, лапу смоктати, треба трохі нам пограти».

При складанні казок діти застосовують такий прийом, як повторення. Наприклад, казку «Що розповів мені Дід Мороз» Сашко Р. побував так: «Ішов Дід Мороз і зустрів зайчика. Зайчик каже: — Куди йдеш?—У дитячий садок на свято. — Можна, я з тобою?—Ні, зайчик, я перестрибую через річки, через озера.

Іде Дід Мороз і зустрічає ведмедя. — Можна, я з тобою? — Ні, я перестрибую через річки, через озера. А ти не зможеш» і т.ін.

Таким чином, діти старшого дошкільного віку словесно оформлюючи самостійно складені казки, використовують деякі мовні засоби, характерні для цього літературного жанру. Оволодіваючи творчими вміннями, діти стають вимогливішими до якості своєї роботи та до розповіді товаришів. На заняттях часто можна було спостерігати, як діти, передавши зміст казки, продовжували вдосконалювати її і просили експериментатора записати другий варіант або висловлювали бажання розповісти ще раз. Мотивувалося це так: «Я краще придумав, можна ще раз розповісти?»

Іноді діти тільки змінювали або доповнювали одне-два речення чи навіть слова «Я там сказала: «І котик зупинився», а треба ще: «І котику так страшно-страшно стало».

Гену К. цікавить, чи правильно зрозумів його експериментатор. «Я там два слова сказав, — говорить він після заняття. — Ви яке записали, перше чи друге? Треба друге». Діти часто робили за-

уваження своїм товаришам. Особливо обурювалися вони, коли хтось намагався розповісти казку, яку їм читали або яку показували по телебаченню.

Дошкільнята помічали помилки, яких припустилися їхні товариші в придуманих сюжетах. «Узимку грибів у лісі не буває»,—зауважують діти Толі І. «Що ж це, Вітю, взяв Дід Мороз одну ялиночку і ліс утворився?»

Під впливом навчання у дітей змінюються критерії оцінки якості казок. Якщо спочатку діти оцінювали тільки інтонацію, виразність мови (наприклад, «Мені подобається казка, бо Ліда голосно і красиво розповідала»), то в кінці навчання вони конкретніше аналізували почуте, відмічали творчі успіхи товаришів. Галя К.: «Сергій С добре придумав, він зовсім по-іншому розповів». Сашко Р.: «Дуже цікаво Валерій придумав про чарівну хатинку в лісі».

Таким чином, у процесі послідовних систематичних занять під керівництвом вихователя діти старшого дошкільного віку набувають умінь складати казки: створюють сюжети на основі комбінації елементів своїх знань та уявлень, починають наперед планувати творчу роботу, використовують відповідні мовні засоби (художній зачин, повторення, приказки, прислів'я, римування).

Такі заняття позитивно впливають на розвиток творчої уяви, мислення і мовлення дітей, сприяють формуванню в них умінь застосовувати навички творчої роботи в різних ситуаціях.

*(Дошкільна педагогіка та психологія. Респ. наук.-метод. зб. — Вип. 3. — К.: Рад. шк., 1967. — С 100-107).*

*Е.П. КОРОТКОВА*

### НАВЧАННЯ РОЗПОВІДАННЯ В ДИТЯЧОМУ САДКУ

*Розповідання на теми з власного досвіду* (курс. наш. — А. Б.). Старша група. В дитячій мовленнєвій творчості значна роль належить розповідям дітей про себе, дружбу з однолітками, цікаві прогулянки й ігри, працю... Важливим у методиці є вибір теми. У старшій групі можуть бути рекомендовані такі теми: «Моя улюблена іграшка», «Наші ігри з лялькою», «На осінній прогулянці», «Наші зимові розваги», «Як я допомагаю вдома», «Наш зимовий одяг»,

«Про горобців», «Про котика», «Квіти у нашому квітнику», «Нашою городі» і т. ін...

Як використати досвід старших дошкільників, щоб підготувати їх до описування подій з власного життя, якими прийомами домогтися зв'язних і живих розповідей?...

На початку навчального року можна запропонувати тему «Моя улюблена іграшка». Важливим чинником успішного виконання мовленнєвого завдання є активізація дитячої пам'яті. В попередній бесіді з дітьми педагог пропонує пригадати улюблені іграшки і назвати їх. Після того, як двоє чи троє дітей дадуть відповідь на запитання, вихователька повідомляє, що зараз діти розповідатимуть про іграшки і про те, як цікаво можна з ними гратися. Далі пропонується зразок розповіді вихователя: «Коли я була маленькою, моєю улюбленою іграшкою було заводне курчатко. Воно було маленьке, з круглими чорненькими оченятами, з гострим дзьобиком. Курчатко було маленьке—воно вміщалося на моїй долоні. Коли його заводили, воно починало швидко-швидко дзьобати: тук-тук, тук-тук. І перебігало з місця на місце. Я кликала курчатко: ціп-ціп-ціп! Насипала йому зернятко. Мені було дуже весело!»

На заняттях такого типу мовленнєвий зразок має важливе значення: він допомагає дітям пригадати аналогічні випадки зі свого досвіду й оволодіти формою викладу.

Після короткої паузи вихователь пояснює, що розповідь складається з двох частин, і розкриває сенс кожної з них: «На початку я детально розповідала про іграшку, про те, який вона мала вигляд, чим була цікавою для мене. А в кінці вже розповіла про ігри з улюбленою іграшкою».

Для кращого засвоєння зразка педагог може повторити свою розповідь або запропонувати комусь із дітей відтворити першу, а потім і другу частину. Завдання супроводжується вказівками вихователя: «Пригадаєте, що я розповідала про свою улюблену іграшку — заводне курчатко. Повторіть початок розповіді. Пригадайте також, як я розповідала про свою гру з курчатком. Повторіть це». В заключній частині бесіди педагог також дає конкретні вказівки дітям: «Коли будете розповідати, намагайтеся спочатку все розповісти про іграшку (як вона називається, чим вона цікава для вас), а потім розкажіть, як ви з нею граєтесь»... На обдумування розповіді дається певний час. Розповіді дітей педагог слухає із зацікавленням: схвалює посмішкою чи похитуванням голови, якщо є необхідність, допомагає виконати завдання... Ефективним є прийом спільних дій, якщо дитина відволікається під час розповіді, продовжує за вихо-

вательною розпочате нею описування. У процесі викладу не варто звертатися до дитини з уточнювальними запитаннями, оскільки вона може припинити розповідати й очікувати на запитання.

Після розповіді педагог аналізує й оцінює її, залучає до цього всю групу. Він звертається із запитаннями, у відповідях на які діти висловлюють свої враження, думки («Що в цій розповіді тобі найбільше сподобалося? Що особливого запам'яталося? Що саме в розповіді тобі хотілося б схвалити?»). Далі вихователька сама коротко характеризує розповідь і конкретно оцінює її чи її якості. Мовленнєвий зразок навчає дитину аналізувати виступи товаришів, висловлювати щодо них нескладні судження. Найдокладніше аналізуються й оцінюються перші розповіді, оскільки це допоможе іншим дітям більш усвідомлено й цілеспрямовано контролювати своє мовлення, не повторювати мовленнєвих помилок... Наприкінці заняття (після того як п'ятеро-шестеро дітей виступили з розповідями) педагог ще раз зауважує, що діти вчилися цікаво й детально розповідати про іграшки, радить уважніше розглянути їх після заняття, щоб краще описати наступного разу... Мовленнєва діяльність дошкільників значно активізується, якщо під час заняття використовуються знайомі художні твори...

*Підготовча до школи група. Розповіді на теми з власного досвіду.* В підготовчій до школи групі вихователька продовжує навчати дітей розповідання на теми з власного досвіду... Педагог підвищує вимоги до розповідей, домагається більшої активності й самостійності дітей... Тематика розповідей з досвіду відбиває різноманітні спостереження дітей, їхні ігри, прогулянки, участь у доступних, цікавих справах, життя в колективі однолітків тощо. Дітям шести-семи років можна запропонувати такі теми: «Як ми відпочивали влітку», «Мої улюблені квіти», «Наші нові іграшки», «Цікава прогулянка», «Наш парк улітку і восени», «Як ми піклуємося про малюків», «Гарний вчинок мого товариша», «Як ми святкували новорічне свято», «Про нашу білочку», «Ми відвідали зоопарк», «Про наш акваріум», «Про подорож за місто», «Наші будівлі з будівельного матеріалу», «Як ми граємось з м'ячем»...

У цій групі педагог продовжує вчити дітей розповідати за готовим планом. Спочатку він повідомляє тему розповіді, а потім ознайомлює з основними пунктами плану, смисловими паузами й інтонаціями відокремлює одне питання від іншого, підкреслює у фразах опорні слова. Наприклад, на занятті з теми «Наш сад» вихователька говорить: «Спершу потрібно розповісти про дерева й кущі нашої ділянки; потім — у середині розповіді — детально розповісти про наш квітник й газони на ділянці; в кінці — про майданчик для ігор і розваг».

Після того, як план буде проголошено, слід запропонувати одному-двом дітям повторити його (педагог говорить дохідливе, не вживає терміну «план розповіді»). Якщо обсяг матеріалу для розповіді достатньо великий і пов'язаний із загальногруповими спостереженнями, доцільно організувати колективне розповідання за накресленим планом. Тоді дошкільники складають описи за частинами відповідно до запитань плану.

На початку заняття вихователька дає вказівку щодо характеру колективної роботи, скажімо, в такій формі: «Розповідь про нашу ділянку розпочне Вітя, він розповідатиме про дерева та куші, інші діти продовжать і закінчать розповідь»... Педагог може застосувати на занятті прийом спільних дій, який дає педагогові змогу втрутитись у розповідь, щоб дати взірець викладу. Цей прийом особливо ефективний, якщо діти розповідають мляво, із зупинками й утрудненнями...

У другій половині навчального року вихователька може залучати дітей до спільного складання плану (сама ж вона, готуючись до заняття заздалегідь повністю накреслює і розробляє план). Це підвищує активність і самостійність дошкільників...

Іноді дитина в процесі викладу події, учасником якої вона була, переходить до розповіді про уявлені дії і розповідає про них так, начебто вони відбувалися насправді. Розповідь перетворюється на своєрідне фантазування... Вихователька має вчити відрізняти розповідь-бувальщину від розповіді-вигадки, стимулювати дітей до реалістичного характеру викладу, як того вимагає тема. Водночас потрібно задовольнити прагнення дитини мріяти. У підготовчій групі стає можливим використання на заняттях тем, які б відбивали задуми дітей, їхні бажання, мрії. Розповіді, звернені в майбутнє, викликають у дітей значний інтерес. Однак не можна не враховувати, що зв'язно розповідати про майбутні події і вчинки дитина може лише за умови наявності в неї достатнього запасу реалістичних знань... і розповіді-зразка...

*Розповіді за пропонованими сюжетами.* Навчання творчої розповіді за пропонованими сюжетами — складний етап роботи з формування зв'язного монологічного мовлення...

Одним з важливих методичних питань навчання творчої розповіді є вибір сюжетів...

Сюжети для складання реалістичних розповідей охоплюють галузь дитячих ігор і розваг, наприклад: «Сергійкові подарували нову іграшку», «Люда і Світланка граються у школу», «Галинка вчиться ка-

татися на ковзанах», «Юрко й Мишко пускають весною кораблики», «Іринка з Воною дивляться по телевізору веселий мультфільм». Окремі сюжети орієнтують на складання розповідей морально-етичного змісту: «За що подякувала онукові бабуся», «Віра — мамина помічниця», «Люся прийшла на допомогу своєму молодшому брату», «Іринка і Світланка — гарні подруги», «Хто навчив Катрусю переходити вулицю», «Славко став новоселом»... «Сергійко вивів на вулицю своє цуценя», «Віра допомагає бабусі доглядати за куркою з курчатами», «Гриць пішов з хлопцями до лісу по гриби», «Кумедні пригоди рудого кошеняти»... За сюжетами діти складають розповіді не тільки з одним героєм, а й з кількома дійовими особами. Наявність двох-трьох персонажів дає підставу вводити діалог...

Розпочинаючи навчання, доцільно використовувати мовленнєвий зразок, за аналогією з яким діти впевненіше можуть скласти розповіді на запропонований сюжет. Рекомендується також використовувати прийом спільних дій — безпосередня участь педагога допомагає дитині краще виконати творче завдання... Педагог починає розкривати тему, а діти продовжують і завершують...

Прийом спільних дій на заняттях з творчого розповідання доцільно поєднувати із запитаннями, вказівками, поясненнями...

На заняттях з розповідання важливу роль відіграють запитання, які пропонуються у вигляді плану до розповіді. З планом педагог знайомить дітей після того, як ознайомить їх з сюжетом і темою розповіді. Повідомляється план у доступній формі (сам термін «план» не вживається). Наприклад, дітям пропонується скласти розповідь про те, як Грицько з друзями ходив до лісу по гриби. У ході бесіди діти знайомляться з основними пунктами плану:

- Як Грицько збирається до лісу по гриби.
- Про що він міг розмовляти з друзями по дорозі до лісу.
- Як він шукав гриби й які.
- Що могло трапитися з хлопцями, коли вони збиралися додому?

Один із пунктів плану педагог розбирає з дітьми докладно. Так, він пропонує їм поміркувати, що могло трапитися, коли діти збиралися повертатися додому. Діти висловлюють свої припущення, а потім разом з вихователькою відбирають кращі варіанти: хтось із дітей заблукав і всі його шукали; хтось зібрав замість їстівних неїстівні гриби й діти допомогли — всі разом швидко назбирали йому грибів; діти допомогли нести кошик дідусеві, якого зустріли дорогою...

Щоб закріпити в дитячій пам'яті план розповіді, доцільно запропонувати комусь із дітей повторити його головні пункти. Далі в



процесі аналізу й оцінки кожного виступу педагогові слід звертати увагу на те, чи дотрималася дитина плану, чи достатньо розкрила задум розповіді. Після того, як діти навчаються складати розповіді за готовим планом, який запропонував педагог, можна запропонувати їм самостійно обміркувати послідовність викладу творчої розповіді, скласти план своєї розповіді. В ході бесіди вихователька їм допомагає...

У підготовчій до школи групі діти можуть будувати свої розповіді з опорою на образ головного героя... Діти описують центральний образ героя і всі його дії та обставини, за яких він діє...

На заняттях з розповідання велика роль відводиться вправам. Адже подекуди діти утруднюються розпочати розповідь, довго мовчать, їм важко знайти потрібні фрази, копіюють один одного. Це відволікає думку від головного, перевантажує мовлення незначними дрібницями. Тому вихователів слід тренувати дітей у вмінні будувати початок розповіді.

Після того як діти познайомились із сюжетом і планом розповіді, вихователька стимулює їх до обдумування початку розповіді. Діти вправляються, набувають необхідних навичок. Педагог схвалює кращі варіанти і часом показує, як потрібно досягти змістовного, динамічного початку розповіді. Наприклад, за сюжетом «Грицько пішов з хлопцями до лісу за грибами» педагог може розпочати розповідь із розмови дійових осіб.

«Завтра ми підемо до лісу за грибами, — сказали хлопці Грицеві. — Ти підеш з нами?» — «Піду!» — швидко відповів Грицько. І вже з вечора почав збиратися до лісу за грибами». А можна розпочати й так: «Грицько на літо приїхав у лісове селище до дідуся. У день приїзду дідусь подарував йому невеличкий плетений кошик. «З цим кошиком, — сказав дідусь, — ти ходитимеш до лісу за грибами». Захотілося Грицеві піти до лісу — назбирати повний кошик грибів»...

На заняттях у підготовчій до школи групі діти разом з вихователькою складають цикл коротеньких розповідей, в яких діє один герой. Наприклад, цикл розповідей про зустріч новенької у дитячому садку може складатися з чотирьох частин. На матеріалі однієї розповіді діти вчать описувати зовнішній вигляд дійової особи, на матеріалі інших — вправляються в описуванні уявлених іграшок, малюнків, у відтворенні діалогів тощо.

Розглянемо методику заняття за сюжетом «У дитячому садку зустрічають новеньку». Хід заняття. Спочатку вихователька знайомить дітей із завданням:

«Сьогодні ви маєте скласти чотири невеличких розповіді про дівчинку Оленку. Першу розповідь — «Оленка прийшла до дитячо-

го садка» — складатимемо разом: я розпочну, а ви її продовжите і закінчите. Слухайте початок розповіді: «До дитячого садка Оленка з мамою йшли швидко. Дівчинці хотілося скоріше прийти туди: адже вона вперше йшла до дитячого садка. У дитячому садку Оленку привітно зустріла вихователька. Разом з нею Оленка увійшла до групової кімнати і відтоді діти побачили новеньку. Розкажіть, яку дівчинку побачили діти, як вона виглядала», — звертається педагог до дітей.

Потім вихователька пропонує послухати початок другої розповіді: «Діти привіталися з новенькою, запитали, як її звуть. Вони стали показувати їй іграшки. Яка іграшка найбільше сподобалась Оленці? Поміркуєте над цим і продовжіть розповідь».

Після того, як діти описали іграшки, педагог починає іншу розповідь: «Діти показали Оленці свої малюнки. На них була зображена осінь. Що могла побачити на малюнках Оленка? Розкажіть про це».

Педагог пропонує послухати наступну розповідь: «Діти запитали в Оленки: «Хочеш побачити наших пташок?» — «Хочу!» — відповіла дівчинка. Разом з дітьми вона підійшла до клітки з пташками. Подивилася на них, їй захотілося більше дізнатися про пташок. Оленка почала запитувати дітей, а ті — відповідати. Про що запитувала Оленка? Що відповідали діти? Розкажіть про це».

Діти продовжують розповідь...

Цінною мовленнєвою вправою є побудова розповіді з опорою на зразок педагога за умови заміни в ньому описових елементів відповідно до творчого завдання. Скажімо, в розповіді-зразку описується весна, перед дітьми ставиться завдання уявити в розповіді дії героїв іншої пори року і відповідно до цього дати опис...

Доступним і досить цікавим для дошкільників є складання казок про іграшки — ляльки, іграшкові ведмежата, лисенята, зайчата.

Дітям старшого дошкільного віку можна запропонувати такі казкові сюжети: «Ведмедичка навчає ведмежа дякувати», «В іграшковому цирку виступають заводні звірята», «Слоненя вчиться кататися на велосипеді», «Матрешки влаштували лялькам веселий концерт», «На полиці в шафі для іграшок влаштувався крокодил», «Заєць, лисиця й ведмідь захотіли стати музикантами», «Ведмежа і зайченя влаштували веселу гру», «Лялька йде в ліс за грибами», «Дюймовочка в гостях у ляльок». Складання казок доцільно супроводжувати демонстрацією іграшок...

На заняттях зі складання казок варто запропонувати дітям сюжети з музичними інструментами...

Заняття з опорою на іграшки чергуються із заняттями без показу іграшок... Вихователька знайомить дітей з сюжетами майбутньої казки,

повідомляє план її викладу, активізує словник. В окремих випадках доцільно використовувати прийом спільних дій — педагог починає казку, а діти продовжують і закінчують її...

(Короткова Э.П. Обучение рассказыванию в детском саду. — М.: Просвещение, 1978. — С. 62-66; 89, 91-94; 98-102; 107-109).

**О.С.УШАКОВА**

### РОЗВИТОК ЗВ'ЯЗНОГО МОВЛЕННЯ

...Монологічне мовлення є організованим видом мовлення, тому воно потребує спеціального виховання... Зв'язне висловлювання засвідчує, наскільки дитина оволоділа словниковим багатством рідної мови, її граматичною будовою, нормами мови і мовлення...

Зв'язність великою мірою залежить від рівня оволодіння побудовою окремих речень, уміння пов'язувати слова й речення. Розв'язання завдання формування зв'язності передбачає навчання різноманітних типів зв'язку (між словами, реченнями, частинами тексту), навчання побудови синтаксичних конструкцій...

Розвиток зв'язного мовлення неможливо уявити без оволодіння дитиною рідною мовою, засвоєння її звукової сторони, словникового запасу, граматичної будови мовлення...

У лабораторії розвитку мовлення розроблено систему занять, яка враховує всі сторони мовленнєвого розвитку. Ця система ґрунтується на комплексному підході, який полягає в тому, що на одному занятті вирішуються водночас різні мовленнєві завдання, пов'язані між собою єдиним змістом. Передусім зазначимо думку щодо єдиного змісту. В сучасній практиці прийнято вважати, що сполучення завдань потрібно, а єдиний зміст зовсім не обов'язковий.

У нашій методиці принцип єдиного змісту заняття є провідним, особливо для старшого дошкільного віку. І хоча цього принципу дотримують не на всіх заняттях, оскільки він не є самоціллю, ми вважаємо його важливим. Важливість цього принципу полягає в тому, що увага дітей не відволікається на нові персонажі й посібники, а вже на знайомих словах і поняттях проводяться граматичні, лексичні, фонетичні вправи, тоді й перехід до зв'язного висловлювання стає для дитини природним і неважким... ^,,

У сучасній методиці розвитку мовлення на уроках... мови висвітлюються завдання, зміст, методи і прийоми роботи над одиницями мови в плані формування мовленнєвих умінь і навичок, розглядаються теоретичні питання взаємозв'язку між різними аспектами роботи з розвитку мови.

Т.О. Ладиженська розглядає розділи роботи з розвитку мовлення відповідно до основних одиниць мови.

«Предметом роботи з розвитку мовлення на уроках російської мови, — пише вона, — є функціонування мовної одиниці, під якою ми розуміємо не просто значення, функцію, роль певної одиниці в системі мови..., а призначення, застосування, використання мовних засобів для передачі певного «інтелектуального» чи «логічного» змісту, їх використання у живому спілкуванні, організацію мовних одиниць і їх взаємодію в комунікативному акті, реалізацію потенційних властивостей мовних засобів у мовленні залежно від особливостей самих засобів, мети висловлювання, намірів мовця» (*Ладыженская Т. А. Развитие речи как особая область методики русского языка // Методика развития речи на уроках русского языка / Под ред. Т.А.Ладыженской. — М: Просвещение, 1980. — С. 10*).

Т.О.Ладиженська вважає, що вивчення призначення і використання мовних одиниць у висловлюванні, в зв'язному мовленні — це і є вивчення функціонування одиниць мови. Вона вичленовує і конкретизує комунікативний план засвоєння кожної одиниці мови.

Т.О.Ладиженська підкреслює, що необхідність взаємозв'язку між різними боками роботи з розвитку мовлення не потребує особливих доведень, бо цей взаємозв'язок зумовлений взаємозв'язками між різними мовними одиницями, які існують у мові.

Автор розкриває шляхи реалізації такого взаємозв'язку...

*Перший шлях:* вивчення мовних одиниць щодо засобів іншого, вищого рівня. Скажімо, в процесі аналізу лексичних, синтаксичних засобів ми використовуємо для вивчення слова, словосполучення і речення, а для вивчення речення—складне синтаксичне ціле.

*Другий шлях:* розглядання мовних засобів стосовно тексту висловлювання. Цей підхід дає можливість розкрити роль синонімів, займенників, сполучників і т.ін. в організації тексту.

Отже, учні вивчають одиниці мови, їм показують їхні мовні можливості, функціонування цих одиниць у мовленні, далі організують практичне засвоєння цього матеріалу, тобто діти вчаться користуватися певними засобами в своєму мовленні, самостійно будувати висловлювання.

М.Р.Львов виокремлює три лінії роботи з розвитку мовлення: робота над словом, робота над словосполученням і реченням, робота над зв'язним мовленням.

Усі ці три лінії взаємопов'язані, вони розвиваються паралельно; водночас вони підпорядковані одна одній: словникова робота дає матеріал для складання зв'язного висловлювання, робота над реченням допоможе побудувати це висловлювання в певній композиції. Саме в зв'язному мовленні зливаються всі мовленнєві вміння—словниковий запас, на рівні речення, за логікою і композицією тексту...

З лінгвістичного погляду, зв'язне мовлення — це «відрізок мовлення, якому притаманні значна протяжність і розчленованість на більш чи менш завершені (самостійні) частини {Ахматова О.С. Словарь лингвистических терминов. — М.: Сов. энциклопедия, 1966. — С. 368}.

Т.О.Ладиженська розглядає три значення терміна «зв'язне мовлення» в методиці: 1) зв'язне мовлення—процес, діяльність того, хто говорить, пише; 2) продукт, результат цієї діяльності, висловлювання; 3) назва розділу роботи з розвитку мовлення {Ладыженская Т. А. Связная речь // Методика развития речи на уроках русского языка / Под ред. Т.А.Ладыженской. — М: Просвещение, 1980.— С. 187}.

Автор уточнює значення термінів «зв'язне мовлення», висловлювання», «текст», які методисти вживають як синонімічні назви.

І.Р.Гальперін підкреслює багатоаспектність поняття «текст» і виділяє в ньому провідні ознаки: «Текст — це твір мовнотворчого процесу, якому притаманні завершеність, об'єктивована у вигляді письмового документа, літературно обробленого відповідно до типу цього документа; твір, який складається з назви (заголовка) і низки особливих одиниць (надфразових едностей), об'єднаних різними типами лексичного, граматичного, логічного, стилістичного зв'язку, який має певну цілеспрямованість і прагматичну установку» {Гальперин И.Р. Текст как объект лингвистического исследования. — М.: Наука, 1981. — С. 18}.

Т.О.Ладиженська розглядає зв'язне мовлення з погляду таких притаманних йому характеристик, як функції, види, форми (функціонально-сміслові, функціонально-стилістичні і композиційні).

*Функції мовлення* — це засіб спілкування з людьми і засіб пізнання світу. Далі в старшому віці розвивається мовлення, яке використовується для планування спільної діяльності як засіб прилучення до певної групи людей.

*Форми мовлення*— це усне і писемне мовлення. Як вважають психологи, до трьох років мовлення дітей переважно ситуативне, натомість пізніше розвивається і контекстна форма мовлення. В дошкільному віці дитина здебільшого оволодіває розмовним стилем (усною формою літературної мови).

У школі учні оволодівають книжним стилем писемного мовлення, науковим стилем викладу з урахуванням обставин і призначення висловлювання.

*Види мовлення* — діалог і монолог. Спочатку дитина оволодіває діалогічним мовленням, згодом в її мовленні з'являються елементи монологічного мовлення.

Якщо розглядати *типи текстів, композиційні форми*, то слід зазначити, що в мовленні дітей з'являються елементи *описування, повідомлення і міркування*, тому всі ці типи можуть зустрічатися в одному висловлюванні (скажімо, в розповіданні з власного досвіду)...

М.Р.Львов дає таке визначення зв'язного мовлення: «Зв'язним мовленням є таке мовлення, яке організоване за законами логіки, граматики й композиції, являє собою єдине ціле, має тему, виконує певну функцію (переважно комунікативну), йому притаманна відносна самостійність і завершеність, розчленовується на більш чи менш значущі структурні компоненти» {Львов М.Р. Методика развития речи младших школьников. — М: Просвещение, 1985. — С. 72}.

Сучасна методика розвитку мови, зауважує М.Р.Львов, передбачає роботу над простими типами текстів: описуванням, повідомленням, міркуванням.

Розповідні тексти мають сюжет, у них є дійові особи, діалог між ними, це найдоступніший вид розповідання. В розповідь можуть входити й елементи описування (картини природи, стан погоди, зовнішність дійової особи).

В описуванні зображуються окремі предмети, явища, картини природи, вказуються їх ознаки, мовці можуть висловлювати своє ставлення до того, що описується.

У міркуванні доводиться якась думка, використовується судження, наводяться приклади, це найважча форма зв'язного тексту.

У методиці навчання... мови наголошується роль *наступності й перспективності*, які визначають ефективність і систематичність навчально-виховного процесу...

...Розгляньмо ці позиції стосовно дітей дошкільного віку. Насамперед розглянемо аспекти взаємозв'язку різних мовних завдань (словникової роботи, формування граматичної правильності

мовлення, виховання звукової культури мовлення) з розвитку зв'язного мовлення і наступність цих завдань від молодшої до підготовчої до школи груп.

*Словникова робота*, спрямована не лише на збагачення словника, а й на поглиблення розуміння сенсу, значення слова, сприяє тому, що діти при побудові зв'язного висловлювання починають добирати потрібні слова, створювати різноманітні сполучення слів, замінювати слова для уточнення сенсу висловлювання. Саме робота над змістовим боком слова розвиває такі властивості зв'язного мовлення, як правильність, точність, виразність. Не применшуючи значення роботи над збагаченням словника, ми водночас наголошуємо на важливості якісної роботи над словником для формування осмисленого оволодіння лексичними засобами в створенні самостійного висловлювання.

Отже, словникова робота сприяє формуванню вмінь вільно вибирати мовні засоби, які найбільш правильно сполучаються за змістом і точно відображають задум мовця.

*Робота над граматичною формою слова і речення*, тобто формування граматичної будови мовлення, також пов'язана з розвитком зв'язного мовлення і передусім з лексичною роботою. У процесі лексичних вправ на добір синонімів чи антонімів до заданого слова діти водночас виконують і граматичні вправи, правильно узгоджують іменники й прикметники в роді, числі й відмінку. Усвідомлення правильних граматичних форм веде до правильного вживання цих форм у зв'язному висловлюванні.

Для організації тексту, створення самостійного висловлювання особливого значення набувають вправи з синтаксису. Оволодіння синтаксичною системою рідної мови має вирішальне значення для розвитку зв'язного мовлення.

Такі заняття, під час яких тісно переплітаються і граматичні, і лексичні завдання, справляють неабиякий вплив на побудову речень при складанні зв'язного тексту. Мовлення дітей стає образним, вони легко добирають найвлучніші слова і знаходять для них правильну граматичну форму.

Розвиток зв'язного мовлення невіддільний від усіх мовних завдань, зокрема й від *звукової культури мовлення*. Саме від звукового оформлення мови залежить емоційність і виразність висловлювання, а отже, й вплив на слухачів.

*Зв'язність викладу тексту* залежить від таких елементів звукової культури мовлення, як чітка дикція, темп, гучність і правильність вимови, інтонаційна виразність. За відсутності цілеспря-

мованої роботи над інтонаційною виразністю, мовлення дітей характеризується монотонністю, а це веде до його нерозбірливості, таке висловлювання важко назвати зв'язним.

Правильно обраний темп, чітка дикція, вміння відмежувати одне речення від іншого допомагає зв'язному викладу тексту. Вправи на усвідомлення правильної інтонації (радості, суму, прохання, здивування) надалі справляють вплив на вміння виразно, точно, зв'язно передавати зміст висловлювання.

Отже при формуванні вмінь будувати зв'язне висловлювання ми маємо враховувати взаємодію різних факторів—фонетичних, лексико-семантичних, граматичних, кожний з яких має свої особливості і засоби організації.

Наведемо приклад заняття для старшої групи, на якому вирішуються різні мовленнєві завдання:

1. *Зв'язне мовлення*. Скласти казку «Пригоди зайця» за планом вихователя, не відходити від теми. Вчити дітей складати кінцівку казки, не повторюючи сюжетів товаришів.

2. *Словникова робота* і граматики. Вчити дітей добирати означення і дії до слова «заєць». Активізація прикметників і дієслів, узгодження прикметників та іменників у роді.

3. *Звукова культура мовлення*. Домагатися чіткої вимови слів і звуків. Добирати слова, які схожі за звучанням і ритмом...

...Комплексне вирішення мовних завдань, наступність між віковими групами може спричинити істотні зрушення в мовному розвитку дітей дошкільного віку...

(Ушакова О.С. *Развитие связной речи // Психолого-педагогические вопросы, развитие речи в детском саду / Под ред. О. С. Ушаковой. — М, 1987. — С. 22-29, 36, 39).*

НАДІЯ ЛУЦАЛ

#### КРЕАТИВНЕ МОВЛЕННЯ В ДОШКІЛЬНІЙ ЛІНГВОДИДАКТИЦІ

Проблему креативного мовлення розглядали такі вчені, як Л.С.Виготський, А.Е.Шибицька, Н.С.Кофман, О.С.Ушакова, Л.С.Фурміна, Н.А.Ветлугіна.

У психологічних джерелах знаходимо декілька визначень креативного мовлення.

Креативне мовлення дошкільників — це мовлення, яке проявляється у знаходженні дитиною словосполучень, словесних виразів, речень, які найточніше відтворюють конкретність образів, картин, явищ, що виникають у свідомості дитини на основі творчої уяви.

Креативне мовлення — це створення дітьми усних творів-казок, розповідей, віршів. У креативному мовленні проявляється погляд дітей виразити у слові своє ставлення до творів мистецтва, предметів і явищ навколишньої дійсності, своє світосприйняття.

Слово — перший із засобів творення і тому не дивно, що дитина прагне до самовираження саме у літературній творчості. І якщо ці прагнення підтримати і розвинути, то дошкільник на все життя збереже любов до рідного слова, здатність побачити, оцінити, емоційно пережити і розповісти іншим про те, що його схвилювало.

Креативність — один із найдоступніших і найпривабливіших шляхів, щоб маленька дитина, пізнаючи великий і складний світ навколо себе, могла самоутвердитись у ньому, виявити себе як особистість.

Під креативним мовленням ми розуміємо вміння дитини відбрати словосполучення, речення, мовленеві вирази для конкретного і якісного відтворення предметів, явищ оточуючої дійсності, виявити своє ставлення до них, а також передавати свої власні думки, почуття, стан, настрої. Фантазії через художнє слово, виразні рухи, мімічні та пантомімічні етюди, творчу сюжетно-рольову гру, ігри-драматизації тощо.

З психологічного боку, креативне мовлення не бути можливе без творчого мислення і розвиненої уяви, фантазії. Уява, як і будь-який інший процес, це своєрідна форма відображення людиною суб'єктивного світу. Вона являється результатом складної аналітико-синтетичної діяльності людського мозку, здатного дисоціювати утворені в ньому тимчасові зв'язки і об'єднати їх у нові сполучення, в нові системи асоціації. Таким чином, основна функція уяви полягає в перетворенні уявлень і понять у нові образи свідомості.

Яскраві образи уяви породжують різноманітні почуття і переживання. Образи бажаного майбутнього спонукають до цілеспрямованої діяльності, стимулюють творчу активність особистості.

Творча активність не тільки показник, але і умова розвитку особистості. В процесі творчої діяльності людина не тільки формує продукти творчості, вона формується і сама: розвиваються її здібності, складається її індивідуальний психологічний образ. Отже, рівень розвитку уяви тісно пов'язаний з творчою активністю особистістю.

Творче мислення та уява, фантазія є результатом творчої розумової діяльності, тісно пов'язані між собою і взаємообумовлені. Здатність фантазувати, творити закладається у ранньому піці. Дошкільникам властива уява, вигадка, потреба у створенні нового, не існуючого в навколишньому середовищі. Дитині обов'язково потрібен співрозмовник, слухач для оцінки і схвалених вигаданих нею неймовірних пригод. Пропонуючи дітям виконати певне завдання, слід давати змогу кожному йти своїм шляхом — це зумовлюється віковими особливостями й індивідуальними здатностями. Спочатку навіть нераціональний спосіб розв'язання, але новий для малюка треба заохочувати, щоб він зрозумів: зовсім не обов'язково копіювати дії інших, а можна самому поміркувати, як треба зробити. З часом, коли діти набудуть певного досвіду, доцільно привчати їх до пошуків раціональних дій та способів розв'язання і заохочувати саме такі. У спілкуванні з ними важливо уникати шаблонів, сприяти розвитку креативного мовлення.

Творчість полягає не в тій діяльності, де кожна дія повністю регламентується правилами, а в діяльності, попередня регламентація якої містить у собі певну ступінь невизначеності, тобто діяльність, що створює нову інформацію, пропонує самоорганізацію. Важливе місце в креативному мовленні займає комбінування вже набутих знань, відомих способів діяльності. Потреба, що спонукає до мовної творчості, може бути джерелом уяви, фантазії, тобто відображення у свідомості дитини явищ дійсності в нових незвичайних поєднаннях і зв'язках. Уява дає можливість випереджувати практику, передбачати можливі зміни. Фантазія — це необхідний компонент креативного мовлення, який виражається в побудові образу чи наочної моделі її результатів у тих випадках, коли інформації про умови і засоби досягнення мети недостатньо.

Важливим механізмом творчої мовленнєвої діяльності є інтуїція — це знання, умови отримання яких не усвідомлюються. В інтуїції проявляється несвідоме в діяльності людини. Але несвідоме у творчості тісно пов'язане із свідомими зусиллями, спрямованими на вирішення проблем, що виникають. Психологи вважають, що на шляху до правильного рішення відбувається свідоме вивчення проблеми і несвідоме накопичення образів, ніж усвідомлення завдань і несвідоме знаходження його рішень. Креативне мовлення не виникає на пустому місці, воно опирається на минулий досвід дитини і набуті нею знання. Але ключем до вирішення може стати неусвідомлена частина попереднього досвіду, його «побічний продукт».

Серед умов, що стимулюють розвиток креативного мовлення, виділяють такі:

- ситуації незавершеності або відкритості на відміну від заданих;
- вирішення великої кількості питань;
- стимулювання у дітей відповідальності і незалежності;
- потрібно робити акцент на дитячих самостійних розробках<sup>^</sup> спостереженнях, узагальненнях;
- увага до інтересів дітей з боку дорослих та однолітків.

Перешкоджає розвитку креативного мовлення таке:

- прагнення досягти успіху незалежно ні від кого і ні від чого;
- уникнення ризику в мовленнєвій діяльності;
- жорсткі стереотипи в мисленні, мовленні та поведінці;
- несхвальні, незадовільні оцінки уяви, фантазії;
- схиляння перед авторитетами.

У психолого-педагогічній літературі знаходимо різні підходи, щодо розуміння процесу креативного мовлення, його властивостей та базових характеристик, основних різновидів та структурних компонентів. Так, у психологічних джерелах побутують різні думки щодо розгортання процесу креативного мовлення. Одні вчені вважають, що процес мовної творчості — це форма активності в проблемному пошуку, свідомо і цілеспрямована спроба розширити існуючі межі мовленнєвих знань. З іншого боку, існує думка, згідно якої креативні мовні продукти є результатом випадкових змін стадій породження і відбору в креативному процесі.

Ще одна проблема — рівні прояву креативного мовлення у різних людей. Розрізняють «велику» мовленнєву креативність, яка вносить певні зміни і доповнення в існуючі лінгвістичні знання, і «малу». Зрозуміло, що дитяче креативне мовлення належить до «малої» форми, оскільки воно є важливим для самої дитини, відкриває нові факти і явища тільки особисто для неї і звісно ж не вносить нічого нового, наукового у мовленнєвий суспільний досвід.

Наступне питання — існування свідомих і несвідомих компонентів у процесі креативного мовлення. Одні стверджують, що креативність досягається тоді, коли несвідомі ідеї вносяться у свідомі твердження. Вони підкреслюють активність несвідомого у процесі творчого мислення. Інші автори, на противагу першим, ігнорують роль несвідомого в креативному процесі.

Л.С.Виготський у праці «Уява і творчість у дитячому віці» зупиняється на основних властивостях дитячого креативного мовлення. На його думку, дитячій мовній творчості притаманні:

1) комбінуюча фантазія, яка полягає у поєднанні фрагментів минулого досвіду, в результаті чого створюється новий продукт творчого спрямування;

2) надмірна експресивність креативного мовлення;

3) емоційна спрямованість мовлення дитини, яка сприяє тому, що дошкільник не просто розуміє і уявляє собі певні предмети, явища, події, історії, але й переживає їх, переводить їх на мову почуттів і прагне втілити цю емоційну й образну побудову в зовнішню словесну форму, реалізувати її;

4) насиченість креативного мовлення дитячими враженнями, що йдуть від дійсності і ведуть дошкільників до більш глибокого розуміння і відчуття цієї дійсності.

Л.С.Виготський вказує також на значення і цінність мовленнєвої творчості в дошкільному дитинстві, адже слово дозволяє з легкістю передавати складні відношення, особливо внутрішнього характеру. Відносно зовнішньої дійсності, слово легко передає рухи, динаміку, складність певної події. Слово виступає як засіб вираження дитини, відповідає більш глибокому, складному внутрішньому ставленню до життя, оточуючих і самих себе.

Умовами ефективного оволодіння дітьми креативним мовленням є:

- 1) достатній рівень розвитку в дітей зв'язного мовлення (діалогічної та монологічної форм);
- 2) високий рівень розвитку образного мовлення;
- 3) багатий досвід, достатній рівень знань про довкілля;
- 4) високий рівень розвитку творчої активності дошкільника, самостійності в пошуках прийомів передачі різних образів;
- 5) вміння розуміти в мовленні інших і передавати у власному прощодичні (мовні) маркери (інтонація, виділення голосом окремих компонентів, використання системи пауз, словесний наголос) і немовних маркерів (міміка, жести, пантоміміка).

У структурі креативного мовлення виділяють дві різні, але тісно взаємопов'язані і взаємообумовлені ланки. Перша з них характеризується лінгвістичним спрямуванням, до якої належать такі мовні засоби, як інтонація, наголос, система пауз та інші.

Інтонація виконує важливу роль у вираженні додаткових значень і організації висловлювання. Вона виступає у розмовному мовленні як основний, а часто і як єдиний засіб вираження смислового членування речення.

У лінгвістиці розрізняють логічний і емоційний наголоси. Логічний наголос виділяє основне у думці, звертаючи увагу слухачів

на чисто смисловий елемент фрази. Логічний наголос робить фразу виразнішою, даючи змогу мовцеві уникати монотонності.

Емоційний наголос — розкішний, при ньому голос стає більш високим, артикуляція звуків виразнішою. Емоційний наголос мовець здебільшого не передбачає, він з'являється у мовленні спонтанно, як результат тих почуттів, що оволодівають людиною.

Друга ланка креативного мовлення включає в себе немовні за-к  
р  
соби (емоції, пантоміміка, жести).

Пантоміміка — це виразні рухи людського тіла, що служать по-э  
ряд із мімікою, однією із форм зовнішнього прояву психічного ста-  
ну людини, переважно почуттів. Пантоміміка належить до групи  
виразних рухів і слугує одним із додаткових засобів взаємного  
спілкування і взаємодії людей один з одним.

Міміка — виразні рухи м'язів обличчя, що є однією із форм  
прояву певних почуттів. Мімічні рухи здійснюються, як правило,  
мимовільно, рефлекторно, але у другій сигнальній системі вони  
можуть стати довільними. Міміка є одним із допоміжних засобів  
спілкування людей, засобом вираження і розуміння емоційного  
стану людини. У процесі спілкування за деякими мімічними руха-  
ми закріплюються значення певних почуттів, що робить міміку од-  
ним із способів впливу людей один на одного.

Емоції також мають важливе значення у процесі креативного мовлення.

Емоції можуть бути як позитивні, так і негативні, вони прояв-  
ляються через міміку.

Жести — це відтворювані значущі рухи тіла і пози, розраховані  
на сприйняття реципієнтів, призначені для передачі емоційної та  
інтелектуальної інформації, мають соціально-фіксовану форму.

Таким чином, поняття жести включає рухи рук, голови і тулу-  
ба, які виконують комунікативну функцію.

Виділяють такі групи жестів: 1) комунікативні (виразні рухи, що  
заміняють елементи мови); 2) описово-зображувальні, підкреслю-  
вальні (супроводжують мову, поза текстом не мають змісту); 3) мо-  
дальні (похвала, недовіра, іронія, розгубленість, подив, радість та ін.).

Жести за своїм характером є самостійною знаковою системою,  
яка є необхідною для нормальної комунікації, як і мова. Жести су-  
проводжують, доповнюють, підкреслюють мову, в деяких випад-  
ках заміняють, автономно відображують зміст повідомлення. Жес-  
ти можуть замінити члени речення, цілі висловлювання, а також  
нести крізь текст самостійну тему, і в цьому випадку слід вести  
мову про текстову детермінованість появи жестів.

Умовою розвитку креативного мовлення особистості є взаємо-  
дія між зовнішніми і внутрішніми чинниками, між генетичною  
обумовленістю творчої обдарованості й обставинами, які пропонує  
навколишнє середовище. Якщо високий творчий потенціал має  
відповідні умови, він піднімається на ще вищий рівень, у разі мен-  
ших можливостей, стимулювати мовленнєву творчість можна зав-  
дяки використанню відповідних навчально-виховних засобів, ме-  
тодів, прийомів і форм.

Для розвитку креативного мовлення доцільно використовувати  
розігрування коротеньких сценок на різноманітну тематику. Ігри-  
драматизації — цікавий різновид театралізованого дійства, в яких  
за допомогою засобів емоційної виразності (інтонації, міміки,  
жестів, характерних рухів, пози, ходи) успішно формується мов-  
леннєва творчість. Ефективною формою розвитку креативності є  
складання казок, невеличких оповідань та розповідей. Корисною і  
цікавою формою роботи вихователя є використання фольклору ук-  
раїнського народу, загадок, прислів'їв, веселинок, скоромовок, ди-  
тячих віршів і пісень. Це багатющий матеріал, який діти легко  
сприймають і швидко запам'ятовують. Для розвитку креативного  
мовлення потрібно використовувати у навчально-виховній роботі  
традиції, звичаї, обряди українського народу, які пов'язані з при-  
родним календарем і на які так багатий наш народ. Це дає мож-  
ливість дітям відчувати тепло перших великодніх стежин, відгомін  
різдвяних колядок і щедрівок, легіт купальських вечорів і красу  
старовинної хати з лелечим гніздом, легкий скрип ще сонного ко-  
лодязя. Викликані враження дають можливість висловлювати свої  
думки, що і сприяє розвитку креативного мовлення дошкільників.

Мовленнєва творчість дозволяє дошкільнику перетнути межу в  
розвитку творчої уяви, яка дає на все життя нове спрямування фан-  
тазії, дозволяє малюку увійти в барвистий і неповторний світ  
емоцій, осягнути перші його сходинки. Під його впливом розши-  
рюється творчий потенціал дитини, її творчі здібності.

Створюючи нові розповіді, казки, оповідання, складаючи коро-  
тенькі віршики і, розігруючи певні театральні ролі, дитина вхо-  
дить у світ прекрасної фантастичної дійсності. Вона вчиться бути  
самостійною, чутливою до проблем інших, а також неповторною і  
оригінальною у своїх вчинках і діях. Для неї характерні нестан-  
дартні мовлення, мислення, поведінка. Креативне мовлення  
сприяє більш інтенсивному розвитку таких психічних процесів, як  
пам'ять, увага, уява та інші. Крім того мовленнєва творчість

коректує такі вади у психічному розвитку дошкільника, як невпевненість, скутість, відчуженість. І найважливіше значення його полягає в оволодінні дитиною мовою, цією найтоншою і найскладнішою зброєю формування і передачі людської думки, людських почуттів, внутрішнього людського світу.

(Журнал «Наука і освіта», № 2, 2002, — С 98-102).

НАДІЯ ЛУЦАН

### ПОЯСНЮВАЛЬНЕ МОВЛЕННЯ У СТРУКТУРІ МОВЛЕННЄВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

...Досліджуючи розвиток мовлення дітей старшого дошкільного віку, не можна не згадати про один із його різновидів, — пояснювальне мовлення. Особливість цього мовлення полягає в тому, що воно є складовою зв'язного мовлення, яке, у свою чергу, проявляється через усне монологічне мовлення. Так, на кінець 6 року життя у дитини виникає потреба пояснити зміст гри, будову іграшки і т. ін. Вчені зазначають, що навіть незначне непорозуміння подекуди призводить до взаємного незадоволення, до конфліктів. Пояснювальне мовлення вимагає певної послідовності викладу, виділення головних зв'язків і відношень у ситуації, яку співрозмовник повинен зрозуміти. Пояснювальний тип зв'язного мовлення має ситуативне, суттєве значення як для формування колективних стосунків дітей, так і для їхнього розумового розвитку.

Зауважимо, що означений вид мовлення в лінгводидактиці мало досліджений. За даними М.М.Поддьякова і Н.І.Кузіної, в умовах спеціального навчання на кінець дошкільного віку дитині слід оволодіти пояснювальним мовленням, оскільки воно є важливим структурним компонентом шкільного навчання.

Доведено, що цей тип мовлення в дошкільному віці лише започатковує свій розвиток, тому дитині дуже важливо вислухати до кінця будь-яке пояснення. Вона прагне швидше розпочати гру, відволікається від пояснень умови і правила гри. Часом дошкільники замінюють пояснювальне мовлення ситуативним: дитина не може пояснити, чому слід робити саме так, а не інакше. Ситуативне мовлення експресивне, уривчасте (Г.М.Леушина). Дитина жес-

тикулює, приймає різні пози, супроводжує своє мовлення мімикою. Основною специфічною рисою ситуативного мовлення є те, що воно має характер розмови. Таке мовлення цілком зрозуміле для співрозмовників, проте не завжди воно є зрозумілим для сторонніх. Замість зв'язного викладу дитина обмежується окремими короткими реченнями, широко використовує займенники та прислівники.

Тому, готуючи дитину до подальшого навчання у школі, формуючи у неї зв'язне висловлювання, яке є головним показником досконалого володіння мовою, не можна залишити поза увагою процес навчання дошкільників пояснювального мовлення.

Якщо методистами проблема пояснювального мовлення майже не досліджувалася, то психологи описали його структуру і довели його значущість для розумового розвитку дитини. Фактично всю інформацію щодо типології цього виду мовлення ми знаходимо в дослідженнях Я.А.Пономарьова, Л.С.Виготського, О.В.Запорожця, Г.О.Люблінської, М.М.Поддьякова, Ф.О.Сохіна, Н.І.Кузіної та інших.

Так, у роботі Я.А.Пономарьова зазначено, що пояснювальне мовлення має суттєве значення у формуванні внутрішнього плану дій, у вирішенні теоретичних завдань, тобто коли доводиться «не тільки досягати якогось практичного результату, але й пояснити, як, яким чином цей результат досягнуто».

Цей вид зв'язного мовлення характеризується низкою специфічних ознак. Процес пояснення — це особливий процес, який суттєво відрізняється від переказування чи розповідання, від простого опису подій. Зміст пояснення складається з центральної та допоміжних ланок. Так, щоб пояснити, як діє механічна іграшка, необхідно спочатку дитині описати її основні елементи і лише згодом, як ці елементи функціонують. Пояснення правил гри іншій особі вимагають попереднього опису основних елементів цієї гри. Інакше, пояснити щось іншій особі — означає в певній послідовності підвести людину до розуміння головних зв'язків і відношень змісту, що передається.

Дослідження Я.А.Пономарьова доводять, що пояснювальне мовлення — це досить складний тип мовлення, який вимагає чіткої структури, послідовності. Мовець під час пояснення переслідує чітко визначену мету — сформулювати у слухача розуміння того, про що він розповідає. Проте кінцевий результат його мовного повідомлення віддалений від самого процесу пояснення, оскільки судити про те, чи зрозуміла людина інтонацію, можна здебільшого за діями, котрі розгортаються після процесу пояснення.



А цей момент, зазвичай, ускладнює аналіз одержання результатів і унеможлиблює об'єктивно оцінити ситуацію.

Слушною є думка Ф.О.Сохіна відносно того, що пояснювальне висловлювання вимагає від дитини виконання і дотримання конкретно заданих умов. Учений зазначає, що пояснювальне мовлення дошкільника повинно плануватися. Своєрідною ознакою цього типу мовлення, на думку Ф.О.Сохіна, є не допускання довільного викладу змісту, натомість використання рухів, що мають характер жестів. Звісно, це надає мовленню розповідача виразності, допомагає краще засвоїти зміст вимовленого слухачеві. Водночас слід пам'ятати, що жести, які супроводжують пояснювальне мовлення, мають другорядний, допоміжний характер і ними не варто зловживати.

У дослідженні Н.І.Кузіної визначено рівні розвитку пояснювально типу зв'язного мовлення дітей старшого віку та виявлено характерні його особливості. Дослідниця довела, що в ситуаціях, які максимально сприяють розумінню дітьми завдань пояснення, значно підвищується рівень пояснювального мовлення. Науковці дійшли висновку, що при певній організації навчання можна отримати важливі зрушення в розвитку зв'язного мовлення цього типу.

Процес пояснення протікає на основі складної мислительної діяльності (аналіз, синтез, порівняння, узагальнення), в результаті якої відбувається детальний відбір мовленнєвих форм, що позначають певні виділені мовцем зв'язки. Як бачимо, простежується зв'язок розумового і мовленнєвого розвитку особи. На цей зв'язок звертають увагу низка вчених (Л.С.Виготський, О.В.Запорожець, Д.Б.Ельконін, М.М.Поддьяков, Г.О.Люблінська, Г.М.Леушина, Г.М.Ляміна, О.П.Усова та інші).

У психологічних дослідженнях (Б.Д.Ельконін, Г.О.Люблінська, Г.М.Леушина, О.П.Усова), доведено, що в розумовому розвитку дітей, починаючи з 5 року життя, відбуваються суттєві зміни, пов'язані з виникненням у цей період внутрішнього плану дій, а разом з тим внутрішнього мовлення. Внутрішнє мовлення в дошкільників переходить у голосне мовлення, воно виступає у проговорюванні дітьми своїх власних дій у голос: про себе і для себе. Внутрішнє мовлення — це мовлення для себе або схована вербалізація, за допомогою якої відбувається логічна переробка чуттєвих даних. Воно може бути зв'язним або складатися з окремих думок, що впливають з глибин свідомості. Елементи внутрішнього мовлення присутні у всіх наших свідомих сприйняттях, діях та переживаннях. Все це робить внутрішнє мовлення ду-

же вагомим і універсальним механізмом розумової діяльності і свідомості людини.

Структура внутрішнього мовлення характеризується емпіричністю. Внутрішньому мовленню властива згорнутість. Внутрішнє мовлення може набувати більш розгорнутої форми і супроводжуватися активністю мовленнєвих органів, що проявляється в рухах губ, язика та шепоті. Таку форму внутрішнього мовлення називають внутрішнім проговорюванням. Психологи запевняють, що в роздумах для себе певною мірою можна прослідкувати за ходом розвитку мисленнєвих процесів дитини в конкретній ситуації.

Г.О.Люблінська зазначає, що в дітей дошкільного віку мислення, мовлення і дії здебільшого тісно пов'язані в єдине ціле. В діях і мовленні проявляються результати мисленнєвої діяльності дитини, разом з тим мова дозволяє їй звеличувати хід подальших подій і відповідно до цього планувати свої дії, тобто мовлення починає виконувати регулювальну функцію не тільки у відношенні власної діяльності, але й у відношенні діяльності партнерів. Наприклад, граючись дитина буде міст і водночас дає пояснення товаришу: «Я будую дорогу і міст, такий широкий, що по ньому могли проїхати різні машини. А ти спочатку проїдеш на машині легковій, а згодом — на вантажній». Так, за словами Г.О.Люблінської, виникає необхідність через слово показати іншому характер і порядок виконання дій. Нарешті, дитина, прагнучи до більш повного розуміння, постійно вдосконалює мовне оформлення думок, що виникають з приводу певної діяльності.

Отже, дослідження психологів дають можливість переконатись у тому, що сформоване у процесі тісної взаємодії розумового і мовленнєвого розвитку дошкільників внутрішнє мовлення, є першим показником оволодіння дитиною початковими елементами пояснювального мовлення. Вміння дитини дати словесне пояснення, розповісти про свої майбутні дії, виділити головне, суттєве, на думку дослідників, може виявитися лише на основі заздалегідь продуманого внутрішнього плану.

Дослідження означеного феномена спрямовується передусім на з'ясування якісних особливостей його існування. Неодноразове звертання до праць з психології і психолінгвістики (Г.М.Ляміна, М.М.Поддьяков, Ф.О.Сохін та інші) засвідчили, що проблема розвитку пояснювального мовлення ще недостатньо обґрунтована й висвітлена.

Грунтовий аналіз дослідження пояснювального мовлення здійснив психолог М.М.Поддьяков. Саме він, у процесі

експерименту, встановив, що з кінця 4 на початку 5 року життя дітей вже не задовольняє в мовленні лише констатація фактів, їхнє мовлення набуває форму вказівок, пояснень.

Автор доводить, що оскільки пояснювальне мовлення базується на постійній мисленнєвій діяльності, то одна з його провідних функцій полягає у передачі певних знань дитини іншим з подальшим їх використанням. Пізнання об'єкта (його властивостей, якостей і взаємозв'язку з іншими об'єктами) — перша ступінь розвитку пояснювального мовлення. Щоб зрозуміло пояснити іншому якісь факти, необхідно самому в них добре розібратись. У процесі пояснення слухач підводить інших до розуміння основних зв'язків і відношень об'єктів. Таке розуміння формується поступово на основі повідомлення попередніх посилань, а згодом й висновків, що випливають з цих посилань. На думку дослідника, «одна з особливостей пояснення полягає в тому, що той, хто пояснює в розгорнутій формі, будує умовисновок, який дозволяє розкрити перед слухачем сутність пояснювального об'єкта, його зв'язки і відношення з іншими об'єктами».

Пояснення має свою неординарну структуру і низку особливостей, котрі розкривають його зміст. Одна з особливостей пояснювального мовлення полягає в тому, що воно не допускає застосування слів, які мають невизначене значення, або які містять багатозначність, на кшталт «той», «там», «ось», «цей». Пояснення вимагає застосування точної лексики, яка визначає властивості і якості предметів, що вказують на місце і час явищ, котрі відбуваються або ж відбувались, а також подій. Друга особливість пояснення, що стосується його структури, — це логічна послідовність викладу, що використовується тут не тільки як «дедуктивна послідовність», але й як тип логічного переходу від одних положень до інших, які притаманні індукції. І тому воно (пояснення) за своєю формою завжди є висновком (або системою висновків). Третя особливість пояснення полягає в тому, що воно не може бути виражене ні окремим поняттям, ні окремим висловлюванням, ні «просто сукупністю висловлювання».

У лінгвістичному аспекті пояснювальне мовлення розглядається як уміння пізнавати та розкривати перед слухачем сутність пояснювального об'єкта. Саме включення дитини у процес пояснення часом змінює її поведінку, характер дій: з'являється постійна орієнтація на слухача, виникає бажання не тільки робити доступним зміст свого мовлення для слухача, але й домагатися відповідної

реакції. М.М.Поддьяков вказує, що орієнтування мовця на розуміння мовлення слухачем, регулює не тільки мовлення того, хто говорить, але і його поведінку. Зокрема, у старших дошкільників ці мовленнєві форми стають основними в різних видах діяльності.

Отже, дослідження М.М.Поддьякова переконливо довели, що пояснювальне мовлення є одним із засобів розумового розвитку дітей. Вчений вивчив і описав структуру пояснювального мовлення на прикладі ігрової діяльності, виділивши при цьому певну послідовність ланок цього типу мовлення. Згідно зі структурою процесу пояснення гри, за М.М.Поддьяковим, за своєю формою перша частина пояснення схожа з описом, який відрізняється поставленою метою. В цьому випадку опис включений до процесу пояснення як його органічна частина. Згодом за описом педагог пояснює дітям сам процес дій, що регулюються правилами гри, як і для чого потрібно використовувати у грі ті чи інші предмети, який характер ігрових дій дітей, причини і наслідки їх, помилкових дій. Він спрямовує увагу дітей на узагальненість розвитку ігрових дій, створює умови для розуміння заключної частини пояснення і наступного за нею висновку. Пояснює умови, що сприяють досягненню певного результату в грі.

Зміст пояснення характеризується наявністю центральної, основної ланки та підпорядкованих їй другорядних. Наприклад, для пояснення правил гри необхідно основну увагу звернути на головні елементи цієї гри і викласти їх сутність у певній послідовності таким чином, щоб зміст гри став зрозумілим іншій дитині. Саме це і становить кульмінаційний момент пояснення, де розкриваються головні причинно-наслідкові зв'язки наступних дій. Цьому передують декілька підготовчих етапів у мовленні, що створюють умови, підґрунтя для існування центральної ланки пояснення. Дійти висновків про те, чи вдало побудоване висловлювання, можна не лише за ознаками досконалості його побудови, а й за наслідками, які випливають з певних дій слухача. Оскільки дії партнера в грі знаходяться під впливом не лише пояснення, а й особистого стану слухача, важко говорити про об'єктивність цього критерію для визначення досконалості пояснювального мовлення. Виходячи з цього, критеріями досконалості пояснювального мовлення ми обрали сукупність показників: структурні, логічні, лінгвістичні, емоційні.

Аналіз досліджень психологів дає можливість дійти низку висновків, а саме:

а) розвиток пояснювального типу зв'язного мовлення дітей старшого дошкільного віку залежить не тільки від рівня його розвитку, але значною мірою від умов, за яких воно здійснюється;

б) поставлена дитиною умова (діти повинні зуміти зіграти без неї) підвищує відповідальність за навчання дітей. Роль учителя, яку вона бере на себе, відбивається не тільки на її поясненні, але й в цілому на її поведінці. Дитина зовнішньо змінюється, стає серйознішою. У процесі гри дитина уважно слідує за діями гравців і ще раз порівнює їх „І СВОЇМ поясненням. Вона має можливість побачити результати свого пояснення з боку. Це і є важливим фактором подальшого вдосконалення зв'язного мовлення дитини;

в) закінчивши своє пояснення, діти здебільшого не задовольняються відведеною для них пасивною роллю спостерігача, вони жваво сліdkують за діями гравців, помічають допущені помилки, виправляють їх, вносять додаткові пояснення. Усе це сприяє якісному покращенню пояснень дітей;

г) пошук різних способів пояснення в ситуації, коли слухачі його не зрозуміли, і тим самим стимулювали повторити пояснення; при цьому дитині-мовцю потрібно було шукати нові способи пояснення, вносити доповнення до гри. У процесі гри дитина-мовець напружено сліdkує за діями гравців і в будь-яку мить виражає готовність пояснити ще раз чи ще комусь із гравців.

Отже, зважаючи на багатоаспектність проблеми, ми бачимо, що пояснювальне мовлення є однією з провідних ланок у розвитку мовного мовлення в дітей дошкільного віку. Цей вид мовлення сприяє формуванню у дітей вміння зв'язно, послідовно, узгоджено і доступно виражати свої думки і тим самим підтримувати сталі колективні стосунки дошкільників у будь-якій ситуації.

(Журнал «Наука і освіта», МІ, — 2002. — С 149-152),

## РОЗДІЛ 6

### МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ ГРАМАТИЧНОЇ ПРАВИЛЬНОСТІ МОВЛЕННЯ

ОМ. ГВОЗДЄВ

#### СПОСТЕРЕЖЕННЯ ЗА ЗАГАЛЬНИМ ХАРАКТЕРОМ ЗАСВОЄННЯ ГРАМАТИЧНОЇ БУДОВИ

...Морфологічні елементи починають виокремлюватись у словах досить рано (близько І, ІІ). Цей період переходу до морфологічно розчленованих слів становить різкий стрибок порівняно з яскраво вираженою цілісністю й аморфністю слів-коренів у початковий період розвитку дитячого мовлення; це виявляється у тому, що розчленування слів на морфологічні елементи відразу охоплює низку категорій іменника (однину й множину, називний, знахідний і родовий відмінки, незменшувальні та зменшувальні форми) і дієслова (наказовий спосіб, інфінітив, минулий і теперішній час).

Оскільки жодних зовнішніх ознак поділу слів на морфологічні елементи в мові немає, їх виділення вдається дитині завдяки тому, що потік звуків у мовленні щільно пов'язаний зі значеннями, і відповідно до зміни різних елементів значень, які повторюються, відбувається виокремлення і відмежування відповідного їм зовнішнього вираження у звуках. У результаті мовлення розчленовується на послідовні низки елементів, що являють собою єдність значення та його звукового вираження, які О.М.Пешковський позначив терміном «звукозначень». Дитяче мовлення і слугує блискучою ілюстрацією цієї двобічності мовних єдностей, того, що в них внутрішній і зовнішній боки обов'язкові й неподільні. Саме за умови наявності в дитини таких «звукозначень» і можливе вільне оперування власними утвореннями за аналогією, що створюються зі значущих елементів, які характеризуються не тільки нерозривністю звуків і значення, а також стійкістю і сталістю як значення, так і звукового вираження. Ці утворення за аналогією становлять характерну й винят-

ково загальнопоширену особливість дитячого мовлення... Утворення за аналогією з цілковитою очевидністю демонструють самостійність дитини в створенні слів та їх форм. Натомість і тоді, коли дитина вживає слова і форми, які збігаються із загальноживаною мовою, даремно вважати, що вони завжди запозичені від довколишніх загалом у готовому вигляді. Хоча в цих випадках неможливо об'єктивно визначити, чи мають місце цілісні запозичення, чи власне конструювання дитиною форм, проте за численністю у дитячому мовленні утворень за аналогією можна припустити, що більшість однотипних з ними звичних форм і слів також створюється дитиною самостійно, а не запозичуються у готовому вигляді...

Якщо припустити, щодо власних утворень належать не лише ті форми, яких не існує у мові, а подекуди й ті, що збігаються із звичними, ми переконаємося, наскільки широко дитина застосовує самостійне конструювання форм.

У зв'язку з винятковою свободою вживання морфологічних елементів мови й досить частим самостійним утворенням з цих слів форм, дитячу мову можна визнати більш морфологічною, ніж мову, яка склалася. Ця морфологічність дитячої мови поширюється на тривалий термін, охоплює майже весь дитячий вік, проте в різний час вона виявляється по-різному.

Передусім привертає увагу та величезна роль значення у засвоєнні різних груп морфологічних і синтаксичних явищ. Це виявляється у тому, що засвоєння відомого граматичного значення послідовно випереджає засвоєння його зовнішнього вираження. Так, скажімо, значення однини й множини іменників засвоюється вже близько I, II, й число іменників вживається з винятковою послідовністю, охоплює такі типи, як збірні іменники, які не мають однини; іменники, які не змінюються, тоді як засвоєння утворювання множини від різних типів іменників не зовсім завершене ще й у 6 років... Основні значення відмінків без прийменників були засвоєні вже до 2,0, а з прийменниками — 2,6, тоді як змінювання відмінкових закінчень у межах одного відмінка триває досить довго і засвоєння відмін припадає переважно на вік 5-7 років... Дієслова значення осіб засвоюється вже до 2,2, а формування дієвідмін (у тому числі й чергування звуків у словах) переважно завершується до 6 років... Ступені порівняння засвоюються за значенням близько 3,5, а відхилення в утворенні форм порівняльного ступеня зустрічаються до 7 років.

Засвоєння дитиною граматичної будови відбувається у вигляді засвоєння граматичних категорій, які характеризуються

наявністю певного значення. Семантика і є тим початковим ядром, яке надалі спрямовує засвоєння всіх граматичних засобів вираження окремих категорій...

Передусім засвоюються категорії з чітко вираженим конкретним значенням, яке може бути легко схоплене дитиною. Так, раніше за інші категорії засвоюється число іменників (близько 1,10), оскільки відмінність між одним і кількома предметами найочевидніша. Рано засвоюється (раніше 2,0) різниця між зменшувальними іменниками, «також заснована на реальних відмінностях, які легко схоплюються. Раннє засвоєння категорій наказовості пояснюється тим, що вона виражає різноманітні бажання, які відіграють для дитини важливу роль. Важче засвоюються категорії, які виражають відношення. Серед них насамперед з'являються такі основні категорії, які орієнтують дитину на ставлення до предметів і простору (відмінки), до часу (час) й до учасників мовлення (особи дієслова).

Так, усі відмінки без прийменників засвоюються до 2,0. Серед них найраніше засвоюється ставлення до об'єкта дії—повної (знахідний відмінок) і часткової (родовий). До 2 років переважно засвоюється також і час. Категорія особи засвоюється дещо пізніше (близько 2,2), можливо внаслідок труднощів орієнтації у позначенні осіб, яке постійно змінюється залежно від ситуації.

Прикладом категорії, яка засвоюється досить пізно через труднощі у її значенні, може слугувати умовний спосіб (близько 2,10). Його граматична структура відрізняється винятковою простотою, особливо, якщо взяти до уваги раннє засвоєння минулого. Очевидно, перепоною до його засвоєння є лише те, що він виражає щось таке, що лише передбачається, а не реально існує. Відповідно пізно засвоюється й умовне підрядне речення (2,8). Серед підрядних речень пізніше за інші види з'являються допустові, які також виражають складний відтінок значення. Серед суфіксів іменників найпізніше з'являються суфікси абстрактних якостей і дій (з 3,4 і пізніше).

Нарешті, винятково складним і тривалим є засвоєння категорії роду, очевидно, в зв'язку з відсутністю у нього чіткого значення: це відбувається, тому що рід охоплює величезну кількість мовних явищ, з якими дитина стикається на кожному кроці...

Важлива роль значення у засвоєнні граматичних категорій підкреслюється також одночасною чи близькою за часом появою як граматичних, так і лексичних способів вираження певних значень, скажімо, поряд із появою множини (1,10) з'являється і слово «багато» (1, 10, 10); майбутній час засвоюється близько 2,0, в цей самий час

відмічено слова «зараз» (1, 11, 13), «скоро» (1, 11, 24), особові займенники засвоюються паралельно з особовими формами дієслова (до 2,2).

Чітку закономірність являє собою засвоєння спершу загальних, а далі часткових категорій, які містяться всередині цих ширших категорій таким чином, що розвиток відбувається шляхом ускладнення і диференціації значень...

У світлі цих процесів первинне випускання прийменників слід розглядати як панування досить широких, недиференційованих відмінкових значень, а наступну їх появу як такий самий процес диференціації цих значень.

Ось найзагальніші закономірності формування граматичних категорій, які пояснюються значенням.

Щодо зовнішнього вираження морфологічних елементів, то тут, по-перше, впадає до ока бездоганна точність, з якою дитина виділяє окремі корені, префікси, суфікси, закінчення. Численні сотні самостійно утворених форм і, які охоплюють усі типи словотворення і словозміни, зовсім позбавлені помилок. Причому таке вміння виявляється відразу ж, тільки-но дитина починає розчленовувати слова на морфологічні частини. Це свідчить, якою значною часткою самостійності й свого роду «очевидністю» наділені значущі елементи слів, та що визначення їх меж і вільне оперування ними не спричиняє якихось труднощів. Таке виокремлення значущих елементів і є результатом вияву в різноманітних формах спільної специфічної властивості мови, яка полягає у тому, що вона розчленовується на «звукозначення».

Водночас зауважимо, що таке виокремлення морфологічних елементів не є аналізом, який би здійснювався свідомо. Про це свідчить те, що деякі міркування над складом слів з'явилися... у дитини значно пізніше, тільки у віці чотирьох з половиною років.

...Зазначимо, що в дитини вже з трьох-чотирьох років прокидається нахил до роздумів над різними питаннями структури мови й іноді вона самостійно робить влучні зауваження щодо різних мовних явищ.

По-друге, в дитячому мовленні, особливо у початковий період, спостерігається яскрава тенденція до використання морфологічних елементів у такому самому вигляді, в якому вони були вилучені з певного слова; це виявляється в широковживаному формо-і словоутворенні без чергувань та інших змін основ...

По-третє, первинний період використання морфологічних елементів характеризується певною свободою їх використання у тому

плані, що кілька морфологічних елементів з одним значенням виявляються не розмежованими у своєму вживанні, отже, вони або змішуються, вживаються приблизно однаково часто один замість іншого, або один виявляється панівним і вживається замість усіх інших. Найяскравіше це виявилось в засвоєнні закінчень іменників, оскільки саме в цьому випадку й наявна значна кількість закінчень з однаковим значенням... Виходить, що в дитини начебто є спочатку період, коли закінчення вживаються правильно синтаксично, тобто відповідно до свого значення, проте безсистемно морфологічно, тобто вони не об'єднані ще в певну систему парадигм (наприклад, орудний від «мама» може бути й «мамом»). У наступний період (5-6 років) встановлюються вже системи морфологічних типів, формуються відміни і дієвідміни. Так, до 3 років уже цілком засвоєні всі граматичні категорії та їх синтаксичне вираження. А формування відмін і дієвідмін триває доволі досить й після трьох років і продовжується включно із засвоєнням чергувань і наголосів до семи (а в деталях і більше) років...

...Суто морфологічний бік вживання окремих форм потребує оволодіння двома різнорідними низками елементів: 1) системою закінчень окремих типів відмін і дієвідмін і 2) чергуванням в основах і місцем наголосів в окремих формах. І ці завдання вирішуються до певної міри відокремлено. Закінчення як основне морфологічне вираження певних значень засвоюється раніше, саме тому переважно спостерігається порушення чергувань при правильному вживанні закінчень. Чергування і наголоси, які є лише другорядними прикметами, що відрізняють одні форми від інших, засвоюються найпізніше; вони не остаточно засвоюються і до 7 років...

По-четверте, використання певної основи для утворення різних форм не обмежується якимись рамками більш чи менш близьких за значенням форм, скажімо, межами однієї частини мови... Так, від основ кожної з головних частин мови зареєстровані утворення окремих форм усіх інших частин мови...

Слід зауважити, що вивчення трьох головних частин мови... становить різні труднощі: в іменників найскладніший шлях засвоєння закінчень; у дієслів, навпаки, труднощі полягають в оволодінні основами; в прикметників ні основи, ні закінчення не є перешкодою для засвоєння внаслідок їхньої єдності, й вони засвоюються швидко й без порушень звичних норм; порушення обмежуються лише галуззю словотворення, де спостерігається змішування однозначних суфіксів...

Граматичну систему дитина опановує до 3 років. Проте і до 7 років вона не може досягти повного засвоєння усіх традиційних форм. Це засвоєння розрізаних і поодиноких традиційних форм, імовірно, полягає в тому, що вони запозичуються від довколишніх готовими..., а не створюються самою дитиною з морфологічних елементів у момент мовлення, бо, як правило, відсутні самостійні утворення за типом цих відокремлених непродуктивних форм. У зв'язку із засвоєнням традиційних форм, морфологічність дитячої мови згодом згасає, відбувається процес лексикалізації форм: вони стають цілісними, сталими, стандартними. У зв'язку з цим втрачається своєрідність дитячого мовлення, що іноді розглядається як згасання мовної творчості дитини.

Водночас головне й виняткове розмежовуються і за часом, і за характером засвоєння: передусім опановується все типове і те, що має значення; а коли засвоєний цей «дух» мови, її жива система, на тлі цієї системи укладаються відповідно до традиції усі примхливі деталі різноманітних відхилень від неї, в тому числі й ті, які суперечать їй; з віком дитина дедалі більше відмовляється від усього, чого немає в традиції, навіть, якщо б такі самостійні утворення відповідали «духові» мови. Навряд чи це свідчить про втрату яскраво вираженого в ранньому дитинстві чуття мови; це тільки засвідчує, що знання меж вживання різних категорій мови стає вичерпно точним.

У зв'язку з цим варто торкнутися питання щодо ролі власної творчості дитини в процесі засвоєння граматичної будови мови. Передусім слід зазначити, що зовсім не спостерігалось випадків створення своїх власних слів, які б не були пов'язані з рідною мовою, що засвоюється... Отже, створення дитиною форм і слів цілком здійснюється у рідній мові... Дитина вільно використовує морфологічні елементи слова, що є загальним наслідком розчленованості мови на звукозначення і само собою не свідчить про якусь особливу самостійність у створенні окремих форм; ця самостійність у комбінуванні морфологічних елементів приблизно така, як в оперуванні окремими словами при конструюванні речень. Водночас це свідчить про відсутність сліпого наслідування зразків. Дитина конструює форми, вільно оперує значущими елементами, виходячи при цьому з їхніх значень. Ще більша самостійність потрібна при створенні нових слів, оскільки в цих випадках створюється нове значення; це потребує різнобічної спостережливості, вміння виокремлювати певні предмети та явища, знаходити характерні риси. Влучність дитячих спостережень і художня яскравість багатьох дитячих слів загальновідомі; вони, справді, досить наближені

до тієї мовної творчості, яку практикують художники слова. Саме тому тут має місце справжня творчість, яка свідчить про мовну обдарованість дітей. За своїми формами дитячі новоутворення цілком збігаються з новоутвореннями поетів, письменників, оскільки і ті й інші користуються тими самими морфологічними ресурсами мови...

Морфологічна структура такого словотворення аналогічна створенню окремих слів. І ті й інші є вільним використанням продуктивних морфологічних елементів мови. Саме цим і пояснюється легкість, з якою діти створюють нові слова. З віком така словотворчість згасає. Причина, що призводить до цього згасання, надзвичайно важлива, це—прагнення цілком і повністю злитися у мовленні з тим соціальним середовищем, в якому дитина спілкується, що і є важливою умовою підтримання єдності мови. Саме тому роки, які потрібні дитині для повного засвоєння всіх деталей і примхливих винятків, які є в мові, слугують досягненню найважливішої мети — досконалого оволодіння рідною мовою...

*(Гвоздев А. Н. Формирование у ребенка грамматического строя русского языка: В 2 ч. — М.: АПН РСФСР, 1949. — Ч. 2. — С. 178-188).*

Д.Б. ЕЛЬКОНШ

## РОЗВИТОК ГРАМАТИЧНОЇ БУДОВИ МОВИ

...Сучасна література з розвитку мовлення має чудове дослідження, яке було здійснене висококваліфікованим лінгвістом — роботу О.М.Гвоздева «Формування у дитини граматичної будови російської мови», що містить повний і систематичний аналіз процесу засвоєння дитиною мови і охоплює усі аспекти розвитку мовлення: синтаксис, морфологію, процеси словотворення і словозміни (Гвоздев А. Н. Формирование у ребенка грамматического строя русского языка: В 2 ч. — М.: Изд-во АПН РСФСР, 1949). Порівняно з раніше надрукованими матеріалами як російських, так і зарубіжних авторів ця робота являє собою найбільш повне, систематичне і кваліфіковане дослідження. Лінгвістичне за своїм змістом, дослідження О.М.Гвоздева, зрозуміло, не дає відповіді на питання щодо психологічних і фізіологічних механізмів процесу засвоєння, та все ж таке дослідження є фундаментом різнобічного психологічного аналізу, оскільки воно розкриває логіку засвоєння мови.

На підставі даних О.М.Гвоздева зміни в характері речень, які вживає дитина в дошкільному віці, такі:

Від 3 років до 3 років 3 міс.

**А. Огляд речень**

Триває збільшення кількості речень зі сполучниками. З'являються нові сполучники й сполучні слова (*що, коли, куди, скільки*). Відчуваються труднощі у вживанні речень зі сполучним словом *котрий*, особливо щодо порядку слів.

**Б. Частина мови**

Розширюються смислові функції відмінків: зокрема, стає дедалі докладнішим позначення поширених дій у просторі (конструкції з прийменниками *до, під, по*, які щойно з'явилися).

Засвоюються своєрідні випадки керування: 1) знахідний відмінок, схожий з родовим у живих іменників; 2) родовий відмінок однини й множини, який залежить від числівників.

Прикметник завжди правильно узгоджується у роді (засвоєння узгодження завершилося ще у попередній період). Спостерігається також правильне узгодження у роді дієслова минулого часу; зникло змішування родів, яке спостерігалось раніше, при займеннику *я*.

Продовжує зустрічатись умовний спосіб, який з'явився у попередній період. Як і раніше, широко використовуються самостійні утворення за аналогією.

**Від 3 років 3 міс. до 3 років 6 міс.**

**А. Огляд речень**

У цей період виникає кілька нових питальних слів (*скільки, від чого, чий, чи що*) і непрямі відмінки займенників (*хто, що, в кого, з чого, чим, у чому*), а також розділовий сполучник *або* (рос. *или*). У складному реченні закріплюються засвоєні раніше типи речень зі сполучниками й сполучними словами. Знову відмічено сполучні слова *хто* і *який*.

**Б. Частина мови**

В іменниках далі розвиваються смислові функції відмінків і конструкцій речень (відмінки з новими прийменниками *про (об), замість, після*; орудний предикативний і його заміна називним).

Спостерігається ширше вживання прикметників замість керованих іменників, які означають інший іменник... Відчувається тенденція до заміни присвійних прикметників з нульовим закінченням прикметниками з повними закінченнями.

У дієсловах стало звичним вживання умовного способу. Широко використовується утворення нових дієслів від інших частин

мови, а також для вираження видових відтінків. Як і раніше, зустрічаються утворення за аналогією.

**Від 3 років 6 міс. до 3 років 9 міс.**

**А. Огляд речень**

У цей період дещо розширюється вживання складного речення (сполучник *все-таки*). Зустрічаються поодинокі випадки відокремлення, у тому числі й дієприслівників. Залишається незасвоєним орудний предикативний відмінок.

**Б. Частина мови**

Змін у вживанні частин мови майже немає. Вісників, які означають живі істоти, у знахідному відмінку знову зустрічаються форми, які схожі з називним... Вживаються прикметники власного утворення. Вельми поширені утворення за аналогією до різних частин мови, але найпомітніше розширення утворення власних дієслів у різних формах.

**Від 3 років 9 міс. до 4 років**

У формуванні речень нічого нового не з'явилось.

**Б. Частина мови**

Зміни в галузі мови незначні. Продовжує зустрічатись знахідний, який схожий з називним, в іменників, що означають живі істоти. Вживається родовий відмінок множини при числівниках *три, чотири*, які щойно з'явилися.

У наказовому способі спостерігається характерніша для книжкового мовлення форма з часткою *нехай*.

Широко використовуються власні словоутворення серед іменників, прикметників, дієслів; у іменників відмічено кілька випадків безсуфіксального утворення.

**Від 4 років до 4 років 4 міс.**

«У засвоєнні граматичної будови, — зазначає О.М.Гвоздев, — уже зроблені значні успіхи й граматичні категорії переважно вже сформувалися... Залишаються незасвоєними здебільшого різні дрібниці морфологічного вираження граматичних категорій, їх засвоєння і відбувається протягом подальшого розвитку».

На ґрунті докладного вивчення формування граматичної будови російської мови О.М.Гвоздев характеризує дошкільний період (від 3 до 7 років) як період засвоєння морфологічної системи російської мови, для якого є характерним засвоєння типів відмін і дієвідмін. Упродовж цього періоду відбувається розмежування одночасних морфологічних елементів, які раніше змішувалися, за окремими типами відмін і дієвідмін. У цей самий період переважно засвоюються всі одиничні форми.

Після трьох років відбувається інтенсивне оволодіння складними реченнями зі сполучниками. Із загальної кількості сполучників, які засвоює дитина до 7 років, 61% засвоюється після трьох років. У цей період засвоюються такі сполучники і сполучні слова: *що, коли, куди, оскільки, котрий, як, щоб, у чому, хоча, все-таки, авжеж, чи, від того що, для чого, чому, від чого*. Засвоєння цих сполучників, які позначають найрізноманітніші залежності, свідчить про інтенсивний розвиток зв'язних форм мовлення...

Деякі відмінкові закінчення засвоюються і в дошкільному віці. За даними О.М.Гвоздева, протягом цього періоду відбувається засвоєння таких відмінкових форм.

Віковий період	Виникнення у цей момент відмінкових форм
3 роки - 3 роки 3 міс.	Знахідний відмінок з прийменником <i>на</i> з немісцевим значенням. Родовий відмінок з прийменником <i>до</i> , що позначає кінцеву межу. Родовий відмінок з прийменником <i>з</i> , що означає положення. Давальний відмінок з прийменником <i>по</i> , що означає поширення руху на поверхні.
3 роки 3 міс - 3 роки 6 міс.	Знахідний відмінок з прийменником <i>про</i> в значенні <i>для</i> . Родовий відмінок з прийменником <i>від</i> для позначення причини. Родовий відмінок з прийменником <i>замість</i> . Давальний відмінок з прийменником <i>по</i> для позначення причини.
3 роки 6 міс. - 3 роки 9 міс.	Нічого нового не з'являється.

...К.І.Чуковський (Від 2 до 5. — М., 1955) зауважує, що в період від 2 до 5 років дитина має надзвичайне чуття мови і що саме воно, а також підсилена на цьому ґрунті розумова робота над мовою, закладають підвалини для інтенсивного засвоєння граматичних форм. Водночас К.І.Чуковський цілком справедливо відмічає активний характер процесу засвоєння і виступає проти теорій механічного й пасивного засвоєння рідної мови. Без такого підвищеного чуття до фонетики й морфології слова один лише наслідувальний інстинкт був би зовсім безсилий і не зміг би довести безсловесних немовлят до повного оволодіння рідною мовою. Щоправда, не можна забувати, що таке оволодіння завжди є результатом спільної роботи дитини і тих, хто її оточує...

Дошкільний період є періодом, упродовж якого виявляється найбільша чутливість до мовленнєвих явищ — це твердо усталений факт.

Найрельєфніше дитячі утворення за аналогією, які зовні мають характер словотворення, виявляються у засвоєнні дитиною словотворчих суфіксів.

За даними О.М.Гвоздева, до трьох років спостерігається засвоєння суфіксів зменшувальності, пестливості, зневажливості, збільшення. Засвоєння решти суфіксів відбувається після трьох років і триває протягом усього шкільного віку. Так, після трьох років засвоюються: суфікс на позначення жіночої статі, суфікси дійової особи, суфікси дії, що зводяться, суфікси для позначення дитинчат та суфікси збірності дії. Близько 4,5 років відмічено випадки утворення складного слова зі з'єднувальним голосним.

Зауважимо, що засвоєння суфіксів певної категорії відбувається не відразу, а розтягується на досить тривалий період. Скажімо, суфікси дійової особи *-щик, -ник* відмічені у віці 3 роки 3 міс.—3 роки 6 міс, потім з'являється суфікс *-ець* (3 роки 6 міс. — 3 роки 9 міс), *-тель* (3 роки 9 міс. — 5 років), *-ар, -ун* (5 років — 5 років 6 міс), *-ух, -х, -к, -ач* (6 років 6 міс); чи суфікси на позначення дитинчат: *-инч* відмічений у 3 роки 9 міс.—4 роки; потім з'являється суфікс *-ят* (4 роки 4 міс. — 4 роки 8 міс), *-ат* (5 років — 5 років 6 міс), *-енчик, -ята* (5 років 6 міс. — 6 років), *-онок (-енок)* (6 років 6 міс). Важливим є не тільки те, що в дошкільному віці відбувається оволодіння словотвором за допомогою суфіксів, а й надзвичайна легкість такого словотворення. О.М.Гвоздев описує своєрідну гру зі своїм сином Женею, що є свідченням легкості утворення нових слів із значенням зменшувальності за допомогою відповідних суфіксів у дітей віком 3 років 5 міс. Женья каже своєму батькові: «Я мішульчик, а ти ведмідь». Батько: «А якщо я лев, то ти хто?» Женья: «Левунчик». Далі гра тривала так: батько звертався із запитанням, а Женья відповідав. Було одержано такі словоутворення на запитання батька: «Тигр — тигричок маленький; слон — я був слоньонок; крокодил — я крокодольчик; олень — а я оленчик; кінь — я лоша маленьке; корова — я був би телям, я був би маленькою корівкою; вовк — мішульчик; свиня — порося; собака — я був би маленьким собачкою; зебра — я був би маленький ізеберчик; лось — лосик маленький; жирафа — журавчик; кролик — кроличик; змія — змійка; таракан — тараканчик; муха — теж муха; жук — я був би комар».

Д.М.Богоявленський (Психологія усвоєння орфографії. — М.: АПН РСФСР, 1948) досліджував розуміння дітьми деяких суфіксів та



використання їх для словотворення. У першій серії дослідів він вивчав розуміння дітьми словотворчих суфіксів. Для цього дітям було запропоновано гри незнайомих слова: *лар*—дитині пояснювали, що це звір; *лафіт* — солодкий квас; *кашмір* — тканина. Після ознайомлення дітей із значенням нових для себе слів, їм розповідали «казку», до змісту якої входили словоутворення від цих слів із суфіксами *-онок*, *-ище*, *-ниці* (*ларьонок*, *ларище*, *лафітниця*, *кашмірчик*). У дослідях брали участь діти 5-6 років. З'ясувалося, що суфікси *-онок*, *-ище* діти добре розуміють, навіть якщо вони не стикалися з новими незнайомими словами. Суфікси *-чик* і *-ниці* виявилися більш важкими...

Деякі утруднення у розумінні суфіксів *-ниці*, *-чик* Д.М.Богоявленський пояснює тим, що в процесі словотворення з цими суфіксами змінюється лексичне значення слів, тоді як у словотворенні із зменшувальними і збільшувальними суфіксами головне лексичне значення слів залишається незмінним...

У другій серії дослідів Д.М.Богоявленський вивчав самостійне (активне) словотворення у дітей того самого віку. Він запропонував їм утворити зменшувальні слова від похідних слів: *жираф*, *овес*, *жолудь*, *дуб*, *лев*, *страус*, *пляшечка*, *ніс*, *вовк*, *цвях*. Більшість дітей легко виконали це завдання.

Робота Д.М.Богоявленського підтвердила факт опанування словотворення дитиною-дошкільником.

Самостійне словотворення, або так звану словотворчість, деякі автори (К.І.Чуковський, О.М.Гвоздев) висували на перший план як доказ особливого «чуття мови», яке властиве дитині дошкільного віку. Факт «словотворчості», тобто самостійного словотворення, не є чимось винятковим, а має розумітися як прояв, як симптом оволодіння дитиною мовною діяльністю. Дитяча словотворчість ґрунтується на принципово тих самих закономірностях, що й оволодіння флективною системою мови...

А.В.Захарова (К вопросу о развитии грамматического строя речи у детей дошкольного возраста: Дис. ...канд. пед. наук. — М., 1955) досліджувала питання оволодіння дітьми дошкільного віку категорією відмінка іменників...

А.В.Захарова встановила, що впродовж дошкільного віку значно збільшується кількість відношень, які виражаються кожним відмінком... Якщо в мовленні молодших дошкільників часові відношення виступають у формах знахідного й орудного відмінків, то в старших ці самі відношення починають виражатися також формами родового й давального відмінків.

Дослідження засвідчило, що оволодіння формами відмін відбувається у дітей дошкільного віку відповідно до основного значення орієнтування дитини на форму слова (його закінчення) у називному відмінку... Передусім виникає орієнтування в іменниках жіночого роду на *-а* та чоловічого на тверду основу. Кількість помилок у конструюванні відмінкових форм від слів цього типу вже у молодших дошкільників є незначною. Дещо пізніше засвоюється відмінювання іменників чоловічого та жіночого роду на м'яку основу...

Засвоєння відмінків іменників середнього роду відбувається дещо пізніше і з великими утрудненнями. Щодо засвоєння ці іменники досить чітко поділяються на дві групи: швидше засвоюється правильне відмінювання за відмінками іменників середнього роду з наголошеними закінченнями і значно довше — з ненаголошеними.

Отже, в старших дошкільників орієнтування на звукову форму іменників виражена вже досить чітко. У молодших орієнтування виявляється не так чітко — воно тільки формується, проте й молодші дошкільники вже починають орієнтуватися на звукову форму слова. А.В.Захарова зазначає, що в молодших дошкільників зустрічаються випадки «подвійного» відмінювання одного й того самого слова, залежно від того, як воно промовляється у називному відмінку...

Дані дослідження А.В.Захарової свідчать, що засвоєння морфологічної системи російської мови, яке вельми інтенсивне саме в дошкільному віці, відбувається на ґрунті розвитку в дітей орієнтування в звуковій (матеріальній) формі слів. *У засвоєнні граматичної будови рідної мови дитина-дошкільник проходить шлях від орієнтування на звукову форму морфем до орієнтування на окремі фонематичні знаки.*

(*Ельконин Д.Б. Детская психология. — М.: Учпедгиз, 1960. — С. 209-218.*)

Д.Б. ЕЛЬКОНІН

## РОЗВИТОК ГРАМАТИЧНОЇ БУДОВИ МОВЛЕННЯ

...Ф.О. Сохін експериментально вивчав формування розуміння дитиною прийменника як граматичної форми, яка виражає відношення між предметами (*Сохин Ф. А. Начальные этапы овладения ребенком грамматическим строем языка: Дис. ...канд. пед. наук. — М., 1955.*)

Методика дослідження полягала у з'ясуванні розуміння, інструкції, яка містила прийменник, що виконував свою головну

граматичну функцію залежно від конкретних чуттєвих особливостей предметних відносин. За граматичною формою інструкція завжди була однаковою: «Поклади (назва предмета) на (назва предмета)». За своїм предметним змістом інструкція весь час змінювалась. У першій серії предметами були кружок і кубик, приблизно однакові за величиною; за інструкцією дитина мала по черзі класти один предмет на інший; варіації цих дослідів полягали в зміні співвідношень величини предметів (маленький кружок і великий кубик; маленький кубик і великий кружок). У другій серії були тотожні й однакові за величиною предмети (два кружки чи два кубики); варіації цих дослідів також полягали в зміні співвідношень величин предметів.

У дослідженні брали участь діти від 1 року до 3 років і 5 міс. За результатами дослідження, за характером розуміння виконання інструкції всі діти розділилися на три групи з різним ступенем оволодіння прийменником. Діти першої групи зовсім не виконали інструкції. Таке нерозуміння пояснюється тим, що діти не виокремлюють прийменник як самостійний елемент фрази... Однак ці самі діти правильно реагували на аналогічні фрази за експериментальною ситуацією («поклади м'ячик на диванчик»). Розуміння фрази в цій ситуації спиралося на однозначну логіку предметних відношень, тоді як за експериментальних умов предметні відношення були однозначними і характеризувалися двозначною спрямованістю.

Діти другої групи (від 2,3 до 3,0 років) не ігнорували прийменник у фразі й завжди правильно реагували на загальний зміст інструкції. Проте конкретна форма предметних відносин у багатьох випадках встановлювалась ними неправильно... Прийменник тут виступав уже значущим елементом фрази, однак розуміння фрази ще великою мірою залежало від конкретної форми предметних відношень, за яких виконувалася інструкція... Якщо логіка предметних відношень не була вираженою і дитина цілком орієнтувалась на значення прийменника, інструкція не виконувалася... Так, ...інструкція «Поклади кружок на кубик» правильно виконувалася у 92% випадків і неправильно лише в 8%; за протилежною інструкцією — «Поклади кубик (великий) на кружок (маленький) — правильне виконання знижувалося до 30%, а неправильне зростало до 70%...

Тільки діти третьої групи (від 2,5 до 3,5 років) виконували інструкцію незалежно від предметних відношень... Це засвідчує, що тут прийменник виконує свою вказівну функцію на більш високому рівні відволікання від конкретних особливостей предметних відношень...

Дослідження Ф.О.Сохіна дало йому підставу дійти таких висновків... На ранніх етапах мовленнєвого розвитку розуміння граматично оформлених висловлювань здебільшого визначається неграматичними моментами і спирається на логіку предметних відношень. Згодом граматичний елемент відокремлюється і стає сигналом об'єктивних відношень. Натомість граматичний елемент спершу пов'язаний з конкретно-предметною формою цих відношень і лише поступово відволікається від неї, стає граматичною формою, яка виражає предметні відношення відокремлено від конкретності.

Дослідження Ф.О.Сохіна розкриває головні етапи розвитку значень граматичних форм. Можна припустити, що саме у такий спосіб відбувається засвоєння не тільки значень прийменників, а й значень відмінкових закінчень, суфіксів, префіксів тощо. Спочатку певне об'єктивне відношення виражається засобами лексики з опорою на конкретну предметну ситуацію, потім виділяється граматична форма, яка починає виражати ці відношення всередині предметної ситуації і, нарешті, відбувається відокремлення й узагальнення відношень, які позначаються цією формою...

...І.М.Попова (*Попова И.М.* К вопросу об овладении грамматическими элементами языка детьми Преддошкольного возраста (овладение согласованием в роде): Дис. ... канд. пед. наук. — М., 1956) вивчала формування узгодження дієслів минулого часу з іменниками в роді.

Відомо, що категорія роду є однією з найхарактерніших саме для іменників. Водночас вона не має чіткого значення і є формальною. Узгодження дієслова минулого часу з іменником у роді спирається на морфологічні ознаки іменника (його закінчення в називному відмінку однини). Без виділення морфологічної форми неможливе узгодження в роді. Отже, дослідження процесу узгодження в роді має з'ясувати, як відбувається відокремлення у слові морфологічних елементів, якщо у них відсутні чітко виражені значення...

У першій серії свого дослідження М.І. Попова з'ясувала загальний хід оволодіння узгодженням дієслів минулого часу з іменниками в роді. Для цього дітям віком від 1 року 10 міс. до 3 років 6 міс. пропонувалося для узгодження з дієсловами 4 види іменників: істоти чоловічого і жіночого роду з різним ступенем оформленості роду; істоти жіночого і чоловічого роду, в яких морфологічне оформлення адекватне роду, що визначається за статтю (їжак — їжачиха); істоти чоловічого роду, в яких рід може бути визначений тільки за статевою ознакою; неістоти з морфологічним оформленням роду. Дослідження засвідчило наявність чотирьох різних рівнів засвоєння узгодження. Перший

рівень: в узгодженні чітко переважає жіночий рід; другий рівень: в узгодженні переважає чоловічий рід; третій рівень: змішується узгодження в чоловічому і жіночому роді; четвертий рівень: правильне узгодження... За висновками М.І.Попової, основою формування узгодження є орієнтування дитини на форму іменника. Проте як виникає це орієнтування, досліди першої серії не виявили. Передбачалося, що виникнення орієнтування зумовлюється практикою спілкування дитини з дорослим. Це припущення перевірялося у другій серії експериментів, які полягали в навчанні дітей правильного узгодження. Навчання проводилося у формі спеціально організованої гри, під час якої експериментатор промовляв двоскладні речення (іменник — дієслово в минулому часі), а дитина повторювала ці речення, а потім мала скласти їх самостійно. Всі помилки виправлялися. Такі вправи тривали доти, доки дитина не засвоювала правильного узгодження пропозитивних слів і не переносила принципу узгодження на інші слова.

...Виявилось, що тільки в одній дитині з п'яти, які перебували на першому рівні засвоєння узгодження, вдалося сформулювати правильне узгодження (після 180 повторень); у чотирьох дітей (від 312 до 534 повторень) так і не вдалося сформулювати узгодження. У дітей, які до початку навчання перебували на більш високих рівнях — другому та третьому — вдалося сформулювати узгодження, хоча в деяких з них після великої кількості повторень...

Отже, звичайне повторення правильних словосполучень та їх слухання у мовленні дорослого хоча й веде врешті до формування узгоджень, проте цей шлях важкий, потребує багато сил. М.І.Попова зауважує, що в ході такого навчання діти не помічали своїх помилок і не виправляли їх, а процес формування послідовно проходив через усі шаблі. Непродуктивність такого шляху була зумовлена тим, що у дітей не виникло орієнтування на форму слова; їхня діяльність зі словом ніяк не була організована...

В останній серії експериментів було зроблено спробу навчання, яке проводилось у формі гри в «Теремок». Діти водили тварин (трьох чоловічого і трьох жіночого роду) до «Теремка». Двері «Теремка» відчинялись, і звіра випускали лише тоді, коли дитина правильно узгоджувала у відповідь на запитання експериментатора: «Хто пішов у «Теремок»?», «Хто прийшов у «Теремок»? Якщо дитина відповідала неправильно, двері не відчинялися й експериментатор вказував дитині на помилку. Якщо ж дитина без допомоги експериментатора відразу виправляла свою помилку, двері відчинялися; якщо ж ні, то експериментатор пояснював дитині, як потрібно правильно говорити, і гра

повторювалася з іншою твариною. Отже, відповідь дитини вводилася у ланцюг розгорнутих практичних дій, була серед них істотною ланкою, від правильності виконання якої залежав успіх усієї дії загалом. Важливим було те, що дітям надавалася можливість самостійно виправляти помилки, яких вони припускалися в узгодженні. Все це сприятливо впливало на організацію орієнтування, на форму слова. Діти швидко навчилися виділяти голосом закінчення іменника й дієслова.

...Отже, у всіх дітей без винятку вдалося сформулювати узгодження; значно менше потрібно було повторень; у 25% узгодження вдалося сформулювати «з місця»... у 75% дітей узгодження вдалося сформулювати за кількості повторень не більше 100...

Аналіз формування узгодження у процесі навчання за другим способом засвідчив, що у дітей доволі повільно з'являється орієнтування на звукову форму слова. Поява такого орієнтування веде до того, що діти починають правильно узгоджувати... найважливішою умовою засвоєння дитиною граматичної будови мови є формування орієнтування в звуковій формі слова. Водночас важливою умовою формування орієнтування на звукову форму слова є така організація діяльності дитини зі словами, за якої орієнтування є однією з вирішальних ланок, яка визначає успіх усієї діяльності... Принципове значення цього дослідження полягає в тому, що воно розкриває сутність так званого чуття мови...

*(Психологія дітей дошкільного віку / Під ред. А. В. Запорожця, Д. Б. Эльконіна. — М.: Просвещение, 1964. — С. 144-152).*

Д.Ф.НІКОЛЕНКО

### ЗАСВОЄННЯ ДІТЬМИ РАНЬОГО ВІКУ ГРАМАТИЧНОЇ БУДОВИ МОВИ

Оволодіння дітьми граматичною будовою мови — одна з найважливіших проблем дитячої і педагогічної психології.

Питання, що порушуються в цій статті, є результатом спостереження і фіксації мови дітей раннього віку під час їх діяльності та контакту з дорослими й однолітками. Мовний контакт з дітьми здійснювався двома способами: в одних випадках без будь-якого спонукання дитини до розмови, у других — мова дитини спеціально стимулюва-

лася (ставили запитання, на які треба було відповідати дітям 3-го року життя, пропонували переказати оповідання, що читалося раніше, або скласти речення із запропонованих слів). У процесі дослідження діти розуміли віршики, їм давали для засвоєння речення і вислови, в яких виразно виступали ті або ті граматичні форми мови, і спостерігали, якою мірою ці граматичні форми переносяться дітьми в їх щоденну мову, як збагачують її граматичну будову.

Аналіз даних цих досліджень дає можливість з'ясувати деякі актуальні питання оволодіння дітьми раннього віку граматичною будовою рідної мови.

Засвоєння дитиною граматичного ладу мови якнайтісніше пов'язане з формуванням у неї комунікативної функції мови. Дитина використовує мову як засіб спілкування в міру того, як більш-менш сформоване слово стає для неї сигналом дійсності, починає щось означати, а мовлення набуває відповідної граматичної організації.

Поняття «граматичний лад мови» досить широке. Щоб визначити, чи володіє дитина граматичною будовою мови, лінгвісти керуються такими критеріями: уміння утворювати від однієї основи форми однини і множини теперішнього і минулого часу, вживати різні відмінки слова, вживати слова з суфіксом і без нього, самостійно утворювати граматичні форми за аналогією та ін. (*Гвоздев А.Н.* Вопросы изучения детской речи.—М.: Издательство АПН РСФСР, 1961. — С. 160-161). Але, крім лінгвістичного аспекту оволодіння дитиною граматичним ладом мови, правомірним буде висунути психологічний аспект, основою якого є розуміння зв'язку ситуації з словесним вираженням того, що в ній відбувається. Ще до того, як дитина починає вживати слова і речення в більш або менш сформованому вигляді, вона розуміє їх і під впливом граматично правильно побудованої мови дорослих (звертання, наказ, розповідь, мовний супровід ігрових дій) виконує доступні для неї дії.

Відомо, що наприкінці першого року життя дитина правильно реагує при звертанні до неї: «Дай мені руку», «Дай няні руку», «Іди до мене», «Іди до лялі», «Поклич кицю», «На», «Гай, гай, полетіли, на голівку сіли» тощо. Те, що дитина варіює виконання дій залежно від особливостей граматичної будови мови дорослих, свідчить про її розуміння співвідношення мови і дії. О.М.Гвоздев вважає, що первинним ядром, основою для дальшого формування граматичних категорій є значення слова. Він вважає, що засвоєння значення спочатку ще не має граматичного вираження і тільки пізніше в міру того, як дитина засвоює мовні засоби, перетворюється в граматичну

категорію. Позначення об'єкта безформеним словом з'являється у дитини раніше, ніж об'єкт виражається формою знахідного відмінка (*Там само.* — С 155). Цей період є етапом пасивного засвоєння граматичного ладу мови.

Наші спостереження показують, що діти в 10-12 міс. вживають такі слова і вислови, як «мама», «няня», «тато», «кс-кс», «ав-ав». Окремі діти цього віку вживають такі слова не тільки в номінативній формі, а й з метою активнішого контакту. Хлопчик Тимур Б. (11 міс. 27 днів) кличе кішку: «Кс-кс», здивовано констатує: «Кс ма» (кицьки нема). Такі явища в мові дітей не поодинокі. М. І. Красногорський зазначає, що Ніна Ч. у віці 1 рік вимовляла 11 слів, вживала вислови «Най» (дай), «буа» (гулять) та ін. Указуючи на те, що дітям раннього віку вже властива значна синтетична замикальна здатність кори головного мозку, він зауважує, що діти, ще до того, як у них сформується слово, синтезують наголошені склади різних слів у двочленні ланцюги «тьо-Зі» (тьотя Зіна), «по-гу» (ідем гуляти), «да-ї» (дай їсти).

Початок і тривалість стану пасивного оволодіння граматичною будовою залежить від багатьох причин, головною з яких є виховний мовний вплив дорослих. В умовах активного мовного спілкування дитина спочатку пізнає спрямовану до неї розмову дорослих і реалізує її зміст у своїх діях. Тільки за цієї умови дитина наслідує граматично оформлені словесні вирази і поступово активно оволодіває граматичною будовою рідної мови.

Оволодіння дитиною раннього віку граматичними формами мови є спрямованим процесом, а не механічним перейманням їх від дорослих. Воно зумовлене прагненням дитини оволодіти певною ситуацією або уникнути її. Залежно від змісту ситуації і словесного й інтонаційного оформлення, цей вищий етап у розвитку мови дітей характеризується появою в мові предикативності. Предикативність, передана словом та інтонацією, є основою речення. Без предикативності висловлюване не має практичної цінності в спілкуванні людей.

Чи властива мові дітей раннього віку предикативність? Дані нашого дослідження свідчать про появу предикативності в мовленні дітей наприкінці першого — на початку другого року життя. Основною ознакою предикативності в мові дитини цього віку є віднесення змісту висловлюваного до дійсності.

Дитина виявляє розуміння предикативності вже в пасивній мові, тобто при звертанні до неї дорослих. Без цього звертання вона не могла б виконати на пропозицію дорослого навіть примітивної дії, яка не

має безпосередньо наслідувального характеру. На наступних етапах розвитку мови предикативність яскраво виступає в мовленні дитини в однослівних реченнях. Однослівні речення залежно від ситуації, до якої вони віднесені, а також прагнень щось передати в слові, різні за своїм змістом та інтонацією (називні, наказові, звертальні). Так, наприклад, Наташа П. (11 міс. 20 днів), коли просилася гуляти, вимовила: «При-пру»; в 11 міс. 25 днів вона, вставши на ніжки, сказала «Тя» (встала); у 12 міс, дивлячись на курочку, вона каже: «Тютя». Хлопчик Сашко А. (1 рік. 2 міс), побачивши іграшки, якими гралися інші діти, правильно називає їх (пірамідка, конячка), виконує словесні доручення. Дівчинка Оля К. (11 міс.) спрямовано вживає слова «мама», «баба», «дай». Побачивши намальовану кішку, вона називає її «кс». Хлопчик Ляоня (1 рік 2 міс), побачивши зайчика і кішку, сказав: «зайчик-вуса», «кицька-кіт». Така віднесеність слів до дійсності свідчить про наявність у мові дитини головної ознаки речення — предикативності. Однослівні речення, які ми спостерігаємо в багатьох дітей на початку другого року, є першою активно вживаною граматичною формою їхньої мови.

Думку про предикативність однослівних речень не всі поділяють. Якщо О.О.Шахматов вважав, що в односкладному реченні обидва члени судження — суб'єкт і предикат — виражені в одному члені речення, то окремі лінгвісти і логіки, хоч і не заперечують ролі предиката в реченні і визнають предикативність основною ознакою речення, вважають, що це ще не означає, що односкладним реченням властива предикативність. У цій статті ми докладно не спиняємося на розгляді цього дискусійного питання. Підкреслимо тільки, що наше дослідження показує: діти, вживаючи однослівні речення, виявляють у них своє ствердне або заперечне ставлення до дійсності, спілкуються за їх допомогою, діють відповідно до їх змісту. Це свідчення того, що однослівні речення виконують таку саму функцію, що й поширені речення, в яких суб'єкт і предикат чітко виражені граматично. Якщо не визнавати наявності предикативності в однослівних реченнях, то тоді треба заперечувати наявність у них присудковості, без якої ці речення були б беззмістовними. Сказане, звичайно, не означає, що в мові дитини раннього віку немає беззмістовно вжитих висловів й однослівних речень. Діти другого року однослівними реченнями позначають, залежно від ситуації, назви і дії, висловлюють наказ, звернення. Те, що однаковий за звуковою формою вислів часом вживається в різних значеннях, свідчить про дифузність, незначну диференційованість

однослівних речень. У цих реченнях будь-яку частину мови діти вживають в іменниково-дієслівному значенні. Надаючи словам предикативності, діти вживають їх як підмет-присудок. Спочатку предикативність у мові дитини викликається наявною конкретною ситуацією. Дитина називає предмети і дії, — і ми за предметами і діями ситуації розрізняємо значення вживаних нею слів. Пізніше в однослівних реченнях дитини можна розрізнити називний відмінок імен, наказову форму дієслова, предикативні прислівники. Диференціація слів-виразів в однослівних реченнях сприяє глибшому оволодінню дитиною предикативністю. Сказане дитиною стосується не тільки наявної, а й уявлюваної бажаної ситуації. За змістом та інтонацією слова, яке вживає дитина, ми розуміємо цю ситуацію. Вказана особливість мовлення дітей яскраво помітна в їх вимогах «дай», «на», «моні», «пру-пру» тощо. У такій мові іноді зустрічається флексична зміна форми слова залежно від змісту того, що хоче сказати дитина: «Моня» — ось молоко, «моні» — дай молока. Це — новий, вищий етап у розвитку мови дітей і оволодіння ними граматичною будовою мови.

Під час користування однослівними, а потім двослівними реченнями дитина поступово оволодіває флексіями слова. Це процес складний і безпосередньо пов'язаний з керуванням та узгодженням слів у реченні. Складніші форми спілкування дитини можливі тільки при користуванні різноманітними граматичними категоріями числа, виду, роду та часу, при перетворенні однієї частини мови на іншу. Зрозуміло, що оволодіння флексіями мови — це вищий етап оволодіння граматичною будовою мови. Вживання флексій пов'язане з ситуацією, до якої звернена мова дитини. Вияви флексичності в мові дитини можна помітити в першій половині другого року її життя. У цей період діти починають вживати родовий відмінок, форми множини під час прохання чогось, при констатації («тато», «моні», «мама купила м'ячик», «тато купив кубики») тощо.

У другій половині другого року і на третьому році з розвитком словникового складу мови дитини та оволодінням багатослівними реченнями в процесі спілкування в складніших ситуаціях, процес оволодіння флексіями слова відбувається успішніше, якщо ним керують.

*(Дошкільна педагогіка і психологія: Респ. наук.-метод. зб. — К.: Рад.шк., 1967. — Вип. 3. — С. 3-11).*

К.І. ЧУКОВСЬКИЙ

## ВЕЛИЧЕЗНИЙ ТРУДІВНИК

Важко подумати, яка величезна кількість граматичних форм сиплеться на бідну дитячу голову, а дитина легко орієнтується в усьому цьому хвості, постійно розподіляє за рубриками неупорядковані елементи слів, які вона чує, й при цьому навіть не помічає своєї колосальної роботи.

У дорослого луснув би череп, якби йому довелося протягом такого короткого часу засвоїти ту безліч граматичних форм, які так легко й вільно засвоює дворічний лінгвіст. Насправді дитина є величезний розумовий трудівник нашої планети, яка, на щастя, навіть і не підозрює про це...

...Процес оволодіння мовленням здійснюється найшвидшими темпами саме у віці від двох до п'яти. Саме в цей період у мозкові дитини відбувається найінтенсивніше вироблення генералізації граматичних відношень. Механізм цього вироблення настільки доцільний і розумовий, що мимоволі назвеш «геніальним лінгвістом» того малюка, розум якого протягом такого короткого часу систематизує стільки граматичних схем...

(Чуковский К. И. *От 2 до 5* // *Собр. соч.: В 6 т. — М.: Худож. лит., 1965. — С. 347, 349, 352-353*).

## ЗАСВОЄННЯ ГРАМАТИКИ

...Хіба не дивовижно, що дитина вже на третьому році свого життя цілком оволодіває усім цим величезним арсеналом префіксів й чудово впізнає значення кожною з них. Доросла іноземна людина, хоча б і вивчала нашу мову багато років, ніколи не досягає тієї віртуозності в уживанні цих частинок слів, яку виявляє дворічна дитина, яка несвідомо сприймає від батьків систему їхнього мовленнєвого мислення.

(Там само. — С 370).

Т.М. УШАКОВА

## ПРО МЕХАНІЗМ ДИТЯЧОГО СЛОВОТВОРЕННЯ

...Ми вважаємо, що широке коло фактів дитячого мовлення піддається поясненню на підставі теорії *динамічних тимчасових зв'язків* (курс. наш. — А. Б.) Є.І.Бойка. Зупинимося на характеристиці цієї теорії. Під динамічними тимчасовими зв'язками розуміють такі види реакцій, які не відтворюють зв'язків, що були вироблені раніше, а виникають на ґрунті раніше сформованих нервових шляхів у результаті їх взаємодії. Необхідною умовою такої взаємодії є наявність деяких структур у складі кожного зв'язку, які взаємодіють. Унаслідок взаємодії функціональної сумісності спільних елементів виникає нерівнозначність фізіологічних станів у вихідних глобальних нервових шляхах. Вона, очевидно, є результатом підсумовування процесу збудження, який виникає у спільних структурах. Цей процес веде до розщеплення нервових структур, які взаємодіють, та виділення нових «динамічних зв'язків», які можна точніше назвати динамічними модифікаціями тимчасових зв'язків. На думку Є.І. Бойка, зв'язки такого виду становлять фізіологічну основу всіляких творчих актів. (Бойко Е.И. *К вопросу о механизмах умственных процессов // Вопр. психологии. — 1955. — № 2.*)... Матеріалами дослідження слугували дані спостережень за мовленням одного хлопчика. Спостереження проводились упродовж 6 місяців... Вік дитини був 3 роки 5 міс. — 3р. 11 міс. Мовленнєвий розвиток хлопчика до моменту спостереження був досить високий..., вимова чітка. Розмовляти... різними звукосполученнями він почав досить рано (11 міс). У дитячих закладах хлопчик не буває, спілкування з однолітками обмежене, в сім'ї він єдина дитина. Навколо себе чує переважно правильне російське мовлення.

Спостереження за мовленням хлопчика проводились у середньому по 4-5 годин на день у домашній природній обстановці чи грі. Записувалися ті слова дитини, які за своєю структурою відрізнялися від слів, які вимовляли дорослі, що її оточують. Отже, записувалися такі слова дитини, які не могли бути імітовані за дорослими, тобто дитячі неологізми...

Перший найзагальніший висновок з одержаних даних полягає в тому, що оригінальні, неімітовані словоформи дитини віком близько 4 років у переважній більшості випадків це лише видозміни «дорослих» словоформ. Випадки, коли дитина винаходить зовсім нові

звучання, відносно рідкісні. Такі звучання відрізняються специфічними рисами: переважно вони примітивні за звучанням (та-та-та, ля-по-по і т.ін.), не є назвами в повному розумінні слова, чи не належать до предметів і явищ; вони не закріплюються у словесному вжитку дитини... Такі форми, як *вставаю*, *нажмал*, *насюди*, *руча*, *ракето́воз* = *ракета* + *воз*, *ті*, *тіх* та багато інших, досить стійкі і постійно повторюються, незважаючи на виправлення дорослих. Більше того, можна впевнено стверджувати, що подібні словоформи є загальним явищем дитячого мовлення...

...Простежимо за процесами *аналізу*, які здійснює дитина в мовленнєвій сфері щодо словесних подразників, які надходять зовні. Ці аналітичні процеси виявляються в тому, що більшість у дитячому словотворенні можна зрозуміти як результат розчленування деяких вихідних словоформ. Найяскравіше виступають аналітичні процеси шляхом появи в дитячому мовленні слів, які можна було б назвати «уламками», оскільки вони мають вигляд шматочків тих слів, які живаються (*пах—запах*; *кид—кидати* та ін).

Таке саме явище виявляється і у вживанні складних слів. *Слова ракетові́з, землечерпа́лка, водопо́мпа*, які дорослі ніколи не розділяють на складові, настільки очевидно розчленовуються дитиною, що виділені частини вступають надалі в самостійні поєднання.

Розчленування злитих словоформ мовлення, яке чує дитина, має ще один різновид. Наприклад, дитина запитує: «Раковина—від слова рак?» Цей факт, на наш погляд, засвідчує, що дитина з почутого слова вилучає злитий елемент. Факт попереднього виокремлення елементів слів можна прослідкувати практично у всіх тих неологізмах, в яких дитина оригінально сполучила корінь слова з суфіксом, префіксом, закінченням, які для неї є чужими (*мок-ринки, пуришки, курчиха...*)...

...Акт розчленування мовлення, яке чує дитина, може бути досить легко і природно зрозумілим з позицій динамічних тимчасових нервових зв'язків. Як зазначалося, динамічні зв'язки утворюються у процесі взаємодії подразників із спільними елементами. Однокореневі слова... з різними префіксами чи суфіксами є з фізіологічного погляду саме такими звуковими сигналами, які містять елементи, що повторюються. Тоді відповідно до теорії, у їх взаємодії мають спеціалізуватися їх частини (суфікси, префікси, корені, закінчення), які збігаються чи різняться. На прикладі «слів-уламків» легко простежити шлях вичленення *корневих елементів слів*. Розглянемо утворення дитячого слова «ліп». Дитина

чула навколо себе багато разів слова: *ліпи, зліпимо, ліплять, зліпили* та ін. Тоді в ході їх взаємодії можна отримати:

		<i>ліп</i>	<i>и</i>
і	з	<i>ліп</i>	<i>имо</i>
І	<i>ліп</i>	<i>лять</i>	
·	з	<i>ліп</i>	<i>або</i>
Г		<i>ліп</i>	<i>(ь)</i>

! ...Така доля, очевидно, й слів *насюди, засюди, кінуди...*

Це спостерігається і в дитячих дієслівних неологізмах: *вставаю, доставаю, малюваю, даваю...*

Загальне правило надання значення новому слову (чи розуміння почутого) полягає, очевидно, в тому, що похідні утворення зберігають — хоча б в одній його частині — значення вихідних складових. Це правило можна простежити на таких висловлюваннях дитини:

1. Що таке метропроект? Туди на метро їздять?
- с 2. Чому корова «Тайга»? Вона в тайгу ходила?
- 3. Чому він Капелюхов? Він капелюха носить?

...Поряд із процесами, які забезпечують розчленування, аналіз мовленнєвого потоку, в словотворенні можна припустити участь механізмів протилежної дії: механізмів синтезу й об'єднання окремих мовленнєвих елементів. Насправді, матеріали засвідчують, що «слова-уламки» (*ліп, кид, лют, пах*)—результати чистого аналізу, зовсім не є єдиним варіантом дитячих словоформ.

Будь-який інший випадок—від найпростішого: приєднання до відомого слова оригінального суфікса чи префікса,—вже неминуче включає певний механізм синтезу. Що ж це за механізм?

Зрозуміло, що найзагальніша функція механізму синтезу полягає у поєднанні словесних елементів, які існують роздільно, або, з погляду фізіології, у встановленні функціонального зв'язку — без спеціального його вироблення — між роздільно існуючими нервовими структурами другої сигнальної системи... зв'язок не дається у мовленні дорослого... К.І.Чуковський у своїй книзі «От 2 до 5» звертає увагу на своєрідне явище дитячого мовлення, яке він назвав «схрещуванням» слів: *волосітка* (сітка для волосся); *мапін*: мамин і папін; *жукашечка*: жук—букашечка; *кучело*: куча — чучело; *підхализа*: підлиза — підхалим... Кожне синтезоване слово складається з трьох частин: 1) початок (до спільного елемента) першого складового слова; 2) спільний елемент; 3) кінцева частина (після спільного елемента) другого слова, що утворюється. Легко простежити, що в часі утворення синтетичного слова здійснюється таким чином: у процесі вимовляння першого слова,

що утворюється, на спільному елементі відбувається переключення на цей самий спільний елемент другого слова, що утворюється...

У процесі вимовляння першого складового слова нервові структури, які є механізмом другого складового слова, перебувають у стані підвищеної фізіологічної активності (збудливості, реактивності). В момент вимовляння звукового елемента, спільного для обох складових, — чи через дію зворотного збудження від артикуляційних органів, чи через вплив слухового подразника від звучання даного звукового комплексу, чи ще з якихось причин спільний компонент нервової структури другого складового слова одержує додаткове збудження. Сумування збуджувального процесу на спільному компоненті другого складового слова ставить у конкурентні відносини до діючого стереотипу стереотип другого складового слова. Якщо другий стереотип має щодо відносно рівня його збудливості, відбувається «спрацьовування» його ланцюга, зі збудженням спільної його частини. Зовні це виявляється у вимові частини, що залишається, другого складового слова. В результаті відбувається і формування нової нервової структури, яка складається з відповідної частини першого складового слова, спільного компонента і наступної частини другого складового слова. Таким шляхом утворюється новий ланцюжок звукових послідовностей і виникає нове «синтетичне» слово...

Тепер звернемося до найзагальніших випадків, коли дитина синтезує оригінальне слово. Слід зауважити, що для мовленнєвої творчості дитини велике значення має словесний зразок, який дитина чує в мовленні дорослого, чи який вже закріпився в мові дитини... У випадках використання словесних аналогій, так само як і в утворенні «синтетичних» слів, — ми бачимо взаємодію двох нервових структур: одну, яка відповідає слову-зразку; і другу, яка відповідає слову, що уподібнюється...

...Практично всі дитячі словесні новоутворення можна уявити як результат: а) розчленування деяких вихідних словесних зразків (звукових подразників) за умови збігу їх окремих звукових елементів; б) наступного синтезу розчленованих елементів. Звідси характер дитячих «помилки» чи «творчості» може бути пояснено однією з таких обставин:

- 1) виокремленням і самостійним використанням таких кореневих елементів, які не прийняті в мові;
- 2) виділенням корневих елементів новоутворень не з тих вихідних слів, як це прийнято в мові;
- 3) розчленуванням слів, яке не прийняте в мові;

4) сполученням «правильних» корневих елементів з чужими для них (не прийнятими в мові) префіксами, суфіксами, закінченнями. На наш погляд, теорія динамічних зв'язків Є.І.Бойка... дає цілком задовільне пояснення механізмів зазначених явищ у процесі розвитку мовлення...

(Вопросы психологии. — 1969. — № 2. — С. 62-71).

А.М. БОГУШ

### ШЛЯХИ ФОРМУВАННЯ ГРАМАТИЧНО ПРАВИЛЬНОЇ МОВИ В ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Головні шляхи формування правильної мови дітей такі: перевірка дитячого мовлення та запобігання помилкам; наявність правильного зразка для наслідування; виправлення помилок; розвиток слухової уваги; спільна робота дитячого садка і сім'ї.

1. *Перевірка дитячого мовлення та запобігання помилкам.* Насамперед вихователь має знати, які помилки характерні для дітей певної групи, як часто вони трапляються в їхній мові.

Для цього двічі на рік у вересні—жовтні і травні перевіряють мову кожної дитини, звертаючи увагу на:

1. Особливості побудови речень: які речення переважають у мові дітей (прості, поширені, однослівні відповіді, складно-сурядні, складнопідрядні), який порядок слів у реченні, особливості вживання сполучників і сполучних слів.
2. Відмінювання іменників (наприклад, зазначають: робить помилку в іменниках жіночого роду в орудному відмінку, змінює невідмінювані слова).
3. Вживання роду і числа іменників, узгодження з іншими частинами мови.
4. Вживання дієслівних форм (відмінювання за особами, чергування в основі слова).
5. Узгодження числівників з іменниками.
6. Вживання прийменників у реченні.
7. Помилки у вживанні інших частин мови.
8. Граматичні помилки, зумовлені двомовністю (так звані русизми, українізми).



Результати перевірки записують у спеціальний зошит.

Вихователь повинен мати спеціальний матеріал для перевірки дитячого мовлення, а також визначити прийоми і методи, які б дали змогу якнайповніше виявити особливості граматичної будови мови дітей. Наведемо окремі з них:

Розповідь за сюжетними картинками. Зміст картинок має бути такий, щоб дитина могла за ними скласти речення різної складності: з двох слів (*Хлопчик читає. Дівчинка поливає*), з трьох слів (*Дівчинка тримає ромашку*), речення з багатьох слів (*Дівчинка прибирає свої іграшки*), складні речення (*Дівчинка подає кубики хлопчикові, а хлопчик складає їх у машину*), речення з прийменниками (*Дівчинка сидить на стільці, а хлопчик стоїть біля неї*).

Читання невеликих оповідань і бесіда за їх змістом. Вихователь читає оповідання (наприклад, К.Д.Ушинського «Півник із сім'єю»; Л.М.Толстого «Булау Насті лялька», «Катя», «Курочка», «Кінь»; М.М.Коцюбинського «Дві кізочки», «Про двох цапків») і ставить дитині 2–3 запитання.

Індивідуальні бесіди (за раніше складеним планом) і розмови вихователя з дітьми.

Дидактичні ігри з картинками та іграшками типу «Чого не стало». Вони дають можливість перевірити відмінювання іменників, вживання прийменників. Такі ігри можна проводити з 2-3 дітьми.

Спеціально дібрані дидактичні вправи. Мову перевіряють окремо в кожній дитині (або в 2-3 дітей одночасно) в ранковій годині, після денного сну та під час прогулянки. Якщо хтось із дітей неправильно вимовляв якесь слово, то ця помилка з'явиться і в інших дітей. Тому вихователь так планує свою роботу, щоб запобігти можливим помилкам.

II. *Виправлення помилок.* Виправлення помилок та запобігання їм нерозривно пов'язані між собою, оскільки виправити помилку в однієї дитини означає попередити її в інших. Постійне виправлення помилок допомагає дітям засвоїти граматичні норми. Нерідко вихователі зайвий раз акцентують увагу дитини на зробленій нею помилці («Ти знову говориш неправильно: ось, я встав, ось, я одягнувся, ось, я прийшов у дитячий садок...») замість того, щоб один раз сказати: «Сергіюку, ти сьогодні знову багато разів повторив слово ось, потрібно стежити за своєю мовою». Виправляючи ціле речення, не потрібно повторювати його неправильне формулювання. Щоб навчити дітей правильно будувати речення або вимовляти певне слово, вихователь має дати зразок цього слова або речення. Наприклад:

Дитина. Всі ляльки повляглені спати.

Вихователя. Так, усі ляльки вкладені спати.

Коли дитина щось розповідає, переказує оповідання чи казку, не можна порушувати послідовності її думки виправленнями. Вихователь або паралельно повторює слово в правильній граматичній формі, або після заняття, проводячи бесіду з дитиною, виправляє помилку.

Для виправлення помилок використовують такі прийоми, як зразок граматично правильної мови, пояснення, запитання, доручення, схвалення.

Зразок граматично правильної мови вихователя є одним з основних прийомів навчання. Його використовують і на заняттях, і в повсякденному житті. Наприклад, дитина говорить «на картинці», вихователь, даючи зразок правильної відповіді, «на картинці», інтонаційно підкреслює закінчення. Дитина повторює.

Доручення словесного характеру використовують для того, щоб навчити дітей правильно будувати речення. Наприклад, вихователь доручає дитині піти до няні й попросити в неї поливальницю. «Івасику, підійди до Ніни Василівни і скажи: «Дайте, будь ласка, мені поливальницю, якою ми вчора поливали». Дитина має повторити речення перед тим, як виконувати доручення. Вихователя, знаючи особливості мовлення дітей своєї групи, заздалегідь планує, кому які доручення давати.

Можна скласти розповідь зі словом, в якому трапляється помилка. Наприклад, дитина змінювала *слово радіо*. Вихователь склала для неї розповідь із цим словом. Потім дала доручення; «Валю, тепер ти розкажи про радіо Вірі». Дитина розповідає, вихователь контролює.

Корисний також прийом схвалення правильної відповіді дітей, зіставлення правильної мови і неправильної. Наприклад, вихователь говорить: «Петрик увесь час вживає непотрібне слово «значить», а Оля правильно розмовляє. Послухайте, діти, хто краще говорить?» Діти відповідають. «Ти, Петрику, обов'язково намагайся наступного разу правильно розповідати, не вживати слова «значить». Цим прийомом вихователь привертає увагу дітей до слова, виховує бажання говорити правильно, привчає їх контролювати мовлення.

Пояснення як прийом навчання граматично правильної мови використовується в роботі з дітьми старшого дошкільного віку. Вихователь має пояснити, наприклад, що слова *піаніно, радіо, тюре* завжди вимовляються однаково, не змінюються: *привезли піаніно,*

*на піаніно стоїть ваза, під піаніно лежить іграшка, за піаніно...* Потім слід дати можливість дитині потренуватись у правильній вимові потрібного слова.

Запитання вихователя як прийом навчання дошкільників використовуються в усіх вікових групах на заняттях і в повсякденному житті. Цьому прийому великого значення надавав К.Д.Ушинський, зазначаючи, що спочатку запитання мають бути сформульовані так, щоб відповіді на них були якнайлегші... З розвитком дітей мають змінюватися і самі запитання — змінюватися так, щоб відповіді на них були дедалі складніші; спершу окремі слова, потім невеликі речення.

Є.І.Тихеева також зазначала, що вміння запитувати—справа нелегка. Формуючи граматично правильну мову дітей, вихователь має вдало добирати запитання, спонукати дітей до поширених відповідей.

Відомо, що всі запитання поділяються на дві групи: основні й додаткові. До основної групи належать:

а) запитання, що потребують простої констатації, назви, опису відомого матеріалу (хто? що? як? який?). Вони допомагають дитині пригадати бачене, пережите і потребують від неї своєрідної побудови відповіді—однослівних, двослівних або багатослівних простих поширених речень;

б) запитання, що потребують установлення причинних зв'язків, умовиводів, узагальнень (чому? для чого? через що?), а отже, складнішої відповіді—побудови складнопідрядних речень. Працюючи з дітьми, вихователька має використовувати обидві групи запитань.

Додаткові запитання поділяють на навідні й підказуючі, що набувають важливого значення в навчанні дітей правильної побудови речень, особливо тоді, коли діти дають однослівні відповіді.

Наприклад:

- Хто приносить газети і листи?
- Листоноша.
- Що приносить листоноша?
- Газети і листи.
- Тепер скажи все речення.
- Листоноша приносить газети і листи.

Кожне запитання виховательки має бути продуманим. Воно не має передбачати відповіді «так» або «ні, щоб діти не привчалися відповідати одним словом. Слід зовсім уникати на занятті запитань

типу «Вам сподобалась казка?» (після розповіді), бо вони не дають можливості дітям висловити свою думку про оповідання чи казку.

Кожне запитання має бути чітким, конкретним і вимагати від дітей відповіді на нього, а не з приводу нього.

До формулювання складних речень із сполучниками дітей спонукують порівняльні запитання типу: Якого кольору стовбур у берези, а якого в дуба? Вдало дібрані і вміло застосовані запитання є ефективним прийомом навчання дітей граматично правильної мови.

III. *Наявність правильного зразка для наслідування.* Дитина зростає в мовному середовищі. Спочатку вона не розмовляє, чує мову дорослих, звернену до неї. Потім, у певному віці, дитина сама включається в активне мовне спілкування. Середовище, за Г.П.Блонським, відіграє величезну роль у розвитку мови маленької дитини, даючи або не даючи їй змогу багато говорити і часто чути мову дорослих; воно прискорює або гальмує розвиток мови. Літературна або неправильна говірка середовища робить літературною або неправильною мову дитини. Правильність мови дитини залежить багато в чому від мови дорослих.

М.І.Красногорський зазначає, що правильність граматичної будови мови в дітей раннього віку залежить від правильності побудови мовлення в людей, що їх оточують. Трирічний малюк правильно вживає відмінки, особи, дієслівні форми, засвоюючи їх у мовних сполученнях, які він сприймає від довколишніх. Тому для правильного розвитку дитячої мови важливо, щоб діти на другому і третьому роках життя чули правильно побудовану мову з достатньо багатим словниковим складом. У ранньому дитинстві за дуже короткий час (2—3 роки життя) дитина опановує рідну мову. Засвоєння відбувається завдяки здатності нервової системи до наслідування. Справедливо зазначала Є.І.Тихеева, що дитина вчиться говорити завдяки слуху й здатності до наслідування. Глухий не навчиться говорити, так само не навчиться говорити і дитина з нормальним слухом, якщо вона не чути мови довколишніх людей.

Що ж дитина наслідує? Звичайно, мову батьків, якщо вона вивчується вдома, або мову виховательки, няні в дитячому садку.

Є.М.Водозова підкреслювала, що коли мати погано говорить, заїкається, має будь-який недолік у вимові взагалі або окремих словах і звуках, якщо її мова має будь-які особливості..., то в більшості випадків ці самі недоліки прищеплюються й дитині. Відвикати від недоліків дитинства дуже важко.

Отже, правильність мови дітей залежить також від наявності правильного зразка.

IV. *Розвиток слухової уваги.* Систематична робота над виправленням помилок у дітей розвиває їхню слухову увагу, привчає прислуховуватися до мови дорослих, товаришів, своєї власної. При постійному контролі вихователя за граматичною правильністю мови дітей, наявності правильного мовного зразка, діти легко помічають помилки в мовленні товариша. Наприклад: «Толю, ти неправильно сказав «їхаю»», потрібно сказати: «їду». «А няня говорить неправильно: «ходю», потрібно сказати «ходжу».

Значно гальмують розвиток слухової уваги шум у груповій кімнаті, голосна мова вихователя і няні. Діти втрачають здатність прислуховуватись і чути слово. Тому обов'язковою умовою розвитку слухової уваги є створення спокійної обстановки. Вихователі мають розмовляти голосом середньої гучності і привчати до цього дітей. Вихованню слухової уваги допомагають ігри «Тиша», «Телефон», «Послухай і передай далі», «Хто як сказав?» та ін.

V. *Спільна робота дитячого садка і сім'ї.* Виправити граматичні помилки в дітей можна лише спільними зусиллями дитячого садка й сім'ї. Часто причиною помилок є наслідування неправильної мови батьків. У таких випадках вихователь має поговорити з ними, звернути увагу на помилку, порадити відповідну літературу.

Які ж види роботи з батьками можна застосувати?

Проводять групові батьківські збори за такою тематикою: «Формування граматично правильної мови дітей молодшої (середньої або старшої) групи»; «Особливості формування граматичної правильності мови у дітей підготовчої до школи групи», «Типові помилки в умовах двомовності та способи їх виправлення».

Під час індивідуальних консультацій вихователь дає поради батькам щодо виправлення мови дітей, пропонує відповідну методичну літературу, мовний матеріал. Папка-пересувка допоможе батькам виправляти граматичні помилки в дитячому мовленні. Вихователька добирає дидактичні вправи, ігри, розповіді, оповідання, потрібні дитині, дає короткий опис методики їх проведення.

Тільки застосовуючи всі методи в комплексі, можна домогтися успіхів у розвитку мови дітей.

(Богуш. А.М. *Розвиток мови в дітей дошкільного віку.* — К: Рад. шк., 1972. — С 7-13).

## МЕТОДИ ФОРМУВАННЯ ГРАМАТИЧНО ПРАВИЛЬНОЇ МОВИ В ДИТЯЧОМУ САДКУ

Для формування граматично правильної мови використовують такі методи: дидактичні ігри та вправи; розповіді на слово, в якому діти припускаються помилки; розповідання за картинками; переказування художніх оповідань; читання віршів; складання дітьми розповідей на групу слів та на тему, запропоновану вихователем.

Найефективніший метод формування граматично правильної мови — дидактичні ігри. Дидактичні ігри найпоширеніші в роботі дитячих садків, проте вихователі не завжди правильно добирають певну гру з потрібною метою. Оскільки ігри на формування граматично правильної мови не описані в літературі, їх немає і в планах виховної роботи дитячих садків.

Для формування граматично правильної мови можна використати такі дидактичні ігри.

1. На відмінювання іменників у родовому відмінку множини: «Чого не стало?», «Чого більше?».
2. На відмінювання іменників у називному відмінку множини: «Щозмінилось?», «Назвипредмети», «Опишикартинку», «Пошта».
3. На відмінювання іменників у знахідному відмінку однини і множини: «Що я бачив», «Розкажи про картинку».
4. На вживання роду іменників: «Плутанина», «Одягни ляльку», «Магазин іграшок».
5. На вживання невідмінюваних іменників: «У гостях у ляльки», «Що я чув по радіо».
6. На відмінювання дієслів за особами, вживання дієслівних форм з чергуванням приголосних в основі: «Що ми робимо?», «Що написано в листі?»
7. На узгодження числівників з іменниками: «Що змінилось?», «Порахуй, скільки?».
8. На відмінювання іменників, що вживаються тільки в однині або множині: «Кому що потрібно?», «Що ми задумали?».
9. На правильне вживання прийменників: «Сховай зайчика», «Що змінилось?», «Де ведмедик?».
10. На виправлення помилок, зумовлених двомовністю: «Назви слова іншою мовою», «Що змінилось?», «Магазин іграшок», «Що ми задумали?» тощо.

Дидактичні ігри використовують в усіх вікових групах дитячого садка, переважно на занятті. У роботі дитячих садків використовують також дидактичні вправи для дітей старшого дошкільного віку. В книжці К.Д.Уїлінського «Рідне слово» зібрано чимало корисних вправ для розвитку мови дітей. Він вимагав від педагога правильної методики їх проведення, правильного добору запитань, оскільки кожна дидактична вправа складається із запитання й відповіді. В перших вправах, — писав К.Д.Ушинський, — наставникові, безперечно, доведеться керувати безперестану і дитячою спостережливостю, і дитячою думкою, і дитячим словом та задовольнятися, коли діти дадуть правильну відповідь на найконкретніші запитання, як, наприклад: як називається предмет, як називається певна частина предмета; якого кольору?... Потім він може комбінувати свої запитання так, що на них слід відповідати цілим реченням, як, наприклад: Що їсть кінь? Якої масті бувають коні?.. Далі запитання повинні, мабуть, розширюватися, щоб відповідь на них не могла бути висловлена інакше, як кількома реченнями. Так, наприклад: Як їсть корова і як кінь? Чим осел схожий на коня і чим на корову? Далі йдуть запитання, що припускають уже у відповіді цілу низку речень...

Є.І.Тихеева розробила цілу систему дидактичних вправ для розвитку мови дошкільнят. Було визначено і педагогічні вимоги до цих вправ:

- а) правильний добір дидактичної вправи відповідно до помилок, що трапляються в дитячому мовленні;
- б) дидактична вправа повинна мати чітко визначену мету, основане навчальне завдання (наприклад, дидактична вправа на засвоєння дітьми прийменників або на засвоєння дієслівних форм);
- в) матеріал до дидактичної вправи має добиратися так, щоб діти мали можливість зіставити правильні і неправильні форми, щоб у ньому були не тільки ті граматичні форми, в яких діти припускаються помилок, а й інші раніше засвоєні ними (*червоне яблуко, червоний олівець, червона стрічка*);
- г) кожна дидактична вправа має збуджувати дитячу думку, сприяти розвиткові мислення;
- д) будувати дидактичну вправу потрібно на відомому дітям матеріалі, пов'язаному з їх життям і діяльністю;
- е) у дидактичних вправах слід передбачити наочний матеріал;

е) дидактичні вправи потрібно проводити жваво, цікаво використовуючи ігровий прийом. При цьому слід обов'язково враховувати вікові інтереси і можливості дітей.

У старшому дошкільному віці використовують різні групи дидактичних вправ.

1. Дидактичні вправи для тренування в складанні поширених, складносурядних та складнопідрядних речень. Для таких вправ потрібні картинки. Вихователька ставить дитині запитання:

- Кого ти бачиш на картинці?
- Я бачу хлопчиків.
- Що вони роблять?

- Один хлопчик швидко тікає від іншого, щоб той не наздогнав.

- Один хлопчик тікає, а другий наздоганяє. Іноді можна обмежитись лише запитанням виховательки.

- Коли квітка кульбаби буває зелена, а коли жовта?

- Вранці, коли ще немає сонця, квітка кульбаби закрита, зелена, а коли сходить сонце, вона розкривається і стає жовтою.

Вправління дітей у відмінюванні дієслівних форм (*бігати — біжу, носити — ношу, хотіти — хочу — хочемо, просити — прошу — просимо, возити — возжу — возить* тощо).

Наприклад:

- Ми ходимо. Як ти скажеш про себе?
- Я ходжу.
- Як ти скажеш про Валю?
- Валя ходить.

2. Вправи на вживання невідмінюваних іменників (*пюре, радіо, піаніно* тощо). Наприклад: *Що виїсте? (пюре). Чим ви поцастуете ляльку? (пюре). Чого не стало в тарілці (пюре).*

3. Дидактичні вправи на узгодження числівників та прикметників з іменниками. Наприклад: *Червона вишня... про що ще можна сказати «червона»... (червона стрічка, червона полуниця, червона хустка).*

4. Вправління дітей у відмінюванні іменників в однині і множині. Наприклад: *Кішка побачила... кого? (пташку). Качка кличе... кого? (каченят).*

5. Вправління дітей у вживанні та відмінюванні займенників. Наприклад: *У мене м'яч. Як сказати про Валю? (У неї м'яч). Як сказати про Валю і Вітю? (У них м'яч).*

6. Вправи на паралельне вживання слів російською та українською мовами. Наприклад, вихователька називає предмети ук-

раїнською (російською) мовами, а діти навпаки: *парасолька — зонт, парикмахерская—перукарня* тощо.

Дидактичні вправи проводять на заняттях з розвитку мови протягом 3-5 хв. і в повсякденному житті, їх можна включати до змісту окремих дидактичних ігор.

Одним із методів формування граматично правильної мови є розповіді, складені вихователькою. Вони мають містити ті слова, в яких діти припускаються помилок (*вуха, кашне, піаніно* та ін.). Наприклад, діти помиляються в слові *піаніно* (*на піаніні, під піаніном, біля піаніни*). З метою вправлення дітей у правильному вживанні слова *піаніно*, вихователька складає невеличку розповідь, в якій потрібне слово вживається у всіх відмінках.

У молодшій групі вихователька після розповіді обмежується лише бесідою, діти середньої групи після бесіди можуть переказати те, про що вона розповідала. В старшій і підготовчій до школи групах вихователька пропонує дітям самостійно скласти розповідь з цим словом (про своє піаніно або піаніно дитячого садка). Такі заняття можна планувати 1-2 рази на місяць. Корисним методом формування граматично правильної мови є розповідь за предметними і сюжетними картинками. Предметні картинки переважно використовують у повсякденному житті для індивідуальної роботи з дітьми. Наприклад, дитина припускається помилки у вживанні роду іменників та узгодженні прикметників з іменниками в роді. Вихователька добирає групу предметних картинок (яблуко, мило, кашне, сонце, голка, морква, лялька, барабан, слон, заєць та ін.), пропонує дітям описати картинку, розповісти все про неї: *червоне яблуко, стигле, солодке; маленька голка з ниткою, нею шують; сірий, похливий заєць* і т.ін.

Предметні картинки можна використовувати з метою вправлення дітей: у правильному узгодженні прикметників з іменниками; числівників з іменниками; у відмінюванні іменників IV відміни, відмінюванні іменників в однині й множині.

Сюжетні картинки використовують для вправлення дітей у вживанні поширених та складних речень як у повсякденному житті, так і на занятті. Працюючи з сюжетними картинками на заняттях, вихователька завжди має пам'ятати про правильну систему запитань. Вони мають передбачати як просту констатацію та описування предметів і явищ (прості поширені речення), так і встановлення причинових зв'язків (складносурядні та складно-підрядні речення).

Читання художніх оповідань, бесіда за їх змістом та переказування — все це допомагає позбутися помилок, запобігти їх виникненню, закріпити потрібні граматичні форми.

З другої половини року діти середньої та старшої груп мають переказувати оповідання після бесіди. Наприклад, вихователька читає оповідання «Суперечка тварин» з метою навчити дітей правильно вживати займенники *я, мене, його* та ін. Потім вона проводить бесіду за змістом, прочитує текст удруге і пропонує дітям переказати його.

Для закріплення правильного вживання слів та граматичних форм використовують вірші, що заучують з дітьми на занятті та в повсякденному житті (наприклад, «Гостинці» П.Ребра, «Равлик» Н.Забіли).

У старшій і підготовчій до школи групах для формування граматично правильної мови діти складають розповіді з групою слів на тему, запропоновану вихователькою. На цих заняттях поєднуються завдання на розвиток зв'язного та формування граматично правильного мовлення. Наприклад, вихователька дає завдання скласти розповідь про зиму, використовуючи слова *санчата, лижі, сніг, вітер*.

Можна запропонувати дітям скласти розповідь з будь-яким одним словом, у відмінюванні якого вони припускаються помилки.

Пропонуючи дітям певну тему, вихователька передбачає, які слова потрібно вживати в даній розповіді. Орієнтовна тематика розповідей: «На річці», «Моя кішка», «На птахофермі», «У перукарні», «У літню зливу», «У лісі на прогулянці», «На будівництві».

(Там само. — С. 20-26).

Г.Ф. ЛОЗА

#### ПРО ДЕЯКІ ПРИЙОМИ ФОРМУВАННЯ ГРАМАТИЧНОЇ БУДОВИ МОВЛЕННЯ В ДІТЕЙ ПЕРЕДДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

У навчанні дітей граматичної будови української мови був використаний метод показу картинок різного змісту із застосуванням запитань.

Порівняння — краща справа, що розвиває і зміцнює розум дитини, її здатність активно мислити. За даними польського вченого С.Ковальського, на порівняльні запитання діти всіх вікових груп дитячого садка (3-7 років) легко відповідали повними реченнями. У нашому дослідженні, крім простих, застосовувалися порівняльні запитання.

До кожної сюжетної картинки, що використовувалася на занятті, складали пояснювальний текст, який коротко розкривав зміст зображення. Пам'ятаючи, що дитина опановує елементи граматичної будови насамперед через мову дорослих, ми будували текст так, щоб у ньому були речення, різні за типом висловлювання, а саме: окличні, наказові, розповідні, запитальні і за структурою — прості і складні; щоб у них був правильний порядок слів, щоб іменники були в різних відмінках, зокрема в родовому, який дітям важко засвоювати. Враховуючи, що діти раннього віку під час розповідання з інтересом слухають і легко наслідують пряму мову, ми включили її в пояснювальні тексти.

Для прикладу наводимо кілька зразків текстів до картинок. Картинка «Оленка годує кізочку»: «В Оленки є кізочка. Оленка любить кізочку, доглядає її, годує. Нарвала Оленка травички, дає кізочці й каже: «їж, їж, кізочко, травичку, вона зелена, соковита». У цьому тексті як зразок для наслідування дітям—іменники в різних відмінках (*кізочка—кізочку—кізочці—кізочко*), різні за розміром і структурою речення.

Для розвитку більш ускладненої мови дітям давали складніші картинки на цю або іншу тему і складніший текст до неї. Наприклад, до картинки «Оленчина кізочка»: «У дівчинки Оленки була кізочка. Кізочка Оленці молочко давала, а Оленка кізочку пасти гонила. Же не Оленка кізочку на лужок і каже: «Иди, иди, кізочко, на лужок, будеш їсти зелену травичку». А кізочка йде і кричить «Ме-е-е!».

Так, у першій серії експерименту (дітям показували предметні картинки) було встановлено, що малята як другої половини другого року, так і третього року життя у відповіді на запитання «Що це?» не вживали двоскладних речень. Вони або правильно, або неправильно визначали назву предмета, іноді мовчали. Окремі діти називали предмет словом, що означало не його назву, а призначення, наприклад, шафу називали «тьотя», «ляля, тпруа-а», що означало «тут пальто тьоті», «ляля йде гуляти й одягає пальто, що висить тут, у шафі»; про прапорець говорили: «Це будуть уколоу (у школу) іти»; про ліжко: «Там спать»; про стіл: «Там — ам-ам». У відповідях цих дітей ми відзначили невідповідність між знанням значення слова і вмінням його застосувати.

Аналіз результатів другої серії переднавчального експерименту (суть його полягає в тому, що дітям демонстрували 5 предметних картинок із зображенням тварин у певному стані — перший варіант і 5 сюжетних картинок із зображенням двох предметів у

взаємодії — другий варіант) показав різноманітність змісту мовних реакцій у відповідь на запитання «Хто це, що робить?» та їх залежність не тільки від віку, а й від стану розвитку мови дітей. Одні діти реченням з двох слів правильно чи приблизно правильно визначали зміст картинки, інші — називали лише предмет, нічого не кажучи про його стан.

Грамматичний аналіз побудованих дітьми двоскладних речень показав, що вони склалися переважно з двох слів, підмет у них був виражений іменником у називному відмінку, а присудок дієсловом теперішнього часу. Такі речення будували діти наприкінці другого та на третьому році життя.

Другий варіант експерименту передбачав побудову двоскладного речення з трьох слів, в якому б визначалися суб'єкт дії, дія, яку він виконує, або його стан та предмет дії (наприклад, «Дівчинка несе прапорець»). З'ясувалося, що окремі діти відчували утруднення при будівництві таких речень. У відповідь на запитання «Хто це?», «Що робить?» вони називали тільки суб'єкт та об'єкт дії і не визначали дію. «Мнацик дівчинка» (дівчинка грається з м'ячиком, Олексій, 2 р. 4 міс), «Діцинка мацик» (Петрик, 2 р. 3 міс). Тут речення з двох незмінюваних слів з пропуском дієслова. Такі речення О.М.Гвоздев відмічав у своєї дитини віком 1 р. 7 міс, коли вона вперше починала конструювати речення, їх особливу структуру він пояснював самостійністю конструювання двослівного речення. Пропуски дієслова О.М.Гвоздев пояснював невмінням дитини об'єднувати на перших порах більше двох слів, а також тим, що предмети діти визначають легше, ніж дії.

У третій серії переддослідного експерименту ми показували дітям по 6 зображень дівчинки і хлопчика в різних діях і ставили до них такі запитання: «Що робить дівчинка, а що робить хлопчик?»

Порівняльне запитання передбачало побудову складного (складносурядного) речення, тобто такого, що складається з двох об'єднаних спільним змістом і граматичними засобами частин, подібних за структурою до простих двоскладних речень, наприклад: «Дівчинка малює, а хлопчик їде на конячці».

Застосовуючи прийом таких запитань, ми намагалися визначити: 1) в який віковий період раннього віку дітям доступне розуміння порівняльного запитання; 2) в якій формі діти виявлять мовну діяльність у відповідь на порівняльне запитання; 3) за яких умов порівняльні запитання спричиняють побудову дітьми раннього віку повних речень.

Аналіз матеріалу показав, що наймолодший вік дитини, яка дала адекватну відповідь на порівняльне запитання, був 2 р. 4 міс. Крім того, майже половина досліджуваних дітей — 10 з 21 — правильно сприйняла порівняльні запитання. У відповідь на них діти будували або складносурядне, або просте речення. Решта 11 дітей в одних випадках будували просте речення, а в інших — називали тільки один предмет чи одну дію, тобто реагували на порівняльне запитання так, як і на просте.

Проте підрахунки показали, що у відповідь на порівняльне запитання діти будували більше двоскладних простих речень, ніж на прості запитання »«Що робить?»

Таким чином, аналіз засвідчив, що порівняльні запитання під час розглядування картинок значно ефективніші у формуванні простих двоскладних та складних (складносурядних) речень у дітей третього року життя.

Порівняльні запитання ми внесли до навчальних занять з розвитку мови.

Як було вказано вище, на заняттях з картинкою ми вчили дітей будувати речення, різні за типом висловлювання, за обсягом та структурою, правильно узгоджувати слова в реченні. За допомогою простих запитань різного характеру, наприклад: «Хто це? Що це? Що це у кози? А в козеняти де ріжки? Які в козеняти ріжки? А в кози які роги? Що робить коза? Що робить козеня?» (до картинки «Коза і козеня») ми не тільки розкривали зміст картинки, а й вчили дітей спочатку за допомогою дорослого, а потім самостійно конструювати просте речення з двох, трьох, а потім і більше слів.

Ураховуючи те, що дитині під час самостійного конструювання двоскладного речення важко поєднувати більше як два слова, ми намагалися при викладі пояснювального тексту до картинки будувати такі речення, щоб дитина у відповідь на поставлене запитання легко їх могла відтворювати. Так, спочатку ми використовували речення з двох-трьох слів, а потім, на тому самому матеріалі, доповнювали їх, видозмінюючи при цьому слова. Наприклад, уперше розглядаючи картинку «Коза і козеня», ми говорили дітям: «Це коза. Це козеня. Коза біжить, козеня стоїть. Коза велика, а козеня маленьке. У кози є роги, вони великі. У козеняти ріжки маленькі». На іншому занятті ми розповідали: «Прийшла коза з козеням на лужок травичку їсти. Коза їла-їла травичку, а тоді побігла. Коза біжить, а козеня стоїть і дивиться на козу» (тут видозміна слів — *коза — козу, козеня — з козеням*).

На наступних заняттях з картинками «Оленка годує кізочку» та «Оленчина кізочка» текст ускладнювався, і діти вправлялись у побудові поширених простих речень, у вимовлянні слів з різними відмінковими закінченнями {*Оленка — Олещі — Оленчина; кізочка — кізочку — кізочці — кізочко* та ін.).

Кожну з картинок на заняття виносили кілька разів. Коли всі діти з власної ініціативи або на наші запитання розкривали зміст картинки, будували речення, ми замінювали її на іншу, бо вважали, що діти її засвоїли.

Аналіз матеріалів навчального експерименту засвідчив значні зрушення в розвитку мови дітей, які виявились у тому, що активізувалася мова, діти вже будували прості багатослівні та складні речення. Якщо на початку навчання діти сприймали картинку не чітко, у відповідь на запитання здебільшого називали предмети або їх деталі чи вказували на дію, а в реченні пропускали підмет чи присудок, то після навчання у відповідь на порівняльне запитання вони вже будували прості двоскладні речення з трьох-чотирьох і більше слів, а також складні (складносурядні) речення. Ми відзначили, що під впливом систематичних занять діти навчилися будувати прості речення навіть у відповідь на прості запитання, спрямовані на розкриття сюжету картинки.

Експеримент показав, що ускладнення речень супроводжувалось їх урізноманітненням за типом висловлювання. Якщо раніше в мові дітей кінця другого року переважали називні слова-речення, окличні, наказові, зрідка розповідні, то вже через місяць після навчання діти частіше вживали розповідні речення, в їхній мові з'явилися стверджувальні, заперечні і запитальні речення. Найпомітнішою була поява запитального речення у дітей третього року життя, що також свідчить про зрушення в умінні дітей самостійно конструювати повні поширені речення.

Матеріали підтверджують, що в міру вдосконалення речень у процесі занять діти починали застосовувати набуті вміння у власній мові в побуті: вони більше прагнули до спілкування з дорослими, виявляючи бажання повідомити про якусь подію, про щось бачене вдома, у групі, на прогулянці.

Сюжетні картинки викликають у дітей більший інтерес, а це дає можливість за допомогою порівняльних запитань стимулювати їх, > висловлювання своїх думок та оформлення їх у вигляді поширених речень залежно від зв'язків між суб'єктами та між об'єктами, зображеними на картинці.

Дослідження показали, що діти у відповідь на порівняльне запитання охоче відтворювали пряму мову простими двоскладними і навіть складними реченнями.

(Дошкільна педагогіка і психологія: Респ. наук.-метод. зб. — Вип. 2. — К.: Рад, шк., 1966. ~ С 50-60).

Л

:Х

К.Л. КРУТИЙ-

...а

### ЛІНГВІСТИЧНІ ІГРИ ЯК ЗАСІБ ДІАГНОСТУВАННЯ РІВНЯ СФОРМОВАНОСТІ ГРАМАТИЧНО ПРАВИЛЬНОГО МОВЛЕННЯ У ДОШКІЛЬНИКІВ

Т

.з

У дошкільній лінгводидактиці не має єдиного підходу до класифікації методів навчання мови та розвитку мовлення. Зіставляючи між собою визначення методів різних авторів (А.М.Богуш, О.В.Текучев, Л.П.Федоренко та ін.), ми визначили таку класифікацію методів, якою будемо користуватися в контексті нашого дослідження: *наочні методи*: спостереження, екскурсії, екскурсії-огляди, розглядання предметів, картин, показ фотографій, перегляд діафільмів, кінофільмів, телепередач, ділові ігри з наочністю; *словесні методи*: читання художніх творів, заучування напам'ять, переказування, розповідь вихователя, дітей, бесіда, переказ; *практичні методи*: словесні дидактичні ігри та вправи, гра-драматизація, настільні інсценівки, трудові дії, наочні заняття, елементарні дослідження лінгвістичної дійсності, моделювання.

У дошкільному навчальному закладі практичні методи часто мають ігровий характер. До них належать дидактичні ігри, наочні ігри-заняття, ігри-інсценівки (С.В.Петеріна). Компонентом ігрового методу є уявлювана ігрова ситуація (за наявністю сюжету, ролей, ігрових і операційних дій).

Одним із видів ігрового методу є *автодидактична гра*, в якій усі дії дітей можна регулювати ігровими завданнями й ігровими правилами. Автодидактична гра використовується з метою закріплення, уточнення, систематизації уже наявних знань.

Розмежуємо поняття «мовна гра», «мовленнева гра», «лінгвістична гра», «мовленнева вправа». Мовлення, як відомо, не є незалежною діяльністю, як правило, воно завжди включене в іншу діяльність.

На думку психолінгвістів, у живій комунікації творчість виявляється передусім у вигляді мовної гри. *Мовна гра у широкому розумінні*, за Б.Ю.Норманом, це використання мови для досягнення надмовного, естетичного ефекту [2, С.79]. Філософи і психологи називають гру однією з фундаментальних якостей культури людства. *Мовна гра — це феномен мовленнєвого спілкування*, змістом якого є настанова на форму мовлення, бажання досягти у висловлюванні ефектів, близьких до ефектів художньої словесності [1, С.158]. *Мовна гра відрізняється від дитячої словотворчості*. Гра починається лише тоді, коли дошкільник оволодів нормативними способами мовленнєвої комунікації. Мовна гра може торкатися всіх мовних рівнів, а найбільш яким виявом є словотвірна гра, яка нагадує дитячу словотворчість. Такий тип мовної гри виявляється у створенні okazіоналізмів, слів — хвилинок, які створюються за частотними словотвірними моделями.

Процес засвоєння дитиною мови має характер активного творчого пошуку. Перша практична граматики, якою керується дитина, достатньо проста. У формуванні морфологічної системи дитячого мовлення існує певна закономірність: тут виразно спостерігається рух від конкретного до абстрактного, від образного до умовного. Так, дитина спочатку оволодіває граматичною категорією числа іменника і лише потім — формами відмінка. Дошкільник створює «свою» граматику, намагаючись зробити її універсальною, тому винятки із правил категорично відкидаються. Відомо, що дитина усуває також і мовні явища, які були обумовлені історичним розвитком, уніфікуючи формотворення.

На думку С.Н.Цейтлін, дитяча граматики найбільш послідовна, ніж та, якою користуються дорослі [3]. Ця граматики, як зауважує авторка, спирається на більш загальні закономірності, морфологічні надмоделі. Створена таким чином система не знає винятків і логічних невідповідностей, а саме — в ній не має перешкод, які накладаються на носіїв мови граматичною нормою. Ненормативні морфологічні форми дитячого мовлення нагадують продукти мовної гри дорослих, але різниця в тому, що мовна гра базується на свідомому порушенні норми, тоді як дитина створений okazіоналізм вважає єдиною можливою формою [1, С.179].

Отже, використання терміна «мовна гра» щодо навчання мови дітей дошкільного віку є недоречним. З'ясуємо дефініцію «мовленнева гра».

Відомо, що в дошкільному віці провідним видом діяльності є гра, яку психологи розглядають як природний та необхідний етап



у людському житті. У грі, особливо у соціально-рольовій, відбувається орієнтування в суспільних відносинах, ведеться підготовка до майбутнього дорослого життя, оцінюються власні вчинки та дії тощо. Неабияке значення має гра і в оволодінні дітьми граматично правильним мовленням. Можливість виконувати різні ролі, необхідність вступати в мовленнєвий контакт — це передумови оволодіння мовленням, яке розвивається у грі. Вхідження в «роль» у дитячому віці може бути настільки сильним, що мовлення від діючої особи за психологічними характеристиками практично не відрізняється від власного мовлення дитини.

Отже, використання ігор, ігрових вправ під час навчання не тільки відповідає психологічним потребам цього віку, але й створює оптимальні умови для формування багатьох процесів, необхідних для засвоєння мовлення. Так, загальновідомі ігри з мовленнєвим «навантаженням» — «Ходить гарбуз по городу», «Подояночка» — є мовленнєвими, тобто іграми, які дають можливість дитині вступати у мовленнєвий контакт, оволодівати екстралінгвістичними засобами спілкування. На нашу думку, *мовленнєві ігри* дітей — це ігри, в яких мовлення виступає способом спілкування, що обмежене правилами гри. Отже, *зادля вирішення дидактичних завдань щодо навчання дошкільників мови та розвитку мовлення термін «мовленнєва гра» є не зовсім вдалим.*

Найбільш вдалим є термін «лінгвістична гра». Обґрунтуємо нашу думку. Виходячи з того, що лінгвістика — це наука про закони будови і функціонування мови, спробуємо сформулювати визначення. *Лінгвістична гра* — це гра, виконання правил якої, має сприяти формуванню всіх ярусів мови: фонологічного, морфологічного, лексико-семантичного, синтаксичного. Лінгвістична гра, як і будь-яка гра з правилами, повинна мати свою структуру, а саме; ігровий задум — ситуацію, в яку вводиться дитина; ігрові дії; ігрові завдання, які визначають ігрові дії; ігровий матеріал; ігрові правила, серед яких є правила спілкування. На нашу думку, слід класифікувати лінгвістичні ігри за змістом їх структурних частин і метою, яка передбачає формування одного з рівнів (ярусів) мови. *Так, ми виокремлюємо ігри на формування звукової культури мовлення* (фонологічний рівень), *словесні ігри* (лексико-семантичний рівень), *граматичні ігри* (морфологічний рівень), *ігри на розвиток зв'язного мовлення* (синтаксичний рівень).

Визначимо *психолого-педагогічні критерії, за якими можна дібрати (або скласти авторську) лінгвістичну гру*: наявність

умовної або уявлюваної мовленнєвої ситуації; обов'язковість усвідомлення дитиною ігрового результату; усвідомлення ігрового правила, виконання якого призведе до цікавого результату; можливість вибору індивідуального варіанту ігрової дії (зберігання індивідуального темпу дитини); непередбаченість кінцевого результату ігрової дії; відповідність комунікативних ігрових схем реальним мовленнєвим ситуаціям; сполучуваність ігрової та дидактичної мети.

Зауважимо, що у «чистому вигляді» лінгвістичних ігор майже не існує. Це пов'язано зі специфікою самої мовленнєвої діяльності. Ми також використовуємо *термін «лінгвістична казка»*. Під лінгвістичними казками ми розуміємо такі казки, зміст яких спрямовано на дотеоретичне ознайомлення дітей дошкільного віку з лінгвістичними термінами, на розвиток «мовного чуття» в доступній для дітей формі. Так, загальновідома лінгвістична казка «Курчатко Цип» достатньо «навантажена» словами, які починаються на звук «ц»: цвірінкати, цвіркун, цеберка, цесарка тощо. Зміст лінгвістичних казок завжди має велику кількість лексичних або граматичних одиниць, у залежності від дидактичної мети.

Проте слід *розрізняти лінгвістичну гру та лінгвістичну казку*. На нашу думку, доречніше за все, у роботі з дошкільниками, використовувати лінгвістичні ігри з казковим сюжетом, в яких герої є наскрізними.

Під час з'ясування рівня мовленнєвого розвитку дитини можна використовувати стандартизоване інтерв'ю. Задля проведення інтерв'ю готується спеціальний інструментарій — бланки з текстами лінгвістичних казок, в яких у закритій формі подаються варіанти запитань. Фіксування відповіді дитини — респондента необхідно проводити з помічником педагога, а розшифрування запису бесіди — після інтерв'ювання. Дитина — респондент, яка виступає у ролі об'єкта, має знати про свою участь у дослідженні і про необхідність взаємодії з дорослим (попередня вмотивованість казковою ситуацією).

У процесі складання лінгвістичних казок, ми додержувалися певних вимог, які можна сформулювати у такий спосіб: початок казки повинен бути вмотивований на певний вік дитини; зміст казки має бути цікавим та пізнавальним для дитини; обсяг казки має бути компактним, портативним (розповідання кожної із казок не має займати більше часу, ніж цього вимагає вік дитини); використання малюнків до казок відповідати дидактичним вимогам (пояснення змісту запитання; зниження монотонності, психологічного навантаження тощо); врахування співвідношення відкритих і закритих за-

питань, прямих і опосередкованих, контрольних і дублюючих; завдання, які виконує дитина під час розповідання їй казки, мають бути інформативні (вирішувати щонайбільше 6-7 завдань); вихід із ігрової ситуації за бажанням дитини.

*Вимоги до формулювання запитань дитині — респонденту* під час діагностування також ґрунтуються на певних засадах: адекватне розуміння дитиною дошкільного віку всіх слів, які пропонує педагог; врахування вікових, статевих, індивідуально-типологічних особливостей дітей та рівня мислення, орієнтацію на соціальну навіюваність (значущість думки дорослого, однолітка, бажання бути «хорошим»). *Процедура опитування дітей дошкільного віку* має ґрунтуватися на вимозі достовірності інформації, яка одержується. Так, загальновідомо, що діти — респонденти можуть вибирати деякі варіанти «відходу» від запитань: «соціальна бажаність» — стратегія респондента давати відповіді, які йому здаються привабливими для дорослого; «конформність» — стратегія давати відповіді, які на думку дитини — респондента, відповідають загальноприйнятим, бажання «бути як всі», не виокремлюватися; «негативізм» — стратегія свідомо давати відповідь, що протилежні прийнятним соціальним нормам (у дітей дошкільного віку майже не фіксується). Тому нами потрібно дбати про створення нейтральних ситуацій, коли інтерв'ю (лінгвістична казка, гра тощо) пропонується незнайомим для дітей дорослим (методистом ДНЗ, вихователем іншої групи) в умовах приміщення, в якому дитина вже перебувала (ігрова кімната).

Зазначимо, що *лінгвістичні ігри можуть виступити і як діагностичний матеріал*, завдяки якому з'ясовується рівень вживання, розуміння, застосування певних граматичних категорій, розвиток фонематичного слуху тощо. Зі змісту складених нами лінгвістичних казок легко можна виокремити певні правила та критерії, які було нами з'ясовано. Зауважимо, що відомий лінгвіст В.Я.Пропп аналізував лише «чарівні» казки зі збірки Афанасьєва, виокремивши певні функції. Задля розробки діагностичних завдань граматичної спрямованості нами було проаналізовано майже 250 народних та авторських казок (Ю.Збанацький, О.Зима, А.Костецький, А.М'ястківський, В.Нестайко, В.Сухомлинський, М.Трублаїні, В.Чухліб та ін.) і понад 700 віршів українських та зарубіжних авторів, які пишуть свої твори для дітей дошкільного віку (В.Бичко, Грицько Бойко, М.Вінграновський, П.Воронько, Л.Гуцало, С.Жупанин, Н.Забіла, О.Іваненко, І.Калинець, Марійка Підгірянкa та ін.). Аналіз дозволив скласти перелік найбільш типових і близьких

дошкільникам «чарівних» ситуацій, визначити можливості варіювання уявлених обставин і сюжетів.

*Основним прийомом створення «чарівності» лінгвістичної казки є незвична комбінація елементів дійсності за певною схемою.* Найбільш вдалою, на наш погляд, є запропонована В.Я.Проппом система функцій. Так, використання цієї системи добору ситуацій дозволило нам скласти серію лінгвістичних казок граматичної спрямованості із наскрізними героями відомого ігрового дитячого журналу «Пізнайко» — борсучок Пізнайко, білочка Проня, хом'ячок Ласунчик, Стара Ворона та ін. У «чарівних» ситуаціях дитині необхідно постійно порівнювати події із реальними, розповідати комусь про предмети, явища, героїв тощо. Так, використавши сюжет літературної казки А.Давидова про лісовичка Озиваика та його незвичайні пригоди, можна запропонувати дітям відповісти на завдання лісового люду. Позитивним є те, що казкові ситуації не тільки зрозумілі для дошкільника, але й сприяють розвитку його емоційної сфери. *Зауважимо, що лінгвістичні казки мають бути складені таким чином, щоб дитина могла вийти із уявленого сюжету за своїм бажанням у будь якій частині розповіді дорослого.*

Пояснимо також нашу точку зору щодо використання терміна «комунікативна гра». На жаль, у більшості випадків, автори, які використовують цей термін, й до сьогодні помилково ототожнюють поняття «комунікація» і «спілкування». Це — не синоніми. Використання терміна «комунікативна гра» ми вбачаємо тільки в такій інтерпретації — це гра, правила якої спрямовані на передачу інформації мовленнєвими і немовленнєвими засобами (оптико-кінестетичними, паралінгвістичними, екстралінгвістичними, просторово-часовими). Отже, використання терміна «комунікативна гра» в методиці навчання мови та розвитку мовлення може мати місце задля закріплення, відпрацювання вміння або навички, проте дидактичного навантаження (саме навчити чогось) вона не має.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Горелов И.Н., Седов К.Ф. *Основы психолингвистики.* — М.: Лабиринт, 1998. — С. 158-179.
  2. Норман Б.Ю. *Грамматика говорящего.* — СПб.: СПУ, 1994. — С. 79.
  3. Цейтлин С.Н. *Язык и ребёнок: Лингвистика детской речи.* — М.: Гуманит, изд. Центр ВЛАДОС, 2000. — С. 29-49.
- «Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки»* /Ред. кол. Т.І.Сущенко та ін. Випуск 24. — Київ-Запоріжжя, 2002. — С 342-346.

К.Л. КРУТІЙ

### ВАРІАНТИ ВИКОРИСТАННЯ ГРАМАТИЧНИХ ВПРАВ ДЛЯ РОБОТИ З ДІТЬМИ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

У свідомості кожного носія мови зберігається певна кількість реченневих схем і граматичних правил їх побудови, за якими можна творити безмежний ряд конкретних мовленневих повідомлень. Зміст кожної норми визначається у межах даної конкретної практики. *Мовна норма* — це закріплені у практиці зразкового використання мовні варіанти, які найкраще і найповніше з числа співіснуючих виконують свою суспільну роль, або «прийняті в суспільно-мовленнєвій практиці освічених людей правила вимови, граматичні та інші мовні засоби, правила слововживання».

Саме свідомий вибір мовцем необхідних граматичних засобів у процесі побудови зв'язного висловлювання дає можливість вільно користуватися мовними засобами у дискурсі. *Під дискурсом розуміють будь-яке висловлювання довше, ніж речення, аналіз дискурсу* — це аналіз мовлення тощо. Дискурс — це «...текст у сукупності з екстралінгвістичними — прагматичними, соціокультурними, психологічними та іншими факторами; текст, взятий у подієвому аспекті; мовлення, яке розглядається як цілеспрямована соціальна дія, як компонент, який бере участь у взаємодії людей і механізмів їх свідомості..., це мовлення, «занурене у життя». Співвідношення дискурсу та речення розглядав В.О.Звегінцев. Під дискурсом він розуміє зв'язне мовлення, тобто «...два або декілька речень, які знаходяться у смисловому зв'язку». На думку науковця, поза дискурсом речення не існує.

За М.Р.Львовим, мовна норма протистоїть діалектам, жаргонам, а також дитячому мовленню дошкільників, яке має якості, що не вкладаються у межі норми [6]. Представники лінгводидактики обстоюють думку щодо потреби визначитись у ставленні до говірок і діалектів. Так, Л.І.Мацько доводить, що вивчаючи «як культурний код літературну мову, потрібно не виганяти діалектизми, а тонко відмежовувати від літературної норми і знаходити їм місце в доречному побутовому чи художньому спілкуванні, пам'ятаючи, що вони є живими джерелами збагачення мови літературної, без яких вона не матиме майбутнього».

У мовознавстві вживається термін «*граматична норма*». Під *граматичними нормами* розуміють загальноприйняте і обов'язкове

вживання форм слів та синтаксичних конструкцій. Більшість граматичних форм сформульована у вигляді правил граматики, які вивчаються у школі.

Грамматична норма є не лише початковий компонент мовленнєвої культури, а й необхідний базис, на якому будуються інші компоненти. Чуття граматичної норми формується завдяки навчання мови та розвитку мовлення дитини під час навчально-мовленнєвої діяльності.

Передусім з'ясуємо поняття «*мовленнєва вправа*». Ряд дослідників вважають, що мовленнєва — це та вправа, що відтворює реальне спілкування. Звідси й виводяться критерії: самостійність змісту, наявність комунікативного завдання, вплив на слухача. Ми погоджуємося з Ю.І.Пассовим, що *головним критерієм, за яким можна виділити мовленнєву вправу, є наявність мовленнєвої ситуації, яку можна визначити як сукупність обставин, що викликають необхідність звернення до мовлення з метою впливу однієї людини на інших людей у процесі діяльності*.

За умов наявності мовленнєвої ситуації з її компонентами: хто, що, кому і навіщо сказав — маємо мовленнєву вправу. Якщо той, хто говорить, має особисту потребу, тобто мотивацію вступити в мовлення, або якщо наявна природна мовленнєва ситуація — це буде істинно мовленнєва вправа; там, де мотивація мовлення підказана, дитина виконує навчальне завдання, буде умовно-мовленнєва вправа. Отже, є *мовленнєва ситуація* — *ей мовленнєва вправа*.

*Мовленнєвою вправою, спрямованою на формування граматично правильного мовлення, слід називати таку вправу, в якій створюється природна або умовна мовленнєва ситуація, а мовлення дітей має комунікативну силу*.

На наш погляд, в основу системи мовленневих вправ слід покласти чіткий критерій, який дозволив би зробити ієрархічну низку вправ. Таким критерієм є *ступінь самостійності*, яку має проявити дитина впродовж породження висловлювання з формального та змістового боку. Вся система будується в залежності від ступеня заданості матеріалу (фонологічного, лексико-граматичного тощо).

Отже, в мовленнєвій практиці дитина може пройти від максимальної заданості всіх необхідних елементів щодо побудови мовлення, до повної самостійності добору всіх одиниць висловлювання у процесі зв'язного мовлення, як фонетичних, лексичних, так і граматичних.

Під *системою граматичних вправ* ми розуміємо організацію взаємопов'язаних дій, розташованих у порядку наростання мов-

ленневих та операційних труднощів з урахуванням послідовності становлення граматичних умінь, навичок та характеру реально існуючих актів мовлення.

З'ясуємо **основні вимоги** до системи **граматичних вправ**:

- відповідати природі мовленнєвої діяльності, наблизитися до параметрів мовленнєвих актів;
- одиниця навчання має бути рівною одиниці мовленнєвого спілкування, якою є мовленнєва дія;
- будуються у відповідності зі стадіями формування мовленнєвого механізму, який лежить в основі володіння комунікативною компетенцією, з поступовим ускладненням мовленнєвих, операційних та інтелектуальних дій, щоб навчальні дії були закономірними, послідовними, взаємопідпорядкованими;
- забезпечують високий ступінь автоматизму всіх операцій, які, у свою чергу, узгоджують роботу всіх механізмів мовлення;
- технологія, форми відповідають психологічним та віковим особливостям дітей дошкільного віку;
- економні за затратами навчального часу, забезпечують педагогу маневреність в освітньому процесі, тобто швидкий перехід від одних вправ до інших, індивідуалізацію навчання.

**Мовленнєвий матеріал, на якому будуються граматичні вправи, також має відповідати певним вимогам.** Визначимо їх.

• Мовленнєвий матеріал, який пропонується, має відповідати комунікативним потребам дітей в залежності від їх віку, тобто він має бути *комунікативно-мовленнєвим*, проте не переобтяжений зайвою лексикою.

• Для вправ на ознайомлення з новими граматичними одиницями та їх закріплення, добирається добре відомий лексичний матеріал, а нова лексика має включатися лише в ті граматичні конструкції, якими діти володіють впевнено.

• Нові граматичні форми та конструкції пропонують дітям лише на прикладах добре відомої лексики. Отже, нова лексика та нова граматична тема на одному й тому самому занятті не вводяться.

• Додержуватися наступності та послідовності вправ: граматичні вправи на сприймання завжди передують вправам на самостійне вживання, а прекомунікативні або мовленнєві вправи — комунікативним, або тільки мовленнєвим. *Прекомунікативні вправи* спрямовані на запам'ятовування граматичних одиниць, а *комунікативні* — на вживання цих одиниць під час вільного спілкування. Так, перші формують уміння усвідомлено

користуватися новими граматичними одиницями, другі — автоматизувати навички.

• На заняттях із навчання мови та розвитку мовлення необхідно вивчати граматичні конструкції та форми тільки у практичному плані; використання граматичної термінології неприпустимо. Проте використання деяких лінгвістичних термінів (слово-предмет, слово-дія, слово-ознака, слово-помічник) можливо за умов, якщо діти не тільки добре засвоїли значення, але й добре їх використовують у самостійному мовленні.

Далі ми подаємо **систему граматичних вправ для дітей**, які мають у мовленні аграматизми, порушення синтаксичної узгодженості тощо. Наведені граматичні вправи можна використовувати як під час фронтальних занять, так і на індивідуальних заняттях із дітьми.

### Тема 1: МИ ЖИВЕМО В УКРАЇНІ

**Грамматична вправа «Хто, де живе»** — визначення роду іменників — за карткою дидактичної гри «Хто, де живе». В червоній хатці «живе» дівчинка — тут «живуть» іменники жіночого роду, в синій — чоловічого, в зеленій — середнього.

**Лексика:** країна, місто, українець, українка, мова, прапор, герб, мапа.

**Грамматична вправа «Скажи, який»** — узгодження іменників з прикметниками у роді. Педагог називає слово, дитина узгоджує із ним прикметник «український» (підставляє слово).

Наприклад:

Вихователь:

- Наш народ...

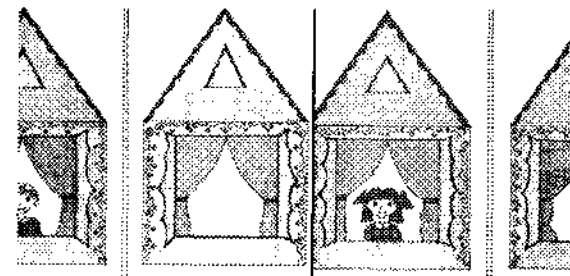
-(ї

Дитина:

- Український народ.

її

"\



Мал. 1. Картка до дидактичної гри «Хто, де живе».

**Лексика:** місто, мова, герб, прапор, країна.

*Граматична вправа* «Що я роблю, що ми робимо» — творення форми І особи однини і множини теперішнього часу дієслів. Вихователь називає дієслово І особи однини, дитина — множини.

Наприклад:

Вихователь: - Я живу в Україні. А ти?

Дитина: - І я живу в Україні. Діти живуть в Україні.

*Лексика:* я розмовляю українською мовою, розумію російську мову, вивчаю українську мову, впізнаю український прапор.

### Тема 2: ЛІТНІ СПОГАДИ

*Граматична вправа* «Хто, де живе» — визначення роду іменників.

*Лексика:* село, спогад, море, відпочинок, радість, літо, засмага.

*Граматична вправа* «Скажи, який». Педагог називає іменники, дитина — означення до них.

*Лексика:* село, спогад, море, відпочинок, радість, літо, засмага.

*Граматична вправа* «Що я роблю, що ми робимо».

*Лексика:* пригадую, відпочиваю, розповідаю, ділюся враженнями.

### Тема 3: РОСЛИНИ В НАШОМУ ЖИТТІ

*Граматична вправа* «Хто, де живе» — визначення роду іменників.

*Лексика:* стовбур, коріння, стебло, стеблинка, квітка, дерево, ліс.

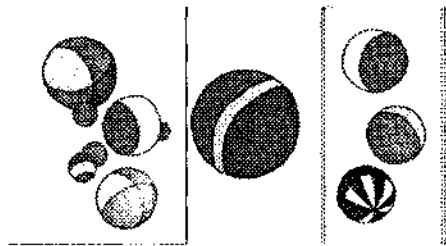
*Граматична вправа* «Скажи, який». Педагог називає іменники, дитина — означення до них.

*Лексика:* стовбур, коріння, стебло, стеблинка, квітка, дерево, ліс.

*Граматична вправа* «Що я роблю, що ми робимо».

*Лексика:* вирощувати, виготовляти, милуватися, описувати.

*Граматична вправа* «Один, три, багато» — творення форми родового відмінка однини і множини іменників — за карткою до вправи «Один, три, багато».



Мал. 2. Картка до граматичної вправи «Один, три, багато».

*Лексика:* ліс, квітка, листочок, пелюстка, кущ.

### Тема 4: ХЛІБ

*Граматична вправа* «Що я роблю, що ми робимо» (творення І особи однини, множини теперішнього часу дієслів). Дитина стає навпроти вихователя, в руках якого м'яч.

Вихователь: — Я буду казати, що я роблю і кидати м'яч тобі, а ти скажи, що роблять люди, коли їх багато і повертай м'яч мені.

Наприклад:

Вихователь: — Я вирощую жито.

Дитина: - І ми вирощуємо жито.

*Лексика:* збираю колосся, молочу колосся, замішую тісто, випікаю паляницю (хліб).

Ускладнення: вправу можна змінити: вихователь каже множини, а дитина — однини, *наприклад:*

Вихователь: - Ми замішуємо тісто. А ти, Даринко?

Дитина: - І я замішую тісто.

*Граматична вправа* «Один, три, багато».

*Лексика:* колосок, тістечко, півник.

*Граматична вправа* «Скажи, які» — узгодження іменників з прикметниками у роді, числі, відмінку.

До слів, названих вихователем, дитина добирає означення. Називає побудовані словосполучення у формі родового відмінка однини і множини (за карткою «Один, три, багато»).

*Лексика:* дівчинка, хлопчик, вихователь.

### Тема 5: ПРИРОДА ВОСЕНИ

*Граматична вправа* «Що я роблю, що ми робимо».

*Лексика:* я ховаюся від дощу, я вдягаюся тепло, я збираю опале листя, я складаю речення, я бачу, як відлітають птахи.

*Граматична вправа* «Назви множину» — вихователь називає іменник в однині, а дитина — у множині.

*Лексика:* дощ, листочок, злива, вітер.

*Граматична вправа* «Скажи, яке». Вихователь називає іменники, дитина — ознаку: квітка красива, собака рудий тощо.

*Лексика:* погода, дощ, вітер, листя.

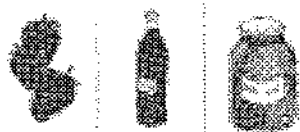
*Граматична вправа* «Сік та варення» — творення відносних прикметників (за карткою до вправи).

Наприклад:

Вихователь (показує на полуниці): — Що це?

Діти: — Полуниці.

Вихователь: — А сік який?



Мал. 3. Картка до дидактичної гри «Сіктаварення».

*Діти:* -Полуничний.

*Вихователь:* -А варення яке?

*Діти:* -Полуничне.

Далі дітям пропонується уявити, що замість полуниць намальовані інші ягоди, фрукти, овочі. Гра продовжується.

*Лексика:* *полуниця, яблуко.*

### Тема 6: СВІЙСЬКІ ТВАРИНИ

*Граматична вправа* «Скажи, яке» — за схемою 1. Вихователь просить скласти словосполучення про свійських тварин.

*Граматична вправа* «Один, три, багато» — творення родового відмінка однини і множини іменників.

*Лексика:* *теля, порося, ягня, кошеня, цуценя, козеня.*

*Граматична вправа* «Скажи, які» — творення форми множини прикметників. Вихователь називає іменник і ознаку в однині, потім — іменник в множині, а дитина добирає до нього ознаку в множині.

*Наприклад:*

*Вихователь:* - Вівця кучерява, а вівці...

*Дитина:* - Кучеряві.

*Лексика:* *вовняна рукавичка, молочний кисіль, кучеряве козеня.*

*Граматична вправа* «Що я буду робити завтра» — творення першої особи однини майбутнього часу дієслів. Вихователь називає дієслово теперішнього часу, а дитина — майбутнього.

*Наприклад:*

*Вихователь:* - Я сьогодні пасу корову, а ти завтра що будеш робити?

*Дитина:* - Буду пасти.

*Лексика:* *доїти корову, доглядати козу, пасти коня, годувати свійських тварин.*

### Тема 7: ВАНТАЖНИЙ І СПЕЦІАЛЬНИЙ ТРАНСПОРТ

*Граматична вправа* «Скажи, яке» — добір епітетів до іменників — назв машин.

*Лексика:* *самоскид, пожежна машина, підйомний кран, будівництво.*

*Граматична вправа* «Що я буду робити, що ми будемо робити» — творення першої особи однини, множини майбутнього часу.

*Наприклад:*

*Вихователь:* - Я буду прибирати, а ти?

*Дитина:* - А ми будемо прибирати.

*Лексика:* *підіймати, лагодити, везти, тушити.*

### Тема 8: СВІЙСЬКІ ПТАХИ І ТВАРИНИ

*Граматична вправа* «Скажи, яке». Зауважити, що словосполучення слід складати про свійських птахів або тварин.

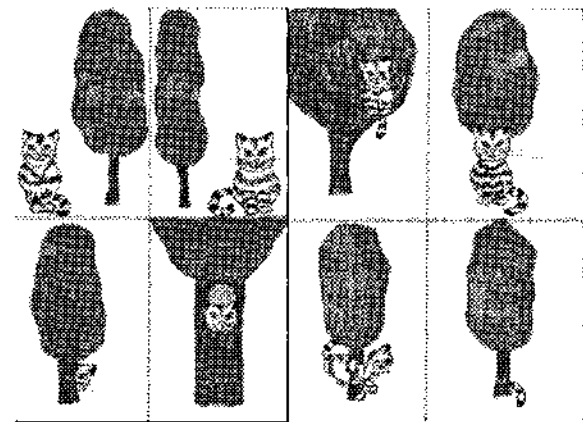
*Граматична вправа* «Що я робитиму, що ми робитимемо».

Ускладнення: Пояснити дитині, що замість слова «буду» можна додавати наприкінці слова -МУ, а замість «будемо» -МЕМО. Наприклад, можна сказати: «я буду малювати», а можна — «я малюватиму», «я буду спати» — «я спатиму».

*Лексика:* *доглядати, годувати, описувати, розпитувати.*

*Граматична вправа* «Де котик» (активізація прийменників на, під, біля, в, за, навколо).

Отже, запропоновані нами варіанти використання граматичних вправ для дітей старшого дошкільного віку можуть бути використані у різних формах роботи: під час проведення мовленнєвих занять, у повсякденному житті тощо.



Мал. 4. Картка для вправи «Де котик»

У межах статті подано декілька вправ, але вихователь може самостійно їх розробити відповідно до вимог чинної програми, за якою працює вікова група, або скористатися відповідною літературою методичного характеру.

(Наша школа. — 2003. — МІ. — С 38-41).

К.Л. КРУТІЙ

q.

#### **ВРАХУВАННЯ НЕЙРО-ПСИХОЛОГІЧНИХ ФАКТОРІВ Р У ПРОЦЕСІ ПОДОЛАННЯ АГРАМАТИЗМІВ У МОВЛЕННІ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ**

Проблема формування граматично правильного мовлення при збільшенні кількості дітей, які мають мовленнєві вади і підпадають під категорію або «діти з особливими потребами», або «з низьким рівнем розвитку» сьогодні є достатньо гострою й актуальною. Наведемо деякі статистичні дані. Для забезпечення розвитку та підготовки до навчання у школі дитини з особливими потребами в Україні створено розгалужену мережу спеціальних дошкільних закладів. Вона охоплює 142 спеціальних дошкільних заклади для всіх категорій дітей, а також спеціальні групи, які відкриті при 1, 2 тис. ДНЗ звичайного типу. Проте ця статистика торкається дітей, які вже охоплені спеціальною освітою.

Соматичне здоров'я — це головний чинник нормального розвитку психіки дитини. Доведено, що причина низького рівня успішності дітей передусім погане здоров'я. В Україні на 1000 дітей припадає 1460 різноманітних захворювань. Зі 100 новонароджених в Україні тільки 20 мають задовільний стан здоров'я. Нагадаємо деякі статистичні дані: 70% новонароджених мають патологічні відхилення у розвитку, які з'являються під час вагітності та пологів; 60-70% дітей мають соматичні порушення ще на початку свого розвитку; 60% дітей, які йдуть до школи, мають мовленнєві вади різної генези; 25-30% — порушення у розвитку моторних функцій тощо.

Варто привернути увагу фахівців до проблем тих дітей, затримку розвитку яких у більшості випадків своєчасно не діагностуються, а звідси — не коректуються. Сьогоднішні знання вчених про за-

тримку психічного розвитку дають змогу розглядати її як межовий стан психічного розвитку. Так, на думку Т.Ілляшенко, затримку психічного розвитку слід розглядати як явище тимчасове. Порушення працездатності, розлади уваги, пам'яті, сенсомоторних процесів, пізнавальної активності виявляються ще в дошкільному віці, і саме вони перешкоджають вчасно і повноцінно формуватися мисленню та мовленню. Особливої уваги заслуговують дошкільники, які мають порушення певної функції, а саме — мовленнєвої.

Спробуємо розібратися саме із затримками у мовленнєвому розвитку дитини дошкільного віку, причинами яких, у більшості випадків, є не тільки і стільки недостатня (або несвоєчасна) сформованість функціональних систем психіки дитини, а методично недоцільні, неправильні (іноді — безграмотні) дії дорослих.

Порівняльне вивчення дітей одного віку дає можливість виявити найрізноманітніші індивідуальні особливості, зробити перелік яких майже неможливо. Вочевидь, наявність у кожної дитини передумов для сприйняття однакових педагогічних впливів значною мірою залежить від природних, біологічних якостей — стану здоров'я, фізичних якостей, темпераменту, певних задатків, віку тощо. На нашу думку, важливою умовою оптимального мовленнєвого розвитку дитини дошкільного віку є: добір засобів і методів навчання і виховання у відповідності до особливостей фізіологічних механізмів, які є ґрунтом психічних функцій. Розглянемо більш детально сучасні підходи до закономірностей онтогенетичного розвитку.

Оптимальне функціонування організму визначається ходом його розвитку, який розпочинаючись заплідненням яйцеклітини — зиготи, поділяється на два великих періоди — пренатальний (внутрішньоутробний) і постнатальний (з моменту народження) онтогенез.

Подальший індивідуальний мовленнєвий розвиток дитини підпорядковується загальній закономірності — він знаходиться під впливом двох головних взаємодіючих факторів — внутрішнього (програма спадкоємності) і зовнішнього (навколишнє середовище). Відомо, що на різних етапах мовленнєвого онтогенезу обидва фактори характеризуються різною ефективністю впливів і внесок кожного змінюється у процесі індивідуального розвитку. В пренатальний період домінує внутрішній фактор, а вплив зовнішнього опосередковується материнським організмом. Програма спадкоємності інтенсивно розгортається впродовж пренатального періоду. Її повноцінна реалізація залежить передусім від якості генетичного матеріалу. Генетична програма реалізується закономірно і послідовно у часі.

Із фізіологічних причин, які можуть негативно вплинути на її реалізацію, назвемо гіпоксію. Плід, що розвивається, гостро потребує кисень, ось чому так небажані будь-які негативні впливи, які призводять до звуження або спазму судин у матері — активне і пасивне тютюнопаління, стреси. Зазначимо, що саме програма спадкоємності визначає й органогенез — закладку і розвиток основних органів у першій ембріональній період (3-4 місяць) та системогенез — об'єднання елементів різних органів у суттєві для виживання і розвитку системи життєзабезпечення (з 5-6 місяця).

Важливе значення для розуміння загальних закономірностей розвитку має сформульований О.М.Северцевим принцип гетерохронії розвитку, згідно з яким окремі органи та системи визрівають нерівномірно й досягають рівня зрілості у різні вікові періоди. Згідно з концепцією О.О.Маркосяна, біологічна надійність у процесі індивідуального розвитку забезпечується не тільки високим пристосувальним ефектом гетерохроного формування функціональних систем, але й такими якостями живої системи, як надмірність елементів, їх дублювання, взаємозамішуваність, швидкість повернення до відносної постійності і динамічності окремих ланцюжків системи.

Так, основна закономірність у характері визрівання мозку як багаторівневої ієрархічно організованої системи, виявляється у тому, що еволюційно більш древні структури визрівають раніше.

Для розвитку кожного наступного рівня необхідно повноцінне визрівання попереднього. Науковцями (М.М.Безруких, Н.В.Дубровинська, Д.А.Фарбер та ін.) доведено, що темпи розвитку організму, швидкість морфофункціонального визрівання органів і систем суттєво різняться на різних етапах онтогенезу. Саме якісні та кількісні зміни функціонування організму на різних етапах розвитку, різниця в темпах цих змін призводять до необхідності чіткої характеристики етапів розвитку і вибору критеріїв їх розрізнення.

Згідно із сучасними уявленнями, норма розвитку — це не тільки кількісна, але й передусім якісна оцінка особливостей функціонування організму, що забезпечує його пристосування до умов зовнішнього середовища. Так, у біологічній та медичній науках за критерій періодизації, що відбиває якісні перетворення цілісного організму, було запропоновано такий інтегральний показник, як метаболізм, зміни якого виявляються у кількісних морфологічних характеристиках: зріст, вага, зміна зубів тощо.

Як відомо, труднощі у мовленнєвому спілкуванні можуть залежати від багатьох обставин, у своїй більшості вони обумовлені недостатньою

(або несвоечасною) сформованістю функціональних систем психіки дитини. Сьогодні виокремлюють дві основні причини, що ведуть до такої не сформованості (О.Ю.Балашова, Н.К.Корсакова, Ю.В.Мікадзетайн.).

Перша з цих причин пов'язана із середовищем, в якому відбувається формування дитини. В даному випадку може виникнути відповідна «незрілість» психічних процесів. Таке відставання може бути наслідком негативного мовленнєвого впливу дорослих, котрі оточують. Друга причина пов'язана зі специфікою визрівання мозку дитини. Індивідуальні особливості нерівномірного розвитку окремих відділів мозку, наявність незначних відхилень у роботі цих відділів можуть у подальшому негативно вплинути на формування функціональних систем, що забезпечують певні функції (пам'ять, мислення, мовлення), наслідком чого буде поява у мовленні дитини аграматизмів. Аграматизм у мовленні дитини дошкільного віку (від грец. — нечленороздільний) — це порушення мовленнєвої діяльності, яке виражається в неправильному використанні граматичної системи мови. Виділяють такі типи аграматизмів: імпресивний аграматизм — помилки в розумінні значення граматичних конструкцій, експресивний аграматизм — помилки в граматичному оформленні активного мовлення (формотворення, словозміна, словотворення, синтаксис).

Отже, необхідна відповідність між педагогічними вимогами до мовлення дитини і її можливостями, в тому числі й на рівні функціонування нервової системи. Науковці, які працюють у галузі нейропсихології, виокремили у загальному вигляді чотири види причин, які не виключають одна одну, що пов'язані з онтогенезом мозку. Назвемо їх.

По-перше, мовленнєві вимоги, які пред'являються дитині, не збігаються у часі зі стадією нормального анатомічного і функціонального розвитку мозку, випереджають вікову готовність до виконання запропонованих дитині завдань. По-друге, відставання або відхилення в анатомічному розвитку окремих мозкових структур. Третьою причиною може бути те, що навіть за нормального морфологічного визрівання, не складається відповідний рівень функціонування, що, у свою чергу, пов'язано з відсутністю в житті дитини адекватних призначенню певних зон мозку запитів від предметного та соціального середовища. Зауважимо, що опорою для формування ауторегуляції психічної активності має бути провідна діяльність дитини дошкільного віку — гра, над якою надбудовується пізнавальна мотивація з переходом до виконання власне навчальних завдань. Останньою,



четвертою причиною нейропсихологи називають не відпрацьованість необхідних зв'язків — взаємодій між різними структурами мозку і психічними процесами.

Зупинимось також на з'ясуванні найбільш розроблених у нейропсихології факторів. Зауважимо, що у нейропсихології термін «фактор» використовується на позначення зв'язку між мозковою структурою, її роллю у функціональному органі і тим ланцюжком у різних психічних процесах, який при цьому реалізується.

*Отже, виокремлюються так звані базальні (основні) фактори: модально-специфічні, кінестетичні, просторові, енергетичного забезпечення, симультанні, сукцесивні і міжкульової взаємодії.*

*До першої групи факторів відносять модально-специфічні, які пов'язані з роботою тих відділів мозку, куди приходить інформація від органів чуття, а саме: забезпечується сприйняття тактильних, слухових і зорових стимулів.*

У контексті названої групи факторів слід пам'ятати про індивідуальні особливості сприймання дитиною об'єкта дійсності та пізнання довкілля. Тактильне сприймання є одним із найбільш презентованих у житті дитини, але небажання (незнання?) вихователя дати предмет дитині для обмацування, ознайомлення з ним, призводить до постійної втрати можливостей оптимального розвитку саме цього виду відчуттів. Органи відчуттів та відповідні зони мозку закономірно взаємодіють один із одним, робота одного активізує роботу іншого. *Отже, наступним фактором є кінестетичний.*

Як відомо, мовленнева моторика, формування артикуляцій здійснюється без участі зору, виключно на кінестетичній основі. У подальшому сформованість письмових рухів також буде вимагати повноцінних, кінестетично підкріплених тонких рухів. *Виокремлюють також і просторовий фактор.* Просторова організація світу має три основних складових: реальний простір довкілля, аналогічні йому уявлення у внутрішньому плані й так званий квазіпростір, якому немає аналогів у реальному світі.

Прикладом квазіпростору може бути структурування систем зберігання індивідуального мовленнєвого досвіду у пам'яті. Вибираючи слово, ми повинні попасти в певну точку простору нашої пам'яті (концепція решіток фонем і морфем М.І.Жинкіна). Так, запитання до дитини: «Максимко вище за Даринку, а Даринка вище Ясика. Хто найвищий?» — вимагає від дитини мисленнєвої перестановки, тобто зміни просторового положення в структурі фрази,

чому сприяє практичне застосування правил відмінювання, відмінкових закінчень тощо.

Нейропсихологи називають також *фактор мимовільної регуляції психічної діяльності*, який в онтогенезі формується достатньо довго. Це пов'язано з роботою лобних відділів мозку, морфогенез і функціогенез яких продовжується до 20 років. *До регуляції діяльності науковці відносять: постановку мети дій у відповідності з мотивами, потребами, актуальними та прогнозуючими завданнями; планування (або програмування) шляхів досягнення мети з вибором оптимальних способів дії, визначення їх послідовності; контроль за виконанням вибраної із індивідуального досвіду або створюваної у даний момент програми з можливістю її змін на шляху виконання.*

*Практика роботи з дітьми дошкільного віку доводить, що саме контроль частіше за все є найбільш слабким місцем у регуляції мовленнєвої діяльності дитини. Оцінно-контрольна діяльність обумовлена вмінням дитини оцінювати і контролювати дії не тільки однопітків, але й контролювати власну діяльність. Оцінно-контрольні дії виконують подвійну функцію, а саме: вони необхідні як умова і засіб засвоєння знань, формування вмінь і навичок і водночас вони є найважливішою умовою застосування засвоєних мовленнєвих знань, вироблених умінь і навичок (А.М. Богуш).*

*У загальній регуляції психічної діяльності значну роль відіграє також фактор енергетичного забезпечення, який пов'язаний із роботою глибинних відділів мозку. Назвемо тільки деякі причини, які заважають нормальному функціонуванню мозку, формуванню мовленнєвої діяльності, а згодом — сприяють появі аграматизмів у мовленні дитини.*

*Передусім це біологічні причини, серед яких — черепно-мозкові травми, навіть ті, що не мають виражених симптомів, порушення у роботі серцево-судинної системи, негативні екологічні впливи, інтоксикації різного роду, наслідки інфекційних захворювань тощо. До психогенних причин відносять стресові ситуації, довготривалі емоційні переживання дитини, не дозування психічного навантаження. А це все, у свою чергу, призводить до порушень у гармонії фаз активності та не спання, які виявляються у підвищеній стомлюваності, коливаннях продуктивності діяльності, не бажанні дитини спілкуватися тощо.*

*Огляд нейропсихологічних факторів завершимо трьома — симультанним, сукцесивним і міжкульової взаємодії. Доведено, що сенсорний інформаційний комплекс складають слухові, візуальні*

й тактильні образи, які доповнюючи, підсилюючи один одного, збільшують кількість корисних сигналів, розширюють мовленнєвий простір, що сприяє, у свою чергу, обмеженню варіантів при виборі адекватного мовленнєвого зразка під час сприймання, розпізнавання та розуміння усного мовлення.

Наш підхід базується на вченні про мультифункціональну властивість кіркових функцій, результатом якої є сукцесивне і симультанне забезпечення різних видів церебральної (мозкової) діяльності. За цим вченням, всі види людської діяльності (як внутрішні, так і зовнішні) забезпечуються двома планами діяльності (сукцесивними та симультанними), в яких представлена послідовність будь-яких актів та їх одномоментне об'єднання. У контексті появи у мовленні дошкільників аграматизмів, нас цікавить здебільшого внутрішня програма мовленнєвомислительного процесу та її реалізація у мовних засобах. Разом із тим, не підлягає сумніву, що етапи цього процесу достатньо складні і можуть поділятися ще на дрібніші процеси, які й відбуваються у певній послідовності: один за одним (сукцесивно) або одночасно, паралельно (симультанно). Вочевидь, на кожному з етапів, у кожний конкретний момент існує різна вірогідність вибору мовцем певних мовних одиниць.

Класичними і сучасними нейропсихологічними дослідженнями (О.Р.Лурія, Є.І.Симерницька та ін.) доведено, що від стану сформованості цих актів і зрілості залежить рівень розвитку різних психічних функцій: конструктивний праксис, наочно-образне мислення, розуміння зворотних логіко-граматичних структур тощо. Випадання або недорозвиток цього фактора призводить до недорозвитку, порушення чи розпаду названих функцій.

*Для нас важливим є те, що достатній рівень сформованості сукцесивно-симультанних операційних одиниць сприяє формуванню двох груп операцій, які лежать в основі мовленнєвої діяльності. Так, перша група — операції, що забезпечують складання внутрішніх схем різного ступеня конкретності, внаслідок чого створюється внутрішній задум і будуються схеми висловлювання. Ця група операцій створює основу наступної мовленнєвої діяльності і є комбінуванням елементів у послідовний комплекс. Сформованість операцій комбінування забезпечується достатньою зрілістю сукцесивної діяльності. Друга група операцій — це вибирання елементів для мовленнєвої діяльності. Їх сформованість забезпечується достатнім рівнем розвитку симультанних операційних одиниць.*

Отже, опанування мовленням потребує розміщення елементів у симультанну (одночасну) схему і синтезування їх у послідовні в часі ряди та забезпечення їх об'єднання. У даному разі важлива ідея відомого психолога П.Я.Гальперіна про схожість операцій симультанного розпізнавання і розпізнавальної розумової дії, що виформується у процесі навчання. Такий висновок дає нам підставу розглядати сукцесивно-симультанні операційні одиниці як базові та універсальні для різних видів навчання мови дітей дошкільного віку. Їх планомірний і цілеспрямований розвиток створить не тільки необхідну передумову, але й умови для розвитку мовлення у дітей.

Доведено, що визрівання психіки дитини має свої етапи та ієрархію. Особливу роль у віковій періодизації відомих психологів (Л.С.Виготський, Д.Б.Ельконін та ін.) відіграють критерії, які відбивають рівень розвитку та якісні зміни адаптивних механізмів, що пов'язані із визріванням різних відділів мозку, в тому числі й регуляторних структур, які обумовлюють діяльність усіх фізіологічних систем, формування психічних процесів і поведінки дитини. Запропонований підхід зближує фізіологічні та психологічні позиції у проблемі вікової періодизації і складає базу для вироблення єдиної періодизації розвитку дитини. Сучасними фізіологічними та психологічними дослідженнями доведено, що чутливість до зовнішніх впливів має вибіркового характеру на різних етапах онтогенезу. Саме це й стало ґрунтом уявлень про сенситивні періоди як періоди найбільшої чутливості до впливів факторів середовища. Зазначимо, що виявлення та врахування сенситивних періодів розвитку функцій організму сприяє створенню сприятливих адекватному певному періоду умов ефективного навчання і збереження здоров'я дитини.

Грамматичні навички, тобто підсвідоме вміння вживати граматичні форми рідного мовлення, розвиваються паралельно з розумовими навичками. Спробуємо теоретично обґрунтувати необхідність формування граматичних навичок і вмінь у дітей та можливості запобігання появи у мовленні дитини аграматизмів. Більшість граматичних форм сформульована у вигляді правил граматики, які вивчаються у школі. З'ясування терміна «граматичні навички» надає нам можливість висвітлити та класифікувати аграматизми.

Так, за Г.П.Коваль, в основі практичного навчання дітей говоріння є розвиток граматичних навичок. Ці навички формуються на синтаксичному рівні — засвоюється вживання форм у словосполученнях і реченнях. Л.П.Федоренко доводить, що граматичні форми

мови еквівалентні формам мислення, останні матеріалізуються в граматиці мови. Л.Й. Айдаровій вдалося показати у своєму дослідженні, що у дітей із відносно високим рівнем мовленнєвого розвитку спостерігається постійне орієнтування на норму, тоді як у молодших школярів із низьким рівнем розвитку — це орієнтування або зовсім відсутнє, або виявляється досить повільно.

У структурі фонологічних, граматичних і лексичних умінь існує ієрархія: основою розвитку мовленнєвотворчої системи організму дитини є становлення й розвиток граматичних умінь. За Л.П.Федоренко, *підсвідоме вміння вживати граматичні форми рідного мовлення розвивається паралельно з інтелектуальними навичками, мовленнєві механізми, можливо, є і механізмами інтелекту.*

Попередній аналіз нейро-психологічних факторів дає нам можливість з'ясувати умови формування граматичних навичок у дітей дошкільного віку. *По-перше*, це однотипність граматичних зразків як основа нервових імпульсів однієї якості. *По-друге*, регулярність надходження однотипних граматичних зразків, не розірваність їх у часі, системність. *Третє*, це — відносна безпомилковість виконуваних дій, тобто необхідно припустити наявність граматичних помилок.

Отже, якщо розвиток граматичних навичок не був спрямований на розуміння (інтуїтивного) граматичних форм мовлення, дитина не засвоює мовленнєві норми, тобто в мовленні будуть наявні *аграматизми*.

*(Ж. Наука і освіта: Науково-практичний журнал Південного наукового Центру АПН України. - 2002. - №6. — С 104-108).*

## РОЗДІЛ 7

### МЕТОДИКА СЛОВНИКОВОЇ РОБОТИ ТА ОЗНАЙОМЛЕННЯ ДІТЕЙ З ЯВИЩАМИ НАВКОЛИШНЬОГО ЖИТТЯ

ЮА.АРКШ

#### СЛОВНИК

...Складання дитячого словника — завдання нелегке, воно потребує великої енергії й тривалих спостережень... У складанні словника нашої дитини ми користувалися численними нотатками, запитаннями для перевірки, стенограмами висловлювань упродовж усього дня. До 4 років складений таким чином словник охоплював 1926 слів (окрім власних імен осіб та назв місцевостей — близько 150 слів і тих слів, які дитина вживала менше 3 разів). За частинами мови слова розподілилися так (в %):

Іменники (у тому числі 9 займенникових іменників) 968 (50,2%).

Дієслова 528 (27,4%).

Прикметники (у тому числі 20 займенникових прикметників) 227 (11,8%).

Прислівники 112 (5,8%).

Числівники (кількісні й порядкові) 37 (1,9%).

Сполучники 22 (1,2%).

Прийменники 15 (0,8%).

Вигуки й частки 17 (0,9%).

За своїм змістом іменники розподілилися таким чином (в %):

Житло (обстановка, предмети побуту) 15,2.

їжа 9,6.

Одяг 8,8.

Тварини 6,6.

Рослини 6,6.

Міський побут (у тому числі засоби пересування) 5,1.

Частини тіла 4,7.

Професія, техніка, інструменти 4,6.

Нежива природа 3,3.

Час 3,4.

Соціальні явища 3,3.

Родові поняття 1,6.

Медицина 1,0.

Геометричні форми 0,9.

Лайки 0,9.

Абстрактні поняття 0,7.

У п'ятий рік свого життя дитина вступає, коли вже володіє мовленням більш чи менш досконало. Пройдено вже довгий шлях розвитку.

Описані нами короткі риси окремих фаз розвитку мовлення в жодному разі не можуть претендувати на абсолютну хронологічну тіцність; вони відбивають лише закономірність тенденцій розвитку і послідовність еволюційних фаз, спільних для всіх дітей, натомість темп розвитку мовлення, ритмічні коливання, характер і зміст його мають у кожному окремому випадку відчутні індивідуальні розбіжності.

Величезний вплив на розвиток мовлення справляє навколишнє середовище, а зміна обстановки й загалом значні зміни в ній подекуди слугують поштовхами до швидкого збагачення сл-овника... Проте ті, хто в розвитку мовлення (в усіх явищах індивідуального розвитку) схильний приписувати вирішальну роль зовнішнім стимулам і в кожній реакції дитини вбачати звичайний рефлекс, а не самостійну дію, виявляють спрощений погляд на взаємодію в процесі внутрішнього дозрівання і розвитку, й зовнішніх впливів.

Ми згадали про ритмічні коливання в розвитку мовлення. Поза сумнівом, розвиток мовлення, як і будь-який процес розвитку, йде не прямою висхідною лінією, а зигзагоподібною: за періодами щедрого набуття нових слів йдуть періоди відносного затишшя і навіть збіднення. На ритмічному характері розвитку мовлення наполягають багато дослідників дитячого мовлення (Штерн, Кехлер, Вісман). Найрельєфніше цей ритм виявляється в матеріалі розвитку мовлення, який вміщено у двотомному щоденнику подружжя Скупін. Цей матеріал статистично оброблено Лаш і подано в таблиці, яка засвідчує кількість нових набутих слів на кожен чверть року.

Роки	1	2	3	4
1	-	-	-	6
2	26	34	114	175
3	186	213	167	216
4	177	104	107	74
5	67	71	96	72
6	128	136	161	161

Середовище, в якому жила дитина, було весь час те саме, мало змінювалося: нетривалі літні поїздки не впливали на ритм розвитку.

За першими двома роками майже безперервного, хоча й нерівномірною, нарощування словесного багажу йдуть два роки (четвертий і п'ятий) відносного затишшя, яке переривається на початку шостого року і змінюється у кінці новим піднесенням.

Ритм є універсальним принципом розвитку; й ритмічність розвитку мовлення залежить не від випадкових причин, а пов'язана з глибинними процесами дозрівання організму. Водночас на послідовність і тривалість окремих ритмічних хвиль впливають, як уже зазначалось, і умови середовища, яке ніколи не є постійним, незмінним, і індивідуальні особливості організму.

В.Штерн характеризує період від 2,1 до 2,2 року як період найбурхливішого зростання словника його хлопчика, який збагатився за цей час не менше, ніж 50 новими словами, так що весь нагромаджений за рік запас слів подвоївся впродовж одного місяця.

Кількісне зростання словника нашої дівчинки мало такий вигляд:

Вік, місяць	Загальна кількість слів	Кількість нових слів	Кількість нових слів, набутих упродовж 1 міс.
10 1/2	4	-	-
12	10	6	4
15	25	15	5
18	65	40	13
24	287	222	37
36	800	513	43
48	1926	1126	94

У наступній таблиці подано зіставлення зростання словника дітей Скупіна і Н.Аркіної:

Роки	Загальна кількість слів		Кількість нових слів		Кількість нових слів, набутих продовж 1 міс.	
	С	Н	С	Н	С	Н
1	6	10	-	-	-	-
2	355	287	349	277	29	28
3	1137	800	728	513	65	43
4	1599	1926	462	1126	43	94

## ЕТАПИ РОЗВИТКУ МОВЛЕННЯ

Гльда Штерн	Н.А. 0, 0, . Після народження плач і одночасно із ссальними рухами клацальні звуки. 0, 0, 22. Під час плачу вимовила <i>ма</i> . 0, 1 - 0, 2. Белькотання: <i>у-у, а-а-а, да, на</i> (під час плачу); <i>е-е</i> (посмішка). 0,2 - 0,2 1/2 Белькотання: <i>да, а-га, ке-ке, а-гу, гу-у</i> (під час плачу); <i>а-ва-ла, р-р-р, е-е</i> (посмішка). 0,2 1/2 - 3,0. <i>Гри-гри, а-ва-ла-, а-гу, и, а-ма; м-ма, на, кі, ку, ка, тпу, ри, гри, лі</i> ; під час плачу - <i>а-ра, ай</i> . 0,3. З'явилися важкі звуки ( <i>хчи</i> ). 0,4. Свистячі звуки ( <i>насе</i> ). 0,6. <i>Ке, ку, кель, ф, х</i> ; незадоволення - <i>бе-бе, бе, б-бу</i> . 0,7-0,8. <i>А-та, та, а-да-да; тя-тя-тя, дя-дя-дя; кля, а-ва-яа</i> . 0,8 1/2 <i>Па-па, ба-ба</i> . 0,9, 12. Часте белькотання, багато нових звуків і складів (під час дороги). 0,9, 24. Різноманітне белькотання, яке супроводжується жестами. 0,10. <i>Папа</i> (озирається на батька), <i>баба</i> (до дітей), <i>тьотя</i> (до дорослих). 0,10, 4. Перші слова: <i>папа, тьотя, для (дядя), Сата (Саша), о-о (вогонь)</i> . 0,11. Розуміє слова і запитання. 1, 0, 13. Вимовляє 13 слів. Однослівне речення. 1,3,0. Вимовляє 25 слів. 1,3,22. Дослівне речення. 1,6. Вимовляє 65 слів. Трьохслівне речення. 1,6,24. Чотирьохслівне речення. 1,7. Заперечення <i>нік (ні)</i> . Давальний і знахідний відмінки. Перший прикметник: <i>блакитний (голубой)</i> . 1,8. Слово наш. Прислівник місця. 1,8 - 1,9. Речення з 7-9 слів; слова <i>буду, багато, не можна</i> . 1,9. Називає 3 кольори (білий, чорний, синій).
0,2. Белькотання (після їжі); <i>ерре, кра-кра, екке</i>	
0,9. Белькотання збагачується новими звуками ( <i>да, па, на, ней, а-а-а</i> ).	
1,0. Вимовляє 6 слів.	
1,5,15. Перше (трьохслівне) речення.	

1,6. Слів-44 (23 іменника, 4 дієслова, 17 вигуків).	1,9 1/2. Минулий час; називає 6 кольорів. Перші запитання ( <i>де? що?</i> ). 1,10. Майбутній час Запитання ( <i>нам'ятаєш?</i> ). 1,10 1/2 <i>Нек (не)</i> . 1,11. <i>Сама</i> . 1,11,2. Перше підрядне ( <i>котрий</i> ). 2,0. Словник з 287 слів: іменників — 50%, дієслів - 24, прикметників - 8, прислівників - 9, займенників-4, кількісних числівників- 1, прийменників - 0,7, вигуків - 3. Відмінює, вживає майбутній і минулий час. Усі частини мови, за винятком прийменників. 2,0,12. „Ля” - <i>Я (Ля втомилася)</i> , запитання ( <i>хто? що? куди?</i> ). 2,2. Прийменнику; слова <i>оба-два; позаду, спереду</i> ; рахує до двох. 2,2 -2,2, 15. Слова: <i>завтра, вчора, множина</i> ; прийменник <i>до</i> ; слова: <i>багато, я, ти, да (і)</i> . Порівняльне речення ( <i>так., як...</i> ). 2,2,23 -2,3,0. Порівняльний ступінь ( <i>легчюю</i> ). Називає 7 кольорів. Слово <i>ви</i> . 2,3 - 2,5. Сполучник <i>а (все-таки)</i> , прийменник <i>в, по</i> . 2,8. Тимчасово стала вимовляти <i>ви</i> , замість <i>ти</i> . 2,8,5. „ <i>Відро -хлопчик чи дівчинка?</i> ”. 2,8,27. Рахунок до чотирьох. Фантастичні розповіді. Пасивний стан. 2,9,18. Умовне речення ( <i>якщо</i> ). Рахунок до 10. 3,0. Рахунок до 12. Частка <i>би (якби)</i> . Словник з 800 слів). Іменників 50%, дієслів - 25, прикметників - 10, прислівників - 6, займенників — 4, кількісних числівників — 1,8, прийменників — 0,7, вигуків і часток 0 1,4%. 3,1. Рахунок до 13. 3,2 — 3,4. Запитання про народження. Правильне вживання слів <i>учора, позавчора</i> . 3,5 1/2 Родові поняття ( <i>меблі, тварини і т.ін.</i> ). Тарабарська мова. Фантастичний монолог, римування.
1,8. Слів-122 (73 іменника, 21 дієслова, 28 вигуків).	
1,8. Запитання: ( <i>хто? що?</i> ).	
2,0. Усі частини мови за винятком прийменників; 275 слів: іменників - 154 (56%), дієслів - 56 (20%), вигуків - 36(13%), прислівників - 13 (5%), прикметників - 11 (4%), числівників-4 (1%). Запитання ( <i>що? де?</i> ). Злиті речення.	
2,1. „ <i>Я</i> ”.	
2,3,0. Минулий час.	
3,0. Підрядне речення ( <i>коли</i> ).	
3,2. З'явилися абстрактні дієслова ( <i>думати, вірити, здаватися</i> ). Підрядні речення.	
3,3. Правильні речення. Пасивний стан.	

3,5. Іноді з'являється запитання чому?	3,6-3,7. Численні різноманітні запитання: космологічні (як небо робилося?), виробничі (з чого це робиться?) і т.ін.
3,7. Запитання чому?	3,8-3,81/2. Умовний спосіб запитання про старість. Запитання чому?
3,8. Умовний спосіб.	
3,9. Ірреальні умовні речення. Тарабарська мова. Фантастична розповідь.	3,9. Знає дні тижня. Римування.
4,0. Майже цілковите оволодіння граматику і синтаксисом.	4,0. Словник - 1926 слів: іменників - 50,2%, дієслів - 27,4, прикметників - 18, прислівників - 5,6, числівників - 1,9, сполучників 1,2, прийменників - 0,8, вигуків, часток - 0,9. Граматичне й синтаксичне оформлення.

Наприкінці нашого огляду розвитку і функції мовлення узагальнимо деякі риси, які характеризують мовлення дитини віком 3-4 років загалом.

1. Мовлення у цьому віці побудоване з коротких фраз: фрази з небагатоскладових слів, найчастіше з одно- і двоскладових. 31000 слів, які ми застенографували (у Н. 3,3) 40% становили односкладові; 38 — двоскладові; 17 — трискладові; 4% — чотирискладові і тільки два слова були п'ятискладовими й одне слово шестискладове.

2. Часто виявляється схильність до ритму і римування.

3. Мовлення дитини часто супроводжує різні форми її м'язової діяльності; воно немовби то слугує акомпанементом, який стимулює її дії...

4. Часто повторюються одні й ті самі слова і цілі фрази.

5. Відносно велика кількість питальних речень...

(Аркин Е.А. Ребенок в дошкольные годы / Под ред. А.В. Запорожца, В.В. Давыдова. — М.: Просвещение, 1968. — С. 147-156).

Л.С. ВИГОТСЬКИЙ

ДОСЛІДЖЕННЯ РОЗВИТКУ НАУКОВИХ ПОНЯТЬ  
У ДИТЯЧОМУ ВІСІ

...Відомо, що зовнішній бік мовлення розвивається у дитини від слова до зчеплення двох чи трьох слів, далі до простої фрази і до зчеплення фраз, ще пізніше — до складних речень і до зв'язного, що складається з розгорнутої низки речень, мовлення. Дитина... йде в оволодінні фізичним боком мовлення від частин до цілого. Та відомо також, що за значенням перше слово дитини є цілою фразою — односкладним реченням. У розвитку семантичного боку мовлення дитина починає з цілого, з речення, і лише пізніше переходить до оволодіння окремими смисловими одиницями, значеннями окремих слів; розчленовує свою зливу, виражену в однослівному реченні думку на низку окремих, пов'язаних між собою словесних значень. Отже, якщо охопити початковий і кінцевий моменти в розвитку семантичного й фізичного боків мовлення, можна легко переконатися, що цей розвиток відбувається у протилежних напрямках.

Змістовий бік мовлення розвивається від цілого до частини, від речення до слова, а зовнішній бік мовлення йде від частини до цілого, від слова до речення...

Якщо фізичний і семантичний боки мовлення не збігаються, то, очевидно, що мовленнєве висловлювання не може виникнути одразу в усій своїй повноті, бо семантичний і словесний синтаксис виникають... не водночас і сумісно, а передбачають перехід і рух від одного до другого. Проте цей складний процес переходу від значень до звуків розвивається, утворює одну з основних ліній в удосконаленні мовленнєвого мислення. Це розчленування мовлення на семантику й фонологію не дається одразу і з самого початку, а виникає лише впродовж розвитку: дитина має диференціювати обидва боки мовлення, усвідомити різницю між ними і природу кожного з них задля того, щоб зробити можливим те сходження за сходинками, яке, природно, передбачається у живому процесі осмисленого мовлення. Спочатку ми зустрічаємо в дитини неусвідомленість словесних форм і словесних значень, і недиференційованість тих і інших. Слово та його звукова будова сприймаються дитиною як частина речі чи властивість її, яка не

відокремлюється від інших властивостей. Це явище, очевидно, притаманне вслякій, примітивній мовній свідомості... Звичайні досліди з дітьми засвідчують, що ще в дошкільному віці дитина пояснює назву предметів їх властивостями: «Корова зветься коровою» тому, що в неї є роги; «теля» — тому що у нього роги ще маленькі; «кінь» — тому що у нього немає рогів; «собака» — тому що у нього немає рогів і вона маленька; «автомобіль» — тому що він зовсім не тварина.

На запитання, чи можна замінити назву одного предмета іншим, наприклад, корову назвати чорнилом, а чорнило коровою, — діти відповідають, що це зовсім неможливо, тому що чорнилом пишуть, а корова дає молоко. Перенесення імені означає немовби і перенесення властивостей однієї речі на іншу, настільки міцно й нерозривно пов'язані між собою властивості речі та її назви. Як важко дитині переносити назву однієї речі на іншу, видно з дослідів, у ході яких за інструкцією встановлюється умовна назва предметів. У досліді замінюються назви «корова — собака» й «вікно — чорнило». «Якщо у собаки є роги, чи дає він молоко? — запитують у дитини. — «Дає». — «Чи є у корови роги?» — «Є». «Корова — це ж собака, а хіба в собаки є роги?» — «Звісно, якщо собака — це корова, якщо так зветься корова, то і роги мають бути. Якщо зветься коровою, мусять і роги бути. У такого собаки, який називається коровою, маленькі роги обов'язково мають бути».

Ми бачимо, як важко дитині відокремити ім'я речі від її властивостей та як властивості речі слідує при перенесенні за ім'ям, як майно за його власником. Такі ж результати одержуємо в запитаннях про властивості чорнила і вікна при зміні їх назви. Спочатку йдуть з великими труднощами правильні відповіді, але на запитання, чи прозоре чорнило, одержуємо негативну відповідь. «Але ж чорнило — це вікно, вікно — чорнило». — «Значить, чорнило — все ж таки чорнило і непрозоре».

Ми хотіли цим прикладом проілюструвати те положення, що звуковий і слуховий боки слова для дитини є безпосередньою єдністю, недиференційованою й неусвідомленою. Одна з найважливіших ліній мовленнєвого розвитку дитини саме й полягає у тому, що ця єдність починає диференціюватися і усвідомлюватися. Отже, на початку розвитку має місце злиття обох планів мовлення і поступове їх розділення, так що дистанція між ними збільшується саме з віком і кожному ступеню у роз-

витку словесних значень і їх усвідомленості відповідають свої специфічні відносини семантичного й фізичного боків мовлення і свій специфічний шлях переходу від значення до звука. Недостатня диференційованість обох мовленнєвих планів пов'язана з обмеженою можливістю вираження думки й розуміння її на ранніх етапах...

...Узагальнення дитини з допомогою мовлення перебуває у безпосередньому зв'язку з диференціацією словесних значень у її мовленні та їх усвідомленням... Ми розрізнявали в семантичній структурі слова його предметну співвіднесеність і його значення і намагалися довести, що те і те не збігається. З функціонального боку це призвело нас до розрізнення індикативної і номінативної функції слова, з одного боку, та його сигніфікативної функції, з другого. Якщо ми зіставимо ці структурні й функціональні відношення на початку, в середині й у кінці розвитку, ми зможемо переконатися у наявності такої генетичної закономірності. На початку розвитку в структурі слова існує винятково його предметна віднесеність, а з функцій — лише індикативна й номінативна. Значення, яке не залежить від предметної співвіднесеності, й сигніфікація, яка не залежить від вказівки й назви предмета, виникають пізніше і розвиваються тими шляхами, які ми зазначили вище.

За цим виявляється, що з самого початку виникнення в дитини цих структурних і функціональних особливостей слова вони відхиляються порівняно з особливостями слів у обидва протилежні боки. З одного боку, предметна співвіднесеність слова виражена у дитини більш яскраво й сильно, ніж у дорослого; для дитини слово є частиною речі, одна з її властивостей, воно досить тісно пов'язане з предметом, ніж у дорослого. Це й зумовлює значно більшу питому вагу предметної співвіднесеності в дитячому слові. З другого боку, саме через те, що слово пов'язане у дитини більш тісно з предметом, ніж у нас, і є ніби частиною речі; воно легше, ніж у дорослого, може відірватися від предмета, замінити його подумки й жити самостійним життям. Отже, недостатня диференційованість предметної співвіднесеності й значення слова призводить до того, що слово дитини водночас і ближче до дійсності і далі від неї, ніж слово дорослого. Дитина спочатку не диференціює словесного значення і предмета, значення і звукової форми слова. У ході розвитку ця диференціація відбувається з розвитком узагальнень, і в кінці розвитку, там, де

ми зустрічаємося вже зі справжнім поняттям, виникають усі ті складні відношення між розчленованими планами мовлення, про які мовилось.

Ця диференціація двох мовленнєвих планів, яка зростає з роками, супроводжується і розвитком того шляху, що проходить думка в перетворенні синтаксису значень у синтаксис слів...

(Виготський Л.С. Собр. соч.: В 6 т. — М.: Педагогика, 1982. — Т. 2. — С. 306-313).

Л.С. ВИГОТСЬКИЙ

### ПСЕВДОПОНЯТТЯ

...Псевдопоняття—це ...узагальнення, яке виникає у мисленні дитини, нагадує за зовнішнім виглядом поняття, якими користується в інтелектуальній діяльності доросла людина, і яке за своєю сутністю, за своєю психологічною природою є чимось іншим, ніж поняття у власному розумінні...

Мовлення дорослих з його стійкими, постійними значеннями накреслює шляхи, за якими відбувається розвиток узагальнень у дитини. Воно гальмує власну активність дитини, спрямовує її у певне, суворо спрямоване русло. Дитина йде за цим наперед визначеним шляхом, але мислить так, як це властиво тій стадії розвитку інтелекту, на якій вона перебуває. Дорослі, які спілкуються з дитиною за допомогою мовлення, можуть визначити шлях, за яким іде розвиток узагальнень, і кінцеву точку цього шляху, тобто кінцеве узагальнення. Однак дорослі не можуть передати дитині свій спосіб мислення. Дитина засвоює від дорослих готові значення слів, їй не доводиться самій добирати конкретні предмети й комплекси. Шляхи розповсюдження і перенесення значень слова подані навколишніми людьми в процесі мовленнєвого спілкування з нею. Проте дитина не може засвоїти відразу спосіб мислення дорослих, вона одержує продукт, схожий на продукт дорослого та роздобутий з допомогою зовсім відмінних інтелектуальних операцій, вироблений особливим способом мислення. Це ми і називаємо псевдопоняттями. Виходить за зовнішнім виглядом щось таке, що практично збігається зі значенням слів для дорослих, однак внутрішньо глибоко відмінне від цих значень...

Дитина досить рано засвоює цілу низку слів, значення яких для неї збігаються з тими ж значеннями в дорослих. Завдяки можливості розуміння створюється враження, що кінцева, точка розвитку значення слова збігається з початковою, що вже на самому початку дається готове поняття і що, таким чином, не залишається місця для розвитку. Хто ототожнює (як це робить Н.Ах) поняття з початковим значенням слова, той неминуче дійде неправильного ілюзорного висновку...

Дитина не добирає значення для слова. Воно їй дається у процесі мовленнєвого спілкування з дорослими. Дитина не вільно будує свої комплекси. Вона знаходить їх уже збудованими в процесі розуміння чужого мовлення... одержує уже в готовому вигляді узагальнену цим словом низку конкретних речей. Дитина не спонтанно відносить певне слово до даної конкретної групи і переносить його значення з предмета на предмет, щоб розширити коло предметів, які охоплені комплексом. Вона лише слідує за мовленням дорослих, засвоює вже усталені і подані їй в готовому вигляді конкретні значення слів... Дитина не створює свого мовлення, а засвоює готове мовлення від дорослих. Цим сказано все. Сюди належить і те, що дитина сама не створює комплекси, які відповідають значенню слова, а знаходить їх готовими, розкласифікованими за допомогою спільних слів і назв. Завдяки цьому, комплекси дитини збігаються з поняттями дорослих і завдяки цьому виникають псевдопоняття—поняття-комплекс\_\_

Відомо, що мовленнєве розуміння між дорослим і дитиною, мовленнєвий контакт виникає надзвичайно рано і це, як уже зазначалося, дає підставу багатьом дослідникам вважати, що й поняття розвиваються так само рано. Проте... повноцінні поняття у дитячому мисленні розвиваються відносно пізно, тоді як взаємне мовленнєве розуміння дитини і дорослого встановлюється дуже рано...

(Виготський Л.С. Собр. соч.: В 6 т. — М.: Педагогика, 1982. — Т. 2. — С. 148-153).



Ц.Б. ЕЛЬКОНІН

### РОЗВИТОК СЛОВНИКА

Розширення життєвих стосунків дитини-дошкільника, ускладнення її діяльності й спілкування з дорослими сприяє постійному збільшенню словникового складу мовлення. Визначити середні кількісні показники як стосовно абсолютного складу словника, так і стосовно його зростання важко, оскільки умови життя мають на розвиток словника значний вплив... і індивідуальні варіації більш відчутні, ніж у будь-якій іншій сфері психічного розвитку.

На підставі даних різних досліджень В.Штерн наводить такі середні цифри словника дітей віком від 1 року 6 міс. до 6 років.

Вік дітей	1р. 6 міс.	2 роки	3 роки	4 роки	5 років	6 років
Запас слів	100	300-400	1000-110	1600	2200	2500-3000

Найбільш докладні дані про розвиток словника подані Смітом.

Вік дітей	Кількість слів	Зростання кількості слів	Вік дітей	Кількість слів	Зростання слів
10 міс.	1	1	3 роки	896	450
1 рік	3	2	3 р. 6 міс.	1222	326
1 р. 3 міс.	19	16	4 роки	1540	318
1 р. 6 міс.	22	3	4 р. 6 міс.	1870	330
1 р. 9 міс.	118	26	5 років	2072	202
2 роки	272	154	5 р. 6 міс.	2289	217
2р. 6 міс.	446	174	6 років	2589	273

Ш.Бюлер, яка зіставила дані вивчення словника 30 дітей віком від 1 до 4 років, зазначає для кожного віку мінімальний і максимальний словник і засвідчує його індивідуальні відмінності.

Вік дітей	Максимальний словник	Мінімальний словник
1 р. - 1 р. 2 міс.	58	i
1 р. 3 міс. - 1 р. 5 міс.	232	4
1 р. 6 міс. - 1 р. 8 міс.	383	44
1 р. 9 міс. - 1 р. 11 міс.	707	27
2 р. - 2 р. 2 міс.	1227	45
2 р. 3 міс. - 2 р. 6 міс.	1509	171
3р. - 4 р.	2346	598

Ю.А.Аркін (Дошкольный возраст. — М., 1948) наводить такі дані щодо зростання словника: 1 рік — 9 слів; 1 рік 6 міс. — 39; 2 роки — 300 слів; 3 роки 6 міс. — 1100; 4 роки — 1920 слів.

За даними Ю.А.Аркина, словник чотирирічної дитини розподіляється між різними категоріями таким чином:

Іменники (включно 9 займенникових іменників) 968 (50,2%).

Дієслова 528 (27,4%).

Прикметники (включно 20 займенникових прикметників) 227 (11,8%).

Прислівники 112 (5,8%).

Числівники (кількісні й порядкові) 37 (1,9%).

Сполучники 22 (1,2%).

Прийменники 15 (1,8%).

Вибуки і частки 17 (0,9%).

Зауважимо, що встановлення кількості різних слів безвідносно до їх змісту в мові дорослих не може характеризувати розвиток словника. Словниковий склад це лише будівельний матеріал, який тільки в поєднанні слів у реченні за законами граматики рідної мови може слугувати межі спілкування і пізнання дійсності...

...Питанню про усвідомлення дитиною дошкільного віку лексичного складу мовлення присвячена робота С.М.Карпової (С.И. Карпова. Осознание словесного состава речи. — М., 1973). Вона досліджувала два питання: по-перше, які труднощі виникають перед дитиною дошкільного віку, якщо їй потрібно виділити окремі слова в реченні, які особливості виділення на різних етапах розвитку в цьому віці і, по-друге, як формуються ці дії виділення, які ті умови, що спроможні забезпечити цей процес.

У першій серії своїх досліджень С.М.Карпова встановила, що для дітей дошкільного віку перераховування ряду не пов'язаних між собою слів-іменників не викликає особливих труднощів. Якщо ж у цьому ряді поруч з іменниками є й інші категорії слів — прикметники чи дієслова, положення суттєво змінюється: у молодших і

середніх дошкільників це вже викликає труднощі, тому вони перераховують іменники й випускають слова інших категорій; більшість старших дошкільників це завдання виконують.

Відносно легке перелічування іменників, на погляд С.М.Карпової, пояснюється тим, що інтонаційні одиниці (слова) збігаються з предметними одиницями (предметами, які слова позначають).

У другій серії дітям пропонувалось для перелічування смислове ціле (речення), яке складалося з різних категорій слів. Дослідження засвідчило, що діти при цьому відчувають значні труднощі. У виконанні цього завдання діти виявились на різних стадіях ставлення до смислового цілого.

На першій стадії перебували діти, для яких характерне безпосереднє ставлення до змісту речення. Ці діти (переважно молодші дошкільники) зовсім не розчленовують речення.

На другій стадії перебували діти, які на початку експерименту ставились до речення, як до неподільного цілого, проте, під впливом повторюваних запитань експериментатора переходили до смислового аналізу речення і виділяли в ньому предметні компоненти, далі, після додаткових та навідних запитань, переходили до формального аналізу складу речення. Проте смислова сторона завжди була панівною, і дитина знову починала виділяти предметні компоненти речення.

На третій стадії були діти, які виділяли з речення майже всі слова (крім прийменників і сполучників)...

На третій серії дослідів С.М.Карпова формувала у дітей розумову дію на розчленування смислового цілого на окремі слова. Це формування відбувалося шляхом уведення зовнішньої дії з зовнішніми опорами в процесі розчленування. Кожне слово позначалося прямокутною пластинкою, дитина повинна в ході перелічування слів, відсувати кожного разу пластинку, це допомагало їй відзначити потрібне слово. Відповіді цієї серії засвідчили суттєві зрушення у виконанні дії... Натомість, за даними С.М. Карпової, дії, які відбувалися з допомогою зовнішніх опор, у молодших дітей не перетворювалися на розумову дію без опор... У старших дітей відбувається таке перенесення дії на виділення слів без зовнішніх опор.

Друга група піддослідних (старша група) перейшла на найвищу стадію, вони виділяли всі слова (крім прийменників і сполучників), переносили прийоми аналізу, які були вироблені з допомогою зовнішніх опор, на дію без них...

Дані, одержані С.М.Карповою, засвідчують, що вміння виділяти слова з цілого речення формується у дитини повільно — упродовж

усього дошкільного віку, та застосування спеціальних прийомів навчання допомагає прискорити формування цього вміння... Ще вміння надзвичайно важливе, оскільки воно створює передумови для засвоєння дитиною не тільки форм окремих слів, але й зв'язків між ними всередині смислового цілого. Все це слугує початком нового етапу в засвоєнні мови, який можна назвати власне граматичним на відміну від дограматичного, який охоплює увесь період засвоєння мови до початку шкільного навчання.

(Эльконин Д.Б. *Детская психология*. — М: Учпедгиз, 1960. — С. 207-209; 218-221).

І.О.СИНИЦЯ

#### ЛЕКСИКА УСНОГО МОНОЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ. ЗАВДАННЯ СЛОВНИКОВОЇ РОБОТИ

Мовлення — системне оперування лексикою мови. Людина починає говорити і говорить тоді, коли засвоїть певну кількість мовних одиниць. Одиницею мови є слово.

Відомо, що людина користується не всією системою лексичних одиниць загальнонаціональної мови, а лише тією кількістю, яку засвоїла, яка стала для неї «своєю». В цьому розумінні й говорять про лексику мови окремих людей, груп і колективів. У такому розумінні ми й говоритимемо про лексику учнів, якою вони оперують під час передачі своїх і сприймання чужих думок. Інакше кажучи, ми розглядатимемо й оцінюватимемо лексику учнів не саму по собі, а в процесі її функціонування, не так, як розглядають будівельний матеріал на складі, а так, як він укладається в будівлю.

Для психологічного дослідження становить інтерес лексика в процесі її використання, лексика мовлення, а не лексика мови взагалі, яка зберігається у словниках і енциклопедіях.

Водночас матимемо на увазі, що в мовленні, в мовному і ситуативному контекстах найточніше розкривається конкретне, як візуальне, так і осягає значення кожного полісемантичного слова. Психологію цікавить у слові насамперед його значення, його зв'язки із значенням інших слів, його функціонування як в індивідуальному, так і міжіндивідуальному мовленні.

Значення — головна неподільна одиниця мовлення, з якої розпочинається дослідження всієї мовної діяльності людини. Яку б інтраіндивідуальну чи інтеріндивідуальну функцію мови ми не досліджували, який би конкретний аспект мовлення не брали, ми не можемо уникнути значення його окремих слів. Звичайно, усний монолог чи писемний текст — не проста математична сума значень окремих слів. У цьому, між іншим, головна трудність створення машинних мов, здійснення машинного перекладу, застосування щодо мовлення математичного аналізу і т.п.

Різноманітними значеннями слів у мовленні дедалі більше починає цікавити сама лінгвістика, хоча вона й досі відносить значення до екстралінгвістичного в мові і переважно досліджує зовнішню форму слова та його зв'язки з іншими словами в мові як системі систем.

Лексика — змістовий і найдинамічніший компонент мовлення. При одному й тому самому рівні оволодіння граматикою мови, інтонаційними засобами мовлення тощо, лексика може бути найрізноманітнішою щодо своєї кількісної і якісної досконалості. Багатства і бідність мовлення, його виразність і сірість, його переконливість і байдужість, його краса і непривабливість, — більшість його позитивних чи негативних якостей — це передусім особливості його лексики.

Лексика — найповніше і найточніше репрезентує особу мовця, його розумовий розвиток, рівень його претензій і можливостей, стан його загальної і мовної культури. Нерідко одне слово, вжите не у відповідному контексті чи не у відповідному значенні, може скомпрометувати людину, що його вжила, як би добре вона не володіла іншими компонентами мови.

У лексиці, зокрема, в активному словнику мовців, найвиразніше виявляються їхні вікові та індивідуальні особливості. Йдеться, звичайно, про змістову сторону монологічного мовлення. Що ж до простого розрізнення усного мовлення окремих мовців чи окремих вікових груп, за комплексом показників, то тут помітна інша градація: грамика — лексика — інтонування. При спільній грамикачній будові мовлення (грамика найменше індивідуалізується), навіть при спільній його лексиці, люди легко розрізняються за інтонацією. З одного тільки привітання, з яким звернулись до нас по телефону і яке, по суті, не несе жодної змістової інформації, ми легко визначаємо вік людини, що до нас звернулася, її стать, настрій, наміри тощо (якщо, звичайно, при цьому відсутнє маскування), і легко впізнаємо людину, з якою раніше були знайомі.

Проте сама по собі інтонація, як і взагалі фонетичний компонент мовлення, не може забезпечити певних висновків про його змістову сторону. Ні вимова слів, ні тембр голосу, ні інтонаційні паузи тощо не витримують порівняння з лексикою як критерієм інтелектуального рівня мовця.

Не може бути достатнім критерієм розумового розвитку людини і грамика її мови. Грамикачню будовою мови, зокрема грамикачними зв'язками слів у реченні, дитина оволодіває ще в дошкільному віці. Різні відхилення від парадигми слів і від синтаксичних конструкцій в учнів середнього шкільного віку трапляються рідко і визначаються переважно мовним (діалектним, білінгвістичним) оточенням, а не їхніми віковими особливостями.

Таким чином, головний змістовий, предметний бік мовлення визначає його лексика. Лексичні особливості мовлення учнів — це насамперед особливості, пов'язані з його змістом, предметністю, і т.п., а отже, і розумовим розвитком учнів.

Водночас між розумовим розвитком і розвитком мовлення учнів, зокрема його словниковим складом, зв'язок не прямолінійний, а складний і часто суперечливий. Мовлення може як відставати від розумового розвитку, так і випереджати його. Не все, що сприймається учнями, оформлюється в мовному плані і не все, що оформлене в мовному плані, потрапляє до зовнішнього плану. І навпаки. В тому розумінні, що не весь план зовнішнього мовлення проходить через внутрішній план. У мовленні, якщо воно з різних причин випереджає розумовий розвиток, багато слів неосмислених, без усякого змісту, з неточним і перекрученим значенням. Тому кількість слів, що їх вживає учень, сама по собі ще не визначає змістової досконалості його мовлення, як і проста сума знань ще не визначає інтелектуального розвитку учня.

Цінність (об'єктивність) лексики як критерію мовлення, крім її кількісного складу, підвищується в міру збільшення точності і доречності вживання кожного слова, ознайомлення з найширшим діапазоном його значень і можливих сфер використання. За однакової кількості словникового запасу в учнів може бути різний рівень досконалості мовлення. Лексичні особливості усного мовлення учнів середнього шкільного віку в психології мало вивчені. Усне мовлення підлітків мало використовувалось і в дослідженні інших психічних процесів, хоч у цьому відношенні воно не менш продуктивне, ніж різні види писемного мовлення. Очевидно, тут мали значення труднощі, пов'язані з фіксацією усного мовлення. Проте основна причина, як ми відзначали, — недооцінка і навіть пряме заперечення

наявності якихось особливостей лексики учнів середнього шкільного віку, крім її простого кількісного збільшення в порівнянні з лексикою дошкільників і учнів молодших класів. Лексика усного мовлення учнів середнього шкільного віку тільки частково і побіжно розглядалась у психологічних дослідженнях засвоєння історичних, географічних, граматичних, математичних тощо понять із курсу шкільної програми. Вчені мали на увазі, по суті, лише одну функцію слова — узагальнювальну, не кажучи вже про те, що взагалі аспект їх досліджень був насамперед мислительний, а не виражальний.

З лексикою учнів середнього шкільного віку створилось парадоксальне становище: психологи не досліджували її, оскільки не вбачали в ній значної специфіки, а лінгвісти зосереджували свою увагу на загальних питаннях словникового складу мови безвідносно до певного віку. Досліджували лексику учнів майже винятково методисти, яких, звичайно, цікавили насамперед конкретні прийоми словникової роботи. Такі прийоми в методичній літературі описано досить докладно і стосовно багатьох частин мови і граматичних категорій. Більшість методистів вважає, що словникова робота має бути підпорядкована вивченню граматики, з чим важко погодитись. Цілком правомірний і такий зв'язок, за якого словникова робота виступатиме домінуючою або й зовсім незалежною від конкретної граматичної теми.

У зв'язку з цим важливо визначити зміст словникової роботи. В методичній літературі він зводиться до роботи над формою слова, в кращому разі — до вживання слова в різних письмових вправах...

Така словникова робота, незважаючи на різноманітність її форм і методичних прийомів, мало сприяє збагаченню лексики учнів словами і новими значеннями слів. Це розуміють і передові методисти, які дедалі більше наголошують на змісті слова, на його значенні, а не на його формі. У подібних визначеннях у центрі словникової роботи ставиться значення слова, що особливо важливо, оскільки саме за допомогою значення слова пов'язуються з мовленням і мисленням. Відсутність належної уваги до значення слова (точніше до значень) стримувало розвиток лексики учнів, а, отже, і їхнього мовлення. Граматика сама по собі, хоч би як досконало не знали її учні, навчить їх тільки правильно говорити. А граматична «правильність» мовлення — це лише одна з ознак його досконалості. Головне в мовленні — його змістовність, багатство і різноманітність лексики. Якщо в людини обмежений запас слів, то як би правильно вона їх не говорила чи не писала, її мовлення, мислення, її загальний розумовий розвиток не піднімуться вище ні на один щабель.

Розвиток лексики учнів — не поглиблення граматичного аналізу давно відомих слів, а кількісне і якісне збагачення її новими словами чи новими значеннями відомих слів. Ті методисти, які відійшли від традиційного розуміння словникової роботи, які ставлять у центр не граматику мови, а саму мову, не форму слова, а його значення, домоглися помітних успіхів у своїх дослідженнях, хоча й вони, звичайно, цікавились насамперед прийомами розвитку лексики учнів, а вже потім її особливостями.

Перед дослідниками, які вивчають усне мовлення учнів, стоять такі основні завдання: 1) встановити кількісний склад лексики учнів, окремо загальноновживаної абстрактної, емоційної, термінологічної та ін.; 2) з'ясувати розходження між пасивним і активним словниками; 3) проаналізувати адекватність вживання поширених полісемантичних слів; 4) дати порівняльну характеристику лексики усного мовлення учнів, зіставити її з лексикою дорослих, лексикою учнів молодших класів і лексикою писемного мовлення учнів середнього шкільного віку; 5) дослідити відхилення від норми в лексиці мовлення учнів — окремо ті, що властиві для їхнього віку і окремо ті, що викликані недосконалістю оволодіння, недостатністю навчання, негативним впливом мовного оточення тощо; 6) переглянути найбільш поширені і нині діючі методи розвитку лексики з погляду їх ефективності та економності і намітити можливі нові методи, які відповідали б сучасним вимогам шкільної програми з мови.

(Синиця І.О. Психологія усного мовлення. — К: Рад. шк., 1974. — С. 36-42).

Л.М.КУЛИБЧУК

#### ДО ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ ОБРАЗНОГО МОВЛЕННЯ УЧНІВ

Донині, як це не прикро, у свідомості більшої частини громадян не вкорінилася думка про те, що процес мовної освіти, мовного виховання стосується кожної особистості, що потрібно це не лише філологам, журналістам, студентам. Саме тому великі надії на поліпшення вивчення української мови покладено на школу, де цей процес має бути поглибленим. Школа потребує нормалізації мови, її єдності і стабільності, вона є глибоким каналом поширення і закріплення мовних норм. Між мовою і школою існує взаємодія і зворотний

зв'язок. Українська мова з отриманням державного статусу має виступати в шкільних програмах у таких реаліях: як навчальний предмет, як мова викладання всіх основних, окрім інших мов, дисциплін, як засіб спілкування та оволодіння культурним середовищем.

Щодо роботи з розвитку мовлення в сучасній школі, то вона має організовуватися передусім так, щоб навчити дітей використовувати весь арсенал лексичних, фонологічних, словотворчих, морфологічних, синтаксичних та інших засобів мови відповідно до норм літературного мовлення, щоб виробити стійкі вміння та навички вільно висловлювати (передавати) свої думки, почуття, обмінюватися одержаними знаннями, оперувати засобами мови в найрізноманітніших умовах спілкування — у невимушеній розмові, в діловому документі, в газетній статті, в науковій доповіді, в художньому творі тощо.

Низка проблем, що виникли у процесі розвитку мовлення, зокрема — культури мовлення, виразності мовлення, подолання лексико-граматичної інтерференції в усному українському мовленні школярів тощо, зумовили появу ще однієї проблеми — розвитку образного мовлення.

Донедавна окремі міркування вчених щодо вирішення цього вагомого питання, тобто визначення терміна «образність» і спроби класифікацій та узагальнень образних висловів, мали лише частковий характер. Відтак, до сьогодні методика розвитку образного мовлення учнів загальноосвітніх шкіл не обґрунтована і не розроблена. В теорії мовлення окремі мовознавці, методисти не виділяють образність мовлення серед основних його якостей (змістовність, правильність, чистота, логічність, точність, послідовність, багатство, доречність, виразність тощо). Натомість необхідно зауважити, що проблема розвитку образного мовлення вже сьогодні — досить актуальна методична проблема. Саме поняття «образність» знаходиться на межі лінгвістики, стилістики, літературознавства, лінгводидактики, етики, естетики, психології, семантики. Тому дану проблему, на наш погляд, варто розглядати в психологічному, лінгвістичному, лінгводидактичному та естетичному аспектах її дослідження.

**Психологічний аспект.** Проблема мовлення, мовленнєвої діяльності цікавила багатьох учених-мовознавців, психологів як російських, так і вітчизняних (Л.С.Виготський, І.О.Синиця, М.І.Жинкін, С.Л.Рубінштейн, О.О.Леонтьєв, О.Р.Лурія, І.О.Зимня та ін.). Мовлення є процесом вираження думок, почуттів, емоцій засобами мови в процесі спілкування (С.Л.Рубінштейн, В.О.Артёмов), процесом говоріння (О.О.Леонтьєв, О.С.Кубрякова), «двостороннім взаємним

спілкуванням», процесом слухання і говоріння (В.О.Артёмов, Б.В.Беляєв, М.І.Жинкін та ін.).

Мова має безпосередній зв'язок з мисленням. Оволодіння мовою, запасом слів і граматичних форм створює передумови для розвитку мислення. Психолог М.І.Жинкін писав: Мовлення — це канал розвитку інтелекту... Чим раніше буде засвоєна мова, тим легше і повніше будуть засвоюватися знання. Саме знання, факти, тобто інформація, — матеріал мислення. Отже, і через цей канал мовленнєвий розвиток сприяє розвитку мислення. Психологи виділяють наочно-образне та діюче мислення з-поміж інших його видів.

Розглянемо психологічний зміст терміна «образне мислення». Він полягає у визначенні процесу мислення, оперуванні наочно-образними уявленнями, що виникають у свідомості людини, їх перетворення. Слід враховувати й таке твердження психологів, що категорія образності виникає ще й при асоціативному мисленні. Значною мірою мислити образно — означає мислити асоціативно.

Значення асоціацій з точки зору розвитку образного мислення в педагогічному процесі визначається тим, що через них ніби виявляються ціннісні орієнтації, смисли, настанови особистості. Асоціації опосередковують зв'язок художнього образу з об'єктивною дійсністю, встановлюють його співвідношення з іншими явищами.

#### **Лінгвістичний та лінгводидактичний аспекти.**

Проблема образного мовлення, перебуваючи на стику мовознавства, літературознавства та лінгводидактики, є однією з актуальних проблем філологічної науки.

Вживання терміна «образність» у значенні те, що надає мовленню барвистості, досить поширене в сучасному літературознавстві. Натомість поняття образності художнього мовлення значно ширше, з'ясування його не обмежується фіксуванням певних зображувально-виражальних засобів, що вживаються письменником. Проблема образності художнього мовлення, співвідношення слова й образу актуальна не тільки для теорії художнього мовлення, але і для практики вивчення художніх творів, що спирається на міцну, науково обґрунтовану теоретичну базу.

Образність у низці праць з теорії художнього мовлення розглядається як якість мовлення, що характеризується яскравістю, красою, багатством мовних засобів виразності (В.Г.Костомаров, Б.І.Головін, В.Голуб, Д.Є.Розенталь та ін.).

Більшість учених визначають образність як властивість слова, як здатність мовних одиниць викликати чуттєві уявлення (О.Потебня, А.В.Петровський, А.І.Єфімов, Г.Л.Абрамович, Д.М.Шмельов та ін.).

І.Р.Гальперин доходить висновку, що образність слід розглядати і в літературознавчому, і в лінгвістичному аспектах. В залежності від ступеня і характеру вияву, дослідники виділяють три типи образності:

- потенційну — закладену в більшості слів здатність, яка виявляється не в самому слові, а лише у визначеному поєднанні слів;
- евідентну — значну групу в образній лексиці мови складають слова, в яких образність виступає як первинна властивість;
- художню — яка проявляється в слові, як в елементі цілісної системи літературного твору.

Погляд на образність у лінгвістичних роботах має свою специфіку: образність визначається як відносно самостійна підсистема лексики; виявляється зв'язок образності як властивості слова з іншими структурно-семантичними його властивостями (емоційністю, експресивністю тощо), зв'язок образності з компонентами формальної (звукової, морфемної) і змістової сторін слова (Н.А.Лук'янова, О.В.Загорська, Ф.А.Литвин, А.В.Захарова, З.І.Антонова та ін.).

Ознаки образності: яскравість, метафоричність, багатство (різноманітність використовуваних ними засобів), точність слововживання, оригінальність (самостійність), цілеспрямованість тощо.

Образність, окрім лінгвістичної, є й методичною проблемою, яка не знайшла достатнього вивчення в українській лінгводидактиці. Вона не стала предметом спеціального дослідження та монографічного висвітлення, розглядалася вітчизняними лінгводидактами (А.П.Коваль, М.І.Пентилук, В.П.Ковальов) лише принагідно у зв'язку з розв'язуванням загальних питань стилістики. Майже відсутні методичні рекомендації вчителям середньої школи.

За визначенням А.П.Коваль, образність — це здатність передавати загальне через одиничне у вигляді асоціацій, що викликають емоційне сприйняття дійсності. Якщо Н.Д.Бабич, розглядаючи основні комунікативні ознаки культури мовлення (правильність, точність, логічність, багатство, чистоту, доречність, достатність, якість, виразність, емоційність тощо), образність не називає загалом, то М.І.Пентилук виділяє серед якостей мовлення й образність, вказуючи, що саме виразність включає її в себе. Більшість учених (З.Франко, А.П.Коваль, М.І.Пентилук, В.П.Ковальов, О.І.Федоров та ін.) відносять до виразників образності насамперед: лексичні засоби — тропи (епітет, метаформа, порівняння, метонімія, синекдоха та інші), багатозначні слова (О.Потебня розглядав багатозначність як одне з головних джерел образності), стилістичні фігури: семантичні (антитеза, градація), синтаксичні (паралелізм, анафора, епіфора, інверсія, замовчування, риторичне запитання та ін.).

З.Франко вважає, що образними слова стають лише тоді, коли на їх основний лексичний зміст, тобто понятійний, номінативно-атрибутивний, нашаровується додатковий експресивний в його різноманітних формах і типах. Це залежить передусім від певного типу мовленнєвої ситуації. До виразників образності З.Франко відносить ще й фразеологічні звороти, прислів'я, приказки, а також антропоніми, топоніми тощо. На думку З.Франко, образність — явище спорадичне, стильотворче, тому й вагоме. Образність має свої атрибути: мелодику, темп, паузи, тембр, які є компонентами інтонації.

Враховуючи, що матеріалом літератури є мова, природно будувати вивчення її образних засобів на власне лінгвістичному ґрунті. В.П.Ковальов подає оригінальну типологію мовленнєвих образів, яка проектується на літературну мову. Він розрізняє три типи мовленнєвих образів. Перший тип пов'язаний з порушенням звичайних сфер вживання мовних одиниць, насамперед слів. Найчастіше такі образи виникають внаслідок уведення в художній текст, який загалом відповідає літературній нормі, елементів не літературного мовлення. Це можуть бути різні вияви просторіччя, від фамільярних до просторічно-лайливих слів («братва», «їдло»), елементи іншомовних та мовних помилок (російські та українські вкраплення в «Енеїді», «Наталці Полтавці» І.Котляревського) й ін.

Другий тип мовленнєвих образів пов'язаний із творенням нових слів, звукосполучень тощо. Це насамперед дуже поширені в художньому мовленні випадки метафоричного вживання слів, зокрема персоніфікація (зорі не спали, дримало небо — Панас Мирний).

До третього типу належать випадки використання багатозначності слів, зіставлення омонімів, синонімів, антонімів: «надія на Надію», «добро і зло», «правда і кривда». Мовна сутність образів усіх трьох типів полягає в тому, що одиниці мови використовуються не тільки задля здійснення комунікації, а для певного почуттєвого впливу на читача.

Естетичний аспект. Образне мовлення стимулює вплив засобів художнього слова через систему образів на розум, почуття і волю читачів, в деякій мірі формує ідейні переконання, моральні якості та естетичні смаки. Складне і функціонально різнобічне питання про образність художнього мовлення, або поетичної мови. Воно в усякому разі не зводиться до проблеми переносного вживання слів, висловів, до проблеми тропів, метафор і порівнянь. Воно належить до центральних питань естетики художнього слова.

Іншими словами, образність є особливою формою естетичного освоєння світу. Це поняття входить і до категоріального апарату

естетики. З цих позицій В.Г. Белінський характеризував мистецтво як безпосереднє споглядання істини чи мислення в образах.

Практичне значення використання терміна «образність» як естетичної категорії в тому, що вона, концентруючи увагу на продуктивній стороні художнього відображення, дозволяє дослідникам, орієнтуючись на специфічні риси художнього образу, мати критерії адекватності сприйняття творів мистецтва.

(ж. «Наука і освіта». Спецвипуск, 1997. — С. 81—83).

Л.М. КУЛИБЧУК

### ОБРАЗНИЙ ПОТЕНЦІАЛ УКРАЇНСЬКОГО УСНОГО ЛІТЕРАТУРНОГО МОВЛЕННЯ

Попри всі негаразди нашого сьогодення, щоразу повертаємося до найістотнішого, найсуттєвішого, відкидаючи усе незначуще, другорядне, і тим самим намагаємося віднайти і передати у спадок прийдешнім ті цінності, що апелюють до вічного, чия постійна еволюція створює той життєвий шлях, наявність якого і робить людину особистістю. Ось таку означену цінність становить слово, про життєдайну силу якого засвідчив свого часу християнський апостол Іоанн: Напочатку було Слово, а Слово в Бога було, і Бог було Слово. Усе через Нього постало, і ніщо, що постало, не постало без Нього. І життя було в Нім, а життя було світлом для людей» (Свята Євангелія від св. Іоанна). Висловлювання Апостола не позбавлене алегоричності, яка, однак, не завадить нам розгледіти істину. А суть її полягає в духовній енергії мовленого слова. У своїх знаннях про нього ми стоїмо лише на вершині айсберга, не маючи чіткого уявлення про його підводну частину. Світ сповнений таємниць. Розкривати їх стало для людини-науковця цікавим обов'язком, що його можна порівняти хіба що з безумовним рефлексом. У мовознавчій науці чимало нового було сказано про мову у вияві звуку, знаку, кольору, форми тощо. Потреби постійного розвитку наукових світоглядних позицій спричиняють необхідність теоретичного обґрунтування мовленнєвих процесів у вияві передусім образу. Образ — не адекватне відображення дійсності, в ньому свідомо відібрані ті ознаки, через які можна виразити ставлення до відображаного, передати думку. Образи виникають у свідомості кожної люди-

ни; їх джерело — навколишній світ. Образи самі по собі завжди несуть і певну морально-естетичну орієнтацію, напруженість. Саме в силу цієї багатомірності та глибини образ і слово значною мірою спроможні відображати й виражати особливі та одиничні, унікальні сторони людської життєдіяльності. Психологічна наука довела, що за характером сприйняття люди поділяються на тих, хто віддає перевагу образам, і тих, хто більш схильний до оперування абстрактними поняттями. Опора на рідну мову сприяє закріпленості кожної з цих схильностей за конкретним індивідом. Досить-таки виправданим і законним, на нашу думку, є звернення до теоретичного обґрунтування поняття «образне мовлення» задля його практичного застосування у вирішенні передусім окремих лінгводидактичних завдань. У контексті сьогодення дослідження образного мовлення становить своєрідну психолого-педагогічну систему установок на духовний розвиток дитини, що передбачає становлення і збагачення її внутрішнього світу шляхом освоєння законів мистецтва українського слова, емоційне сприймання навколишньої дійсності, а також гармонійне мовленнєве зростання.

Свого часу І.К.Білодід відзначав: Провідною тенденцією розвитку мовлення є його культура, збагачення — кількісне й образне. Українське усне літературне мовлення, яке ґрунтується і живиться, з одного боку, словесно-виразовими засобами писемної, зокрема художньої та публіцистичної мови, а з другого — засобами загальнонародної мови, містить у своєму арсеналі різні види усталених образних висловів, як літературного, так і розмовного, фольклорного та діалектичного походження. На думку З.Франко, це є досить природно, оскільки усне літературне мовлення є вищою, відшліфованою та опрацьованою формою народної мови і пов'язане з її образною системою. Образне мовлення містить великі виховні можливості, спрямовані передусім на оволодіння школярами певних естетичних, духовних та культурних цінностей, які закладаються в їхню мовленнєву діяльність як постійна внутрішня потреба творити добро і красу засобами мови, виявляти це в різних мовленнєвих ситуаціях відповідно до мети і завдань спілкування. В сучасних умовах актуалізується потреба віднайти сутність категорії образності, систематизувати певні наукові розробки окресленої проблеми, визначити способи її практичного застосування. Загалом, образність становить водночас психологічну, літературознавчу, лінгвістичну, філософську, естетичну категорії. Окремі теоретичні розробки образності зумовили необхідність обґрунтування її функціональних

можливостей і в лінгводидактиці, а також спричинили вагомий підстави для визначення поняття «образне мовлення».

Психологічне дослідження означеного феномену спрямовується передусім на з'ясування психологічної сутності його базисних понять: «образ», «образна пам'ять», «образне мислення», «образне мовлення» тощо. Неодноразове звернення та аналіз праць із психології, психолінгвістики (Л.С.Виготський, М.І.Жинкін, О.О.Леонтьєв, О.Р.Лурія, А.В.Петровський, О.О.Потебня, С.Л.Рубінштейн, І.О.Синиця та ін.) засвідчили, що проблеми образного мовлення далеко ще до кінця не обгрунтована й висвітлена. Це спричинене передусім багатоаспектністю означеної категорії. Досить вагомим і до кінця не з'ясованим залишається питання щодо ейдетизму (П.П.Блонський, Л.С.Виготський, О.Р.Лурія, С.Л.Рубінштейн, Е.Йенш, В.Урбанчич, Р.Хабер, М.Хершенсон та ін.). Наявність ейдетичних образів у дітей молодшого шкільного віку та підлітків дає можливість твердити про розвиток у них ейдетичного мовлення, що, на наш погляд, становить, специфічну, особливу мовленнєву діяльність; процес використання мовних засобів на позначення певних предметів, явищ, їх ознак, що постають у свідомості дитини у вигляді надзвичайно живих, яскравих образів (ейдетичних), які не діють на аналізатори. Ейдетичне мовлення відносимо до складників образного мовлення (Останнє теж розглядається у даному випадку як психологічна категорія).

Образність як лінгвістична категорія визначається насамперед, як мовний засіб передачі загального поняття через конкретний словесний образ. Низка вчених (А.П.Коваль, Л.О.Новиков, М.І.Пентилюк та ін.) послуговуються терміном «словесний образ», визначаючи його передусім як слова і вислови, що стають образними тоді, коли на їх основний лексичний зміст, тобто понятійний-номінативно-атрибутивний, нашаровується додатковий експресивний у його різноманітних формах і типах. Словесний образ містить у собі семантичну (сміслову) та естетичну інформацію; наявна двочленність його структури: повідомлення+вплив.

У лінгвістичному аспекті образність розглядається передусім як властивість слова і як комунікативна якість мовлення. Щодо першого положення, то воно тяжіє до семантики слова, його «внутрішньої форми», яку досить детально обгрунтував свого часу визначний мовознавець Олександр Потебня. Друге положення співвідносить «образність мовлення» з культурою мовлення як наукою про сукупність і систему його комунікативних якостей. Поряд з іншими

основними комунікативними ознаками нашого мовлення (правильність, логічність, точність, ясність, доречність, виразність, емоційність тощо) образність є чи не найголовнішим чинником виховання справді естетично розвинутої особистості учня, не закомплексованої теоретичними знаннями, а здатної мріяти, фантазувати, творити, сприймати світ у всій його красі та багатобарвності.

Окремі міркування щодо образності в українському усному літературному мовленні і спроби класифікацій та узагальнень образних висловів чи-то виразників образності мають лише частковий характер. Під терміном «виразники образності» (слідом за визначенням З.Франко) побутують усталені в писемному мовленні різні щодо ступеня перекладу чи асоціативності вислови, які за відсутністю власне лінгвістичних термінів називаються літературними символами, алегоріями, афоризмами, різноманітними фігурами та тропами тощо.

Українське усне літературне мовлення включає в себе метафори і порівняння передусім народно-розмовного та фольклорного походження. Семантичне коло обіймає поняття навколишньої природи та рослинного, тваринного світу, побуту та етнографії, міфології та релігії. Новіші метафори і порівняння обіймають поняття різних галузей виробництва та військової справи. Найбільш поширені з них: світить, як сонце; холодний, як лід; хлопець, мов орел; міцний, як дуб; облетіти кулею; виполоти бур'ян тощо; золоті руки, чисті почуття.

Звертання образного характеру (апострофи) семантично одноманітні та структурно однотипні, містять у собі переважно звертання до явищ природи, певних абстракцій: Моє ти сонце, Матінко моя, Горе моє тощо. Різняться від звичайних звертань своїм експресивним змістом. Щодо риторичних запитань (Скільки літ, скільки зим!? І звідки їх принесло!?), то експресивність чи емоційність цих мовних конструкцій з'являється лише у певному контексті, у відповідній ситуації мовного спілкування, коли мовець вимовляє, виголошує їх, не розраховуючи на відповідь, точніше, не чекаючи на неї.

Образним змістом відзначаються і фігури недомовлювання (еліпси, анаколуфи), що є досить поширеними в українському усному літературному мовленні. Ступінь експресивності визначається типом мовленнєвої ситуації (Мені стало тривожно і болісно при думці, що треба назавжди залишити рідне село і все те, що нагадувало мені моє дитинство і юність. Може, це не лише прив'язаність, але... а втім, чи варто називати? — В цьому випадку недомовлюваність свідомо; вона є чинником експресії).



Усне мовлення знає чимало інверсованих конструкцій, які теж є елементами експресії та естетики: це постпозиція означень типу «весна красна прийшла». До образних належать гіперболи: мільйон разів говорив я тобі, просто ріка крові вилилась. Серед афористичних виявів, так би мовити, вирізняються своїм образним змістом усталені в українському усному літературному мовленні звороти з українських народно-розмовних джерел — приказки, прислів'я, крилаті вислови, епіграми (Відчуваю, є ще порох у порохівниціях. Тихіше води, ніжче трави та ін.)- Функцію образності можуть виконувати історичні антропоніми й топоніми, які не так часто, проте все ж зустрічаються в українському усному літературному мовленні (Полтава, Берестечко, Герострат): Ну, якщо треба, ми можемо влаштувати їм таку Полтаву, що вони добре запам'ятають.

Отже, до виразників образності належать насамперед: лексико-семантичні — тропи (епітет, метафора, порівняння, метонімія, синекдоха, символ та ін.), багатозначні слова (О.Потебня розглядав багатозначність як одне з головних джерел образності), стилістичні фігури: семантичні (антитеза, градація тощо), синтаксичні (паралелізм, анафора, епіфора, інверсія, замовчування тощо). Виразники образності характеризують усне індивідуальне мовлення тих мовців, які обдаровані певним художнім хистом, освічені, здатні емоційно сприймати навколишню дійсність.

Образність має ще свої атрибути: інтонація в єдності її компонентів, а саме мелодики, темпу, паузи тощо. Кожен із цих атрибутів є носіями образності і самі по собі її не визначають, оскільки категорія образності пов'язана із значенням. Проте вони здатні увиразнювати, відтіняти, посилювати її в свідомості та акті говоріння. Вони, іншими словами, забезпечують необхідний характер експресії і виявів почуттів.

Дослідження образності мовлення спрямовується у такому напрямку, коли означена категорія виступає передусім як естетична, тобто підкреслюється її естетична значущість. Варто погодитися в даному випадку з В.В.Виноградовим і слідом за вченим дійти висновку, що різнобічне питання про образність мовлення не зводиться лише до проблеми тропів, метафор і порівнянь. Це поняття входить і до категоріального апарату естетики. Іншими словами, образність є особливою формою естетичного освоєння світу. Практичне значення використання терміна «образність» як естетичної категорії, на нашу думку, по-

лягає в тому, що вона, концентруючи увагу на продуктивній стороні художнього відображення, дозволяє дослідникам, орієнтуючись на специфічні риси художнього образу, мати критерії адекватності сприйняття творів мистецтва.

Філософією й соціологією, психологією й етикою, естетикою й мистецтвознавством сьогодні визнано, що естетичні відчуття — це найвищий ступінь чуттєвого розвитку, бо естетична реакція зорієнтована не на будь-які об'єкти і відношення, а лише досконалі й гармонійні вона обіймає. Проблему естетичного у мові на різних її рівнях розглядали багато вчених (Ш. Баллі, В.В.Виноградов, Н.Є.Миропольська, О.О.Потебня, Л.О.Новиков та ін.). Для правильного володіння мовленням важливого значення набуває знання його естетичних характеристик, тобто тих особливих якостей, які використовуються безпосередньо в навчальному процесі. До таких характеристик належать: а) цілеспрямованість, переконливість, впливовість, спонукальність; б) логічна ясність, точність, зрозумілість; в) виразність, емоційність, образність тощо.

Н.Є.Миропольська розглядає образність слова як важливий стимул естетичного розвитку особистості. Це дало вагому підставу науковцю сформулювати критерії сформованості естетичного ставлення до мови: 1) мовна грамотність; 2) естетичне чуття мови (розуміння мистецтва слова, його образності та вміння ним творчо послуговуватися); 3) натхнення, що мобілізує інтелектуальні й емоційні можливості; 4) асоціативність естетичного сприймання, яка сприяє поглибленню розуміння образності слова; 5) творча уява; 6) розвинутість форм естетичної свідомості: ідеалу, смаку, потреб, оцінки тощо, яка проявляється в здатності точно та образно висловлюватися; 7) вияв індивідуальності, який пов'язується зі становленням особистості. Отже, дослідження образності в естетичному аспекті зумовлюється, на наш погляд, актуалізацією його практичної сторони: створення чіткої, злагодженої системи естетичного виховання в загальноосвітніх закладах неможливе без глибокого розуміння закономірностей естетичного впливу мови в процесах безпосереднього мовленнєвого спілкування та ознайомлення з художніми творами.

Питання щодо образного мовлення є і методичною проблемою, вагомість та нерозробленість якої чітко простежується в сучасній лінгводидактичній науці. Словесники не володіють технологією створення образу, оскільки досі не розроблено методики

опанування нею засобами самого предмета, не визначено завдання естетичного виховання та коло знань і вмінь.

Можливо, проблема полягає в сутності естетичної свідомості. Вона становить конкретно-чуттєве, образне відображення життя. І в дітей, як стверджує психологічна наука, — конкретно-образне сприйняття та мислення. Проте у дорослої людини воно вже не конкретно-образне. А навчити образності сприйняття може лише той, хто сам уміє образно сприймати навколишню дійсність. Чи, можливо, відчувати та розуміти, як сприймають світ діти. На сучасному етапі методистів турбує передусім те, що мовлення дітей дуже збіднене, що їм важко мовотворити, що писемні та усні тексти одноманітні за лексичним добором та архітектонікою. Загалом, можна виділити кілька моментів, які не можуть не тривожити філософів. По-перше, слабкий рівень образного мислення, спричинений багаторічним списуванням творів, а також надмірною регламентацією їх тематики та структури. По-друге, послаблення емоційного навантаження у процесі навчання й виховання. Наявні всі підстави дійти висновку, що естетична спрямованість виховних впливів на дітей засобами мови значною мірою зумовлена компетентністю та творчою діяльністю самого вчителя-словесника.

Отже, зважаючи на багатоаспектність проблеми образності, належним чином варто аргументувати той факт, що феномен «образне мовлення» слід уважати полікомпонентним явищем, що включає в себе такі аспекти:

- психологічний — із цих позицій образне мовлення — це специфічний, складний процес, деякою мірою, опосередкованого відображення фактів, явищ, предметів (їх ознак) навколишньої дійсності у вигляді конкретно-чуттєвих уявлень, асоціативно пов'язаних один із одним, реальних чи створених уявою в свідомості мовця;
- лінгвістичний (лексико-семантичний, комунікативний) — складний, специфічний процес використання мовних засобів у мовленнєвому спілкуванні з метою певного повідомлення, яке, будучи експресивно нейтральним, набуває образного потенціалу шляхом унесення в нього різноступеневих емоційно-естетичних нашарувань, що досягається переважно на лексико-семантичному рівні;
- практичний (естетичний) — у цьому аспекті образне мовлення становить такий свідомий творчий (або репродуктивний) процес використання мовних одиниць, що стимулює перед-

усім естетичне сприйняття дійсності, в якому раціональна та емоційна сторони знаходяться у єдності, зумовлюють одна одну — пізнання природно існує в переживанні, а емоційність безпосередньо залучається до пізнавального процесу.

Обґрунтування окремих аспектів проблеми образного мовлення зводиться до того, що феномен «образне мовлення» — явище спорадичне (воно використовується переважно в художньому стилі; при тому в устах мовців, наділених естетичним смаком або художнім хистом), специфічне, багатоаспектне (входить до кола досліджуваних проблем із психології, психолінгвістики, літературознавства, лінгвістичних дисциплін: лексики, семантики, стилістики, культури мовлення, лінгводидактики, а також естетики, поетики, риторики, філософії, мови художньої літератури тощо), стильотворче, повновартісне, а тому й вагоме. І, погоджуючись із визначним мовознавцем Л.Булаховським, кажемо: Хай вигадані відповідними художниками слова нові слова залишаються назавжди тільки їх словами, хай вони не надходять до активного фонду загальної мови, — але там, де їх ужито, вони живуть своїм повним художньо-естетичним життям, на своєму місці вони є збагаченням мови як засобу служити виявом певної діючої образності та емоційності і, подобаючись хоча б певному колу читачів, тим самим виправдовують своє народження і своє існування.

• ч

(Ж. «Наука і освіта» — №3. — 1998. — С 74-78).

ЮЛ. РУДЕНКО

## СЛОВО ТА ОБРАЗ ЯК ЛІНГВОДИДАКТИЧНА ПРОБЛЕМА \*

Слово — велика таємниця. Магічна сила слова полягає в тому, що воно здатне викликати уявлення, образи. Завдяки слову людина оволоділа простором і часом. Воно дає предметам форму і забарвлення. У слові, у граматичних формах відбиває свій образ народ. Слово завжди було знаряддям людської діяльності і водночас залишилося чимось таємничим. Слово — це «будівельний матеріал літератури, благородний та простий одночасно. Ні каміння, ні де-

рево, якими користуються архітектори, ні фарби художника, ні звуки музичних Інструментів, — ніщо не може зрівнятися з таємничістю слова».

Основним засобом створення образності деякими вченими вважається метафоризація (А.І.Єфімов, О.І.Федоров). За А.І.Єфімовим, для метафоризації характерно співіснування, паралелізм основного та переносного значень... Саме це співіснування значень дає можливість створювати мовленнєву експресію, створювати метафори, в основі яких лежить співставлення двох смислових планів конкретного старого, звичного і нового, переносного, що виступає як засіб художньої виразності.

Більшість учених (М.І.Пентиліук, В.П.Ковальов, А.П.Коваль) відносять до виразників образності насамперед лексичні засоби-тропи.

Троп трактується сучасними вченими як ключова форма художньо-образного мислення взагалі (В.Пашенко), слова вжиті в переносному значенні з метою створення образу (А.Коваль), поняття поезики і стилістики, яке позначає такі образи, котрі засновані на вживанні слів у переносному значенні і використовуються для посилення виразності мови (В.Ярцева). Мовлення стає образним лише тоді, коли у словах активізується метафоричне значення, коли використовуються тропи. Лише в таких випадках слова позначають поняття та предмети, вшивають у свідомості яскраві картини та асоціації.

Сьогодні поняття «троп» виведене за межі мовно-образних зв'язків.

Зауважимо, що саме розуміння тропа як форми, яка, по суті, є носієм метафоричного значення на образно-мовному рівні, дає нам можливість стверджувати, що тропи є одним з основних чинників створення образності.

І ключовим аргументом для розрізнення рівнів градації тропів, ва О.Потебнею, є атрибути: значення, образ, предикат. Вчений розрізняє алегорію в розумінні «метафора», «персоніфікація» і власне алегорію. За твердженням вченого, гіпербола і літота, іронія і гротеск не мають так званої традиційної (канонічної) системи відношень між складовими, не оформлені чітко у структурному аспекті і певною мірою можуть бути виражені довільно.

Наприкінці сторіччя ми змушені визнати, що знання про мову, її різноманітність, своєрідність її законів, знання про тропи та стилістичні фігури (основні чинники створення образності мовлення) знаходиться у досить жалюгідному становищі. Сьогодні тропи здебільшого вживають несвідомо, «всліпу».

Слово викликає у свідомості людини не лише його значення, але й образи предметів, ознаки, відношення з ним пов'язані. Образ найсуттєвіший елемент поезії, може єдиний, якому ніщо не загрожує, ні час, ні мода. Змінюються течії і напрями, теми і сюжети, мотиви і настрої, змінюються умовності, але образ залишається завжди, у своїй формі, чи у метафорі, чи у порівнянні... Образ це кров літератури.

Художня література, яка вирізняється образністю мови, дає простір індивідуальній словесно-мовній творчості, котра теж є джерелом збагачення та вдосконалення норм стилістичних ресурсів літературної мови.

Образність мови, на думку В.Г.Костомарова, передбачає знання мовних засобів виразності та вміле їх використовування.

Слово та образ є найважливішою проблемою сучасної лінгводидактики, педагогіки, методики, стилістики художньої літератури.

Але образність мовлення і літературний образ це різні за сутністю категорії, змішувати та ототожнювати котрі неможливо.

За І.Р.Гальперіним, образність слід розглядати в літературознавчому і в лінгвістичному аспектах. Однією з найбільш відомих норм «образної когезії», на його думку, є розгорнута метафора. Особливість цього виду когезії полягає в тому, що автор пов'язує не предмети чи явища дійсності, а образи, якими предмети чи явища зображуються. В лінгвістичному плані образність — це мовний засіб втілення будь-якого абстрактного поняття в конкретних предметах, явищах, процесах дійсності, і навпаки, будь-яких конкретних предметів чи понять в абстрактних і не конкретних поняттях. Таке поняття образності, на думку І.Р.Гальперіна, може бути розповсюджено на образність і в літературознавчому аспекті.

Образ, це форма художнього узагальненого сприйняття дійсності у вигляді конкретного, індивідуального явища (Кондаков Н.И. Логический словарь. — М., 1975. — С. 396).

Дуже важливий момент усвідомлення краси і неповторності літературного образу, необхідності оволодіння образною лексикою, використання художніх текстів у виховній роботі з дітьми. Незаперечливим є факт, що для того щоб прищепити, передати дитині любов до слова, потрібно насамперед мати її у своєму серці. Незамінним помічником у цій справі виступає казка. Мова української народної казки напрочуд легка, не перевантажена «важкими» для розуміння дитиною словами. Казка живить дитячу фантазію, збагачуючи при цьому мовлення дитини неповторними за забарвленням народними виразами. В українських народних казках використовуються майже

всі види лексичних засобів створення образності (тропи): метафора, епітет, порівняння, гіпербола, літота, уособлення тощо. В казках наявні віршовані рядки з використанням метафор, що є чинником для кращого засвоєння специфічних образних виразів.

Через 2-3 роки сучасні дошкільця поринуть у вирій нелегкого шкільного життя, зі своїми проблемами та негараздами. Від того, якою дитина потрапить до школи, як зможе висловити свою думку, чи зможе вона скласти власні вірші та казки безумовно залежить від вихователів дитячих садків і від батьків дитини. Дуже корисною є спільна робота вихователя дошкільного закладу і батьків за так званим «єдиним» планом, тобто виконання умов наступності. Лише за умов такої співпраці, стає можливим засвоєння дітьми знань про образність мовлення, засоби її створення та їх використання у фольклорних формах і у розмовному мовленні.

Єдиним матеріалом для створення образу є слово, від того, як людина вміє володіти словом, від сили слова, його влучності, виразності, краси залежить усе.

*(Науковий вісник ПДПУ імені КД.Ушинського // 36. наук, праць. — Одеса, 2000. — Вип. 1-2. — С. 40-42).*

ЮЛ. РУДЕНКО

### КОНОТАТИВНЕ ЗНАЧЕННЯ СЛОВА — ЯК ЧИННИК СТВОРЕННЯ МОВЛЕННЄВОЇ ЕКСПРЕСІЇ

Значущим у лексико-семантичній характеристиці слова є розмежування його прямого і переносного значень. Звернемося насамперед до визначення феномена «слово», що тлумачиться у словникових джерелах як виняткова здібність людини виражати свої думки і почуття, здібність мовити, спілкуватися. За визначенням вчених, слово визначається як основна функціонально-структурна і семантична одиниця мови, що становить звук або комплекс звуків і, характеризуючись самостійністю та відтворюваністю, є будівельним матеріалом для речення; має певне значення і вживається в мовленні як самостійне ціле. На думку методистів, слово це основна лексична одиниця, що виражає поняття; одиниця мови, її будівельний матеріал. Слово, за М.П.Кочерганом, є двосторонньою одиницею, складовими якої є план вираження (звукова оболонка) і план змісту (значення).

Найважливішими ознаками слова, за Л.І.Мацько, є: — внутрішня впорядкованість звуків (складових слова); — наголос; лексичне значення (щось називає або виражає); — можливість поділу на менші мовні одиниці — морфеми (основу, закінчення, префікс, корінь, суфікс тощо); — зв'язок з іншими словами у реченні за допомогою змістового й граматичного зв'язку; — наявність у реченні граматичних форм та синтаксичних функцій (комунікативна функція).

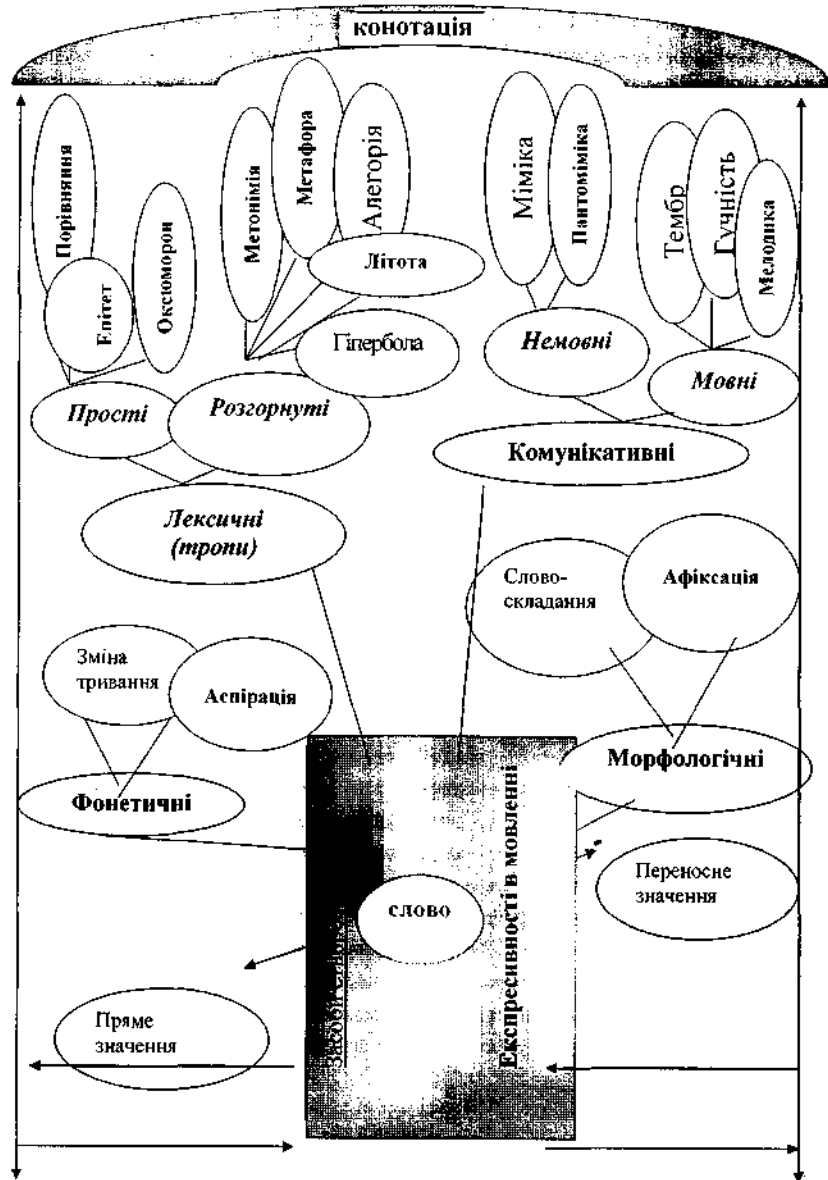
Основною ознакою слова як одиниці мовлення є наявність лексичного значення, що становить зміст слова, відповідність, яка встановлюється між звуковим комплексом (назвою) і тією об'єктивною наявною одиницею (предметом, явищем), яка відбивається в мові через поняття; співвіднесеність слова з предметами, явищами, відношеннями, закономірностями реальної дійсності та почуттями про них; історично закріплену в свідомості людей співвіднесеність слова з певним явищем дійсності; певне відображення предмета, явища або відношення у свідомості, що входить до структури слова в ролі так званої внутрішньої його сторони, щодо якої звучання слова виступає як матеріальна оболонка, необхідна не лише для вираження значення і для повідомлення його іншим людям, а й для самого його виникнення, формування, існування і розвитку..

До структури лексичного значення слів у мовленні вчені відносять: концептуальне, конотативне, денотативне, сигніфікативне (М.П.Кочерган), пряме, переносне (М.П.Кочерган, М.Я.Плющ, Л.І.Мацько тощо).

Основним чинником створення мовленнєвої експресії, слідом за вченими (К.В.Святчик, Г.І.Дідук, М.І.Кожина), ми вважаємо конотативне значення слова. Що ж таке конотація?

Спробуємо з'ясувати сутність цього поняття. В лінгвістичному енциклопедичному словнику натрапляємо на визначення *конотація* (від лат *-connotatio -connoto* — маю додаткове значення) — емоційно-оцінне чи стилістичне забарвлення мовної одиниці. За М.І.Кожиною, конотація є додатковим вираженням предметно-логічного та граматичного значень, експресивною властивістю слова. Основною умовою створення мовленнєвої експресії, за словами К.В.Святчик, виступають емотивно-оцінювальні коннотації, що складають його експресивний ореол чи передумову цього слова до створення експресивного ефекту.

Природа коннотативно зумовлених лексичних значень, на думку вчених (А.П.Грищенко, Л.І.Мацько, М.Я.Плющ), полягає в



Конотаційне дерево

ускладненні номінативного зв'язку з позначуванням словом додатковою інформацією про позитивну або негативну оцінку предмета чи явища, ступінь інтенсивності вияву дії або ознаки. Формування конотативних значень в українській літературній мові, за словами вчених (А.П.Грищенко, Л.І.Мацько, М.Я.Плющ), відбувається за рахунок доповнення новими відтінками експресивного або кількісного плану слів. Наприклад: (похідні іменники *голівка*, *голівонька*, крім значення іменника *голова*, виражають позитивну емоційну (зменшено-пестливу, експресивну) оцінку.

Конотативне значення є обов'язковою ознакою, передумовою створення мовленнєвої експресії художнього тексту. Вченими виокремлюються комунікативні: мовні (інтонаційні) — тембр, темп, гучність, мелодика, ритм, наголос і немовні засоби створення мовленнєвої експресії — виразні рухи м'язів обличчя (міміка), всього тулубу (пантоміміка) — жести, пози (О.П.Аматьєва); — фонетико-словотворчі засоби (алітерація, асонанс, звукові анафора й епіфора, префікси з емоційним забарвленням, суфікси на означення згрубілості та пестливості); — лексико-семантичні засоби (багатозначні слова, словесні анафора й епіфора, слова в переносному значення, синоніми, антоніми, омоніми); — синтаксичні засоби (народні приповідки, прислів'я, приказки, крилаті вислови, фразеологічні звороти); — елементи інтонаційної виразності (інтонація, логічний наголос, темп, логічна мелодія, мовленнєвий такт, паузи); — стилістичні фігури (анафора, епіфора, інверсія, риторичне запитання, риторичне звертання). Стрижневими для нашого дослідження виступають лексичні засоби створення мовленнєвої експресії, тропи, а саме: прості (порівняння, епітет, оксюморон), розгорнуті (метонімія, метафора, алегорія, літота, гіпербола тощо). Структуру «конотативного дерева», складовими якого є засоби створення експресивності в мовленні, представлено у вигляді схеми. Зауважимо, що конотативне (додаткове, експресивне) значення є складовим елементом будь-яких засобів мовленнєвої експресії. Важливим, на нашу думку, є ознайомлення дошкільників з конотативним значенням лексичних одиниць на заняттях розвитку рідної мови.

(ж. «Наука і освіта». — Випуск 3-4, 2002. — С. 89-92).

ЮЛ. РУДЕНКО

### МОВЛЕННЕВА ЕКСПРЕСІЯ КАЗКОВОГО ТЕКСТУ: СПРОБА ЛІНГВІСТИЧНОГО АНАЛІЗУ

За словниковими джерелами, *експресивний* від лат — *expsressio* — виразний, здатний відобразити емоційний стан; наділений експресією. Експресивність визначається як якість мовлення, що є виразно-зображувальною; піднесена виразність, така соціально й психологічно мотивована властивість мовного знаку, яка деавтоматизує його сприйняття, підтримує загострену увагу, активізує мислення, викликає почуттєву напругу слухача.

Експресія, на думку вчених (О.С.Ахманова; О.Потєбня, Г.І.Дідук), це якість мовлення, що притаманна в більшій мірі текстам художнього стилю. Експресія тлумачиться як виразально-зображувальна якість мовлення, що відрізняє його від звичайного; те, що передбачає вираження нетривіальністю (художнього) змісту; виразність (або зображувальність) мовлення, така його якість, завдяки якій воно набуває стилістичної маркованості (емоційності, образності) і стає спроможним передати певний нетривіальний зміст; виразність, силу прояву почуттів, переживань.

За Г.І.Дідук, експресія це те, що породжується образністю, це збільшення вражаючої (діючої) сили вислову, надання йому особливої мотивованої піднесеності.

Мовленнева експресія, за твердженням вчених, це: складна лінгвостилістична категорія, що спирається на цілий комплекс психічних, соціальних та внутрішньомовних факторів, зумовлена емотивною, волюнтативною та естетичною функціями мови (Чабаненко В.А.); лінгвостилістична категорія, що виявляється як інтенсифікація виразності повідомлюваного, як збільшення впливової сили вислову (Г.І.Дідук).

Зауважимо, що експресивність мовлення людини дуже тісно пов'язана з його образністю. Саме в текстах художнього стилю (в рамках нашого дослідження, казковому тексті) є вагомим додаткове значення слова, його стилістичні відтінки: експресивність, емоційна забарвленість (Г.І. Дідук); що слугує емоційному забарвленню висловлювання і надає йому урочистості і невимушеності.

Мовленнева виразність, мовленнева експресія, на думку вчених (М.І.Пентиліук, О.І.Федоров, В.П.Ковальов, А.П.Коваль, Л.М.Ку-

либчук, Л.І.Дідук), забезпечується застосуванням стилістичних фігур (еліпса, повтору, градації, антитези; використанням у мовленні виразників образності, переважна більшість яких реалізується в літературознавчих категоріях (Л.М.Кулибчук).

За Л.І.Єфімовим, мовлення стає образним лише тоді, коли в словах активізується метафоричне значення. Образність мови, на думку вченого, передбачає не тільки експресивність, але й картинність, яскравість, наочність. Основним засобом створення експресивності, образності вважається метафоризація. Метафора, на думку мовознавців, займає головне місце серед виразальних образних уявлень (О.І.Федоров).

На нашу думку, співіснування переносного (вторинного) та основного (первинного) значень слова дає змогу «створювати мовленнєву експресію, створювати метафори, основою яких, як зазначає Л.І.Єфімов, є співставлення двох смислових планів конкретного старого, звичного і нового, переносного, що виступає засобом художньої виразності. О.Потєбня головним джерелом створення образності вбачає стилістичні фігури: семантичні (антитеза, градація), синтаксичні (паралелізм, анафора, епіфора, інверсія, замовчування, риторичне запитання та ін).

Інші вчені (М.І.Пентиліук, В.П.Ковальов, А.П.Коваль) відносять до виразників образності насамперед лексичні засоби — тропи.

У словнику-довіднику знаходимо тлумачення *тропа* «від грецьк — *tropos* — поворот, зворот мови, поняття поезики і стилістики, яке позначає такі образи, які засновані на вживанні слів у переносному значенні, використовуються для посилення виразності мови.

Вважаємо за потрібне зосередити свою увагу на більш детальному аналізі тропів, що найчастіше використовуються у фольклорних жанрах. З-поміж них виділяємо: епітет, метафора, персоніфікація, метонімія, синекдоха, гіпербола, літота.

*Епітет* — від грецьк - *epitet* — означення, художнє означення, що виділяє і образно змальовує якусь характерну рису чи ознаку людини, предмета, явища, викликає певні емоційні ставлення до них. Загальновідомими є поділ епітетів на прості, що виражаються словом (густі ліси), і складні, виражені словосполученнями (берег милий для мене).

Слушною є класифікація епітетів запропонована Д.Є.Розенталем. Він поділяє всі епітети на постійні (характерні для народної творчості (сонце червоне) та індивідуально-авторські.

Наступний троп, який ми розглянемо — це метафора. Словник лінгвістичних термінів подає таке визначення метафори від грецьк. *metarhor* — перенесення, вживання слова або виразу в переносному значенні, тобто перенесення на предмет або явище назви іншого предмета, який має характером ознаки, що властиві й позначуваному предметові; різновид тропа, приховане уподібнення, образне зближення слів на основі їх переносного значення.

В основі метафори лежить порівняння, але метафора, на відміну від нього, називає те, з чим порівнюється даний предмет або явище, замість самого предмета чи явища.

За Д.Є. Розенталем, метафори, це застосування слова в переносному значенні на основі схожості в якомусь відношенні двох предметів чи явищ (золота осінь). На думку вченого, існує кілька видів метафори:

- метафора проста — побудована на зближенні предметів чи явищ за однією загальною ознакою (льється мова);
- метафора розгорнута — метафора, що ґрунтується на різних асоціаціях за схожістю (смагдові громади);
- метафора лексична (мертва) — слово, в якому попередній метафоричний перенос уже не сприймається.

Оскільки метафори належать до виразно індивідуалізованих, введення їх до тексту потребує вміння, такту і високого естетичного чуття.

Різновидом метафори, на думку В.М.Лесіна, є уособлення предметів, явищ природи, абстрактних понять. Іноді як вид уособлення розглядають персоніфікацію (олюднення предметів та явищ, наприклад: заглянуло літо).

За словниковими джерелами, *персоніфікація* — це від лат — *persona* — особистість, обличчя + *fasere* — робити) — олюднення, надання тваринам, явищам природи людських якостей. Таке уособлення може бути частковим: певні явища природи, неживі предмети, стихійні сили, які оточують людину, в описах наділяються здатністю почувати, мислити, наприклад, ліс шумить, словами говорить.

З-поміж тропів виділяють метонімію від грецьк — *metonimia* — перейменування, перенос назви з одного предмета на інший на основі їх суміжності; позначення предмета чи явища за однією з його ознак.

Троп, що передбачає заміну множини одноною, вживання цілого замість частини або частини замість цілого, називають синекдохою. За Д.Є.Розенталем, синекдоха це перенесення значення з одного явища на інше за ознакою кількісних відношень між ними. На думку вченого, синекдоха це різновид метонімії.

Але, слід зауважити, що вага тропів у всіх стилях мовлення не однакова. Так, у художніх, публіцистичних стилях тропи виконують здебільшого естетичну функцію (завдяки наявності художніх засобів структура образу є прозорою і не відволікає уваги читачів від повідомлюваного). Елементи експресивності використовуються і в науковому стилі. Хоча дуже обмежено. В діловому стилі тропи майже відсутні.

(ж. «Науковий вісник». — Випуск 11, 2000. — С. 58-64).

ЮА. РУДЕНКІШ

## СЕМАНТИКА МОВНИХ ОДИНИЦЬ КАЗКОВОГО ТЕКСТУ

Під «казковими експресемами» ми розуміємо тропи, що вживаються в казковому тексті з метою надання йому образності та експресивності та відіграють провідну роль у створенні казкової ситуації. Зупинимось на найбільш уживаних. Серед них: епітет, метафора, персоніфікація, метонімія, синекдоха, гіпербола, літота. Семантика казкового тексту, за даними досліджень, організується відповідно до загальнофольклорного принципу поступового звуження і відіграє провідну роль у формуванні загального казкового тла. Серед специфічно казкових (фольклорних) тропів, що вживаються в казковому тексті, вченими виокремлюються епітети. Казкові епітети, на думку Н.М.Ведернікової, надають назву новим предметам і є «стійкими словосполученнями, за допомогою яких виокремлюються прямі функції чарівних предметів» (*молодильні яблука — яблука, що повертають молодість; жива і мертва вода — вода, що сприяє оживленню і навпаки*). Казкові епітети, на думку дослідниці, несуть на собі основне змістове навантаження, позначення якостей, що приховані у самих предметах.

Специфікою епітетів, за В.П.Сасіною, є імпліцитність — обов'язкове формальне невираження (об'єкт порівняння) та експліцитність — вираження двох імен (суб'єкт порівняння). До «метафоричних» епітетів, у зв'язку з досить прозорою межею між епітетом та метафорою, В.П.Сасіна пропонує відносити структури, в яких об'єкт порівняння експліцитно не виражений і є імпліцитним у межах фрази (*туман білобородий*). Заслуговує на увагу класифікація епітетів, запропонована В.П.Сасіною. Всі епітети вона

пропонує відносити до компаративних. У словнику іншомовних слів натрапляємо на визначення «компаративізм» — від лат — *comparatiuus* — порівняльний) — встановлення схожості літературних образів. Серед компаративних ученою виокремлюються: 1. Безпосередній компаративний епітет (*волошкові очі — очі, наче волошки*), в якому суб'єкт і об'єкт порівняння знаходить своє вираження в межах епітетної конфігурації, що трансформується в певну структуру. 2. Опосередкований компаративний епітет (*соколиний профіль — профіль, як у сокола*). Слідом за вченими, вважаємо, що різниця між окресленими видами епітетів стає помітною лише при трансформації даних фразових конструкцій. Розбіжність цих епітетів полягає, на наш погляд, у тому, що безпосередній компаративний епітет трансформується в іменник неістоти, а опосередкований — в іменник істоти.

Найменш уживаним у текстовій фабулі казкового тексту є зворотні компаративні епітети, основною ознакою яких є однакова кінцева трансформація. Проілюструємо це прикладом:

**Безпосередній компаративний епітет**  
*оксамитова квітка — квітка, мов оксамит*

**Зворотній компаративний епітет**  
*квітковий оксамит — квітка, мов оксамит*

На думку вчених (Л.І.Мацько, О.М.Мацько, О.М.Сидоренко), епітет виникає на основі перенесення ознак, форм, якостей, властивостей з предмета, якому ці ознаки притаманні природно (існують у ньому об'єктивно), на інший, що приписуються вже автором. Це приписування виступає в довільній формі і зумовлюється переважно реальною схожістю або асоціаціями (*золота осінь, калинова сопілка, шовкова трава*). В основу лексичного аналізу КТ було покладено також класифікацію метафор, запропоновану Д.Є.Розенталем. Серед них ученим виокремлюється метафора проста, розгорнута, лексична. Докладніше цю класифікацію наведено нами в попередніх роботах. В основі метафори, за П.С.Дудиком, лежить **подібність за: кольором** (*золотий перстень, золоте сонце*); **розміром** (*крапля дощу і крапля надії*); за місцем знаходження (*підшва чобота і підшва гори*); **емоційним враженням** (*ведмідь тварина і ведмідь — неповоротка людина*).

Слугує на увагу класифікація метафоричних переносів, запропонована А.П.Грищенком: — назва тварини — людина, що подібна до цієї тварини за порівняльними інтелектуальними здібностями,

характером, особливостями поведінки (орел, лев, хамелеон); характеристика тварини — характеристика людини (хижий, жовторотий); назва рослини — людина, схожа на відповідну рослину (ягідко, лопух); нежива природа — людина, пора року — вік людини (весна, осінь). Метафора може бути побудована на: 1) подібності форми; 2) подібності кольору; 3) подібності властивості; 4) подібності вияву почуття (*думки краляли серце дівчини*); схожості поведінки, способу дії (*втома крадеться тихо*).

Головна особливість метафори полягає в її семантичній двоплановості, в зіставленні двох змістових планів — конкретного, старого, звичного і нового, переносного — фігурального, що виступає як засіб художньої зображальності. Лексична метафора виступає своєрідною моделлю формування лексико-семантичних варіантів багатозначного слова.

Основу метонімії можуть утворювати просторові, процесуальні, ситуативні, семантичні відношення. Метонімія стає можливою коли: — назва матеріалу переноситься на річ, яка з нього виготовляється; — прізвище автора вживається замість назви його твору (читати *Шевченка*); назва предмета використовується замість назви того, що в ньому міститься (випив цілу *чашку*); назва країни, міста вживається замість назви їх жителів (шумить *Одеса*); назва приміщення переноситься на людей у ньому (*Інститут святкує*); назва матеріалу — на виріб з нього (панночка ходить уся в *золоті*); назва емоційного стану — на його причину (*жах — жахлива подія*).

Синекдоха, літота, гіпербола, персоніфікація є найменш уживаними у структурі казкового тексту, тому зупинимося на їх аналізі поверхово.

Літота (від грецьк. — *litotes* — спрощення) визначається у словникових джерелах як стилістична фігура, що є зменшенням, припущенням. Протилежністю літоти є гіпербола — (від грецьк. *hyperbole* — стилістична фігура, сутність якої полягає в образному перебільшенні (*вино розливалось*); стилістичний засіб навмисного перебільшення з метою посилення виразності.

(36. наукових праць. Педагогічні науки. — Херсон, 2001. — вип. XIX. — С 159-165).



В.Й. ЛОГШОВА

## ФОРМУВАННЯ СЛОВНИКА

...Розвиток словника розуміється як тривалий процес оволодіння словниковим запасом, накопиченим народом упродовж історії. Можна виділити кількісний і якісний боки цього процесу. Насамперед впадають до ока кількісні зміни у словнику дитини. Так, в 1 рік малюк активно володіє 10—12 словами, а до 6 років його активний словник збільшується до 3-3.5 тисяч...

Процес засвоєння словника щільно пов'язаний з оволодінням поняттями і в цьому зв'язку має свої специфічні особливості.

Однією з них можна вважати зміст словника дітей. В силу наочно-дійового й наочно-образного характеру мислення, дитина оволодіває передусім назвами наочно поданих чи доступних для її діяльності груп предметів, явищ, якостей, властивостей, відношень, які відбиті в словнику дитини досить широко. Цим же пояснюється відсутність у словнику дитини таких слів, які позначають більш абстрактні поняття, або ж спотворення дітьми їх сенсу.

Наступною особливістю є поступове оволодіння значенням, сенсовим змістом слова. Оскільки понятійне мислення у дитини-дошкільника ще не склалося, то й сенс слова, яким вона оволодіває, не може бути на певному віковому етапі понятійним. Спочатку дитина співвідносить слово лише з конкретним предметом чи явищем. Таке слово не має узагальненого характеру, воно лише сигналізує дитині про конкретний предмет чи явище або викликає образ їх (скажімо, для дитини слово *годинник* означає лише той годинник, який висить на цій стіні).

Поступово в ході засвоєння навколишньої дійсності—предметів, явищ (особливостей, якостей, властивостей) дошкільник починає їх узагальнювати за певними ознаками. Нерідко узагальнення здійснюється за несуттєвими ознаками, але емоційно значущими для дитини. В цьому випадку слово позначає узагальнення, та його зміст часто розходиться з тим, який соціально закріплений, є або занадто вузьким, або занадто широким. Типовий приклад, коли малюк «кицею» називає не тільки кішку, а й інші хутрові пухнасті предмети і цим надмірно розширює сенс цього слова...

Це ж саме явище на іншому змісті простежується у більш старших дітей. Так, до овочів вони переважно відносять лише моркву,

цибулю, буряк, не включають до їх складу, наприклад, капусту, огірок, помідор. В іншому випадку, діти розширюють значення слова, включають до поняття «овочі» деякі види фруктів, гриби, мотивують це так, що «все це росте» чи «все це їдять». І лише поступово з розвитком мислення, вони оволодівають об'єктивним понятійним змістом слова. Отже, значення слова впродовж дошкільного дитинства змінюється разом з розвитком пізнавальних можливостей дитини.

Ще одна особливість словника дошкільника — це значно менший його обсяг порівняно з словником дорослого... Ці особливості в розвитку словника дають змогу визначити завдання словникової роботи з дітьми дошкільного віку в дитячому садку:

1. Забезпечити кількісне накопичення слів, необхідних для змістовного спілкування.

2. Забезпечити засвоєння соціально закріпленого змісту слів. Вирішення цього завдання передбачає:

- а) оволодіння значенням слів на основі їх точного співвідношення з об'єктами довколишнього світу, їх особливостями й відносинами;
- б) засвоєння узагальненого значення слова на основі виділення суттєвих ознак предметів і явищ;
- в) проникнення в образну будову мовлення й уміння нею користуватися.

3. Активізація словника, тобто не тільки знання слів, а й введення їх у практику спілкування.

Особливості словника дітей і завдання словникової роботи визначають принципи, за якими будується програма, й методика словникової роботи в дитячому садку.

Таким принципом передусім є опора у формуванні словника дітей на активне й дійове пізнання ними навколишньої дійсності. В структурі програми цей принцип реалізується таким чином, що зміст словникової роботи включено до розділів з різних видів діяльності (праця, гра, заняття, побутова діяльність).

Наступним принципом є зв'язок змісту словникової роботи з можливостями пізнання довкілля дитиною, які поступово розвиваються. Отже, зміст словникової роботи ускладнюється від однієї вікової групи до іншої.

Ускладнення у змісті програми словникової роботи можна простежити в таких трьох напрямках:

1. Розширення словника дитини на основі ознайомлення з колом предметів та явищ, яке поступово збільшується.

2. Введення слів, які позначають якості, властивості, відношення, на основі поглиблення знань про предмети й явища навколишнього світу.

3. Введення слів, які позначають елементарні поняття, на основі розрізнення і узагальнення предметів за суттєвими ознаками.

Ці три напрями словникової роботи мають місце в усіх вікових групах і простежуються на різному змісті: в ознайомленні з об'єктами й явищами природи, предметами матеріальної культури, явищами суспільного життя тощо...

Реалізація програми словникової роботи здійснюється через систему відповідних занять. Ця система складається з занять трьох видів: занять, в яких словникова робота здійснюється у процесі ознайомлення з предметами і явищами довкілля (екскурсії, демонстрування предметів і т.п.), занять, у ході яких поглиблюються знання про предмети та явища довкілля (ознайомлення з якостями, властивостями, особливостями), і занять, на яких вирішується завдання словникової роботи в процесі узагальнень, формування понять.

У ході всіх цих занять розвиток словника здійснюється у тісному зв'язку з розвитком пізнавальної діяльності. Звідси випливають загальні вимоги до організації і методики проведення занять:

1. Єдність розвитку словника з розвитком пізнавальних процесів (сприймання, уявлення, мислення).

2. Цілеспрямована організація мовленнєвої і пізнавальної активності дітей у процесі заняття.

3. Наявність наочності як основи для організації мовленнєвої і пізнавальної активності дітей.

4. Єдність реалізації усіх завдань словникової роботи на кожному занятті.

Розглянемо, як вирішуються завдання словникової роботи на заняттях із ознайомлення дітей з предметами. Цю роль виконують заняття — демонстрація предметів та зображень їх, дій з ними, а також ігри-заняття на кшталт «Одягнемо ляльку на прогулянку», «Напоїмо ведмедика чаєм» і т.п.

Головна мета цих занять — увести в мовлення дітей назву предметів і їх зображень, дій з ними... Найбільш ефективними методичними прийомами тут будуть такі, що привертають увагу дитини до дії, предмета—це раптова поява й зникнення предмета, рухи його, дія з ним. Назва предмета чи дії пропонується лише тоді, коли увагу дитини зосереджено на ньому. При цьому назви багаторазово повторюються. Надалі слово має бути використано у вигляді сигналу,

знака певного предмета. Для цього створюється пошукова ситуація, ставиться запитання: Де предмет? Щойно дитина починає активно шукати предмет, вихователька знову показує його. Таким чином слово пов'язується з самим предметом, його образом, стає «пізнаним». Далі педагог прагне викликати активне наслідування—повторення дитиною слова в разі появи чи зникнення предмета.

Закріплення слова здійснюється на заняттях з предметами, де діти за вказівкою виховательки, вибирають одні предмети серед інших, приносять їх, показують знайомі предмети, виконують різноманітні дії з ними.

... На третьому та четвертому роках життя виникає можливість включення в систему роботи сюжетних ігор-занять, де демонструються ряд предметів, їх призначення, дії з ними. На заняттях такого роду педагог включає дітей в активні дії з різними предметами..., активно домагається називання їх: пропонує повторити, відповісти на запитання, схвалює тих, хто говорить, стимулює дітей до розмов...

У середньому й старшому дошкільному віці... спеціальні заняття з початкового ознайомлення з предметами вже майже не проводяться... Подальший розвиток словника пов'язаний з поглибленням знань про особливості предметів... Це відбувається на розроблених Є.І.Тихеевою так званих заняттях-оглядах предметів, метою яких є виділення частин, деталей і призначення предметів, а також заняття на ознайомлення з якостями й властивостями.

В основу методики занять-оглядів покладено організації активних дій дитини, спрямованих на виділення частин у предмета, їх призначення і використання... Такі заняття, проводяться з дітьми 3-5 років життя. Добір предметів до таких занять може бути різним, натомість предмет має, по-перше, бути значущим для діяльності дитини, для її орієнтації в довкіллі, по-друге, мати частини, з якими дитина повинна діяти...

Іншим різновидом заняття з словникової роботи є заняття на ознайомлення з якостями і властивостями предметів. У проведенні таких занять слід враховувати, такі положення:

1. Словникова робота на заняттях спирається на виділення якостей і властивостей предметів, тому вихователь має вміння організувати їх докладне сенсорне обстеження. Способи обстеження формуються у дітей у процесі навчання на цих заняттях.

2. Формування способів обстеження потребує точних вказівок вихователя щодо використання дій обстеження, адекватних

виділеній якості («натисни, щоб виділити твердість»; «погладь, щоб виділити особливість поверхні»).

3. Наочний матеріал для дій обстеження дається кожній дитині, щоб забезпечити засвоєння слів, які позначають якості й властивості предметів, на основі виділення й сприймання.

4. Виділення кожної властивості й якості, відокремлення їх від супутніх найбільш ефективно досягається зіставленням його з протилежним. Скажімо, твердий-м'який, важкий-легкий...

5. Щоб якості й властивості предметів усвідомлювались дітьми й засвоювались, слід зробити їх значущими, тобто ввести в результативну, змістовну діяльність, успіх якої залежить від урахування цієї якості...

6. Успіх вирішення завдань словникової роботи на заняттях такого роду залежить від добору наочного матеріалу. Важливо дібрати до заняття такі предмети, в яких виділені якості були б яскраво подані, а тих, які відволікають дитину, було б якнайменше...

Заняття такого роду мають певну структуру, продиктовану логікою пізнання дитини-дошкільника.

Перша частина такого заняття присвячується переважно виділенню якості предмета в ситуації певної діяльності. Метою другої частини є навчання дітей діям обстеження, виділенню потрібної якості кожною дитиною. На цій основі вводиться нове слово, що позначає цю якість. У третій частині заняття організуються вправління дітей у виділенні якості в різноманітних предметах і у використанні нових слів...

Завершальними в системі занять, присвячених формуванню словника дітей на основі поглиблення знань про предмети, їх якості й властивості, є заняття на порівняння предметів..., які проводяться переважно в старшій та підготовчій групах.

Метою таких занять є... формування уміння найбільш точно добирати слова для характеристики виділених особливостей предметів. Успіх занять, ефективність їх залежить від таких умов:

- 1) *добору предметів для порівняння*. Вони повинні мати достатню кількість ознак, які зіставляються: як спільних, так і відмінних (колір, форма, величина, частини, деталі, призначення, матеріал і т.п.);
- 2) *послідовності порівняння*. Вихователь спрямовує, послідовно веде дітей від порівняння предметів загалом (за призначенням, кольором, формою, величиною) до виділення і порівняння частин, деталей, спочатку в плані їх відмінності, а потім і схожості. Закінчується порівняння узагальненням, в якому виділяються відмінні ознаки кожного предмета;

3) *добору прийомів навчання*. Головними прийомами навчання на таких заняттях є запитання і вказівки вихователя, які допомагають дітям: а) послідовно будувати порівняння; б) побачити ті особливості, які діти самі не помічають; в) найбільш точно сформулювати відповідь і дібрати потрібне слово;

4) *співвідношення мовленнєвої діяльності вихователя і дітей*. Максимум мовленнєвої активності тут мають виявити діти. Вихователь точними, небагатослівними запитаннями, вказівками збуджує і спрямовує їхню розумову й мовленнєву активність...

Розглянемо третю групу занять, на яких завдання словникової роботи вирішують у процесі узагальнень, формування понять...

Заняття з формування видових і родових понять мають свої методичні особливості, що пояснюються змістом понять і віком дітей. Заняття з формування видових понять проводяться переважно з дітьми четвертого року життя. У їх методиці слід враховувати:

1. Заняття будуються на наочному матеріалі. Набір предметів має включати предмети одного виду, які різняться несуттєвими ознаками, й предмети близьких видів, наприклад: чашки різного кольору, форми, розміру, а також склянка, келих і т.п., від яких діти мусять відрізнити чашки.

2. Дитина ставиться перед необхідністю вибору предмета з групи схожих. Вона повинна мотивувати своє рішення, виділити ознаку, яку поклала в основу вибору.

3. Необхідність вибору має бути зрозумілою дитині. Тому завдання вибору включається у цікаву для дитини діяльність, найчастіше ігрову...

Методика занять, присвячених формуванню родових узагальнень і відповідного словника, також спрямована на виділення з групи ознак суттєвих. Але оскільки в цьому випадку узагальнюється група предметів різних видів, то таке заняття матиме особливу структуру.

Перша його частина присвячується виділенню усього набору вже відомих дітям з попередніх занять ознак предметів, відібраних для заняття.

Мета другої частини відокремити суттєві для узагальнення ознаки від несуттєвих, узагальнити групу предметів за суттєвими ознаками й увести слово, що позначає цю групу (робота над поняттям).

Третя частина заняття присвячується вправлінням дітей у підведенні видів предметів під поняття на основі врахування суттєвих ознак.

Свою специфіку тут матиме й добір наочного матеріалу для різних частин заняття. Для першої і другої частин добираються три-чотири види предметів, які яскраво різняться за несуттєвими ознаками.

Для третьої частини заняття набір предметів доповнюється іншими видами, які входять до цього поняття, і видами, які в чомусь близькі, але входять до інших понять. Так, наприклад, для перших двох частин заняття з формування поняття «овочі» можуть бути взяті морква, цибуля, огірок, які різняться за формою, кольором, смаком. Для третьої частини додатково беруться картопля, капуста, редиска, буряк, помідор, ріпа і т.п., для відмінності даються яблуко, груша, гриби, ягоди, лимон і т.п...

На заняттях, на яких закріплюються поняття і відповідні слова, перша частина може бути випущена. Робота проводиться одразу з двома раніше сформованими поняттями (наприклад, овочі й фрукти). Тут використовуються не лише картинки й предмети, а й словесні ігрові вправи на кшталт «літає — не літає»...

Далі робота проводиться в напрямку диференціювання, розчленування понять. Наприклад, транспорт—повітряний, водний, наземний, підземний і тп.

Заняттями на закріплення словника є заняття на описування... з дітьми 5-7-го років життя («Чарівна торбинка», «Хто побачить і назве більше?») і навчання відгадувати і загадувати загадки...

Щоб максимально використати можливості таких занять для розвитку мовлення дошкільників, у їх проведенні потрібно дотримуватися таких методичних положень.

Перше з них стосується добору загадок. Важливо, щоб загадки були доступні за змістом, тобто загадувалися про знайомі предмети... Найбільш доступними є загадки двох видів: ті, які побудовані як пряме описування характерних особливостей предмета без його назви («взимку і влітку одного кольору») і так звані метафоричні, коли описування характерних особливостей одного предмета дається через інший («Під соснами, під ялинками біжить подушка з голками»).

Заняття мають навчити дитину бачити за образним описуванням реальний предмет і його особливості, а не запам'ятовувати відгадки до загадок. Це викликає необхідність, по-перше, внесення наочного матеріалу; по-друге, навчання співвіднесенню словесного зразка з конкретними характерними особливостями предмета; по-третє, мотивування відповіді, відгадки, яке включає доведення розшифровки образу.

Заняття на відгадування загадок складаються переважно з двох частин. В першій частині організовується розглядання предметів з

виділенням лише окремих ознак, що відбиті в загадці. При цьому використовуються елементи загадки для опису, позначення характерних особливостей.

Друга частина заняття присвячується відгадуванню загадок... Тут після відгадування, вихователька запитує, як дитина здогадалася...

*(Развитие речи детей дошкольного возраста / Подред. Ф.А. Сохина. — М: Просвещение, 1979. — С. 89-91,96-100,102-110).*

Г.М. ЛЯМША

## СЛОВНИКОВА РОБОТА

Методика розвитку мови в дитячому садку висуває три основних завдання словникової роботи: розширення, уточнення і закріплення, активізація словника дітей...

Програма для дітей старшого дошкільного віку передбачає правильне пояснення фізичних, біологічних, суспільних явищ навколишньої дійсності в обсязі, доступному дітям 6-7 років.

Збагачення і уточнення словника здійснюється не лише за рахунок слів, розуміння яких формується в процесі продуктивної діяльності дітей..., а й на основі попередніх уявлень.

Хоча в старшому дошкільному віці словник дітей достатньо багатий і різноманітний, існує суттєва різниця між загальноприйнятими значеннями слів і уявленнями, які склались у дитини. Ця «семантична мікросистема» (визначення О.О.Леонтьєва), має тенденцію до постійного поширення, уточнення... за умови ускладнення діяльності дітей. І тут потрібне продумане керівництво вихователя. Інакше уявлення дітей не... вдосконалюються...

Уявлення про речі, явища, які складають основу розуміння слів, якщо вони формуються в процесі активної самостійної діяльності дитини, набувають для неї особливої яскравості, міцності. Натомість тут можливі й помилки, якщо дитина засвоює слова без достатньої допомоги вихователя... Ось як розуміють діти окремі слова з префіксами *без-*, *бес-* *бездоганий* — йому ніколи не виносили догану, *безпомічний* — ніколи нікому не допомагає...). Ці помилки свідчать про необхідність використання різноманітних прийомів словникової роботи, серед яких належне місце слід відвести вправам.

В ході розширення словника слід виділяти і називати дії, якості, стани, використовувати прийоми зіставлення. По цьому часто дається зразок: слово, значення якого потрібно уточнити, слово, яке не відмінюється (*піаніно*), чи, навпаки, діти зустрічаються з труднощами у відмінюванні (*брюки, ножиці...*) і т.п. Вихователь пропонує повторити нове слово, особливо якщо воно важке для вимови (*акваріум, тротуар*): «Хто скаже так само? Хто гадає інакше? Хто виправить?» Там, де можливо, мовний зразок супроводжується поясненням сенсу, порівнянням з тим, що дітям знайоме, скажімо на прогулянці: «Шосе—це широка дорога, якою їдуть машини». Розумінню сенсу слова в окремих випадках допомагає пояснення його утворення (етимології). Наприклад: «Це повзунки. В них повзають маленькі діти, котрі ще не навчилися ходити».

Якщо йдеться про специфічні прийоми роботи зі словами не можна забувати про явище *багатозначності*. З ним діти старшого дошкільного віку постійно зустрічаються. Візьмемо для прикладу слово *автомат*. Одні пояснюють так: «автомат у солдата», інші — «телефон-автомат», треті—«станок-автомат на заводі»... «Діти без допомоги дорослого багатозначність слів не усвідомлюють: одні знають певне слово в одному значенні, інші розуміють його зовсім інакше. Можна показати дітям, як від одного слова утворюються інші...

У підготовчій групі можна використовувати прийоми на кшталт тих, що рекомендовані в першому класі до теми «Споріднені слова». Так, у процесі прогулянки вихователь показує на шишку й запитує: З якого дерева ця шишка? (З сосни, з ялини). Як називається шишка сосни? (Соснова). З якого дерева цей шматочок кори? (З берези). Як називається кора з берези? (Березова). В повсякденному спілкуванні це можуть бути запитання: «Як називається посуд, з якого п'ють чай? Форма одягу, який носять школярі? і т.п.

У процесі словникової роботи на заняттях і в ході спілкування в побуті діти зустрічаються з явищами *синонімії*, коли слова різні за звучанням, мають однакове чи близьке значення, їх розуміння доступне дітям у підготовчій групі...

Засобом виразності мовлення і відображення у ньому здатності порівнювати є слова з протилежним значенням — *антоніми*. Це явище привертає увагу старших дошкільників, і вони часто несвідомо використовують його... Для розвитку мислення, просторових, часових уявлень, здатності порівнювати робота з антонімами особливо необхідна. При цьому слід пам'ятати, що пари контрастних слів мають бути співвідносними (позначати чи розмір, чи

довжину, чи просторові відношення). Це можуть бути завдання-вправи на кшталт: «Цей олівець довгий, а цей... Ця стрічка широка, а ця... Ця полицка висить на стіні високо, а ця...» Використовуються ігри-вправи, в ході яких вихователь чи дитина називає слово, а партнер протилежне значення: *зима — літо, високо — низько, праворуч—ліворуч*. Використовується і народна гра «Навпаки».

Оволодіння словником—це не лише засвоєння слова, його розуміння, а й обов'язково його вживання. Тільки в цьому випадку може мовитися про багатство словника. Тому активізація словника виділяється в окреме завдання словникової роботи.

До активного словника належить насамперед загальноновживана лексика. Він має збагачуватися також образними виразами, елементами фольклору, які діти використовують у переказах, іграх-драматизаціях... Відомо, що суттєві зміни в словнику дітей відбуваються на четвертому-п'ятому роках життя. В цьому віці діти оперують більшою кількістю прикметників, прислівників, у них удосконалюється здатність узагальнення і... розуміння слів. Діти узагальнюють за суттєвою ознакою, найчастіше пов'язаною з призначенням предмета: олівець — ним малюють; трамвай — на ньому їздять..., більш свідомо групуєть предмети і використовують узагальнювальні слова (тварини, транспорт, овочі і т.п.). Проте навіть у старшому дошкільному віці діти не завжди правильно використовують слова. Нерідко замість назв окремих предметів вживають родові поняття: *дерева* — замість *ялина, береза; птах* — замість *горобець, ворона, голуб*. Це значно збіднює мовлення. Деякі назви діти замінюють на розгорнуті визначення: *сюди пальто вішають* (замість слова *вішалка*). Відносно рідко діти використовують дієслова, які точно передають відтінок сенсу дії. Частику дієслів діти використовують у широкому значенні. Дієслово *копати*, скажімо, для них означає розчишувати город, ділити його на грядки, розрівнювати граблями, розбивати грудки землі, робити ямки, борозни...

У мовленні дітей прикметники зустрічаються досить рідко і за своїм характером одноманітні. Проте з допомогою спеціальних навчальних прийомів можна значно збільшити кількість прикметників в активному мовленні дитини, урізноманітнити склад їх.

У ході описування, переказів слід використовувати однорідні і члени речення. В молодшому дошкільному віці діти найчастіше перелічують лише іменники у відповідь, наприклад, на такі запитання. «Як одягнений цей хлопчик?». В підготовчій групі діти без додаткових запитань можуть перерахувати 4–5 ознак... Потрібно вчити дітей давати декілька головних ознак предмета...

...Здатність до узагальнення розвивається поступово. Насамперед у характеристиці предмета чи явища діти мають навчитися відволікатися від несуттєвих з погляду психологічної здатності узагальнення ознак (колір, розмір) і виділяти лише суттєві ознаки, які дозволяють віднести предмети до певної групи. Найчастіше це функціональні ознаки, призначення речі, але можуть бути й зовнішні, які характеризують саме цей об'єкт чи його внутрішні властивості. Так, для зайця не є характерним великий, він чи маленький, сірий чи білий, а важливе те, що він *довговухий, короткохвостий, боягуз*. Виявилось, що саме ці якості найважче засвоїти дітям і саме тут вихователі в словниковій роботі припускаються помилок. Вони не завжди враховують, що формування і використання словника значною мірою залежить від правильно організованого спостереження дітей. Саме воно допомагає дітям оволодіти вмінням виділяти якості матеріалу...

Використовуючи наочність майже на всіх заняттях, вихователі правильно організують розглядання, обстеження об'єкта переважно на заняттях з конструювання, образотворчої діяльності, формування елементарних математичних уявлень. Зрозуміло, що тут передусім визначається форма, розмір, співвідношення частин, колір, порядок дій. І цей стереотип запитань, який склався щодо ознак предмета і відповідей на них часом переноситься на всі об'єкти. «Якої форми хмари?» — «Правильно, вони квадратної і овальної форми». Тому в ході описування по пам'яті знайомих рослин, тварин більшість дітей підготовчих груп описують колір, розмір і інші ознаки, несуттєві з погляду психологічного розуміння здатності узагальнення.

У процесі ознайомлення дітей з рослинами, тваринами, різними речами і явищами в завдання спостереження слід уводити різні властивості й якості предмета чи явища, зовнішній вигляд, стан, звуки, рухи і т.п.

У ході ознайомлення дітей з працею дорослих, необхідно звернути увагу на моральні якості людей, на їхні взаємовідносини в праці... бо такі означення як *працелюбний, сміливий, ввічливий, турботливий, серйозний* та інші зустрічаються дуже рідко.

Прикметники й прислівники частіше зустрічатимуться в мовленні дітей, якщо в ході прогулянок, екскурсій вихователі більше уваги приділятимуть активізації просторових уявлень дітей, образній характеристиці погоди, явищ природи.

Прикметниками, прислівниками діти користуються переважно на заняттях із образотворчої, конструктивної діяльності, в дидак-

тичних іграх, розповідях. Однак не в кожній розповіді можуть бути ці частини мови... В розповідях діти насамперед звертають увагу на сюжет, відображують у ньому ланцюг дій... Звичайно, не можна звести розповідь до перелічення ознак бачених чи уявлюваних предметів. Натомість вихователь може попередити дітей, що розповіді будуть цікавішими, якщо вони опишуть предмет, явище, висловлять своє ставлення до подій.

Одним із провідних шляхів збагачення і активізації словника дітей прикметниками й прислівниками має стати ознайомлення з творами художньої літератури..., що характеризуються динамічністю розгортання сюжету, завершеністю дій і вчинків героїв...

Зміст і методи словникової роботи. Всі три завдання словникової роботи (збагачення, уточнення, закріплення, активізація словника) вирішуються в єдиному педагогічному процесі, проте кожне з них має свою специфіку, а, отже, і свої прийоми та методи.

Збагачення словника. До методів збагачення словника належать і безпосереднє спостереження, показ картин із незнайомим чи малознайомим дітям змістом, кінофільмів, діафільмів.

Розглядання іграшок, картин з добре знайомим дітям змістом, дидактичні ігри використовуються вихователем як методи закріплення і активізації словника.

Безпосереднє спостереження у дитячому садку організується у формі розглядання предметів (одягу, посуду, овочів) і спостережень за докільям (працею дорослих, вуличним рухом і т.п.). Підготовка до проведення спостережень полягає в ознайомленні вихователя з місцем екскурсії, продумуванням шляху слідування дітей до місця екскурсії. Якщо демонструватиметься тварина, слід заздалегідь продумати прийоми, використання яких забезпечить спостереження за характерними звичками (як їсть, рухається і т.п.). До підготовки входить складання плану екскурсії, відбір програмованого матеріалу і словника...

Готуючись до спостереження, вихователь ретельно продумує запитання, завдання (форму і зміст їх), які викликають інтерес у дітей до наступного пояснення..., стимулює активність мислення, кмітливість дітей і водночас спрямовує їх в потрібному напрямку (більше чи менше, довше чи коротше і т.п.). Форма запитання, завдання мають враховувати особливості мислення дитини (конкретність, недосконалість здатності зіставляти, робити умовиводи).

Запитання мають допомагати дітям запам'ятати ознаки, які характеризують предмет, його дії...

Іноді потрібно, щоб діти зрозуміли виховну сутність явища, яка не виступає безпосередньо — як об'єкт спостереження. В ході екскурсії до лісу це може бути взаємозв'язок рослинного світу з тваринним, під час спостереження за працею дорослих—її моральна сторона. В цих випадках запитання мають бути особливо продуманими і різноманітними, скажімо: «Чому шумлять верхівки дерев?» (їх розгойдує вітер). А чому в лісі ми не відчуваємо вітру?.. Чому вода в річці замерзла біля берегу, а не посередині? Запитання мають бути також і варіативного характеру (запитати по-різному про одне й те ж саме явище) — це підвищує усвідомленість сприймання.

Слід, щоб у процесі спостереження дітям став зрозумілим зв'язок розрізнених, з першого погляду, предметів та явищ...

Запитання й узагальнення вихователя мають бути взаємопов'язані..., закінчити спостереження слід знайомим віршем...

Правильна організація початку спостереження забезпечує значною мірою його успіх в цілому. Настанова на спостереження дається докладно, підкреслюється головне, на що потрібно звернути увагу. Діти мають знати мету спостереження... Доцільно також зацікавити їх (розпочати з загадки, вірша), пожвавити минулий досвід.

Передусім слід надати можливість дітям роздивитися об'єкт спостереження, обмінятися першими враженнями. Надалі вихователь активно керує спостереженням, намагається сполучувати чуттєве сприймання з прийомами збагачення словника: пропонує мовний зразок, пояснює нове слово, використовує його в складі речення... Використовує і другорядні прийоми, такі, як нагадування, порада, підказка, жарт.

З окремими предметами діти можуть ознайомитися як у природній, так і в ізолюваній обстановці. Наприклад, розглядання одягу, зразків тканин може бути і в магазині, і на занятті в груповій кімнаті. Предмет дитина одержує в руки, залежно від того, з чим її знайомлять, вона може гладити, куштувати, нюхати... діяти з предметом. У разі необхідності порівнюються якості декількох предметів...

У переважній більшості екскурсії — це ознайомлення з предметами на відстані. Тому тут особливого значення набуває точність і об'язність мовлення вихователя. На екскурсії є можливості для вживання просторових назв та орієнтирів: «Вулиця широка, по боках дерева, вдалині перехрестя, ліворуч — аптека, праворуч — пошта». Аналогічно звертатись і до дітей з запитаннями: «Крамниця ліворуч од нас, а пошта? (Праворуч). Бібліотека далеко, а пошта? (Поруч). У розповідях про те, що бачать, діти мають використовувати

прислівники і різноманітні прийменники: «Праворуч я бачу трамвай, ліворуч стоять будинки. Перед нами стоять дерева. Повз нас ідуть люди. Високо в небі летить літак». У процесі спостережень слід передбачити не тільки освітні, а й виховні завдання (правила поведінки, які потрібно сформулювати в дітей, ставлення їх до праці, виховання, любові до рідного краю і т.п.).

Корисно пов'язувати спостереження з практично важливою справою; це підсилює інтерес дітей. Скажімо, не лише відвідати бібліотеку, а й записатися за всіма правилами, взяти книгу; на екскурсії взяти участь у праці дорослих...

Знання, одержані в ході спостережень, слід обов'язково закріпити або на аналогічному повторному занятті, екскурсії, або в іншій діяльності: образотворчій, трудовій, сюжетно-рольовій грі і т.п.

**Показ картин** є також методом збагачення словника. На таких заняттях значне місце відводиться поясненню, тлумаченню нових слів, зіставленню їх за змістом з уже відомими дітям. Передусім вихователь розкриває зміст картин, завдяки цьому зростає пасивний словник дитини... Вихователь у своїй розповіді мусить передати й виразність картини. Звідси й необхідність заздалегідь накреслити план: як побудувати невеличку бесіду, яка підводить дітей до сприймання змісту картини, з чого розпочати розповідь, які слова підкреслити, про що запитати дітей. Описування картин самими дітьми не рекомендується... На закінчення можна провести дидактичну гру, прочитати знайомий вірш, близький за змістом до картини.

До прийомів збагачення словника дітей належить також демонстрація діафільмів, читання художньої літератури.

**Закріплення й активізація словника.** До прийомів роботи належить **розглядання картин**. Завдання вихователя на таких заняттях — учити дітей сприймати сенс, виділяти суттєве. Вирішується воно за допомогою різноманітних запитань. Частина з них спрямована на з'ясування змісту картини («Про що ця картина? Як назвемо?»), ставлення дітей до того, що зображено, його оцінку («Що правильно? Що неправильно?»).

Доцільні запитання, які стимулюють описування предметів (хто? який? що робить? хто більше побачить?), щоб діти не повторювалися і водночас називали деталі зображених предметів, ознаки дії. Використовуються запитання навіщо? для чого? чий? для встановлення зв'язків між зображуваними предметами, явищами. Вони можуть стимулювати пригадування, мислене порівняння. Одні з них звернені до досвіду дітей, близькому до змісту картини

(«Що ми робили? Що ми бачили? — в аналогічній ситуації). Інші спрямовані на формування вміння подумки відтворювати всі події за змістом картини: «Як ви гадаєте, що було до того? Що будуть вони робити після того?»

Якщо розглядання картини передбачає мету з'ясувати головний зміст, то слід вживати лише певну групу слів, за допомогою яких діти зможуть розкрити її зміст. По цьому слід вчити дітей добирати синоніми: «А як ще про це можна сказати?» — захистити, оборонити, відстояти, не допустити образи, відбити, врятувати; злий, недобрий, лихий, поганий; сміливий, хоробрий, відважний, безстрашний, рішучий, героїчний; одяг, костюм, сукня, наряд і т.п.

Розглядання дрібних настільних картин у старших групах може включати їхнє групування, складання загадок та інші, більш складні ніж описування і називання предмета, завдання.

Розглядання **іграшок** як метод активізації словника використовується в усіх групах. У старших групах — це технічні іграшки. Діти називають матеріал, з якого їх зроблено, форму окремих частин, родове поняття, яке об'єднує цю групу предметів (скажімо, різні машини можна об'єднати словом «транспорт»).

**Дидактична гра** — важливий метод розумового виховання і розвитку мовлення. Кожна гра має свій програмовий зміст: одна закріплює знання про природу, друга — про якості й ознаки предметів (колір, розмір, форму стан), третя — про уявлення про простір, час і т.п. До програмного змісту також слід залучати слова, які потрібно закріпити, активізувати...

Дидактична гра з предметами «Відгадай, що змінилося» корисна тим, що в ній активізуються усні частини мови: іменники («лялька була у фартусі а тепер без фартуха, лише в сукні»), дієслова («картинка лежала, а відтепер вона висить»), числівники й прикметники («було два довгих олівця, а відтепер один довгий, а інший короткий»), прийменники («формочки й совок були у відрі, а зараз під відром»), прислівники («на драбинці з кубиків півень стояв вгорі, а кіт сидів внизу. Відтепер кіт сидить внизу, а півень злетів»). Оскільки діти мусять добирати для відповідей точні слова, рекомендується використовувати небагато (до 5 предметів) і робити всього 1–2 переміщення. Для активізації словника використовується і гра «Чарівна торбинка». Розглядаючи предмет до того, як його поклали у торбинку, діти можуть скласти розповідь-опис цього предмета, пригадати про нього загадку чи вірш, а в процесі гри, перш ніж діставати предмет з торбинки, старший дошкільник може не лише

назвати його, а й визначити форму, матеріал (круглий, гумовий металевий, дерев'яний) і якість поверхні (гладкий, жорсткий).

У словесних іграх завдання полягає у швидкому доборі потрібного слова відповіді ведучому. Вони можуть бути частиною занять (5–10 хв) з рідної мови... Методичний прийом, який підвищує активність, увагу і полягає в тому, що викликаючи на відповідь ведучий будь-якому учаснику гри може кинути м'яч, хустку, торбинку для кидання у ціль, використовуючи іноді хибні рухи...

Словесні дидактичні ігри проводяться після занять на ознайомлення дітей з предметами, явищами, які супроводжуються збагаченням словника. Тому такі ігри чергуються з вправами і навіть будуються на їхньому матеріалі... важливо узгоджувати роботу над збагаченням, закріпленням і активізацією словника з роботою з інших розділів рідної мови. Задля цього корисно використовувати, зокрема різноманітні розповіді (Розкажи про цю річ: що це? яка вона? з чого зроблена? які частини? де вони розташовані? для чого використовують цю річ?). Інші розповіді діти складають по пам'яті. Наприклад, про одяг: «Розкажи, як ти роздягаєшся, коли лягаєш спати: що знімаєш спочатку, що потім? Як ти доглядаєш за одягом? Як перуть білизну? Пригадай і опиши свій і мамин одяг. Який одяг шийють з різних тканин?»

Можуть бути розповіді, які виникають у процесі трудової та ігрової діяльності. Це ігри-доручення на кшталт: «Вибери річ, не показуй товаришу, а розкажи йому, з чого вона зроблена, яка вона та що з нею роблять. Нехай він відгадає, що це за річ»...

Закріплення певної групи слів, які відображують просторові уявлення, можливе в процесі занять з образотворчого мистецтва, формування математичних уявлень та ін. Це може бути слуховий диктант-зображення форм за описом, загадкою або з використанням трафаретів. Діти отримують завдання: розташувати фігури на певній частині аркушу, обвести їх, надалі заштрихувати, наприклад: «Трикутник поклади зверху в лівому кутку, квадрат внизу в правому кутку, круг посередині».

Після проходження певної теми не можна забувати про перевіірочні заняття... Практикуються також розповіді вихователя з виділенням пауз, упродовж яких діти мають вставити пропущене слово — одне з тих, яке вони засвоїли на попередньому занятті...

*(Подготовительная к школе группа в детском саду / Под ред. М.В.Залужской. — М.: Просвещение, 1972. — С. 54–69).*



АЛ. ІВАНЕНКО

ОВОЛОДІННЯ ДІТЬМИ ЧЕТВЕРТОГО РОКУ ЖИТТЯ  
ЗНАЧЕННЯМ СЛОВА

Крім предметної свідченості, кожне слово має певне значення. Значення слів у мові дітей і дорослих довгий час залишається різним. Фізіологічне обґрунтування природи цієї різниці дало вчення про абстрагування і узагальнення, головні принципи пізнавальної діяльності людського мозку, взаємодію двох сигнальних систем.

Завдання вихователя — впливати на засвоєння дитиною значення найпоширеніших у взаєминах між людьми слів.

Дуже важливо обрати раціональні прийоми впливу на темп і якість засвоєння дітьми дошкільного віку головного семантичного змісту найуживанішої лексики. Знайти форми роботи з дітьми молодшого дошкільного віку, які допомогли б їм засвоїти головне (пряме) значення побутової дієслівної лексики, — таке завдання нашого дослідження.

У цій статті ми спробуємо висвітлити такі питання:

1. В якому значенні діти активно вживають побутову дієслівну лексику?

2. Як вони розуміють значення дієслів, яких немає в активному словнику?

У констатуючому експерименті брало участь 40 дітей четвертого року життя.

Для експерименту було обрано дієслова, що означають назви дій, які діти багато разів виконують у повсякденному житті, а також на заняттях. Дієслова, відібрані з урахуванням вимог програми виховання в дитячому садку (четвертий рік життя), характеризують такі процеси:

**Одягання і роздягання:** одягати, надягти, знімати, роззувати, перевзувати, закотити, опустити, застебнути, допомагати, переодягатися, зав'язувати;

**умивання:** умиватися, мити, перемити, обливати, намити, розмити, змити, виполоскати, витерти, перетерти, чистити (зуби);

**приймання їжі:** накривати (на стіл), розставити, подати, роздати, розкладати, наливати, кусати, жувати, їсти, пити, запивати, кришити, різати, роздавати;

**переміщення речей і речовин:** лити, перелити, долити, вилити, катати, перекочувати, розкидати, навантажувати, вивантажувати, зменшити, додати, сипати, падати, нести, катати; назви дій, що виконуються з предметами побуту: відкрити, закрити, зачинити, захлопнути, розчинити, збирати, розбити, зламати, розірвати, шити, в'язати, чистити (посуд), змитати, протирати, прасувати, прати, вкриватися (ковдрою), поливати, обтирати, зачесати, причесати, обмести, колихати;

назви дій, що означають пересування (рух) людини та її стан: вийти, перейти, зайти, йти, підніматися (по сходах, вгору), спуститися (вниз), бігти, прибігти, вибігти, пересісти, брести, плестись, кричати, кликати, моргати, хлюпати, свистіти, спати, засипати, дутися, сердитись, бурчати, злитися, чекати (когось, чогось), дивуватися, ховатися, злякатися, плакати;

назви дій, які діти виконують під час зарядки та на деяких заняттях:

шикуватись, повернутись, випрямитись, нахилитись, підтягнутись, зігнути, стрибати, підплигувати, перестрибувати, переступати, крокувати, топати, торкнутись, опустити, підняти, притиснути, ловити, штовхати, крутитись, плескати, присідати, помахати, повзати, підлазити, примазувати, розплющувати, прикласти, накласти, наклеювати, розкочувати, проводити (лінію), слухати, дослухати, вислухати, читати, розказати, пояснити, садити (цибулю), сіяти (овес), годувати (рибок).

Означені вище дієслова (переважно з прямим значенням) не дають повного уявлення про побутову дієслівну лексику, яку вживають діти четвертого року життя.

Щоб перевірити, чи є в активному словнику дітей цього віку дієслова, які нас цікавлять, ми спостерігали за дітьми у повсякденному житті, фіксуючи особливості вживання ними дієслів, а також спеціально вивчали мову дітей, створюючи умови для їх висловлення — описання дій експериментатора, персонажа лялькового театру або самої дитини. Так, щоб встановити закономірності активного вживання дітьми дієслів, ми пропонували їм (кожній підгрупі по 2—3 чол.) скласти сюжетні інсценівки («Андрійко в садок збирався», «Наташа чекає гостей», «Клоуни на арені цирку» та ін. ^ вико- ристовувати в них названі вище дієслова або відповідні дії.

Щоб з'ясувати, як діти розуміють головні значення дієслів, яких немає в їхньому активному словнику, експериментатор пропонував для виконання індивідуальні словесні завдання-інструк-

ції. Таким чином, кожне дієслово, що перевірялось, було подано в контексті мовної або предметної діяльності, добре зрозумілої і близької дитині.

Щоб встановити, які дієслова вживають діти для характеристики виконуваних у побуті дій (з дверима, віконною рамою, з глиною, з милом і водою тощо), ми створювали відповідну ситуацію. Діти повинні були назвати ці дії відповідними дієсловами. Було зафіксовано, що словом «відкрив» малюки називали такі дії з дверима: причинив двері, відкрив двері, розчинив двері, захлопнув двері. В ці чотири слова діти вкладають одне, добре засвоєне ними значення, виконувати дію повністю, спокійно. Словом «умиватися» діти називають такі дії, як *намилити* (руки милом), *розмилити* (мило на руках), *змити* (піну з рук), *сполоснути* (руки водою). В цьому разі діти добре засвоїли значення одного слова «умитися» (помили обличчя, руки), а дії, які виконуються з умивальними приладами, вони ще не могли називати своїми іменами, і через те заміняли іншими «підходящими» дієсловами. Дієсловом «дивитися» дитина визначає не одну, а кілька дій, наприклад: заглянути кудись, виглянути з вікна, роздивитись ілюстрацію, оглянути ялинку. Трирічна дитина, добре засвоївши значення дієслова «дивитися» (спрямовувати погляд очей кудись), замінює цим словом слова, відсутні в її лексиконі. Така зміна характерна щодо інших дієслів.

Аналіз відповідей дітей дає змогу констатувати, що в їхній мові є дієслова-замінники, «універсальні» дієслова, головним значенням яких дитина визначає етапи, певні дії, певні варіанти дій з предметами.

Поряд із заміною групи дієслів одним спостерігаються й інші заміни. Наприклад, діти заміняють відсутнє в їхньому лексиконі дієслово сполученням «роблять так» дією-показом. Це характерно для таких ситуацій: катання кульки з глини між долонями, розкачування пластиліну між долонями, відщипування шматочка глини, пригладжування деталей.

В активному словнику дітей є дієслова, що вживаються неточно, приблизно. Наприклад, досить часто діти ситуацію «піну змиваю» називають «піну мию»; «розмилюю мило» — «мию мило»; «ложки розкладаю» — «ложки роздаю»; «тарілочки ставить, розставляє» — «тарілочки кладе» тощо.

Характерно, що трирічні діти намагаються не вживати дієслів з приставкою *пере-*, замінюючи їх словосполученнями. Так, ситуацію, в якій слід було сказати — *перетерти*, багато дітей

називало: ще раз витирати; або — *перемити* — ще помити. З активному словнику дошкільнят четвертого року життя дуже мало дієслів з іншими приставками, як-от: *при-*, *з-* (*із-*), *об-*, *під-* та ін.

Цікаво, що дієслова, якими переважно описують стан людини, діти замінюють близькими за змістом. Ситуацію «людина чекає чогось» передають дієсловом «дивитися»; ситуацію «заглянути кудись» — знов-таки дієсловом «дивитися» або пояснюють ситуацію іншими словами, мімікою, жестами.

Більшість дієслів, які діти вживають для визначення певної ситуації, є в їхньому пасивному словнику: вони правильно розуміють інструкцію-завдання про виконання певної дії, яка визначається відсутнім в їхньому лексиконі дієсловом; намилити руки милом (виконують точно), розмилити добре мило (теж виконують), змити піну (виконують) та ін. Це стосується й дієслів з приставкою *пере-* та дієслів, які дитина позначає зображувальними діями в поєднанні з сполученням «ось так».

Поряд з цим у словнику дошкільнят є чимало дієслів значення яких вони ще не засвоїли навіть приблизно, наприклад: *сіяти, сажати, сипати, катати, шити, в'язати, жувати, накривати, шаркати, плестись, дрімати, брести, моргати, хлюпати, дивуватись* тощо.

Незважаючи на те, що викладені тут висновки потребують перевірки, вони вже тепер дають можливість говорити про потребу проводити з дітьми четвертого року життя спеціальну роботу в плані ознайомлення їх з дієсловами. Зазначимо, що такі характерні для дошкільнят особливості, як вузькість, бідність узагальнення в слові, приблизне використання слова при несприятливих умовах (бідність, шаблонність мови вихователя, батьків, відсутність певної словникової роботи з дітьми чотирьох-п'яти років) можуть мати місце і в пізнішому віці. Тоді не досить розвинений словник негативно впливає на навчання у школі.

(Дошкільна педагогіка і психологія / Респ. наук.-метод. зб. — К: Рад. шк., 1968. - Вип. 4. — С. 30-36).

А.П.ІВАНЕНКО

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ СЛОВНИКОВОЇ РОБОТИ  
З ДІТЬМИ МОЛОДШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Ознайомлення дітей молодшого дошкільного віку з найближчим матеріальним і соціальним оточенням—один із шляхів збагачення їхнього словника. Відповідно до вимог програми виховання і у дитячому садку, діти третього року повинні знати і використовувати у власній мові слова, що означають предмети побутового оточення, трудові процеси.

Назви житла і предметів, що розміщені у ньому, одягу, взуття, частин тіла людини, дій, виконуваних повсякденно, ознак предметів, якостей дій складають частину загальноповживаної лексики. З ними кожний «зживається» у дитинстві, з них починається засвоєння людиною словника рідної мови.

Однак дані констатуючого експерименту показали, що дітям четвертого і п'ятого років життя важко називати загальноповживаними словами навіть такі предмети і дії, з якими пов'язана їхня повсякденна діяльність. Так, лексично правильні назви предметів у дітей четвертого року становлять 26%, у дітей п'ятого року — 40%, лексично правильні назви дій становлять 38% у дітей четвертого року, 52% — у дітей п'ятого року.

У мові дітей четвертого і п'ятого років спостерігаються значні відхилення від норм літературної мови, що проявляються у численних лексичних помилках. Це заміни загальноповживаних назв предметів і дій іншими словами чи сполученнями слів—тлумаченнями.

Такий спосіб заміни слів є наслідком «присвоєння» дітьми назви певному предмету або дії. І чим доросліші діти, тим більше різних слів вони використовують для заміни загальноповживаних.

Крім помилок, зумовлених неправильним тлумаченням слів, діти часто перекичують морфолого-фонетичну оболонку слів (« коридор», замість «коридор»; «підодивальник» замість «підодіяльник», «разтелять» замість «розстилать»), що пояснюється і наслідуванням неправильної мови дорослих, і труднощами сприймання і засвоєння звукового складу слів, і невдалим самостійним утворенням слів та їх форм.

Виявлені недоліки свідчать про те, що ознайомлення молодших дошкільників із навколишнім середовищем недостатньо використовується для збагачення їхньої мови.

Усе це визначило характер наступної експериментальної роботи, завдання якої полягало у тому, щоб розробити систему педагогічних заходів щодо збагачення словника дітей трьох років на основі ознайомлення з оточенням і перевірити її ефективність.

Мовну практику дітей, ми намагалися організувати відповідно до відомих загальнодидактичних принципів доступності, послідовності й активності. Спочатку — це використання окремих слів-назв, під час відповіді на запитання «Що це?», «Що робить?». Потім — завдання, що вимагають використання певних слів у найхарактерніших для них словосполученнях. І нарешті, завдання, які сприяють самостійному добору слів під час побудови висловлювання у розмові чи розповіді. Така послідовність ускладнення мовних завдань мала місце під час впровадження в мову слів різних граматичних категорій (іменник, дієслово, прикметник, прислівник).

Формування мовних навичок у дітей дошкільного віку відбувається внаслідок практичного спілкування з довіллям. Дитина наслідує такі слова і словосполучення, які чує під час спілкування з дорослими, з однолітками. Отже, сприятливі умови для оволодіння дітьми словниковим складом можуть забезпечити тільки люди (вихователі, батьки), які досконало володіють літературною мовою. Однак ми не раз переконувалися, що такого сприятливого мовного середовища діти не мають: одні об'єкти (предмети, дії, ознаки) дорослі називають лексично неправильно, інших зовсім не називають. Ось чому під час експериментального навчання виникла потреба у доборі загальноповживаної літературної лексики стосовно певного виду побутової діяльності, у складанні орієнтовних словників. Доцільність такої роботи зумовлюється ще й тим, що ні програма, ні методичні посібники з розвитку мови не дають вихователю вказівок про обсяг лексичного матеріалу, яким мають оволодівати діти четвертого року.

Ми вважали, що до орієнтовних словників повинні увійти слова найбільш уживані, головні, що дають можливість дітям розуміти вказівки вихователя у ході самообслуговування, розмовляти про свою діяльність і про діяльність інших, слухати і сприймати те, що їм читають. А тому в доборі слів враховувалися насамперед вимоги програми виховання у дитячому садку щодо знань дітей трьох років про предмети побуту і навички гри, праці, самообслуговування. Враховували фонетичні і лексичні особливості слів, їх узгодженість між собою, групову цілісність певного розряду слів та їх тематичну доцільність. Засвоєння словника дітьми трьох років пов'язано з їхньою повсякденною діяльністю. У процесі вмивання,

одягання, приймання їжі, приготування до сну вихователь не тільки закріплює у дітей культурно-гігієнічні навички, а й виховує повагу до побутової праці дорослих. Елементарна трудова діяльність, за словами Г.О.Люблинської, є пізнавальна діяльність, яка вимагає і засвоєння відповідного словника. Слово дорослого розкриває дитині мету праці, пояснює зміст кожної дії.

Проте характерною особливістю мовних контактів у побуті є надто обмежені можливості для мовної практики дітей для наслідування ними зразків. Спілкуючись з дітьми у повсякденній діяльності, вихователь не має можливості цілеспрямовано формувати у всієї групи мовні навички, пов'язані з засвоєнням певної групи слів.

Певні передумови для засвоєння дітьми побутової лексики є у творчих іграх. У сюжетно-рольових іграх діти, не тільки вправляються у виконанні групових процесів, а й у назві предметів, дій, якостей. Однак у творчих іграх вихователь має можливість лише епізодично впливати на словник окремих дітей.

Найсприятливіші умови для цілеспрямованої словникової роботи з усіма дітьми створюються на заняттях. Ознайомлюючи дітей з навколишніми явищами та предметами, вихователь планомірно формує в них певні мовні навички. На жаль, питома вага власної мови кожної дитини на таких заняттях невелика, бо більшу частину часу вона слухає вихователя чи товаришів, а кількість цих занять з дітьми незначна (програма передбачає лише три заняття на тиждень).

Враховуючи вказівки дошкільної педагогіки про засоби збагачення словника дітей, поширюючи точку зору сучасної дошкільної дидактики на навчання у дитячому садку як на «складне утворення», що містить поряд з заняттями й інші форми навчання, ми висунули таке припущення: засвоєння загальноновживаної лексики рідної мови дітей четвертого року життя на основі ознайомлення з побутовим оточенням відбувається найбільш інтенсивно і результативно за наявності спеціальної словникової роботи. Якщо навчання на заняттях систематизує, поглиблює уявлення про оточення, дає мовні зразки, то навчальний вплив поза заняттями має створювати необхідні умови для мовної практики дітей, заснованої на наслідуванні зразків. Таке навчання потребує специфічних методів, прийомів, вибір яких визначається особливостями мислення і мови дітей молодшого дошкільного віку.

Найважливішим методом збагачення і уточнення словника в експериментальному навчанні стало спостереження за трудовими процесами, огляд предметів і бесіди по ходу спостережень. При цьому увагу дітей привертати не тільки до об'єкта (предмета, дії, озна-

ки), а й до його назви. Широко використовувалися з цією метою прийоми виділення слів інтонаційно, посилене артикулювання його, вимова окремих слів і словосполучень услід за вихователем. Це давало змогу одночасно включати у діяльність слуховий і руховий аналізатори і створювати передумови для засвоєння словникового зразка, для закріплення звукової оболонки слова. Включення у бесіди ігрових прийомів (ми називали їх умовно іграми-бесідами) надавало їм сюжетного характеру і давало змогу чергувати ігрові дії з мовними. Це робило такі заняття привабливими для дітей.

З метою збагачення, закріплення і активізації словника дітей широко використовувалися дидактичні ігри та вправи, а також ігри-жарти, близькі за своїм характером до ігор-забав.

Для активізації словника і навчання елементів розповіді практикувалися бесіди за малюнками або серіями фотографій, об'єднаних однією темою. Головними прийомами навчання тут були запитання і зразок слововживання. Щоб активізувати найважчі для дітей слова і навчити їх розповідати про свою діяльність та діяльність інших, використовували відоме у методиці оповідання вихователя з залученням дітей (діти доповнювали розповідь потрібними словами, словосполученнями).

Означені засоби і методи використовувалися в сукупності. Словникова робота, розпочата в одній діяльності, змінюючись і ускладнюючись, продовжувалася в іншій. Планування роботи з усією групою, підгрупами і окремими дітьми, постійний контроль за їхнім мовним розвитком, тематичні словники забезпечували оптимальні умови для здійснення висунутих завдань.

Розглянемо орієнтовний словник, який діти мусять засвоїти під час накривання на стіл.

Іменники для найменування предметів посуду та їх частин: *блюдо, супниця, тарілка, хлібниця, часник, чашка, дно* (тарілки, блюдця, чашки, відра, кастриюлі), *дужка* (відра, чайника), *край* (відра, блюдця, тарілки), *носик* (чайника), *ручка* (кастриюлі, чашки); найменування страв за порядком їх подавання: *перше, друге, третє*; часу приймання їжі: *сніданок, обід, полуденок, вечеря*; меблів: *стіл, стілець, буфет*; столової білизни: *скатерка, серветка*.

Прикметники: *велика — маленька* (чашка), *глибока—мілка* (тарілка), *гарячий — холодний* (чай), *порожня — повна* (склянка), *білий — чорний* (хліб).

Дієслова: *подати — подавати, роздавати — роздати* (хліб, котлети, яблука), *носити — приносити* (перше, друге, третє),

*ставити — поставити — розставити* (тарілки, хлібниці); *розкласти — розкладати* (ложки), *класти — докласти, накласти — накладати* (їжу в тарілку), *налити — наливати, розлити — розливати* (борщ, суп, чай, компот), *розстелити — розстеляти* (скатерку на столі), *різати — нарізати* (хліб), *пригощати — пригостити* (кого-небудь).

Прислівники: *мало — багато, гарно, поряд, праворуч — ліворуч.*

Фразеологічні звороти: *накрити — накривати* (стіл); *накрити — накривати* (сніданок, вечерю).

Завдання, методи і форми роботи.

1. Для виявлення у дітей знань про посуд і найменування його: огляд посуду в буфеті перед полуднем чи ранком (з підгрупами дітей).

2. Для уточнення і закріплення назв предметів посуду і навчання їх вживання при відповіді на запитання «Що це?: оглянь посуд на столі, накритому до обіду або полудня».

3. Для перенесення слів-найменувань предметів на іграшки: огляд іграшкового посуду; бесіди у ході творчих ігор (з підгрупами дітей); дидактична гра з картинками «Чого не стало?» (з підгрупами дітей під час ігор).

4. Для закріплення й активізації слів-найменувань предметів посуду, навчання вживати відповідні слова у родовому відмінку: дидактична гра з картинками «Чого не стало?» (з усією групою після сну).

5. Для поглиблення уявлень про посуд, уточнення знань про частини посуду, їх призначення: дидактична гра з іграшковим посудом «Що там?» (на занятті з ознайомлення з довір'ям і розвитку мови).

6. Для закріплення найменувань частин посуду і навчання вживати відповідні назви у родовому відмінку: гра-вправа «Чого не видно?» (під час ігор з усіма дітьми).

7. Для уточнення та розширення знань про призначення і способи використання посуду, про послідовність дій при накриванні стола, для закріплення лексично правильних найменувань відповідних дій: спостереження за тим, як няня накриває стіл (з усіма дітьми перед обідом).

8. Для поглиблення і систематизації знань про предмети, складові частини, ознаки (розмір, колір, форма), для навчання вживати слова-предмети, слова-ознаки і слова-дії у фразі: гра-бесіда про посуд (заняття з ознайомлення з навколишнім і навчання рідної мови).

9. Для вправлення дітей у вживанні слів-предметів, слів-ознак і слів-дій у реченні: гра-бесіда «Подамо лялькам обід» (під час ігор з усіма дітьми).

10. Для навчання елементів розповіді: гра-жарт «Андрійко накриває стіл» (заняття з ознайомлення з навколишнім і розвитку мови).

11. Для навчання вмінь вживати дієслова: вправи «Скажи про інше», «Скажи про дітей» (під час ігор з підгрупами дітей).

12. Для навчання вмінь вживати прикметники-антоніми: вправи «Скажи навпаки», «Я почну, а ви закінчіть» (у ранкові й вечірні години з підгрупами дітей).

13. Для вправлення в розмовному мовленні з елементами розповіді: бесіди за картинками фотоальбому «Накривання стола» (вранці й увечері, індивідуально і з невеликими підгрупами дітей).

14. Для вправлення дітей у розповіді: дидактична гра «Якщо правильно розкажеш, до ляльок у гості підеш» (під час ігор з усією групою дітей).

Вплив експериментального навчання на прискорення темпів і якість мовного розвитку дошкільників був значним.

У три рази зросло вміння дітей лексично правильно називати предмети (у контрольній групі — на 15%); дії — у два-чотири рази (у контрольній групі особливих змін у назвах дій не відбулося). Навички лексично правильного слововживання характеризувалися значною міцністю.

Навички лексично правильного найменування об'єктів довкілля у дітей молодшої експериментальної групи перевищували вміння старших дошкільників, які не підлягали експериментальному навчанню (дані про словник старших дошкільників ми взяли з дослідження Ю.С.Ляховської).

Цілеспрямована робота над збагаченням словника молодших дошкільників істотно вплинула на граматичну будову мови, на розвиток у них навичок розповідати, на виховання уваги до слова, до мови інших.

(Дошкільна педагогіка і психологія. / Респ. наук.-метод. зб. — К.: Рад. шк., 1974. — Вип. 8. — С. 11-18).

## ЕКСКУРСІЙ-ОГЛЯДИ, РОЗГЛЯДАННЯ ПРЕДМЕТІВ ТА БЕСІДИ ПРО НИХ

Є.І.Тихеева є автором цінного методу з розвитку мовлення дітей — екскурсій-оглядів. Вона рекомендувала два способи використання навколишнього середовища: наближення середовища до дітей і дітей до предметів і явищ навколишнього середовища, маючи на увазі екскурсії та екскурсії-огляди.

У дитячих садках практикуються екскурсії за межі дитячого садка (в бібліотеку, парк, ліс, магазин, на пошту тощо). Екскурсій-огляди проводяться рідше.

У своїй праці «Развитие речи у детей» Є.І.Тихеева дає орієнтовну тематику екскурсій-оглядів (буфет, плитка, ванна, ліжко, опалення, телефон, рояль, радіо) з поступовим ускладненням програмного матеріалу в кожній віковій групі. У наш час тематику оглядів можна значно розширити. Адже кожна сім'я користується холодильником, пральною машиною, пілососом, електропрасками, телевізором. Діти дошкільного віку бачать ці предмети, але ознайомлені з ними лише поверхово.

Відставання чуттєвого досвіду в ознайомленні з навколишнім і предметами побуту призводить до збіднення дитячого мовлення. У ході опитування дітей різних вікових груп виявилось, що знання дітей предметів побуту і найближчого оточення уривчастості, поверхові, неточні, слова-позначення вживаються узагальнено або у «вузькому» розумінні. Мовлення-опис складається з окремих непов'язаних між собою слів.

Для розширення знань дітей про предмети побуту й найближче оточення ми розробили тематику екскурсій-оглядів і номенклатурних занять на розглядання предметів і бесіди про них відповідно до програми кожної вікової групи.

Молодша група (4-й рік життя).

**Групова кімната.** Дати поняття про групову кімнату. Вона світла, простора, великі вікна, багато квітів. У груповій кімнаті є столи і стільці, за якими діти малюють, ліплять, вирізують, ігровий куточок, шафи з іграшками, книжкові шафи, вітрина, стіл, за яким діти розглядають книжки, акваріум...

*Словник:* групова кімната, іграшки, книжкова шафа, гратися, акваріум.

**Умивальна кімната.** Це кімната, в якій діти вмиваються, миють руки. У ній є умивальники (раковина, кран, душ, гаряча й холодна вода). Умиватися й мити руки потрібно з милом, витирати обличчя й руки рушником. Ознайомити дітей з картинками-позначками, розповісти, як потрібно мити руки. Звернути увагу на зовнішній вигляд умивальної кімнати (стіни білі, викладені білими плитками, білі раковини й рушники, все чисте). В умивальній кімнаті є туалет.

*Словник:* умивальна кімната, раковина, кран, мило, мильниця, душ, рушник, туалет, намилити, витерти.

**Роздягальна кімната.** Це невеличка кімната, в якій діти роздягаються і одягаються на прогулянку. Вздовж стін стоять шафи для одягу з картинками-позначками. В коліній шафі є дві полицки, верхня — для головних уборів, нижня — для взуття. На гачки вішаємо верхній одяг. Для зручності в роздягальній кімнаті є диванчики, килим.

*Словник:* роздягальна кімната, шафа, диванчик, гачки, полицки, одяг, взуття.

**Їдальня.** Їдальня міститься в груповій кімнаті. Тут стоять столи, за якими діти їдять, у кожного своє місце. Роздає їжу і прибирає із стола помічник вихователя—Тамара Петрівна. Посуд зберігається в буфеті, його миють у спеціальній кімнаті.

*Словник:* їдальня, сніданок, обід, полуденок, вечеря, серветки, тарілка, ложка, хлібниця, чашка.

**Спальня.** Велика, простора, світла кімната, в якій діти сплять. У спальні стоять ліжка з постільною білизною. У спальні завжди тихо.

*Словник:* спальня, ліжко, постільна білизна.

**Наша ділянка.** Ознайомити дітей з ділянкою: майданчик для ігор, пісочник, колода, машина, пароплав, драбинка, гірка. Павільйон—веранда з лавочками. На ділянці багато квітів, дерев, кущів...

*Словник:* ділянка, майданчик, павільйон, колода.

Середня група (5-й рік життя).

**Книжкова шафа.** Ознайомити дітей з місцем, де зберігаються книжки, альбоми: книжкова шафа, вітрина. Показати різні види книжок (книжка-ширма з ілюстраціями, книжка забава), альбоми, журнали, папки з ілюстраціями. Книжки розглядаються у куточку книжки за столами.

*Словник:* вітрина, обкладинка, ілюстрації, журнал.

**Вікно.** Ознайомити дітей з джерелом денного світла в групі. Пояснити будову вікна: дерев'яні рами, скло, кватирка, фрамуга, підвіконник, ручка. Скло має буди завжди чистим.

*Словник:* скло, рама, фрамуга, кватирка, підвіконник.

**Буфет.** Дати поняття про місце, де зберігається посуд.

Ознайомити з назвою посуду: столовий, чайний; глибока, мілка тарілка; столова, десертна, чайна ложка; чашка, кружка, виделка,, ніж, чайник, каструля, відро. Знати їх призначення.

*Словник:* столовий, чайний, посуд, десертна, виделка.

**Куточок природи.** Уточнити назву місяця, де розміщені й живуть рослини, тварини, птахи. Пригадати, які квіти є в куточку природи, тварини, птахи, риби. Ознайомити з новими квітами, рибками.

*Словник:* вольєра, тераріум, тварини, рослини.

**Постіль.** Уточнити, на чому діти сплять (ліжко, розкладушка), ознайомити з постільною білизною: матрац, простирadlo, ковдра (одяло), підодіяльник, подушка, наволочка; пояснити їх призначення, де вони зберігаються.

*Словник:* постільне приладдя, матрац, простирadlo, ковдра, наволочка.

**Іграшки.** Уточнити назву окремих іграшок, ознайомити з місцем їх зберігання.

*Словник:* іграшки, конструктор, іграшки-вкладиші, мозаїка, транспортні іграшки.

**Музична зала.** Уточнити знання дітей про приміщення, в якому проходять музичні заняття. У залі стоїть піаніно, шафа з іграшками, картини. Зала простора, світла. На свято тут проводять дитячі ранки.

*Словник:* музична зала, піаніно, музичний керівник, ранок.

**Кабінет лікаря.** Ознайомити дітей з працею лікаря, медичної сестри: лікують, оглядають дітей, роблять щеплення, зважають, слухають. У кабінеті лікаря стоїть стіл, диван, ваги, шафа з медикаментами, ростомір. Уколи роблять шприцем.

*Словник:* медичні працівники, ваги, ростомір, медикаменти, шприц, лікар.

**Кухня.** Ознайомити дітей з приміщенням, де готують їжу, обладнанням: столи, плитки, каструлі, дошки, машини та пристрої, що полегшують працю людей (хліборізка, овочерізка, м'ясорубка, картоплечистка). Їжу готує кухар. Продукти привозить машина. Ознайомити з працівниками кухні, назвами страв, що готують на кухні.

*Словник:* кухар, плитка, хліборізка, овочерізка, м'ясорубка, картоплечистка, борщ, суп, котлети, вареники, компот, узвар.

Старша група (6-й рік життя).

**Опалення.** Ознайомити з опаленням дитячого садка взимку: парове опалення, батареї (в сільській місцевості — грубки), їх

розміщення, призначення, час опалення, гвинти для регуляції тепла, труби, по яких іде гаряча вода, котельня.

*Словник:* опалення, батареї, грубка, тепло, котельня.

**Кабінет завідуючої.** Ознайомити дітей з кабінетом завідуючої дитячим садком, її працею. Завідуюча піклується про дітей, про обладнання дитячого садка, відвідує заняття в групах, прогулянки, допомагає в роботі працівникам дитячого садка. В кабінеті є стіл, стільці, телефон, книжкова шафа, картини.

*Словник:* завідуюча дитячим садком, кабінет завідуючої, телефон.

**Піаніно.** Дати дітям поняття про музичний інструмент — піаніно, його будову: корпус, кришка, клавіші, струни, молоточки, педалі, пюпітр, стоїть на коліщатках. Ознайомити з маркою піаніно...

*Словник:* корпус, клавіші, струни, пюпітр, ноти.

**Радіо.** Ознайомити дітей з будовою і роботою радіо: корпус, шнур, розетка, регулятор гучності. Навчити дітей користуватись радіо.

*Словник:* радіо, радіостанція, радіопередача, диктор.

**Електропраска.** Ознайомити дітей з електропраскою, її призначенням, принципом роботи. Праскою прасують білизну, одяг. Працює цей прилад за допомогою електрики, шнур умикають у розетку. Праску ставлять на спеціальну підставку, вона гаряча, можна обпектись, спалити білизну. Прасувати слід швидко.

*Словник:* електропраска, прасувати, білизна, одяг.

**Квітник.** Дати дітям поняття про квітник — місце на ділянці, де росте багато квітів. Закріпити назву садових квітів (айстра, чорнобривці, сальвія та ін.). Квіти потребують догляду: їх потрібно поливати, розпушувати землю, виривати бур'яни.

*Словник:* квітник, чорнобривці, сальвія, айстра, лійка.

Підготовча до школи група (7-й рік життя).

**Педагогічний кабінет.** Ознайомити з роботою вихователя-методиста дитячого садка: допомагає в роботі вихователям, купує іграшки, книжки, посібники, відвідує заняття. Допомагає завідуючій дитячим садком. Обладнання кабінету: шафи, в яких зберігаються іграшки, книжки, дидактичний матеріал, картини і таблиці, ігри — все необхідне для занять.

*Словник:* вихователь-методист, педагогічний кабінет, посібник, наочність.

**Дитячий садок.** Уточнити й закріпити знання дітей про розміщення та обладнання дитячого садка, призначення приміщень: групові кімнати, зала, вестибюль, коридори, кабінет лікаря, завідуючої, педагогічний кабінет, кухня, кладова, господарчий

двір, пральня, їх обладнання; назва і номер дитячого садка, адреса, працівники дитячого садка.

*Словник:* вестибюль, кладова, пральня, господарчий двір.

**Пилосос.** Електрична машина, що полегшує працю дорослих. Будова: металевий корпус, мотор, отвір, через який втягується пил, мішечок для пилу, щітки, трубки, шнур, що вмикається в розетку. Пилососом чистять килими, одяг, стіни, меблі.

*Словник:* пилосос, щітки, трубки, мотор.

**Пральня** машина. Ознайомити дітей з маркою машини, її будовою, призначенням: металевий корпус, мотор, бак, в який закладають білизну, наливають гарячу воду з милом. У стінці бака є колексо, що обертає білизну, шланг, через який виливається вода. Працює за допомогою електрики, шнур вмикається в розетку.

*Словник:* пральня, прати, обертати, білизна, пралю.

**Телефон.** Призначення й будова телефонного апарата: пластмасовий корпус, трубка, важелі, шнур, мікрофон, диск з цифрами. Ознайомити з принципом роботи. Навчати користуватися телефоном. Ознайомити з телефоном-автоматом.

*Словник:* корпус, трубка, диск, мікрофон, номер.

**Холодильник.** Ознайомити дітей з принципом роботи й будовою холодильника: металевий корпус, шнур з вилкою, шафа, ручка, дверцята, морозильна шафа, лампочка, регулятор холоду. Навчати дітей користуватися холодильником.

*Словник:* холодильник, морозильна шафа, продукти.

**Газова плітка.** Ознайомити дітей з принципом роботи й будовою газової плити: плітка працює з допомогою газу, що йде по трубах. Газ небезпечний, легко загоряється, вибухає, чадний. Будова плити: металевий корпус, кришка, горілка, духовна шафа, крани...

*Словник:* газ, горшки, духовна шафа, кран.

Екскурсії-огляди й розглядання предметів і бесіди про них плануються не більше одного разу на місяць в усіх вікових групах дитячого садка, включаються в інші види занять. Є.І.Тихеева застерігала вихователів, що жоден вид заняття не повинен проводитися за рахунок інших занять, бо екскурсії, які проводять занадто часто, можуть набриднути.

Враховуючи специфіку оглядів, дітей молодшої групи можна поділити на дві підгрупи (огляд групової кімнати, умивальної, роздягальної та ін.). У середній та старшій групах більшу частину екскурсій-оглядів можна проводити водночас із усіма дітьми. Проте розглядання побутових предметів (пральня машина, холодильник,

газова плітка, телефон) доцільніше проводити з окремими підгрупами, оскільки приміщення, в яких розміщені ці предмети, не дають змоги водночас умістити всіх дітей.

Розглядання предметів побуту, екскурсії-огляди супроводжуються загадуванням загадок, читанням віршів, оповідань.

Екскурсії-огляди не лише сприяють збагаченню словника і уявлень дітей відповідно до вимог програми, а й значно активізують зв'язне мовлення дошкільників.

(Навчання дітей розповідання: Метод, лист. — К.: Рад. шк., 1978. — С 20-27).

ЛІ. ГЛУХЕНЬКА

#### МІСЦЕ КАРТИНКИ ЯК ДИДАКТИЧНОГО ПОСІБНИКА СЕРЕД ІНШИХ НАОЧНИХ ПОСІБНИКІВ ДИТЯЧОГО САДКА

Навчання дошкільника побудовано широко і різноманітно на принципі наочності і при цьому використано такі дидактичні прийоми на сприйманні, що його дістають діти безпосередньо через відчуття. Цим чуттєвим шляхом сприймання є спостереження і ознайомлення з об'єктами живої природи (тварини, птахи, рослини, комахи і т.п.), з навколишніми (предмети обстановки й побуту, транспорт знаряддя людської праці тощо), з явищами суспільного життя (будівництво, демонстрації, свята та ін.). Ознайомлюючись уперше з новим і досі невідомим предметом або явищем, дошкільник не задовольняється самим словесним поясненням: йому потрібно відчутти це нове й невідоме: помацати, порухати, оглянути, — тільки тоді воно стає до кінця зрозумілим. Ось чому в навчанні дітей дошкільного віку принцип наочності здійснюється насамперед через безпосередній досвід. Чи завжди це можливо в процесі навчання і чи потрібно обмежуватися тільки цього року досвідом? У більшості випадків на перше запитання можна відповісти позитивно, але бувають моменти, які виходять за межі власного досвіду, коли з усіх різноманітних відчуттів доводиться користуватися тільки одним — зоровим, який при цьому входить до складу опосередкованого сприймання: через зображення на папері. В таких випадках вихователі потрібно вдатися до картини як до заміни безпосередньо-



го досвіду, як до наочного зразка того, що не можна мати в наявності в цей час (тварини і птахи інших широт, морський пароплав, підводний човен і т.п.). Що ж до другого запитання — чи потрібно обмежуватися тільки безпосереднім сприйманням дійсності, то на це потрібно відповісти негативно: хоч би які були яскраві спостереження дійсності, вони в процесі навчання потребують повторення й закріплення, і тут велику користь приносить картинка, що уточнює і закріплює, підтверджує, здобуті дітьми враження та уявлення.

Отже, картинка відіграє тут підсобну, а не домінуючу роль. Треба сказати, що для дошкільника, особливо молодшого віку, в навколишній дійсності є багато нового, раніше невідомого йому; кожний прожитий день приносить ці новини і сприяє ряду відкриттів: і котенята, які народилися сліпими і враз стали зрячими, і ніколи не бачений джміль, який сердито гуде, і дивна машина, яка їде по вулиці і робить дощик, — чи потрібно всі ці цікаві речі підмінити картинкою? Звісно, не потрібно — вона має їх тільки підтверджувати.

Вихователі дитячих садків знають і можуть багато розповісти про те, що спостереження живого котика, метелика, жаби, справжнього літака, потяга, вантажівки викликають такий живий обмін думками у дітей, а їхні очі, що блиснули радістю, і руки, що простягалися до об'єкта спостереження, свідчать про такий живий інтерес, що жодна картинка, хоч би як художньо вона була виконана, не дасть стільки різноманітних сприймань і вражень, як оригінал, з якого вона є хоч і досконалою, але копією.

Отже, навколишня дійсність, близька і доступна, розумінню дитини, не потребує при першому ознайомленні з нею підміни її картинкою. Вона сприймається і повинна сприйматись дітьми дошкільного віку через їх особистий досвід. Але цей досвід, розширюючись і збагачуючись з віком, виходить за межі безпосереднього сприймання, ґрунтуючись на словесних поясненнях дорослих; слово замінює в деяких випадках досвід, особливо за наявності авторитету дорослого, у дитини створюється враження і уявлення тільки на основі словесних описів вихователя. А все ж ці уявлення, не підкріплені чуттєвим способом, нерідко бувають у дітей невиразні й неясні: діти села не чітко уявляють собі трамвай, тролейбус, багатоповерховий будинок; для дітей міста не зрозумілі образи комбайна, електропоїлки, птахоферми.

Чи потрібно в таких випадках використати картинку як підтвердження словесного опису цих предметів?

Ми вже зазначали, що ознайомлення з зовнішнім світом здійснюється для дітей дошкільного віку переважно через першу

сигнальну систему (комплексні сприймання чуттєвого характеру). Логічне мислення з властивими йому рисами: вмінням узагальнювати, робити висновки, умінням абстрагувати не чітко виявляється в цьому віці, бо друга сигнальна система тільки починає розвиватися і вдосконалюватися. Тому дитина, особливо молодшого дошкільного віку, сприймає навколишнє життя вузько конкретно і, що найважливіше, ситуативно (тобто на основі тієї обстановки і свого місця в ній, в якій дитина перебуває в цей момент). Наприклад, дитину запитують: «Чому ти така кисла?» А вона тихенько шепоче бабусі: «Хіба вона мене куштувала?». При дитині кажуть: «Це така справа, що кінців не збереш». І дитина засипає запитаннями: «Які це кінці? Де їх можна збирати?» і т.п.

Знаючи ці специфічні риси дитячого мислення — конкретність і ситуативність, вихователь ставить собі запитання: які з наочних засобів потрібно використати на підтвердження словесних описів нових предметів і явищ, яких немає в особистому досвіді, щоб допомогти дитині конкретно усвідомити їх?

Тут успішно конкурують з картинкою такі наочні посібники, як моделі, муляжі, макети, які мають ряд дидактичних переваг перед картинкою: вони об'ємні і, отже, багатообразне відчутні, а тому й чіткіше конкретизують предмети, ніж площинне зображення на картинці. Тому дитині села слід показати добре зроблену іграшку—модель трамвая, яка відтворює його в усіх головних і другорядних деталях, а дитині міста — так само добре і деталізовано зроблений макет птахоферми.

Використовуючи такі посібники у процесі навчання, дошкільники дістають чіткіші уявлення про певні невідомі або маловідомі предмети: їх можна взяти в руку, освоїти дотиком їх форму, їх поверхню, розглянути їх складові частини, тобто відчуті їх у трьох вимірах, об'ємно, а не в площині, як на картинці.

Отже, картинка в умовах ознайомлення з новими, не знайомими раніше предметами відсувається серед наочних посібників на друге місце.

Наші спостереження протягом ряду років показують, що сприймання незнайомих дітям предметів і явищ через картинку нечітко і розпливчате. Так, під час відвідування кошари діти не пізнавали вівці — тварину, яку вони бачили тільки на картинці. Дехто з них говорив, що вона, мовляв, не така, як на картинці. Інші запитували, де в неї роги.

Особливо чіткою є недиференційованість і нечіткість дитячого сприймання під час розглядання картинок із зображеннями

предметів нових і далеких від дитячого досвіду. Діти, які ніколи не були біля моря і не бачили молу, не помічали на картинці цієї вузької смужки землі, вона для них зливалася з морем, у дітей склалось уявлення, що машини їдуть по воді. Адже картинка не має пояснень, вона тільки фіксує цей часто незрозумілий факт для дошкільника, і пояснити його важко за відсутності в дитини систематичних зв'язків з раніше набутими враженнями та уявленнями.

Картинка не має передувати тому, що дитина може пізнати безпосередньо у своєму досвіді. Зображаючи предмети нові, невідомі раніше, картинка має супроводити дитячий досвід, інакше вона створює неясності, привчає дітей користуватися словом у відриві від його змісту; виробляється звичка до балакучості й базікання.

З цього не слід робити висновок, що коло уявлень дітей-дошкільників має бути обмежене їх безпосереднім досвідом — це було б неправильно: навчання розширює кругозір дітей, збагачує їх новими відомостями і знаннями, сприяє їх розумовому розвитку, тому дітям слід давати відомості про навколишнє життя не тільки наочно, а й через слово: через живу й яскраву розповідь вихователя, через художнє читання літературних творів у супроводі ілюстрацій, зроблених такими талановитими художниками, як Чарушин, Лебедев, Конашевич, Пахомов, Литвиненко та ін. Тут ілюстрація-картинка виступає як конкретизуючий прийом, який уточнює і підтверджує образи, викликані словом. Дидактична картинка для дошкільників сама по собі не навчає, вона лише зображує предмети або явища. Навчає слово вихователя в супроводі картинки і тільки в тих випадках, коли слово і картинка не переходять меж, доступних пізнанню дошкільника. Не можна думати, що досить показати дітям картинку про тайгу або про тороси на Льодовитому океані і супроводити їх поясненнями, як зараз же в дітей створюються ясні уявлення про тайгу і про тороси. Саме так роблять деякі вихователі, які прагнуть до горезвісного «розширення дитячого кругозору» і пишаються тим, що їхні вихованці: знають, де і як росте бавовник, про Північний полюс, про тропічні ліси, тайгу і оперують різними «розумними» словами. Це тільки створює базік і пустомель, за влучним визначенням І.П.Павлова, і показує, що такі вихователі не знають особливостей дитячого сприймання і дитячого мислення. Малим дітям, якими є дошкільники, потрібно знати те, що їм під силу, що відповідає їх психофізичним можливостям, і для цього не потрібно «подорожувати в далекі краї», потрібно пошукати в себе, ближче.

...Дійсність, що оточує дитину, досить багата, різноманітна і цікава, щоб розширити дитячий кругозір доступними і зрозумілими для дошкільника образами, щоб збагатити їх мислення, уяву і пам'ять. Дитячий садок не готує маленьких всезнайонок, що мають запас слів, з якими не пов'язані конкретні образи; в школі, а тим більше в широкому житті, не потрібні верхогляди, тому той фонд знань і навичок, який подано в програмі дитячих садків, є цілком достатнім фундаментом для дальшого навчання і виховання в школі.

Отже, в житті дітей у дитячому садку (за правильно організованого навчання) рідко можуть бути випадки, коли доведеться пояснити який-небудь незрозумілий предмет або явище, яких немає в дитячому досвіді та які не можна спостерігати безпосередньо або не можна пояснити за допомогою відповідного об'ємного наочного посібника. Лише в окремих випадках слід вдаватися до картинки як до першоджерела дитячого пізнання навколишнього життя.

У практиці наших дитячих садків справа стоїть інакше. Вихователі використовують картинки в усіх і всяких випадках ознайомлення дітей з навколишнім життям, підмінюючи ними живе і безпосереднє сприймання дійсності. Замість активного спостереження в природі і в суспільному житті, яке виховує інтерес, допитливість і спостережливість, вихователь поспішає дати дітям відображення цього життя в площинному зображенні картинки, при нічим невинуватій певності, що «так дітям зрозуміліше». Картинка через це посідає в роботі дитячого садка не відповідне їй місце домінуючого і універсального прийому, тоді як її призначення — не передувати дитячому досвідові, а супроводити, уточнювати і деталізувати його.

Навчання дітей дошкільного віку слід починати з реальних предметів у процесі певної діяльності, а не з їх відображень у картинках. У практиці ж дитячих садків орієнтування на картинку прийняте, якщо не як єдино можливе, то у всякому разі як головне і домінуюче. Якщо методист запитує у виховательки: «Як ви думаєте ознайомити дітей з трактором? із зайцем? із птахами?» то переважно він почує відповідь: «Я покажу їм картинку».

Якщо вихователю потрібно провести дидактичну гру на овоєння дітьми форми, кольору, якості якого-небудь предмета, він насамперед шукає картинку, хоча живі квіти, фрукти, метелики, дрібні тварини і т.п. слугують цьому завданню краще й повніше, ніж їх зображення на картинці. Якщо потрібно відповідно до програми ознайомити дітей з дятлом, лисицею та ін., то відсутність відповідних картинок приводить вихователя в розпач: він пробує на-

малювати сам, шукає знайомих, які вміють малювати, і в результаті виходить приблизне і відносно зображення, яке найчастіше спотворює реальний образ, не дає дітям правильних уявлень про нього.

Водночас при університетах є зоологічні музеї, при середніх школах — добре обладнані біологічні кабінети, куди можна повести дітей і показати їм прекрасно зроблені моделі і опудала птахів та звірів, які діти мають знати за програмою. Проте такі екскурсії потребують великої підготовчої роботи: слід домовитися з адміністрацією, самому перед цим ознайомитися з фондом, який є в музеях і кабінетах, продумати план і хід екскурсії. На все це потрібно витратити багато енергії — картинка більш портативна, проста і легка. Що ж до якості картинки та її освітньо-виховної цінності, то це не береться до уваги, вважається не істотним; принцип приноситься в жертву зручності.

Отже, дидактична картинка — не універсальний і не домінуючий прийом наочності в навчанні дітей дошкільного віку, її роль значно скромніша і зводиться до уточнення і закріплення раніш проведеного ознайомлення з навколишнім життям.

Чи зменшується від цього дидактична цінність картинки? Звичайно, ні. Вона цінна і необхідна в усіх тих моментах, коли вихователі потрібно зосередити дитячу увагу на ознаках, окремих частинах і деталях предметів та явищ навколишнього життя і закріпити набуті уявлення.

Тут статичність картинки є вірна помічниця навчання, бо дає можливість її розглядати не раз, виявляючи всі деталі і подробиці. Дидактична картинка цінна не тільки для уточнення дитячих знань про навколишнє життя, вона викликає в дитини певні почуття і емоції, вона, визначає її ставлення до зображуваного і сприяє, таким чином формуванню її моральних понять. Яскраві й барвисті картинки, які зображають предмети і явища, зрозумілі й близькі дітям, всі діти їх дуже люблять, а тому вони цінні як засіб, який виховує в дітей почуття радості, інтересу, бажання зберегти книгу з картинками навколо, як улюблену.

Картинки-ілюстрації до казок і оповідань дуже цінні для розвитку уяви дитини-дошкільника, відносно бідної на образи через малий досвід дитини. Ілюстрації збагачують уяву, сприяють її розвитку, допомагають усвідомлювати зміст літературного твору і, таким чином, допомагають розвитку мислення. Нарешті, картинки, стимулюючи дітей до розповідання з приводу їх змісту, сприяють розвитку зв'язної мови дітей і збагачують їх словник.

Ось ті головні й дуже істотні властивості дидактичної картинки, які є великою необхідною цінністю в освітньо-виховній роботі дитячого садка. Вся справа в переоцінюванні її ролі: її потрібно використовувати як підсобний матеріал, а не як керівний, як матеріал, що уточнює дитячі відомості, проте в більшості випадків не дає їх.

Що ж до місця картинки серед наочних посібників дитячого садка, то вона має посідати друге місце після об'ємних посібників (іграшки, моделі, муляжі, макети), за умови, що і ті, і ці зроблено художньо.

*(Глухенька ЛІ. Картинка як дидактичний посібник в роботі дитячого садка. — К: Рад. шк., 1958. — С 25-28; 30-35).*

#### ОРГАНІЗАЦІЯ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОЇ ПРОТИПОЖЕЖНОЇ РОБОТИ В ДОШКІЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

...Можна виділити три головні напрями в організації навчально-виховної протипожежної роботи з малюками.

По-перше, така, робота не має обмежуватися засвоєнням норм і правил пожежної безпеки. Дітей потрібно вчити бути обачливими, прищеплювати їм навички орієнтування і швидкого реагування, в екстремальних умовах.

По-друге, максимального ефекту в цьому молена досягти (й це доведено практикою), якщо навчально-виховну пожежно-профілактичну роботу проводити за трьома напрямками: колектив^діти-батьки.

По-третє, слід враховувати деякі принципові аспекти протипожежної роботи з дітьми, які істотно відрізняються від такої роботи з дорослими. Використання так званої шокової пропаганди для акцентування на страшних наслідках пожеж може негативно відбитися на дитячій психіці, травмувати її. Водночас не слід ігнорувати специфічну особливість дитячої психіки уявляти пожежу, як щось захоплює. У такому випадку можна досягти протилежного наслідку.

Лише з урахуванням цих особливостей протипожежна навчально-виховна робота може справити істотний вплив на зниження кількості пожеж, які виникають під час ігор і пустощів дітей з вогнем... і водночас виступити важливим компонентом виховання у малюків дбайливого ставлення до особистого й громадського майна...

Молодшим дошкільнятам потрібно дати початкове уявлення про вогонь і небезпеку гри з ним. Вони мають засвоїти, що не можна брати в руки сірники й запалювати їх. Водночас необхідно формувати уявлення про те, що вогонь потрібний людині, проте за умови недбайливого й необережного поводження з ним він становить небезпеку для життя, а також для усього довкілля, створеного працею дорослих.

У старшій групі в дітей закріплюються ці навички і вводяться нескладні правила користування побутовими електроприладами (праскою, радіоприймачем, телевізором). Діти мають знати про призначення основних первинних засобів гасіння пожежі, евакуаційні виходи з приміщення, короткі вимоги до їх змісту. Ця робота триває і в підготовчій групі. Діти 7-го року життя мають пам'ятати номер телефону виклику пожежної охорони («01»), вміти користуватися ним у разі необхідності.

Дошкільники мають знати, що в жодному разі не можна: гратися з сірниками, запалювати папір, пух з тополі, траву, переносити вогонь; без догляду дорослих розпалювати вогнище, багаття; займати незгасле вугілля у пічці; гратися з іграшками біля запаленої плитки, примуса, керогаза); за відсутності дорослих умикати побутові електронагрівальні прилади; класти будь-які предмети на електроприлади, що увімкнені в мережу; запалювати речі, які легко загораються, чи перевіряти можливість їх загорання.

Дітей потрібно також ознайомити з правилами поведінки під час пожежі:

- необхідно повідомити про виникнення пожежі сусідам чи комусь із дорослих;
- під час пожежі не можна ховатися у приміщенні;
- якщо виникла пожежа на маленькій дільниці, необхідно залити її водою, засипати, піском, загасити вогонь ковдрою чи якоюсь іншою цупкою тканиною;
- якщо в приміщенні багато диму, потрібно добиратися до виходу повзком;
- якщо в приміщенні є діти, які не здатні самостійно його залишити, слід негайно вивести їх на вулицю у безпечне місце;
- якщо відсутні дорослі, потрібно набрати номер телефону «01», повідомити адресу й своє прізвище.

Навчально-виховну протипожежну роботу потрібно починати з середньої групи, яку планують у розділі «Ознайомлення з довкіллям». Попередження пожеж, які виникають внаслідок дитячих пустощів з вогнем, як щомісячні спеціальні заняття.

Систематичне засвоєння знань про властивості вогню сприяє закріпленню знань про правила безпеки в користуванні предметами домашнього вжитку, електронагрівальними приладами, телевізорами, газовими плитами, сірниками, запальничками тощо...

Найкращою формою такого заняття може бути безпосереднє спостереження за діями дорослого, наприклад, кухаря на кухні. В ході ознайомлення з його роботою, знаряддями праці вихователь звертає увагу дітей, як обережно він працює біля великої розжареної плити, дотримується правил пожежної безпеки. Слід переконати дітей, що чистота на кухні, відсутність зайвих предметів і матеріалів, які легко можуть зайнятися вогнем, є обов'язковою умовою запобігання пожежі...

Аналогічні знання можна закріпити і в ході проведення занять-спостережень у спеціально відведеному місці за спалюванням осіннього листа. Особливу увагу слід звернути на те, що вогонь дуже швидко розповсюджується по сухій траві, тому двірник вибирає місце для спалювання листа далеко від будівель і дерев, а осередок обкопує чи обсіпає піском, щоб вогонь не розповсюдився на територію дошкільного закладу. Слід пояснити дітям, що після згорання листа осередок заливається водою чи засипається піском, щоб вогонь не загорівся від жаринки, які залишилися в осередку. Варто звернути увагу й на одяг двірника — брезентові рукавиці, фартух, пояснити, що така тканина має вогнезахисні властивості й необхідна для попередження опіків...

Слід провести заняття на тему «Ознайомлення з інвентарем протипожежного куточка в дошкільному закладі»...

У деяких навчально-методичних посібниках рекомендується проводити екскурсію до пожежної частини. Методично це виправдано, натомість на практиці це здійснити важко... Краще організувати екскурсію на пожежно-технічну виставку...

За традицією у травні (у «Дні знань дітьми дошкільного віку правил поводження з вогнем») черговий караул пожежної частини проводить заняття з вивчення оперативно-тактичної характеристики дошкільного закладу. Цей захід можна використати для проведення занять з дітьми на ознайомлення з пожежною машиною, людьми, які на ній працюють (пожежною обслугою), виховання поваги та інтересу до професії пожежників...

У ході проведення занять, бесід, ігор доцільно розучувати з дітьми прислів'я, вірші, читати художні твори...

*(Организация пожарно-профилактической работы в дошкольном учреждении / Сост. В.И. Задорный. — К.: Рад. шк., 1990. — С. 4-9).*

ЕЛ. СТЕПАНЕНКОВА,  
М.Ф. ФІЛЕНКО

### ЗМІСТ РОБОТИ З ОЗНАЙОМЛЕННЯ З ПРАВИЛАМИ ДОРОЖНОГО РУХУ

На третьому році життя діти можуть орієнтуватися лише в звичній для них обстановці... Упродовж року діти вчать розрізняти легкові й вантажні машини, називати частини автомобіля: кабіну, колеса, вікна, двері. Для цього вихователька проводить з дітьми спостереження за різними видами транспорту...

Для розвитку орієнтування у просторі, вміння діяти за сигналом, використовуються ігри «Біжить до мене», «Поїзд», «До ляльок у гості»...

Дітей 3-4 років ознайомлюють з дорогою, вулицею, тротуаром, деякими видами транспорту. Вони дізнаються, що люди їздять у легкових автомобілях, автобусах (трамваях, тролейбусах). Вантажі возять на вантажних машинах. Автомобілем керує водій. Він обережно веде машину...

Значне місце в ознайомленні дітей четвертого року життя з деякими правилами дорожнього руху відводиться прогулянкам... «Знайомство з вулицею», «Спостереження за світлофором», «Розглядання вантажного автомобіля»...

З дітьми 4-5 років збільшується кількість цільових прогулянок... Вихователька знайомить дітей з працею водіїв деяких видів транспорту; в легкових автомобілях їздять люди, на вантажних машинах привозять до дитячого садка продукти й інші вантажі; в кабіні за кермом сидить водій, він веде машину швидко й обережно, щоб не сталося аварії... Діти спостерігають за транспортом, визначають схожість і відмінність тролейбуса, трамвая, автобуса, машини («Знайомство з вулицею», «Порівняльне спостереження за автобусом і тролейбусом», «Спостереження за світлофором»).

Дітей ознайомлюють із конкретними правилами дорожнього руху, розповідають їм про призначення жовтого сигналу світлофора, пояснюють правила поведінки пішоходів: ходити вулицею спокійним кроком, дотримуватися правої сторони тротуару; переходити дорогу тільки на переході, на зелене світло світлофора. Вихователька ознайомлює дітей зі словами «бруківка», «односторонній і двосторонній рух», «пішохід», «наземний (підземний) перехід»...

У старшій групі... на екскурсіях, цільових прогулянках («Спостереження за рухом транспорту й роботою водіїв», «Правила для пішоходів», «Спостереження за транспортом на сільській вулиці», «Сигналізація світлофора», «Робота співробітника ДАІ») закріплюються знання дітей про бруківку, осьову лінію, їх ознайомлюють із перехрестям, дорожніми знаками («Пішохідний перехід», «Перехрестя», «Пунктхарчування», «Телефон», «Місцестоянки», «Пункт медичної допомоги»). Дають більш повні знання про правила пішоходів і пасажирів:

- пішоходам дозволяється ходити лише тротуарами;
- йти потрібно правою стороною тротуару;
- пішоходи переходять дорогу кроком у місцях, де є пішохідні стежки чи вказники переходу; якщо двосторонній рух, дивляться передусім ліворуч, а від середини—праворуч;
- пасажир очікує транспорт на спеціальних зупинках;
- пасажир з дітьми можуть заходити в транспорт з переднього майданчика;
- у транспорті кожний має поводитись спокійно, щоб не заважати іншим пасажиром.

З дітьми 6-7 років проводяться спостереження за рухом транспорту, роботою водія, сигналізацією світлофора, зупинкою пасажирського транспорту, роботою співробітників ДАІ, продовжується знайомство з призначенням дорожніх знаків та їх окресленням...

Дітей підготовчої до школи групи ознайомлюють з новими для них правилами пішоходів і пасажирів:

- переходити вулицю на перехресті (де відсутні позначки) слід у межах смуги, яка з'єднує кінець одного тротуару з початком іншого;
- у місцях де є пішохідні тунелі чи мости, пішоходи мають користуватися лише ними;
- перш ніж переходити дорогу, пішохід має переконавшись у повній безпеці. Забороняється пересікати шлях транспорту, що наближається. Там, де рух регулюється, виходити на бруківку для переходу дороги можна тільки на зелене світло світлофора чи на рух регулювальника; пішоходи мають бути уважними до оточуючих, взаємоввічливими; очікувати автобус, тролейбус, трамвай, таксі дозволяється лише на майданчиках для посадки, в разі їх відсутності — на тротуарі (обабіч дороги)...

(Степаненкова Э.Я., Филенка М.Ф. Дошкольникам — о правилах дорожного движения. — М.: Просвещение, 1979. — С. 9,11,17-18, 24. 37-38).

## РОЗДІЛ 8

МЕТОДИКА ВИХОВАННЯ  
ЗВУКОВОЇ КУЛЬТУРИ МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ

ОМ. ГВОЗДЄВ

ЧИННИКИ, ЩО ВИЗНАЧАЮТЬ ЗАСВОЄННЯ ФОНЕТИЧНОГО  
БОКУ МОВЛЕННЯ

...На першому місці у засвоєнні фонетичного боку мовлення стоїть моторна сфера, до якої належать як рухові центри мовлення головного мозку, так і мовноруховий апарат. Заміщення елементів, які не вимовляє дитина, тими, які є в розпорядженні дитини, відбувається на основі артикуляційної спорідненості цих елементів; такою є, наприклад, система субституцій звуків, які відсутні у вимові дитини. Нові фонетичні елементи з'являються групами, що об'єднані спільністю мовнорухових моментів; такою є, наприклад, поява нових звуків чи груп приголосних.

Усе це засвідчує, що із складного комплексу, психофізіологічних умов, необхідних для засвоєння певного фонетичного елемента, останніми, після вироблення яких більше вже не зустрічається жодних перепон для його появи в мовленні дитини, виявляються мовнорухові компоненти, інакше, якщо б існували інші перепони, наприклад, у вигляді недостатньо чітких слухових сприймань, такої послідовності не могло б бути. При цьому засвоєння фонетики визначається переважно розвитком мовнорухової сфери. Новий звук у його засвоєнні з'являється насамперед лише в частині слів, в інших словах, як і раніше, на його місці з'являється субститут. Може видаватися, якщо артикуляція нового звука вироблена, то більше відсутні перешкоди мовнорухового характеру для появи нового звука в усіх словах, а якщо він не з'являється, то потрібно шукати інших причин. У зв'язку з тим, що багато слів уже були в дітей ще до появи нового звука і в них його замінював інший звук,

то, природно, що така рання вимова створила мовнорухові навички, яким властива певна стійкість. Цей ранній мовноруховий комплекс продовжує зберігатися певний час у вимові окремих слів і після появи нового звука.

Означене припущення підтверджується тим, що субститут найдовше зберігається у словах, які найраніше були засвоєні і вживаються досить часто, тому в них і повинні були утворитися найбільш міцні мовнорухові навички.

На відміну від наведених фактів, які вказують на затримки в засвоєнні звуків залежно від моторних умов, є низка ознак, які засвідчують, що підготовка слуху до розглядуваного періоду засвоєння дитиною рідної мови вважається завершеною. Передусім засвоєні звуки передаються з такою точністю відтінків, яка засвідчує значні тонкощі звукових сприймань, у результаті чого стає неймовірним, щоб дитина не змогла розрізнити такі артикуляційні одиниці, якими є окремі звуки. До того ж серед звуків, які найбільш рано засвоюються дитиною і вживаються завжди правильно (а це свідчить про точність звукових сприймань), є звуки, які акустично найменш чіткі. Це проривні *n, m, k*.

Відставання у появі дзвінких порівняно з глухими свідчать про те, що велике значення має не акустична яскравість звука, а його артикуляційна складність. Глухі звуки, в процесі вимови яких голосові зв'язки відкриті як при спокійному диханні, є артикуляційне більш простішими, ніж відповідні їм дзвінкі.

Може здаватися, що пропуск окремих звуків пояснюється тим, що ці звуки слабко, нечітко сприймаються дитиною, але матеріали ставлять під сумнів це припущення, оскільки пропуск буває лише за певних фонетичних умов. Дійсно, неможливо припустити, щоб слабко сприймалося на слух у поєднанні з проривними, де він опускається, наприклад: *nan'i* (спати), *nut'u* (пусти) — і виразно відчувалось у поєднанні з плавними, де він зберігається, наприклад, *s'inka* (свинка)...

До того ж найчастіше випускаються плавні звуки, які в акустичному відношенні є більш яскравими, ніж проривні, що зберігаються, серед яких часом трапляються і глухі...

Більш-менш послідовною категорією, в якій можливо допустити наявність сенсорних помилок, може слугувати заміна одних слів на інші, фонетично близькі; чи контамінації таких слів, але тут слухове сприймання ускладнено аперцепцією з словами, що були раніше засвоєні...

Пропуск ненаголошених складів, особливо найбільш слабких, засвідчує, що з низки фонетичних елементів відтворюються ті, які збуджують найбільш сильне слухове подразнення, натомість це ще не свідчить про неточності сприймання звуків.

Досить раннє засвоєння і винятково точне відтворення інтонацій також підтверджує тонкість слухових вражень у дітей.

Висловлюючись за наявність у дитини тонких слухових сприймань, ми не хочемо заперечувати цим недочування і слухові помилки, які зустрічаються у дітей, проте ці помилки залежать від випадкових зовнішніх умов, а не від загальних особливостей її слухового сприймання; тому вони не захоплюють послідовно якоїсь категорії звуків явищ і не впливають на головні лінії розвитку фонетики в дитини, вони посідають таке саме місце, як і в мові дорослих. Також випадкові і залежать від зовнішніх причин неточності у спогадах різних слів. Помилки такого роду (репродуктивні помилки) належать насамперед словам, які дитина чула лише один раз чи декілька разів. Цим дитина також не відрізняється від дорослих. Отже, загальний хід засвоєння звукового боку мовлення визначається спільною дією слухової і моторної сфер. Слухова сфера є провідною у тому відношенні, що завдяки ранньому розвитку слуху дитина вперше на слух учиться розрізняти різноманітні фонетичні елементи; їх точні слухові уявлення стають регулятором вироблення цих фонетичних елементів у її власній мові. Але ж для появи їх у мовленні самої дитини, крім слухових уявлень, необхідні ще артикуляційні навички. Як засвідчує аналіз, ці навички виробляються пізніше і з виробленням їх звукові елементи без будь-яких перешкод входять у власне мовлення дитини.

Стосовно цього, розвиток моторної сфери виявляється визначальним для всього ходу засвоєння фонетичного боку рідної мови. Саме цим і зумовлено те, що всі звуки і звукосполучення, які засвоюються, групуються за артикуляційними ознаками.

Водночас засвоєння вимови певних звуків слугує лише умовою, для того, щоб дитина використала їх як фонемі, які допомагають чітко відрізняти одні слова від інших...

Оволодіння вимовою окремих звуків є досить важливою умовою для вироблення фонем. Фонемі і з'являються групами через порівняно невеликий час опісля оволодіння вимовою відповідних звуків.

Формування фонем, як завершальне засвоєння звукової системи мови, відбувається лише тоді, коли дитина починає розпізнавати звуки, які раніше змішувала, і їх стійке використання для розрізнення

слів відповідно до усталених мовних традицій. Безумовно, означуваному обмежуванню сприяє те, що дитина помічає, що її відмінна від норми вимова заважає іншим зрозуміти її, це і викликає з її боку прагнення розмежовано вживати ті звуки, які раніше вона змішувала. Утворення фонем пов'язане з встановленням співвідношень між звуками, які виступають у мові як смислорозрізнявачі. Система фонем і виникає, якщо встановлюється розгалужена сітка протиставлень, які розмежовують, наприклад, проривні і фрикативні, носові й неносові, тверді й м'які і т.п. Оскільки в мовленні дітей досить поширеними є спостереження над вимовою..., розрізнявальна функція фонем не лише безпосередньо використовується дитиною у її мовленні, але й певною мірою... усвідомлюється нею. Дитина, часом, оцінює мовлення (своє і чуже) і виступає борцем за мовну норму.

*(Гвоздев А.Н. Вопросы изучения детской речи. — М.: АПН РСФСР, 1961. — С. 139-142).*

О.М.ГВОЗДЕВ

### УСВІДОМЛЕННЯ ДІТЬМИ ОСОБЛИВОСТЕЙ ВИМОВИ

...Якою мірою дитина усвідомлює певні особливості вимови, чи помічає недоліки своєї вимови, чи прагне до виправлення їх...

Першим показником свідомого ставлення дітей до звукового боку мовлення можна визнати їх заяви, що вимовити певне слово чи звук вони не можуть. Такі заяви досить звичні... іноді усвідомлення свого невміння правильно вимовити слово завдає дитині гірких прикросів... Сюди ж належать і незадоволення дитини, якщо вона помічає, що дорослі в розмові з нею наслідують її вимову і цим спотворюють природну, нормальну вимову. Діти нерідко повідомляють близьким про засвоєння вимови звуків і слів. Усвідомлення своїх успіхів наповнює дитину радіщами. Якщо дитина в змозі зазначити, що раніше вимовляла неправильно, а тепер вирівнялася до свого візця — вимови дорослих, вона поспішає розповісти про це...

Дитина влучно схоплює й з охотою зазначає про особливості вимови інших дітей, які тільки розпочинають розмовляти, чи однопітків, які запізнюються у вимові звуків...

*(Там само. — С142-143).*

## БОРОТЬБА ДІТЕЙ ЗА ПРАВИЛЬНУ ВИМОВУ

Досить часто дитина відзначає особливості вимови дорослих, якщо вони виявляються у полі її спостережень...

Дитина вирізняє дитячу вимову з «правильної» вимови дорослих... Уже в ранньому віці (від 2-3 років), крім безпосереднього наслідування, починає відігравати роль і свідоме прагнення дитини до засвоєння звукового боку мовлення; вона усвідомлює, які в неї є вади звуковими, часом упевнено вправляється у засвоєнні нового звука. Вона помічає, як та чи інша вимова відображується на розрізненні слів. Особливо важливо, що дитина досить рано усвідомлює, що є мовною нормою, і виступає борцем за цю норму, виправляє усілякі відхилення у вимові як дітей, так і дорослим. У цьому виявляється виняткова чутливість дитини до соціальної суті мови.

Педагогічні висновки... Насамперед... слід, щоб дитині було надано «споживче середовище», щоб навколо неї було лише правильне літературне мовлення. Наявність такого мовлення для дитини, яка не має особливих дефектів, забезпечить без ускладнень повне засвоєння літературної вимови, в разі відсутності такої умови, навпаки, вирішення цього завдання вимагатиме складних заходів і великих зусиль. Діти, в сім'ях яких звучить літературне мовлення, перебувають у сприятливих умовах. По тому і в дошкільних закладах, починаючи з ясел, має бути створена, атмосфера зразкового літературного мовлення всього персоналу, який працює з дітьми, для того, щоб в одних випадках підтримати вплив сім'ї, в інших — бути зразком літературної вимови, всупереч впливам нелітературного мовлення, яке оточує дитину поза дошкільним закладом. У цьому зв'язку в підготовці вихователів дошкільних закладів особливу увагу слід звернути на культуру мовлення.

Одним з профілактичних засобів, які полегшують засвоєння вимови і прискорюють вилучення властивих для раннього віку недоліків, є утримання дорослих від наслідування мовлення дітей у розмові з ними, неприпустимість різного роду сюсюкання, вживання завжди правильної, чіткої вимови...

Оскільки дитина засвоює вимову оточення, то, природно, якщо вона чує діалектне мовлення, у неї складається фонетична система цього діалекту, а не літературної мови. Тому діалектні особливості мовлення дитини не можна розглядати, як риси обумовлені віком,

вони лише засвідчують належність дитини до певного мовного середовища. Засвоєння такою дитиною літературної мови в дошкільному віці може бути забезпечено шляхом створення для неї таких умов, скажімо, в дитячих закладах, де навколо неї звучатиме літературне мовлення. Чим раніше розпочнеться такий перехід на літературну мову, тим легше він протікатиме. Навички діалектного мовлення, які вже склалися, піддаються виправленню дуже важко.

Часом батьки висловлюють своє занепокоєння з приводу недоліків дитячої вимови у віці 3-4 років. При цьому слід зауважити, що оволодіння фонетичною будовою припадає у різних дітей не на один і той самий вік: є діти, які говорять правильно до 3 років, інші ж до 7-8 років не завершили ще засвоєння усіх звуків. Ці розходження у віці, на який припадає засвоєння фонетичної системи, значною мірою залежать від того, в якому оточенні перебувала дитина; випадки раннього оволодіння фонетикою спостерігаються у дітей, які в сім'ї чи в дитячому закладі були оточені атмосферою правильного мовлення, якщо з ними охоче й багато розмовляли. Проте і діти, які запізнюються, в окремих випадках без особливих заходів оволодівають звуками, що в них були відсутні (якщо запізнення у них не є результатом органічних недоліків). Натомість це запізнення засвідчує, що дитина перебуває у несприятливих умовах—вона не має достатньої можливості чути правильне мовлення і приводів, щоб самій розмовляти...

Відповідальність за відставання нормальної дитини лягає на дорослих, котрі її оточують. А оскільки відставання у мовленні є величезним гальмом усього розвитку дитини, то дорослі мають слідкувати за мовленням дитини і активно сприяти його зростанню.

Для з'ясування причин наявних недоліків вимови слід звертатися за консультацією до лікаря чи спеціаліста-логопеда. В разі виявлення певних органічних недоліків (дефекти у побудові органів мовлення, різні види недочування) використовується лікування і спеціальна робота на виправлення мовлення. Якщо ж такі недоліки відсутні, то і дитячі заклади і сім'я мають великі можливості для виправлення дитячих дефектів вимови...

В організації систематичного виправлення мовлення особливо велика роль дошкільних закладів... Постійне піклування про культуру мовлення загалом і системою спеціальних вправ (передбачених програмою) дитячі дошкільні заклади мають прагнути до швидкого виправлення недоліків вимови, які є у дітей, щоб забезпечити дітям, які вступають до школи, повне оволодіння фонетичною системою



рідної мови... Школа, яка започатковує навчання грамоти, має враховувати, якими труднощами для них є аналіз звуків. Стосовно цього є показовим, як діти формулюють особливості і недоліки звуковимови, які вони спостерігають... вони не дають узагальненого висновку з виділенням певного звука, а наводять окремих конкретний приклад, в якому є звук, що привернув увагу дитини.

Обліку підлягають звуки, які ще не засвоїла дитина на час вступу до школи. Так, окрім *p, l* сюди належать шиплячі й свистячі. Природно, що навчання читанню потрібно починати зі звуків, якими володіють усі діти. У складанні букварів ці вимоги враховано.

Нарешті, як у сім'ї, так і в дошкільних закладах, необхідне досить тактовне ставлення до недоліків вимови, які є в дітей. Усілякого роду глузування над вимовою досить боляче сприймаються дітьми й призводять до того, що діти стають замкненими, соромляться розмовляти, а це стає перепорою виправлення недоліків вимови, які є у дітей.

(Там само. — С 143-148).

О.М.ГВОЗДЄВ

### ЯК ДІТИ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ СПОСТЕРІГАЮТЬ ЯВИЩА МОВИ

...Використано щоденниковий матеріал про дітей дошкільного віку (приблизно до 6 років), коли загалом ще не можна очікувати з боку дорослих спроб ознайомити дітей з мовними явищами; матеріал, який наводиться нижче, не залишає сумніву в тому, що діти у своїх судженнях йшли самостійним шляхом.

Дитячі спостереження над своїм і чужим мовленням, які наводяться нижче, складаються з розрізаних запитань, зауважень, розмов дітей й інших фактів, які засвідчують роздуми дітей над явищами мови. Вони будуть викладені за двома головними напрямками: 1) спостереження над звуковим боком мовлення; 2) спостереження над значеннями.

Першим показником свідомого ставлення дітей до звукового боку мовлення можна визнати їх твердження, що вимовити певне слово або звук вони не можуть. Такі заяви досить звичні. Так, наприклад, Адік П. вимовляє *транбай*. «Трамвай»,—виправляє батько. «А я не вмію так говорити», — відповідає Адік (4.4.23). Жень Г.

розмовляє зі своїм двоюрідним братом Володею (2,7) і виправляє його гаркаву вимову, Володя не захищається, а лише виправдовується: «Я так не вмію». Іноді усвідомлення свого невміння правильно вимовляти слова приносить дитині значний смуток. Боря В. «довго не міг вимовити слово *лапша*. Зробив спробу вимовити по складах— вдалося легко, цілим словом знову не вдається. Мамо, я не вмію,—і \*розплакався» (3.0.6). Те саме зазначено й у щоденнику Миколки Ш. «Коли йому говориш: нове слово, часто з сумом говорить: Не маю (не вмію)» (2,3.20).

Показником свідомого ставлення до мови є і незадоволення дитини, якщо вона помічає, що дорослі в розмові з нею наслідують її вимову, спотворюють цим самим природну нормальну вимову. Ірина В. «не любить, якщо за нею повторюють її мовою; вона ж чує і завжди правильне мовлення і здогадується, що наслідуючи її мову, з нею жартують, вона робить зауваження дорослим і намагається сама виправитися» (2.4.24). Фаусек розповідає про хлопчика, який мав серйозний недолік вимови і «важко піддавався виправленню, але коли він відчув свої перші успіхи і зміг вимовляти більш-менш звуки, які раніше не вимовляв, він був надзвичайно щасливим і червонів від задоволення, коли я його хвалила. Одного разу прийшла за хлопчиком його мати й заговорила з ним у «сюсюкаючій» манері: «Ох, мій масюсенькій, мій долягусенькій» і т.п. Хлопчик сердито затупав ногами і з гіркими слізьми від образи уткнувся матері в коліна й бурмотів: Не хочу, не хочу...» (4 роки).

Натомість усвідомлення своїх успіхів наповнює дитину радістю, коли вона в змозі відзначити, що раніше вона вимовляла, неправильно, а тепер вирівнялася з взірцем-вимовою дорослих. Дівчинка Л. (4 роки) не вимовляла *p*, підбігла до виховательки і чітко промовила: «Дивися, я можу сказати — червоний», і робить наголос на літері (*ʋ*)*p*. (Ю.Фаусек. Обучение грамоте й развитие речи по системе Монтессори. — М., 1924. — С. 54). З гордістю заявляє Адік П.: «Тато, пам'ятаєш, коли Адік був маленький, він говорив: льоно, льоно. Зараз Адік великий і говорить—«довольно» (досить) (3.6.25). Миколка Ш. над собою сміється, що він раніше говорив *хо*, а потрібно говорити *хто* (2.9.8). Дитина іноді й насміхається над своєю ранішньою вимовою: «Мамо, соньо (сонце)», — пустує хлопчик (Адік П. — 5.8.21); соньо — це його попередня вимова. Неодноразово таке ж ставлення до своєї ранньої вимови спостерігалось й у Жені Г.

Дитина досить рано схоплює, і охоче відзначає особливості вимови своїх друзів, які тільки розпочинають говорити, чи

однолітків, які дещо запізнюються з вимовою. Ці спостереження уявляються винятково теоретичними, які виражають загальний потяг дитини до пізнання. Так, Женя Г. за власною ініціативою у розмові сам з собою говорить про найбільш яскраві особливості мовлення усіх знайомих дітей (сам же він з 2.8 вже говорив цілком правильно). Його двоюрідний брат Володя вимовляв м'яке *л* замість *й*, але до цього ніхто не привертав увагу Жені Г. І ось він одного разу раптово повідомляє: «Мамо, Володя такаля (такая) говорить» (2.10.10). Іншого разу він розповідає, що його двоюрідна сестра Оля говорить *поті*, а на запитання, що означає *поті*, правильно відповідає прости (вибач) (виділення наше. — А. Б.) (3.4.3). Про другу двоюрідну сестру Оленку повідомляє: *Музык* Оленка говорить (мужик) (5.3.9); по цьому в нього самого відсутнє і фразативне *з*. Ще про Олю: Один малює і сам з собою розмовляє: Я «баса» (большая) Олечка говорить (4.5.5); або Олечка один раз сказала «прочлала». Батько: «А як же потрібно?» — Прочтала (5.7.4). Про те, як довго може пам'ятати дитина про особливості чужої вимови, засвідчує такий випадок: Женя Г. зауважує: «Знаєш, як Юрко говорив «скула» замість шкура. А він більший за мене, йому шість років» (5.7.27). З Юрою він грався близько півтора року тому; тоді Женя неодноразово виправляв Юру.

Вже в цьому останньому випадку видно оцінне ставлення до вимови; в інших випадках воно виявляється ще яскравіше; дитина не тільки вказує на особливості вимови іншої дитини, а й виправляє її, дає правильний зразок. Тут відчутно бачимо, що дитина усвідомлює норму, має уявлення про «правильну» вимову й активно бореться за здійснення цієї норми. Так неодноразово було з Женею Г. Дівчинка О.Л., яка вперше прийшла, говорить йіба (риба). Женя виправляє суворим тоном: не йіба, а риба (2.7.10). Він же неодноразово виправляв Володю, коли він вимовляв *ш* замість *с*. Женя чітко вимовляв йому слова (3.1.25); неодноразово вчив і Юру, як правильно вимовляти, який вимовляв *с*, *з* замість *ц*, *ж* & *л* замість/? (4.2-4.3).

Хлопчик придумав, як аргумент для засудження неправильної вимови, омоніми з неправильно вимовлених слів: Олечка, коли називає себе *большая* говорить «басая», неначе вона гола (5.0.4). Після того, як Женя змінив під впливом товаришів свою йкаючу вимову на помірно акаючу, то батько, спробував виправити його нову вимову *влясу* (в лесу) на попереднє *в лісу*, але Женя впевнено і незадоволено заявив: Так ніхто не говорить. Це як «ліса». Я так не вмю (4.80.30). З таким же засудженням ставиться дитина й до відтворення його по-

передньої ранньої вимови дорослим. Діма Л. спочатку вимовляв *кішкімос* (ескімос), але швидко навчився вимовляти це слово правильно, і коли няня жартома промовляла *кішкімос*, Діма сердито виправляв її: Чем няня гьит кишкімос, надо гьить эскімос (тобто—навіщо няня говорить кішкімос, потрібно говорити ескімос).

Водночас дитина схильна жартома скористатися такою недосконалою вимовою. Женя Г. замість *дай* говорить *даль* (як його двоюрідний брат Володя). На запитання: Хто так говорить?—правильно відповідає: Володя (3.2.11). Він досить часто говорив: *ябика*, *ябик*, як двоюрідна сестра Оля, наслідуючи її і в інтонаціях (3.3.22); пізніше (5.3-5.7) він неодноразово точно передає своєрідну вимову слів і цілих фраз іншою двоюрідною сестрою Оленкою С, з якою перед цим (5.1-5.2,15) разом був на гостинах; наприклад, були такі випадки: *ахака* (лошадка), *ябика* (яблуко), *одъ бумахка* (вот бумажка). Миколка Ш. навчився у маленького Жоржика, який ледве говорив, його словам: *не нядя* (не надо) і *неть* (нет) й так само шось бурмоче й сам не знає що, але таким же тоном (2.11.23). Такі особливості вимови, мабуть, усвідомлюються дітьми, як суто дитячі; наприклад, Женя Г., коли батько жартома сказав: «Дай кусоцік», з посмішкою зауважив: Ти що маленький? (3.3.26).

Ледве оволодівши вимовою дорослих, іноді навіть не зовсім, діти задля виразності (комізм, зображення якогось персонажу, ніжність і т.п.) створюють поруч із звичайною вимовою, другу — «дитячу» вимову, навмисно конструюють її особливості й дістають задля цього матеріал із спогадів про свою попередню вимову, із спостережень над вимовою молодших братів і сестер чи товаришів... Мета такої вимови означена однією дитиною. Соня Л. слово *волк*, яке вона промовляла правильно, говорить—*вов*. Батько: «Чому ти говориш вов» і Соня: «Бо так не дуже важко і не дуже сердито» (4.6). Тому така вимова переважно знаходить місце в грі. Адік П. в грі розмовляє з ведмедиком і собачкою «так, як дорослі люди з дітьми, які не вмють розмовляти, гаркавлячи й сюсюкаючи» (4.10.22). У Жені Г. така вимова виникла біля 2.3 і в різних варіантах тривала до 5.8; він особливо відрізняється характерними інтонаціями і відтворенням більш ранньої вимови звуків..., так само наслідував вимову інших дітей; по цьому Женя не просто говорив, згадуючи те, що чув, а самостійно, конструював мовлення за зразком, навіть перевершуючи його неправильності... Основною рисою його вимови була штучність, нарочитість; але завжди на першу вимогу («Розмовляй правильно!») він переходив на нормальну вимову... при сторонніх Женя ніколи не говорив на цьому «діалекті».

...Дитина відокремлює дитячу вимову від правильної вимови дорослих. Так само дитина відмічає особливості вимови дорослих, якщо вони виявляються у полі зору його спостережень. Женя Г. розповідає, що один з дровосіків говорив *шишнадцать* і додає: як *шишка* (5.3.10), а іншого разу він розповідає, що бабуся з села говорила *иттіль* замість піти... (5.7.1).

Інтерес дітей до звуків мовлення виявляється і в тому, що вони помічають різного роду співзвуччя у слів з різним значенням. Яскраво виражена радість від такого відкриття виступає у їхніх повідомленнях такого роду. Женя Г. раптово заявляє: Сквер как скверность.—А что такое скверность?—Яма? (5.3.13). Значення слова «сквер» йому добре відомо... Тонке відчуття мови і дотепність виступають і в такому випадку: Женя Г. грається один і раптово говорить про своїх двоюрідних сестер: Леночка, как все равно ленточка, Олечка, как колокольчик, да? (5.7.13). Адік П., коли слюсар приніс каструлі, задумливо говорить: «Слесарь — сто как лес—слесарь» (4.11.13.). «Мама, лесник, как лиса», — вражає Андрія співзвуччя слів, — повідомляється про нього ж у щоденнику (4.11.20).

...Діти відзначають і омоніми... Женя Г. раптово заявляє: Дядю Мишу як ведмідь звать (4.5.19)... Миколка Ш. запитує матір, як звати дядю на карточці. Вона відповіла: «Дядя Костя». Малюк сміявся над цим ім'ям і запитав: «Чому кості, а не м'ясо?» Сміявся і не хотів слухати пояснення (2.10).

У наступному прикладі Женя Г. розмежовує для себе два схожих імені: він розмовляє сам з собою: Господарська Рая — і Сивінська бабуся Рая. Це не зовсім вдалий вираз думки, що господиню звати Рая, а бабуся в Сивіні — бабуся Рая (3.6.1).

Помилка й заміна співрозмовником слова, яке він недочув, іншим, співзвучним, смішить дитину, як невдача. Женя Г. розповідає і сміється: Я Фролова, кажу, мама покличе, а бабуся—хромого? (4.10.29).

Спостережливість у галузі звукових явищ відбивається і в іграх дітей беззмістовними низками звуків, особливо в доборі з римою...

Нарешті дитині властива допитливість і відносно фізіології вимови. Вона запитує, які органи беруть участь у вимові, і навіть готова експериментувати в цьому відношенні. Так, Женя Г. зі здивуванням запитує: «Де в мене говорить?» Глибоко обмацує рот пальцями, торкає щоку під час говоріння. — Батько: Де? — Женя: В щоці. Досліджує, як відбувається робота органів мовлення. Все це цілком самостійно (3.0.25). Іншого разу тоненько пищить у ніс, не розкриваючи рота, і за-

питує: Мамо, що я не розкриваю рота, а пишу? (3.7.21). Адік П. розмовляє з матір'ю: «Мамо, чим люди розмовляють?» «Як чим, хлопчику?—запитую.—Як чим, Зайка?» — «Чим люди говорять: мама, мама, — пояснює Адік. «Язичком: рухається в тебе язичок, коли ти говориш?» «Мама, мама,—промовляє малюк.—Рухається!» — кричить він. «А ще чим люди говорять?» — «У горлі є дві ниточки; вони натягуються і голос з'являється».—А-а!—як закричить раптово мій малюк, —це, Зайка, ниточки міцно натягнулись» (4.11.22). Іншого разу він пропонує матері підставити вухо, щоб чути, як він буде говорити з зачиненим ротом, і обіцяє: «Ти ні нічого не почувеш», а потім заявляє: «так язичком тільки говорю і нічого не чути» (6.6.25).

Не менш різноманітні спостереження дітей над змістовим боком мовлення. Однією з перших ознак свідомого ставлення до значення своїх власних слів є розуміння того, що їхнє мовлення є незрозумілим; і наступні спроби зробити його зрозумілим шляхом перифраза чи повідомлення нових подробиць. Женя Г. запитує у матері: «Мужички де?—Вона не розуміє: — Які?—Працюють котрі! — Не розумію!» — «На дощечці працюють котрі! — Мати здогадалася, що йдеться про його «ковалів» (2.10.24). Дитина іноді виявляє неабияку настирливість і терпіння, щоб її зрозуміли. Це засвідчує така розмова Миколки ПІ. з матір'ю. Він запропонував їй: Мамо, скажи не будинок, а далі!» Після того, як вона, не дивлячись на його багаторазові повторення, не змогла зрозуміти, він сказав: Все не розумієш, і почав розповідати казку про дивовище, яке подарувало дівчинці не будинок, а справжній палац (2.8.2).

У більш ранньому віці дитина ще не здатна робити пояснення і гнівається від усвідомлення свого безсилля. Женя Г. дає тітці заплутаний пасок і говорить: *Путі, путі* (розплутай); її нерозуміння викликало лише роздратоване повторення тих же самих слів (1.11.13). Те ж саме зазначено й про Миколку ПІ.: малюк ображається, що його не розуміють (2.3.20).

Згадаю рідкісний випадок, коли дитина чує незнайому мову і відзначає її незрозумілість. Діма Л. (2.10) на дачі одного разу почув, як господарський син розмовляв зі своїм батьком чухонською (!) мовою. Діма уважно прислухався, намагався зрозуміти, про що вони говорять, і, нарешті, з серйозним виглядом оголошує: -Коля мені ні гіть. Діма меніть (Коля не вмє говорити, Діма вмє).

Минуло більше місяця. Вкладався спати і розмовляв про щось з матір'ю, раптом сказав: Мама фогіп, Коля похо гіт (Мама добре говорить, Коля погано говорить).

Усвідомлення незрозумілості своїх слів виступає і у випадках, якщо співрозмовник перепитує у неї, виявляє нерозуміння, тоді дитина дає тлумачення своїх неологізмів, які вона вживає вперше. Женя Г. говорить, що залізна пічка від палива *прорешетела*. — Батько: «Що? — Решетом стала вона (5.5.26). Женя називає монети *дев'ятинками*. На запитання: «Чому ти так називаєш: дев'ятинки?» — відповідає: «Тому що дев'ять на них написано» (4.6.11). Дивлячись на дровосіків, він сказав: Вони щось не *дровують*. — «Це що таке?» — Не рубають. Дровами не займаються, не дровують (5.6.1). У грі він згадує: — *Домобудовник* йде. — Батько: «Хто йде?» — Дома будують (5.7.1). Другого разу в грі він говорить: *Матросята*. — «Це хто?» — Діти матросів (5.9.11). Таких прикладів багато.

Численні запитання і про значення слів, які дитині видаються незрозумілими: Тато, що таке рубель, а?—запитує Женя Г. Художник, що робить? (він же, 3.0.2). Чергувати, це що таке? (він же, 5.3.14)... Яким свідомим може бути прагнення дитини зрозуміти слово зі складним абстрактним значенням, засвідчує такий приклад розмови Ю.С. з матір'ю. «Ю. раптом заявляє: Я ще не зовсім розумію, що означає слово «завжди». Стала пояснювати (мати. — О. Г.). йому, почала з квітки, яка існує короткий час, дерева, які врешті гинуть, а небо й море існують завжди. — І земля, — підхопив він, задоволений.—Відтепер ти зрозумів?—Так» (6.1.8).

Якщо запитання щодо значення слів, виявляють інтерес до свідомого засвоєння їх змісту, то визначення значення окремих слів, які діти здійснюють за власною ініціативою, засвідчує, якою мірою усвідомлюється дитиною значення певного слова. Ці визначення часто подаються у вигляді запитання, дитина довідується у дорослих, чи правильно вона його розуміє. Мамо, Ніна. — це я? — запитує Ніна З. (2.0.16). Іншого разу, коли в розмові про неї її назвали дитиною, вона втрутилася: Мамо, хто ця дитина, це я? (2.2.14)... Женя Г. раптово запитує; Педтехнікум — це школа? Надалі розмовляє сам з собою: циліндр — це шапка (3.11.17). Показує батьку маленький листок з клена й говорить: Листя це трава? Якщо на землі? (3.11.22).

Свідоме ставлення до сенсу слова й виразів виступає і в охопленні різного роду нісенітниць в чужому і своєму мовленні. Особливо це яскраво бачимо в тому, як діти реагують на обмовки: вони весело сміються, дають зрозуміти, що їх розсмішила саме ця недоречність... Батько Жені Г. обмовився і сказав: «Ну чисти руки й мий ноги». Женя починає голосно сміятися. На запитання: «А як же потрібно пра-

вильно сказати?—відповів: Чисти ноги і мий руки. Коля ПІ. запитує: Чи можна так сказати: — пташки дзвонять, а дзвоники летять?—і сам сміється. Перед цим він повторював слова правильно (2.10.21)... Женя Г. з засудженням говорить: Толя, що сказав: у мене корова гни-ла! Хіба ж бувають корови гнилі? Тільки яблука та дерева (4.5.2).

Сміх над словесною недоречністю здатний припинити вередування. Женя Г., вередуючи, просить: Дай печеного яблука! Батько, щоб відволікти його, говорить: «Дай солоного яблука?» І він голосно сміється й говорить впевнено: Хіба солоні бувають?.. Коля ПІ. прощається з батьком і говорить замість «До побачення» — «На добраніч» і по цьому голосно сміється (2.4)...

Якщо ж дитина в незвичайному вживанні слова помічає навмисне обдурювання дорослих, замість сміху з її боку надходить серйозне виправлення. Володя просить у матері сире яйце, а та дає йому яйце варене, говорить, що й Женя «такі яйця називає сири-ми». Женя тут же відповідає: Ні, я називаю вареними (4.2.31). Схоплюючи випадкові обмовки і сміючись над їх нісенітницею, дитина готова вживати їх з комічною метою. Так, наприклад, жартома вона вживає не ті слова, що потрібно...

Піком дитячої спостережливості в галузі семасіології є ставлення дітей до синонімів. Передусім сюди належать самостійні запитання дітей про тотожність значення двох синонімів. Женя Г.. Мануфактура — це матеріалі (5.4.10)... Прибирають ялинку—це значить прикрашають? (5.7.21)...

Дитина помічає і різноманітні відмінності в значенні синонімів... і намагається виправити допущені іншими неточності в значенні синонімів, іноді вона й сама при цьому помиляється. Женя Г., коли батько говорить, що в матері окуляри (у неї пенсне), виправляє: Не окуляри, а пенсне. Надалі правильно додає: Окуляри в бабусі... Женя з Володею дивляться на міст: «товстий». — Женя: Товстий? Це про людей говорять товстий, а про міст говорять широкий (5.9.11)...

У розподілі дітьми вживання синонімів в особливу групу потрібно виділити синоніми, які розрізняються емоційними відтінками, що слугують для вираження ніжності, ласкавості, чи навпаки засудження... Дитина надзвичайно чутлива до емоційного забарвлення мовлення, сама широко користується засобами емоційної виразності... Тому всілякі огріхи і відступи такого ґатунку дитина одразу помічає, висловлює своє засудження і дає зразки правильного. Дитина дарує свою ніжність і ласку любим для неї людям, водночас вона дуже вимоглива до інших, виступає

проти грубоців інших, вимагає більшої ніжності. Отже, і тут дитина є не лише спостерігачем, а й борцем за правильне мовлення. Женья Г. говорить про матір: їй потрібно звати Вірочка, а не Вірка. — Батько: «А чому?» Довго мовчить, не відповідає, а потім каже: «Потрібно звати і все!» (2.11.5)...

Виправляє дитина дорослих і тоді, якщо їй видається, що співрозмовник висловлюється недостатньо ніжно (Діма Л. «Чому няня говорить «мама», потрібно «мамочка», в кінці 3-го року)...

Шукаючи пояснення дивній наявності для одного предмета двох назв, дитина розуміє, що синоніми мають соціальне розмежування... дитина помічає діалектичну диференціацію словника в галузі словника. Женья Г. запитує: «Копна — это по деревенски, а стог — это по-русски?» (5.3.10)...

Велика прозорливість дитини виявляється і в тому, що вона помічає такі випадки, коли слово вживається в мові в умовному значенні, яке не збігається із звичайним. Бабуся запитала Женю Г., яке море він бачив у Туапсе, чорне? Женья зі звичайною усмішкою, якщо він відчуває неправдоподібність запитання: Це тільки називають чорним, а насправді воно синеньке (4.7.10). Женья розмовляє сам з собою: Чорний хліб не буває. Чорний хліб — це коричневий. А називають чорний (4.10.2)...

Надалі буде наведено випадки, в яких увага дітей зосереджена на значеннях, що мають формальне вираження і належать не цілому слову, а його морфологічним елементам...

Головне місце в цьому посідають «дитячі етимології», які полягають у тому, що, по-перше, дитина доходить до розуміння нового невідомого їй слова, виходячи зі значення його частин, які виділяє самостійно, безперечно, в ході аналізу слова за значущими елементами дитина поряд із правильними зіставленнями морфологічно споріднених слів, робить і помилкові. Саме ці випадки, які найбільше впадають до ока, особливо яскраво виявляють те, що дитина розчленовує слово на морфологічні елементи: цей вид дитячих етимологій збігається з народними етимологіями. Прикладом осмислення дитиною нового слова на основі його морфологізації може слугувати такий випадок. Женья Г. запитує: Кустарник що робить?—Мати: «Росте». — Ні, коли він великий виросте, такий як тато?—Батько: А що таке кустарник?— Стереже куші, кустарник» (4.7.3). Про прізвисько Горелов, яке вперше почув, жартома говорить: Горелов — це що кожного дня горить (5.7.4), За таких самих обставин про Ломоносова говорить сам з собою: ламає ніс (5.7.11).

Так, ледве не кожне нове слово викликає у дитини тлумачення його значення на основі морфологічного аналізу.

Другий різновид дитячих етимологій становлять випадки, коли дитина помічає схожість у значенні слова, яке добре їй відоме, з іншим, зазначає звукову схожість між ними... Ці зіставлення часто бувають помилковими, — насправді звукова схожість слів не залежить від їх морфологічної спорідненості й схожість у значенні відсутня. Зразком може слугувати такий приклад. Женья Г. говорить про чортика: Знаєш, чому він так називається? Він «чертит» (креслить). — Що ж він креслить? — Папір (4.11.9)...

Іноді дитина, виходячи з морфологічного аналізу слів, відстоює слововживання дорослих чи захищає свої неологізми. Льова Г. заявляє: Який тато дивак, говорить я пяхвост (прохвост), а в мене хвоста немає (2.7.20). Коля Ш. запитує: Який день сьогодні? Відповідають: «Вівторок, а вчора був понеділок, а завтра буде середа. —А чому це так називають середа, потрібно говорити «середник». Тоді й буде схоже на понеділок і вівторок. А середа ні на що несхоже» (4.6.26)...

Як бачимо, в дитячих етимологіях виявляється, що дитина виділяє основу, спільну для декількох слів; при цьому мають місце неправильні наближення слів. Аналіз дитячих неологізмів засвідчує, що в їх створенні дитина користується морфологічними елементами мови з дивовижним умінням... У першому випадку перед нами дитячі міркування, спроби усвідомити мовні явища, а в другому — мовленнєва навичка, яка виробилась величезною мовною практикою і діє майже автоматично...

У своїх поясненнях дитина правильно передає значення окремих морфологічних частин слова. Це засвідчує розмірковування дитини над морфологічною будовою слова...

В інших випадках — розрізнених і поодиноких, — коли дитина звертає увагу на формальне значення, чітко не видно, чи пов'язує вона це значення з відповідною звуковою частиною слова. Сюди належать передусім спостереження над тим, що різниця слів у роді пов'язана з різницею предметів за статтю. Женья Г. тримає іграшку, яку він називає «монах», і запитує: Цю жінку називають монашка? (3.7.26)... Оля Г. звертається з запитаннями: Стіл — дядя? — Тарілка — тьотя? (4.2)...

1. У дітей ще до вступу до школи спостерігається значний інтерес до мовних явищ. Цей інтерес особливо широко охоплює вимову (фонетику) і значення слів (семасіологію); помітно менше уваги дитина

звертає на морфологічну структуру мови, особливо слід згадати про наявність спостережень за соціальними особливостями мовлення.

Можна вважати, що школа в самостійно випадково накопиченому досвіді дітей дошкільного віку має цілком достатній базис для роботи над мовними спостереженнями... Ця підготовка повинна бути взята до уваги при складанні програми спостережень над мовою I ступеня, у розміщенні в ній матеріалу... передусім потрібно проводити роботу над значенням слів, над синонімами й омонімами.

2. Слід вказати на рису, майже постійну в дитячих спостереженнях - дитина помічає в мові винятково те, що виходить за норми. І саме спостереження зводиться до того, що дитина виявляє здивування, подив, непорозуміння й звертається з запитанням з приводу непослідовностей і дивовижностей мови. Саме тому, наприклад, дитина говорить про синоніми, омоніми, бо вони є відхиленням від загального положення в мові, зводяться до того, що для кожного предмета думки є особлива і до цього ж тільки одна назва. Вона також нерідко відзначає особливості дитячої вимови, яка спотворює норму. Діти саме тому й дивуються таким відхиленням, що ще недостатньо, усвідомлюють норму... Слід використовувати дитячі здивування тими словами, які здаються винятком, із допомогою їх підводити до усвідомлення норми.

3. Такою самою загальною рисою є висновки дитини як результат спостереження і те, як вона їх виражає. Передусім її спостереження належать не до цілих категорій однорідних явищ, а до поодиноких фактів, наприклад, вона говорить про вимову слова *скула* замість *шкура*, а не про наявність у товариша, про якого вона повідомляє, *с* замість *ш*, своє розуміння дитина висловлює у наведених прикладах, в яких наявна схожість («слесарь как лес») чи різниця (чорний хліб — коричневий). Загальні ж висновки та їх формулювання відсутні і є, очевидно, недоступними для дітей цього віку... До цього дітей слід підводити поступово, починати роз'яснювати явища на конкретних поодиноких прикладах і лише після цього переходити до узагальнених формул...

4. Дитина робить свої спостереження, навчаючись мови із метою цього навчання. Цим пояснюються різноманітні запитання про значення слів, констатація і виправлення різноманітних помилок...

(Там само. — С. 33-46).

## РОЗВИТОК ВИРАЗНОСТІ МОВЛЕННЯ

Виразність є важливою якістю мовлення. Розвиток її проходить довгий і своєрідний шлях розвитку. Мовленню маленької дитини притаманна яскрава виразність. Воно досить часто багате на ітерації (що підсилюють повторення), інверсії—порушення правильного порядку слів, забарвлена вигуківими зворотами, гіперболами, конструкціями, які перериваються і т.п., словом, усіма стилістичними формами, які виражають емоціональність.

У маленької дитини виразні моменти, звісно, є не стилістичними засобами чи прийомами, які усвідомлено обираються і використовуються задля того, щоб здійснити певне емоційне враження; у них зовсім невимушене проривається імпульсивна емоційність дитини; вона без перешкоди виступає у її мовленні, оскільки в неї немає ще твердо встановлених правил зв'язного висловлювання, які б обмежували її вираз. Так, інверсія у мовленні дитини власне і не є зовсім інверсією у тому смислі, в якому вона є такою у мовленні дорослого. У дорослого виробився уже певний порядок слів, прийнятий нормами граматики, й інверсія позначає зміну цього вже встановленого порядку для того, щоб виділити, підкреслити певне слово: це стилістичний прийом, який заснований на знанні чи хоча б відчутті того ефекту, що одержується в результаті такої інверсії, такої зміни усталеного порядку. В дошкільника, власне, ще немає твердо усталеного, нормалізованого порядку слів, який би він хоча б трішки усвідомлено змінив би. Та проста емоційна значущість слів висуває одне слово, відтісняє інше, розставляє їх на свій розсуд, не знаючи жодних канонів, й тому, природно, не рахується з ними. Якщо ми говоримо про інверсію у дитячому мовленні, ми маємо на увазі те, що порівняно з усталеною в мові звичайною конструкцією, нам уявляється інверсією, а насправді вона не є такою для дитини. Те саме більшою чи меншою мірою можна застосувати й до всіх інших виразних моментів раннього дитячого мовлення, хоча, мабуть, у деяких дітей чутливість до емоційної виразності мовлення починає виявлятися досить рано.

Надалі, після того, як імпульсивність дитячої емоційності зменшується, а мовлення дітей стає більш регламентованим, підпорядковується, звичайно, прийнятій у цій мові побудові,

мимовільна виразність його, природно, знижується. Засноване на знанні виразного ефекту певної конструкції уміння свідомо надавати своєму мовленню виразності є вже мистецтвом, яке ще не розвинуто у дітей. В результаті, коли початкова мимовільна виразність, яка так часто зустрічається у мовленні маленьких дошкільників згасає, мовлення дітей може стати — якщо над його виразністю спеціально не працювати — маловиразним. Виразне мовлення стає суто індивідуальною особливістю емоційних натур, які надзвичайно чутливі до виразності слова.

Яскравістю мимовільної виразності мовлення, яка зустрічається у зовсім маленьких дітей, з одного боку, є безпорадністю дітей зробити своє мовлення виразним з допомогою свідомо обраних мовленнєвих засобів, з другого, пояснюються розбіжності в питанні щодо виразності дитячого мовлення — вказівка на його виразність в одних і ствердження інших (починаючи з Ж.-Ж. Руссо), що мовлення дітей завжди невиразне.

Розвиток мовлення, яке здатне виразити емоційне ставлення до того, про що йдеться, і здійснити на іншого емоційний вплив, свідомо використовуючи виразні засоби, потребує значної культури. Над розвитком такого виразного мовлення, в ході якого емоційність не проривається, а виражається відповідно до свідомих намірів мовця... потрібна досконала робота...

У найбільш узагальненій формі така свідомо виразність властива художньому мовленню. Виразні засоби художнього мовлення складаються з різних елементів, серед яких особливо важливими є: 1) добір слів (лексика); 2) сполучення слів і речень (фразеологія і контекст); 3) структура мовлення і передусім порядок слів. Ці елементи в їх сукупності надають слову емоційного забарвлення і дозволяють мовленню не тільки передавати предметний зміст думки, а й виразити також ставлення мовця до предмета думки та до співрозмовника. В художньому мовленні особливого значення набуває не лише відкритий текст, а й найбільш складний і тонкий емоційний підтекст.

Не тільки самостійне свідоме використання виразних засобів мовлення, а й розуміння їх своєрідної і насиченої семантики, яка визначає емоційний підтекст мовлення (іноді не менш суттєвий, ніж його текст, виражений логічною будовою слів), є продуктом засвоєння культури. Розуміння і переживання емоційного підтексту потребує вдумливого виховання...

Для того, щоб насправді зрозуміти підтекст мовлення, потрібно його відчутти; «співпережити» і, разом з тим, щоб насправді

співпережити текст, його потрібно глибоко осмислити... Увесь хід розвитку розуміння емоційного підтексту... засвідчує діалектичну єдність між моментами переживання і розуміння.

У мовленні людини виявляється психологічне обличчя особистості: такий суттєвий бік, як ступінь і особливість комунікабельності, що лежить в основі багатьох класифікацій характерів, безпосередньо виступає в мовленні. Показовим уже є те, як людина розпочинає розмову і як її закінчує; у темпах більш менш відчутно виступає її темперамент; у її інтонаційному, ритмічному, загалом експресивному малюнку — її емоційність, а в його змісті висвітлюється її духовний світ, її інтереси, їх спрямованість...

(Рубинштейн С.Л. Развитие речи у детей / Основы общей психологии: В 2-х т. М.: Педагогика, 1989. — Т.1. — С. 480-483).

Д.Б. ЕЛЬКОНШ

## РОЗВИТОК ЗВУКОВОГО БОКУ МОВЛЕННЯ

...Засвоєння звукового боку мовлення складається з двох взаємопов'язаних процесів: процесу розвитку сприймання звуків мови або, як його називають, розвитку фонематичного слуху у дитини і процесу промовляння звуків мовлення...

Засвоєння звукового боку мови починається з того моменту, коли мова стає засобом спілкування. Це, з одного боку, розуміння слів дорослих, з іншого — перші самостійно висловлені слова.

Ранне розуміння дитиною слів і навіть інструкцій, які промовляються дорослими, відбувається не на сприйманні їх фонематичного складу, а на охопленні загальної ритміко-мелодійної структури слова чи фрази. Слово на цій стадії сприймається дитиною як єдиний нерозчленований звук, якому притаманна певна ритміко-мелодійна структура. Саме тому, якщо змінюється звуковий склад, але зберігається ритміко-мелодійна структура, розуміння зберігається... Тут, за даними Ф.І.Фрадкіної, головне значення має інтонація вимовлених слів чи запитання, а не предметне значення їх... Ф.І.Фрадкіна замінювала слово *візьми* словом *гудить* і слова *ладушки-ладушки* словами *капітан-капітан* і одержала на них відповідні рухові реакції.

Лише на наступному ступені виникає розуміння слів, на основі власне мовних засобів, тобто на основі значення, що пов'язане з певним звуковим складом...

У першій серії експериментів Ф.І.Фрадкіна (Возникновение речи у ребенка. // Уч. зап. ЛГПИ, — 1955. — Т. 12) домоглась утворення умовних рефлексів на словесні сигнали і просто на звукові сигнали. У 7-8-місячних дітей в утворенні тимчасових зв'язків при цьому не було знайдено жодної різниці; у дітей же 10-11-місячних зіставлення вироблення умовних рефлексів на звуковий сигнал і на слово засвідчує, що в утворенні умовного рефлексу на слово потрібно в 4 рази менше підкріплень.

У другій серії Ф.І.Фрадкіна після вироблення умовного рефлексу на одне слово замінювала його іншими, але зберігала інтонацію; у дітей 10-11 місяців реакція на нове слово не виникає. Це засвідчує, що на кінець 1-го року життя слово починає слугувати спілкуванню і набуває характеру мовного засобу.

Період, в ході якого розуміння мовлення будується не на сприйманні специфічно мовних засобів (фонем), Н.Х.Швачкін назвав *періодом дофонемного розвитку мовлення*.

Наступний період, коли в розумінні мовлення дедалі більшого значення набуває сприймання власне мовних засобів (фонем), він назвав *періодом фонематичного мовлення*. З зовнішнього боку цей період характеризується швидким збільшенням пасивного словника, тобто зростанням розуміння мовлення дорослих і появою перших дитячих слів. Н.Х.Швачкін докладно вивчав розвиток фонематичного сприймання мовлення в цей період (*Швачкин Н. Х. Развитие фонематического восприятия речи в раннем возрасте. // Известия АПН РСФСР. — 1948. — Вып. 13.*) Він досліджував розуміння дітьми слів, які різняться лише однією фонемою. Для цього ним був розроблений спеціальний добір слів, які включали всі фонемі російської мови. Н.Х.Швачкін навчав дітей розуміння цих слів (кожне слово позначало якийсь предмет), а потім з'ясував, наскільки розуміння спирається на сприймання фонематичного складу слів та в якій послідовності відбувається розрізнення слів, що різняться одне від одного якоюсь однією фонемою.

На підставі ґрунтовно проведеного експериментального дослідження Н.Х.Швачкін установив послідовність фонематичного розвитку дітей віком від 11 місяців до 1 року 10 місяців. За даними Н.Х.Швачкіна, на кінець 2 року життя дитина користується у

розумінні мовлення фонематичним сприйманням усіх звуків російської мови...

Дитина починає ...«з акустичної диференціації звуків, потім підключається артикуляція й, нарешті, процес диференціації приголосних знову завершується переважно акустичним розрізненням. Та наскільки відрізняється початкова і заключна акустична диференціація!

У початковому розрізненні сонорних і артикульованих шумних ми маємо порівняно грубе, примітивне слухове розрізнення приголосних; дитина на цьому ступені артикулює дуже мало приголосних; вона керується переважно слухом. У заключному розрізненні глухих і дзвінкх приголосних слух дитини досягає уже більшої досконалості. До цього моменту дитина проходить складний шлях розвитку за умов взаємодії слуху й артикуляції... О.М.Гвоздев зазначає, що у його сина до 1 року 9 міс. за наявності 87 слів були відсутні такі приголосні звуки: губно-зубні фрикативні — *в, ф*; тверді різновиди проривних зубних — *п, д, т*; африкати — *ц*; тверді різновиди зубних фрикативних — *с, з, л, н*; м'який дзвінкий різновид з'до глухого *с'* усі шиплячі — *ш, ж, щ, ч*; дрижачий зубний — *р, р'*...

О.М.Гвоздев зазначає, що відсутність цілих груп приголосних пояснюється тим, що дитиною не засвоєні деякі моменти артикуляції.

Відсутні в дитини звуки переважно в процесі мовлення заміщуються іншими звуками. О.М.Гвоздев установив, що найчастіше на місці відсутнього звука в мовленні дітей з'являється звук, який найбільш близький за артикуляцією до відсутнього...

Особливістю вживання дитиною звуків на початковому етапі засвоєння їх є нестійкість артикуляції у їх вимові. Це засвідчує, що в цей період у дитини ще відсутні чітко диференційовані фонемі і вона оперує ще своєрідними дифузними звуками, для яких характерна нестійкість окремих компонентів.

Засвоєння нового звука переважно відбувається не одразу, а поступово через проміжні звуки...

О.М.Гвоздев зазначає надзвичайно ранні строки появи слухового контролю над вимовою нових звуків, що засвоюються... Для ілюстрації цього положення О.М.Гвоздев наводить витяг із щоденника спостережень за своїм сином Женею у віці 1 року 10 міс. «Вимовив *волк* з твердим *л* (якого у нього ще не було, іноді траплявся напівм'який *л*), та коли він став повторювати його надзвичайно старанно, то вже значно відступив від цієї вимови — з'явилося *войк, йот...*»



Окремі звуки засвоюються у різний час. Так, за даними О.М.Гвоздева, в його сина засвоєння окремих звуків тривало: *т* — 20 днів; *к* — 1 місяць і 1 день; *л* — 1 місяць 8 днів; *в* — 2 місяці і 24 дні; *л* — 2 місяці і 1 день; *с* — 1 місяць і 22 дні; *з* — 2 місяці і 24 дні; */?* — 2 місяці і 11 днів; *ш* — 1 місяць і 18 днів; *ж* — 2 місяці і 7 днів; *ш*, *ш'* — 15 днів; *ж*, *ж'* — 19 днів; *ч* — 2 місяці і 4 дні.

Серед чинників, які визначають засвоєння фонетичного боку мовлення, О.М.Гвоздев особливо підкреслює роль моторної сфери як вирішальної...

За О.М.Гвоздевим, слухова сфера формується раніше. Слухова сфера є провідною в тому відношенні, що завдяки ранньому розвитку слуху дитина вперше вчиться на слух розрізняти різноманітні фонетичні елементи, їх точні слухові уявлення, які стають регулятором для вироблення їх у її власній вимові. Та для їх появи в мовленні самої дитини, крім слухових уявлень, необхідні ще артикуляційні навички... Ці навички виробляються пізніше і з їх «виробленням звукові елементи без перешкоди вступають у власне мовлення дитини. З цього боку розвиток моторної сфери виявляється визначальним для всього ходу засвоєння фонетичного боку рідної мови» (О.М.Гвоздев).

Не будемо зменшувати значення мовнорухової сфери в засвоєнні фонетичної сторони мови, зазначимо, що О.М.Гвоздев надає їй перебільшеної значущості й недооцінює розвиток фонематичного слуху, розвиток сприймання звуків мовлення. Передусім слід зауважити, що засвоєння звуків рідної мови, тобто вміння їх вимовляти, є змістом цього процесу, і тільки через це не може бути рушійною причиною, визначальним чинником засвоєння. Надалі, як нам видається, О.М.Гвоздев не враховує такої обставини. Руховий образ звука, який дитина вимовляє, не прямо співвідноситься зі звуком, який дитина чує в мовленні дорослих. Це співвідношення відбувається через звуковий образ звука, який вимовляє сама дитина. Отже, артикулярний рух і його образ у корі великих півкуль головного мозку, немов би, замкнені між двома звуковими образами: між звуком, який є в мовленні дорослих, і між звуком, який вимовляє дитина. Саме їх розрізнення складає основу вдосконалення артикуляції звуків. Засвоєння звука й пов'язана з цим правильна вимова виникають тоді, коли ці обидва звукових образи збігаються, коли вони тотожні. В основі концепції О.М.Гвоздева лежить припущення, що дитина не тільки правильно сприймає звуки мовлення дорослих (що у її сприйманні досить рано з'яв-

ляється чітка диференціація), а й правильно чує свою помилкову вимову. Навіть, якщо припустити, що дитина досконало точно сприймає звуки мови дорослих, то це ще далеко не означає, що вона так само адекватно чує звуки, які вона сама промовляє...

Отже, фонематичний слух у засвоєнні звукового боку мови виступає двічі. Один раз на його основі пропонується зразок, другий раз — результат дії. Головною умовою засвоєння звукового боку мови є чітке розрізнення звука, який задається від звука, що реально вимовляє дитина...

...У психологічній літературі питання розвитку в дітей фонематичного слуху та його значення для засвоєння звуків мови докладно розроблено Р.Є.Левіною...

За умови правильного виховання до 3 років дитина засвоює усі основні звуки мови. Однак трапляються випадки, коли і в більш старших дітей зустрічаються недоліки вимови, які засвідчують, що засвоєння звукового боку мови ще не завершено. Деякі недоліки вимови спостерігаються і в молодших школярів.

У зв'язку з особливим значенням, яке має розвиток фонематичного сприймання, значний інтерес становлять накреслені Р.Є.Левіною етапи розвитку мовної свідомості у дитини. Всього нею накреслено п'ять етапів.

**На першому етапі** повністю відсутня диференціація звуків, зовсім відсутні як розуміння мовлення, так і активне мовлення самої дитини. **Це дофонематична стадія** розвитку мовлення.

**На другому етапі** з'являється розрізнення найбільш далеких форм, однак відсутня диференціація близьких. На цій стадії дитина чує звуки інакше, ніж ми. Вимова дитини неправильна, спотворена. Дитина не розрізняє правильну й неправильну вимову інших людей, не помічає вона і своєї вимови. Вона однаково реагує як на правильно вимовлені слова, так і на слова, що вимовлені так, як вона сама їх промовляє.

**На третьому етапі** відбуваються вирішальні зрушення. Дитина вже починає чути звуки мови відповідно до їх фонематичних ознак. Вона впізнає слова, які неправильно вимовлені і здатна розрізнити правильну і неправильну вимову. На цьому етапі співіснують попереднє недорікувате і нове тло, що формується. Мовлення ще залишається неправильним, однак у ньому починається пристосування до нового сприймання, що виявляється у виникненні проміжних звуків між тими, що промовляє дитина і дорослий.

**На четвертому етапі** переважають нові образи сприймання звуків. Натомість мовна свідомість ще не витиснула попередню

форму. Дитина на цьому етапі ще впізнає неправильно вимовлені слова. Активне мовлення дитини досягає майже повної правильності.

На п'ятому етапі завершується процес фонематичного розвитку. Дитина чує і говорить правильно. На цьому етапі дитина вже не впізнає слова, що неправильно вимовляються. У неї формуються тонкі й диференційовані звукові образи слів і окремих звуків.

Перші три етапи дитина проходить у ранньому віці (до 3 років), в дошкільному віці, вона проходить останні стадії... Розвиток усвідомлення звукового боку мови є головним моментом усього її засвоєння у дошкільному віці, оскільки воно підвищує можливості орієнтування дитини в складних співвідношеннях граматичних форм, за якими завжди існують відношення одних звукових форм до інших. Воно важливе ще й тому, що є однією з найсуттєвіших передумов нового етапу в оволодінні звуковим боком мовлення, етапу, пов'язаного з навчанням грамоти — читання і письма.

Наприкінці дошкільного віку дитина правильно чує кожен фонему мови, не змішує її з іншими фонемами, оволодіває їх вимовою...

*(Психологія дітей дошкільного віку / Под ред. А.В. Запорожца и Д.Б. Эльконина. — М.: Просвещение, 1964. — С. 159-169).*

#### В.І. БЕЛТЮКОВ

...У живому мовленні, звісно, вимовляється велика кількість різноманітних звуків, які різняться між собою своїми акустичними особливостями. Це розмаїття звуків зумовлено, з одного боку, індивідуальними особливостями голосу (тембр, висота, гучність) і вимови, з другого боку, проявом певних фонетичних закономірностей, властивих певній мові. В останньому випадку звуки мовлення відчутно змінюються залежно від так званих комбінаторних і позиційних умов, тобто залежно від їх сусідства з іншими звуками, від положення у слові та від ступеня наголошеності. Усі фонemi, які ми проявляємо, за визначенням Л.В.Щерби, об'єднуються у кожній мові в порівняно невелику кількість звукових типів, які слугують для утворення і розрізнення слів і їх фонем, тобто для мовленнєвого спілкування. Ці звукові типи і є звуками мовлення або фонемами.

Оскільки звуки мовлення чи фонemi слугують розрізненню смислу, кожна з них протиставляється усім останнім, що є невід'ємною властивістю звукової системи мови. Щоб впізнати фо-

нему, слід розрізнити ті її звукові ознаки, якими вона відрізняється від інших фонем...

Дослідження сприймання звуків мовлення дітьми з нормальним слухом і нормальним мовленням було проведено нами спільно з Л.В.Нейманом... Мовленнєвим матеріалом виступили склади...

Прослідкуємо насамперед, як змінюється загальна кількість правильно сприйнятих звуків залежно від зміни відстані.

Аналіз матеріалу засвідчив, що на відстані 15 м експериментатора від слухачів кількість правильно сприйнятих приголосних у різних складах і складрсполученнях становить 74,9%. на відстані 30 м кількість правильно сприйнятих приголосних зменшується до 66,1%. На відстані 45 м правильно сприймається лише 43,6% приголосних. Ці факти засвідчують, що деякі розрізнявальні ознаки, з допомогою яких диференціюються фонemi, є досить тонкими. Яскравим свідченням цього слугує вже та обставина, що за наявності відносної тиші на відстані всього лише 15 м 25% приголосних, які були вимовлені голосом розмовної сили, сприймалися неправильно...

У результаті дослідження було встановлено, що стосовно умоз нашого експерименту на близькій і середній відстані (15 і 30 м) найкраще розпізнається на слух шиплячі (*ч, їй, ж, ц, цц*) і свистячі приголосні (*с, с', з, з', ц*). Натомість на далекій відстані (45 м) шиплячі й свистячі в цьому відношенні поступаються місцем сонорним приголосним (*р, р', л, л', м, м', н, н'*). Усі три зазначені групи звуків, які загалом складають близько половини всіх приголосних, майже однаково добре розпізнаються на слух. Ці звуки розпізнаються значно краще, ніж інша половина приголосних: фрикативні (*ф, ф', х, х', в, в'*) та проривні (*п, п', т, т', к, к', б, б', д, д', г, г'*), при цьому ... фрикативні розпізнаються на слух дещо краще, ніж проривні... Результати аналізу матеріалу засвідчили, що на будь-якій відстані тверді приголосні загалом розпізнаються краще, ніж м'які.

Різниця у результатах сприймання глухих і дзвінких приголосних незначна (глухі сприймаються дещо краще, ніж дзвінкі).

У зіставленні проривних і фрикативних (парних) виявлено, що останні розпізнаються на слух дещо краще, ніж перші...

...Найменшу кількість взаємозамін було виявлено щодо таких груп звуків, як шиплячі й свистячі... Отже, ці групи приголосних виявляються більш контрастними. Дещо більше, але загалом також невелика кількість взаємозамін спостерігається у сприйманні твердих і м'яких приголосних. Отже, ці приголосні виявляються також досить віддаленими один від одного, хоч дещо менш контрастні, ніж шиплячі й свистячі.

Третє місце за ступенем контрастності посідають сонорні й шумні: приголосні. На четвертому місці стоять дзвінки й глухі. Нарешті найбільш близькими в слуховому сприйманні виявилися проривні й фрикативні приголосні...

У процесі слухового сприймання мовлення подекуди виникають уподібнення акустично близьких фонем. Результатом такого уподібнення є усім відомі в житті огріхи слуху... Наприклад, на вулиці, під час відлиги, в ясний сонячний день промовляється фраза: *Зовсім весна*, а сприймається вона, як *Зовсім без сна*. Зрозуміло, що головна причина слухового огріху — тонкість розрізнявальних ознак фонем. Такі, наприклад, огріхи, як *пенал — фінал, кіт — хід, батон — потом*, пояснюються близькістю проривних і фрикативних (*n — ф, к — х*), глухих і дзвінких (*б — я*), а також сонорних приголосних (*м — н*).

Слід зауважити, що заміни звуків у словах іноді спостерігаються у мовленні людей, які не володіють літературною вимовою. Наведемо деякі приклади...

2. Змішування проривних і фрикативних: *кутір (хутір), коровод (хоровод), балхон (балкон)*. Змішування дзвінких і глухих: *едак (етака), волокіда (волокіта)*...

3. Змішування губних і задньоязикових: *Хома (Фома), фом'як (хом'як)*.

4. Змішування передньоязикових і задньоязикових: *кіятр (театр), коклетти (котлетти), гля (для), апекит (апетит), титти (кишки)*.

5. Змішування сонорних: *Микита (Никита), Микола (Никола), неблі (меблі), транвай (трамвай), колідор (коридор)*...

6. Змішування сонорних і шумних (*г'—j*): *єнерал (генерал)*...

Заміни звуків у мовленні нерідко спостерігаються також у тих випадках, якщо певні слова запозичені в народів інших країн чи національностей. Особливо це помітно в запозиченні власних імен... Наприклад: *Степан (Стефан), Філіп (Пилип), Варвара (Барбара)*.

**Взаємодія аналізаторів у засвоєнні звуків мовлення** (виділення наше — А. Б.). Першими голосовими реакціями на навколишнє середовище у немовляти є крики. Ці реакції мають безумовно-рефлекторний характер і викликаються сильними органічними відчуттями негативного характеру: голод, біль та ін. Характер перших криків немовляти засвідчує, що вони ґрунтуються не на наслідуванні; слухове сприймання тут не відіграє жодної ролі. Це підтверджується тим фактом, що крики спостерігаються у дітей, позбавлених слуху.

Наприкінці другого місяця у дитини починають з'являтися окремі нескладні сполучення звуків—це стадія гуління, яка поступово переходить у стадію белькотання. Белькотання розвивається на базі вроджених інстинктивних реакцій дитини: ссання, ковтання та ін. Як свідчать дослідження різних авторів, у дітей різних народів у характері белькотання є чимало спільного. Белькотання на протигагу крикам переважно не пов'язане з сильним збудженням, причиною якого є щось неприємне... Головне призначення белькотання полягає в тому, що воно готує мовленнєвий апарат до членороздільної вимови. Вже в самому белькотанні можна почути велику кількість звуків, які є схожими до звуків, що вимовляються дорослими. Тому відтворювані дитиною звуки на початковій стадії белькотання мають дещо розпливчатий характер. Голосні звуки наближуються до певної середньої нейтральної артикуляції: у приголосних, немов би, згладжуються їх головні фонетичні ознаки: дзвінки й глухі вимовляються напівдзвінко, тверді й м'які — напівм'яко і т. п. З подальшим розвитком белькотання звуки починають поступово диференціюватися.

Аналіз численних щоденників, в яких відображено етапи розвитку дитячого мовлення, засвідчує, що на стадії белькотання, що триває приблизно до початку другого року життя, дитина вже може диференціювати у вимові значну кількість звуків, які складають різні фонематичні групи. Так, сонорні відрізняються від шумних (*ба, ба, ба -ма, ма, ма*), дзвінки — від глухих (*ба, ба, ба — па, па, па*), фрикативні — від проривних (*ба, ба, ба — ва, ва, ва*), м'які — від твердих (*ма, ма, ма — мя, мя, мя*), губні — від передньо-задньоязичних (*па, па, па — та, та, та — ка — ка — ка*). У белькотанні використовуються навіть такі звуки, як вібрантр, які потім часто зникають і з'являються вже на більш пізній стадії розвитку мовлення. У белькотанні, по суті, залишаються непротиставленими лише дві фонетичні групи приголосних: шиплячі й свистячі, які, до речі, досить пізно розрізняються у вимові.

Після стадії белькотання, як зазначає В.О.Богородицький (*Див: В.А. Богородицький. Лекції по общему языковедению. — Казань, 1915. — С. 133*), дитина оволодіває з голосних передусім трьома крайніми за артикуляцією звуками: *а, і, у*. Надалі відбувається диференціація від цих звуків середніх за артикуляцією голосних. Важливо зазначити, що ряд авторів звертає увагу на особливі труднощі розрізнення вимови голосних *о—у, fie—й*...

Найпізніше з усіх голосних з'являється у вимові звук *ї*...

Літературні джерела... засвідчують, що після стадії белькотання наиранише в дитячих словах відбувається розрізнення сонорних (носових) і шумних приголосних (*мама — papa — баба; няня— тьотя — дядя*)...

Отже, у дитячому мовленні передусім диференціюються звуки, основу розрізнення яких складають протиставлення надставних труб: ротової і носової. Протиставлення надставних труб, які лежать в основі розрізнення приголосних, є, напевно, першим найгрубішим диференціюванням в активній мовленнєвій діяльності дитини.

Надалі в дитячому мовленні відбувається розрізнення дзвінких і глухих приголосних (*nana — баба, тьотя — дядя*). Протиставлення звуків, які відрізняються за ознаками дзвінкості й глухості (включення і виключення голосу) є, вочевидь, наступним диференціюванням приголосних у розвивальному мовленні дитини, а тому порівняно менш контрастною, ніж попередня.

Наступний етап становлення дитячого мовлення характеризується розрізненням у вимові проривних і фрикативних приголосних. Розрізнення приголосних за ознаками «проривні й фрикативні» є, очевидно, більш тонкою роботою мовнорухового аналізатора, ніж у двох попередніх випадках...

У ході подальшого розвитку дитячого мовлення відбувається розрізнення твердих і м'яких приголосних. М'які з'являються переважно раніше, ніж тверді.

М'якість вимови в дітей буває настільки вираженою, що її помічають навіть люди, які не мають спеціальної лінгвістичної підготовки. Цьому сприяє також та обставина, що в мовленні дітей заміна твердих приголосних на відповідні м'які зберігається упродовж значного періоду часу...

На самому останньому етапі становлення мовлення дитина починає розрізняти у вимові свистячі й шиплячі приголосні. Розрізнення у мовленні свистячих і шиплячих приголосних настає порівняно пізно: на третьому, а іноді й на четвертому роках життя. У разі затримки розвитку вимовного боку мовлення дитина не розрізняє ці приголосні іноді до 7-8 років. При цьому шиплячі замінюються переважно на свистячі.

Літературні дані, які ми проаналізували, відповідно до розглянутих 1 фонетичних груп приголосних, дають нам підставу накреслити таку схему поступового засвоєння звуків мовлення: найраніше у вимові розрізняються сонорні (носові)—шиплячі, далі йдуть глухі—дзвінкі, проривні—фрикативні, тверді—м'які й, нарешті, свистячі—шиплячі...

Для більшої наочності матеріалу наводимо схеми поступового розрізнення звуків на слух і послідовного становлення їх у мовленні:

Розрізнення звуків на слух. Поступовість становлення звуків у дитячому мовленні:

шиплячі — свистячі,	сонорні — шумні,	п
тверді — м'які,	глухі — дзвінкі,	.
сонорні — шумні,	проривні — фрикативні,	я
'>: Глухі — ДЗВІНКИ,	Тверді — М'ЯКІ,	..і
проривні — фрикативні,	шиплячі — свистячі.	

У ході зіставлення схем яскраво видно, що в них значно більше відмінностей, ніж схожості. Достатньо зазначити той факт, що звуки, які найбільш добре розрізняються на слух, — шиплячі й свистячі, а також тверді й м'які — диференціюються у дитячому мовленні пізніше за інші групи приголосних, які гірше розрізняються на слух. Характерним прикладом у цьому відношенні є дзвінкі й глухі приголосні, які в ході сприймання їх на слух нерідко змішуються між собою, а у вимові дітей диференціюються досить рано...

Майже всі дослідники дитячого мовлення зазначають, що найпершими звуками дитини є *n, б, м, т', д', н'...* Усі ці звуки (крім *м*) виявляються найбільш важкими у пізнанні їх на слух. З іншого боку, такі приголосні, як *ч, ш, щ, л, р*, з'являються у мовленні дитини на самому останньому етапі його становлення; між тим ці звуки... найкраще розпізнаються на слух...

Проривний *n* з'являється у мовленні досить рано. У дітей з нормальним слухом і без органічних пошкоджень мовленнєвого апарату дефектів у вимові приголосного *n* не спостерігається. На слух цей звук розпізнається порівняно погано. При цьому він замінюється переважно приголосними (*к, ф*)...

Проривний приголосний *т* на першому етапі замінюється відповідним м'яким *т'*... На слух розпізнається досить погано. У слуховому сприйманні замінюється приголосними *к, д, п...*

Проривний *к* замінюється у вимові переважно звуком *т*, на слух — приголосними *х, п, г*.

Приголосний *б* замінюється у вимові відповідним глухим *п*, на слух замінюється звуками *в, п, г...*

Приголосний *г* замінюється у вимові звуками *к* і *д*. Такими самими приголосними він замінюється і на слух...

Приголосний *ф* на першому етапі становлення мовлення іноді замінюється проривним *п...* Щодо сприймання на слух, то він належить до найбільш важких у розрізненні звуків, замінюється приголосними *п, х, к*.

Приголосний *д*: у дитячому мовленні в деяких випадках замінюється звуком *ф*... На слух цей приголосний замінюється звуками *к*, *ф*, *п*. Приголосний *в* на першому етапі становлення мовлення... замінюється проривним *б*... На слух розпізнається порівняно погано, замінюється приголосними *б*, *г*, *п*, *л*.

Дефектів вимови приголосних *міну* дітей з нормальним слухом і без органічних змін мовленнєвого апарату не спостерігається. На слух ці приголосні розпізнаються досить легко; замінюють їх такі звуки: *м* — *н*, *в*, *б*; *н* — *м*.

Приголосний *л* з'являється у мовленні досить пізно, замінюється відповідним м'яким *л'* та у... На слух розпізнається добре, замінюється приголосними *в*, *г*...

Приголосний *р* з'являється у мовленні одним із останніх. Еволюція становлення цього звука в мовленні дітей така: *м* — *л'* — *л* — *р*. На слух приголосний *р* розпізнається досить легко; замінюється приголосним *г*.

Приголосний *с* замінюється у процесі становлення мовлення послідовно звуками *т' с'* (*ні' — с' — с*). У сприйманні на слух він замінюється переважно приголосними *з*, *ц*...

Приголосний *з* у ході розвитку мовлення замінюється звуками *з'*... На слух він замінюється приголосними *д*, *г*, *с*.

Злитий *ц* замінюється у вимові дітей м'яким *ц'*, на слух—звуками *с*, *з*, *т*.

Приголосний *ш* у процесі становлення мовлення замінюється послідовно звуками *т' — с' — с*. На слух він замінюється звуками *ж*, *х*, *к*, *щ*...

Приголосний *ж* замінюється у вимові послідовно звуками *д' — з' — з*. На слух він замінюється приголосними *ш*, *г*, *р*.

Приголосний *ч* замінюється в мовленні дітей переважно м'яким *т'*, на слух — приголосний *щ*...

(Бельтюков В.И. Об усвоении детьми звуков речи. — М.: Просвещение, 1964. — С. 10, 14, 22-24, 44-45, 49-59).

## РОЗВИТОК ЗВУКОВОГО БОКУ МОВЛЕННЯ ДИТИНИ

Щоденник... містить дописи спостережень за розвитком звукового боку і мовлення моєї доньки. Нас цікавив передусім розвиток її звуковимови... У щоденнику подані дані спостережень за мовленням Наталки з 6 міс. до 3 років...

...Діти, якічують, у період белькотання вимовляють велику кількість різноманітних звуків, серед яких є звуки, артикуляція яких відповідає звукам російської мови, так і ті, що не властиві їй... Виявляється, що останні становлять більшу частину звукового складу белькотання...

З'ясувалося також, що впродовж белькотання дитина досить тонко диференціює звуки. Так, їй доступні протиставлення приголосних за властивими російській мові фонетичними ознаками: носові — губні (наприклад, *м* — *б*), глухі — дзвінкі (*п* — *б*), зімкнені — щілинні (*п* — *ф*), тверді й м'які (*п* — *п'*).

...Вже в перших дописах белькоти Наталки присутні носові й ротові; глухі й дзвінкі, зімкнені й щілинні, тверді й м'які приголосні.

У процесі засвоєння дітьми власне мовленнєвих звуків виявляється велике розмаїття їх заміників. Серед них виділяється така група, яка відносно певних звуків була спільною для всіх дітей. Як з'ясувалося, їх заміники виникають на основі артикуляційної близькості звуків.

Шляхи формування звуків рідної мови (від заміників до вихідних) засвідчують, що динаміка оволодіння вимовою визначається можливостями розвитку мовнорухового аналізатора. Це не можна розглядати як зменшення ролі слуху в процесі оволодіння вимовою. Акустичні образи звуків та їх сполучень у вигляді слів і фраз слугують постійним стимулом для наслідування.

Відомо, що навіть незначне зниження слуху в ранньому віці призводить до недорозвитку мовлення: у дитини, позбавленої слуху, мовлення без спеціального навчання не розвивається зовсім.

Натомість у ході спостережень за розвитком вимови дітей і зокрема, за розвитком вимови Наталки, ми переконалися у тому, що при провідній ролі слуху конкретна програма засвоєння звуків (послідовність появи в мовленні) визначається їх артикуляційними властивостями...

(Салахова А.Д. Развитие звуковой стороны речи ребенка / Под ред. В.И. Бельтюкова. — М.: Педагогика, 1973. — С. 5, 117-118).

*О.І. МАКСАКОВ,  
М.Ф. ФОМИЧОВА*

### ЗВУКОВА КУЛЬТУРА МОВЛЕННЯ

Культура мовлення—це вміння правильно, тобто відповідно до змісту того, про що йдеться, з урахуванням умов мовленнєвого спілкування і мети висловлювання, користуватись усіма мовними засобами (звуковими засобами: інтонацією, лексичним запасом, граматичними формами).

Звукова культура мовлення є складовою частиною мовленнєвої культури. Діти дошкільного віку оволодівають нею в процесі спілкування з людьми, які їх оточують...

Іноді робота вихователя з формування правильного мовлення у попередженні недоліків мовлення ототожнюється з роботою логопеда з виправлення недоліків вимови звуків. Натомість виховання звукової культури мовлення не можна зводити лише до формування правильної вимови звуків. Формування правильної звуковимови є лише частиною роботи зі звукової культури мовлення. Вихователь допомагає дітям оволодіти правильним мовленнєвим диханням, правильною вимовою звуків рідної мови, чіткою вимовою слів, умінням користуватися голо- сом, привчає дітей говорити не поспішаючи, інтонаційно виразно.

Водночас у роботі з формування звукової сторони мовлення вихователі можуть використовувати деякі логопедичні прийоми, такі, які використовує логопед, окрім виправлення мовлення, займається пропедевтичною роботою, спрямованою на попередження недоліків мовлення...

Виховання звукової культури мовлення включає формування чіткої артикуляції звуків рідної мови, правильної їх вимови, чіткої вимови слів і фраз, правильного мовленнєвого дихання, а також уміння використовувати достатню гучність голосу, нормальний темп мовлення і різноманітні засоби виразності (мелодику, логічні паузи, наголос, темп, ритм, тембр мовлення). Звукова культура мовлення формується і розвивається на ґрунті добре розвинутого мовленнєвого слуху.

Упродовж розвитку правильного звукового мовлення вихователь має вирішувати такі завдання:

1. Виховувати мовленнєвий слух дітей, поступово розвивати його головні компоненти: слухову увагу (вміння визначати на слух

певне звучання і його напрям), фонематичний слух, здатність сприймати даний темп і ритм.

2. Розвивати артикуляційний апарат.

3. Працювати над мовленнєвим диханням, тобто виховувати вміння відтворювати короткий вдих і тривалий плавний видих, щоб мати можливість вільно говорити фразами.

4. Виховувати вміння регулювати гучність голосу відповідно до умов спілкування.

5. Формування правильної вимови всіх звуків рідної мови.

6. Виробляти чітку і ясну вимову кожного звука, а також слова і фрази загалом, тобто гарну дикцію.

7. Розвивати вимову слів відповідно до норм орфоєпії.

8. Сформувати нормальний темп мовлення, тобто вміння вимовляти слова, фрази в помірному темпі, не прискорюючи й не уповільнюючи темп, щоб слухач чітко його сприймав.

9. Виховувати інтонаційну виразність мовлення, тобто вміння точно висловлювати думки, почуття і настрої з допомогою логічних пауз, наголосів, мелодики, темпу, ритму, тембру...

*(Развитие речи детей дошкольного возраста / Под, ред. ФА. Сохина. — М: Просвещение 1979. — С. 49-50).*

*М.Ф. ФОМИЧОВА*

### ГОЛОВНИЙ ПРИНЦИП ФОРМУВАННЯ ПРАВИЛЬНОЇ ВИМОВИ

В основу роботи з формування звуковимови має бути покладене послідовне поетапне відпрацювання усіх звуків рідної мови. Починати слід не з тих звуків, вимова яких найчастіше порушується: *с, ш, р, л, аз* простих: *і, ф, т, и* та ін., артикуляція яких містить у собі елементи артикуляції складних звуків. Послідовне відпрацювання чіткої вимови всіх голосних і приголосних звуків сприяє поступовому засвоєнню дитиною фонетичної системи мови. Хоча до 3—4 років у дитини переважно вже сформована артикуляційна база майже всіх звуків, робота над ними триває у плані усвідомлення звукового боку мовлення. Така робота не тільки допомагає формуванню правильної звуковимови, але й виховує уміння виділяти звуки зі слова,

сприяє розвитку фонематичного слуху й звукового аналізу слів. Все це створює можливість дитині пізнати мовну дійсність.

Систематичні, послідовні заняття на відпрацювання усіх звуків (проводяться, починаючи з другої молодшої групи і завершуючи старшою), а також з диференціації звуків водночас готують дітей до навчання грамоти. В процесі цих занять у дитини виробляються і кінестетичні відчуття..., що допомагає їй оволодіти правильною артикуляцією звуків.

Отже, в основі роботи з засвоєння дітьми фонематичної системи мови лежать обробка (в певній послідовності) голосних і приголосних звуків і розвиток умінь диференціювати звуки за їх основними артикуляційними й акустичними ознаками. Це сприяє формуванню правильної звуковимови, тобто є профілактичним напрямком логопедичної роботи в дитячому садку. Та не менш важливим є і другий напрям — корекція різних порушень мовлення. Найчастішими дефектами мовлення, які трапляються у вихованців дошкільних закладів загального типу, є порушення звуковимови, їх виправлення найбільш доступне для вихователя.

Загальна характеристика порушень звуковимови. Найпоширенішими недоліками мовлення у дітей дошкільного віку є порушення звуковимови. Переважно порушуються такі групи звуків: свистячі (*с, с', з, з', ц*), шиплячі (*ш, ж, ч, щ*), сонорні (*л, л', р, р'*) й задньоязикові (*к, к', г, г', х, х*), дзвінки (*в, з, ж, б, д, г*), м'які (*п', д', н*).

У деяких дітей порушується лише одна група звуків, наприклад, лише шиплячі чи задньоязикові. Таке порушення звуковимови визначається як просте (часткове), чи мономорфне. В інших дітей порушуються водночас дві чи декілька груп звуків, скажімо, шиплячі й задньоязикові, чи свистячі, сонорні й дзвінки. Таке порушення звуковимови визначається як складне (дифузне) чи **поліморфне**.

У будь-якій з означених груп розрізняють три форми порушення звуків:

- спотворена вимова звука. Наприклад: горловий, звук утворюється вібрацією м'якого піднебіння, а не кінчика язика;
- відсутність звука в мовленні дитини, тобто невміння його вимовляти. Наприклад, «коова» (корова);
- заміна одного звука іншими, які є у фонетичній системі даної мови. Наприклад, «колова» (корова).

Причиною спотвореної вимови звуків є переважно недостатня сформованість чи порушення артикуляційної моторики. При цьому діти не можуть правильно виконати рухи органами артикуляційного

апарату, особливо язиком, в результаті чого звук спотворюється, вимовляється неточно. Такі порушення звуться фонетичними..., бо фонема не замінюється іншою фонемою з фонетичної системи цієї мови, а звучить спотворено, проте це не впливає на сенс слова.

Причина заміни звуків переважно полягає у недостатній сформованості фонематичного слуху чи в його порушеннях, в результаті чого діти не чують різниці між звуком і його замінником (наприклад між /) і л). Такі порушення називаються фонематичними (деякі автори називають їх фонологічними чи сенсорними), оскільки одна фонема замінюється іншою й спотворюється сенс слова (*рак*—«лак»).

Трапляється, що в дитини звуки однієї групи замінюються, а звуки іншої — спотворюються. Наприклад, свистячі *с, з, ц* замінюються звуками *т, д* (*собака* — «тобака», *зайка* — «дайка»), а звук *р* спотворюється. Такі порушення називаються фонетико-фонематичними. Знання форм порушення звуків допомагає визначити методику роботи з дітьми. Якщо фонетичні порушення звуковимови, більше уваги приділяють розвитку артикуляційного апарату, дрібної і загальної моторики. При фонематичних порушеннях головний акцент робиться на розвитку мовленнєвого слуху, як одного з компонентів фонематичного слуху...

...Розрізняють три рівні неправильної вимови звуків.

**Перший рівень.** Повне невміння вимовити звук. Дитина не може ні сказати самостійно його у фразовому мовленні, в окремих словах, ізольовано, ні повторити за зразком («Послухай, як повітря свистить, якщо виходить із насоса,—*ссе*. Повтори й ти так»).

**Другий рівень.** Дитина правильно вимовляє звук ізольовано, у словах і навіть у повторенні фраз, але в мовленнєвому потоці змішує його з іншим, близьким за артикуляцією та звучанням, але таким, що так само правильно вимовляється ізольовано. Найчастіше діти змішують звуки *с-ш, з-ж, св-щ, ц-ч, л-р, б-п, д-т, г-к...*

Вихователь має точно знати рівень неправильної вимови звука, адже від цього залежить характер подальшої роботи: ставити звук (перший рівень), автоматизувати—поступово вводити в мовлення (другий рівень), проводити диференціацію з іншим звуком (третій рівень)...

(Фомичева М.Ф. *Воспитание у детей правильного произношения*. — М.: Просвещение, 1989. — С. 16-19).

О.П. БЛИК

## ФОНЕТИКА. ЗВУК МОВЛЕННЯ І ФОНЕМА

Фонетика — розділ мовознавства, в якому вивчаються звукові засоби мови.

Об'єктом фонетики є вчення про звуки, їх артикуляційну, акустичну і функціональну характеристики: звукова структура складів і слів; наголос; інтонація. Отже, фонетика вивчає мовні одиниці, природа яких матеріальна. Кожна з цих одиниць характеризується тим, що вона, з одного боку, позбавлена значення — самі по собі звуки (а) і (б) нічого не означають, а з іншого, — ці одиниці, стаючи одиницями граматики, наприклад, закінченням іменника *батьківщина* або часткою в умовному способі дієслів *ти-ну мріяла б*, або лексики на зразок питального — *А ?* — набувають значення і зумовлюють існування значущих одиниць різних рівнів — морфем, слів, словосполучень, речень. З цього випливає, що лексикологія, морфологія, синтаксис вивчають одиниці мови; фонетичні одиниці слугують засобом розрізнення одиниць лексики і граматики — така їх лінгвістична функція.

Матеріальними знаками, за допомогою яких здійснюється основна, комунікативна, функція мови, є звуки **мовлення**. У фонетичі звуки мовлення розглядаються з артикуляційно-акустичного і функціонального аспектів. Ці два аспекти у вивченні звукової сторони мови діляться на два розділи: **фонетику і фонологію**. Одиницею фонетики є звук. Одиницею фонології є **фонема**. Звуки, закономірно сполучувані в межах морфеми, слова чи словосполучення, утворюють синтагми різного типу.

**Фонетичний аспект** має на меті вивчення звуків як явищ артикуляційно-акустичних; досліджується, як і якими органами мовлення творяться звуки, як взаємодіють органи в процесі говоріння, фізичні характеристики звуків мовлення — висота, інтенсивність, довгота та ін. У цьому випадку використовуються методи природничих наук.

**Фонологічний аспект** фонетики вивчає власне лінгвістичні боки звуків, те, яку функцію виконують вони як знаки в процесі комунікації — у процесі творення і розрізнення слів.

Ні теоретично, ні практично неможлива мова як і з фонетичною системою з одного звука, так і з фонетичною системою з нескінченним

числом звукових одиниць. Проте реально наше мовлення складається з такого потоку звуків, які не схожі один на одного. Вимова одного і того самого слова і навіть звука є різною не лише в різних осіб, ай в однієї і тієї самої особи. Різниця полягає в силі голосу, довготі, інтонуванні звука, тембрі тощо.

Оскільки мова з нескінченним числом звуків неможлива, то в ній діє інший закон, а саме: звуки, різниця між якими зумовлена різними умовами вимови, ототожнюються, інакше кажучи, відбувається парадигматичне прирівнювання. Якщо кількість вимовлених звуків в українській мові безмежна, то кількість фонем можна точно встановити.

Фонетичний і фонологічний аспекти тісно пов'язані. Не можна встановити лінгвістичну функцію того чи іншого протиставлення звукових одиниць, наприклад, протиставлення твердих і м'яких звуків, дзвінків і глухих, не даючи артикуляційно-акустичної характеристики відповідних звуків. Фонологічний аспект спирається на фонетичний, користується його поняттями. Крім того, фонетична характеристика звуків слугує одним із засобів виявлення функціональних характеристик звукових одиниць, тобто вона слугує для опису фонологічної системи.

З акустичного погляду, звук — наслідок коливання повітря, джерелом якого є коливання якогось пружного тіла. Основним джерелом звуків мовлення є коливання голосових зв'язок, перетворюваних системою резонаторів у надглоткових порожнинах.

Стискування і розрідження повітря, що виникає внаслідок коливання голосових зв'язок, створює звукову хвилю, яка сприймається слуховим апаратом людини.

Колівання можуть бути періодичними, рівномірними, ритмічними, якщо вони утворені хвилями однакової довжини. Такі коливання називають **тонами** або **напівтонами**. Колівання можуть бути неперіодичними, нерівномірними, неритмічними. Такі коливання називаються шумами.

Тони є наслідком коливання голосових зв'язок. Шуми утворюються в надглоткових порожнинах, на місці перепони.

Внаслідок періодичних коливань творяться голосні, а також усі приголосні, крім глухих.

Внаслідок неперіодичних коливань творяться глухі приголосні. До акустичних ознак звука належать **висота, інтенсивність, довгота**.

Висота звука визначається частотою коливання голосових зв'язок в одиницю часу. Звук із малою частотою називають **низьким**, а звук із більшою частотою — **високим**.



Інтенсивність звука залежить від амплітуди коливання: чим більша амплітуда, тим інтенсивніший, тобто голосніший, звук. Отже, є голосні та тихі звуки.

Лінгвістичне значення акустичної ознаки інтенсивності велике. Достатній рівень інтенсивності забезпечує точність і ясність передачі мовлення, отже, і її сприймання.

Довгота звука визначається часом його звучання. В українській мові довгота не має функціонального значення.

Мовлення — це комплексна послідовність рухів, спрямована на здійснення якогось певного комунікативного впливу на слухача, що планується, керується і координується центральною нервовою системою.

Безпосередньо відають звукоутворенням такі органи: дихальний апарат, гортань, надгортанні порожнини (надставна труба). Вимовні органи і центральна нервова система під час звукоутворення діють взаємозалежно.

Ми дихаємо. Легені стискаються і розтискаються. Коли легені стискаються, то повітря йде через гортань. Поперек гортані розміщені голосові зв'язки — цупкі м'язи. Якщо із легенів іде повітряний струмінь, а голосові зв'язки зрушені і напружені, то зв'язки коливаються — виникає музикальний звук — тон. Тон потрібний для вимови голосних і дзвінких приголосних. Якщо голосові зв'язки розсунуті, то вони беззвучні. Повітряний струмінь вільно проходить через гортань і не зачіпає голосових зв'язок. Таке положення потрібне для вимови глухих приголосних. Пройшовши гортань, повітряний струмінь не потрапляє до ротової порожнини.

Ротова і носова порожнина — резонатори: кожний закритий простір певної форми і певного розміру. Резонатор посилює звуки певної частоти, вони резонують у певній порожнині. Тон, який виробляють голосові зв'язки, — складний звук. Він складається із багатьох складників, із коливань різної частоти. Складаючись разом, вони творять той музикальний звук, тобто тон, який несе з собою із гортані повітряний струмінь. Резонатор певної форми може посилювати один із складників і не посилювати інші. Якщо посилити одні складові, виникає звук (*i*), інші — (*e*).

Щоб ротова порожнина, посилювала то один, то другий складник тону, треба міняти форму резонатора, язик рухати назад, вперед, піднімати вгору, опускати вниз. Язик рухливий, і з його допомогою форму ротового резонатора можна міняти.

Усі органи мовлення в ротовій порожнині можна розподілити на дві групи: 1) активні, ті, що рухаються, коли ми вимовляємо звук, і язик, губи, увула (язичок); 2) пасивні: зуби, альвеоли (виступи над зубами), тверде піднебіння, м'яке піднебіння. Пасивні органи вимови не рухаються, вони чекають, поки до них просунуться активні органи вимови.

Артикуляційна характеристика звуків. В українській мові виділяється дві групи звуків—голосні та приголосні. На артикуляційному рівні вони мають такі чотири основні відмінності:

при творенні голосних	при творенні приголосних
1) повітря вільно проходить через ротову порожнину;	1) повітря натрапляє на перепони—зімкнення або щілину;
2) властива більш однотипна форма язика: опущений донизу кінчик язика із вигнутою догори спинкою;	2) властива неоднорідна форма язика: приголосні творяться при більш складних рухах язика;
3) спостерігається „розлите” напруження;	3) спостерігається локалізація напруження у місцях утворення перепони;
4) сила видихуваного струменя повітря слабка.	4) сильніша, ніж при вимові голосних, сила струменя видихуваного повітря.

В артикуляції кожного звука розрізняють три фази: екскурсія—перехід органів із стану спокою або від артикуляції попереднього звука в робоче положення; експозиція — головна фаза звука, коли органи мовлення налаштувалися на вимову саме цього звука; рекурсія — повернення органів у нейтральне положення або перехід до артикуляції наступного звука.

(Блик О.П. Фонетика. Орфоенія. Графіка. Орфографія. — К.: Рад. шк. — 1988. — С. 1, 8, 9, 10, 12-14).

В.І. РОЖЦЕСТВЕНСЬКА,  
Є.І. РАДІНА

### ОСОБЛИВОСТІ ВИМОВИ ДІТЕЙ-ДОШКІЛЬНИКІВ

**Вимова** дітей молодшого дошкільного віку.

...До трьох років дитина вже значною мірою оволодіває мовленням, хоча воно ще недостатньо чисте й чітке за звучанням.

Найбільш характерною для багатьох дітей трьох років є загальна пом'якшеність вимови: «льозецька» (ложечка), «дадуть» (дадуть)... і т.п. Більшість трирічних дітей не вимовляють шиплячих звуків *ш, ж, ч, щ*, найчастіше замінюють їх свистячими... Досить часто не вимовляють трирічні діти звук/? або випускають його зовсім, або замінюють іншими звуками — *л, ль, в, й...*, часом спотворюється звук *л*, найчастіше пом'якшуються (*стніль*) чи замінюється й (*стій—стіл*). Спостерігається заміна задньоязикових звуків передньоязиковими: *к, г* вимовляються як *д* (*торова* замість *корова*)..., а також дзвінки звуки замінюються глухими (*шук—жук*).

Деякі діти в 3-4 роки досить добре володіють мовленням, однак є й такі, мовлення яких зовсім незрозуміле. Різний рівень розвитку мовлення дітей залежить частково від їхніх індивідуальних якостей та переважно від тієї виховної роботи, яку проводить з дитиною сім'я і дитячий заклад.

Для повної характеристики мовлення молодшого дошкільника необхідно зупинитись і на його слововимові, оскільки вона має багато специфічних якостей: звуковимова часто залежить від побудови слова, від його звукової структури. Маленькі діти один і той самий звук в одному сполученні вимовляють, в іншому спотворюють, пропускають. Так, наприклад, дитина легко вимовляє звук *р* у поєднанні з голосними і та ж дитина не вимовляє *р* у поєднанні з приголосним...

...Маленьким дітям важко дається вимова двох-трьох приголосних звуків, які стоять поруч і переважно один з цих звуків або випускається, або спотворюється... часом у слові уподібнюються звуки («кавова», «бабака», «потатаємося» і т.п...).

Найбільш частим спотворенням мовлення дитини є скорочення слів за рахунок пропуску важких для вимови звуків чи цілих складів у довгих чи незнайомих словах: «тамвай», «бабан», «атабіль» і т.п. Досить часто маленькі діти роблять у словах перестановки звуків і цілих складів: «кльовка» (кльовка), «сафоля» (квасоля) і т.п.

Такі особливості вимови в молодших дошкільників. Ці особливості значною мірою пояснюються діяльністю мозку...

**Вимова дітей середнього дошкільного віку.** У середньому дошкільному віці, до 4-4.5 років, майже зникає загальна картина пом'якшення мовлення — вона спостерігається лише в деяких дітей. У більшості з'являються шиплячі звуки; спочатку вони вимовляються нечисто, але поступово діти оволодівають вимовою цих звуків. Досить характерною для цього віку є нестійкість вимо-

ви. Діти вимовляють звуки то правильно, то неправильно, навіть в одному й тому самому слові...

Цікаве явище спостерігається у деяких дітей у другій половині дошкільного віку, коли вони переходять до правильної вимови звуків *ж, ші* звука/). Дитина починає занадто часто користуватися цими звуками в потрібних і непотрібних випадках (*рампа — лампа, шад — сад*)... Переважно така заміна не випадкова. Дитина замінює новим звуком ті звуки, які самі раніше були заміниками того звука, який дитина не вимовляла. Якщо замість/ вона вимовляла *л*, то відтепер вона робить зворотню заміну (*рампа — лампа*).

Більшість дітей середнього дошкільного віку вже вимовляють звук/?, хоча оволодіти ним добре ще не вміють. Пропуск звука/ у слові відзначається досить рідко, переважно він замінюється на звуки *л, ль, й*. Слововимова дітей в 4-5 років стає чистішою, яснішою, значно менше зустрічаються перестановки й уподібнення звуків, складів і майже зникають скорочення слів.

**Вимова старших дошкільників.** Більшість дітей старшого віку, від 6 до 7 років, говорить правильно, та все ж у деяких дітей мовлення ще не досить чисте. Якщо уважно вивчити недоліки їхнього мовлення, то виявиться, що досить часто діти спотворюють шиплячі звуки *й/ >*, при цьому тут вже не спостерігається тієї нестійкості, яка була характерна для дітей середнього дошкільного віку. Переважно діти цього віку замінюють один звук іншим. Легка гаркавість, шепелявість набувають характеру мовленнєвої звички.

Більш різкі відхилення: заїкування, недорікуватість—складають порівняно невеликий відсоток серед усіх випадків мовленнєвих недоліків. Все ж у багатьох дітей 6-7 років відзначається не зовсім правильна розстановка наголосів, проковтування закінчень слів. Деякі діти недбайливі в слововимові...

До моменту вступу до школи вихователі дитячого садка мають домогтись усунення недоліків вимови.

(Рожественская В.Й., Родина Е.И. Воспитание правильной речи у детей дошкольного возраста. — 5-е изд. — М.: Просвещение, 1967. — С. 4-7).

О.Л. ЖИЛЬЦОВА

## ОРГАНІЗАЦІЯ І ЗМІСТ ЛОГОПЕДИЧНОЇ РОБОТИ

У групі дітей з порушенням свистячих звуків роботу розпочинають з постановки звука *с*, а потім переходять до звуків *з*, *ц*; у групі дітей з порушенням шиплячих звуків роботу потрібно починати зі звука *ш*, а потім перейти до постановки звуків *ж*, *ч*. Якщо в дитини порушені звуки *р* і *л*, то роботу слід починати з того звука, який легше піддається виправленню (переважно легше виправляється звук *л*).

Якщо в дошкільників порушені звуки з різних артикуляційних груп — поліморфна недорікуватість (наприклад, шиплячі, свистячі і *р*), то усунення вад вимови потрібно починати з свистячих, потім перейти до шиплячих і, нарешті, до звука *л*).

У дошкільному закладі індивідуальні заняття з дітьми можна проводити в ранкові години до сніданку (для цього потрібно домовитись з батьками, щоб вони дитину приводили раніше) або під час вільних ігор. А весною, влітку, восени — проводити на повітрі.

Ці заняття бажано проводити щодня (по 10—15 хв), але не менш як 2-3 рази на тиждень, бо проведення логопедичної роботи час від часу не дасть жодних результатів.

- Слухо-мовні вади в дітей виправляють у двох головних напрямках:
  - а) розвивають слухове сприймання (вчать дитину чути і впізнавати в мові певний звук) і розширяють запас слів із цим звуком;
  - б) проводять корекцію вад артикуляційного апарату (вчать дитину тримати язик, губи, зуби в тому положенні, при якому правильно вимовляються звуки).

Щоб розвинути слухове сприймання і навчити робити звуковий аналіз, слід використовувати вправи та ігри на впізнавання, виділення, диференціацію звуків, придумування слів, наприклад: «Хто краще чує», «Впізнай звук у слові», «Придумай слова на певний звук» тощо.

Для розвитку загального слухового сприймання велике значення має слухання музики, дитячих радіопередач, а також проведення ігор, наприклад: «Впізнай по голосу, хто покликав», «Шукання схованого предмета під тиху і гучну музику». Корисно також привчати дітей уважно прислухатися до звуків, які чути поблизу.

Наприклад, можна запропонувати дітям помовчати (навіть заплющити очі) і послухати, «про що говорить кімната, вулиця»... Діти почують голоси дітей, брязкіт посуду, гуркіт транспорту, цокання годинника тощо. Ще більше звуків у лісі, в полі, в саду: шелест листя, співи пташок, дзюрчання струмочка, гудіння бджіл тощо.

Під час спостережень одній групі дітей можна запропонувати звуками відтворити те, що вони чули, а іншим — відгадати, які звуки відтворюються. Такі ігри не лише заострюють увагу дітей й сприяють розвиткові сприймання звуків, а й виховують уміння і звичку слухати.

Щоб правильно вимовляти звуки і слова, дитині потрібно не тільки добре чути звуки, а й добре координувати рухи мовних органів: губ, язика, голосових зв'язок. Рухи мовних органів дуже складні, незначне відхилення в положенні язика, губ викликає неправильне вимовляння звуків.

Ось чому на спеціальних заняттях з дітьми щодо усунення вад вимови насамперед слід проводити вправи з розвитку тонкої координації мовних органів. Для цього доцільно виконувати ігри на звуконаслідування. Наприклад, на звук *с*: сичання гусака — *С...С...С...С*; дзюрчить з крана вода — *с...с...с...с*; кличуть кішку — *ксс, кссс, кссс*; велосипедна шина лопнула — *с...с...с...с*; паровоз випускає пару — *с...с...с...с*.

На звук *з*: дзижчить оса — *дзз...дзз...дзз...дзз*; дзижчить комар — *ззз...ззз...ззз...ззз*; гуде пилка — *ззз...ззз...ззз* і т.п.

Щоб робота в цьому напрямку була успішною, педагогові потрібно орієнтуватися в правильній артикуляції звуків, зокрема свистячих (*с*, *з*, *ц*), шиплячих (*ш*, *ж*, *ч*), сонорних (*р*, *л*).

Розглянемо, в чому полягає специфіка артикуляції кожного з цих звуків.

Звуки *с*, *з*, *ц*. Коли вимовляють звук *с*: губи не напружені, злегка відкриті (як в усмішці); зуби злегка зближені, іноді майже зімкнуті і трохи оголені; широкий кінчик язика торкається нижніх зубів.

Посередині язика утворюється жолобок, по якому йде видихуване повітря. При такому положенні язика (внизу за зубами) потрібно дитині запропонувати видихати струмінь повітря без голосу, коли вимовляється звук *с*, і з голосом, коли вимовляється звук *з*.

Щоб краще відчувалась відмінність між звуками *с* — *з*, педагог може, поперемінно вимовляючи ці звуки, прикласти руку дитини до своєї гортані, щоб вона відчула вібрацію на звук *з* і відсутність її на звук *с*.

Найбільш поширеними і простими випадками порушень вимови свистячих звуків є такі:

- а) шепелява, міжзубна вимова, внаслідок того, що кінчик язика просувається між верхніми і нижніми зубами;
- б) шипляча вимова, внаслідок того, що кінчик язика трохи відтягнутий від нижніх зубів, а спинка його піднята до твердого піднебіння (*танки — санки, цибуля — цибуля*);
- в) губно-зубна вимова, внаслідок того, що нижня губа наближається до верхніх різців, в результаті чого чується щось середнє між *ф* і *с* або *фіз,ц* (*фсанка — шапка, автобуфс — автобус*).

*Прийоми виправлення вад вимови різні.*

1. Коли кінчик язика перебуває в положенні між зубами, педагогові спочатку потрібно показати перед дзеркалом правильну артикуляцію цих звуків на собі, а потім навчити дитину вимовляти звуки *с, з, ц* при трохи стиснутих зубах, а голосні, що йдуть за одним з цих звуків, не вимовляти крізь зуби.

2. Якщо звуки *с, з, ц* замінюються шиплячими, дитину потрібно навчити трохи висувати між зубами широкий язик, як при шепелявому, міжзубному *с*, а по жолобку, що утворюється посередині язика, пропускати повітря. Це можна проробляти, здуваючи зі столу жмуточки вати, маленькі клаптики паперу, губи при цьому розтягнуті, як у посмішці.

Коли дитина навчиться добре вимовляти міжзубне *с*, можна запропонувати їй сховати язик за нижні зуби у звичайне (нормальне) положення.

3. У третьому випадку, оскільки язик перебуває в правильному для звука *с* положенні, корекція зводиться лише до показу правильного положення нижньої губи (губа не має торкатися верхніх зубів). Іноді для цього нижню губу пальцями відтягують униз і пропонують дитині вимовляти звук *с* при значному, а далі при нормальному оскалі зубів.

4. Коли звуки *с, з, ц* замінюють на інші, потрібно щоб педагог показав правильну артикуляцію. Діти вправляються, наслідуючи вимову педагога.

Отже, при виправленні вад вимови звука *с* головним є виховання в дитини вміння тримати широкий кінчик язика за нижніми зубами.

Звук *ц*. Через те, що звук *ц* начебто утворюється від злиття звуків *т* і *с*, до роботи з виховання правильного вимовляння його можна приступати тоді, коли дитина правильно вимовляє звук *с*.

1. Постановку звука *ц* починають з показу правильної артикуляції, потребуючи від дитини наслідувати її.

Коли це не допомагає, слід застосувати інший спосіб.

2. Педагог пропонує дитині послідовно вимовляти разом звуки *т, с* спочатку з невеликою паузою на один видих: *т... с... т... с...* *т... с...* (язик при цьому-перебуває в нижньому положенні), а потім обидва ці звуки вимовляти на один видих без паузи: *тс-тс-тс-ц*. Іноді звук *ц* легше викликати від складу *ат* і звука *с*: *ат+с=ц*. Прикус середньої частини язика в складі *ат* також робиться при опущеному і нерухомому кінчику язика. Закріплюючи цей звук у складах, потрібно спочатку підбирати закриті склади: *ац, оц, уц, іц, ец*, далі склади, в яких звук *ц* стоїть між голосними: *аца, оцо, іці* тощо, а після цього відкриті склади: *ца, цо, цу, ці*. При включенні голосових зв'язок утворюється дзвінкий звук *дз*. Увага дитини скеровується на те, що струмінь видихуваного повітря при вимові свистячих звуків холодний. Це можна відчутти на тильній стороні долоні руки, приклавши її до рота при вимові кожного з цих звуків.

Звуки *ш, УК, ч*. При правильному вимовлянні звука *ш*, губи витягнуті вперед, зуби стиснуті або злегка розкриті.

Широкий кінчик язика піднятий до піднебіння, за зуби. Бічні краї язика притиснуті до верхніх кутніх зубів. Голосові зв'язки широко розкриті, тому звук *ш* вимовляється без голосу, а видихуваний струмінь повітря теплий, тоді як при вимові звука *с*—холодний.

Звук *ж* утворюється так само, як і звук *ш*, тільки з голосом. Звук *ч* начебто складається з двох звуків: *т + ш*. Щоб приступити до його постановки, необхідно навчити дитину добре вимовляти звук *ш*.

Найбільш поширеними і простими випадками порушень вимови шиплячих звуків є такі:

1. Призубна вимова, внаслідок того, що кінчик язика звужений і не займає нормального верхнього положення, трохи опущений й упирається в зуби (*туба — шуба, танка — шапка*);

2. Шепелява, міжзубна вимова, внаслідок того, що кінчик язика; просувається між верхніми і нижніми зубами (*кісска — кішка, мисска — мишка*);

3. Пом'якшена вимова шиплячих звуків (*жжяба — жаба, етажжерка — етажерка*);

4. Заміна у вимові звуків *ш* і *ж* звуками *с* із (*суба — шуба, зук — жук, цай — чай*); заміна звука *ж* на звук *ш* (*шук — жук, шаба — жаба*); звука *ч* звуками *с, ц, ш* (*совен — цовен, шовен — човен*).

Постановку звука *ш* проводять так: дитині перед дзеркалом пояснюють правильну артикуляцію. Вона наслідує артикуляцію педагога і вправляється правильно вимовляти звук. Якщо способом наслідування не вдається досягти бажаних наслідків, використовують інший спосіб: встановлюють язик у положення на звук *с* до нижніх зубів, водночас вихователь ручкою чистої ложечки відсуває кінчик язика трохи назад і піднімає його вгору до переднього краю твердого піднебіння, але язик при цьому не торкається піднебіння. Губи дитина має витягнути трохи вперед. Якщо вона не може самостійно витягнути губи, то педагог натискує великим і вказівним пальцями на обидві щоки дитини, а вона вправляється правильно вимовляти звук. Далі дитина робить спроби самостійно піднімати кінчик язика так, як і потрібно вимовляти звук *ш*. Цей спосіб застосовують тоді, коли дитина правильно і вільно вимовляє звук *с*. Коли досягнуто правильного вимовляння звука *ш*, легко поставити звук *ж* додаванням голосу при вимовлянні звука *ш*. При включенні голосових зв'язок на звук *тш* утворюється дзвінкий звук *дж*.

Звук *ч*. Оскільки звук *ч* утворюється від злиття звуків *т* і *й* до роботи над вихованням правильного вимовляння його можна приступити лише тоді, коли дитина правильно вимовляє звук *ш*.

1. Постановку звука *ч* починають з показу правильної артикуляції для наслідування її. Якщо це не дає бажаних наслідків, слід застосовувати такий спосіб:

2. Дитині пропонують по черзі з невеликими паузами на один видих вимовляти звук *т-ш-т-ш*, а потім обидва ці звуки вимовляти за один видих без паузи: *тш-тш-тш-тш-ч*.

Тут доцільно сказати і про звук *щ*, який складається з таких звуків: *ш+ч=щ*. Дитина спочатку повільно, потім швидко вимовляє кожний з цих звуків: *ч, ш, ч*, далі *ш-ч-ш-ч-ш-ч=щ*.

Працюючи над постановкою шиплячих звуків, увагу дитини скеровують на те, що при їх вимові утворюється теплий струмінь видихуваного повітря. Це можна відчутти на тильній стороні долоні руки, приклавши її до рота при вимовлянні кожного з цих звуків.

Звук *р*. Під час вимовляння звука *р* широкий напружений передній край язика піднятий вгору за зуби позаду верхніх альвеол. Бічні краї його щільно притиснуті до верхніх кутніх зубів. Губи набувають положення наступного голосного звука. Під час вимовляння слів, в яких після *р* стоїть приголосний, губи набувають положення попереднього голосного звука.

Тонкий піднятий вище верхніх різців кінчик язика під тиском видихуваного повітря починає коливатися, вібрувати, і утворюється звук *р*.

Найчастіше зустрічаються такі вади вимовляння звука *р*: 1) гаркаве вимовляння; 2) пропуск звукар під час вимовляння слів (*коова — корова, ак — рак*); 3) заміна звука *р* іншими звуками: *л, в, д, г* (*відло — відро, твуба — труба, пагта — парта*).

Звук *р* серед усіх інших найважчий. Перші 3-4 заняття майже завжди йдуть тільки на підготовку мовного апарату. Вони спрямовані на те, щоб кінчик язика став гнучким, рухливим, стійким, щоб дитина вмiла скеровувати на нього видихуване повітря. Для цього педагог перед дзеркалом показує правильну артикуляцію звука і пропонує дитині повторити її під час ігор на звуконаслідування. Але якщо прямим наслідуванням гуркоту літака, гарчання собаки тощо не вдається видобути цей звук, то потрібно переходити до ігор-вправ:

- а) клацати язиком (наслідувати цокіт копит), тобто попере-  
-н ремінно присмоктувати і відривати язик від твердого  
іф піднебіння;
- а, б) «наслідувати індика», тобто просовувати язик між зубами і губами;
- в) задувати повітря на широкий кінчик язика, покладеного на  
у нижню губу (вібрація язика разом з нижньою губою);
- г) висунути язик і сховати; рухати ним вправо, вліво, вниз, уго-  
-л, торкнутися верхньої, потім нижньої губи; притискувати  
4J бічні краї язика до верхніх кутніх зубів; притискувати на-  
-й пружений кінчик язика до твердого піднебіння з одночасним  
у притискуванням бічних країв язика до верхніх кутніх зубів.

Після цього слід провести дихальні вправи: задування на маленькі клаптики паперу, пелюстки ромашки, волошки тощо. Ці вправи проводяться, коли язик піднятий угору до піднебіння, за зуби. Задувати на кінчик язика потрібно довго і сильно (чим сильніший видихуваний струмінь повітря, тим далі розлітаються папірці).

Ці вправи виконують спочатку пошепки і з міцним задуванням повітря на широкий кінчик язика. Потім звук вимовляють голосно. Якщо ігрові засоби не допомагають, можна застосувати таку вправу: кінчик язика піднімається вгору до піднебіння, за зуби; рот відкритий так, щоб язик було трохи видно, і дитині пропонують вимовляти звук *ddd...* (або *жжжж...*) спочатку повільно, потім все швидше й швидше. В цей момент необхідно, щоб вона підклала під язик (саме під вуздечку язика) горизонтально свій вказівний палець і швидко рухала ним вправо і вліво. Перед вправою дитині

потрібно добре помити руки або протерти вказівний палець змоченою спиртом ваткою. Під час виконання цієї вправи особливу увагу слід звертати на те, щоб бічні краї язика були притиснуті до верхніх кутніх зубів, а кінчик його був широкий і розпластаний. В деяких випадках, коли дитина вимовляє звук *ж* і рухає в цей час вказівним пальцем під язиком, їй можна запропонувати вимовити звуки *жама*. Завдяки такому прийому подекуди в дітей одразу утворюється правильне слово — *рама*.

Крім цієї вправи, можна застосувати такий прийом: після пояснення правильної артикуляції звука *р* дитині пропонують присмоктати язик до піднебіння, потім затискують їй ніс і пропонують дуже сильно дмухати на кінчик язика, вимовляючи при цьому кілька разів слово *три*, потім звукосполучення *трик-трак* або *трам-трам-ттрам*, далі слова *трава*, *труба*. Коли все це буде засвоєне, дитині потрібно запропонувати вимовляти інші слова, які починаються сполученнями *ар*, *ир*, *ер*, *ор*, *ір*, *др*, *хр*, *кр*, *пр*, *бр*, *гр*, *жр*, *шр*, *чр*.

Після того, як дитина добре вимовлятиме слова, які починаються цими сполученнями, потрібно, щоб вона нормально вимовляла інші слова з звуком *р* на початку, потім у кінці і, нарешті, в середині слова.

**Звук л.** Коли вимовляється звук *л*, язик упирається у верхні зуби (чи верхні альвеоли). Губи — в положенні наступного голосного звука. Бічні краї язика трохи підняті, зложені всередину і не змикаються з верхніми кутніми зубами, внаслідок чого струмінь повітря проходить боками язика. Голосні зв'язки вібрують. Найчастіше бувають такі вади вимовляння звука *л*: 1) пропуск його у словах (*ітак* — *літак*, *ожка* — *ложка*); 2) вимовляння його при витягнутих губах. При цьому утворюється звук, подібний до *у* і *в* (*уамна* — *лампа*, *вапа* — *лапа*); 3) заміна звука *л* на інші звуки (*ріс* — *ліс*, *стід* — *стіл*, *ноша* — *лоша*).

Є кілька способів постановки звука *л*. Подаємо найбільш поширені й результативні.

1. Коли в мові дитини немає звука *л*, педагог показує правильну артикуляцію цього звука, зокрема положення язика, і пропонує дитині наслідуванням відтворити цей звук (роботу проводять перед дзеркалом).

Якщо цей спосіб не дав результатів, застосовують інший. Педагог пропонує дитині просунути кінчик язика між зубами, трохи притиснути його і так вимовляти звук *л*. Педагог показує, а дитина повторює вправу. Таку саму роботу проводять і при вимовлянні

складів та слів із звуком *л*. Під час роботи педагог поступово привчає дошкільника піднімати кінчик язика до шийск верхніх зубів.

Цей самий спосіб застосовується і при пом'якшеному вимовлянні звука *л*.

2. Якщо дитина, вимовляючи звук *л*, губи трохи витягує вперед (при цьому чути *у* або *в*), то їй пропонують оскалити зуби, придержувати (вимитими) пальцями губи і в такому положенні вимовляти звук *л*. Педагог показує, а дитина повторює. Поступово вона привчається вимовляти *л*, не придержуючи губ.

3. Дуже добрі наслідки в усіх випадках неправильного вимовляння звука *л* дає такий спосіб: дитині пропонують протяжно і довго тягнути звук *а* і при цьому кінчик язика піднімати і опускати до верхніх і нижніх різців, далі піднімати тільки до верхніх різців і губи. При цьому чується: *па, ла, ла, ла, па*.

Після того, як дитина навчиться у такий спосіб добре вимовляти звук *л* у складах і словах, можна запропонувати їй тримати язик у нормальному положенні.

Вади звуковимови всіх звуків доцільно виправляти в такій послідовності: підготовча робота, постановка звука, автоматизація вимови, диференціація близьких звуків.

#### Гімнастичні вправи

*Перший комплекс (для свистячих звуків с, з, ц)*

**Вправа 1.** Висунути широкий язик між зубами, а потім сховати його за нижні зуби. Виконати це 5-6 раз.

**Вправа 2.** Щоб язик став широким, потрібно поплямкати його губами 5-6 раз, вимовляючи *пя-пя-пя* («покарати неслухняний язик»), а потім потримати спокійно широкий язик у відкритому роті на рахунок педагога від 1 до 5-10.

**Вправа 3.** Усміхнутися, трохи відкрити рот, покласти широкий язик на нижню губу і, вимовляючи звук *и-и-и-и*, потримати його в цьому положенні на рахунок від 1 до 5-10.

**Вправа 4.** Усміхнутися, трохи відкрити рот, покласти широкий кінчик язика на нижню губу і здути ватку з стола, начебто довго вимовляючи звук *ф*.

**Вправа 5.** Усміхнутися, відкрити рот, зачепити кінчик язика за нижні зуби і, не відриваючи його від зубів, вигинати спинку язика вперед.

**Вправа 6.** Показати зуби, сховати за них язик з вигнутою спинкою і пошепки (а потім голосно) вимовляти звуки:

*i-ii-i-i-i-i-i*

*i-u-i-u-i-ii-u*

*i-u-e-i-u-e-i-u-e*

*Другий комплекс (для шиплячих звуків ш, ж, ч)*

**Вправа 1.** Підняти язик на верхню губу, потім опустити на нижню і натягнути на місце.

**Вправа 2.** Висунути язик, витягнувши його за можливості вузько (з загостренням кінця язика), а потім розпластати широко («лопаткою»).

**Вправа 3.** Щоб язик став широким, поплямкати його губами 5-6 раз, вимовляючи *ня-ня-ня* («покарати неслухняний язик»), а потім потримати широкий язик спокійно в напіввідкритому роті на рахунок педагога від 1 до 5-10.

**Вправа 4.** Усміхнутися, відкрити рот, покласти широкий язик між зубами (зуби не торкаються язика) і, вимовляючи звуки *u-i-e*, потримати його в цьому положенні на рахунок педагога від 1 до 5-10.

**Вправа 5.** Усміхнутися, відкрити рот, покласти широкий язик на верхню губу (губу не натягувати на верхні зуби) і здувати із стола, немов вимовляючи звук *ф*.

**Вправа 6.** Обвести широким кінчиком язика верхню губу (неначе злизати варення), роблячи рухи язиком зверху вниз, а не з одного боку в другий (нижньою губою не допомагати).

**Вправа 7.** Показати широкі зуби і сховати їх або пошепки вимовляти звуки *u-e-u-e-u-e*. Потім зімкнути губи і витягнути їх уперед (хоботок).

**Вправа 8.** Усміхнутися, відкрити рот і торкатися широким кінчиком язика піднебіння, роблячи рухи вперед—назад, як штукатур білить шіткою стелю. При цьому пильнувати, щоб нижня щелепа була нерухома.

**Вправа 9.** Здувати з долоні пелюстки квітів (волошки, ромашки), тонкі маленькі клаптики паперу, жмуточки вати. Під час проведення цієї вправи дитина тримає широкий язик за зубами вгорі і намагається дути міцніше. Чим міцніший буде струмінь повітря, тим швидше і далі розлетяться пелюстки, клаптики паперу, жмуточки вати тощо. При цьому можна провести гру «У кого далі полетять пелюстки».

*Четвертий комплекс (для звука р)*

**Вправа 1.** Підняти язик на верхню губу, потім опустити на нижню і втягти на місце.

**Вправа 2.** Висунути язик, витягнутий за можливості вузько (загостривши його кінець), а потім розпластати широко («лопаткою»).

**Вправа 3.** Для того щоб язик був широкий і спокійний, потрібно поплямкати його губами 5-6 раз, вимовляючи *ня-ня-ня*, а потім подержати широкий язик у спокійному положенні у відкритому роті на рахунок педагога від 1 до 5-10.

**Вправа 4.** Усміхнутися, відкрити рот, покласти широкий язик на верхню губу (губу не підтягувати на верхні зуби) і здувати ватку з стола, ніби довго вимовляючи звук *ф*.

**Вправа 5.** Відкривши рот, протяжно вимовляти звук *й*. Пильнувати, щоб за можливості краї язика прикривали верхні кутні зуби.

**Вправа 6.** Бічні краї язика прикусити зубами, залишаючи вільним тільки кінчик язика. При цьому положенні язика оскалити зуби і загинати за зубами кінчик язика до верхніх і нижніх ясен.

**Вправа 7.** Відкривши рот, робити рухи широким кінчиком язика по верхній губі вперед-назад зі звуками *бл-бл-бл* («балакуха»), намагаючись не відривати язика від губи, ніби поглажуючи верхню губу. Потрібно спочатку робити ці рухи повільно, поступово прискорюючи темп і ховаючи язик за верхні зуби.

**Вправа 8.** Усміхнутися, відкрити рот і кінчиком язика почистити верхні зуби з внутрішнього боку (усмішка в дитини відкриває верхні і нижні зуби). Пильнувати, щоб нижня щелепа не рухалась (працює тільки язик). Рухи язика повільні.

**Вправа 9.** Усміхнутися, відкрити рот і погладити широким кінчиком язика піднебіння, роблячи рухи вперед—назад, як штукатур білить шіткою стелю.

**Вправа 10.** Усміхнутися, відкрити рот і постукати широким кінчиком язика за верхніми зубами зі звуком *ди-ди-ди-ди-ди*, спочатку повільно, потім дедалі швидше або сильно задувати на кінчик язика, піднятий до верхнього піднебіння. Пильнувати, щоб рот був увесь час відкритий, губи розтягнуті (усміхалися), нижня щелепа нерухома, рухався тільки кінчик язика.

**Вправа 11.** Здування з долоні пелюсток волошки, ромашки тощо або тонких маленьких клаптиків паперу, жмуточків вати. При цьому передній край язика піднятий до альвеол, і дитина довго та міцно задуває повітря на кінчик язика: *рррр* — чим сильніший струмінь повітря, тим швидше і далі розлітаються папірці, пелюстки тощо. Ігрові вправи для дихання. У роботі над розвитком дихання можна широко використовувати різні іграшки: губні гармоньки, дудочки, вітрячки тощо.

*(Жильцова О.Л. Виховання правильної звуковимови у дітей старшого дошкільного віку. — К.-Л.:Рад. шк., 1971. — С. 18-25).*

О.С. ТРИФОНОВА

### ДО ПРОБЛЕМИ ВИРАЗНОСТІ МОВЛЕННЯ (ЛІНГВІСТИЧНИЙ АСПЕКТ)

Проблема виразності мовлення розглядається науковцями (Ахманова О.С., Бабич Н.Д., Бельтюков В.І., Головін Б.М., Ільяш М.І. та ін.) в аспекті поняття — культура мовлення людини. Культура мовлення — це вміння правильно, тобто відповідно до змісту і мети висловлювань, з урахуванням умов мовленнєвого спілкування, користуватися всіма мовними засобами (звуковими засобами, зокрема інтонаційними, лексичним запасом, граматичними формами).

За твердженням М.І.Ільяша, кожна культурно-мовна людина повинна, по-перше, володіти міцним знанням літературних норм і правил у галузі орфоєпії й акцентології...; по-друге, уміти застосовувати ці норми і правила у своїй мовленнєвій практиці залежно від мети висловлювання, мовленнєвої ситуації, особливостей усної і письмової форми мовлення; по-третє, уміти давати правильну мовностилістичну оцінку мовленнєвим фактам.

Із-поміж комунікативних ознак поняття «культура мовлення» вчені (Бабич Н.Д., Головін Б.М., Ільяш М.І. та ін.) виділяють такі: правильність, точність, логічність, чистота, багатство (розмаїття), доречність, змістовність, послідовність, образність і виразність. За словами Б.М.Головіна, співвідношення «мова — мовлення» пов'язане з правильністю, чистотою і багатством мовлення, співвідношення «мовлення — мислення» — з точністю і логічністю, «мовлення і свідомість» — з образністю, доречністю, дієвістю і виразністю.

Розглянемо сутність наукового тлумачення поняття «*виразний*». У мовознавстві поняття «виразний» використовується для комплексної характеристики об'єктів чи явищ як в естетичному, так і в емоційному аспектах. Так, С.І.Ожегов дає таке визначення феномена «виразний»: яскравий за своїми властивостями, зовнішньому вигляді. Як бачимо, це поняття відображує естетичний аспект. Щодо емоційного аспекту, то у Словнику сучасної російської мови (1991) подане таке трактування означеного феномена: виразний — такий, щояскраво відображує внутрішній стан, переживання, характер; призначений для передачі, вираження почуттів, оцінок, особливостей особистого сприймання.

У Новому тлумачному словнику української мови (2000) поняття «виразний» подано у двох аспектах: 1) який зовнішніми ознаками передає внутрішні якості, почуття, переживання (пре обличчя, очі і т.ін.), вимовний, промовистий; 2) чіткий, розбірливий, легко зрозумілий.

У мовознавстві означений феномен визначається ще терміном «*експресія*» (від латинського *expressio* — вираження). Як зауважує О.С.Ахманова, це виразно-зображувальні якості мовлення, що відрізняють його від звичайного (чи стилістично нейтрального) і надають йому образність та емоційну забарвленість.

Поняття «виразність» учені трактують у широкому і вузькому значенні. За словами М.І.Ільяша, виразність у широкому розумінні — це всі ті способи і прийоми, за допомогою яких у читача виникає особливий інтерес і увага до змісту і форми мовлення. Виходячи з цього, образність, на думку вченого, є чинником виразності: все, що є образним, те є виразним. Натомість, як зазначає М.І.Ільяш, не все виразне може бути образним. Отже, у вузькому значенні виразність виключає зі змісту образність. Цієї ж думки дотримується й О.О.Бахмутова, яка стверджувала, що виразність мовлення не завжди пов'язана з емоційністю й образністю. За словами вченої, виразність мовлення — це найбільш точна її відповідність де змісту, завдань і обставин повідомлення. Виразність мовлення забезпечується насамперед її логічною точністю, правильним позначенням необхідного відтінку думки. Крім логічної точності, як зазначає автор, необхідна ще й точність емоціональна, правильне вираження наших почуттів, ставлення до змісту думки чи співбесідника.

Важлива умова виразності мовлення, за твердженням О.О.Бахмутової, — це дієвість мовлення, тобто відповідність цілям повідомлення. Виразність мовлення досягається вибором із близьких мовних варіантів найбільш точного, найбільш відповідного до цілей повідомлення. Цей варіант водночас і найбільш емним, що передає максимальний зміст мінімальними засобами. На думку О.О.Бахмутової, людина повинна не тільки знати мовні норми, а й ще застосовувати у мовленні засоби «досягнення вищої дієвості мовлення — виразні засоби мови». Як зауважує вчена, досконале володіння ними є вищим етапом порівняно з культурою мовлення — етапом майстерності мовлення. Крім того, науковець наголошує на тому, що знання засобів виразності допомагають глибшому розумінню й естетичному сприйманню художньої літератури.



Б.М.Головін визначив такі типи виразності: лексичну, стилістичну, синтаксичну, вимовну, акцентологічну й інтонаційну виразність мовлення.

Інші науковці (Бабич Н.Д., Ільяш М.І., Пентиліук М.І. та ін.) акцентують увагу на виражальних засобах художнього мовлення і засобах звукового мовлення. Серед цих засобів учені виділяють логічний наголос, звукове оформлення тексту, емоційно забарвлені слова і вирази, фігури поетичного синтаксису, звукоповторення, милозвучність, інтонацію.

Особливу увагу вчені (Головін Б.М., Ільяш М.І.) приділяли інтонації. Так, на думку М.І.Ільяша, інтонація відіграє провідну роль при передачі різних емоцій та відтінків. Правильно інтонувати, за словами вченого, означає виділяти слова з логічним наголосом, ураховувати паузи між синтагмами в реченні, чітко передавати модальні відтінки висловлювання.

За твердженням Б.М.Головіна, інтонація виражає складні відтінки роботи свідомості і бере участь у їх формуванні.

На думку П.С.Кузнецова, існують такі звукові одиниці, які відіграють смислорозрізняльну роль, що реалізуються на ще більшому відрізку мовленнєвого потоку, протягом цілого вислову, а саме — рух голосового тону за висотою, який поєднується з певним рухом інтенсивності, і темпом вимови окремих складових мовленнєвих потоків звукових одиниць, «сукупність означених засобів називається інтонацією в широкому розумінні, під інтонацією у вузькому розумінні називають лише рух голосового тону, що відіграє тут провідну, але не визначальну роль».

Є.А.Бризгунова визначає інтонацію як зміну основного тону, інтенсивності та тривалості речення, що звучить.

В.А.Артемов вважає, що інтонація мови слугує для організації та розпізнавання людських учинків, для виконання логічного, волевого й емоційного ставлення до дійсності. На його думку, фізично інтонація є єдністю кількості змінюваних та своєрідно розчленованих у часі коливань основного тону та їх сили. В.А.Артемов дає таку характеристику мовленнєвої інтонації: вона є засобом спілкування, визначає емоційно-вольові стосунки людей у процесі спілкування, розрізняє комунікативні типи та види речень, має стилістичне значення, є однією з ознак правильної літературної вимови, має певні акустичні особливості: час і зміну в часі, частоту коливань основного тону та інтенсивності, а також звукову енергію під час вимови фрази, передає завершеність висловлюваної думки,

сприймається як комунікативне спрямування запитання, вигук, розповідь; має фізіологічні та психологічні закономірності.

На думку вчених (А.Й.Багмут, І.В.Борисюк, Г.П.Олійник), інтонація є структурним елементом речення, без якого існування останнього неможливо. За Н.І.Тоцькою, інтонація (від лат. *intono* — голосно вимовляю) — це сукупність кількох фонетичних засобів (компонентів): наголосу, мелодики, пауз, темпу і тембру. Всі ці засоби, за словами вченої, пов'язані між собою, але їх співвідношення може змінюватися залежно від змісту, мети, ситуації висловлювання. Розглянемо ці засоби.

У розумінні терміна «*темп мовлення*» існують різні погляди. Так, наприклад, в Лінгвістичному енциклопедичному словнику (1990) знаходимо таке визначення: темп мовлення (італ. *tempo*, від лат. *tempus* — час) — це швидкість вимови елементів мовлення: звуків, складів, слів. Учені (Є.В.Кротевич, Н.С.Родзевич) визначають темп мовлення як швидкість, з якою протікає жива, звучна мова. При цьому вони звертають увагу на те, що темп мовлення тісно пов'язаний з фонетичними стилями мови, тобто різними її формами, пристосованими до різних цілей і різних умов комунікації, з індивідуальними особливостями мовця та його психофізичним станом, а також зі змістом мови. У словнику лінгвістичних термінів (1969) темп мовлення визначено як швидкість протікання мови в часі, її прискорення чи уповільнення, що зумовлює ступінь її артикуляторної напруженості та слухової виразності. Як нам вбачається, більш повне визначення означеного терміна дає С.І.Ожегов. Так, автор розглядає темп, як: 1) ступінь швидкості у виконанні музичного твору, а також загалом — у театральній грі, читанні, спорті; втрата темпу в грі; 2) ступінь швидкості у здійсненні чогось, у виконанні якоїсь справи, завдання.

Складніше характеризувати феномен «тембр», який не має однозначного визначення. Так, під тембром розуміють: лінгвістичну категорію, яка є компонентом інтонації (Торсуєв Г.П.); якість, що дає змогу відрізнити один звук від іншого, що вимовляється за тих самих умов (Росетті А.); засіб виразності (Блінов І.Я.); навмисну зміну якості голосу для передачі змістової, емоційної та соціальної інформації (Антипова А.М.). Найбільш широке визначення означеного вище поняття знаходимо у Словнику лінгвістичних термінів (1957). Автори визначають тембр як характерне забарвлення звука мови або голосу, утворюване призвуками чи обертонами, тобто якісним і кількісним складом тонів, що додатково звучать при основному тоні. Кожній людині властиве постійне забарвлення

голосу, обумовлене індивідуальними особливостями її мовного апарату (розміром і формою гортані, ротової та носової порожнин тощо). Але різнобарвні модуляції в межах основного (фізіологічного) тембру значною мірою залежать від того, про що йдеться, в яких обставинах і в якому стані перебуває мовець.

За твердженням Л.П.Федоренко, тембр використовується у двох значеннях: 1) забарвлення голосу мовця, що супроводжує його мовлення незалежно від його бажання; своєрідність індивідуального забарвлення голосу надають і фізичні дані (сопрано, альт, тенор, бас), і психологічні особливості кожної людини (доброзичливість, надмірність, ніжність тощо); 2) в теорії виразного читання слово «тембр» використовується у значенні «забарвлення, що навмисне передається самим мовцем у його голосі для вираження різних почуттів (радість, задоволення тощо)». На думку вченої, здатність мовця моделювати свій голос за тембром (у другому значенні) — це «благонабута» якість, і розвиток цієї якості за допомогою вправ сприяє вдосконаленню культури мовлення.

За словами М.Ф.Фомічової, тембр — це емоційне забарвлення висловлювання, що виражає різні почуття і надає мовленню своєрідних відтінків: задоволення, радості, суму тощо. На погляд ученої, тембр мовлення досягається шляхом зміни висоти тону, сили голосу в процесі вимови фрази або тексту.

Одним із основних елементів інтонації виразності є *логічний наголос*. Логічний наголос — це виділення головного слова в реченні чи у словосполученні за допомогою таких прийомів інтонування: [пауз, динаміки голосу, мелодики, темпу, тембру.] >

На думку М.А.Жовтобрюха, наголос, з допомогою якого підкреслюється в реченні не смислове, а емоційне значення слова, тобто важливість слова з погляду вираження почуттів, називається *емфатичним* (від грецького — *emphatikas* — виразний). Як зазначає вчений, в українській мові емпатичний наголос найчастіше передається подовженням голосних, а й іноді приголосних звуків.

Мелодика слова визначається насамперед мелодикою речення. Натомість, як зауважує Н.В.Черемисина, мелодика слова залежить і від її *акцентної структури*. За її словами, особливу мелодичну роль відіграють у слові переднаголошені голосні; у нормі кожний з них є сходиною тону, що підвищується до тонального кульмінанту — наголошеного голосного.

На думку Черемисиної Н.В., чим більше переднаголосних складів, тим більшим є тональний, мелодичний діапазон слова.

Крім того, саме переднаголошені склади й наголошений кульмінант визначають загальний напрям мелодики — її висхідний, низхідний, хвилеподібний чи однотонний характер.

За твердженням З.Е.Семенової, *логічна мелодика* — це зміна голосу за висотою. Автор зазначає, що голос людини у процесі мовлення постійно змінюється (підвищується або знижується). Звичайно, це має смислове й емоційно-психологічне значення. За словами З.Е.Семенової, кожній людині властиве розмаїття мелодики мовлення.

(ж.: «Наука і освіта» — 2002. — 5. — С 118-120).

РОЗДІЛ 9

**МЕТОДИКА ХУДОЖНЬОГО ЧИТАННЯ  
Й РОЗПОВІДАННЯ ДІТЯМ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ**

*І.Я. ФРАНКО*

**КОЛИ ЩЕ ЗВІРІ ГОВОРИЛИ**

Отсі байки, що зібрані в цій книжечці, то старе народне добро. Багато такого ви почуєте в устах наших бабусь та дідів, а мало хто й подумає про те, що оповідаючи ті байки, ми повторяємо тільки те, що перед тисячами літ повидумували мудрі люди у Вавілоні, в Єгипті, в Індії та в Греції. Тільки недавно вчені мужі, повіднаходивши стародавні книжки тих народів та порівнявши їх із нашими народними байками та казками, дійшли до погляду, що те, чим нині так любуються наші діти, було колись впливом мудрості царів, звіздарів та патріархів. Наша нинішня байка та казка, се та сама Попелюшка, що заклята живе в брудній одежі, в душній кухні, але на правду вона царівна родом із високого, блискучого замку.

Бажаючи вибрати для наших дітей книжечку щонайкращих казок різних часів і народів, я зупинився поперед усього на тих, де оповідається про самих звірів. Вони найбільше відповідають смакові дітей від 6 до 12 літ, заставляють їх сміятись і думати, розбуджують їх цікавість та увагу до явищ природи, але не розбуркують молоді фантазії дивоглядними образами заклятих замків, царів, розбійників, драконів та демонів, не тривожать молодого чуття страшними трагічними пригодами та незрозумілими для дітей відносинами обох полів. Я бажав би, щоб наші діти в інтересі здорового і морального розвою якнайдовше витали фантазією в тім світі простих характерів і простих відносин, у світі, де все видно ясно і симпатії не потребують ділитися. Відси вони винесуть перші і міцні основи замилювання до чесноти, правдомовності і справедливості, а надто любов до природи і охоту придивлятися близько її

творам, прислухатися її таємній мові, чути себе близькими до неї, підглядати, а далі й просліджувати її великі загадки.

Для тих, хто хотів би знати, відки я брав свої казки, скажу, що відки брав, то брав, але кожну казку я перероблював основне, прибиваючи її до смаку, розуміння й оточення наших дітей і нашого народу. Я старався віддати якомога найліпше тон і спосіб вислову найкращих казок, записаних із уст нашого народу, бажаючи й отсі чужоземні зробити так само нашими, як і ті, що їх оповідала довгими зимовими вечорами наша сільська бабуся дітям у запічку. При тім я бажав подати матеріал свіжий, не переповідаючи те, що кожний у нас знає вже й без мене, і для того я обернувся до чужих збірок, західних і східних. Маючи на оці мету більше педагогічну, ніж чисто наукову, я не вагався декуди відступати від оригіналів, вводити нові мотиви в старий засновок, бажаючи звернути думку моїх малих читачів та слухачів від казкових фікцій на дальший, ширший обрій життєвого змагання та наукового досліду.

*(Франко І.Я. Передмова. // Збір. творів: У 50 т. — К., 1979. — Т. 20. — С. 74-75).*

*І.Я. ФРАНКО*

**БАЙКА ПРО БАЙКУ**

- Але ж се все байки! — в один голос закричали діти, коли я скінчив оповідати їм оте все, що написано в тій книжці.

- Так, дітоньки, байки. А знаєте ви, що то байка?

- Знаємо, знаємо! То щось таке, що не є правда.

- Овва! А хто ж то сказав вам се?

- Ми самі так думаємо.

- Ну, то подумайте ліпше. Хіба ж се не правда, що вовк їсть барана, лис курей, сови пташок?

- Та се правда. Але ж ти оповідав нам, що лисичка копала поле і їла паляниці з медом, що вовк їхав на ослі в село, бажаючи бути вийтом, що крук ніс у дзюбі голову і розложив огонь, і всякі такі нісенітниці. Се вже не може бути.

- А коли не може бути, то пощо ж ви слухали?

- Пощо слухали? Бо цікаво.

- Що ж тут цікавого? Як може неправда бути цікава?

- Власне неправда найцікавіша! Се так смішно подумати, що

вовк хоче стати вйтом, що лис сидить у бочці з фарбою, що кіт говорить побожні вірші...

- А якби я почав оповідати вам, що вовк літав у повітрі, лис плаває в воді, кіт живе в норі під землею, то як думаєте, се була би правда чи неправда?

- Авжеж, неправда.

- А було би цікаво?

- Зовсім ні.

- Значить, не кожна неправда цікава?

- Та так, не кожна.

- Ну подумайте ж тепер, котра неправда цікава?

Діти задумалися, їхні маленькі головки працювали, оченята блищали, але думки не клеїлися до купи.

- Візьміть для легшого зрозуміння два рисунки. Ось на однім нарисую барана з шістьма ногами. Як гадаєте, правдивий се баран?

- Та ні.

- А смішний?

- Також ні.

- Так. Се баран-каліка, а вид каліцтва збуджує в нас жаль, а не сміх. А тепер гляньте на отсей рисунок: осел грає на фортеп'яні. Правда се?

- Та ні.

- А смішно?

- Навіть дуже смішно.

- Що ж тут таке смішне?

- Те, що осел узявся не до **свого діла, робить щось таке, що можуть робити тільки люди.**

- Чи всі люди?

- Навіть не всі люди. Ті, що вміють **грати, можуть братися до сього**, а ті, що не вміють...

- Таких, здається, яюсь називають?

- Еге. їх так і називають ослами.

- От і бачите! І ми дійшли до кореня! Значить, є осли й між людьми?

- **Авжеж, є.**

- Значить, коли я нарисую осла при фортеп'яні, то се не буде конче така цілковита неправда? Ну, а як думаєте, є межі людьми й інші звірячі натури: хижі вовки, хитрі лиси, добродушні слони, зрадливі круки, напасливі сови?

- Кажуть, що є й такі.

- От і бачите! Значить, говорячи про звірів, я не говорив цілковиту неправду. Певно, що дійсний кіт не говорив побожних віршів, але чи один же то облесливий чоловік говорить такі слова, дигаючи на людську згубу! Дійсний осел не засяде грати на фортеп'яні, але кілька ж то двоногих ослів брязкає на фортеп'янах і інших інструментах і загалом роблять такі роботи, котрих не вміють, до котрих би не повинні братися! Значить, дітоньки любі, не тим цікава байка, що говорить неправду, а тим, що під лушпиною тої неправди криє звичайно велику правду. Говорячи ніби про звірів, вона одною бровою підморгує на людей, немов дає їм знати:

- Та чого ви, братчики, смієтеся? Адже се не про бідних баранів, вовків та ослів мова, а про вас самих з вашою глупотою, з вашим лінивством, з вашою захланністю, з усіма вашими звірячими примхами та забагами. Адже ж я навмисне даю їм ваші рухи, ваші думки, ваші слова, щоб ви якнайкраще зрозуміли — не їх, а себе самих!

- Ну, се, мабуть, не зовсім так, як ти кажеш, — мовив до мене один старшенький хлопчик. — Якби так було, то треба би оповідати байки самим старшим людям, нехай би з них пізнавали свої хиби. А у дітей таких хиб звичайно ще нема, то пощо їм того? А тим часом старшим людям байок не оповідають, і вони їх навіть не люблять слухати, тільки власне діти. Для дітей мусить у них бути цікаве щось інше.

- Правда, як розумно говорив той хлопчик? Він думав і привик уже в'язати одну думку з другою.

- А як думаєте, любі мої, — мовив я на те, — чи маленьким дітям можна давати їсти твердий хліб, волову печеню, капусту?

- Ні. Вони би від того занедужали, їм дають кашку на молоці.

- От і бачите. Гола, повна правда життя — то тяжка справа. Старші можуть заживати її, вона для них смачна і здорова. Але дітям не можна давати її так, як старшим, треба приготувувати її в ріденькім стані, в образках, у байках. І вони так приймають її. А при тім ще одно. Вони люблять звірів, чують себе близькими до них, розмовляють з ними і розуміють їх: от тим-то й оповідання про звірів їм такі цікаві, особливо, коли ті звірі в байці ще починають говорити, думати і поводитися, як люди. Колись, як іще всі люди були прості, невчені, з дитячим розумом, усі вони любувалися байками так, як тепер любуються діти.

- А я найліпше люблю байки через те, що мої мама оповідають їх так гарно, так рівно-рівно, такою добірною мовою, — мовила дівчинка-школярка.

- Так, дітоньки! Се велика правда. Оті простенькі сільські байки, як дрібні, тонкі корінчики, вкорінюють у нашій душі любов до

рідного слова, його краси, простоти і чарівної милозвучності. Тисячі річей у житті забудете, а тих хвиль, коли вам любя мама чи баба буся оповідала байки, не забудете до смерті.

« - А кажуть, є такі пани, що хотіли б відібрати нам нашу мову, захищати нам думати і говорити по-своєму. Чи то може бути правда?»

- Правда, дітоньки. Є такі люди, що їх коле в очі те, що ми є на світі, раді би, щоб нас не було, і добирають усяких способів, аби і скасувати нас. Але вони все пригадують мені ту синицю, що збиралася спалити море.

- О, о, о! То синиця збиралася палити море? А то за що? Як?

- Слухайте, дітоньки, як то було!..

К  
 (Франко І. Я. Збір. творів: У 50 т. — Т. 20. — С 167-170).

*В.О. СУХОМЛИНСЬКИЙ*

### КІМНАТА КАЗКИ

Казка, гра, фантазія — животворне джерело дитячого мислення, благородних почуттів і прагнень. Багаторічний досвід переконує, що естетичні, моральні та інтелектуальні почуття, які народжуються в душі дитини під враженням казкових образів, стимулюють потік думки, який пробуджує до активної діяльності мозок, зв'язує повнокровними нитками живі острівці мислення. Через казкові образи у свідомість дітей входить слово з його найтоншими відтінками; воно стає сферою духовного життя дитини, засобом висловлення думок і почуттів—живою реальністю мислення. Під впливом почуттів, що пробуджуються казковими образами, дитина вчиться мислити словами. Без казки — живої, яскравої, що оволоділа свідомістю і почуттями дитини, — неможливо уявити дитячого мислення і дитячої мови як певного ступеня людського мислення і мови.

Діти знаходять глибоке задоволення в тому, що їхня думка живе у світі казкових образів. П'ять, десять разів дитина може переказувати одну й ту саму казку й щоразу відкриває в ній щось нове. В казкових образах—перший крок від яскравого, живого, конкретного до абстрактного. Мої вихованці не оволоділи б навичками абстрактного мислення, якби в їхньому духовному житті казка не стала цілим періодом. Дитина прекрасно знає, що у світі немає ні Баби-

Яги, ні Царівни-Жаби, ні Кося Безсмертного, та для неї ці образи є втіленням добра і зла, і коленого разу, розповідаючи ту саму казку, вона виявляє своє особисте ставлення до гарного і поганого...

Казка—благодатне джерело виховання любові до Батьківщини, яке нічим не можна замінити. Патріотична ідея казки—в глибині її змісту; створені народом казкові образи, що живуть тисячоліття, доносять до серця й розуму дитини могутній творчий дух трудового народу, його погляди на життя, ідеали, прагнення. Казка виховує любов до рідної землі вже тому, що вона—творіння народу. Коли ми дивимося на чудові фрески Київської Софії, ми сприймаємо їх як частку життя народу, творіння його могутнього таланту, і в нашій душі пробуджується почуття гордості за творчий дух, думку, майстерність. Аналогічно впливає на душу дитини народна казка. Здається, що казка побудована на чисто «побутовому» сюжеті... дідусь вирішив обманути вовка, зробив солом'яного бичка, та кожне слово цієї казки—як найтонший штрих; на безсмертній фресці, в кожному слові, в кожному образі — гра творчих сил народного духу. Казка—це духовні багатства народної культури, пізнаючи які, дитина пізнає серцем життя народу.

Через 3 місяці після початку роботи «Школи радості» ми обладнали Кімнату казки. За допомогою старших школярів створили обстановку, в якій діти почували себе у світі казкових образів. Багато довелося попрацювати, щоб усе навколо навіювало дітям спогади про казку, яку мама розповідала в ранньому дитинстві, про вечірні присмерки, про веселий вогник у пічці. Ось житло лютої Баби Яги — казкова хатка на курячих ніжках, оточена високими деревами і пнями, поряд з хаткою — фігурки казкових, персонажів: Хитра лисиця, Сірий вовк, Розумна сова. В другому кутку — хатка дідуся та бабусі, в небі — гуси-лебеді, що несуть на своїх крилах маленького хлопчика, героя української народної казки Івасика-Телесика. У третьому кутку — синє море-океан, на березі якого ветхе житло доброго діда і лютої баби, біля порогу — старе корито, на призьбі сидять старий та стара, а в морі плаває золота рибка. В четвертому кутку — зимовий ліс, замети, серед яких пробирається потопуючи в снігу, маленька дівчинка, — мачуха послала її в зимову стужу за ягодами... З вікна хатки виглядає козеня. А ось велика рукавичка... в якій живе мишка, до неї приходять неждані гості. З фанери зроблено великий пенюк, на ньому ляльки — дівчинка-малюток, сірий зайчик лисичка-сестричка, ведмідь, вовк, козеня, солом'яний бичок, Червона Шапочка.

Усе це поступово зробили ми самі. Я вирізував, малював, клеїв, діти допомагали мені. Я надавав дуже великого значення естетичному характеру обстановки, в якій діти слухатимуть казку. Кожна картинка, кожний наочний образ загострювали сприймання художнього слова, глибше розкривали ідею казки. Навіть освітлення в Кімнаті казки відіграло дуже велику роль. Коли розповідали казку про Царівну-Жабу, в лісових хащах засвічувалися маленькі лампочки, в кімнаті панував зелений сутінок, що добре передавав обстановку, в якій розгортаються події.

У Кімнату казки я веду дітей не часто — раз на тиждень, а то й на 2 тижні. Естетична потреба ніколи не повинна задовольнятися до перенасичення. Там, де є перенасичення, починається снобізм, міщанське розчарування, нудьга, пошуки засобів «убити» вільний час... Ми приходимо сюди в час осінніх і зимових присмерків — у цей час казка звучить для дітей по-особливому і сприймається зовсім не так, як, скажімо, ясного сонячного дня. На дворі темніє, ми не запалюємо світла, сидимо в присмерку. Раптом у віконцях казкової хатки спалахує вогник, на небі загораються зірки, піднімається з-за лісу місяць. Кімната осявається слабким світлом, а по кутках стає ще темніше. Я розповідаю дітям народну казку про Бабу-Ягу кістяну ногу. Здавалося б, у моїх словах немає нічого нового для малюків, та в їхніх очах горять вогники захоплення. Діти переживають долю героїв, ненавидять зло і гаряче співчують добру. Фігурки, злої баби, довірливої дівчинки Оленки, добрих гусей-лебедів в уяві малюків оживають, стають істотами, наділеними розумом і почуттям. Казка для маленьких дітей — це не просто розповідь про фантастичні події; це — цілий світ, в якому дитина живе, бореться, протиставляє злу свою добру волю. Слово знаходить у казці реальну форму виявлення духовних сил дитини, як у грі — рух, в музиці — мелодія. Дитині хочеться не тільки слухати казку, а й самій розповідати її, хочеться не тільки слухати пісню, а й самій співати, не тільки спостерігати за грою, а й брати участь у ній.

Минає кілька днів, діти запитують: «Коли ми підемо в Кімнату казки?» Чекання радісних хвилин хвилює дітей, ми знову збираємося в час вечірнього присмерку, знову казку розповідаю я, потім її розповідають діти. Найсором'язливіші стають у такі хвилини сміливими і рішучими. Мова, плутана і недоладна за інших обставин, тут стає пивною, виразною, співучою. Казку розповідають Ніна, Петрик, Люда, Слава, Валя—діти, в розвитку мови і мислення яких трапляються труднощі.

Щоразу, коли ми приходимо в Кімнату казки, дітям хочеться погратися. Для всіх — і для хлопчиків, і для дівчаток — знаходиться улюблена лялька чи іграшка. Гра перетворюється на творчість: малюнки стають казковими героями, а ляльки в їхніх руках допомагають краще передати думки і почуття. Одна дитина взяла іграшку — солом'яного бичка (герой відомої української дитячої казки), друга — ляльку-бабусю, третя — ляльку-дідуся. І ось діти вже живуть у світі казки. Вони не просто повторюють слова дійових осіб, а творять, вносячи в казку гру своєї уяви. Окремим дівчаткам хочеться просто погратися з ляльками. Ось дитина садить ляльку на маленький диван, промовляє до неї співучим голосом слова ласки й турботи. В іншій дівчинки лялька-малятко заховоріла, і дівчинка лікує її.

Мене не хвилювало те, що дівчатка й хлопчики гралися в ляльки кілька років. Це не якась «дитячість», як іноді думають окремі вчителі, а та сама казка, те саме одухотворення живої істоти, яке пронизує творчий процес складання і слухання казки. В ляльках — одухотворений образ того, кого діти прагнуть, говорячи словами французького письменника Сент-Екзюпері, *приручити*. Кожна дитина хоче, щоб у неї було щось безмежно дороге, рідне. Я уважно стежив за тим, які духовні стосунки складаються між дітьми та їхніми улюбленими ляльками. Мене радувало, що хлопчики протягом тривалого часу дружили з ляльками. Ось у Костя нічим не примітна лялька — старий рибалка з вудочкою. В ляльки кілька разів відламувалася нога, і Кость зрештою зробив дерев'яну, вирізав, крім того, маленьку сучкувату палицю, з якою рибалка простує на берег річки. Хлопчик любить поговорити зі своїм старим другом: розповідає йому, в яких місцях водяться карасі і лящі... У Лариси улюблені ляльки — бабуся та внучка. Дівчинка зробила бабусі окуляри, під ноги постелила теплий килимок, плечі вкрила шаллю, у Валі теж дві ляльки — котеня і мишенятко. Дівчинка щотижня міняє бантик на шії котеняти, а для мишенятка чомусь приносить зелений килимок...

Дитяча фантазія в Кімнаті казки невичерпна. Досить дитині подивитися на новий предмет, як він уже пов'язується в її свідомості з іншим предметом, народжується фантастичне уявлення, дитяча уява вирає, думка тріпоче, очі загораються, мова тече плавним потоком. Ураховуючи це, я дбав, щоб на очах у дітей у різних кутках Кімнати казки були найрізноманітніші предмети, між якими можна встановити якийсь реальний чи фантастичний зв'язок. Я

прагнув, щоб діти фантазували, творили, склали нові казки. Ось поряд з чаплею, що стоїть на одній нозі, маленьке злякане котеня— дитяча уява створила кілька цікавих казок, героями яких стали Чапля і Котеня. А ось маленький човник з веслом, поряд з ним жаба — все саме проситься в казку. Печера, з якої виглядає ведмежа, комар і муха — неприродно великі порівняно з ведмежам (у казці і таке припустимо), маленьке порося й умивальник з милом — все це не тільки викликає в дітей посмішку, а й пробуджує фантазію.

Коли мені вдалося добитися, щоб дитина, в розвитку мислення якої траплялися серйозні труднощі, придумувала казку, пов'язувала у своєму уявленні кілька предметів навколишнього світу — отже, можна з певністю сказати, що дитина навчилася мислити.

Створення казок — один з найцікавіших для дітей видів поетичної творчості. Водночас це важливий засіб розумового розвитку. Якщо ви бажаєте, щоб діти творили, створювали художні образи, перенесіть з вогника своєї творчості хоча б одну іскру у свідомість дитини. Якщо ви не вмієте творити або вам видається пустою забавою спуститися до світу дитячих інтересів, — нічого не вийде...

У мене записані казки, створені дітьми в години вечірніх присмерків. Ці казки дорогі мені як яскраві вогники думки, що їх вдалося запалити у дітей. Якби не творчість, не складання казок, мова багатьох дітей була б плутоною, а мислення—хаотичним. Я переконався, що між естетичними почуттями і словниковим багатством мови дітей існує прямий зв'язок. Естетичне почуття емоційно забарвлює слово. Чим цікавіша казка і чим незвичайніша обстановка, в якій перебувають діти, тим сильніша гра дитячої уяви, тим несподіваніші образи створюють малюки. В години вечірніх присмерків мої учні склали десятки казок, які об'єднані в рукописній збірці під назвою «Казки вечірніх присмерків».

Серед «Казок вечірніх присмерків» є дуже цікаві про тварин і птахів, про дерева і квіти. Особливо багато радості приносило і дітям, і мені складання казок про квіти. Я розповів хлопчикам і дівчаткам про емоційне життя людини, про втілення почуттів у піснях і легендах про квіти. Давав початок казки — і дитяча фантазія творила яскраві образи.

Раз на 2-3 місяці ми обновляли обстановку в кожному кутку Кімнати казки— вирізували з фанери нові фігурки, дерева, кущі, будували теремки, казкові палаци, рибальські халупи та курені. Діти навчилися виготовляти фігурки казкових персонажів з пап'є-маше—це збагатило світ казки. Так ми «ілюстрували» багато:

казок: «Івасик-Телесик» (українська народна казка), «Спляча царівна» В.Жуковського, «Червоненька квіточка» С.Аксакова, «Про мишу зубасту та горобця багатого» В.Даля, «Жабамандрівниця» В.Гаршина, «Снігова Королева» Г.-К.Андерсена, «Бременські музиканти» братів Грімм, «Спляча Красуня» ІП.Перро, «Мар'я-краса — довга коса та Іван» (російська народна казка), «Гвіздок з рідного дому» (шведська народна казка)... «Горбатий горобчик» (японська народна казка). Ці казки ввійшли в духовний світ дітей, як входить назавжди в нашу свідомість образ улюбленої людини, яка приносила нам щастя. Діти на все життя слово в слово запам'ятали почуте, хоч ніхто від них ніколи цього не вимагав. Коли слово хвилює дитину своєю неповторною красою, воно назавжди запам'ятовується. І від такого запам'ятовування пам'ять не тільки не перевантажується, а, навпаки, стає ще більш гострою.

Перше розповідання нової казки — велика подія в житті дітей. Ніколи не забуду, з яким хвилюванням ми створювали обстановку для казки Г.-К. Андерсена «Снігова Королева». Це було на другий рік навчання. Настали ранні зимові присмерки, діти прийшли в Кімнату казки. Обстановку, в якій відбувається дія, — будиночки з гостроверхими дахами, казковий палац серед високих скель, швидкононого оленя, снігові замети — діти зробили своїми руками. Але казку ще не всі чули. І ось у вікнах будиночків спалахують вогники, з неба падають сніжинки, нас оточує вечірній напівморок. Діти, затамувавши подих, слухають учителя... Казка скінчилася, та діти просять розповісти ще раз. Для мене було дуже дороге це зачарування словом. Я повторював казку стільки разів, скільки просили діти. А діти знову й знову хотіли слухати про Снігову Королеву — не тому, що треба було запам'ятати слова, а тому, що вони звучали для них дивовижною музикою. Казка — це активна естетична творчість, що захоплює всі сфери духовного життя дитини — її розум, почуття, уяву, волю. Вона починається вже в процесі розповіді, вищий її етап — інсценізація.

У Кімнаті казки в нас зародилися ляльковий театр і драматичний гурток. Тут діти вперше інсценізували українську народну казку про Рукавичку, в якій оселилися хоробрі звірята. Потім з великим інтересом підготували інсценізацію казки про Царівну-Жабу, японську казку про Горбатого горобчика. На четвертому році навчання вони колективно склали казку про Бабку-музику і виконали її в ролях.

У Кімнаті казки я вперше прочитав дітям повість про Робінзона Крузо, «Пригоди Мюнхгаузена», «Подорожі Гуллівера», «Казку про царя Салтана», оповідання «Янко-музикант». Діти на все

життя запам'ятали чари тих зимових вечорів, коли за вікнами кружляла метелиця, а вони вибиралися разом з Робінзоном Крузо, який зазнав корабельної аварії, на безлюдний острів, переносили з ним тяготи суворої боротьби з природою. В Кімнаті казки ми прочитали всі казки Г.Андерсена, Л.Толстого, К.Ушинського, братів Грімм, К.Чуковського, С.Маршака. Багаторічний досвід переконує в тому, що моральні ідеї закладені в творах про добро і зло, правду і неправду, честь і безчестя, стають надбанням людини за умови, коли ці твори прочитані в дитячому віці.

Наше читання було своєрідним: казки і оповідання, названі тут, я знав напам'ять. Книжку я брав лише для того, щоб показати малюкам ілюстрації. Як і розповідання казок, читання було могутнім засобом виховання розуму і добрих, людських почуттів.

Без перебільшення можна сказати, що читання в роки дитинства — це передусім виховання серця, доторкання людського благородства до потаємних куточків дитячої душі. Слово, що розкриває благородні ідеї, назавжди відкладає в дитячому серці зернятка людяності, з яких складається совість.

*(Сухомлинський В.О. Серце віддаю дітям: / Вибр. твори: У 5 т. — К.: Рад. шк., 1977. — Т.3. — С.176-185).*

О.В. ЗАПОРОЖЕЦЬ

### ПСИХОЛОГІЯ СПРИЙМАННЯ ДИТИНОЮ-ДОШКІЛЬНИКОМ ЛІТЕРАТУРНОГО ТВОРУ

...Для того, щоб правильно зрозуміти художній твір, дитина має до нього поставитися як до образу, як до зображення реальних предметів і дій. Це вміння, природно, відсутнє у немовлят і з'являється лише на певному ступені розвитку. У ряді досліджень засвідчено, що діти на початку дошкільного віку недостатньо диференціюють зображення і те, що зображується. Вони ставляться до зображуваного як до реального предмета.

Так, малюки серйозно лякаються якогось страшного звіря на картинці. Якщо їх запитують, наприклад, де ноги в дяді, котрого зображено, що він сидить на стільці за столом, вони намагаються відсунути намальований стіл чи перегорнути картинку, щоб знай-

ти ноги із зворотної сторони... Дошкільник 5 років уважно слухає народну казку про пригоди Вуглинка, Соломинки і Лаптя. Дитину запитують: «А хіба Лапоть вміє розмовляти й тікати з дому?» — Вона відповідає: «Так це ж казка, в казці може. Тут навмисне так розповідається». Дитина починає розрізнявати зображення і те, що зображується: такі реальні предмети й явища, а таке їх зображення у казці. Вони пов'язані один з одним, але вони не одне й те саме. Це важливий крок у розумінні художнього образу.

Художній образ пов'язаний із зображенням не зовнішнім зв'язком, як умовний знак зі своїм значенням. Він є образом у власному розумінні слова, відбиває характерні, типові риси предмета. Залежно від сюжету і роду художнього твору відображення дійсності в мистецтві може набувати різних форм. Казка, наприклад, дозволяє значні відступи від буквального зображення реальності, відкриває простір для творчої уяви...

У казці у своєрідній формі відображується життя народу, його звичаї і характер діяльності, прагнення й ідеали. Проте досвід виховної роботи засвідчує, що за умови правильної організації педагогічного процесу в дитини формуються певні реалістичні тенденції, які виявляються і в її власній творчості, й у її ставленні до художнього твору. Слухаючи казку, дитина-дошкільник підходить до її оцінки з реалістичних позицій. Навіть там, де дорослому важко визначити в казці кордони вигадки, дитина часом дає певні оцінки з позицій реалістичного підходу до твору... Проілюструємо прикладом. Дорослий розповідає: «Жив-був хлопчик Іванко, який ходив до школи й добре навчався. Одного вечора він сів готувати уроки й захотів красиво написати різні слова в зошиті. Та в нього було кепське перо. Воно пустувало, чіплялося за папір і робило різні плями. Стара щітка для підлоги, яка стояла в кутку, дивилась, дивилась, як перо не слухається хлопчика, кепсько пише й мовить: «Як тобі перо, не соромно, ось я увесь час працюю й чисто підмітаю підлогу, а ти не можеш бути старанним і красиво написати урок».

Дитина уважно слухає казку й не висловлює жодних заперечень. Коли його запитали: «А щітка може розмовляти?—вона переконливо відповіла: «В казці може».

Розповідь продовжувалася: «Та перо не послуhalo щітку й продовжувало дряпати й бруднити папір. Тоді щітка розсердилася й говорить Іванку: «Кинь ти це кепське перо. Візьми мене, я буду писати краще, за нього». Іванко взяв щітку й почав нею красиво писати в зошиті.



Дитина, яка слухала розповідь до останньої фрази без заперечень, тут іронічно всміхається й говорить: «Це неправильно: щітка велика й брудна, нею ще гірше писати, ніж кепським пером». Виявляється, в казці не все можливо з погляду дитини. Якщо порушується реалістичність, правдоподібність казкової оповіді, це викликає з її боку незадоволення.

Наведемо ще один приклад, щоб розібратись у характері реалістичних мотивів дитячих естетичних оцінок. Дитині розповідають таку історію: «В одному селі жив старенький лікар. Усі його дуже любили, він був добрий і гарно лікував хворих. Якось улітку селяни пішли працювати на поле. Раптом прибігає з сусіднього села чоловік і кличе лікаря до маленького хлопчика, який дуже захворів. Лікар швидко зібрався в дорогу, та він не знав, як йому вчинити зі своїм будинком: двері в нього не зачинялись, у селі нікого не залишилось, а в нього не було собаки, який міг би сторожувати. Тоді лікар попросив сторожувати будинок свою велику чорнильницю».

Супроти того, щоб чорнильниця була в ролі сторожа, дитина не заперечувала. На її погляд, це в казці дозволено. Розповідь триває «Ось лікар пішов до хворого хлопчика. В цей час змій-розбійник, котрий ховався в лісі, підкрався до будинку й захотів узяти речі старенького лікаря. А чорнильниця взяла та й гучно загавкала на розбійника». Після цих слів дитина робить незадовільну гримасу й говорить: «Не потрібно їй гавкати, нехай вона краще пирхає чорнилами».

Дитина, котра вихована на народній казці, відчуває межу, яку уява не має переходити в мистецтві, й разом з тим у дошкільника починають формуватися реалістичні критерії естетичних оцінок.

У казці, особливо в чарівній, багато чого дозволено. Діючі особи можуть потрапляти в незвичайні ситуації, тварини й навіть неживі предмети розмовляють і діють, як люди, здійснюють неможливі вчинки. Та всі ці уявлювані обставини потрібні лише для того, щоб предмети виявили свої справжні, характерні для них властивості. Якщо типові властивості предметів і характер дій, які з ними відбуваються порушуються, дитина говорить, що казка неправильна, так не буває. Тут відкривається той бік естетичного сприймання, який відіграє важливу роль у розвитку пізнавальної діяльності дитини, оскільки художній твір не тільки ознайомлює її з новими явищами, розширює коло її уявлень, дає змогу їй виділити суттєве, характерне в предметі.

Реалістичний підхід до казкової фантастики виробляється у дитини на певному ступені розвитку й лише в результаті виховання...

Тільки в середньому дошкільному віці дитина починає судити впевнено щодо достоїнств казки, виходячи з правдоподібностей подій, які в ній зображені. Старші дошкільники настільки зміцнюються в цій реалістичній позиції, що починають полюбляти всілякі «перекручення». Сміючись над ними, дитина виявляє і поглиблює своє правильне розуміння довкілля.

Естетичне сприймання, натомість, не зводиться до пасивної констатації відомих сторін дійсності, хоча й досить важливих і суттєвих. Воно вимагає, щоб той, хто сприймає, якимось чином увійшов всередину зображених обставин, подумки брав участь у діях героїв, пережив їхні радощі й смуток...

Чи доступна дитині-дошкільнику внутрішня активність співдії, співпереживання? Найважливіші зрушення, що відбуваються в дошкільному віці, саме й полягають у розвитку здібності подумки діяти в уявлюваних ситуаціях. Слухання казки поряд з творчими іграми має найважливіше значення для формування нового виду внутрішньої психічної активності, без якої неможлива жодна творча активність. Чітка фабула, драматизоване зображення подій у казці сприяє тому, щоб дитина увійшла в коло уявлюваних обставин, почала подумки допомагати героям твору...

у переддошкільному віці можна спостерігати лише начатки такої співдії і співпереживання героям літературного твору. Складніші форми сприймання твір набуває у дошкільника. Його сприймання художнього твору має надзвичайно активний характер: дитина ставить себе на місце героя, подумки діє разом з ним, бореться з його ворогами. Діяльність, яка здійснюється при цьому, особливо на початку дошкільного віку, за психологічною природою дуже близька до гри. Якщо дитина в грі реально діє в уявлюваних ситуаціях, то тут і дії, й обставини уявлювані.

На перших етапах розвитку сприймання художнього твору і власна творчість значно менше розмежовані, ніж у старших дітей. Дитина активно, дієво ставиться до змісту твору, що сприймається. У цьому відношенні малюки мало схожі на коректних дорослих глядачів, які нерухомо споглядають якийсь твір мистецтва. Якщо діти не соромляться і почувають себе вільно, то вони постійно переривають хід повідомлення, втручаються в події, ставлять запитання, намагаються допомогти герою.

Якось ми організували групу з драматизованих ігор при дитячому театрі. Частина дітей були учасниками гри, інші—глядачами. Та до кінця вистави межа між сценою і залом зникла, більшість

глядачів перекочували на сцену і брали діяльну участь у виставі. Для такого дієвого сприймання особливо сприятливі умови створюються у драматизованих іграх і під час слухання казки. Дитина не хоче і не вміє обрати позицію стороннього спостерігача відповідно до подій, що описуються у казці. Вона намагається втрутитися у події, прийняти сторону певної діючої особи, намагається реалізувати цілі позитивного персонажа не тільки подумки, а й дієво...

У деяких випадках таке своєрідне ставлення до мистецтва приводить дітей до раптових, з погляду дорослих, суджень і дій. Діти вимагають, наприклад, переробити розповідь, якщо її кінцівка їм видається несправедливою, змінюють текст у ході переказу, псують ілюстрації, калякають чи видряпають зображення негативних дієвих осіб. Сповнена співчуттям до героя, дитина намагається безпосередньо, практично вплинути на твір мистецтва, замість того, щоб перенести своє ставлення на дійсність, яка в ньому зображена. Таке ставлення до художнього твору викликає у дошкільника певні труднощі в розумінні деяких літературних форм, які нагадують казку. Я маю на увазі байку, прислів'я...

Упродовж дошкільного віку розвиток ставлення до художнього твору проходить шлях від безпосередньої наївної участі дитини в подіях, які зображуються, до більш складних форм естетичного сприймання, які для правильної оцінки явища потребують умінь знайти позицію поза ними, дивлячись на них, немов би з боку.

Отже, дошкільник у сприйманні художнього твору не егоцентричний. Поступово він навчається ставати на позицію героя, подумки йому сприяти, радіти його успіхам і сумувати за невдачі. Формування в дошкільному віці цієї внутрішньої діяльності дозволяє дитині не тільки зрозуміти явища, які вона безпосередньо не сприймає, але і поставитися зі сторони до подій, в яких вона не брала прямої участі, що має вирішальне значення для подальшого психічного розвитку.

Дитина дошкільного віку любить гарну казку: думки й почуття, які вона викликає, довго не згасають, вони виявляються в наступних діях, розповідях, іграх, малюнках дітей...

Маленька дитина з надзвичайною безпосередністю і емоційністю переймається співчуттям до позитивних героїв художнього оповідання, нею рухають при цьому стимули, далекі від вузькоособистісних, егоцентричних інтересів.

В одній сім'ї зберігалась сімейна реліквія—картина, яку намалював дід, художник-аматор. На ній було зображено Прометея,

прикутого ланцюгами. Дівчинка 4 років побачила картину, звернулася до дорослих із запитаннями, вони розповіли їй, як змогли, зміст відомої легенди. На дівчинку ця історія справила досить сильне враження, вона впродовж декількох днів згадувала про бідного «дядю», який зазнає таких жорстоких мук. Одного разу, коли всі пішли з дому, дівчинка дісталася до шафи, де зберігалася картина, і «звільнила» Прометея, видряпала пальчиком ланцюги, зробила дірки в полотні в декількох місцях. Усе це було зроблено по-дитячому, наївно, під впливом співчуття до міфічного героя.

Малюків не задовольняють невизначені ситуації, якщо невідомо, хто хороший, а хто поганий. Вони намагаються одразу ж виділити позитивних героїв, безвідмовно приймають їх позиції і стають у різко негативні позиції до всього, що заважає здійсненню їхніх намірів. Робиться так прямолінійно, що іноді навіть неживі предмети отримують сувору оцінку, якщо дитина не знаходить живого персонажа, на якого можна було б покласти відповідальність за те, що сталося. Так, дитина 5 років, якій ми розповіли про хлопчика, котрий заблукав у лісі, й про дроворуба, що його врятував, на запитання, хто в цій історії найкращий, відповіла: «Дядя хороший, він хлопчика знайшов, а ліс поганий, він його заблукав».

У тих випадках, коли моральні якості дієвої особи не зовсім зрозумілі дитині, вона всілякими способами намагається з'ясувати положення, що склалося. Один хлопчик з великою зацікавленістю слухав казку про царя Салтана. Натомість дитину весь час хвилювало питання про те, хто ж такий Салтан: з одного боку він начебто людина симпатична, з другого — піддається впливу негативних персонажів. Дитина весь час втручалася в читання з запитаннями: «А він правильний? А він хороший? А він наш..?»

Художній твір захоплює дитину не тільки зовнішнім боком, а й внутрішнім, смисловим змістом...

Якщо молодші діти недостатньо усвідомлюють мотиви свого ставлення до персонажу і просто заявляють, що він хороший, а цей поганий, то старші діти вже аргументують свої оцінки, вказують на соціальну значущість певного вчинку...

*(Запорожец А.В. Избр. психологические труды: В 2 т. / Под ред. В.В. Давыдова, В.П. Зинченко. — М.: Педагогика, 1986. — Т. 1. — С. 68-76).*

## ЖИВЕСЛОВОВ ДОШКІЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ

У практиці дошкільних закладів живе слово не завжди правильно використовується: з одного боку, педагоги зловживають словесним матеріалом, використовують його, не враховуючи досвіду й інтересів дітей; з другого — недооцінюють роль живого слова в повсякденній виховній роботі...

Живе слово має бути дієвим і переконливим як за змістом, так і за формою й технікою подачі...

Для дітей дошкільного віку, які не вміють читати, необхідною умовою спілкування їх з автором, правильного й глибокого розуміння художнього твору є висока якість виконання його читачем, оповідачем. Художнє слово педагога виконавця набуває вирішального значення...

Значення художньої літератури для засвоєння дітьми словника в поєднанні з граматичною будовою важко переоцінити.

Засобами художнього слова ще до школи, до засвоєння граматичних правил, мала дитина практично оволодіває граматику рідної мови в єдності з її словниковим складом... Літературний твір дає для цього готові мовні форми, словесні характеристики образу, визначення, якими оперує дитина, важливо лише їх правильно зрозуміти, а після засвоєння, правильно практично ними користуватися.

У ході безпосереднього сприймання предметів і явищ у житті дитина не має готових словесних форм, визначень, вона мусить їх сама знаходити в арсеналі знайомих їй слів і уявлень. Дорослий має підказувати їй потрібні словесні вирази, точні назви, які надалі стають засобом правильного розуміння цих предметів і явищ. Літературний твір скорочує для дитини цей шлях оволодіння не тільки словом, а й його смисловими змінами засобами граматики...

Художнє слово надає сприйманню і мисленню дитини цінну послугу. Воно викликає чуттєвий образ (відчутний, бачений) і полегшує розуміння ідей, робить їх конкретними, переконливими. Дехто вважає, що сприймання художнього твору є насамперед «чуттєвим», а потім «мисленнєвим». Однак спостереження засвідчують, що такої послідовності не існує. У самому процесі слухання художнього твору думка й почуття виступають неподільно, оскільки у дитини вже існує певна оцінка певного героя, а

оцінка — це результат аналізу і синтезу... Єдність почуття і думки є характерною рисою сприймання художнього твору...

Єдність почуття і думки зумовлена тим, що сам художній твір є результатом не тільки почуттів і ставлення автора, його конкретних уявлень, а й його складної абстрагуючої думки, його понять, суджень. Письменник, художник довго шукає образ героя. Шляхом аналізу, відбору типових, характерних рис він узагальнює численні поодинокі факти, відбирає потрібне, аналізує і синтезує; так створюється реалістичний образ героя. У цій складній роботі письменник оперує не лише конкретними уявленнями, а й поняттями, узагальненими висновками...

Слід зауважити, що чуттєвий бік сприймання дитиною художнього твору аж ніяк не зменшує ролі мови і мислення і тим паче художнього слова, яке водночас веде дитину шляхом чуттєво-образного й аналітико-синтетичного, абстрагуючого мислення.

У ході слухання розповіді, казки, дитина дошкільного віку виявляє особливу внутрішню активність, стає немовби співучасником подій, які описані й сприймаються дитиною. Мабуть, у цьому й полягає секрет того глибинного впливу, який здійснює художній твір на дитину, залишає яскравий слід у її душі...

За умови правильного виховання дитина з відчутною безпосередністю виявляє своє ставлення до прослуханого твору і висловлює судження про нього. Це дає змогу бачити наївність дитячого сприймання. Слід це враховувати і дитячому письменнику, який пише твори для дітей, і педагогу, який добирає їх для читання.

Загальновідомо, що діти не люблять поганої кінцівки: герой твору, який викликав симпатію у дитини, обов'язково має бути удачливим. І у власних творах у долі позитивного героя дитина не допустить біди... Просте, добре серце малюка, за умов правильного виховання, не терпить зла, несправедливості і він пишається, радіє, якщо зло покаране... Дитяча наївність, яка ґрунтується на недостатньому досвіді і прямолінійній логіці думки, ставить свої вимоги до художнього твору...

Дитячий письменник, який пише книгу для дітей дошкільного віку, стоїть перед складним завданням: слугувати реалістичному мистецтву, знайомити дитину з правдою життя, не допускати фальші й пристосування до віку і водночас задовольняти законні вимоги звичайної дитячої логіки і почуття справедливості...

Увага до мови художнього твору має передбачати особливості розвитку мислення і мови дитини, а тому при створенні книги особливу

увагу слід звернути на доступність словника і його граматичних змістових змін, на кількість і якість нових для дитини слів і граматичних категорій. Мова є єдиним образотворчим засобом, що розкриває твір перед читачем, слухачем. Тому неухважність до мови ставить і під удар твір загалом, робить його малодоступним для дітей...

Особливої значущості набувають питання відбору художніх творів і ознайомлення з ними дітей...

По-перше, слід враховувати побіжну навчально-виховну роботу з дітьми. Інтереси і ті знання дітей, яких вони вже набули...

По-друге, принцип новизни і навіть контрасту тому програмному матеріалу, який вивчають діти, дає не менш позитивні наслідки. Він звільняє педагога від зайвого дидактизму в доборі художнього матеріалу...

Літературний твір сам по собі навіть, якщо він вдало дібраний, не забезпечує успіху його сприймання і впливу на дитину-дошкільника. Шлях до дитячого розуму і почуття цілком перебуває в руках вихователя... Яким чином зможе вихователь донести твір письменника до дитини, наскільки якісним буде його художнє виконання... це і буде вирішальним у його сприйманні дітьми...

Оволодіння мистецтвом художнього читання і розповідання є професійним обов'язком кожного вихователя...

Питання методики художнього читання і розповідання вирішуються залежно від змісту матеріалу і віку дітей.

Умінню слухати художній твір дитина вчиться з малих років, і Дітям 3-4 років слухати розповідь значно легше, ніж читання. Слухати книжку та ще в колективі для малюків нелегка справа. Рухливість дитини і швидке відволікання утруднюють слухання, дітей захоплює сама книжка, аркуші, які перегортають, картинки. До слухання читання дитину слід привчити поступово, читати спочатку для невеличкої групки дітей на заняттях за вибором, а вже потім — для усієї групи.

Ще в переддошкільному віці відбувається перше знайомство дитини з поезією шляхом римованого жарту, забавлянки, утішки, невеличкої розповіді, пісеньки. Ритмічність і повторність слів сприяють швидкому їх запам'ятовуванню, дитина повторює їх, супроводжує виразними рухами, грою...

Іншим помічником у слуханні на цьому етапі є картинка, яка вводить дитину в зміст книжки, зацікавлює її, допомагає зрозуміти. Ілюстрація завжди привертає увагу дітей: дивитися легше, ніж слухати. Вони розглядають ілюстрації... охоче слухають читання чи розповідання вихователя...

У процесі художнього читання вихователь слідкує за правильним сприйманням образу і думки автора, за розміщенням і засвоєнням нових слів, фраз і зворотів мови. Тому не завжди потрібно пояснювати нові слова й фрази. Часом сам текст і дія дозволяють схопити основний зміст і діти його розуміють. Іноді нове слово, фраза потребують докладного пояснення, тоді вирішення може бути подвійним: якщо читається художній твір (тим паче вірші) не слід припиняти читання і пояснювати окремі слова, оскільки це відволікає дитину, руйнує сприймання образу й ритму мови. В таких випадках нові слова потрібно пояснювати до читання. У ході читання книг пізнавального характеру пояснювати нове можна і в процесі читання. Незрозумілі слова й фрази можуть заважати правильному сприйманню матеріалу загалом, і пояснення їх «після читання» недоцільне, наступним поясненням окремих слів сприймання вже не може бути виправленим. В окремих випадках у процесі художнього читання чи розповідання поруч з новим словом можна поставити знайоме, яке пояснює нове і не зупиняти читання оповідання для пояснення; такі слова заздалегідь пояснювати не потрібно.

... Необхідно обмежувати кількість і ступінь складності нових слів, інакше художній твір перетвориться на засіб засвоєння нових слів.

**Чи потрібно супроводжувати читання і розповідання бесідою (на початку, в процесі, в кінці)?**

Художній образ здійснює значно більше впливів, ніж усі його тлумачення і пояснення. Це має застерегти педагога від захоплення бесідою у ході читання, розповідання, від зайвих пояснень і особливо від моралізаторських умовисновків. Слід пам'ятати, що бесіда в сполученні з читанням чи розповіданням, як друга форма мовного заняття, захоплює дитячу увагу, відволікає дитину від художнього твору.

Бесіда, яка передує художньому читанню чи розповіданню, іноді практикується, якщо в творі є персонажі чи обстановка, які незнайомі дітям...

У таких випадках краще заздалегідь, за день-два до читання чи розповідання провести з дітьми відповідну бесіду за картинкою..., яка допоможе зрозуміти зміст художнього твору...

У процесі читання, розповідання форма співбесіди може використовуватися лише в ході читання науково-популярних книг, скажімо, розповідей про природу, працю тощо. В такому випадку бесіда може супроводжувати читання і відбуватися в процесі його, на початку чи в кінці.

По закінченню читання діти якийсь час сидять мовчки під сильним враженням прослуханого. Через деякий час чути репліки: «Як цікаво», «Ще розкажіть». Хтось з дітей висловлює своє захоплення героєм, засуджує негативних персонажів, звертається з запитанням до вихователя. Чи потрібно вихователю, використовуючи переживання дітей, одразу ж розпочинати бесіду, аналізувати твір, вчинки дітей?.. Чи можна переключити дітей на інший вид діяльності?..

Найпродуктивнішим ми вважаємо такий прийом: зупинитися на 5–7 хвилин, підтримати дитячі переживання, відповісти просто і чітко на незрозуміле запитання дитини, створити певне ставлення дітей до головних персонажів і подій, повторити певний епізод, нагадати яскравий образ героя...

#### **Як використовувати ілюстрацію при читанні і розповіданні?**

...Якщо книжка об'єднує низку картинок із незначними підписами... і кожна сторінка не є продовженням змісту попередньої, картинка показують супутньо: спочатку показують картинку, а потім читають текст (тип книжки-картинки, де текст пояснює картинку). Показується поступово кожна картинка, в ході читання не слід зупинятися. Після читання можна ще раз показати ілюстрації.

Помилковим буде показ ілюстрацій у ході читання художнього твору, не розподіленого на частини. Випадкові зупинки і показ ілюстрацій руйнують цілісне сприймання тексту, заважають його засвоєнню. Такі книжки потрібно приносити до групи за декілька днів до читання, діти їх подивляться, у них виникне інтерес «що написано про ці картинки». Після ознайомлення з картинками вихователь може читати спокійно всю книжку і діти не намагатимуться зазирнути в ілюстрацію.

Після читання тексту вихователь показує картинку організовану, нагадує епізоди, з якими вони пов'язані...

Отже... прийоми роботи з ілюстрацією залежать від характеру, форм і змісту твору, який читається...

Повторність читання і розповідання художніх творів є необхідною для закріплення і поглиблення сприйнятого...

Якщо читаємо невеличкі твори, доцільно їх повторити одразу ж, якщо ж великі за розміром, їх не слід повторювати одразу після першого разу читання, це стомлює дітей, сприймання стає менш яскравим, чітким, враження від розповіді, читання знижується. У подальших повтореннях слід правильно чергувати новий і вже знайомий матеріал. Упродовж місяця дітям потрібно дати 2-3 невеличкі книги (для середньої і старшої групи). Незначна кількість

віршів і маленьких розповідей може доповнити основну програму з художнього читання. Увесь новий матеріал упродовж місяця кілька разів повторюють.

Повторність у молодших групах має бути частіша, ніж в інших...

Абсолютно неможливо впродовж дня декілька разів читати й розповідати дітям. Таке нагромадження робить сприймання неглибоким.

Сполучення кількох творів в одному занятті можливе, якщо відповідним чином дібрати їх... Сполучати твори можна так, щоб один не виключав іншого... добирати за принципом тематичної єдності чи єдності образів. Так, наприклад, до теми «Зима» можна дібрати одну-дві невеличкі розповіді, вірші, загадку... Шести-семирічні діти з великим інтересом слухають розповіді і казки, об'єднані однією темою...

Книги великого розміру... читаються невеличкими частинами. Таке читання корисне, воно сприяє вихованню стійкого, тривалого інтересу до художнього твору, витримку, терпляче очікування продовження читання, вміння запам'ятовувати, про що читали, на чому зупинилися... Важливо у читанні таких книжок вдало розподіляти їх на більш маленькі закінчені частини (розділи). Не можна зупинятися на кульмінаційних моментах, це нервує й дратує дітей, вони вимагають продовження, щоб дізнатися, як вирішиться конфлікт.

Місце і час для читання і розповідання можуть бути різними, але основний матеріал... слід подавати на заняттях...

Якщо деякі діти погано слухають читання, відволікаються, заважають іншим, вихователь не повинен робити зауваження «пустунам»... У процесі розповіді, читання вихователь... створює враження, що він їм читає: «Ось послухай, Колю, що було далі»... Водночас не можна заборонити в ході слухання мимовільні репліки дітей, вияв радощів. Для правильної організації роботи з книжкою потрібно мати куточок книги — спокійне місце в групі, де діти з цікавістю знайомляться з новими книжками, розглядають картинки, іноді складають свої розповіді, читають напам'ять свої улюблені вірші, готують матеріал до лялькового чи тіньового театрів...

Все в куточку книги має бути охайним, зручним, красивим... Бажано, щоб у куточку був килим, гарна ваза з квітами, чиста скартина. Тут же містяться шафа з книгами й полиця-вітрина, на стінах — картини, один-два портрети письменників чи відповідна

художня репродукція. У книжковій шафі чи на полиці зберігаються книжки й картинки, альбоми з картинками, альбоми з дитячих малюнків... Тут же, в шафі — шухляда з матеріалами для ремонтування книжок.

У старшій групі поруч з куточком книги слід влаштувати бібліотечку дитячих книг, розташованих за темами: діти мають вміти самі підтримувати в ній порядок. Полиці позначені картинками на теми книжок... Старші діти на вихідні дні можуть брати книжки додому... Діти вчаться розрізнявати книжки за темами, запам'ятовують автора, художника...

(Флерина ЕА. *Эстетическое воспитание дошкольника* / Под ред. В.Н.Шацкой. — М.: АПН РСФСР, 1961. — С. 290-302).

Я.С. КАРПИНСЬКА

### СПРИЙМАННЯ ДІТЬМИ ЛІТЕРАТУРНИХ ТВОРІВ

У художніх образах літературних творів спостерігається усе розмаїття реального життя людей, сприймання їх багато в чому опосередковане минулим досвідом людини... Діти, які слухають вірші, оповіді, казки, сприймають не просто текст та окремі його слова і речення; в ході слухання у них виникають асоціації з явищами дійсності, які вони сприймали в житті. Після того, як у дітей утворюються зв'язки між конкретними явищами реального життя і словами, що їх позначають, ті й ті постають у їхній свідомості як єдине ціле, у них складаються наочні уявлення про життєві факти, які передаються словами. Ці уявлення набувають конкретних форм лише тоді, коли спираються на безпосередній особистий досвід слухачів. *Що міцнішим є зв'язок між змістом художнього твору і життєвим досвідом дошкільників, то емоційніше їхнє сприймання.*

Коли діти стають старшими, художні, образи літератури викликають у них зв'язки з дійсністю у більш широкому плані: у дітей виникають уявлення про факти, які вони тільки спостерігали в навколишньому середовищі і не брали в них безпосередньої участі... Образи оповідей, віршів поживляють у пам'яті наявні знання; у дітей виникає інтерес до цих образів, які привертають їхню увагу...

*Художня література відбиває дійсність у художніх образах.* В силу образності, жвавості, виразності мови, літературний твір містить у собі елементи наочності. У ньому не просто повідомляється про ті, чи ті події життя, а немовби змальовуються словами образи людей, тварин, картини природи. Сила враження, яке дістають діти в ході слухання літературного твору, залежить від рівня їхнього естетичного сприймання, тобто здатності сприймати художню літературу в нерозривній єдності її змісту і художньої форми...

У поетичному творі, який виразно, емоційно промовляється, розрізняють, з одного боку, ритм, риму, особливості організації слів (віршовані рядки), з другого — інтонації, паузи, зміни темпів...

У зв'язку з тим, що дошкільники спроможні сприймати художню літературу лише на слух, дуже важко вже з малих років розвинути у них здатність сприймати поетичне слово, яке звучить виразно. Здатність естетично сприймати літературні твори розвивається повною мірою пізніше. Натомість передумови до цього закладаються уже в дошкільному віці. В період раннього і дошкільного дитинства відбувається інтенсивний процес розвитку сприймання.

Необхідна умова розвитку цього процесу — дозрівання аналізаторів. Для успішного сприймання дошкільниками художньої літератури особливе значення має дозрівання слухового аналізатора, оскільки діти дошкільного віку, які ще не вміють читати, можуть сприймати літературний твір лише на слух у виконанні дорослого.

Підвищення рівня сприймання, удосконалення його здійснюється не само собою, а за умов цілеспрямованого виховного впливу, в ході якого діти набувають певних знань і вмінь. Зміст і обсяг цих знань і вмінь визначаються з урахуванням психофізіологічних особливостей віку.

Принципова теза про зв'язок художньої літератури з життям є вихідною в організації педагогічного процесу, спрямованого на розвиток сприймання у дітей. Важливо, щоб художній текст викликав у дітей образи знайомого їм реального світу і водночас розширював їхні знання про нього.

Діти *раннього віку* тільки вступають у життя, починають пізнавати навколишнє середовище. У теоретичній літературі про ранній вік відзначається властиве дитині *активне, дійове ставлення до людей, речей, предметів*, що оточують її. Вона дивиться на них, бере в руки, кидає, прислухається до звуків. Шляхом безпосереднього, дійового спілкування дитини з навколишнім середовищем поступово збагачується її чуттєвий досвід, який слугує для неї основою

розвитку: розвиваються відчуття, сприймання, вона починає охоплювати зовнішні зв'язки, які бачить і відчуває між предметами, робити елементарні узагальнення, що засвідчує розвиток її мислення. Активна роль дорослого спрямована на здійснення завдань виховання і розвитку дітей у процесі ознайомлення їх з довкіллям, полягає у цілеспрямованому відборі об'єктів дійсності, які забезпечують нагромадження чуттєвого досвіду наочно-дійовим шляхом.

Велику впливову силу тут відіграє *слово дорослого*. Відтоді, як дитина стає спроможною розуміти значення слів і сама оволодіває мовленням, відбуваються значні зрушення у її інтелектуальному розвитку. Вона починає пізнавати дійсність не тільки шляхом наочно-дійового мислення, зовнішніх операцій з предметами, а й за допомогою внутрішніх інтелектуальних операцій, цілісно пов'язаних із зовнішніми...

Якщо назва предмета узгоджується з його показом, у дітей поступово утворюється зв'язок між предметом і словом, яке його позначає. Відтепер, щойно почувши назву предмета, дитина обертається в той бік, де він знаходиться, показує на нього рукою чи подає його дорослому. З розвитком активного мовлення дитина починає називати повними словами предмети...

У ході ознайомлення дітей 1,5-3 років з навколишнім середовищем важливу роль відіграє *художнє слово*—коротенькі віршички, забавлянки, читання, які дорослий супроводжує показом конкретних реальних об'єктів відповідно до змісту тексту. Наочні образи допомагають дітям зрозуміти зміст художнього тексту...

Наше дослідження засвідчило, що *поступовість у розумінні дітьми змісту художніх текстів, спостерігається в дійових і мовленнєвих реакціях...*

Проведені нами дослідження, а також узагальнення матеріалу широкої практики дитячих садків, в яких для перевірки проводилося читання художніх текстів з показом іграшок, додали факти, які засвідчують про розвиток у дітей здатності розуміти й засвоювати значення слів у художньому тексті, розуміти його зміст. У ході слухання віршів вони досить швидко охоплюють слово, яке позначає дію. Систему значень слів, якими в тексті виражається послідовність дій, діти засвоюють пізніше, з розвитком уміння слухати. Поступово вони починають виокремлювати в тексті деталі образу... З початком формування зв'язку між словами, предметами, діями, які ці слова позначають, діти починають відтворювати зміст тексту у своїх іграх, якщо навіть читання його не супроводжувалося

показом іграшок... Діти старші 1.5 року здатні зрозуміти зміст простих художніх текстів. Діти молодші цього віку, за незначним винятком залишаються на рівні розуміння окремих слів, що позначають назву і дії предметів...

Внаслідок своїх досліджень ми також переконалися, що діти старші 1.5 року починають сприймати художні тексти в єдності їх звучання і змісту. Зовнішні вияви дітей, які пов'язані зі сприйманням ними ритму твору, виступають:

- a) у вимові звукосполучень і слів тексту через однакові проміжки часу (наприклад, діти повторюють слова, які в тексті ритмічно чергуються — «бай-бай», чи ритмічно відтворюють рефрен прослуханого віршованого тексту—«дай-дай-дай»);
- f. б) у ритмічних жестах, рухах тіла (похитування головою, рухи рукою, постукування по столу долонями, рівномірне погойдування усім тілом, плескання в долоні); при цьому ритм вірша й рухові реакції дітей збігаються.

У дослідженні зазначаються також факти повторення дітьми слів, що римуються, чи їх закінчень... Завдяки чіткій римі, такі слова привертають увагу дітей, допомагають їм зрозуміти зміст тексту.

Практика засвідчує, що в ході слухання художніх творів діти схоплюють *інтонації того, хто читає*. Вони відчувають різницю, коли слова тексту промовляються весело, радісно, ласкаво чи сумно, сердито. Це виявляється в підвищеній увазі дітей, міміці, нерухомості пози. Повторюючи звуконаслідування, слова, які запам'яталися, діти точно відтворюють інтонації дорослого.

Отже, для дітей немовлячого віку звуковий бік мовлення—ритм, рима, інтонаційне забарвлення — виконує семантичну функцію, тобто сприяє розумінню ними змісту художнього тексту; вона зберігає свою впливову силу і в наступний період раннього дитинства, коли діти вже розуміють значення слів.

Ритмічне та інтонаційно забарвлене звучання мовлення сприяє виникненню в дітей у відповідь *емоцій*, які полегшують їм розуміння змісту поетичних творів.

Емоції, які виникають у ході слухання літературних творів, діти виявляють відповідно, безпосередньо. Посмішки, сміх, радісні вигуки, різноманітні жести, виразна міміка супроводжує читання творів у дитячому садку. Аналіз фактів засвідчив, що зміна дитячих емоцій збігається за часом із зміною виразних інтонацій у читанні текстів: плавне, протяжне звучання голосу під час

читання коліскової пісні викликає спокійну зацікавленість, м'які посмішки дітей; помітне підвищення голосу супроводжується поживленням їхніх емоційних реакцій з'являються веселий сміх, жести, які виражають задоволення, радісне поживлення. Емоційні реакції дітей співвідносяться таким чином з вираженим у художній формі змістом літературного твору, а також з інтонаційним забарвленням проголошеного тексту. Здатність сприймати поетичне й виразне мовлення, яке з'являється вже у ранньому віці, є міцним фундаментом для розвитку здатності естетичного сприймання художньої літератури в наступні роки.

Художні тексти стають джерелом загострених дитячих емоцій, якщо одночасно виступає і *емоційне ставлення до них дорослого*: вірші, забавлянки читаються жваво, виразно, використовуються виразна міміка, рухи, жести. Властива дітям раннього віку здатність до наслідування емоційної поведінки дорослого викликає у них жвавий відгук...

...Поступовість і послідовність у розвитку сприймання літературних творів дітьми раннього віку зумовлена, як показав досвід тим, як дитина вміє слухати. Діяльність слухання виникає лише тоді, коли діти здатні зосередитися, затримати впродовж певного часу свою увагу, на тому, про що їм читають. Зосереджене слухання змінює якість дитячої уваги: вона стає відносно стійкою, тривалою і це зумовлює її довільність.

*Розвиток слухової зосередженості* у дітей під час слухання ними літературних творів є одним із важливих завдань дошкільного виховання і сприяє підвищенню рівня дитячого сприймання. У дітей до 1.5 року здатність зосередитися на слуханні художнього тексту ще дуже слабо виражена, а надалі починає інтенсивно розвиватися.

Спеціально організоване записування поведінки дітей переконує нас у тому, що ця здатність розвивається в них у більш стислі терміни, якщо їм читають художні тексти не час від часу, а систематично, без тривалих перерв. За таких умов швидко формується інтерес до читання і на його ґрунті уміня дослухати до кінця, не відволікаючись...

Уміня слухати закріплюється і продовжує розвиватися у дітей за умов колективного слухання в дитячому садку...

Уміня зосереджено слухати особливо важливе для розвитку сприймання дітей на наступних етапах дошкільного дитинства, коли ускладнюється зміст, збільшується обсяг літературних творів, що входять у коло дитячого читання... Важливо, щоб у процесі слухання почуття дітей збагачувались, удосконалювалася їхня мислительна

діяльність, щоб у них виникали запитання: від чого? чому? навіщо? Тоді можна впевнено сказати, що художня література виконує свою позитивну роль у вихованні й всебічному розвитку дітей.

Практикою доведено, що естетичне задоволення, яке діти дошкільного віку дістають від слухання художніх творів, ще не усвідомлюється ними. Відомо, що у творі їх цікавить передусім фавбула — ланцюг пов'язаних між собою подій, герої яких є учасниками цих подій. Однак за умов цілеспрямованої виховної роботи діти, як це доведено дослідженнями, здатні відчувати велике задоволення і від слухання таких творів, в яких немає розвиненого сюжету, конкретних героїв, їхню увагу привертає співучість, мелодійність вірша; виражений у ньому настрій знаходить у них співчуття, захоплює їх. Це засвідчує здатність до естетичного сприймання творів, яка зароджується у дітей і яку потрібно в них розвивати...

*Дітям середнього дошкільного віку* читаються твори складніші за змістом і художньою формою.

На ґрунті набутого на попередньому віковому етапі у них виробляється здатність глибше розуміти зміст твору, усвідомлювати певною мірою почуття, які при цьому виникають, керуватися ними визначати своє ставлення до героїв, подій. В силу розвитку цієї здатності поглиблюється сприймання дітей.

Сприймання художньої форми стає диференційованішим порівняно з молодшим віком. Посилюється стійкість уваги, яка сприяє тому, що діти вже здатні не просто слухати, а й прислуховуватися до звучання художнього мовлення, розрізняти властиві йому особливості, їх уже можна вчити розрізняти на слух поезію і прозу; слід привертати їхню увагу до деяких прийомів, що характеризують образну літературну мову (влучні епітети, порівняння). Так, поступово у дітей виховується чутливість до слухання, яка потрібна для розвитку естетичного сприймання.

Удосконалення сприймання у *старших дошкільників* відбувається в осмисленні прослуханих оповідей, казок, віршів, збагаченні почуттів. Дуже важливо розвивати у дітей емоційну чутливість до героїв і фактів твору. За цих умов у них під впливом виховання формується здатність до елементарного аналізу літературного твору, вміння у тій чи тій формі виявити своє ставлення до героїв, їхньої поведінки, дати їм свою оцінку...

Інтерес до літературного твору сприяє розумінню його змісту дітьми старшого дошкільного віку. Герої твору стають ближчими, зрозумілишими. Співчуття персонажам, переживання за їхню



долю набуває усвідомленого характеру. Такі ж переживання діти починають відчувати й за аналогічних життєвих ситуацій. Це явище закономірне. Те, що читають дітям, вони осмислюють, переживають і водночас осмислюють і оцінюють дійсність, у якій вони живуть. Вони вчаться зіставляти прості, доступні їхньому розумінню життєві явища, які відображені в художніх літературних образах.

На рівні старшого дошкільного віку відчутно збагачується сприймання дітьми художньої форми творів, формується увага до виразних засобів мови. Діти схоплюють ритмічність, музичальність віршів, повторюють їх з пісню — «вірші наче пісня».

Вслуховуючись у віршований текст, діти легко сприймають те, як у ньому рівномірно перемежуються слова з однаковими чи близькими за звучанням закінченнями. Вони з цікавістю слухають вірші, звертають особливу увагу на слова, які римуються, з великим бажанням промовляють вірші напам'ять; у незнайомому тексті намагаються впізнати слово, яке можна римувати з попереднім; самі вигадують слова, що римуються. Складання чи відгадування рими в готовому тексті має характер захоплюючої гри, в ході якої діти можуть виявляти свою творчу активність.

Розвиток і вдосконалення чуття художньої форми загострює емоційну чутливість дошкільників, сприяє розумінню ними змісту літературних творів.

Почуття й переживання, що їх відчують старші дошкільники під час слухання літературного твору, вже досить глибокі й стійкі. Різноманітні й способи їх вираження: в одних випадках діти починають посміхатися чи голосно сміятися, відкидуючись на спинку стільчика, повертатися одне до одного; в інших — зовнішня активність гальмується: діти замовкають, сидять нерухомо, напружено слухають читання. Перехід від одного стану до іншого відбувається швидко й зумовлений зміною фабули розповіді, зміною настрою в ході опису переживань героя чи картин природи тощо. Більш поглиблене розуміння старшими дошкільниками змісту художнього твору, емоційна чутливість, яку вони виявляють упродовж слухання, засвідчує формування у них початків естетичного сприймання. Повноцінність і глибина їхнього сприймання, яка весь час зростає є ґрунтом, на якому відбувається виховання дітей засобами художньої літератури.

Отже, впродовж раннього і дошкільного дитинства послідовно здійснюється розвиток активного сприймання у дітей — від вироблення вміння зосереджуватися, уважно слухати, усвідомлювати

прослухане до розвитку здатності оцінювати персонажів, визначати своє до них ставлення.

Естетичне сприймання, передумови розвитку якого є в дошкільному віці, нерозривно пов'язане з діяльністю уяви. Образи, що створюються уявою, ґрунтуються на елементах дійсності, які сприймалися, зберігалися у пам'яті й творчо перероблялися...

У старших дошкільників потрібно формувати вибіркове ставлення до літературних творів, вони мають вміти назвати серед знайомих творів такі, які їм найбільше подобаються, які хочеться прослухати повторно. Це має... велике значення для формування художнього смаку. Гарний смак допоможе в майбутньому правильно оцінювати й добирати книги для самостійного читання...

*(Карпинская Н.С. Художественное слово в воспитании детей. — М.: Педагогика, 1972. — С. 48-65, 69).*

Н.С. КАРПИНСЬКА

## ВИРАЗНЕ ЧИТАННЯ ВИХОВАТЕЛЯ

...Сам по собі літературно-художній твір з усіма його, навіть доскональними художніми якостями не завжди повною мірою виконує своє призначення — через емоційний вплив викликати позитивні реакції у дитини, збуджувати її інтерес, захоплювати в процесі читання. Особливо це стосується маленьких дітей, в яких нестійка увага і які частіше відволікаються.

У цьому зв'язку набуває важливого значення якість виконання дорослим літературного твору.

*Завдання дорослого — домогтися такого виконання твору, яке дало б змогу донести до слухачів його ідейно-художню цінність, збуджувало б інтерес до твору, викликало у дітей емоційне ставлення до зображених у ньому подій і героїв.*

...Без емоційного ставлення дітей до того, що вони слухають, мистецтво як засіб виховання втрачає свою цінність.

Читання дорослого має бути настільки виразним, щоб діти змогли сприйняти не тільки зміст, а й художню форму творів: їх образну мову, співучість, ритм, риму...

Сила виховного впливу мистецтва художнього слова, як і мистецтва загалом, полягає у тому, що воно має викликати у людей

різноманітні емоції, переживання, настрої. Образність, виразність художнього тексту зумовлює емоційність його сприймання. Проте педагог не повинен розраховувати на те, що літературний твір здійснить сам по собі виховний вплив на дітей в процесі слухання. Вихователь зобов'язаний керувати дитячим сприйманням... Виразне читання вихователя сприяє виникненню у дошкільників діяльності уяви: вони чітко уявляють собі героїв твору, обстановку дії, картини природи. На ґрунті почуттів, переживань, що виникають, у дітей формується об'єктивне ставлення до фактів, героїв подій, адекватна оцінка їх...

Основний засіб зовнішнього вираження емоційного боку людського мовлення — *інтонація*.

Виразність інтонацій важлива не тільки в читанні художніх текстів. Живе людське мовлення, в якому передаються думки людей, спроможне виразити їхнє ставлення до того, про що вони говорять, а також пов'язані з цим ставленням почуття, переживання. Емоційне забарвлення мовлення людини підсилює її вплив на співрозмовника (переконує, змушує перейнятися тими ж емоціями, настроями). Змістовий та емоційний боки її взаємодіють один з одним і становлять її внутрішню сутність, зміст.

Інтонація допомагає дитині зрозуміти сенс мовлення дорослих. Припустимо, слово *не можна*, вимовлене з суворою інтонацією, гальмує дії дитини, які з погляду дорослих були б недопустимими. Значення слова *не можна* у ранньому віці їй ще незрозуміле. Проте інтонаційно виражена заборона охоплюється дитиною і вона відповідно на неї реагує...

Спостереження за дітьми засвідчили, що на малюків 1,5-2,5 роки виразні інтонації впливають як у розмовному мовленні, так і під час читання їм художніх текстів. Інтонаційна виразність читання зумовлює підвищену увагу дітей, зосередженість, яка ще не властива ранньому віку.

Здатність дітей реагувати на інтонації особливо яскраво виявляється в ході спостереження за їхньою поведінкою на заняттях, на яких читання тексту супроводжувалося показом іграшок. Спочатку іграшки поглинають усю їхню увагу. Та вже під час повторного читання художнього тексту діти починають уважно слухати дорослого і стежити за його діями.

Відтепер звукові подразники, які входять до інтонації: зміна висоти, сили голосу, протяжність звука — охоплюються дітьми, привертають їхню увагу, діють на них сильніше, ніж зорові враження...

Виразне читання — творчий процес. Дорослий мусить з максимальною переконливістю передати дітям задум автора, ідею твору,

розкрити образи героїв, їхню суть... Слід пам'ятати, що кожне слово тексту має певне смислове навантаження і тому має вимовлятися з відповідною інтонаційною виразністю. Саме це надає словам тексту активну, впливову силу. Читання твору стає словесною дією, призначення якої загострити почуття дітей, дати поштовх їхнім думкам, збудити у них емоційний відгук. У ході читання дорослий не має залишатися байдужим, він зобов'язаний передати своє ставлення до фактів, зображених у творі, викликати в них певний настрій думок і почуттів... За цих умов художній твір перекоонує, захоплює дітей, впливає на їхнє виховання. Саме в цьому полягає сенс і призначення мистецтва виразного читання.

Це мистецтво потребує напруженої творчої праці, досконалої підготовки. Передусім шляхом глибокого й докладного аналізу твору загалом і окремих його частин педагог з'ясує, про що розповідається у творі, яка його ідея, художні і творчі задуми автора. На підставі змістового аналізу він визначає своє ставлення до ідей твору, його героїв. Змістова суть твору доноситься до слухачів насамперед логічним читанням з правильним виокремленням наголошених слів, які передають головну думку кожної фрази.

Для виконавця головним засобом передавання своїх почуттів, свого ставлення до зображеного є *інтонація*. Інтонації мають бути природними, правдивими, оскільки об'єктивність у відображенні життєвих явищ — найважливіша вимога, яку ставлять до мистецтва. Інтонації лише тоді стають природними, якщо виконавець переймається почуттями, настроями, які виражені в творі. Цього молено досягти лише внаслідок уважного вивчення тексту, творчої праці над його виконанням. У процесі уважної роботи з текстом у виконавця складаються яскраві уявлення щодо фактів, образів твору, обставин, за яких відбувається дія; кожне слово тексту він пов'язує з конкретним предметом чи явищем, зображеним у творі. Він розповідає про факти, події, як безпосередній їх спостерігач, очевидець. Так з'являється свіжість, безпосередність, жвавість читання, правдивість інтонацій.

У виконанні літературного твору для дошкільників слід пам'ятати про особливості їхнього віку.

У ході читання художніх текстів дітям молодшого дошкільного віку використовують різноманітні засоби, що допомагають їм яскравіше уявити художній образ, який передається словом: чіткі, визначені інтонації, виразне підкреслювання яскравих визначень, які характеризують цей образ; контрастні сполучення темпів і ритмів залежно від змісту і форми твору, що виконується.

Старші дошкільники здатні розрізняти тонші відтінки різноманітних інтонацій, поступовий перехід від одних інтонацій до інших у зв'язку з розгортанням сюжету й зміною настроїв. Дітям цього віку доступне емоційне сприймання так званих психологічних пауз, які насичені напруженим почуттям, та інші засоби, виразності, що використовуються під час читання...

Як і будь-яке мистецтво, виразне читання потребує від виконавця чуття міри. Важливо, щоб прийоми цього мистецтва розкривали, підкреслювали ідейний задум твору, а не були лише зовнішньою прикрасою. Наприклад, перевантаження виконання різними нав'язливими інтонаціями, які часом використовуються у тих місцях тексту, де вони зовсім не потрібні і заважають розумінню твору. Увага слухачів відволікається звуковими подразниками: вони стежать за зміною ритму мовлення, жестами, поведінкою того, хто читає, і забувають про зміст твору.

У цьому випадку мистецтво виразного читання втрачає силу переконання, впливу. Натомість призначення його — поглиблювати виховну роль художньої літератури як засобу образного пізнання дійсності.

(Там само. — С 71-79).

Н.СКАРПИНСЬКА

### ГРА-ДРАМАТИЗАЦІЯ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ ДІТЕЙ

... Гра-драматизація є своєрідним і самостійним видом ігрової діяльності. Джерелом для неї слугують літературні твори, зміст яких діти відтворюють, зображують їх героїв і події, які з ними відбуваються...

У гри-драматизації зміст і характер діяльності залежать від змісту твору. Заданий сюжет визначає склад учасників гри, слова, які вони промовляють, послідовність зображуваних епізодів, розв'язку. Це, передусім, полегшує дітям ігрове завдання: є готовий зміст, встановлені стосунки учасників гри, визначені їх дії, репліки. Водночас тут важливо, щоб персонажі були зображені саме такими, якими їх подано у творі, з усіма характерними для них особливостями поведінки, мовлення. Інакше задум автора буде спотворений...

Ігрові дії у казці не подаються в готовому вигляді, їх потрібно втілити в якихось діях, міміці, інтонаціях. Про це в тексті немає прямих вказівок. Казка підказує, що потрібно робити: йти, плакати, промовляти певні сло-

за. Однак, щоб створити образ не звичайного зайця чи півня, а ображеного, безпомічного зайця і хороброго півня, потрібна вигадка, ініціатива. Дитині, щоб передати відповідний образ, потрібно уявити себе на місці поданого персонажа, перейнятися його почуттями, переживаннями.

Отже, в гри-драматизації, ініціатива і творчість дітей спрямовуються на створення ігрової ситуації, вигадання змісту, а не можливе найкраще виконання ролі. Важливо не тільки, що зображується, а й як зображується: чи достатньо правдиві, виразні дії, рухи, мовлення...

Завдання, яке стоїть перед дітьми, — передати характерні особливості зображуваних персонажів — спрямовує їхні зусилля на якісне виконання ролей; діяльність їх у гри-драматизації стає цілеспрямованою, нею керує педагог.

Результат цієї діяльності ще не є мистецтвом. Однак свідомо спрямованість на те, щоб діти у відтворенні змісту передавали образи героїв тією мірою, якою їм це доступно... дають право розглядати гру-драматизацію як наближення до художньої діяльності, тим більше, що в основу цього покладено мистецтво слова — художня література...

Драматизувати — означає розігрувати за особами якийсь літературний твір, зберігаючи послідовність описаних у ньому епізодів, передавати характери його персонажів.

Гра-драматизація — діяльність, яка потребує від дошкільника необхідних для її виконання здібностей, умінь і навичок, які потрібні для цього виду діяльності...

У проведеному нами дослідженні вивчалася гра-драматизація, яку було запропоновано вихователем...

Чим же визначається успішність її виконання? Гра-драматизація неможлива без попереднього ознайомлення з тим твором, який драматизується... Твір має бути повноцінно сприйнятий, усвідомлений та емоційно пережитий дітьми... Отже, повноцінність і глибина сприймання літературного твору — одна з умов успішної його драматизації...!

Від дітей вимагається певна довільність у їхніх діях, поведінці її ході гри-драматизації, здатність керувати своїми почуттями, підпорядковувати їм дії. Таким чином, емоції дітей, які виникають під час слухання літературної твору, знаходять своє втілення і розпиток у гри в передаванні образів, фактів набувають характеру художньої здібності.

Окрім здібностей, які потрібні для якісного виконання гри-драматизації, успішність її залежить також від наявності у дітей умінь і навичок. І >I >ж умінь і навичок гальмує розвиток здібностей і обмежує їх вияв...

Спостереження свідчать також про те, що на відміну від звичайної дитячої гри на тему з життя, в гри-драматизації на початковому її етапі діти втрачають деякою мірою безпосередність, свободу дій і поведінки, майже не виявляють ініціативи, вигадки, фантазії. Тут виявляється специфіка драматизації діяльності з певним завданням, що викликає у дітей утруднення: вони мають передати вже готовий задум казки, зобразити персонажів так, як це задумано в казці.

Дослідження показали, що невідповідність між задумом і виконанням, невпевненість дитячих проявів поступово зникають після того, як діти набувають потрібних умінь і навичок. Уміння яскраво, чітко говорити, регулювати силу й висоту голосу, змінювати темп мовлення є передумовою розвитку здібності виразно, емоційно промовляти слова персонажу, роль якого дитина виконує у драматизації, вміння правильно ходити, бігати, стрибати допомагає спритно й впевнено діяти. Із досліджень видно, що старші дошкільники виявляють здібність до самостійного виконання задуманого. Якщо в дитини з'являється впевненість у своїх силах, якщо вона бачить у виконанні завдання свої позитивні результати, в неї виникають ніким не підказані задуми, вона намагається знайти різні способи їх вираження інші, ніж у решти учасників гри. Одержані знання, засвоєні вміння і навички вона творчо комбінує і використовує у своїй діяльності...

(Там само. — С 125-141).

Л.О. ТАЛЛЕР

## ЗДРАСТУЙ, КНИГО

### Методи, які поглиблюють сприймання дітьми авторських засобів ідеї і образів твору

**Бесіда за прочитаним** — важливий прийом поглиблення сприймань дітьми книги. Вона дає можливість звернути увагу на найголовніше, найважливіше, дає змогу виявити дітям своє ставлення до героїв твору. Бесіда — це не опитування, а довірча розмова, співпереживання з дітьми. Головною педагогічною передумовою проведення бесіди за прочитаним є встановлення невимушеної довірчої атмосфери між вихователькою і дітьми, активної позиції педагога стосовно змісту твору.

Найскладнішим моментом проведення заняття є перехід від читання до бесіди. Цей перехід має бути непомітним, не знижувати емоційний настрій, який був викликаний у ході читання...

...Часом буває так, що під кінець читання дітей переповнюють враження від того, про що вони щойно дізналися, та від тих аналогічних подій, які вони пригадали. Потрібно не стримувати активність дітей, а надати їм можливість висловитися й саме від тих запитань, що були поставлені дітьми, від їхніх розповідей починає проводити бесіду, формулювати запитання.

Відмінною рисою бесід, які ми проводили, є використання не тільки прийому запитань, а й прийому пропозицій (*уявімо, давайте напишемо героєві твору*). В процесі бесіди привертати увагу дітей до художньої форми літературного твору, вчили сприймати твір в ...єдності форми й змісту, виховували вміння відчувати позицію автора, поглиблювати співпереживання літературному герою. Тому в наших бесідах були характерними запитання такого типу: Ви радієте за нього? Ви боялися за нього? Вам хотілося йому допомогти? Вам його жаль? Як ви гадаєте, чи подобається герой автору? Запитання бесіди потрібно планувати заздалегідь, їх зміст спрямовується на вирішення програмних завдань твору. Складаючи запитання до твору, висувають певні вимоги: вони мають бути стислими, влучно сформульованими, не бути однотипними. Однакове звучання запитань створює монотонність... Запитання бесіди за твором будь-якого змісту не повинні стимулювати до механічного відтворення тексту, до односкладових відповідей: «Так», «Ні». Запитання за можливості повинні мати проблемний характер. Дитину слід учити думати над художньою книгою...

Недоцільно на початку бесіди за художньою книгою пропонувати запитання, які потребують узагальнення, висновків і минають поглиблене сприймання дітьми конкретного літературного образу...

У ході бесіди, крім прийому запитання-відповідь, ми використовували низку інших, які вносили різноманітність у заняття й допомагали поглибити ставлення до літературного героя.

Це такі елементи драматизації: словесні ігри, словесне малювання, уявні діалоги з літературним героєм, написання листів.

**Бесіда з елементами драматизації** завжди проходила досить жваво й цікаво. Розуміння літературного героя і ставлення до нього поглиблюється не лише в процесі розмови, а й у діяльності дитини... Бесіда органічно сполучається з грою-драматизацією...

**Словесна гра** використовується в ході бесіди і допомагає дитині ввійти в образ. На відміну від гри-драматизації у словесній грі діти,

які взяли на себе роль, не відтворюють дії літературного героя, а *промовляють їх* (курс. наш. — А. Б.). На пропозицію вихователя «Розкажіть, що бачите, що відчуваєте», діти відтворюють свої відчуття і думки, пов'язані з уявленими діями. Словесна гра допомагає дитині глибше зрозуміти й відчути суть образу, який розкривається автором у складній взаємодії вчинків і обстановки, боротьби мотивів. Промовляння дітьми в грі уявлених дій у ролі літературного героя стимулює їх усвідомлено відтворювати художні описи, навіть великі за обсягом, й водночас переживати поведінку героя у цій обстановці як учасника події. Словесна гра сприяє розвитку образного бачення...

Прийоми поглибленого сприймання художнього твору, які допомагають дитині перевтілюватися в образ літературного героя, психологічно закономірні для дітей дошкільного віку. Вони дають малюкові змогу переходити від суто зовнішнього сприймання літературного героя до осмислення рис характеру, поглиблюють співпереживання з дійовою особою. **Бесіда з використанням прийому словесного малюнка** допомагає дітям уявити літературний образ, «побачити» його навіть тоді, коли немає ілюстрацій. У ході бесіди дітям пропонують розповісти: «як би ти намалював? Якого він зросту, як одягнений, якого кольору очі, волосся тощо...». Якщо книга справила на дітей велике враження — незалежно, чи сподобався, чи не сподобався їм літературний герой, — вони з великим бажанням починають створювати його словесний портрет. Психологічно цей факт можна пояснити тим, що велике душевне переживання прагне втілитися в образи, які відповідають цьому почуттю. Душевні переживання ніби володіють силою поглиблювати здатність добирати враження, думки й образи, співзвучні тому настрою, який опанував нами в цю хвилину...

**Уявлений діалог юного читача з літературним героєм.** Це один із прийомів, що стимулює дітей виявити словом своє ставлення до художнього образу. Наприклад, звернення дитини до літературного персонажа й пропонування відповідь, яку формулює і промовляє сама дитина. Відповідь може вигадати її товариш, можна обмежитися одним зверненням до літературного героя, під час якого малюк висловить своє ставлення...

Звичайна оцінка дітьми вчинків героя у ході цілеспрямованої роботи має, безумовно, усвідомлений і мотивований характер, водночас **оцінка вчинків**, яка адресована безпосередньо самому героєві, набуває великого емоційного колориту, а це сприяє глибшому проникненню у сутність дій і вчинків героїв... Звернення до конкретної особи певною мірою розкріпає дитину, вводить її міркування у звичніший план.

**Написання листів літературному герою, як і уявлений діалог**, спонукає дітей висловлювати свої почуття у слові. В процесі написання листа вже в самому зверненні формується ставлення: «Дорогі прикордонники», «Дорогі воїни» тощо. Кожна дитина пропонує внести в написання листа щось своє. Вихователя записує. А потім зачитує те, що вийшло. Доцільніше мати заздалегідь підготовлений текст листа з урахуванням знань дітей про відповідну професію. У ході роботи вносяться доповнення. Такі листи не варто писати часто. Таке доцільно робити напередодні свят, на завершення читання літературних творів з якоїсь теми (наприклад, про льотчиків, моряків, хліборобів), коли в дітей достатньо знань і важливо допомогти їм усвідомити й виявити своє ставлення до літературних образів і конкретних осіб...

**Використання наочності як методу поглиблення сприймання.** Сприймання дітьми художнього твору поглиблюється з використанням наочності. Наочність має різні форми: мовленнєва (виразне читання чи розповідання вихователя, яке створює звукові образи), предметна (об'єкти реальної дійсності, макети, іграшки), зображальна (дії дітей, які відповідають образу, вираженому в слові)...

**Ілюстрація** при поглибленому сприйманні художньої книги може бути використана в різних варіантах. До початку читання — як підготовка сприймання, після закінчення — як організація повторного переживання подій з розповіді чи вірша. В цих варіантах можливі запитання дітям за змістом зображеного. Збільшені ілюстрації доцільно показувати й під час читання. У цих випадках ілюстрації демонструються як кадри з фільму, у відповідних місцях без коментарів. Це підсилює образне бачення художнього опису. Особливо потрібні ілюстрації у сприйманні складних творів історичного характеру...

Ефективним методом для поглиблення сприймання дошкільників є *коментований малюнок* (курс. наш. — А. Б.) дітей. Після читання твору дітям пропонують намалювати те, що їм найбільше сподобалося, запам'яталось. Діти охоче малюють, відображають переважно головне. У процесі малювання діти залишаються під впливом художнього твору, повторно переживають його зміст, домислюють, продовжують розповідь на свій розсуд, у кольорі виражають своє ставлення до героїв книги...

(Таллер ЛЛ. *Здравствуй, книга.* — Мінск: Народная асвета. — 1987. — С 28-39).

## РОЗДІЛ 10

МЕТОДИКА НАВЧАННЯ ДІТЕЙ  
ЕЛЕМЕНТІВ ГРАМОТИ

К.Д. УШИНСЬКИЙ

## ПРО ЧАС ПОЧАТКУ НАВЧАННЯ

Починаючи навчання дитини, треба мати на увазі, що дитина незалежно від навчання розвивається з кожним днем, і розвивається порівняно так швидко, що місяць або два в житті шестилітньої дитини дають більше змін у душевному й тілесному організмі, ніж потім цілий рік у віці від 10 до 15 років. Угадати справжній час для початку навчання доволі важко і, звичайно, — це справа практики; але, в усякому разі, краще почати навчання трохи пізніше, ніж трохи раніше, хоч як те, так і те мають свої негативні сторони.

Якщо ви починаєте взагалі вчити дитину раніше, ніж вона дозріла до навчання, або вчити її якого-небудь предмета, зміст якого їй ще не підходить через вік, то неминуче натрапите на такі перешкоди в її природі, які може подолати тільки час. І що наполегливіше боротиметеся з цими перешкодами віку, то більше завдасте шкоди вашому учневі. Ви вимагаєте від нього неможливого: вимагаєте, щоб він став вище свого власного розвитку, забуваючи, що всякий органічний розвиток відбувається в певний період часу і що наша справа — не прискорювати й не сповільнювати цього розвитку, а тільки давати йому здорову душевну поживу. І навіть, постає питання, б'єтеся ви над передчасним поясненням дітям того чи того, мучите даремно і себе, й дитину, яка не розуміє вас тепер і зрозуміє, можливо, дуже легко через півроку, навіть тільки тому, що проживе ці півроку?

Однак найгірше те, що стикаючись передчасно з надмірними вимогами навчання взагалі і якогось окремого предмета зокрема й натрапляючи на непереборні в даному віці труднощі, дитина може зневіритись у своїх власних силах, і ця невпевненість у ній так укоріниться, що надовго затримає її успіхи в навчанні. Не одна

талановита, нервова і вразлива дитина стала тупою і лінивою саме тому, що в ній передчасними спробами підірвано впевненість у своїх силах, таку потрібну для людини у всякій справі. Ось чому ми радимо всякому наставникові, який помітив, що якась нова справа, незважаючи на ширі зусилля дитини, їй не дається, негайно припинити невдалу спробу і відкласти її на певний час.

Непедагогічно також робить і той, хто неспроможний підняти дитину до розуміння якого-небудь предмета, намагаючись знизити цей предмет до рівня дитячого розуміння. Як, наприклад, — говорить такий наставник, — не ознайомити малят з подіями вітчизняної історії і ось для цієї мети починає він перекроювати історичні особи на дитячий лад: понароблює із Святославів та Володимирів дитячих ляльок і радіє, що діти знають вітчизняну історію. Але навіть, постає запитання, дитині та й будь-кому така історія? Невже тільки для того, щоб з часом вона дізналась, яких дурниць її вчили в дитинстві? І куди поспішає вихователь? Чому не хоче почекати того часу, коли дитина дозріє до розуміння історичних подій? І чи не краще зробив би вихователь, якби замість того, щоб забігти вперед, готував дитину до розуміння історії читанням дитячих оповідань..., які прекрасно готують дитину до ділового вивчення історії?

Але, відкидаючи спотворювання науки для дітей, я анітрохи не відкидаю потреби давати дітям ті наукові відомості, хоч би з якої науки вони були, які не тільки може зрозуміти дитина (це ще не причина), а які виявляються необхідними для поповнення і усвідомлення її дитячого світогляду або корисними для її розумових і словесних вправ.

Я сказав вище, що краще спізнитися, ніж поспішити з початком навчання; але й запізнення має свій негативний вплив. Душевні сили дитини, не спрямовані вчасно на навчальні заняття, набувають часто такого напрямку, з яким наставникові доводиться потім боротися, й не завжди вдало. Будь-який досвідчений наставник погодиться зі мною, що в школах є багато дітей, яким важко вчитися саме тому, що почали вчитися пізно, і яких випереджають їхні товариші, молодші за віком. Але, з іншого боку, я бачив також багато дітей, які вчать погано саме тому, що їх послали до піколи або вдома засадили за азбуку надто рано.

У Німеччині діти на шостому році вже йдуть у народну школу, але в школах для малолітніх є багато дітей і на п'ятому році життя. Що ж роблять там ці малята? Добре ще, коли їм дадуть у руки яке-небудь фребелівське заняття! Але дуже погано, коли їх засадять за азбуку або, не даючи ніякої роботи, змусять сидіти склавши рученята, що вимагають діяльності, і звикати до отрути втомливої шкільної

нудьги. Надивившись досхоchu на ці малолітні школи, я виніс тверде переконання, що якби школа допускала дітей не раніше повних 7 років, то досягла б не тільки теперішніх, а набагато кращих результатів, і що школа, яка допускає дітей від 5 до 7 років, тільки даремно шкодить здоров'ю дітей та їхньому природному розвитку, підриваючи, таким чином, основи своїх власних навчальних успіхів. Нехай школа, так само як і медик, не забуває, що вона не може дати людині життєвих сил, а може тільки усунути перешкоди для правильного розвитку цих сил і запропонувати здорову й корисну поживу замість шкідливої... раджу, втім, уже на сьомому році пробувати займатися з дитиною і, коли в неї є бажання до малювання, коли в неї є здатність зосереджувати увагу на одному предметі, слухати те, що їй говорять, і висловлюватися не уривчастими словами, а повними реченнями, робити висновок про можливість почати методичне навчання.

Коли ж дитина неухважна, мова її уривчаста й безладна, вимова слів погана, то краще, не починаючи методичного навчання, готуйте її до нього бесідою про предмети, що оточують дитину або зображені на малюнках, заучуванням зі слів якої-небудь зрозумілої для дитини пісеньки; готуйте її руку дитячим малюванням, учіть лічити пальці, палички, горіхи, але не починайте методичного навчання, поки воно не стане для дитини можливим.

Я говорю тут про особливі обставини, що можуть впливати на розв'язання питання про початок навчання, як, наприклад, фізичне здоров'я дитини, особливі умови її домашнього життя тощо. Відзначаю тільки одне: що легшою є метода навчання, яка пропонується дитині, то раніше можна почати навчання. Якщо ви думаєте засадити дитину за ази і буки, то й у сім років буде ще надто рано.

(Ушинський. К.Д. Вибр. пед. твори. — К.: Рад. шк., 1983. — С 235-237).

К.Д.УШИНСЬКИЙ

### ПРО ПОЧАТКОВЕ НАВЧАННЯ ГРАМОТИ ВЗАГАЛІ

Найновіший раціональний спосіб навчання дітей грамоти слід, на відміну від усіх інших, назвати *історичним*, бо він ґрунтується на способі, яким, як можна гадати, було винайдено писемну мову.

Величезний подвиг винахідників писемної мови полягає у тому, що вони, не задовольняючись ієрогліфічними зображеннями понять, почали вслухатися в слова і поділили слова на прості звуки.

Порівнюючи ж потім звуки в різних словах, помітили, що цих звуків небагато і вони постійно повторюються, тільки в різних комбінаціях. Винайти умовні значки для цих звуків, а разом і азбуку, було вже справою легкою.

Заслуга нової звукової методи навчання грамоти саме в тому й полягає, що вона відірвалася від колишньої штучної схоластичної методи і стала на природний історичний шлях; звернулася прямо до вивчення звуків як елементів усного слова і їх написань.

Багато хто, проте, особливо в нас, ще не зовсім усвідомив переваги звукової методи; і якщо небагато вже знайдеться таких, що обстоюють колишні ази і живе, то немало ще захисників бе, ве, ге, ем, що йдуть за ними, і безкочечних таблиць складів, говорячи, що й за цією методою вчилися читати так само добре й швидко, як теперішньою звуковою.

Якби це було й так (чого я, проте, не визнаю), то й тоді я віддав би перевагу звуковій методі на тій основі, що вона сприяє розумовому розвитку дитини, тоді як попередня спиняла й уповільнювала цей розвиток і, крім того, набридала дітям. Не треба бути великим психологом, щоб зрозуміти, що стара метода безглуздим заучуванням безлічі літер і потім безлічі ще безглуздіших складів, не приносячи ніякої поживи дитячому розуму, не давала йому змоги водночас зайнятися чимось іншим і, отже, тримала його, впродовж; усього навчання грамоти, в бездіяльному, заціпенілому стані. Якщо ж узяти до уваги, що такий заціпенілий стан слабого дитячого розуму тривав по кілька годин на день цілий рік, а іноді два, то не можна сумніватися, що таке навчання не могло не позначитися дуже згубно, не кажучи вже на розумі, а просто на мозку дітей, який у цей час надзвичайно ніжний, вразливий і перебуває в повному процесі формування. Спробуйте щодня, на три або чотири години, впродовж року або двох, прив'язувати одну руку дитини до її тулуба — і якщо ця рука не всохне, то тільки єдино тому, що ви не залишали її прив'язаною цілий день; але, в усякому разі, рука, яку піддали такому дослідю, розвинеться значно гірше за другу. Мозковий організм значно ніжніший від організму руки й розвивається пізніше й довше від усіх інших частин організму. Робіть же висновок з цього, якої шкоди ви завдаєте дитині навіть у фізичному відношенні, методично й насильно-припиняючи діяльність мозку впродовж довгих годин і багатьох місяців. Уявіть собі дитину в якомусь сільському закутку, яка гралась і бавилась цілий день під впливом нсерозвиваючої природи, невпинно рухалась, відчувала, думала,

по-дитячому звичайно, винаходила то те, то те, плакала або сміялася, словом, жила всім своїм духовним і тілесним організмом. І раптом ви хапаєте цю дитину, кидаєте її в задушливу похмуру школу старого гарту, де вона насамперед повинна сидіти тихо, не ворушачи жодним членом, не думати, не почувати, не міркувати, не придумувати що-небудь, не плакати й не сміятися, навіть не дивитися на всі боки; а пильно, втупившись у буквар, утовкмачувати літеру за літерою і один безглуздий склад за одним. Уявіть собі, що ця дитина тільки-но почне світати, йде до школи, виходить звідти вночі й проводить так день за днем, два, три, чотири роки, в період найсильнішого розвитку організму, не маючи інших відчуттів, крім страху бути побитою, й дістаючи справді стусани в голову, — і ви зрозумієте, чому наші грамотники-селяни здебільшого виявляють менше природного розуму й розвитку, ніж ті, які розвивалися вільно, поза стінами школи, під впливом природи і життя; зрозумієте, чому між нашими простонародними грамотниками і писарями так часто трапляються люди страшенно тупі й водночас аморальні. Але чи одне це ви зрозумієте? Ви зрозумієте також, чого бажать ті люди, які з висоти своєї журнальної величі радять залишити наш народ учитися в таких школах, у таких учителів і за такими методами. Але повернемося до звукової методи, вважаючи, що роз'яснити нашій публіці значення хорошої методи викладання грамоти — означає водночас з'ясувати її справжнє значення людей, які виступають проти запровадження хороших метод і всяких нововведень у наші народні школи, людей, що говорять про моральність у школах і не розуміють, як нерозривно зв'язана моральність у школі із застосовуваними в ній методами.

Я не тому віддаю перевагу звуковій методи, що діти за нею навчаються скоріше читати й писати, а тому, що, досягаючи успішно своєї спеціальної мети, метода ця водночас дає самодіяльність дитині, невпинно вправляє увагу, пам'ять і мислення, і коли перед нею потім розгортається книжка, вона вже значною мірою підготовлена до розуміння того, що читає, і, головне, в ній не задушено, а збуджено інтерес до навчання...

(Там само. — С 251-253).

В.О. СУХОМЛИНСЬКИЙ

ЯК МИ ВЧИЛИСЯ ЧИТАТИ І ПИСАТИ

•і Розкажу про те, як малюки вчилися читати й писати. Все те, про що йтиме мова, не розглядайте, дорогий читачу, як новий метод навчання грамоти. Я не замислювався над науковим обґрунтуванням нашої творчості, — а це саме творчість дітей, виховна робота, що допомагає навчанню, — далекий від думки, що вона може якоюсь мірою замінити методи навчання грамоти, перевірені десятиліттями. Це творчість, що народилася серед полів і луків, у затінку дібров і під палючим степовим вітром, на зорі літнього дня і в зимові присмерки.

Я вже не один рік думав: якою важкою, втомливою, нецікавою справою стає для дитини в перші дні її шкільного життя читання і письмо, як багато невдач буває в дітей на тернистому шляху до знань — і все від того, що навчання перетворюється на суто книжну справу. Я бачив, як на уроці дитина напружує зусилля, щоб розпізнати літери, як ці літери скачуть у неї перед очима, зливаються у візерунок, в якому неможливо розібратися. І водночас я бачив, як легко запам'ятовують діти літери, складають з них слова, коли це заняття осяяне якимось інтересом, пов'язане з грою, і, що особливо важливо, коли від дитини ніхто не вимагає: обов'язково запам'ятай, не знатимеш, — погано тобі буде.

З перших днів шкільного життя на тернистому шляху навчання перед дитиною з'являється ідол-оцінка. До одного він добрий, милостивий, до іншого — жорстокий, безжалісний, невмолимий. Чому це так, чому цей ідол за одного заступається, захищає, а другого тиранить — дітям незрозуміле. Адже не може семирічна дитина зрозуміти залежність оцінки від своєї праці, від особистих зусиль — цього їй ще не збагнути. Вона намагається задовольнити або — в гіршому випадку — обдурити ідола і поступово звикає вчитися не для особистої радості, а для оцінки. Я далекий від того, щоб взагалі вилучати оцінку з шкільного життя. Ні, боз оцінки не обійтись. Але вона повинна прийти тоді, коли дитина вже розумітиме залежність якості своєї розумової праці від особистих зусиль, затрачених на навчання. І найголовніше, що, на мій погляд, вимагається від оцінки в початковій школі, — це її оптимістичне, життєрадісне начало. Оцінка повинна винагороджувати



працелюбність, а не карати за лінощі й недбалство. Якщо вчитель вбачає в двійці й одиниці батіг, яким можна підстьобувати норовисту коняку, а в четвірці й п'ятірці пряник, то скоро діти зненавидять і батіг, і пряник. Двійка та одиниця — це дуже гострий і тонкий інструмент, який мудрий, досвідчений учитель початкових класів завжди тримає про запас, але ніколи ним не користується. Якщо хочете знати, в початковій школі цей інструмент для того й повинен існувати, щоб ним ніколи не користуватися. Педагогічна мудрість вихователя в тому й полягає, щоб дитина ніколи не втрачала віри в свої сили, ніколи не відчувала, що в неї нічого не виходить. Кожна робота має бути для учня хоча б маленьким просуванням уперед. Семирічний малюк, який шойно переступив поріг школи і ледве навчився розпізнавати *a i b*, раптом дістає двійку. Він не розуміє, в чому справа, і спочатку навіть не відчуває ні гіркоти, ні тривоги. Він просто приголомшений. «У подиві зупиняється час розумна дитина перед агресією уїдливої сивоголової глупоти», — писав Януш Корчак. «Поважайте дитяче незнання», — ці слова польського педагога запам'яталися мені на все життя. Лише тоді, коли вчитель оволодіє найвищою мудрістю людинознавства — вмінням поважати дитяче незнання, двійка буде найгострішим, найтоншим інструментом, але таким інструментом, який ніколи не застосовується в початковій школі.

За кілька років до народження «Школи радості» сталася така подія. Ми пішли з маленькими дітьми — шестирічними дошкільнятами — в гай, посідали на галявині, і я почав розповідати про метеликів і жуків. Нашу увагу привернув великий рогатий жук, що повзав по траві. Кілька разів він силкувався піднятися в повітря, і ніяк не міг відірватися від трави. Малюки вивчали жука в усіх подробицях. Переді мною лежав альбом, і я намалював жука. Хтось з дітей попросив підписати. Я підписав великими друкованими літерами — ЖУК. Зацікавлені малюки почали повторювати це слово і роздивлятися букви, які були для них малюнками. Хтось повторив ці літери-малюнки на піску, хтось виплів слово із стеблинок трави. Кожна літера нагадувала дітям: приміром у літері *ж* вони побачили нашого жука-невдачу в той час, коли він, розправивши крильця, хотів злетіти... За кілька місяців я пішов на урок до тих самих дітей — вони вже вчилися в школі. Вчителька бідалась: важко з читанням. І треба ж було трапитися такому збігу обставин: саме на цьому уроці вивчали літеру *ж*. Обличчя дітей розцвіли посмішками, в класі задзиччало: малюки повторю-

вали слово *жук*, виділяючи *ж*. Потяглися вгору руки, вчителька була здивована, почувши, що всі діти можуть написати слово *жук*. Яким радісним, веселим був цей урок... Це був для мене один з уроків, що їх дає життя педагогіці.

І ось тепер у «Школі радості» я згадав про це. Діти повинні жити у світі краси, гри, казки, музики, малюнка, фантазії, творчості. Цей світ повинен оточувати дитину і тоді, коли ми хочемо навчити її читати і писати. Так, від того, як почуватиме себе дитина, піднімаючись на першу сходинку драбини пізнання, що вона переживатиме, залежить весь її подальший шлях до знань.

Просто страшно подумати, що ця сходинка стає для багатьох малюків каменем спотикання. Придивіться до життя шкіл, і ви побачите, що саме в період навчання грамоти багато дітей втрачають віру у свої сили. Давайте ж підніматися, дорогі колеги, на цю сходинку так, щоб діти не відчули втоми, щоб кожний крок до знань був гордим злетом птаха, а не стомленою ходою знесилоного подорожного, що змагає під непосильною ношею.

Я проводив з дітьми «подорожі» до джерел слова: відкривав їм очі на красу світу і водночас намагався донести до дитячого серця музику слова. Я домагався, щоб слово було для дитини не лише позначенням речі, предмета, явища, а й несло в собі емоційне забарвлення — свій аромат, найтонші відтінки. Важливо було, щоб діти прислухалися до слова як до чудової мелодії, щоб краса слова і краса тієї часточки світу, яку це слово відображає, пробуджувала інтерес до тих малюнків, які передають музику звуків людської мови — до літер. Поки дитина не відчула аромату слова, ня побачила його найтонших відтінків, — не можна взагалі починати навчання грамоти, і якщо вчитель робить це, то він прирікає дитя на тяжку працю (дитина зрештою подолає ці труднощі, але якою ціною!).

Процес навчання письма й читання буде легким, якщо грамота стане для дітей яскравим, захоплюючим шматком життя, сповненим яскравими образами, звуками, мелодіями. Те, що дитина повинна запам'ятати, насамперед має бути цікавим. Навчання грамоти треба тісно пов'язувати з малюванням.

У «подорожі» до джерел слова ми йшли з альбомами й олівцями. Ось одна з наших перших «подорожей». Я поставив за мету показати дітям красу і найтонші відтінки слова луг. Ми розташувалися під схиленою над ставом вербою. Вдалині зеленів освітлений сонцем луг. Кажу дітям: «Погляньте, яка краса перед нами. Над травною літають метелики, гудуть бджоли. Вдалині — череда корів,

схожих на іграшки. Здається, що луг—це світло-зелена річка, а дерева — темно-зелені береги. Череди купається в річці. Дивіться, скільки гарних квітів розсипала рання осінь. Прислухаймося до музики луку: чуєте тонке дзижчання мушок, пісню коника?»

Я малюю луг у своєму альбомі, малюю корів і гусей, що розсипалися, як біт пушинки, і ледве помітний димок, і білу хмару над обрієм. Діти зачаровані красою тихого ранку і теж малюють. Я підписую малюнок: «Луг». Для більшості малюків літери — це малюнки. І кожний малюнок щось нагадує. Що ж? Стеблинку трави. Зігнув стеблинку — і вийшов малюнок. Склав 2 стеблинки—ось вам і новий малюнок — У. Діти підписують малюнки словом *луг*. Потім ми читаємо це слово. Чутливість до музики природи допомагає дітям відчувати звучання слова. Запам'ятовується начертання кожної літери, діти вкладають у кожний малюнок живе звучання, і літера легко запам'ятовується. Малюнок слова сприймається як щось ціле, слово читається — це читання не є результатом тривалих вправ за звуковим аналізом і синтезом, а свідомим відтворенням звукового, музичного образу, що відповідає зоровому образу, щойно намальованому дітьми. За такої єдності зорового і звукового сприймання, пройнятого багатством емоційних відтінків, що вкладені і в зоровий образ, і в музичне звучання слова одночасно запам'ятовується і літера, і маленьке слово. Це практичне здійснення того, що доведено наукою: легше запам'ятовується те, що не обов'язково запам'ятовувати; емоційне забарвлення образів, які сприймаються, відіграє винятково велику роль у запам'ятовуванні.

Єдність зорового образу, звучання і емоційне забарвлення слова аж ніяк не виключає самостійного, окремого звукового аналізу. Навпаки, вслуховуючись у звучання слова луг, діти виділяють у ньому кожний звук, розуміють, що слово складається з окремих звуків і кожному звуку відповідає та чи та літера.

За кілька днів — нова «подорож». Ми приходимо вранці до шкільного саду, зустрічаємо сонце. Трава на галявині, листя на деревах, грона винограду, жовті груші й сизі сливи, — все це обсипано краплинами роси. В кожній краплині горить сонячна іскорка. Іскорки зникають в одному місці і з'являються в іншому. Неначе одні краплини сонце випиває, а інші розсипає. Але це так здається. Іскорка з'являється в крапельці роси тоді, коли сонце освітлює її. Та куди ж дівається роса? Одні краплини випаровуються інші повільно скочуються по стеблинках вниз, їх випиває земля. Якби не було роси, трава й квіти засохли б. Потім ми дивимося на крапельки роси, що

виблискують на квітах айстр, настурцій, канн, троянд. Я малюю стеблинку трави, квітку настурції, сонце і крапельки роси з палаючими іскорками. Діти теж малюють. Під картинками ставимо підпис: «Роса». Ці літери нагадують дітям сонце, крапельки роси. Читаємо літери-малюнки. Кожна дитина по-своєму малює літери, передаючи в намальованому свої уявленні про навколишній світ. От Сергійко говорить товаришам:

- Це крапелька роси висить на стеблині трави,—так він уявляє літеру *Р*.

- Скоро вона скотиться на землю. Ця крапелька чекає — не дочекається сонця, — такою бачить хлопчик літеру *О*.

- А в цій крапельці уже горить сонячна іскорка, — Сергійко ще раз обводить олівцем контури літери *С*.

Пропоную кожній дитині намалювати стеблинку трави з крапельками роси у великому альбомі. Діти підписують свої малюнки словом *роса*. Це легко сказати: діти намалювали і підписали. Для них і малюнок, і підпис — цілий світ образів, звуків, кольорів, почуттів. Кожна літера в свідомості дитини пов'язується з наочними образами, тому легко запам'ятовується і все слово, і кожна літера.

Впродовж кількох днів ми знову й знову милуємося крапельками роси, знову й знову малюємо і підписуємо. І кожний новий малюнок — не чергова вправа, а творчість. Із словом *роса* наша творчість пов'язана протягом двох-трьох тижнів. Кожна дитина кілька разів малює ту стеблинку чи ту гілочку, яка їй подобається, вслухається в звучання слова, виділяє в ньому окремі звуки, позначає їх літерами. Схожість літер і предметів, навколишнього світу — це, по суті, фантазія, казка, творчість дітей. Я пишу на обкладинці альбому заголовок: «Наше рідне слово». «Цей альбом ми зберігатимемо багато років, — кажу дітям, — поки ви не закінчите школу і не станете дорослими людьми. В кожного з вас буде свій альбом з малюнками і словами, а це — наш спільний альбом».

Минали дні й тижні ми здійснювали все нові й нові «подорожі» до джерел живого слова. Особливо цікавим було знайомство із словами *село, бір, дуб, верба, ліс, дим, крига, гора, колос, небо, сіно, гай, липа, ясен, яблуня, хмара, курган, жолуді, листопад*. Весною ми присвячували «подорожі» словам *квіти, бузок, конвалія, акація, виноград, став, річка, озеро, узлісся, туман, дощ, гроза, голуби, тополя, вишня*. В альбом «Наше рідне слово» кожного разу малювала свою картинку та дитина, в якій слово пробуджувало найяскравіші уявлення, почуття, спогади. Ніхто не лишався байдужим до краси

рідної мови; вже навесні 1952 р., тобто місяців через 8 після початку нашої роботи, діти знали всі букви, писали слова й читали.

Тут треба застеретти від спроб механічного запозичення досвіду. Навчання читання й письма за цим методом—творчість, а будь-яка творчість не терпить шаблону. Запозичувати щось нове можна тільки творчо.

Дуже важливо, щоб перед дітьми не ставилося обов'язкове завдання вивчити літери, навчитися читати. На першу сходинку пізнання діти піднімалися в процесі гри; їхнє розумове життя одухотворялося красою, казкою, музикою, фантазією, творчістю, грою уяви. Діти глибоко запам'ятовували те, що схвилювало їхні почуття, зачарувало красою. Мене вражало гаряче бажання багатьох дітей не тільки словами виразити свої переживання, а й написати слова.

Одного разу ми сховалися в лісовій сторожці від дощу. Грімів грім, спалахували стріли блискавиць. На землю посипалися маленькі намистинки граду. Вони й після дощу якийсь час лежали на зеленій траві. Виглянуло сонце з-за хмари, і маленькі градинки стали зеленими. Діти скрикували від захоплення: як це гарно! Другого дня малюкам захотілося намалювати те, що вони бачили вчора. А Юра, Сергійко, Шура, Галя навіть підписали свої малюнки. Вони вже добре читали, і я бачив їхні перші твори. Ось вони: «Хмара розсипала на траві град», «Білі градинки в зеленій траві», «Сонечко розтопило білі градинки», «Грім висипав білі градинки». На цьому прикладі я ще раз переконався: чим ближче діти до джерела думки і слова—до навколишнього світу—тим багатшою і виразнішою буде їхня мова. Я вірив, що скоро мої малюки складатимуть твори-мініатюри. Моя впевненість виправдалася літом 1952 р. В одному з кутів шкільної садиби було посіяно мак. Я повів дітей тоді, коли макові стеблинки спалахнули сотнями різнобарвних вогників. Краса пробудила в дитячих серцях хвилю радісних переживань. Ми довго милувалися квітами, слухали гудіння бджіл. Наступного дня прийшли в цей куточок з альбомами й кольоровими олівцями. Діти малювали, я розповідав їм казку про макове зернятко, про те, як веселка подарувала йому красу семи кольорів. Багато дітей захотіли словами виразити своє захоплення і написали яскраві, виразні твори. «Цвіте маковий килимок» (*Таня*), «Маковий килимок застелив землю» (*Ніна*), «Зацвіли маки, радіє сонечко» (*Зоя*), «Гудуть бджоли над маковим килимком» (*Тая*), «Сонечко розсипало по землі квіти: сині, рожеві, червоні, блакитні» (*Лариса*), «Волохатий джміль у блакитних пелюстках» (*Сергійко*), «Гойдаються квіти на

тонких стеблинках» (*Шура*), «Сонечко виграє в макових квіточках» (*Коля*), «Упали з неба блакитні пелюстки, зацвів килимок на землі» (*Катя*). Ці твори з малюнками діти перенесли із своїх альбомів до альбому «Наше рідне слово».

Живим джерелом, яскравими образами виграла уява дітей під час наших «подорожей» до соняшників, до квітучого поля гречки. Чим більше хвилювала дітей краса навколишнього світу, тим глибше запам'ятовувалися літери, хоч така мета ніколи не висувалася на перше місце. Я дедалі більше переконувався, що образне бачення світу й прагнення передати почуття краси словом—це душа й серце дитячого мислення. Дитяче мислення—художнє, образне, емоційно насичене мислення. Щоб дитина стала розумною, кмітливою, треба в ранньому дитинстві дати їй щастя художнього бачення світу.

Які невичерпні джерела фантазії, творчості, живої думки відкриваються в дитячій свідомості, коли дитина бачить і відчуває прекрасне! Я ніколи не забуду одну з наших «подорожей» до джерела живого слова. Літнього дня ми пішли на колгоспну пасіку. Дід-пасічник пригостив нас свіжим медом, холодною джерельною водою. Діти сіли під яблунею, милувалися красою квітучого поля гречки. Бджоли, повертаючись до вуликів після польотів у степ, кружляли над маленьким струмочком холодної джерельної води і тихо гули. «Вони розповідають одне одному про квіти і гай, про гречку і соняшник, про яскраві макові головки і сині квіти конюшини»,—говорили діти.

Мине 5 років, мої малюки стануть учнями IV класу, я запропоную їм написати твір-казку «Про що гули бджоли», і незабутні враження цього червневого дня виллються в яскраві образи, в живий потік думок. Так, те, що полюбилося в ранньому дитинстві, ніколи не забувається. Хай же в роки дитинства назавжди закарбується в свідомості дітей краса рідного слова, навколишнього світу. Хай перший крок на крутих і нелегких сходинках до знань буде сповнений високим чуттям краси!

Залежно від того, як діти оволодівали грамотою, в їхнє духовне життя все більше входила книжка. Ми створили маленьку бібліотечку книжок-картинок. На жаль, у книжкових магазинах не вдалося знайти нічого підходящого, і мені самому довелося малювати й писати книжки. Першою книжкою-картинкою, яку я намалював, була народна казка про Діда Мороза, злу мачуху, добру падчірку і ледачу дочку. Книжка вийшла немала—понад 30 сторінок, на кожній з яких картинка і кілька речень (іноді одна фраза). До весни

1952 р. більшість дітей вмiла вiльно читати... Ось ми сидимо на галявинi, хтось з дітей вiдкриває книжку-картинку й читає... Це не просто читання слiв i складання з них речень. Це—творчiсть. Читаючи казку, дитина нiби поринає у свiт, зображений на малюнках. Интонацiї її читання передають найтоншi вiдтiнки почуттiв i прагнень доброго Дiда Мороза, злої мачухи, працелюбної i щирої падчiрки, ледачої i бездушної дочки. Дiти глибоко переживають те, про що читають: ненавидять зло, радiють торжеству добра.

I от що цiкаво: дiти десятки разiв читали казку й, незважаючи на це, завжди слухали її з великим iнтересом. Я пригадував стурбованiсть педагогiв: чому дiти читають так монотонно, невиразно? Чому дитяче читання рiдко має емоцiйне забарвлення? Тому що в багатьох випадках читання вiдривається вiд духовного життя, вiд думок, почуттiв i уявлень дiтей. Дитину хвилює одне, а читає вона про iнше. Читання збагачує життя дiтей лише за умови, коли слово торкається найпотаємнiших куточкiв їхнiх сердець.

Ми стали створювати новi книжки-картинки. Картинки малювали Юра, Сергiйко, Катя, Лiда, Люба, Лариса. Не було дитини, якiй би не хотiлося малювати. Труднощi оволодiння грамотою переборювалися головним чином завдяки iнтересу до малювання. Влiтку 1952 р. дiти почали читати невеличкi друкованi дитячi книжки.

*(Сухомлинський В.О. Серце вiддають дiтям // Вибр. те. у 3 т. — К.: Радик., 1977. — Т. 3. — С. 76-84).*

Ф.О. СОХИШ

### УСВIДОМЛЕННЯ МОВЛЕННЯ СТАРШИМИ ДОШКIЛЬНИКАМИ

...Без мовленнєвого спілкування неможливий повноцінний розвиток дитини. Тому завдання навчання рідної мови, розвитку мовлення постає як одне з провідних у всебічному розвитку дошкільника. Отже, його вирішення багато в чому сприяє підготовці дітей до навчання у школі.

Засвоєння дітьми рідної мови охоплює формування практичних мовленнєвих навичок, удосконалення комунікативних форм і функцій мовної діяльності (на основі практичного засвоєння за-

собів мови), а також формування усвідомлення мовної дійсності, яке може бути названим лінгвістичним розвитком дитини.

Виокремлення нової для дитини галузі об'єктивних явищ є важливим моментом розумового розвитку в дошкільному дитинстві і водночас вирішальним для наступного вивчення курсу рідної мови у школі.

Усвідомлення мовної дійсності не є замкненим у собі, суто теоретичним (на елементарному рівні) ставленням до мовних елементів і зв'язків, які функціонують у мовленні, ставленням, ізолюваним від побудови мовленнєвого висловлювання, від мовленнєвих дій. На підставі усвідомлення явищ мовленнєві навички й уміння переводяться «з автоматичного плану в план довільний, навмисний» (Л.С.Виготський).

Це забезпечує більшу ефективність мовленнєвого спілкування й подальшого оволодіння мовою, мовленнєвого розвитку, зокрема розвитку зв'язного мовлення, формування інтересу до художнього мовлення та умінь використовувати в розповіданні засоби художньої виразності.

Розвиток у дитини усвідомлення мовної дійсності, елементів мови (водночас смислового боку слова) переважно відбувається стихійно, спеціальне формування усвідомлення мовних явищ починає здійснюватись у ході навчання дошкільників (як і першокласників) поділу речення на слова та навчання звукового аналізу слова.

Звуковий аналіз слова і поділ речення на слова (точніше, поділ висловлювання, мовлення, бо поділ речення є вже граматичним і смисловим аналізом), мають виступати передусім як засоби виявлення основної властивості мовлення — лінійності.

Елементи мови, які не мають часової співвіднесеності, функціонують, виступають у лінійно побудованих висловлюваннях, у мовленнєвому ланцюжку «мова принципово нелінійна, але подається у формі мовлення, яке принципово лінійне... Про мову можна судити не безпосередньо, а лише через побудову моделей, виходячи з того, що подано в мовленні, й передусім — переборюючи його лінійність. Мовою можна оволодіти, про мову можна думати, та ні бачити, ні відчувати мову не можна, її не можна й чути в прямому перцептивному значенні цього слова» (О.О.Реформатський). Мовою дитина володіє. Щоб вона могла думати про мову, переборювати лінійність мовлення, потрібно, щоб лінійність стала для неї «заданою». Отже, навчання звукового аналізу і поділу висловлювання на слова має забезпечувати передусім виокремлення усвідомлення, як

лінійності звукової форми слова, так і міцності висловлювання.

Слово (як і висловлювання) для дитини є насамперед носієм значення, сенсу. Матеріальність і дискретність слова (й дискретність висловлювання, мовлення) ніби затінюються тим сенсом, який безпосередньо переживається (дослідження С.Н.Карпової).

Одним з головних завдань на початкових етапах навчання дітей звукового аналізу є завдання «розвести» звукову й змістову сторони слова (дослідження Д.Б.Ельконіна, Л.Є.Журової, Г.О.Тумакової та ін.). Важливою ланкою тут є демонстрування дітям довгих і коротких слів (*мак — хлібниця*), які вимовляє педагог. Цей прийом спрямовує увагу дітей на власне фізичну характеристику слова, на розгортання слова в часі, на його процесуальність. Водночас на цій основі далі будується виявлення лінійності.

Роботу з виділення лінійності звукової форми слова можна узгоджувати з аналогічною роботою щодо будови висловлювання у праці Г.О.Тумакової. Навчанням дітей звукового аналізу (а потім і читання) передував підготовчий період, головним завданням якого було апробування методики моделювання лінійності слова. До змісту першого з серії занять цього періоду входило ознайомлення дітей з тим, що слова в мовленні промовляються один за одним (на наступних заняттях йшла робота над звуковою стороною слова, над його «динамікою» і здійснювався перехід до навчання звукового аналізу). Поділ висловлювання на слова, природно, залежить від підстав і остенсивних визначень.

Формування значень знакових виразів шляхом остенсивних визначень не передбачає використання дитиною жодних інших значень знакових виразів. Це формування здійснюється на підставі сприймання предмета, який демонструється, відповідного знака та діяльності, яка при цьому відбувається: той самий предмет, який демонструється тому, кого навчають, у різних ситуаціях, наділений тим самим ім'ям. Остенсивне визначення є обов'язковою формою засвоєння початкових елементів індивідуального словника й, отже, необхідною умовою подальших вербальних визначень; воно не дає загального правила для правильного вживання імені, а тільки ілюструє правильні випадки його вживання, є початковою формою введення семантичних кордонів знака.

Коли виділяється слово з речення, ми можемо не використовувати термін «речення». Речення виступає для дитини просто як щось висловлене й почуте, виражена в мовленні думка, висловлювання, як (у широкому розумінні) мовлення. Вона не повинна

аналізувати це висловлювання, поділяти його на складові частини. Щоб здійснити такий розподіл, дитина не потребує позначення, назви того, що вона поділяє. Висловлювання подане їй у готовому вигляді. Його завдання — зберегти в пам'яті подане висловлювання і спробувати виділити його складові одиниці — слова. Це виділення істотно залежить від того, що дитина розуміє під словом, яке у неї уявлення про слово, яке в неї значення слова «слово». Щоб сформулювати це значення, потрібно розчленувати речення, висловлювання на слова. Дорослий сам поділяє речення, точніше — не поділяє, а демонструє дитині можливість поділу, ділення висловлювання, вимовляє речення з паузами між словами. Таким чином дитині демонструється лінійність висловлювання. Внаслідок цього можна сформулювати значення слова «слово».

Розвиток у дошкільників усвідомлення є важливим для того, щоб на елементарному рівні розкрити перед ними будову мовлення, її форму; звуковий склад слова, словесний склад речення, а також (що потребує спеціальних досліджень) морфологічну і словотворчу структуру слова. Водночас воно сприяє ознайомленню дітей із змістовою структурою мовлення. Так, робота над семантикою слова містить використання антонімічних і синонімічних зіставлень (чому на практиці приділяється мало уваги), які розкривають власне змістове відношення між словами, а також розвиває у дітей розуміння того, що думка може бути виражена різними словами. Дослідження Є.М.Струніної засвідчує, що більшість дітей успішно виконують завдання на добір антонімів і синонімів, хоч у декого й трапляються помилки й утруднення. Урахування усіх цих можливостей дасть змогу розробити ефективну методику ознайомлення дітей із змістовим боком слова, а це зрештою спрямовано на те, щоб формувати точність слововживання у зв'язному мовленні, розвивати образність і виразність мовлення.

Розвиток у дітей образності й виразності мовлення, умінь використовувати мовні засоби художнього мовлення у словесній творчості також вимагає усвідомлення мовлення, у даному випадку — усвідомлення цих засобів.

Дослідження О.С.Ушакової досить яскраво засвідчує, що спеціальна робота, спрямована на виокремлення мовних засобів образності і виразності художнього тексту (порівнянь, епітетів, метафор і т.п.), значно підвищує рівень словесної творчості дітей у підготовчій групі. А це означає, що підвищується і рівень естетичного сприймання творів художньої літератури. Отже, елементарний

аналіз художнього тексту не тільки не руйнує цілісності естетичного сприймання, а навпаки, поглиблює його.

Усвідомлення дошкільниками мовлення, формування уявлень про слово, засвоєння його семантики, виокремлення мовних засобів виразності й образності мовлення сприяють засвоєнню рідної мови в дитячому садку й, таким чином, вирішують проблему підготовки дитини до школи в плані її мовленнєвого розвитку.

*(Підготовка дітей к школе в детском саду. / Под ред. Ф.А. Сохина и Т.В. Тарунтаевой. — М.: Педагогика, 1977. — С. 50-56).*

Л. Є. ЖУРОВА,  
Д. Б. ЕЛЬКОНШ

#### ДО ПИТАННЯ ПРО ФОРМУВАННЯ ФОНЕМАТИЧНОГО СПРИЙМАННЯ В ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

...Первісний фонематичний слух формується на ґрунті безпосереднього мовленнєвого спілкування... доволі рано. Вже до 2 років діти добре диференціюють слова, які різняться між собою лише однією якоюсь фонемою...

Раціональне навчання дітей читання і письма мов, писемність яких побудована за звуко-буквеним принципом, вимагає як обов'язкову передумову вміння дітей здійснювати звуковий аналіз слова і розчленовувати слово на звуки, з яких воно складається, визначати порядок звуків у слові, тобто аналіз звукової структури слова.

Відомо, що більшість дітей, які приходять до школи, цим умінням не володіють, і цю дію доводиться спеціально формувати. Високий рівень розвитку первісного фонематичного слуху не приводить автоматично до цієї дії, хоч і є, без сумніву, передумовою її формування. Елементарної сенсорної мовленнєво-слухової функції абсолютно достатньо для практики мовленнєвого спілкування, та недостатньо для оволодіння читанням і письмом...

Рівень розвитку мовленнєвого слуху в грамотної людини інший, ніж у неграмотної. Очевидно, що впродовж навчання грамоти мовленнєвий слух піддається перебудові...

Дорослі, які виховують дитину, навіть не помічають, як у процесі спілкування і спільної діяльності з дитиною пропонують їй

еталони (взірці) для виокремлення тих чи тих сенсорних властивостей предметів і в такий спосіб формують особливі дії щодо аналізу цих властивостей...

Розвиток вищих форм мовленнєвого слуху відбувається лише в процесі спеціального навчання і є цікавим об'єктом для дослідження особливостей формування вищих форм сенсорних функцій загалом. Ми у своєму дослідженні називаємо ці вищі форми сприйманням, розуміємо під ним спеціальні дії суб'єкта на виокремлення предмета чи його зовнішніх властивостей із низки інших предметів чи властивостей і на встановлення зовнішніх відношень між предметами чи їх властивостями й ознаками.

Фонематичним сприйманням (курс. наш. — А. Б.) ми називаємо спеціальні дії на виділення звуків мови і встановлення звукової структури слова як його одиниці. В ході формування фонематичного сприймання відбувається перебудова первісного мовленнєвого слуху, оволодіння ним і використання для вирішення нових завдань.

Розробка методики формування звукового аналізу ґрунтувалася на гіпотезі поетапного формування розумових дій, яку запропонував П.Я.Гальперін. Згідно з цією гіпотезою, формування розумової дії має розпочинатися з етапу матеріальної чи матеріалізованої дії, потім переходити в план гучного мовлення і, нарешті, набувати форми дії, яка відбувається подумки. В ході такого формування дія постає в узагальненому і скороченому вигляді. Було знайдено вихідну матеріалізовану форму звукового аналізу слова. Скорочено вона є такою. Дитина одержує картку, на якій зображено предмет, а під малюнком подано схему звукового складу слова — назви цього предмета. Схема складається з клітинок за кількістю звуків, які становлять слово. Крім картки, дитина одержує фішки. За допомогою педагога на основі промовляння дитина послідовно вичленовує один звук за іншим. Дитина вичленовує перший звук, позначає його, ставить фішку в першу клітинку схеми звукового складу слова; потім вичленовує другий звук, який позначається фішкою, що ставиться у другу клітинку, і т.ін., аж доки не буде проаналізоване все слово і не заповнені всі клітинки. Внаслідок цього схема звукового аналізу заповнюється фішками. Відтепер слово, яке становить безперервний потік звуків, перетворено на дискретний ряд фішок, кожна з яких позначає звук, який стоїть на певному місці.

На наступних етапах поступово знімаються спочатку схема звукового аналізу, а потім і фішки. В ході такого скорочення дії дитина поступово переходить від голосного промовляння слова до

вимови його пошепки і, нарешті, до дії подумки. Як видно з досліджень, формування звукового аналізу в такий спосіб відбувається доволі успішно. За відносно короткий час (12-14 занять) діти навчаються без картки, без схеми звукового складу слова і без фішок подумки здійснювати звуковий аналіз слів, тобто встановлювати склад звуків та їх порядок у слові...

Дослідження формування звукового аналізу слова у дітей молодшого й середнього дошкільного віку показало, що за певних умов діти будь-якого дошкільного віку здатні виокремити перший і останній звуки в слові, після цього для дітей середнього дошкільного віку це завдання не становить якихось особливих труднощів. Водночас вимова слів дітьми по цьому істотно відрізняється від звичайного мовлення. Дітей навчали особливої вимови слова, промовляння з *інтонаційним* (курс. наш. — А. Б.) виділенням того звука, який далі має бути виділений і названий окремо. Наприклад, слово *морж* діти промовляли *м-м-морж*, якщо їм потрібно було виокремити перший звук, *морж-ж-ж*, якщо стояло завдання виокремлення останнього звука.

Отже, у виділенні окремого звука зі слова функція вимови дитиною слова змінюється, перетворюється з практичної, яка слугує меті спілкування, на таку, що має на меті збереження звукового складу слова. Дитина навчається переходити від природного складового квантування до інтонаційного виокремлення певних звуків у слові...

Перед нами постало питання: чи зможуть діти середнього дошкільного віку здійснити повний звуковий аналіз слова будь-якої складності?

Для з'ясування цього питання було проведено навчання звукового аналізу слова дітей середньої групи дитячого садка, тобто дітей 5—6-річного віку. У навчанні використовувався експериментальний буквар. Як показала індивідуальна перевірка, жодна дитина до початку навчання не змогла виділити перший звук у слові...

На першому ж занятті дітям продемонстрували, як потрібно правильно промовляти слово, щоб почути, які в ньому є звуки. Для цього експериментатор інтонаційно послідовно виділяв усі звуки в слові (*мак, м-мак, м-а-ак, мак-к*), а потім вимовляв кожний інтонаційно виділений звук окремо й фіксував його фішкою.

Спочатку з цією групою на кожному занятті аналізувалося лише одне слово і повторювалися ті, які розглядалися на попередніх заняттях, щоб описати кожну дитину групи. Впродовж перших чотирьох занять було проаналізовано слова: *мак, сир, кіт*.

На цих заняттях виявилася характерна для дітей цього віку помилка: діти правильно називали перший звук у слові, а замість другого називали перший і другий разом, але посилено інтонаційно виділяли другий звук... Проте ці труднощі легко долалися. Дітям на фішках і схемі показували, де звук другий, а де обидва звуки, і такі помилки більше не повторювалися.

На п'ятому занятті експериментатор припинив допомагати дітям в інтонаційному виокремленні звуків у слові, і в переважній більшості випадків діти здійснювали весь звуковий аналіз слова самостійно. Вже на сьомому занятті 10 дітей... почали аналізувати слова, користуючись лише інтонуюванням, не застосовуючи ні фішок, ні схеми. Слід зауважити, що на цей час діти починають називати звуки слова після інтонаційного виділення не так, як вони вимовляються у слові, а узагальнено — назвами літер алфавіту: не *з-з, м-м*, а *зе, ме...* На восьмому занятті дітям було запропоновано назвати звуки, з яких складається слово, по-різному... Після того, як дитина інтонаційно виділяла і називала всі звуки в слові... *рама*, їй давали схему звукового складу слова, фішки й пропонували: «Постав звук *ре*, потім *а*, потім *м...* Що залишилося?» Діти цілком успішно виконували це завдання навіть якщо пропонувалися зовсім нові слова, які раніше не підлягали звуковому аналізу. Цікаво, що кожного разу, перед тим, як поставити фішку в схему, діти пошепки промовляли слово, інтонаційно виокремлювали звук, який задавав експериментатор, проводили пальчиком чи очима по схемі, затримувалися в момент вимови потрібного звука, начебто шукали його у слові, а потім досить швидко ставили в цю клітинку схеми фішку.

На десятому занятті дітям було запропоновано для аналізу складніші слова зі збігом приголосних — *лист, слон...* Вони не викликали жодних утруднень, діти аналізували їх самостійно без допомоги експериментатора. На цей час діти вільно орієнтувались у звуковому складі слова, легко замінювали один звук на інший...

Дітям пропонували і складніші завдання на звуковий аналіз слів: наприклад, знайти в букварі малюнок, назва якого розпочинається тим звуком, яким закінчується слово, що його назвав експериментатор (типу *мак — кіт*), і ще складніше: знайти в букварі малюнок, назва якого закінчується тим звуком, з якого починається слово, що його назвав експериментатор (типу *сир — ніс*).

На чотирнадцятому занятті вже всім дітям було запропоновано здійснити звуковий аналіз слів, які вже розглядалися раніше, спочатку з фішками, без схеми звукового складу слова, а далі, на

шістнадцятому, й без фішок. Обидва завдання діти легко виконали. Щоправда, наша спроба зняти зовсім інтонування не вдалася. В легких і знайомих словах діти називали послідовно всі звуки слова без їх попереднього інтонаційного виокремлення, але в усіх нових словах вони знову спочатку виділяли кожний звук інтонаційно і лише потім називали його окремо...

На повне відпрацювання дії звукового аналізу слів потрібно було вісімнадцять занять, по 20 хв кожне. Після цього було здійснено індивідуальну перевірку, в ході якої кожній дитині запропонували нові слова різної складності (*сом, лук, парта, лампа, барабан* тощо) для самостійного звукового аналізу, з 20-ти дітей 18 повністю виконали це завдання...

Після того, як діти оволоділи звуковим аналізом слів, було проведено повний цикл навчання цих дітей *читання* (курс, наш. — А.Б.). Дослідження показало, що за методикою Д.Б. Ельконіна за розробленим ним букварем, діти середнього дошкільного віку порівняно легко і швидко (за 50 занять по 20 хв) навчилися складового читання.

Це дослідження загалом має важливе практичне значення, воно свідчить про можливість навчання читання вже в середній групі дитячого садка і порушує питання, чи не гаємо ми часу, якщо діти можуть значно легше і швидше навчитися читання ще до вступу до школи, тобто до 7-ми років...

Як і припускалося, внаслідок перенесення процесу формування звукового аналізу в молодший вік виявилися деякі його особливості, що були приховані в ході навчання старших дітей. Це передусім стосується ролі підкресленого інтонування окремих звуків у їх виокремленні зі слова. Виявилось, що, по-перше, самостійне виокремлення звуків дитиною на початкових етапах формування звукового аналізу неможливе без підкресленого інтонування, якому дітей потрібно спеціально навчати; по-друге, у формуванні розумової дії звукового аналізу підкреслене інтонування як засіб виокремлення звуків потрібне дітям тоді, коли вони спроможні аналізувати слова без допомоги схеми звукового складу слова й заповнення фішками, усунення інтонування призводить до помилок.

У здійсненні звукового аналізу слова дитиною виникають два ускладнення, з якими ми постійно стикалися у навчанні грамоти (читання і письма) і в спеціальному експерименті.

Перше ускладнення пов'язане з об'єктивною суперечністю, яка існує між звуковою одиницею мови і одиницею мовлення.

Звуковою одиницею мови є фонема, тоді як вимовною одиницею мовлення є ...склад. Мовлення у вимові квантоване складовим чином, а аналізувати його потрібно не з боку його чинників — артикуляторних одиниць (складів), а з боку складників — звукових одиниць (фонем).

Друге ускладнення полягає в тому, що дитині потрібно аналізувати власну діяльність. Добре відомо, що вміння аналізувати власну внутрішню розумову діяльність формується пізніше, вже в шкільному віці, в процесі навчання.

У практиці навчання читання і в спеціальних експериментах ці ускладнення виявлялися досить реально. Так, діти досить часто в ході звукового аналізу випускали голосні звуки і виділяли тільки приголосні, хоч здавалося б, що голосні звуки почути легше, бо вони акустично більше виділені: доволі часто траплялися випадки, коли замість виділення окремого звука діти виділяли склад, тобто замість звукової одиниці мови давали артикуляторну одиницю мовлення...

(*Сенсорное воспитание дошкольников / Под ред. А.В. Запорожца, А.П. Усовой. - М.: Изд. АПН РСФСР, 1963. - С. 213-223*).

Л.С. ЖУРОВА

#### ПСИХОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ПОЧАТКОВОГО НАВЧАННЯ ЧИТАННЯ

Започатковуючи нову методику навчання початкового читання, Д.Б.Ельконін насамперед здійснив аналіз самого процесу читання. Що ж є головним у процесі читання? Здавалося б, кінцевим завданням читання є розуміння. Та розумінню передують сприймання. Перед читанням є текст, тобто графічне зображення нашого мовлення, за цим графічним зображенням потрібно відтворити звуковий бік мовлення, який надалі й має стати зрозумілим. Виходячи з цього, Д.Б.Ельконін дає таке визначення процесу читання: «Читання є відтворення звукової форми слова на підставі його графічного позначення». Тому важливо, що людина, яка вміє читати, тобто володіє цим процесом відтворення звукової форми слова, має вміти відтворити звукову форму будь-якого тексту, незалежно від ступеня його зрозумілості, отже вона має вміти



правильно відтворити звукову форму записаного незнайомого тексту. Якщо розуміти під читанням відтворення звукової форми слова за його графічним зображенням, то це означає, що той, хто навчається читати, оперує саме звуками мови, конструює з них звукову форму слів.

Д. Б. Ельконін підкреслює, що хоча зовні читання може виступати для нас як процес оперування з літерами, це є лише оболонкою, за якою відбувається реальна дія зі звуками мови. А якщо це так, то в навчанні читання потрібно зосередити зусилля на відкритті перед дитиною звукової форми слова, на введенні її у звукову дійсність мовлення.

Отже, продовжуючи традицію К. Д. Ушинського Д. Б. Ельконін вважає, що основа навчання грамоти—робота не з літерами, а зі звуками людського мовлення... Навчання читання має на меті завжди одне вузькопрактичне завдання — навчитися читати. Водночас за цим не можна забувати й випускати мету: важливіше з'ясувати, що дає кожна конкретна методика виховання і формування у дитини нового ставлення до мовної дійсності як такої, як впливає ця методика на подальше засвоєння дитиною граматики, синтаксису, тобто на її ставлення до мови.

Отже, Д. Б. Ельконін розпочав розробку методики початкового читання, виходячи з двох провідних принципів: 1) навчання читання має бути побудоване таким чином, щоб воно було першим ступенем тривалого й складного процесу оволодіння мовою; 2) оскільки навчання читання є навчання процесу відтворення звукової форми слова, то його слід розпочинати з введення дитини в звукову дійсність мови.

Усі прихильники звукового методу, починаючи з К. Д. Ушинського, вважали за потрібне проводити навчання дітей читання, виходячи із звукової дійсності мови. Як будувалася ця робота із звуками мовлення?... У всіх звукових методах спільним було те, що діти повинні були шукати у пропорованих учителем словах якийсь один звук, тобто під звуковим аналізом розуміли знаходження у словах знайомих звуків — на початку, в середині та в кінці слова. Проте такий звуковий аналіз має дуже мало спільного із звуковою формою слова, яка створюється чітко визначеною послідовністю звуків, і чіткою організацією в часовій послідовності. У слові, яке зображено графічно, мають бути суворо дотримані ці відношення часової послідовності.

Формування в дітей дій на встановлення послідовності звуків у слові Д. Б. Ельконін вважає новим етапом у навчанні читання. Він

підкреслює, що виділення у слові окремого звука, так само, як і послідовне називання звуків у слові, для дорослої грамотної людини не становить якихось певних труднощів. Проте не підготовлена дитина здійснити звуковий аналіз слів (у нашому розумінні), як свідчать експериментальні дослідження, не може. Вважаючи звуковий аналіз слів складною розумовою дією, Д. Б. Ельконін підходить до її формування так само, як і до формування розумових дій...

Експериментальні дослідження, проведені під керівництвом Д. Б. Ельконіна, засвідчили, що всі спроби сформувати в дітей дію звукового аналізу слів, які були побудовані відразу в плані гучного мовлення, виявилися невдалими... Д. Б. Ельконіном була запропонована особлива форма «матеріалізації» звукової форми слова. Нагадаймо, що в усіх існуючих раніше і сьогодні методиках проведення звукового аналізу в різних його формах завжди закінчувалося фіксацією виділеного звука відповідною літерою. Здійснюючи звуковий аналіз у такий спосіб, дитина водночас вправляється у написанні (друкуванні) слів, отже, і в процесі читання, дитина відразу ж слідом за виділенням звука, виділяє не звуки, а літери, не звукову форму слова, а його графічну модель... Отже, *перший етап* навчання початкового читання — формування розумової дії звукового аналізу слів. Однак, на відміну від Г. М. Шапошникова, який вважав, що вміння аналізувати звуковий склад слова є водночас і навичкою читання, Д. Б. Ельконін вважає, що навчання читання не вичерпується формуванням дії звукового аналізу слів, бо для відтворення звукової форми слова не досить вміння чути окремі звуки в словах і навіть аналізувати весь звуковий склад слова, потрібно, крім того, знання звукових значень літер і, що особливо важливо, вміння переходити від буквених позначень до конкретних звуків слова. Дитина, яка знає всі літери, роблячи спробу скласти з них слово, натрапляє на труднощі, в подоланні яких і створюються різноманітні модифікації звукового методу навчання читання...

За методикою Д. Б. Ельконіна, навчання читання загалом, а не лише читання складів з м'якими приголосними, передбачає вміння бачити відразу дві літери й залежно від наступної правильно вимовляти звук, який позначається попередньою літерою.

Д. Б. Ельконін пропонує цікавий спосіб навчання дитини орієнтації на наступний за приголосним голосний. Цей *другий етап навчання читання*, який іде за етапом формування дії звукового аналізу слів, він називає етапом словозміни. Як тільки у дітей сформувалася дія звукового аналізу слів, їх знайомлять із літерами

*a, o, y, ѐ, i*, які позначають голосні звуки. Знайомство з літерами відбувається водночас із звуковим аналізом слів.

Після того, як діти засвоїли всі п'ять літер, відбувається формування дії словозміни: дитині, яка здійснила звуковий аналіз складу слова, наприклад, слова *kit* і заповнила схему його звукового складу за допомогою двох фішок та літери, пропонується поставити в середню клітинку схеми на місце звука *i* спеціальну вузьку смужечку міцного паперу, на якій вертикально зображено літери *a, o, y, ѐ, i*. Рухаючи смужечку, дитина послідовно ставить замість літери *i* решту літер і читає, яке нове слово чи звукосполучення виходить за цією заміною... Саме на цьому етапі, етапі словозміни, дітей і вчать власне читання. На наступному, *третьому етапі* — відтворення звукової форми слова — це вміння тільки закріплюється. Навчання на третьому, останньому, етапі відбувається таким чином: діти продовжують працювати зі схемою звукового складу слова, виокремлюють приголосний звук, знайомляться з його буквеним позначенням і замінюють відповідну фішку в схемі звукового складу слова літерою.

Після того, як діти оволодівають відтворенням звукової форми складу з опертям на зовнішню предметну дію (самостійне «конструювання» складів), їх переводять на читання складів і слів за таблицями й букварями...

(Журова Л.Е. *Обучение грамоте в детском саду*. — М.: Педагогика, 1978.- С. 10-16.)

Л.Є.ЖУРОВА

### ФОНЕМАТИЧНИЙ СЛУХ ДИТИНИ ТА ЇЇ ВМІННЯ ЗДІЙСНЮВАТИ ЗВУКОВИЙ АНАЛІЗ СЛІВ

...Відповідно до даних Н.Х.Швачкіна й О.М.Гвоздева... до двох років у дитини завершується формування фонематичного сприймання, вона розрізняє на слух усі фонематичні тонкощі мовлення дорослих, що її оточують. Водночас дослідники... відзначають невміння дітей 6-7-ми років здійснити звуковий аналіз слова.

Брак умінь аналізувати звуки мовлення не можна однозначно пояснити складністю формальних вправ зі словом для дітей

дошкільного віку. Очевидно, невміння дошкільників виокремлювати звуки у слові можна пояснити двома причинами: по-перше, таке завдання ніколи не виникає перед дитиною у ході її мовленнєвого розвитку й, по-друге, діти дошкільного віку не володіють засобами для вирішення цього завдання...

Ми вважаємо, що для навчання дитини-дошкільника дії звукового аналізу слів потрібно спеціально навчити її такої особливої вимови: переходу від природного складового квантування слова до штучного позвукового його розчленування за допомогою інтонаційного виділення звуків у слові. При цьому функція мовлення дитини змінюється, перетворюється з практичної функції спілкування, повідомлення думки на функцію обстеження звукового складу слова...

Ми припустили, що різниця у засвоєнні способу інтонаційного виокремлення звука в слові у дітей різного віку може виявлятися в двох напрямках: по-перше, у ступені розгорнутості, з якої дітям певного віку вводяться засоби для проведення звукового аналізу слів. Показником цього є те, наскільки дитина у здійсненні звукового аналізу потребує допомоги експериментатора і в чому полягає ця допомога.

По-друге, в успіху проведення звукового аналізу на різному мовленнєвому матеріалі. Те, що діти встановлюють звуки мовлення в певній послідовності, дає підставу припустити, що існує якась закономірність у виокремленні звуків із слова. У цьому плані важливо з'ясувати чи впливає, і якщо так, то якою мірою, неправильна артикуляція якогось звука на можливість його виокремлення зі слова...

Експерименти проводились індивідуально з дітьми 3-4-х, 4-5-ти, 5-6-ти років. Ми обмежилися спочатку тим, що вчили дітей виділенням першого й останнього звуків у слові. До початку експерименту кожній дитині на прикладі її імені пояснювали, що таке перший звук у слові. Робилося це так:

Е. Як тебе звуть?

П. Мишко.

Е. Ишко?

П. Ні, Мишко.

Е. Скажи, будь-ласка, так, щоб я почула, з чого починається твоє ім'я.

П. Мишко.

Е. Мишко. Так? Те, що ми чуємо на початку твого імені, називається першим звуком твого імені. Повтори своє ім'я так, щоб я почула в ньому перший звук: Мишко.

П. Мишко.

Експериментальна ситуація була такою: перед дитиною ставили іграшковий будинок і розповідали: «В цьому будиночку живуть звірі: лисиця, ведмідь, кішка, собака, білочка, баран, кінь, коза, свиня, морж (дитині давалися іграшкові звірі). Навколо будиночка тече річка, а пройти до нього можна лише ось по цьому місточку. Але місток цей не простий, він чарівний: вийти з будиночка по ньому можна, а повернутись додому важко. Бачиш, на поручнях містка сидить Гава. Це вчена Гава. Кожного, хто підходить до містка, вона запитує, який у його імені перший звук. Хто правильно відповість, той проходить. А хто не знає, який в його імені перший звук, перед тим містком провалюється, перейти по ньому не можна. Ось прийшли звірі до містка, дуже хочуть додому потрапити, а перейти по містку річку не можуть, тому що ніхто з них не знає, який же в його імені перший звук. Може ти їм допоможеш. Ти ж знаєш тепер, що таке перший звук у слові».

Отже, завдання виокремлення звука в слові ставилося перед дитиною в цікавій для неї ігровій ситуації і виступало засобом для вирішення головного ігрового завдання.

Наглі експерименти засвідчили, що діти дошкільного віку, в тому числі й молодші дошкільники, в певній ситуації приймають завдання звукового аналізу слів. Проте слід зазначити, що для молодших дошкільників саме завдання виокремлення звука зі слова не є цікавим, діти навіть відмовляються його приймати поза ігровою ситуацією... Дитина 3-х років погоджується виконати цю, мабуть, складну для неї роботу лише тоді, коли вона стає потрібною для вирішення іншого, цікавого ігрового завдання... Дітям 5-ти років у створеній експериментальній ситуації були цікавими саме вправи із звуками...

Аналіз одержаних нами експериментальних даних дає підставу дійти висновку, що той спосіб підкресленого інтонаційного виокремлення звука в слові, який ми запропонували нашим досліджуваним як засіб для проведення звукового аналізу, виявився вдалим.

Справді, навіть трирічні діти (половина з яких ще не досягла 3,5 років) виконали завдання на виокремлення першого звука в слові... Слід зауважити, що в цьому віці діти не можуть самостійно інтонаційно підкреслити в слові перший звук, вони це роблять лише слідом за експериментатором...

Завдання виділення останнього звука в слові виявилось для дітей цього віку занадто складним, вони відмовлялися відповідати самостійно, обмежувалися повторенням слів за експериментатором.

Діти 4-5-ти років легко засвоїли спосіб інтонаційного виокремлення звука як засобу звукового аналізу, змогли виділити і перший, і останній звуки у всіх запропонованих словах...

Діти 5—6-ти років називають перший звук у слові без попереднього інтонаційного виокремлення, тобто з місця, для виокремлення останнього звука у слові... вдаються до підкресленого інтонування.

Експериментальні дані дають нам можливість виділити кілька рівнів діяльності з виділення звука у слові, які розташовані в певній послідовності.

*I рівень.* Досліджуваний промовляє слово, експериментатор інтонаційно виділяє у ньому потрібний звук, досліджуваний повторює це інтонаційне виокремлення, експериментатор знову промовляє слово з інтонаційним підкресленням і вимовляє звук ізольовано.

*II рівень.* Досліджуваний промовляє слово, експериментатор інтонаційно виокремлює в ньому потрібний звук, досліджуваний повторює це інтонаційне виокремлення, експериментатор знову вимовляє слово з інтонаційним підкресленням і досліджуваний промовляє звук ізольовано.

*III рівень.* Досліджуваний промовляє слово, експериментатор інтонаційно виділяє у ньому потрібний звук, досліджуваний повторює це інтонаційне виділення і промовляє звук ізольовано.

*IV рівень.* Досліджуваний промовляє слово, інтонаційно виділяє в ньому потрібний звук і вимовляє звук ізольовано.

*V рівень.* Досліджуваний промовляє слово, потім вимовляє потрібний звук ізольовано...

Наші експерименти засвідчили, що рівень діяльності не пов'язаний одночасно з віком підслідного. Діти однакового віку, більше того, ті ж самі діти перебувають на різних рівнях діяльності залежно від того, який звук у слові вони виділяють. Тому мають значення два параметри: положення звука в слові (перший—останній) і артикуляційна характеристика звука, що виділяється... Зрозуміло, що проривні приголосні становлять більшу трудність для протяжного їх вимовляння, інтонаційного підкреслювання, ніж сонорні та шиплячі. Всі досліджані на IV рівні діяльності в роботі зі словами, які починаються (чи викінчуються) звуками *б, к, д*, відразу ж звертаються за допомогою до експериментатора, просять його «правильно сказати слово»...

Важливим для нас є те, що звуки, які найпізніше засвоюються дітьми: *л, р, с, ш, ж* — не викликають труднощів у виокремленнях у слові. Всі ці звуки досить легко підкреслюються інтонаційно, а потім вимовляються ізольовано...

Особливо цікавим ми вважаємо розгляд і виокремлення неартикулярних сонорних і шиплячих звуків у дітей, які перебувають на IV рівні діяльності, тобто тих, хто не потребує допомоги в інтонаційному виділенні...

Дитина не вміє вимовляти звук (заміняє л звуком *no*), але Вичленює його з інших, виокремлює зі слова...

Звертає на себе увагу такий факт: у виділенні важких для інтонування звуків (*б, к, д*) діти завжди звертаються за допомогою до експериментатора («Скажіть Ви!»); якщо ж потрібно виокремити із слова неартикулярний звук, діти виокремлюють і називають звуком-замінником.

Виявилось, що діти трирічного віку спеціальні мовленнєві завдання не сприймають, їх цікавить гра, а вимоги інтонаційного виділення звука у слові вони сприймають, як нецікавий, але, на жаль, обов'язковий додаток до цієї гри. Абсолютно очевидно, що розпочинати в цьому віці якісь заняття, пов'язані із звуковим аналізом мови, недоцільно. Зовсім іншу картину ми спостерігаємо в чотирирічних дітей. Вони із задоволенням змінюють свою артикуляцію, якщо це необхідно в ігровій ситуації... Очевидно, не потрібно втрачати цей дитячий інтерес, важливо розвивати його, використовувати різні ігрові прийоми, спрямовувати дітей на спеціальне ознайомлення з формальним, мовним боком мовлення. Діти п'ятирічного віку цікавляться вже самими вправами із звуками мовлення, ігрова ситуація їх уже не цікавить, засоби вирішення ігрового завдання стають для них завданням самим собою. Це дає нам підставу припустити, що саме у п'ятирічному віці потрібно навчати звуковому аналізу, зробити його предметом спеціальних занять, тобто включати не в ігрову, а в навчальну діяльність.

(Так само. — С 21-37).

МЛ. КАНОНИКШ

#### МЕТОД МОНТЕССОРІ

У розробку методики навчання грамоти Монтессорі внесла багато оригінального, їй належить ідея переведення навчання грамоти в самонавчання. Саме вона вперше чітко поставила процес навчання читання на основі роботи з дидактичним матеріалом...

Монтессорі за першою професією—лікар клініки для дефективних дітей. Спостереження за цими дітьми переконали її в тому,

що для оволодіння навичками читання й письма необхідне залучення сенсорно-моторних (чуттєво-рухових) сприймань. Навичка читання, за Монтессорі, є певним і тому найвищим ступенем в розвитку чуттєвого досвіду дітей. Без чіткого розвитку зорового, дотикового, м'язового чуття не можна навчити читати й писати. Хвора дівчинка 11-ти років не могла шити і навіть зробити стібка голкою. Коли ж вона навчилася плести так звані фребелівські климки (із смужок паперу, матерії), то порівняно легко впоралася з шиттям. Цей звичайний випадок підказав Монтессорі обов'язковість підготовчих вправ для дітей до письма. Вона вирішила вчити дітей обмацувати пальцями контури літер алфавіту для підготовки до письма. Це й започаткувало створення подібних форм дидактичного матеріалу для навчання грамоти не тільки для дефективних, а й для нормальних дітей.

Важливим моментом системи Монтессорі є її погляд на взаємозв'язок читання і письма. За Монтессорі, читання — процес суто інтелектуальний, а письмо — акт, в якому переважають «психомоторні механізми». Письмо дає можливість схопити сполучення літер, з яких складено слово. Тому «якщо вихованець нашої школи вміє писати — то він уміє прочитати звуки, з яких складено слово, бо письмом він непомітно готує себе до читання. Звідси визначення методу самою Монтессорі, як «методу письма». Звідси ж і клопотання її про забезпечення процесу письма різними формами дидактичного матеріалу. Діям руки вона надає особливого значення. За її словами, вся історія соціальної еволюції може бути названа «історією руки». Монтессорі вчить дітей «бачити руками», тому свій метод вона ще називає «фізіологічним». Оскільки досконалий розвиток рухів руки виявляється у письмі-рукопису, то вона веде навчання грамоти не на друкованому, а рукописному шрифті. Вона вважає, що потреба у вправлянні «психомоторних механізмів» проявляється у дітей дуже рано. Монтессорі вважає природним починати навчання грамоти з дошкільного віку. В «Будинках дитини», які були створені за ініціативою Монтессорі в Італії, п'ятирічна дитина, яка вміє читати, нормальне явище.

**Дидактичний матеріал Монтессорі** (виділення наше — А. Б.), який розрахований на підготовку до письма-рукопису, складається з двох груп: а) для розвитку «м'якого» механізму руки і б) для зміцнення «м'язової пам'яті рухів», які потрібні для написання літер. Перша група складається з геометричних втулок і контурних трафаретів птахів, звірів і т. ін., які призначені для обведення

і заштриховування кольоровими олівцями з метою розвитку хроматичного (колірного) чуття.

Друга група матеріалу складається з наждакових вирізаних літер, наклеєних на картон (6-8 см рядкові й 12-16 см — прописні). Щоб правильно писати літери, дитина обмацує в означеному їй напрямку наждакову літеру і таким чином запам'ятовує рухи, пов'язані з її написанням і звуковою назвою. Обводять літеру двома пальцями — вказівним і середнім — для більш чіткого відчуття, водночас цьому сприяє й шорсткість наждакових літер.

Крім зазначених матеріалів, у Монтессорі є ще виразна рухома абетка, яка при накладанні збігається за величиною з наждаковими літерами. Абетка дається у двох кольорах (голосні — одного, приголосні — іншого) і вирізається з картону. Вона призначена для складання слів. Нарешті, в системі матеріалів є також картки для читання зі словами-назвами (номенклатура) і цілими фразами.

Організаційна робота з навчання грамоти будується на підставі двох принципів: по-перше, свободи у виборі дітьми видів роботи, і по-друге, заняття вчителя грамоти з дітьми мають форму індивідуальних занять, а не уроку в звичному розумінні слова. Діти беруть різний матеріал: одні працюють над втулками, другі «вчать» літери, треті займаються письмом, четверті читають чи складають з рухомої абетки слова. Прямого примусу немає у виборі роботи, як немає його і в обмеженні часу в роботі з тим чи тим матеріалом, розрахованим на задоволення інтересу кожної дитини. Діти оволодівають навичкою читання своїм темпом..., працювати з такою групою фронтально не можна, потрібно керувати індивідуально кожною дитиною, іноді побіжно перевіряючи її роботу, іноді допомагаючи її процесу, іноді непомітно нашттовхуючи дитину на певний вид роботи. Кожна дитина... проходить різні види роботи завжди по-своєму, то забігаючи вперед, то повертаючись назад. Саме тому, за методом Монтессорі на можна визначити чіткої послідовності в навчанні грамоти, яка була б обов'язковою для дитини...

Вивчення літер і складів. Вивчення літери, звука відбувається за трьома моментами. Учні показують літеру рукописної абетки, називають її і пропонують обвести її у напрямку письма. В цей момент вводиться звуко-зорове й м'язово-дотикове сприймання. Формула цього моменту: «Ось А. Подивись. Обмацай». Потрібно закріпити це сприймання звуко-літери, щоб дитина могла букву прочитати й написати. Другий момент розрахований на перевірку та зміцнення асоціації слухового образу із зоровим. Формула: «Дай А». Якщо

учень не знаходить А (не впізнає), отже, асоціація, яка була на початку, вже розпалася і її потрібно відтворити. Повторюється перша формула. Шляхом м'язового відчуття літери він знову закріплює звукову відповідність буквеному знакові. Якщо учень впізнав А і знаходить її, настає третій момент. Через певний проміжок часу його питають: «Що це?» (показують А), тобто перевіряють зворотню асоціацію — зорового образу з його слуховою відповідністю. Внаслідок роботи над літерою учень уже може написати цю літеру, якщо її почує, бо він знає графічну форму звука а. Якщо ж він називає літеру А, коли її бачить, то він може читати її, якщо натрапить на письмі...

У книзі «Будинок дитини» докладно описано процес складання слів. Вихователька чітко промовляє прості слова, наприклад, *мама*. Вона підкреслює у вимові звук *м*, дитина бере й ставить літеру *м*. Повторюючи надалі склад *лот*, вихователька розтягує звук *а*—*ма-аа* і дитина сама починає вимовляти слова і складати їх, а справа виховательки — перевіряти правильність їх складання. Діти краще чують приголосні звуки й схильні у процесі як складання, так і письма, пропускати голосні, здійснюючи аналіз слова за звуками. Складання слів іде поряд із звуковим аналізом. Складені слова пропонується дитині прочитати. Монтессорі щодо значення цієї роботи говорить так: «Настане момент, коли дитина лише почує слово чи подумає про слово, яке їй знайоме, духовними очима бачитиме, як усі літери, потрібні для складання слова, стають в ряд, і цей розумовий образ буде відтворюватися з надзвичайною для неї легкістю».

Від складання слів з абетки різні діти по-різному переходять до їх написання. Одні пишуть у зошиті складені слова. Якщо виникають труднощі в техніці письма, вони звертаються або до штрихування геометричних фігур, або до написання окремих літер.

Деякі діти тривалий час лише складають слова й зовсім не пишуть. Ці діти приходять до письма нерідко раптово. Монтессорі називає такий момент «дивом». Зрозуміло, що тут немає жодного «дива». Дитина отримує для письма природну підготовку. Обведення літер навчає її рухів, які потрібні для їх написання. Складання слів навчає її розташовувати їх у певному порядку під час написання слова...

З читанням слова на цій стадії розвитку справа складніша... Дитина може прочитати не всяке складене слово, тоді Монтессорі використовує прийоми, які відомі зі звукового методу. Дитина перелічує літери, а далі їй пропонується сказати звуковий ряд слова «швидше». Вона читає другий раз, ще не розуміючи значення цього слова. «Тоді я говорю: «Швидше! Швидше! Дитина промовляє

вже швидше ту саму сукупність звуків і, нарешті, слово Доходить до свідомості, вона відгадала. У неї такий вигляд, наче вона впізнала друга». Щоб забезпечити цю «інтерпретацію» понять при читанні слів, Монтессорі створила так звану «номенклатуру», тобто картки з малюнками, словами до них. Діти читають картки з назвами за допомогою малюнків, підставляють слова-назви до предметів. Діти не користуються букварями, їх замінюють «номенклатури» (картки з назвами імені, рослин, квітів, тканин і т. п.)...

Як перехідний момент до читання книжок (замість букваря) вона вводить читання карток з реченнями різної складності. Це потрібно для того, щоб виробити в дітей «логічне читання фраз», тобто вміння схоплювати не тільки сенс окремих слів, а й усього речення як логічного цілого, схоплювати в ньому думку через логічний центр (наголошений склад). На думку Монтессорі, читання має здійснюватися не вголос, а про себе...

Для вироблення свідомого читання фраз Монтессорі пропонує два види дидактичних матеріалів. Перший вид — це картки з малюнками, на яких зображено якусь дію, наприклад: люди працюють на полі, косять траву тощо. Окремо до них у коробочці додаються фрази: «Боронять землю», «Косять траву». Ці картки зі словами і малюнками пропонуються різної складності. Наприклад: «Муляри фарбують стіни і пишуть вивіски». Діти мають прочитати картки з фразами і покласти їх до відповідних малюнків. Вони не спроможні це зробити, якщо не збагнуть сенсу всієї фрази, а будуть читати тільки окремі слова до неї.

Другий вид матеріалу — картки, на яких пишеться якесь доручення (картки «наказні»). Ці картки мають характер наказу до тієї чи тієї дії («Відчини двері» і т. ін.) чи опис дії, яку потрібно виконати: «Він ходить повільно по кімнаті, нібито чимось досить зажурений». Дитина не виконає доручення, якщо не зрозуміє загального змісту фрази, не об'єднає окремі слова фрази загальною думкою. Виконання «наказів» найчастіше складає зміст так званих «уроків тиші». Вихователь пише на дошці слово «тиша». Це сигнал. Усі сідають. За таких обставин виконуються дії одними дітьми, а іншими перевіряються... Такі уроки — єдина колективна форма роботи в методичній системі Монтессорі. **Перехід на друкований шрифт.** Відбувається він непомітно і також на засаду самонавчання. Дітям пропонують номенклатуру з подвійним шрифтом: на одній картці слово, написане подвійним шрифтом, і дві картки одного слова, написані різними шрифтами. За першими картками діти порівнюють

слова обох шрифтів; за другими — діти добирають картки з одним шрифтом до карток з іншим до одного й того самого слова. Фрази спершу також подаються двома шрифтами... Такі головні моменти методичної роботи за Монтессорі. Оскільки кожна дитина працює у своєму індивідуальному темпі, то термін навчання грамоти за цим методом не може бути чітко визначений. Усе залежить від особистості дитини, її вікової зрілості, обдарованості...

**Оцінка** методу. ...Монтессорі неточно формулює положення щодо взаємозв'язку письма й читання, як моментів аналізу й читання, як моментів аналізу й синтезу. Положенням «письмо передує читанню» — вона ніби розділяє ці два акти. Тим часом описана в самому методі неможливість проведення межі між процесами письма й читання свідчить не про те, що одне «передує» іншому, а про їх єдність, оскільки в самому процесі письма — аналізі слів — уже закладена можливість їх читання. Саме з розмежування актів письма й читання випливає у Монтессорі істотна методична помилка в навчанні читання. Вона змушує дитину, яка вміє переводити літери слова у звуки, але не розуміє значення слова, промовити за літерами слово «ще, ще швидше», вона випускає з поля зору, що для переходу до читання у цьому випадку дитина ще незріла. Процес складання і писання слів як вправи в їх аналізі, ще недостатньо підготували дитину до акту читання, ще не накопичилося у неї достатньо асоціацій, які потрібні для переростання одного акту в інший. Замість того, щоб спрямувати дитину до додаткового письма й складання слів, Монтессорі хоче формувати штучним прийомом акт читання.

Метод Монтессорі змішаний. Він схожий із звуковим, коли вивчаються літери, як самостійні одиниці, а також склади. Звуковим він є і тоді, коли Монтессорі пропонує злиття за допомогою прийому: «Скажи швидше звуки слова». Водночас у цьому методі використовується аналіз і синтез, коли діти складають слова з розрізної абетки, чи пишуть їх, а потім читають. Знайоме ціле слово розчленовується і читається на основі встановлених буквених одиниць слова. Отже, в ньому є часткове суміщення двох шляхів оволодіння навичкою читання: від вивчення звуко-літер до поєднання їх у склади (синтаксичний момент) і розкладання слова на елементи з наступним читанням його (аналітико-синтаксичний момент)...

Оцінюючи метод з педагогічного погляду, не можна не помітити в ньому елементів механізації дитячої діяльності. Діти вивчають літери поза межами слів. Але вони не можуть цінувати вивчення літер заради літер. Діти не бачать безпосередньої мети такого

вивчення хоча дидактичний матеріал і приваблює їх і спонукає до роботи. Вивчення складів так само відбувається несвідомо— механічне злиття на замовлення—«скажи швидше». Внаслідок такої складної роботи з дидактичним матеріалом дитина часто приходиться до оголеної техніки переведення знаків у літери. «Я дала хлопчику книжку, — розповідає Монтессорі,—по-дружньому сіла поруч із ним, а коли він прочитав, запитала в нього серйозно і просто, як запитала б друга: «Ти зрозумів, що прочитав? І він відповів: «Ні»...

Метод Монтессорі кабінетний. Світ для дитини за цим методом обмежується рамками навчальної кімнати й зосереджується на дидактичному матеріалі. Живий зв'язок з життям втрачається...

Разом з тим у методі Монтессорі заслуговують на увагу два моменти. По-перше, принцип самонавчання, розгорнутий у методичну систему... Повинні бути використані нами всі прийоми роботи з дидактичним матеріалом. Самонавчання... допомагає формуванню ініціативної особистості, здатної до творчості. По-друге, в методі Монтессорі накреслено шляхи індивідуального підходу до дитини в процесі навчання, щоб своєчасно використати сили і можливості відповідно до віку.

(Каноникін Н.П. *Методика обучения грамоте*. — М.-Л.: Учпедгиз, 1935. — С. 35-44).

Н.П. КАНОНИКІН

### МЕТОД МАКІНДЕР

Цей метод, як і метод Монтессорі, призначений насамперед для дошкільних груп... Метод Макіндер не є цілковито оригінальним. Він ґрунтується на основі методу Монтессорі. Проте у ньому є стільки своєрідних моментів в обробці форм самонавчання і організації роботи загалом, що з ним потрібно познайомитися, щоб можна було використати його практичні прийоми для активізації процесу навчання грамоти.

Навчання за методом Макіндер ведеться на особливому дидактичному матеріалі. Весь цей матеріал складається з низки довідників (індикаторів), ігрових конструкцій, спеціальних карток. Виготовляється він з простого цупкого коричневого картону і цілком доступний у масовій школі. Вся робота з навчання грамоти складається з п'яти послідовних етапів.

Перший етап — вивчення 25-ти голосних і приголосних літер. Відбувається воно шляхом знаходження самими дітьми літер на стінному індикаторі за допомогою малюнків. Під кожним малюнком розташована початкова літера слова, яке позначає цей малюнок. Довідник подається у вигляді фриза на стіні (заввишки 40 см). Малюнки індикатора охоплюють усю абетку. Абетка подається розкиданою, наприклад, *стіл [с], ножиці [н], аероплан [а], ліхтар [л]*. Літери подаються двох видів: опуклі (пишуться рідиною із суміші гарячого клею з чорнильним порошком чи фарбою) або наждакові. Використовуються також окремо вирізані дерев'яні літери для накладування на літери, які знаходяться на індикаторі. Дітям роздають відрізки — фрагменти (не з наждаковими літерами) абетки з 5-10-ти назв (розміщених у два ряди: *яблуко, примус, сонце, качка, ложка; німе, виделка, літак, груша, лялька*): 27 см довжиною і 11 см шириною, на яких вміщено малюнки із загального індикатора, а початкові літери їх назв складені в кишеньки, які на гачечках підвішені до кожного малюнка. Наприклад, дитина хоче довідатися, яка початкова літера слова, «*аероплан*». Вона йде до індикатора, шукає малюнок, вимовляє його назву, дивиться на літеру *a* під малюнком, знаходить літеру *a* в кишеньці свого фрагмента. Вона підвішує її на гачок до слова «*аероплан*», виділяє таким чином звуко-літеру *a*. Якщо в дитини весь відрізок уже заповнений літерами, вона підходить до виховательки для перевірки. Надалі літери разом із малюнком переводяться у зошит. У вивчені літер діти йдуть подвійним шляхом: або вони через малюнок підходять до літери, промовляючи назву малюнка, або навпаки — від літери до малюнка, повертаються від нього через його назву знову до літери. Можна обійтись і без відрізків-довідників, але тоді педагогові важко буде контролювати результати роботи дітей. Засвоєння абетки—перший етап роботи.

На другому етапі проводиться вивчення групи трибуквених слів як цілих образів. Дітям пропонують картки з картону (розміром 11x6 см) чи дощечку, на якій з одного боку зображено предмет, а з другого — його назву (*сир, ніс, пот, мак* і т. п.). Таких карток дають кожній дитині по 50. Діти по-різному працюють з цією номенклатурою. «Том,—розповідає М.Штейнгауз, — вів пальчиком по слово *pig* (*свиня*); зупинявся окремо на кожній літері: *pig*, повторював кілька разів, але поєднати ці три звуки в слово ніяк не міг. Тоді він повернув дощечку, подивився на картинку й голосно промовив: *pig*». Потім він повторив слово п'ять разів і одразу намалював свиню. Інші діти не переобтяжують себе

аналізом і читають слова відразу за малюнком. «Що це?—запитала міс Макіндер і показала на слово *cat*». «Кішка,—твердо відповідає Мод, не задумуючись». «Назви літери». Це завдання було складнішим: с і літеру *t* дитина впізнала, але *a* вона ніяк не могла згадати і пішла шукати цей знак на індикаторі».

До другого етапу навчання належить і вивчення коротеньких слів, які починаються з тієї самої літери. Для цього на стіні розміщують довідник, який складається з малюнків предметів і слів — назв під ними, де є всі слова, які на відрізках у дітей. Роздатковий матеріал подано у вигляді малюнків на картоні (4-5 малюнків), які є в довіднику, але на картоні дібрані таким чином, що їх назви всі починалися з однієї і тієї самої літери; слова — назви до малюнків знаходяться в кишеньці. За допомогою довідника діти розвішують слова під відповідними малюнками. Сенс цієї роботи подвійний: з одного боку, нагромаджуються цілі образи слів, які підкріплені знаннями буквених елементів, з яких вони складаються, а з другого (і найголовніше) — руйнується хибна асоціація, яка могла утворитись у дітей в процесі вивчення абетки, начебто з будь-якої поданої літери починається саме те слово, яке подається в абетковому довіднику. В ході читання низки слів, які починаються з однакової літери, такий зв'язок, природно, розпадається і дитина змушена проаналізувати кожне слово, розкласти його чи відшукати в довіднику малюнок з відповідною назвою.

На звуковий і складовий аналіз у процесі вивчення слів діти натрапляють у Макіндер за допомогою особливих матеріалів. Серед них інтерес становлять два типи дидактичних матеріалів конструктивного характеру. Вони пристосовані до читання вже не тризначних слів, а складніших.

Перший тип матеріалу допомагає виокремити останній склад у двоскладовому слові. Перше слово читається за допомогою малюнка (в першій клітинці на малюнку зображено білку, а в другій поруч — слово *білка*, в інших клітинах першого ряду лише перший склад *сло-ва: руч..., бон..., річ...* тощо), до інших складів *ка* підставляється, а діти мають прочитати їх самостійно після аналізу першого складу. Якщо діти відчувають труднощі у виконанні цього завдання, вони звертаються за допомогою до довідкових матеріалів чи до виховательки. Діти можуть підставляти й окремі літери, якщо вони складні...

Другий тип матеріалу призначений для виокремлення початкових частин слова за допомогою диску і стрілки, яка обертається на ньому, на стрілці зазначено окремі склади, це — початок слів, що

розміщені на диску. В кишеньці, яка розташована на диску, вміщені малюнки тих предметів, назву яких зазначено на ньому. «Таких табличок, — говорить Макіндер, — у нас досить багато. Іноді діти вперше знайомляться з новими довгими словами в букварях. Таблиці подекуди слугують лише для вправ. Інші діти — спочатку виконують систематично такі вправи, а потім уже починають читати буквар». Далеко не всі вправи є обов'язковими для дітей, та у зв'язку з тим, що класи школи Макіндер переповнені (до 50-ти дітей), потрібно мати достатню кількість матеріалу, щоб його вистачало всім дітям.

Третій етап роботи зводиться, за методикою Макіндер, до заучування слів і зв'язок, їх потрібно механічно завчити напам'ять після того, як вони будуть показані дитині. Якщо діти не знатимуть їх, то за специфікою англійської мови, не можна перейти до читання фраз.

Четвертий етап — читання маленьких речень за допомогою малюнків. Даються дві картки (24x18 см) з 4—5-ма реченнями і до кожного з них — картинка, яка розкриває його зміст. Картинки вміщені в торбинці біля картки. Діти мусять дібрати картинку до фраз.

П'ятий етап — вивчення спеціальних, так званих фонограм (кількістю до 36), тобто спарених чи строєних буквених знаків, які вимовляються за один звук чи злитно. Це пов'язано лише з специфікою англійської мови.

Після цього діти приступають до читання книжок, які використовують в англійській школі замість нашого букваря.

«Досвід засвідчив нам, — говорить Макіндер, — що близько 28% дітей віком від 5-ти років уже через шість тижнів можуть починати читати перший буквар — книжку, яка містить прості короткі речення з вивченими словами. А через десять тижнів увесь клас, за винятком 2-3-х дітей, починає читати буквар»... Досвід застосування такого методу в організованому порядку був використаний в одній із дослідних шкіл (м. Ленінград) в 1928/30 рр. і тривав 1930/31 рр. Були внесені деякі зміни у зміст роботи відповідно до природи російської мови: третій і п'ятий етапи навчання були пропущені, збільшено кількість слів, які вивчалися шляхом довідників (більше 100 слів), вже впродовж першого етапу навчання з наявного набору слів і сполучників пропонувалися прості речення («Кіт і мишки», «У лісі ялини»...). На клас з 30-ти дітей було виготовлено 50 карток тризначних слів, 14 таблиць першого типу і 9 другого для звукоскладового аналізу.

Великі літери давалися перед вправами на читання фраз. На стінному індикаторі — абетковому довіднику — були прикріплені



поруч з рядковими й великі літери, а дітям роздавали на руки абетку з великих літер.

Перехід до друкованого шрифту було пристосовано до періоду читання фраз. Для цього до настінної абетки прикріплювалися відповідні друковані літери. На грамоту відводилося 6-8 годин на тиждень як вільні заняття. Різні діти в різний час оволодівали навичками читання, але до січня читали всі. Стадія вивчення абетки в середньому зайняла 13-14 годин; робота з читання слів 12-13 годин; читання фраз — 11—12 годин. До занять діти ставилися з великим інтересом. Характер читання майже в усіх дітей був такий: діти мовчки дивилися на слово, легкими рухами губів перебирали його літери і вільно називали слово...

Метод Макіндер, за деякими особливостями, вигідно відрізняється від методу Монтессорі. В роботі за цим методом виключаються моменти «злиття», на які, як ми бачили, збивається Монтессорі. Абетка в Макіндер вивчається таким чином: початок звучущих слів, як їх елемент у графічному зображенні. Аналіз і синтез тут ідуть поруч. Тризначні слова вивчаються за допомогою номенклатури (малюнок — слово)...

...Цей метод може бути названий аналітико-синтетичним і звуко-буквеним. Аналіз і синтез відбуваються у ньому в доцільній взаємодії, а звук і буква вивчаються водночас.

Головний недолік методу в тому, що в навчанні за ним надовго затримується робота з розвитку мовлення. Діти мають справу спочатку з абеткою, потім з три- і п'ятизначними словами, нарешті, зі складами й лише після цього читають і пишуть фрази. Цей метод, як і метод Монтессорі, розрахований на самостійну роботу дітей на засвоєння навичок читання. Роль учителя, переважно, організаційна...

(Тамсамо. — С. 46-50).

А.П. ІВАНЕНКО

## ОСНОВИ ПІДГОТОВКИ ДІТЕЙ ДО ЗАСВОЄННЯ ГРАМОТИ

*Лінгвістичний аспект.* Відомо, що одиницею мовленнєвого спілкування є речення. Саме в ньому реалізуються основні функції мови — пізнавальна й комунікативна. Речення дають змогу зробити повідомлення про дійсність, висловити думку, бажання, почуття. Одна з характерних ознак речення — його інтонаційна оформленість. Інтонація визна-

чається як граматичний засіб оформлення речення і є однією з постійних ознак. Завдяки інтонації, значення речень набувають окремі слова...

За метою висловлювання розрізняють три види речень: розповідні, питальні, спонукальні.

За наявністю головних членів, речення поділяються на односкладні (один головний член—підмет чи присудок) і двоскладні (є і підмет, і присудок)... Як односкладні, так і двоскладні речення можуть бути непоширеними (*Зима. Світає. Пилинок—хлопчик*) й поширеними (*Зима холодна. Світає рано. Пилинок — гарний хлопчик*)...

Недоцільно пропонувати в дитячому садку визначення речення: це недоступно для дошкільників. Потрібно... ознайомити їх з головними ознаками, структурою речень. Проте не слід давати граматичних правил, визначень, теоретичних положень. Потрібно організувати спостереження за реченням і виконання конкретних дій з ним (поділ на слова, пояснення смислу і мети висловлювання, робота над інтонацією).

Речення складаються із слів. Слово називає предмети, дії, ознаки предметів, якості, абстрактні поняття, людські емоції тощо. Слово має багато ознак. Мінімум цих ознак такий: лексичне значення, фонетична оболонка, граматична форма, один наголос у слові (один наголошений звук). З лексичним значенням слів діти до п'яти років добре обізнані. Вони чітко засвоїли, що слова завжди щось називають. Практично засвоюють і граматичні форми слів. Дитина ще не знає правил граматики, а вже виступає проти порушення сполучуваності слів у реченні... Дитина засвоїла й традиційну звукову оболонку слів, але ще «не відкрила» для себе, що слово складається із звуків, що воно поділяється на склади, один з яких промовляється з більшою силою — з наголосом. Якщо вміло переключати увагу дошкільника з лексичного значення на фонетичний бік слова, можна легко навчити його орієнтуватись у звуковій структурі.

Одна з властивостей слів — їх відтворюваність. Дитину спонукають пригадати і відтворити слова зі свого словникового запасу... Правильно сказати: «Пригадай слово».

Доцільно спочатку добирати для аналізу самостійні слова і речення, які складаються лише із самостійних слів. Поступово, як діти набувають досвіду, їх залучають до аналізу речень, до складу яких входять маленькі слова (сполучники, прийменники — уточнення наше. — А. Б.).

Слово чітко поділяється на склади — «хвилі звучності» (О.М.Гвоздев). Склад — результат природної послідовності рухів артикуляційних органів: це звук чи кілька звуків, які вимовляються

одним поштовхом видихуваного повітря. Основним типом складової структури є відкритий склад, елементи якого максимально зливаються один з одним... Відносно легко діти поділяють на склади слова, що складаються з відкритих складів, наприклад: *ма-ши-на*, *музи-ка*. Не викликає особливих утруднень виокремлення складу, який закінчується на [й]: *май-ка*, *дайте*... Відіграє певну роль у поділі на склади якість голосних і місце наголосу. Якщо другий звук приголосний [й], [р], [р'], [л], [л'], [н], [н'], [м], [л], [в], [в'], то складорозділ також залежить від наголосу: якщо він передує сполученню приголосних, перший звук відходить до попереднього складу *гост-рий*, якщо наголошений стоїть після групи приголосних, відходить до наступного складу...

У складових межах можливі коливання. Наприклад, суто фонетично поділяються на склади слова: *ро-здавати*, *роздягнути*. Але такі слова можна розділяти за складами й інакше, з урахуванням їх морфемного складу: *роз-давати*, *роздягнути*. Отже, якщо морфемний склад не відіграє ролі в розподілі слова, то діє фонетичний закон відкритого складу.

Усе це мусить знати вихователь, щоб одразу формувати в дітей правильні навички поділу слова на склади.

У фонетичній системі і російської, і української мов виділяються два основні типи звуків—голосні й приголосні. Вони різняться своїми функціями (голосні утворюють склад, а приголосні — лише входять до складу) і способом утворення (під час вимови голосних повітряний струм не натрапляє на перешкоду), у вимові приголосних повітряний струм зустрічає перешкоди через повне чи часткове змикання органів мовлення. Саме за цими ознаками вихователь учить дітей розрізнявати голосні й приголосні звуки у словах.

Звуковий аналітико-синтетичний метод навчання грамоти базується на даних лінгвістики про відношення графічної системи мови до її звукової системи, про особливості усного й писемного мовлення.

Письмове мовлення близьке до усного, але, як відомо, не тотожне йому. Це пояснюється тим, що кількість звуків мовлення не збігається з кількістю літер абетки... З урахуванням розбіжностей між усним і писемним мовленням на етапі ознайомлення дітей зі звуковою структурою слова слід добирати для звукового аналізу такі слова, які вимовляються і пишуться однаково, наприклад: *ма-ма*, *тато*... *сам,рак*, *сом*...

Якщо вихователька правильно добирає речення і слова для занять з підготовки до навчання грамоти, то вона ще задовго до школи формує у своїх вихованців хоча й елементарні, але наукові уявлення про мову й правильні навички аналізу усного мовлення.

(Іваненко А.Л. *Подготовка к обучению грамоте в детском саду*. — К.: Рад.шк., 1987. — С. 6-18).

1.

..

'''

..

..

..

..

..

..

..

..

..

..

..

..

..

..

..

..

..

..

..

..

..

..

..

..

..

..

..

..

..

..

Л.Є. ЖУРОВА,  
Я.С.ВАРЕНЦОВА,  
Н.В.ДУРОВА

### ЗАНЯТТЯ З НАВЧАННЯ ГРАМОТИ У СТАРШІЙ ГРУПІ

...Упродовж навчання дітей звукового аналізу слова потрібно дати їм засоби для здійснення цього і навчити ними користуватися. Такими засобами є: схема звукового аналізу слова, фішки, інтонаційне виділення звуків у слові.

Звуковий аналіз починається з того, що дитина веде указкою під схемою звукового складу слова, промовляє слово відповідно до рухів указки, затримує указку на тому звуці, який промовляє...

Спочатку потрібно давати для звукового аналізу слова, які складаються лише з трьох звуків...

Вихователь промовляє слово з інтонаційним підкресленням першого звука, діти слідом за ним промовляють це слово, так само ведуть указкою по своїх схемах і затримують її у першій клітинці. Потім вихователька називає перший звук ізольовано так, як він сприймається на слух у слові..., і водночас ставить у першу клітинку фішку. Далі веде указкою по схемі та інтонаційно виділяє другий звук, потім затримує указку на другій клітинці, але слово кожного разу промовляється цілком (*мамак*, *маак*), називає другий звук ізольовано і фіксує його фішкою, далі так само виділяє третій звук. Спочатку будь-який виокремлений звук позначається фішками одного кольору — сірими. Предметна діяльність із фішками, яка дає можливість будь-яку фішку переставити, забрати чи додати допомагає дитині зрозуміти, що й звуки у слові можна переставляти, діяти з ними, як з фішками, але в разі переставлення одного звука (фішки) змінюється і все слово...

Діти мають твердо засвоїти, що рух указки завжди збігається з вимовою звука...

У ході проведення звукового аналізу потрібно стежити, щоб діти після інтонаційного виокремлення звука у слові називали його ізольовано так, як він звучить у слові (*м, мь, л, ль*)...

Після того, як діти засвоїли навички звукового аналізу простих слів, відбувається їхнє ознайомлення з голосними, твердими й м'якими приголосними звуками. Діти дізнаються що є особливі, незвичайні звуки, які відрізняються від усіх інших. Цим звукам нічого «не заважає» — ні зуби, ні губи, ні язик. Вони легко «виходять» з ротової порожнини, їх нічого не затримує. Діти знаходять такі звуки в тризвукових словах, вони аналізували їх раніше: *мак, лук, дим, ліс, мед...* Вихователька говорить, що ці незвичайні звуки, які ми промовляємо голосно, новим голосом, діти повинні називати голосними звуками. Розбираючи слова, діти позначають ці голосні звуки вже не сірою, а червоною фішкою. Після того, як дошкільники ознайомляться з голосними звуками, їм потрібно показати складоутворювальну роль голосного. Вони підраховують кількість складів і кількість голосних звуків. Зазначають, що складів у слові стільки, скільки голосних звуків. У кожному складі обов'язково є голосний звук. Надалі потрібно ознайомити дітей з односкладовими словами на кшталт *кіт*. Деякі діти, засвоївши, що в слові завжди кілька частин, починають виділяти останній звук, як самостійний склад. Вихователька дає зразок вимови таких слів підкреслюючи, що їх не можна вимовляти за частинами; в них тільки одна частина... У цих словах тільки один голосний звук, отже, тільки один склад.

На наступних заняттях, після ознайомлення з голосними звуками, діти дізнаються про приголосні звуки, вимовляти які завжди щось «заважає» — губи, зуби чи язик. Наприклад, звуки *м, мь* — «заважають» вимовляти губи; *с, сь, з, зь* «заважають» вимовляти зуби і т. п.

У формі загадок діти вчать визначати, що «заважає» їм вимовляти різні звуки... Вихователь, поруч з приголосними звуками, для загадок добирає і голосні; закріплює знання про них, привчає дітей уважно вслуховуватись у кожний звук, що промовляється. Слід показати дітям, що деякі приголосні звуки можна проспівати (*ммм*), голосно крикнути (*ррр*) і цим вони начебто нагадують голосні, але всі вони обов'язково під час вимови зустрічають перешкоду. Це є основною характеристикою приголосних звуків...

Характеристика приголосного звука є найбільш наочною в зіставленні пари приголосних звуків (*б-бь, в-вь, р-рь* і т. п.), тому в основу формування у дітей умінь розрізняти приголосні звуки покладено принцип їх зіставлення всередині звукових пар. Діти дізнаються про розподіл приголосних та тверді й м'які на тому ж занятті, на якому знайомляться загалом з приголосними. Вихователь повідомляє дітям, що кожен приголосний звук має свою пару. Діти знають, що у звуків є «братики», розрізняють «великого братика» і «маленького братика». Відтепер вихователь може додати, що один з братиків — сердитий, а інший — добрий, ласкавий. Називає будь-яку пару приголосних (скажімо, *л-ль*), а ще краще, якщо діти виділять ці приголосні зі слів, а вихователь запропонує визначити, який з цих «братиків» сердитий, а який ласкавий. Вихователь пропонує назви для твердих і м'яких приголосних звуків: «Великого братика» ми й називатимемо твердий приголосний звук, а «маленького» — м'який приголосний звук, твердий приголосний звук будемо позначати синьою фішкою, а м'який — зеленою»...

Упродовж ознайомлення з голосними, твердими і м'якими приголосними звуками діти можуть аналізувати чотиризвукові слова різного звукового складу: *слон, рама, лист...* Картинки-схеми на столах замінюються схемами звукового складу, слова—смушками паперу без малюнків, а картинки-схеми на дошці залишаються.

Після того, як п'ятирічки навчаються розрізняти голосні, тверді й м'які приголосні звуки, слід ознайомити їх з наголосом, навчити виділяти в слові наголошений звук, позначити його фішкою на моделі. Наголос закріплює слово в єдине ціле, тому правильне визначення наголосу при читанні в майбутньому дасть змогу дітям подолати поскладову вимову слова й перейти до читання цілими словами. Спочатку п'ятирічки знайомляться з наголошеним складом. Діти мають отримати елементарне уявлення про те, що склади в слові звучать неоднаково, один з них вимовляється з більшою силою.

Починати навчання виокремлення наголошеного складу краще з двохскладових слів з наголосом на першому складі (*лампа*), а потім переходити до слів з наголосом на другому складі (*коза*). При виділенні наголошеного складу слово потрібно вимовляти цілком. Вихователь показує правильну вимову слова з підкресленим наголосом, допомагає дітям визначити наголошений склад. Для навчання можна використати ігрову ситуацію: спочатку дібрати слова, які позначають імена, й запропонувати дітям «покликати» те чи інше ім'я. У такий спосіб вимови дитина робить акцент на наголошений склад, що допомагає їй потім називати його...

Слідом за наголошеним складом дітей можна навчати виділення наголошеного голосного звука в слові... Для позначення наголошеного голосного звука використовується фішка чорного кольору...

Педагог вимовляє слово повністю з тривалим виділенням наголошеного голосного звука і веде указкою під складеним з фішок словом, затримує її під наголошеним голосним відповідно до своєї вимови...

Важливим моментом такої роботи є вимова дітьми слова з послідовним наголосом на всіх голосних (*шууба, шубаа*) і визначення правильного наголосу. Це дає можливість показати дітям, що перенесення наголосу з одного голосного звука на інший може зробити слово беззмистовним чи змінити його значення (*замок—замок*)...

На прикінцевому етапі роботи на засвоєння звукового аналізу графічна схема звукового аналізу слова не використовується, діти складають слова з фішок на столах. На дошці картина — схема замінюється смужкою-схемою. Слід пам'ятати, що в роботі з дітьми не вживається термін «схема». Вихователь пояснює дітям, що вони працюватимуть без картинок тільки зі смужечками, які складаються з клітинок...

*(Методические рекомендации по подготовке к обучению грамоте детей пяти лет для воспитателей детских дошкольных учреждений. — К.: РМК, 1987. — С. 14-20).*

А.М. БОГУЩ

### ПІДГОТОВКА РУКИ ДИТИНИ ДО ПИСЬМА

В основу оволодіння письмом покладено рухові навички. Процес формування навичок письма можна поділити на чотири стадії. Дошкільний вік вважається «специфічною» орієнтовною стадією, в процесі якої дитина ознайомлюється з графічними рухами й формами, набуває графічного досвіду. Від правильної організації цього досвіду великою мірою залежить успіх перших письмових вправ у школі. В практиці роботи спостерігаються факти раннього вияву графічної діяльності у дітей. Справді, діти рано тягнуться до олівця й паперу. У дошкільних закладах систематично проводяться заняття з образотворчої діяльності, на яких діти засвоюють графічні навички малювання.

Проте графічні навички, потрібні для малювання, і навички письма — не одне й те саме. Графічні прийоми письма часом прямо протилежні прийомам малювання. Можна виокремити три групи навичок письма: технічні — вміння правильно користуватися письмовим приладдям, координувати рухи руки, додержуватися гігієнічних правил тощо; графічні — вміння правильно зображати окремі букви та слова (привальний нахил, розмір, положення літер на лінійці тощо); орфографічні — вміння правильно визначати звуковий і буквений склад слів.

Зіставимо деякі навички письма й малювання (за даними Г.С.Лепського).

#### Навички письма:

1. Під час письма дитина кладе зошит похило.
2. Дитина нахилиється над зошитом.
3. Під час письма передпліччя обох рук лежать на столі, дитина спирається на лікоть правої руки, працюють тільки пальці, дрібні м'язи п'ясті; права рука закриває нижню частину зошита.

#### Навички малювання:

1. Альбом для малювання завжди лежить прямо.
2. Посадка пряма, дитина відхиляється від альбому.
3. Під час малювання права рука не має закривати альбом, на неї не можна спиратися, вона має бути зовсім вільна, легко тримати олівець і легко рухатися. Ліва рука злегка підтримує альбом, на неї і спирається дитина.

Отже, технічні навички письма мають свою специфіку, свої труднощі. Не менш складні й графічні навички. Щоб у дитини формувалася графічна навичка, у неї мають утворитися потрібні умовні рефлекси, асоціації між тим, що вона чує, уявляє, говорить, і тим, що відтворює (складом, словом, звуком). Щоб написати тільки одне слово, дитина мусить виконати цілу низку операцій: проаналізувати звуковий склад слова, встановити послідовність звуків у слові, уточнити звукофонему, відокремити їх від близьких за звучанням, диференціювати збіг приголосних, швидко «перешифрувати» фонему з графеми. Якість написання букв багато в чому залежить від того, як дитина орієнтується в завданні, наскільки вона вміє аналізувати рисунок букви на зразку, знаходити в зошиті ті місця, де лінія букви різко змінює свій напрям.

У процесі письма утворюються зв'язки між елементами мови й рухами, потрібними для їх позначення на письмі. Саме під час

утворення цих зв'язків дитина стикається з великими труднощами, які зумовлюються високою рухливістю руки, пальців, п'ясті, передпліччя. Кожна частина руки може рухатися досить швидко і в різних напрямках. Що рухливіший орган і що більша кількість його частин з високою рухливістю бере участь у виконанні рухів, то складнішими й різноманітнішими виявляються сигнали, які йдуть із периферії до рухового аналізатора, і тим важче забезпечити точність рухів.

Руки руки гальмуються під дією зовнішніх факторів: рух за інерцією, важкість самої руки, протидія паперу, одягу, тобто цілий комплекс силових взаємодій, які заважають точному виконанню руху. Щоб запобігти відхиленню руки, дитина мимоволі напружує м'язи, рука втрачає свою рухливість, з'являються різні помилки. Отже, щоб дитина навчилася писати, вона насамперед має навчитися виконувати рухи легко, вільно, без зайвого м'язового напруження.

Особливості й труднощі письма полягають у необхідності одночасного розвитку рухів руки й очей. Виконання рухів контролюється, корегується, управляється шляхом зіставлення результату з метою руху.

На початкових етапах оволодіння письмом, коли в дитини ще відсутні кінестетичні уявлення, рухи контролюються зором. Педагог пише потрібну букву на дошці, пояснює спосіб дії. Дитина стежить зором, мислено аналізує структуру букви, в корі головного мозку в неї утворюється модель буквеного знака, який потрібно відтворити в зошиті. Написання букви в зошиті також супроводжується зоровим контролем, відбувається зорове зіставлення написаного із зразком і коригування величини, форми, положення букви на лінійці та її окремих частин. Дитина має справу з такими просторовими відношеннями, як праворуч, ліворуч, вгорі, внизу, під лінією, на лінії, посередині рядка тощо. Орієнтування на сторінці зошита, утворення рефлексу на відношення, координація рухів руки, зору дається дитині досить важко.

Умовні рефлекси на просторові сигнали утворюються в кілька разів повільніше порівняно із звичайними умовними рефлексамі, оскільки вони потребують розрізнення складних просторових відношень. Отже, дитина має ще до школи набути певного чуттєвого досвіду просторової орієнтації, навчитися управляти і корегувати свої рухи.

В оволодінні навичкою письма, як і будь-якою іншою руховою навичкою, важливого значення набувають підготовчі вправи. Основна мета таких вправ — підготувати руку дитини до письма, сформувати руховий стереотип, допомогти дитині позбутися тих,

труднощів, які виникають на початкових етапах оволодіння навичками письма. Як показує аналіз проведених досліджень (Н.М.Красногорського, О.В.Запорожця, Н.С.Пантіної, Я.З.Неверович, М.І.Лісіної, Д.Б.Ельконіна, Є.В.Гур'янова та ін.), дитина старшого дошкільного віку як у фізіологічному, так і в психологічному відношенні готова до сприймання нових видів орієнтовно-дослідницької діяльності і на її основі до засвоєння складніших рухових навичок, до яких належить і навичка письма.

Оскільки в основу оволодіння письмом покладено формування рухової навички, оволодіння просторовою орієнтацією, розвиток координованих рухів руки й ока, то, безумовно, підготовка руки дитини до письма здійснюється впродовж усього перебування дитини в дитячому садку і не може обмежуватися тільки написанням елементів букв.

Так, уже в молодшій групі використовуються дидактичні ігри, спрямовані на розвиток дрібних м'язів пальців руки та формування вміння діяти за вказівкою дорослих. Дидактичні ігри на кшталт «Кожну намистину — на свою нитку», «Прокоти кульку», «Склади башту», «Побудуємо будинок» учать дитину виконувати дії за зразком, розвивають дрібні м'язи руки.

У середній групі широко використовуються ігри з мозаїкою, з розбірними дидактичними іграшками, декоративне малювання.

У старшій групі проводяться ігри на розвиток окоміру й дрібних м'язів руки: «Знайди такий самий малюнок», «Відгадай на дотик», «Виклади фігуру», «Підбери палички» та ін.

Корисними вправами для підготовки руки дитини до письма є декоративне малювання фарбами та олівцями на обмеженому просторі, зорові й слухові диктанти, які проводяться в усіх вікових групах. Розвивають дрібні м'язи руки і дидактичні ігри з дрібним дидактичним матеріалом: паличками, соломинками, кульками, втулками та ін. Для старших дітей вводяться спеціальні вправи, покликані підготувати руку до письма: навчити безвідривних рухів, орієнтування в зошиті тощо.

Отже, підготовка руки дитини до письма передбачає розвиток:

- п'ясті руки й дрібних м'язів пальців;
- координації рухів руки, пальців, очей, передпліччя;
- окоміру (вміння визначити центр, середину, підпорядкувати рухи руки, очей контролю свідомості);
- просторових уявлень (ліворуч, праворуч, внизу, над і під лінією, між лініями);

- плавності, точності й ритму рухів;  
 - уміння проводити впродовж 0,5 хв безвідривні лінії олівцем на папері, в зошиті.

У дитячому садку діти пишуть кольоровими олівцями і простим м'яким олівцем з коротким вістря, кульковою ручкою. Олівець рекомендується брати так, як ручку в школі, трьома пальцями: великим, вказівним і середнім. Великий і середній тримають олівець, а вказівний притримує його зверху. Олівець рекомендується тримати вільно, не затискаючи між пальцями. Вказівний палець не слід згинати. Кінець олівця спрямований у праве плече. Тримати його потрібно на відстані 2,5-3 см від загостреного кінця.

Вихователь має звернути увагу й та не, що напрям рухів передпліччя, п'ясті і пальців рук має бути таким, як і під час написання букв.

У школі від дітей вимагають правильного положення зошита, яке забезпечило б письмо з нахилом під кутом 65°. Нахил зошита дає руці можливість легко й плавко рухатися по ньому, виробляє навичку швидкого письма.

З перших днів занять у дитячому садку вихователь також має стежити за правильним положенням зошита під час письма, вчити дітей виконувати вправи з нахилом праворуч. Дитині пояснюють: зошит потрібно класти так, щоб початок рядка, на якому вона писатиме, був на середині грудей. Поступово зошит лівою рукою пересувається ліворуч вгору.

У школі від дітей вимагається вміння орієнтуватися в обмеженому просторі: писати букви, не виходячи за межі рядка, доводити букви точно до лінії. Це не відразу вдається першокласникам. Щоб запобігти помилки, потрібно ще до школи навчити дітей орієнтуватися в зошиті, розуміти такі поняття: на лінії, під лінією, між лініями, між першою і третьою лініями, «лівий верхній кут», «правий верхній кут», «посередині» і т. ін. З цією метою дітей ознайомлюють із зошитом в одну (широку) лінійку, в якому вони виконують вправи з прямих, хвилястих, дугоподібних та овальних ліній. Використання такого зошита пояснюється тим, що всі лінійки розташовані на однаковій відстані, а це дає дитині можливість легко орієнтуватися в зошиті, малювати в ньому за вказаним розміром (відповідно до кількості лінійок) різні предмети й орнаменти.

Наводимо опис окремих вправ із підготовки руки дитини до письма.

### **Проведення похилих ліній між двома лініями**

*Завдання:* вчити сполучати дві крапки, проводити похилу лінію (з нахилом вправо) між двома лініями, орієнтуватися на сторінці зошита.

Діти з'єднують крапки, поставлені ними на попередньому занятті. Потім пишуть ручкою похилі палички між двома лініями на новому рядку.

### **Проведення прямих ліній з крапками**

*Завдання:* закріплювати вміння проводити прямі лінії з нахилом вправо різної довжини, лічити лінійки.

Діти ставлять крапки на першій та третій лініях, сполучають їх, пишуть похилу лінію між першою та третьою лініями з крапкою вгорі; наступну паличку пишуть між першою та другою лініями, крапку ставлять на верхній лінії, так заповнюють рядок до кінця. На дошці дається зразок.

### **Малювання трикутників між двома лініями**

*Завдання:* вчити ставити крапки на лініях та сполучати їх між собою в трикутники.

Вихователь пропонує поставити одну крапку на верхній лінійці і дві — на нижній, сполучити їх між собою, щоб вийшов трикутник.

### **Малювання ялинок**

*Завдання:* вчити проводити вертикальну лінію, сполучаючи дві крапки, рівномірно розмішувати від центральної лінії похилі лінії.

Вправа виконується кольоровими олівцями. В зошиті у дитини стоять крапки між першою та п'ятою лініями. Діти сполучають крапки прямою лінією — стовбур ялинки, потім зеленим олівцем малюють похилі лінії, не виходячи за межі лінійок.

### **Малювання прямокутників (квадратів) між двома лініями**

*Завдання:* вчити орієнтуватися на сторінці зошита, сполучати крапки, малювати прямокутники (квадрати).

Вихователь пропонує поставити дві крапки на верхній лінійці, дві — на нижній симетрично, сполучити їх. Вправа виконується ручкою.

### **Штрихування геометричних фігур похилими лініями**

*Завдання:* вчити проводити похилі лінії в межах контуру (квадрат, трикутник) не відриваючи руку, орієнтуватись у напрямках: згори вниз, похило.

На окремих аркушах паперу даються готові контури геометричних фігур. Вихователь показує і пояснює, що починати штрихування потрібно з верхнього лівого кута, поступово заповнюючи

контур симетричними похилими лініями зліва направо до нижнього правого кута.

**Штрихування геометричних фігур прямими лініями (прямокутник, коло)**

Вправа виконується аналогічно до попередньої.

**Штрихування геометричних фігур уривчастими лініями**

*Завдання:* вчити дітей заповнювати заданий простір (коло, трикутник) короткими, уривчастими похилими лініями, проводячи їх у певному напрямку.

У дітей на столі листочки з контурами геометричних фігур. Педагог показує прийоми штрихування: штрихувати потрібно короткими похилими лініями знизу вгору (в трикутнику) або зліва направо (в колі), не виходячи за межі контуру. Вправа виконується олівцем.

**Слуховий диктант**

*Завдання:* закріпити навички письма зліва направо, вміння орієнтуватися на сторінці зошита, проводити прямі й похилі лінії.

Під диктовку вихователя діти ставлять крапки на нижній та верхній лінійці, з'єднують їх (палички між двома лініями), потім ставлять крапку на першій та третій лінійках, з'єднують їх.

**Слуховий диктант**

*Завдання:* закріпити навички орієнтування в зошиті, проведення прямих, похилих ліній між двома лінійками.

Під диктовку вихователя діти ставлять ручкою дві крапки на верхній лінійці, дві крапки — на нижній, з'єднують їх, малюють прямокутники, квадрати, потім—трикутники, заштриховують їх.

**Малювання візерунка з хвилястих ліній (ледве помітні хвилі)**

*Завдання:* вчити проводити хвилясту лінію між двома лінійками, не торкаючись їх, не відриваючи руки.

Вправа виконується ручкою, вихователь дає зразок на окремому аркуші. Між хвилями рівномірно ставляться крапки.

**\* Візерунок із хвилястих ліній (великі хвилі)**

*Завдання:* вчити проводити лінію з густо розташованими хвилями між двома лінійками, не торкаючись їх.

За зразком педагога діти ручкою малюють між двома лінійками, не торкаючись їх, безперервну лінію з густими хвилями.

**Візерунок із дугоподібних ліній**

*Завдання:* вчити проводити замкнені дугоподібні лінії в обмеженому просторі (між двома лінійками), не відриваючи ручку від паперу.

Вихователь показує прийоми малювання візерунка: поставити ручку під верхньою лінійкою і вести дугу вниз до нижньої лінійки

і так до кінця рядка, не відриваючи руки. Аналогічно виконується вправа з дугою, спрямованою догори.

**Візерунок із ламаних ліній**

*Завдання:* вчити проводити суцільні ламані лінії між двома лінійками, не відриваючи ручки від паперу; проводити їх знизу вгору, згори вниз, зліва направо.

Дітям показують, як провести суцільну ламану лінію; починати потрібно знизу, потім вести лінію вгору і опустити вниз і т.ін.

**Штрихування будиночка**

*Завдання:* продовжувати вчити орієнтування в обмеженому просторі проводити вертикальні лінії згори вниз, похилі—згори вниз і зліва направо.

Діти отримують аркуші паперу з контуром будиночка за парканом. Вихователь показує прийоми штрихування. Вправа виконується олівцем.

**Штрихування кошика**

*Завдання:* закріплювати навички штрихування в обмеженому просторі чергувати вертикальне, горизонтальне та похиле штрихування (прямі й похилі лінії).

Діти отримують аркуші паперу з контуром кошика, їм показують прийоми штрихування. Вправа виконується олівцем.

**Штрихування чашки (відра, барабана)**

*Завдання:* закріплювати навички штрихування прямими та ламаними лініями в обмеженому просторі.

Вправа виконується олівцем. Діти штрихують готовий контур.

**Малювання предметів з овальних ліній (сливи, жолуді)**

*Завдання:* вчити малювати одним рухом руки овальні предмети різні за розміром, ставити крапки.

Діти розглядають муляж сливи. Педагог показує, як малювати сливу: відлічити три лінійки, поставити крапки, від верхньої лінійки провести замкнену овальну лінію проти стрілки годинника одним рухом руки. На рядку рівномірно чергувати сливи двох розмірів — на дві й на одну лінійку. На контурі сливи поставити крапку й намалювати корінець. Вправа виконується олівцем.

**«Жолуді»**

*Завдання:* закріпити навички малювання предметів замкненою овальною та напівовальною (шапочку) лініями, ставити крапки.

Вправа виконується так само, як і попередня.

**«Жук»**

*Завдання:* вчити відраховувати лінійки, проводити напівовальні, овальні, дугоподібні лінії.

Вихователь дає зразок. Тулуб жука малюють між першою та третьою лінійками. Під верхньою лінійкою відокремлюють вигнутою лінією голівку посередині овалу виділяють на спині крильця, потім вусики, лапки.

**«Гірлянди на ялинку»**

*Завдання:* вчити проводити замкнені округлі лінії одним рухом руки між двома лінійками, не виходячи за їх межі, з'єднувати кола між собою.

Педагог показує прийоми малювання кола, гірлянд. Діти малюють олівцем спочатку горизонтально, потім вертикально.

**Написання гачків**

*Завдання:* вчити проводити округлі лінії з переходом на прямі з заокругленням.

Вправа виконується рукою між першою та третьою лінійками. Під першою лінійкою діти малюють невеличкий кружечок проти руху стрілки годинника, від нього вниз до третьої лінійки провести пряму лінію, заокруглити й провести гачок до другої лінійки, не відриваючи руки.

**Суцільна дугоподібна лінія з петлями**

*Завдання:* вчити проводити суцільну дугоподібну лінію з заокругленням унизу і вгорі (з вузькими дугами) в обмеженому просторі (між двома лінійками) одним рухом руки.

**Візерунок із прямих і похилих ліній з петлями**

*Завдання:* вчити проводити суцільну лінію з прямих і похилих ліній з петлями (петля внизу, вгорі) в обмеженому просторі між першою та третьою лінійками.

Вправа виконується ручкою. Вихователь показує прийоми роботи: відлічити три лінійки, від нижньої лінійки вести похилу лінію вгору до першої лінійки, заокруглити, перетинаючи попередню лінію на другій лінійці (петля), внизу не заокруглювати. Вправа виконується безвідривним рухом.

**Суцільна дугоподібна лінія з петлями**

*Завдання:* закріплювати вміння писати дугоподібні лінії з петлями різного розміру.

Вправа виконується на трьох лінійках: петлі різного розміру чергуються між першою і третьою, другою і третьою лінійками.

Візерунок з похилих та прямих ліній з петлями внизу і вгорі  
*Завдання:* вчити дітей проводити лінії з петлями внизу і вгорі між першою і третьою лінійками.

Вправа виконується ручкою. Відлічити три лінійки, поставити крапку на другій лінійці, від неї вести похилу лінію вгору з заокругленням до першої лінійки, опустити вниз пряму лінію, перетинаючи похилу посередині (верхня петля), внизу заокруглити вліво й вести вгору, перетинаючи пряму лінію посередині (нижня петля), потім вести похилу лінію до першої лінійки, роблячи заокруглення. Вправа виконується безвідривним рухом руки.

**Штрихування контуру соснової шишки**

*Завдання:* вчити дітей проводити напівовальні лінії зліва направо, орієнтуватись у просторі.

Діти отримують аркуш паперу з контуром шишки. Розглядають будову шишки. Вихователь показує прийоми напівовального штрихування: перший та другий рядки. Вправа виконується олівцем. Штрихування контуру качана кукурудзи (риби). Вправа виконується аналогічно до попередньої. Листочки кукурудзи штрихують похилими лініями. Гачок з боковою петлею.

*Завдання:* вчити писати безвідривним рухом гачок з петлею між двома лінійками.

Вихователь показує і пояснює прийоми роботи: починати потрібно з проведення прямої лінії зверху вниз, заокруглюючи внизу вліво, зробити петлю і продовжити її до верхньої лінійки. Вправа виконується ручкою. Візерунок з прямих ліній з боковими петлями («парканчик»).

*Завдання:* вчити проводити прямі лінії з боковими петлями. Між двома лінійками.

Діти проводять пряму лінію зверху вниз, потім по цій самій лінії ведуть вгору до середини, роблять петлю й ведуть похилу лінію до верхньої лінійки, від неї знову опускають пряму лінію.

**Ознайомлення з зошитом у дві вузькі рядкові лінії з рідко проведеною похилою та допоміжною лінією**

*Завдання:* ознайомити дітей із зошитом, учити орієнтуватися на сторінці зошита, ставити крапки, писати палички.

Діти порівнюють зошити в одну лінійку та у рідку сітку. Вихователь ознайомлює з робочим рядком, лініями. Діти ставлять крапки на верхній рядковій робочій та на нижній лініях, пишуть палички. Написання гачків.



*Завдання:* вчити писати гачки (паличку із заокругленням унизу), не виходячи за межі робочого рядка.

Поставити ручку на верхній рядковій лінії, вести вниз, унизу заокруглити так, щоб вийшов гачок.

Написання довгої палички з петлею внизу

*Завдання:* вчити орієнтуватися на сторінці зошита, писати довгу паличку з петлею внизу.

Починати писати довгу паличку потрібно від верхньої рядкової лінії до нижньої допоміжної, заокруглити вліво, зробити петлю, яка перетинає нижню рядкову лінію робочого рядка.

(Богущ А.М. *Підготовка руки дитини до письма*. — К.: Рад. шк., 1976. — 78 с.)

А.М.БОГУЩ

## МОВНА ПІДГОТОВКА ДІТЕЙ ДО ШКОЛИ

...Мовна підготовка дітей до школи не може бути повноцінною без належного рівня розвитку мовлення. Мовна готовність дітей до школи охоплює кілька компонентів: правильну звуко- і слововимову, вміння вільно спілкуватися з однолітками й дорослими, наявність знань і уявлень про довколишнє середовище.

Проте одних лише знань у підготовці дітей до школи недостатньо. В них слід розвивати якісні особливості мислення (Л.С. Виготський, Г.О.Люблинська, Л.А.Венгер, В.В.Давидов, В.К.Котирло та ін.), навчати зіставляти, встановлювати причинні залежності й закономірності шляхом логічних міркувань і умовисновків. Для цього діти мають оволодіти певними мовленнєвими навичками.

Саме тому завдання дошкільного закладу, на думку Л.О.Пеньєвської, виховувати у дітей такі якості усного мовлення, на яких може ґрунтуватися навчання в першому класі. Серед них насамперед потрібно виокремити граматичну правильність мовлення, тобто оволодіння граматичними формами слів (навчитися правильно вживати відмінкові закінчення, дієслівні форми та їх видозміни, суфікси, префікси, узгоджувати іменники з іншими частинами мови в роді та числі, правильно будувати речення, дотримуватися відповідного порядку слів, уживати прийменники, сполучники, будувати складносурядні й складнопідрядні речення.

Майбутні школярі мають оволодіти певним лексичним запасом, який складає 3-3,5 тис. слів, мати чітку вимову, вміти точно і зрозуміло висловлювати свої думки, зв'язно будувати розповідне мовлення. Особливе місце в мовній підготовці дітей до школи посідає уміння аналітично ставитися до мовної дійсності, тобто чути, помічати й виправляти мовні помилки й недоречності в мовленні товаришів і власному, здійснювати звуковий і словесний аналіз мовлення (Д.Б.Ельконін, Л.Є.Журова).

Мовна підготовка дітей до школи охоплює оволодіння практичними мовленнєвими навичками, удосконалення комунікативних форм і функцій мовної дійсності, формування її усвідомлення, яке, за словами Ф.О.Сохіна, може бути назване «лінгвістичним розвитком дитини». Оволодіння такими якостями ще в дошкільному закладі — означає оволодіння умінням учитись. А це... передусім: уміння слухати, розуміти вказівки й пояснення дорослого; керуватись у своїй діяльності словесними вказівками; розуміння сенсу навчальних завдань, їх відмінностей від практичних; усвідомлення способів виконання дії; точне й ретельне виконання завдань відповідно до вимог; уміння працювати у певному темпі...

Наступність певною мірою забезпечується вже програмними вимогами дитячого садка та школи. Між ними немає принципових розходжень. Однак потрібно зазначити, що програмні вимоги з даного розділу в дитячому садку ще не вповні відповідають тій перебудові, яка відбувалася в початковій школі.

Зміст матеріалу про ознайомлення з довкіллям розташовано переважно за кількісним його зростанням. Програма недостатньо орієнтує вихователів на систематизацію знань, на формування узагальнень, розкриття причинно-наслідкових зв'язків і взаємовідносин в середовищі, яке оточує дітей, на оцінку явищ, обґрунтування своєї думки, самооцінку і самоконтроль. Обмаль уваги приділяється вирішенню пізнавальних і мовних завдань, логічних вправ.

Недосить уваги зосереджено й на аналізі мовного матеріалу (зокрема, виявленні стилістичних, морфологічних і синтаксичних помилок у мовленні мовців), мови розповідей, казок, віршів. Внаслідок цього знання дітей про навколишнє середовище безсистемні, вони не вміють робити відповідні умовисновки, в них бідний словник, бракує навичок контролю й оцінки своєї мовної діяльності...

Навчання рідної мови має будуватися на усвідомленні дітьми мови як особливої форми дійсності (С.Н.Карпова, Ф.О.Сохін), збагаченні їхнього словникового запасу, що позначають абстрактні

поняття, властивості, якості, ознаки й зв'язки між предметами, речення різної конструкції (Г.М.Ляміна, В.Й.Ядешко), формування у них аналітико-критичного ставлення до мови...

Забезпечення наступності дитячого садка і школи зобов'язує вихователів формувати систему розумових дій, широко використовувати прийом зіставлення — підгрунтя розуміння й мислення (К.Д.Ушинський). У ході зіставлення предметів і явищ довколишнього світу дитина оволодіває процесом аналізу й синтезу, групування, узагальнення, систематизації, класифікації, вчиться самостійно робити умовисновки. Для цього бажано використовувати запитання типу: «Чого більше — ромашок чи квітів? Яблук чи фруктів?» і т. ін. Кінцевою метою усіх цих вправ має бути формування уміння самостійно використовувати розумові дії за нових умов, в нових ситуаціях.

Заняття з розвитку мови та ознайомлення з довкіллям мають сприяти розвитку самостійного мислення в дітей. Сприятливі в цьому відношенні такі види занять, як екскурсії, екскурсії-огляди, спостереження, бесіди за картинками. За допомогою запитань причинного характеру вихователь спрямовує активність дітей на пошуки причинно-наслідкових зв'язків, стимулює їх до міркування, формує уміння обґрунтовувати свої думки. Особливо цінним є ситуації «сумніву» — дитина відповідає правильно, але вихователь висловлює сумнів: «Ти говориш, що тут зображено осінь, а я гадаю, що весна. Чому ти вважаєш, що це осінь?» Висловлений дорослим сумнів вчить дитину самостійно мислити. Така цінна мисленнева якість — обов'язкова передумова успішного засвоєння матеріалу в школі.

Доступні дітям дошкільного віку пізнавальні логічні і мовні задачі, які створюють для дитини своєрідну проблемну ситуацію, ставлять її в умови пошуку помилки, розв'язання цієї задачі, відповіді на запропоноване питання. Кожна задача містить певну суперечність, яка є джерелом боротьби між знаннями дитини та даними в пізнавальній задачі. Розв'язання таких задач активізує пізнання, розумову діяльність...

Підготовка дітей до школи потребує розвитку планувальної функції мовлення дитини... У дитячому садку це широке використання прийомів самостійного складання дітьми планів наступних переказів художніх творів, складанні творчих розповідей, поділі художніх творів і картин на частини, придумуванні до них назв. У старшому дошкільному віці бесіду за сюжетом картини чи художнього твору потрібно замінювати планом. Дітям пропонується план у вигляді п'яти-шести запитань, за яким вони розповідають.

Сприяє розвитку планувальної функції мовлення самостійний поділ розповіді на окремі логічно завершені частини, вигадкування до них назви. На відміну від школи, назви мають даватися тут у розповідній формі. Так, діти розглядають картину «Зимові розваги», вихователь пропонує їм розділити картину на певні частини (за потреби — допомагає) і назвати кожна з них: «Діти ліплять сніговика», «Ось як покатався!», «На ковзанці», «Наш дім». До кожної частини складають сюжетну розповідь. На закінчення заняття хтось із дітей складає розповідь за змістом усієї картини...

Уже в дошкільному віці дитина мусить оволодіти вмінням зіставляти результати своєї роботи з поданим зразком. У мовній діяльності це, звісно, спричиняє певні труднощі, оскільки еталоном зіставлення є слово — словесний зразок, з одного боку, і мовні відповіді дітей — з другого. Дитина має сприйняти словесну вказівку вихователя, усвідомити її і, відповідно до словесної інструкції, спланувати свою мовну діяльність. Ось чому дітей потрібно вчити самостійно оцінювати свою відповідь, активно ставитись до мовного завдання, висловлювати своє ставлення до результатів діяльності. Постійне стимулювання оцінювання відповіді товаришів привчає їх бути уважними до словесної інструкції вихователя, запам'ятовувати завдання, тексти, усвідомлювати їх зміст, брати активну участь в аналізі відповідей однокласників, виправляти допущені помилки. Педагог має залучати дітей до розгорнутого аналізу й оцінки мовних відповідей їхніх товаришів, до контролю й оцінки свого мовлення, тобто *формувати в них елементарні оцінно-контрольні дії...*

*Контрольні дії* — це усвідомлене регулювання дитиною мовної діяльності для запобігання мовним помилкам, констатації їх і виправлення, а також забезпечення відповідності результатів навчальної діяльності запропонованому (чи складеному самостійно) плану, вимогам, зразку, нормам вимови.

*Оцінні дії* спрямовані на оцінку результатів мовної діяльності. Вони ґрунтуються на аналізі процесу діяльності, зіставленні здобутого результату з вимогами, які ставилися. Це мовленнева дія, під час якої розкриваються мотиви, що стимулюють дитину до відповідної оцінки. В них висловлюється певне її ставлення до предмета оцінки.

*Оцінно-контрольні дії* охоплюють: а) уміння оцінювати і контролювати діяльність однолітків, тобто взаємооцінку й взаємоконтроль; б) уміння оцінювати і контролювати власну діяльність, тобто самооцінку й самоконтроль.

У процесі навчальної діяльності оцінно-контрольні дії виконують подвійну функцію: по-перше, вони є передумовою і засобом засвоєння знань, формування відповідних мовленнєвих умінь і навичок, а, по-друге, вони є найважливішою передумовою використання засвоєних знань сформованих мовленнєвих умінь і навичок.

Процес навчання дітей дошкільного віку здійснюється під час спілкування дорослого й дитини у спеціально організованих чи таких, які виникають стихійно, групових й індивідуальних комунікативних ситуаціях. Функціональною основою спілкування є мовлення. Розвиток мовлення дітей дошкільного віку здійснюється у двох формах—на навчальних заняттях і в процесі індивідуального спілкування дорослих з дитиною і дітей одне з одним. Розвиток мови передбачає широке використання педагогом оцінки й контролю як складників цієї діяльності. Педагогічна оцінка й контроль, які використовуються в процесі спілкування, неминуче призводять до зародження в дітей аналогічних оцінно-контрольних дій.

Формування у дошкільників свідомого ставлення до мови, елементів усвідомленої оцінки й контролю — актуальне завдання сучасного навчання, вирішення якого дасть змогу втілити наступність двох початкових ланок освіти — дошкільних дитячих закладів і початкової школи.

(Богуш А.М. *Речевая подготовка детей к школе.* — К.: Рад. шк., 1984. — С. 26-33; 45).

**ЗМІСТ**

Від упорядника . . . . . 3

**Розділ 1. НАУКОВО-ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ МЕТОДИКИ  
НАВЧАННЯ ДІТЕЙ РІДНОЇ МОВИ ТА ОЗНАЙОМ-  
ЛЕННЯ З ЯВИЩАМИ НАВКОЛИШНЬОГО ЖИТТЯ . . 9**

ПОТЕБНЯ О.О. Поезія. Проза. Згущення думки . . . . . 9  
 ФЕРДШАР ДЕ СОСЮР. Мова та її визначення . . . . . 11  
 ФЕРДШАР ДЕ СОСЮР. Місце мови серед явищ мовної діяльності . . . 13  
 КРАСНОГОРСЬКИЙ М.І. Вища нервова діяльність дитини . . . 17  
 ПІАЖЕ Ж. Егоцентричне мовлення . . . . . 18  
 РУБІНШТЕЙН С.Л. Мовлення. Мовлення і спілкування . . . . 22  
 ВИГОТСЬКИЙ Л.С. Мислення і мовлення. Проблема і метод дослідження . . . . . 27  
 ВИГОТСЬКИЙ Л.С. Думка і слово . . . . . 28  
 БАЄВ Д.Ф. Психологія внутрішнього мовлення . . . . . 31  
 СИНИЦЯ І.О. Мова і мовлення . . . . . 33  
 СИНИЦЯ І.О. Основні різновиди мовлення . . . . . 36  
 КОСТЮК Г.С. Психологія розуміння . . . . . 41  
 ЛЕОНТЬЄВ О.О. Поняття мовленнєвої діяльності . . . . . 43  
 ЛЕОНТЬЄВ О.О. Суспільні функції та функціональні еквіваленти мови як проблема мовленнєвої діяльності . . . . 44  
 БОГУШ А.М. Навчання дітей дошкільного віку рідної мови . . 45  
 ФЕДОРЕНКО Л.П. Закономірності засвоєння рідної мови . . . 47  
 ФЕДОРЕНКО Л.П. Фундаментальні поняття методики . . . . 48  
 ФЕДОРЕНКО Л.П. Закономірності засвоєння мови . . . . . 49  
 ФЕДОРЕНКО Л.П. Принципи методики навчання мови . . . . 51

КОРОТКОВА Е.П. До проблеми вивчення принципів навчання мовлення . . . . .	53
ЧУКОВСЬКИЙ К.І. Дитяче чуття мови . . . . .	56
ЧУКОВСЬКИЙ К.І. Неусвідомлена майстерність . . . . .	56
ПІРОЖЕНКО Т.О. Мовлення дитини як відображення розвитку форм спілкування . . . . .	57
ПІРОЖЕНКО Т.О. Методика обстеження і координати зростання мовленнєвого розвитку дошкільника . . . . .	64
ПІРОЖЕНКО Т.О. Ознаки комунікативно-мовленнєвого розвитку дошкільника . . . . .	65
БОГУШ А.М. Діяльність, активність, мовлення . . . . .	70
КОЧЕРГАН М.П. Функції мови . . . . .	78
ЛУЦЕНКО І.О. Взаємозв'язок між розвитком мовлення і становленням спілкування . . . . .	80
ГАВРИПІ Н.В. Структура і функції мовленнєвотворчої діяльності дошкільників . . . . .	86
ГАВРИПІ Н.В. Характеристика типів мовленнєвотворчої діяльності дітей . . . . .	92

**Розділ 2. СТАНОВЛЕННЯ ДОШКІЛЬНОЇ ЛІНГВОДИДАКТИКИ ЯК НАУКИ . . . . . 99**

КОМЕНСЬКИЙ Я.А. В яких заняттях поступово повинні вправлятися діти від самого народження, щоб на шостому році життя вони засвоїли ці вправи . . . . .	99
КОМЕНСЬКИЙ Я.А. У який спосіб потрібно вправляти дітей у розумінні речей . . . . .	101
КОМЕНСЬКИЙ Я.А. У який спосіб потрібно майстерно вправляти дітей у розвитку мови . . . . .	104
КОМЕНСЬКИЙ Я.А. Рівні мови . . . . .	106
КОМЕНСЬКИЙ Я.А. Про користь точного найменування речей . . . . .	106
КОМЕНСЬКИЙ Я.А. У ході розмови . . . . .	107
КОМЕНСЬКИЙ Я.А. Мистецтво спілкування . . . . .	108

ЛОКК Джон. Розумовий розвиток . . . . .	109
РУССО Ж.-Ж. Виховання немовляти . . . . .	112
ПЕСТАЛОЦЦІ Й.Г. Книга матерів або Порадник для матерів, як їм навчати своїх дітей спостерігати і говорити . . . . .	114
МОНТЕССОРІ М. Вправи повсякденного життя . . . . .	122
МОНТЕССОРІ М. Розумове виховання . . . . .	122
КЕРГОМАР П. Предметні уроки . . . . .	126
ОДОЄВСЬКИЙ В.Ф. Розмови з дітьми . . . . .	127
СРЕЗНЕВСЬКИЙ І.І. Про вивчення рідної мови загалом і особливо в дитячому віці . . . . .	137
СРЕЗНЕВСЬКИЙ І.І. Правила навчання рідної мови . . . . .	140
УШИНСЬКИЙ К.Д. Рідне слово . . . . .	144
УШИНСЬКИЙ К.Д. Керівництво до викладання за «Рідним словом» . . . . .	148
ЕТЬЕН КОНДІЛЯК Про наочне навчання . . . . .	150
РУСОВА СОФІЯ Навчання мови . . . . .	152
РУСОВА СОФІЯ Мова . . . . .	155
РУСОВА СОФІЯ Оповідання . . . . .	162
РУСОВА СОФІЯ Предметові лекції . . . . .	165
ОПІЄНКО І. Наука про рідномовні обов'язки, рідномовний катехизис для вчителів, робітників пера, духовенства, адвокатів, учнів і широкого громадянства. Передмова . . . . .	167
ГРУШЕВСЬКИЙ М. Мова українська і руська . . . . .	179
ГРУШЕВСЬКИЙ М. Законопроект про ученіє українською мовою . . . . .	182
ВОДОВОЗОВА Є.М. Виховання розуму . . . . .	183
ТИХЕЄВА С.І. Ігри-заняття з іграшками . . . . .	189
ТИХЕЄВА Є.І. Словник дітей. Вправи з розвитку мовлення . . . . .	195
ТИХЕЄВА Є.І. Заняття з живим словом . . . . .	200
ТИХЕЄВА Є.І. Листи . . . . .	210
СУХОМЛИНСЬКИЙ В.О. Рідне слово . . . . .	212

Розділ 3. ЗАВДАННЯ, МЕТОДИ І ФОРМИ РОБОТИ  
З РОЗВИТКУ МОВЛЕННЯ . . . . . 214

СОХІН Ф.О. Основні завдання з розвитку мовлення . . . . . 214  
 ЛЬВОВ М.Р. Завдання і шляхи розвитку мовлення дітей . . . 225  
 УШАКОВА О.С. Основні напрями роботи з розвитку мовлення дошкільників . . . . . 230  
 БОГУШ А.М. Мовленнєва компетенція дошкільника як лінгводидактична проблема . . . . . 239  
 БАЄВ Б.Ф. Технічні засоби у навчанні, вихованні й розвитку дошкільників . . . . . 247  
 БОГУШ А.М. Педагогічна оцінка в навчальній діяльності дошкільників як чинник підготовки їх до школи . . . . . 252  
 БАБИЧ Н.Д. Мова і мовлення у житті людини . . . . . 258  
 БАБИЧ Н.Д. Культура побутового мовлення . . . . . 262  
 БОГУШ А.М. Розв'язання програмних завдань на заняттях з розвитку мовлення . . . . . 270

Розділ 4. МЕТОДИКА РОЗВИТКУ МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ  
ПЕРШИХ ТРЬОХ РОКІВ ЖИТТЯ . . . . . 275

РУБІНШТЕЙН С.Л. Розвиток мовлення в дітей . . . . . 275  
 ВИГОТСЬКИЙ Л.С. Розвиток усного мовлення . . . . . 278  
 АРКІН Ю.А. Короткий огляд структури нервово-психічної діяльності дитини . . . . . 280  
 ЛУРІЯ О.Р. Слово та його семантична будова . . . . . 284  
 ЕЛЬКОНІН Д.Б. Розвиток мовлення в ранньому віці . . . . . 286  
 АКСАРША Н.М. Орієнтовні показники розвитку мовлення дітей раннього віку . . . . . 290  
 КОЛЬЦОВА М.М. У чому полягає зв'язок рухів пальців рук і мовлення . . . . . 293  
 БОГУШ А.М. Розвиток мовлення дітей перших трьох років життя . . 296

Розділ 5. МЕТОДИКА РОЗВИТКУ ЗВ'ЯЗНОГО МОВЛЕННЯ 307

АРКІН Ю.А. Короткий огляд структури розвитку нервової системи і нервово-психічної діяльності дитини . . . . . 307  
 РУБІНШТЕЙН С.Л. Розвиток зв'язного мовлення . . . . . 308  
 ВИГОТСЬКИЙ Л.С. Функція соціалізованого та егоцентричного мовлення . . . . . 310  
 ВИГОТСЬКИЙ Л.С. Зміни функції мовлення у практичній діяльності . . . . . 311  
 ЛУРІЯ О.Р. Розгорнуте мовне повідомлення і його породження . . . 313  
 ЛУРШО.Р. Усне діалогічне мовлення . . . . . 316  
 ЛУРІЯ О.Р. Усне монологічне мовлення . . . . . 317  
 ЛЕУШИНА Г.М. Розвиток зв'язного мовлення в дошкільників . . 320  
 ЛЕУШИНА Г.М. Загальні висновки . . . . . 324  
 МЕНГ К. Онтогенез мовленнєвого спілкування . . . . . 326  
 КРАФТ Б. Загальні й онтогенетичні аспекти спільного планування як однієї з форм комунікації . . . . . 331  
 ВАШУЛЕНКО М.С. Текст як одиниця мови і мовлення . . . . . 337  
 МАРКОВА А.К. Періодизація мовного розвитку . . . . . 340  
 ЛАДИЖЕНСЬКА Т.О. Поняття «усне мовлення» в лінгвістичній літературі . . . . . 344  
 СКАЛКІН В.Л. Особливості діалогічного мовлення . . . . . 345  
 ВІНОГРАДОВА Н.Ф. Види дитячих розповідей про природу . . 348  
 ФЛЬОРША Є.О. Розмовне мовлення в дитячому садку . . . . . 353  
 ФЛЬОРІНА Є.О. Бесіда в дитячому садку . . . . . 355  
 ФЛЬОРІНА Є.О. Розповідання в дошкільній практиці . . . . . 362  
 ДЕМЕНТЬЄВА А.М. Види занять з розповідання . . . . . 365  
 ОРЛАНОВА Н.П. Складання казок дітьми старшого дошкільного віку . . . . . 373  
 КОРОТКОВА Е.П. Навчання розповідання в дитячому садку . . 379  
 УШАКОВА О.С. Розвиток зв'язного мовлення . . . . . 386  
 ЛУЦАН Н. Креативне мовлення в дошкільній лінгводидактиці . . 391  
 ЛУЦАН Н. Пояснювальне мовлення у структурі мовленнєвої діяльності . . . . . 398

59/151

Богуш А.М.

**Розділ 6. МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ ГРАМАТИЧНОЇ ПРАВИЛЬНОСТІ МОВЛЕННЯ . . . . . 405**

ГВОЗДЄВ О.М. Спостереження за загальним характером за- своєння граматичної будови . . . . .	405 і
ЕЛЬКОНІН Н.Д. Розвиток граматичної будови мови . . . . .	411 З
ЕЛЬКОНІН Н.Д. Розвиток граматичної будови мовлення . . . . .	417 э
НІКОЛЕНКО Д.Ф. Засвоєння дітьми раннього віку граматичної будови мови . . . . .	421 А
ЧУКОВСЬКИЙ К.І. Величезний трудівник . . . . .	426П
ЧУКОВСЬКИЙ К.І. Засвоєння граматики . . . . .	426К.
УШАКОВА Т.М. Про механізм дитячого словотворення . . . . .	427 П
БОГУШ А.М. Шляхи формування граматично правильної мови в дітей дошкільного віку . . . . .	431
БОГУШ А.М. Методи формування граматично правильної мови в дитячому садку . . . . .	437
ЛОЗА Г.Ф. Про деякі прийоми формування граматичної будови мовлення в дітей переддошкільного віку . . . . .	441
КРУПІЙ К.Л. Лінгвістичні ігри як засіб діагностування рівня сформованості граматично правильного мовлення у дошкільників . . . . .	446
КРУТІЙ К.Л. Варіанти використання граматичних вправ для роботи з дітьми старшого дошкільного віку . . . . .	452
КРУТІЙ К.Л. Врахування нейро-психологічних факторів у процесі подолання аграматизмів у мовленні дітей дошкільного віку . . . . .	460

**Розділ 7. МЕТОДИКА СЛОВНИКОВОЇ РОБОТИ ТА ОЗНАЙОМ-  
ЛЕННЯ ДІТЕЙ З ЯВИЩАМИ НАВКОЛИШНЬОГО  
ЖИТТЯ . . . . . 469**

АРКІН Ю.А. Словник . . . . .	469
АРКІН Ю.А. Етапи розвитку мовлення . . . . .	472
ВИГОТСЬКИЙ Л.С. Дослідження розвитку наукових понять у дитячому віці . . . . .	475

*Дошкільна лінгводидактика*

ВИГОТСЬКИЙ Л.С. Псевдопоняття . . . . .	478
ЕЛЬКОНІН Д.Б. Розвиток словника . . . . .	480
СИНІЦЯ І.О. Лексика усного монологічного мовлення . . . . .	483
КУЛИБЧУК Л.М. До проблеми розвитку образного мовлення учнів . . . . .	487
КУЛИБЧУК Л.М. Образний потенціал українського усного літературного мовлення . . . . .	492
РУДЕНКО Ю.А. Слово та образ як лінгводидактична проблема . . . . .	499
РУДЕНКО Ю.А. Конотативне значення слова — як чинник створення мовленнєвої експресії . . . . .	502
РУДЕНКО Ю.А. Мовленнєва експресія казкового тексту: спроба лінгвістичного аналізу . . . . .	506
РУДЕНКО Ю.А. Семантика мовних одиниць казкового тексту . . . . .	509
ЛОГШОВА В.Й. Формування словника . . . . .	512
ЛЯМША Г.М. Словникова робота . . . . .	519
ІВАНЕНКО А.П. Оволодіння дітьми четвертого року життя значенням слова . . . . .	528
ІВАНЕНКО А.П. Теоретичні засади словникової роботи з дітьми молодшого дошкільного віку . . . . .	532
БОГУШ А.М. Експресії-огляди, розглядання предметів та бесіди про них . . . . .	538
ГЛУХЕНЬКА Л.І. Місце картинки як дидактичного посібника серед інших наочних посібників дитячого садка . . . . .	543
Організація, навчально-виховної Протипожежної роботи в дошкільних закладах . . . . .	549
СТЕПАНЕНКОВА Е.Я., ФІЛЕНКО М.Ф. Зміст роботи з ознайомлення з правилами дорожчого руху . . . . .	552

**Розділ 8. МЕТОДИКА ВИХОВАННЯ ЗВУКОВОЇ КУЛЬТУРИ  
МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ . . . . . 554**

ГВОЗДЄВ О.М. Чинники, що визначають засвоєння фонетичного боку мовлення . . . . .	554
--	-----

ГВОЗДЄВ О.М. Усвідомлення дітьми особливостей вимови . . . . .	557
ГВОЗДЄВ О.М. Боротьба дітей за правильну вимову. . . . .	558
ГВОЗДЄВ О.М. Як діти дошкільного віку спостерігають явища мови. . . . .	560
РУБІНШТЕЙН С.Л. Розвиток виразності мовлення. . . . .	571
ЕЛЬКОНШ Д.Б. Розвиток звукового боку мовлення. . . . .	573
БЕЛЬТКЖОВ В.І. Про засвоєння дітьми звуків мови. . . . .	578
САЛАХОВА А.Д. Розвиток звукового боку мовлення дитини—	585
МАКСАКОВ О.І., ФОМИЧОВА М.Ф. Звукова культура мовлення ..	586
ФОМИЧОВА М.Ф. Головний принцип формування правильної вимови. . . . .	587
БЛИК О.П. Фонетика. Звук мовлення і фонема. . . . .	590
РОЖДЄСТВЕНСЬКА П.В., РАДІНА Є.І. Особливості вимови дітей-дошкільників. . . . .	593
ЖИЛЬЦОВА О.Л. Організація і зміст логопедичної роботи ..	596
ТРИФОНОВА О.С. До проблеми виразності мовлення (лінгвістичний аспект). . . . .	606

**Розділ 9. МЕТОДИКА ХУДОЖНЬОГО ЧИТАННЯ ТА  
РОЗПОВІДАННЯ ДІТЯМ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ—612**

ФРАНКО І.Я. Коли ще звірі говорили. . . . .	612
ФРАНКО І.Я. Байка про байку. . . . .	613
СУХОМЛИНСЬКИЙ В.О. Кімната казки. . . . .	613
ЗАПОРОЖЕЦЬ О.В. Психологія сприймання дитиною дошкільником літературного твору. . . . .	622
ФЛЬОРША Є.О. Живе слово в дошкільному закладі. . . . .	628
КАРПИНСЬКА Н.С. Сприймання дітьми літературних творів ..	634
КАРПИНСЬКА Н.С. Виразне читання вихователя. . . . .	641
КАРПИНСЬКА Н.С. Гра-драматизація як засіб розвитку творчих здібностей дітей. . . . .	644
ТАЛЛЕР Л. О. Здрастуй, книго. . . . .	646

**Розділ 10. МЕТОДИКА НАВЧАННЯ ДІТЕЙ ЕЛЕМЕНТІВ  
ГРАМОТИ. . . . . 650**

УШИНСЬКИЙ К.Д. Про час початку навчання. . . . .	650
УШИНСЬКИЙ К.Д. Про початкове навчання грамоти взагалі . . .	652
СУХОМЛИНСЬКИЙ В.О. Як ми вчилися читати й писати . . .	655
СОХШФ.О. Усвідомлення мовлення старшими дошкільниками—	662
ЖУРОВА Л.Є., ЕЛЬКОНШ Д.Б. До питання про формування фонематичного сприймання в дітей дошкільного віку. . . . .	666
ЖУРОВА Л.Є. Психологічні засади початкового навчання читання. . . . .	671
ЖУРОВА Л.Є. Фонематичний слух дитини і її вміння здійснювати звуковий аналіз слів. . . . .	674
КАНОНИКШ М.П. Метод Монтесорі. . . . .	678
КАНОНИКШ М.П. Метод Макіндер. . . . .	684
ЮАНЕНКО А. Л. Основи підготовки дітей до засвоєння грамоти ..	688
ЖУРОВА Л.Є., ВАРЕНЦОВА Н.С.ДУРОВА Н.В. Заняття з навчання грамоти в старшій групі. . . . .	691
БОГУШ А.М. Підготовка руки дитини до письма. . . . .	694
БОГУШ А.М. Мовна підготовка дітей до школи. . . . .	704

# Дошкільна лінгводідактика

*Хрестоматія*

*Навчальний посібник*

*Упорядник Богуш АМ.*

Відповідальний за випуск **Кальченко Н. В.**

Підписано до друку 10.06.2005  
Формат 60x84/16. Папір офсетний.  
Гарнітура SchoolBook. Друк офсетний.  
Умови, друк. арк. 41,85. Обл.-вид. арк. 46,1.  
Зам. №31

ТОВ «Видавничий Дім «Слово»  
04071, м. Київ, вул. Олегівська, 36, оф. 310  
Свідоцтво про реєстрацію №1289 від 20.03.2003  
Тел. 463-64-06, тел./факс 462-48-63