**Тамара Піроженко**

**КОМУНІКАТИВНО-МОВЛЕННЄВИЙ РОЗВИТОК ДОШКІЛЬНИКА**

Серія "Дитина замовляє розвиток" науковою редакцією Т. Піроженко, С. Ладивір, Ю.Манилюк

*Рекомендовано Міністерством освіти і науки України*

ББК 74.102 ПЗЗ

*Рекомендовано Міністерством освіти і науки (лист № 1/11-6514 від 05. 08. 2009 р.)*

**Рецензенти:**

*Н. В. Чепелєва —* доктор психологічних наук, професор, заступник директора з науко­вих питань Інституту психології імені Г. С. Костюка АПН України;

*Г. І. Іванюк* — кандидат педагогічних наук, завідувач кафедри педагогіки, психо­логії дошкільної освіти та родинного виховання Інституту дошкільної, початкової та мистецької освіти Київського міського педагогічного університету імені Б. Грінченка;

*JI. Ф. Мусіенко* — вихователь ДНЗ № 797, вихователь-методист м. Київ.

Піроженко Т. О.

ПЗЗ Комунікативно-мовленнєвий розвиток дошкільника. — Тернопіль: Мандрівець, 2010. — 152 с. ISBN 978-966-634-473-4

ISBN 978-966-634-425-3 (Серія "Дитина замовляє розвиток") Матеріали навчально-методичного посібника "Комунікативно-мовленнєвий розвиток дошкільника" послідовно розкривають наукові, методичні, організаційні засади та ефективні засоби взаємодії дорослого з дитиною, що є адекватними при­родним силам малюка та стимулюють формування особистості в єдності емоцій­них, поведінкових, особистісних надбань. У посібнику обґрунтовано вплив різних форм спілкування дитини з дорослими та однолітками, що спрямовують розвиток таких характеристик образу "Я" дітей, які відображають результат гуманізації взаємодії з оточенням, а саме: сприяють задоволенюю потреби дітей в емоційно­му комфорті, досягненнях, свободі вибору, рівні самоповаги, а також підвищують ступінь усвідомлення дошкільниками власних здібностей і можливостей у різних видах предметно-практичної, пізнавальної, образотворчої, ігрової діяльності.

Пропоновані рекомендації органічно поєднані із сучасними розробками щодо функціонування державних дошкільних навчальних закладів, відповідають кон­цептуальним вимогам та змістовому наповненню Базового компонента дошкільної освіти.

ББК 74.102

*Навчально-методичне видання*

ПІРОЖЕНКО Тамара Олександрівна

КОМУНІКАТИВНО-МОВЛЕННЄВИЙ РОЗВИТОК ДОШКІЛЬНИКА

Керівник проекту*Б. Фенюк*

Головний редактор*І. Дворницька*

Завідувачка редакції*Т. У хіна*

Редактор*С. Карімова*

Літературні редактори:*А. Семенова, Б. Мельничук*

Технічний редактор*А. Трут*Обкладинка*О. Курила*

Підписано до друку 20. 06. 2010. Формат 60x84 /16. Друк офсетний. Гарнітура Шкільна.

Папір газетний. Ум. друк. арк. 5,58. Обл.-вид. арк. 7,1. Наклад 1000.

Видавництво "Мандрівець", свідоцтво про державну реєстрацію ДК № 3650 від 22. 12. 2009 р.

46020, м. Тернопіль, вул. Текстильна, 18. Тел. (0352) 43-39-62, 42-39-62, тел./факс (0352) 52-43-38 Друк: ТзОВ "Терно-граф", м. Тернопіль, вул. Текстильна, 18.

Всі права застережені                                                                        © T. Піроженко, 2010

Allrightsreserved                                                                       © TOB "Мандрівець", 2010

ISBN 978-966-634-473-4

ISBN 978-966-634-425-3 ("Дитина замовляє розвиток")

ЗМІСТ

ВСТУП

Психологія розвитку дошкільника в контексті його мовленнєвих досягнень

Типи стосунків у мовленнєвій комунікації

Система критеріїв комунікативно-мовленнєвого розвитку дитини і методика обстеження мовної комунікації

Чому можлива характеристика мовлення дитини за аналізом діяльності спілкування?

Методика обстеження і координати мовленнєвого розвитку дітей

Корекційна робота з дітьми, які мають труднощі мовленнєвої комунікації

Стратегії психолого-педагогічних впливів

Ігровий тренінг для виконання корекційних завдань

Зміст роботи щодо створення мультибуса

Особистісний вимір розвитку дитини у контексті мовної комунікації

ПІСЛЯМОВА

ЛІТЕРАТУРА

ВСТУП

Чому нині чимало уваги педагоги приділяють розвиткові всіх мовленнєвих компонентів дитини на її різних вікових етапах? Психологічне обґрунтування процесу становлення мовної взаємодії дошкільників у цілеспрямованих видах діяльності та вдосконалення всіх компонентів мовленнєвої здібності дають змогу ефективніше підтримувати у дітей прояви творчості в предметно-практичних, ігрових, зображувальних та пізнавальних видах діяльності й індивідуально допомагати дітям, які мають труднощі у мовній комунікації. Тому своєчасне вивчення комплексної системо утворювальної характеристики, що нею є мовлення дитини, через прояви емоційних, когнітивних, лінгвістичних досягнень спрямовує увагу педагога на виявлення таких характеристик особистості, які відображають цілісний підхід до оцінки розвитку дитини.

Подаючи характеристики комунікативно-мовленнєвої генези дитини, маємо змогу відобразити процес зростання особистості дитини як становлення синтезу характеристик індивіда в унікальну структуру, що визначається та змінюється у результаті його взаємодії із середовищем. Цілком зрозуміло, що мовленнєві досягнення дитини як відображення досвіду міжособистісних стосунків віддзеркалюють особистісно-значущі психологічні феномени: статус дитини у сім'ї та в групі дітей, ставлення довколишніх до дитини, що проявляється у самооцінці. Проте, крім зовнішніх характеристик стосунків дитини з довколишніми, важливу роль відіграє особливе ставлення малюка до людей та до самого себе.

Пошук педагогічної моделі, що розвивала б здібності дитини і допомогла б їй реалізувати своє "Я", полягає в організації діяльності, заданої ззовні, від дорослого. Як при цьому врахувати активність маляти? Важливо актуалізувати внутрішні сили та потреби дитини. Саме спрямованість на розвиток мотиваційної сфери особистості дає змогу використовувати резерви психіки, вікові можливості та природні здібності дитини. Розвивальна психологія навчання має відображати потреби маляти у спілкуванні не лише з дорослими, а й з однолітками. Це є обов'язковою умовою його соціального розвитку. З оволодінням предметною стороною будь-якої діяльності (знання, вміння, навички) у дитини актуалізується потреба в утвердженні свого "Я", тобто дошкільник самостверджується серед людей. Спілкування не лише допомагає дитині брати, отримувати, набувати досвіду, а й створює умови для того, щоб реалізувати свою індивідуальність у загальній справі, та, що не менш важливо, навчає дошкільника ділитися власним досвідом, приділяти увагу людям, шанувати їх тощо. Тому запропонована система методів наймання мовленню описана з погляду не їхньої дидактичної характеристики (наочні, словесні, практичні), а реальної взаємодії педагога з вихованцями. Інакше кажучи, система навчання мовленнєвому спілкуванню розглядає такі методи: створення мотивації діяльності; організація пізнавальної діяльності дітей, спрямованої на отримання нової інформації; репродукція знань та формування вмінь і навичок; систематизація й узагальнення набутих знань, і також методи організації творчої діяльності для застосування знань, умінь і навичок у нових умовах.

Окрім того, запропонована технологія мовленнєвого спілкування не розмежовує процес навчання за галузями знань (математика, природа, мова), а базована на головному принципові ^діяльнішому підході до розвитку особистості.

Передбачено, що дитина має навчитися визначати з дорослим мету своєї діяльності, знаходити засоби її реалізації, виявляти вольове зусилля в досягненні мети і наполегливе прагнення бути автором, творцем своєї життєдіяльності. Інакше кажучи, стрижнем пропонованої інновації є гармонізація внутрішнього психічного життя дитини через організацію культури життєдіяльності. Для цього потрібно прогнозувати виховні ситуації розвитку дитини, в яких інтегруються*зміст* (функції виховної діяльності педагога),*методи* (засоби виконання функцій) та*критерії*якості (показники психолого-педагогічної діагностики розвитку дитини). Такий підхід до про­гнозування ситуацій розвитку набуває форми психолого-педагогічного про­ектування взаємодії дорослого з дитиною.

Значення та роль психолого-педагогічного проектування виховного процесу обумовлені тим, що воно слугує єднальною ланкою між теорією і практикою виховного процесу.

Спроектувати педагогічний процес - означає спроектувати діяльність вихователя та діяльність вихованця в їхній взаємодії. Таке проектування системи індивідуально-розвивальної взаємодії набуває моделі цілісного проекту, компонентами якого є: психолого-педагогічна діагностика фізичного, психічного, соціального розвитку дитини; окреслення педагогічних завдань; організація спільної діяльності педагога і вихованців; моніторинг динаміки та рівнів активності дітей, корекція; аналіз і прогнозування виховних ситуа­цій міжособистісної взаємодії на індивідуальному й груповому рівнях.

Таким чином, ***психолого-педагогічне проектування*** (П**3**-технологія) - це проект спільної діяльності дорослих та дітей, у якому поєднані: бажання, прагнення дитини; педагогічна варіативність форм, методів, засобів розвивальних впливів вихователя; психологічні закономірності природного розвитку спільної діяльності дітей і дорослих (від бажання - до творчого рівня реалізації задуму).

Головна увага цієї технології приділена мовленнєвому спілкуванню, що забезпечує формування проектної, кооперантної та організаційної гра­мотності дитини. У ході реалізації задуму дошкільник вчиться створювати *(проектувати!)* ідеї, пропозиції, задуми. Дитина навчається знаходити одно­думців, погоджувати свої Дії з партнерами, проявляти активність в умовах кооперантної взаємодії з людьми і таким чином демонструвати власний рівень розвитку. Дошкільник вчиться вирішувати організаційні питання з упровадження задуму в конкретних умовах місця і часу, поступово рятуючи себе від організаційної безпорадності та потреби в зайвій опіці й надмірно­му керівництві.

Опис моделі організації психолого-педагогічної роботи з дітьми до­шкільного віку дає змогу з достатньо високим ступенем відтворення вико­ристовувати запропоновані рекомендації щодо формування мовленнєвого спілкування, осмислюючи динаміку поведінкових та особистісних змін у розвитку дитини.

Ми впевнені: якщо педагоги свідомо враховуватимуть закономірності комунікативно-мовленнєвого розвитку дитини, то це сприятиме вдоскона­ленню важливих фахових умінь. Серед них - розвиток здатності доросло­го діагностувати, прогнозувати досягнення дитини у спілкуванні; виявляти причинно-наслідкові зв'язки між психологічними явищами, що проявля­ються у поведінці, розвиткові свідомості малюка та процесах особистісного зростання; використовувати різні психолінгвістичні підходи і теорії для ви­вчення природи творчого процесу оволодіння дитиною мовою; рефлексувати результати власного педагогічного досвіду взаємодії дорослого з дітьми; підтримувати індивідуальні творчі прояви дошкільника на етапі засвоєння рідної мови, інтерпретувати їх із метою окреслення психологічних завдань подальшого розвитку дошкільника. При цьому творчість педагога слугує внутрішнім спонукальним чинником до фахової самореалізації, дає змогу плідно працювати в умовах постійно зростаючих освітніх вимог, розкриває притаманні особистості дорослого і дитини риси та якості, що проявляються у комунікації.

**ПСИХОЛОГІЯ РОЗВИТКУ ДОШКІЛЬНИКА В КОНТЕКСТІ ЙОГО МОВЛЕННЄВИХ ДОСЯГНЕНЬ**

Відмінною рисою діагностики і корекції мовленнєвого розви­тку дитини дошкільного віку є дотримання конструктивістського (інтеракціоністського) підходу до розвитку мовлення. Цей підхід розглядає ґенезу новоутворень у галузі мовної сфери як такий, що випливає не з пасивного оволодіння дитиною зовнішньою поведінкою, а з конструктивної діяльності з реальністю, яку здій­снюють переважно через між індивідуальну координацію з довко­лишніми людьми. Інакше кажучи, прогрес (зупинка чи регрес) мовленнєвого розвитку відображає динаміку рівнів розвитку сто­сунків дитини із соціальним середовищем, що опосередковує її активність як партнера із спілкування. Комунікативний підхід до щ і вчення і розвитку новоутворень у галузі мовної сфери вказує, що не можна зрозуміти механізму мовленнєвого просування ди­тини, якщо не враховувати, в яких особистісних взаєминах пере­буває вона з партнерами зі спілкування. Тому вивчення процесу комунікативно-мовленнєвого розвитку дошкільника розглянуте у взаємодії мотиваційних та операційних компонентів. Перші ви­конують спрямувальну й організаційну роль у розгортанні, при­своєнні та відпрацьовуванні окреслених способів, умінь і навичок, а другі представляють конкретні форму і зміст невербальних мов­них засобів, тобто характеристику операційних (інструменталь­них) компонентів. Мотиваційно-цільові компоненти (потреби, мо­тиви, установки й ціннісні орієнтації, пов'язані з установленням контактів) дають змогу врахувати органічний взаємозв'язок у спе­цифічному для дошкільного віку процесі одночасного засвоєння як форм комунікативної взаємодії, так і засобів комунікації.

У загальній картині психічного зростання комунікативно-мовленнєвий розвиток демонструє низку істотних властивостей зв'язків і ознак, що забезпечують дитині можливість самовиражен­ня в усіх поєднаних із комунікацією видах діяльності (предметно-практичній, ігровій, пізнавальній). Рівень комунікативно-мовленнєвого розвитку дитини вказує на причини реального процесу успішності чи неуспішності його взаємодії зі світом соціального і природного довкілля.

Оскільки в комунікативно-мовленнєвому розвиткові відобра­жається виникнення новоутворень, що забезпечують успішність цілей взаємодії, в характеристику мовлення введені мотиви, що відбивають конкретні спонукання (потреби) дитини до спілкуван­ня; операційні компоненти когнітивного розвитку, що характери­зують розуміння дитиною системи "людина-ситуація" та рівень оволодіння адекватними засобами взаємодії в ній (експресивними і мовними).

У термін "людина" введена загальна картина уявлень дитини про себе (образ "Я", самопізнання), образ дорослої людини (близьких, не­знайомих людей), образ однолітків, молодших і старших дітей. При цьому система "людина" відображає уявлення дитини про емоційні та фізичні стани, дії, переживання людей, про характеристики їхніх особистісних якостей (злий, добрий, справедливий тощо).

Термін "ситуація" охоплює картину просторових, часових, предметних, змістових значень конкретної ситуації спілкування, яка стає предметом когнітивного аналізу дитини і в якій виявля­ється її поведінка.

Комунікативно-мовленнєвий розвиток дитини характеризує зміни в особистісних стосунках дитини з навколишнім світом. Ці психологічні досягнення виявляються у процесах емоційно-вольової, інтелектуальної, особистісної сфери вихованця і за­безпечують успішність взаємодії, розвиненість комунікативно-мовленнєвої компетентності.

Що ж таке компетентність і компетенція? Термін "компетен­ція" розуміють як:

1.                       соціальну взаємодію, якою людині необхідно володіти для можливості спілкування зі своїми партнерами і введення в міжособистісний процес координації дій співпраці або конфронтації;

2.                       попередню вимогу до когнітивної перебудови, вимогу, що реалізує можливість формулювати і переформулювати зміст ситу­ації взаємодії.

Коли кажуть про компетентність як про характеристику або якість, що її набула людина, то розуміють необхідність певного рівня розвитку особистості для того, щоб участь у цій соціальній взаємодії була розвивальною.

Отже, компетентність — це комплексна характеристика осо­бистості. Вона охоплює низку аспектів: інтелектуальний, мовлен­нєвий, соціальний тощо. Всі вони відображають досягнення пси­хічного розвитку дитини.

Під мовленнєвою компетентністю розуміють вільне вираження

своїх бажань, намірів, а також пояснення власних дій та їхнього .і місту за допомогою мовних і "немовних" (жестових, мімічних, пантомімічних) засобів. Показником мовленнєвої компетентнос­ті є спроможність дитини будувати мовне спілкування з іншими людьми з огляду на інтуїтивно або свідомо історично сформовані мовні канони фонетики, спілкування, етично цінні зразки пове­дінки, семантики, граматики, а в немовних формах — загально­людські способи виразної поведінки.

***Соціальна компетентність складається з кількох компонентів:***

  *мотиваційного у* що охоплює ставлення до іншої людини як вищої цінності; вияву доброти, уваги, турботи, допомоги, ми­лосердя;

  *когнітивного*, що пов'язаний із пізнанням іншої людини (до­рослого, однолітка), здатністю зрозуміти її особливості, інте­реси, потреби, побачити труднощі, помічати зміни настрою, емоційного стану тощо.

  *поведінкового*, що пов'язаний із вибором адекватних до ситу­ації способів.

***Соціально компетентна дитина:***

  добре орієнтується в новій обстановці;

  спроможна виявити адекватну альтернативу поведінки;

  знає міру своїм можливостям;

  уміє попросити про допомогу і надати її;

  поважає бажання інших людей, може долучитися до спільної діяльності з однолітками та дорослими;

  не заважатиме своєю поведінкою іншим;

  спроможна стримуватися і заявляти в прийнятній формі про свої потреби;

  може уникнути небажаного спілкування;

  почувається гідно у товаристві інших людей, розуміючи різне ставлення довколишніх до неї;

  уміє керувати своєю поведінкою і способами спілкування.

Як бачимо, ідеальний образ дитини, компетентної у сфері ко­мунікації, містить психологічні характеристики емоційного, інте­лектуального розвитку, особливості довільної регуляції поведінки. Оскільки період дошкільного дитинства описується в категоріях становлення і розвитку психологічних якостей особистості, важ­ливо простежити за джерелами становлення очікуваної компе­тентності, з'ясувати закономірності досягнень, що забезпечують

розвиток здатності дитини до мовленнєвого спілкування. Запро­понована робота "Комунікативно-мовленнєвий розвиток дошкіль­ника" показує динаміку становлення психічних якостей, сензитивних для молодшого, середнього та старшого дошкільного віку. Динаміка і зміна складніших досягнень дитини, що виявляються у мовленнєвому спілкуванні, характеризує становлення особис­тості дошкільника як цілісності, в єдності прояву його емоцій, свідомості та поведінки.

Зміни в рівні комунікативно-мовленнєвого розвитку фіксують зростання чи зниження необхідних для спілкування*вмінь*, що ви­являються в реальній життєдіяльності дитини:

1)        уміння аналізувати комплексну систему "людина—ситуація" для того, щоб адекватно ввійти, "вписатися" в міжособистісний контакт із урахуванням значущих мотивів комунікації;

2)        уміння прочитувати і розуміти експресивну інформацію си­туації спілкування, постійно орієнтуючись на учасників комуні­кації;

3)        уміння встановити контакт із партнером зі спілкування, ви­користовуючи невербальні та вербальні засоби (використання за­собів установлення контактів для взаємодії з довколишніми);

4)        комунікативно-мовленнєві вміння, виражені в побудо­ві адекватного до ситуації спілкування мовного висловлювання (оформлення задуму в зовнішнє мовлення);

5)        мовні (лінгвістичні) вміння, що виявляються у вживанні мовних норм певної культури:

а)    словникове багатство і точність лексики, що відповідає прос­торово-тимчасовим та предметно-змістовним характеристикам ситуації спілкування;

6)        граматична правильність;

в) звукові характеристики мовлення — тон, інтонація, виразність, необхідний темп мовлення, дикція, спрямовані на взаєморозу­міння зі співрозмовником;

б)    контроль, аналіз власного мовлення, здатність змінити ви­словлення відповідно до досягнутого результату (чи зрозумів парт­нер), довільність, рефлексія тексту комунікації. Контрольованість і усвідомленість мовлення забезпечують дальший вибір оптималь­них (або єдиних) для цієї комунікації невербальних та мовних засобів.

Відмінною рисою діагностики комунікативно-мовленнєвого розвитку є не вивчення елементарних, мовних (лінгвістичних) одиниць мови: фонем, складів, морфем, а оволодіння дітьми здат­ністю користуватися мовою як засобом взаємодії у спілкуванні з довколишніми людьми.

Методика обстеження має на меті аналіз процесу мовлення. Для дітей дошкільного віку, які опановують усне мовлення, предметом його розвитку є процеси говоріння і слухання. У тому і в іншому випадках головне завдання партнерів (комунікантів) — створення л місту висловлення. Продукуючи мовлення, людина виражає свої думки. А зміст і породжується з мовлення, що його чуємо. Орієн­тація на створення та розуміння думки змушує виокремити таку одиницю аналізу й навчання, як мовне висловлення.

Мовлення має на меті передати думку, а для цього дитині не­обхідно навчитися оформляти думку в мовне висловлення і супро­воджувати його відповідними експресивно-мімічними засобами. Щоб відбулося мовне спілкування, задум людини має наповни­тися конкретним лексичним змістом і оформитись у граматичну модель. Таке перетворення відбувається в момент створення мов­лення і призводить до утворення реальної комунікативної одиниці взаємодії мовного висловлення (висловлювання, текст).

Мовне висловлення є одиницею аналізу операціонального (інструментального) компонента мовлення і водночас одиницею дидактичного навчання (або корекції) у процесі мовленнєвого розвитку дитини. Воно має бути підпорядковане головному завдан­ню - навчити дитину лексично точно, фонетично і граматично правильно, відповідно до норм мови, оформляти думку; навчити розуміти лінгвістичну форму вираження думок довколишніх лю­дей. При цьому саме мовне висловлення відображає психологічні характеристики взаємин контакту (хто? кому? що? навіщо і як говорить?). Форма побудови мовного висловлення (відповідь на за­питання як?) залежить від самостійного особистісного вирішення питань, пов'язаних із учасниками комунікації (хто? кому?) і спро­можності дитини правильно здійснити аналіз—синтез просторово-тимчасових та причинних зв'язків, що характеризують ситуацію спілкування (що? навіщо?).

У зв'язку з цим у діагностиці комунікативно-мовленнєвого розвитку дитини дошкільного віку предметом змістовної бесідидорослого з дитиною за будь-якою наочною картинкою є комплек­сна система "людина—ситуація".

Розуміння дитиною ситуації спілкування (реальної, наочної за картинкою або уявлюваної) є важливою характеристикою, що ви­значає власне мовне повідомлення. Комунікативна спрямованість, "включеність" у ситуацію взаємодії породжує мету, мотив, вияв­ляє зміст дій між комунікантами, тему мовного повідомлення і форму його побудови. Якщо ситуація значуща, проблемна, то вона визначає динамічність стосунків її учасників, активність спілку­вання, зацікавленість, спонукає бути готовим до взаємодії. Знання ситуації поліпшує якість мовного повідомлення, тому що в ньому відображена залежність між об'єктивною дійсністю, мисленням і мовою. Сама структура ситуації відбивається у структурі мовлен­ня людини (добір слів, побудова пропозицій, їхній взаємозв'язок, форма організації - діалог, монолог).

"Включення" особистості в інтерпретацію ситуації забезпечує актуалізацію суб'єктивного образу її оцінки, адекватність когнітивної організації й активного словника. Саме "включеність" у ситуацію, комунікативна готовність до взаємодії виявляється в інтерпретації ситуації, демонструє рівень її розуміння, різні особистісні особливості, що спостерігаються в мовленнєвій поведінці дитини. Інтерпретація ситуації (реального контакту, зображено­го на ілюстрації або в тексті) є однією зі здатностей соціального мислення особистості. В інтерпретації виявляється суб'єктивно-особистісний стиль: відображення способів переживання, виявлен­ня змісту для суб'єкта, інтелектуального аналізу, оцінок, висно­вків, прогнозів, прояв характеру очікувань довколишніх. Успіх взаєморозуміння в мовному спілкуванні може відбутися тоді, коли учасники комунікації зуміють адекватно скоординувати між собою інтерпретації ситуації. Діагностика та подальший розвиток розуміння дитиною системи "людина-ситуація" спрямовують на розвиток психічних якостей, що забезпечують успішність взаємо­дії. Інакше кажучи, успішність взаємодії багато в чому залежить від того, наскільки розвинуті у дітей комунікативно-мовленнєві здібності. В них відображений рівень соціальної, інтелектуальної, мовленнєвої та мовної компетентностей.

Розуміння дитиною цілісної картини образу ситуації є най­важливішою характеристикою рівня психічного розвитку, тому що синтезує в собі когнітивні, афективні й мотиваційні параметри. Вибір головних ознак, атрибутів мовленнєвої комунікації є надзвичайно важливим для дитини. Вважаємо, що характерис­тики образу ситуації, тобто взаємозалежної системи "людина-ситуація" є самодостатніми ознаками в розвитку спілкування як діяльності. Дитина, що виявляє розуміння причинних зв'язків і взаємозалежностей зазначеної системи, демонструє розвиток ви­значеної логіки мислення: розуміння співвідношень між головни­ми й другорядними ознаками, співвідношень між цілим та части­ною, розуміння особливостей взаємодії між різними складниками ситуації спілкування.

Таким чином, предметом соціально-перцептивного аналізу й усвідомлення дошкільниками змісту комунікативно-мовленнєвої діяльності є, на наш погляд, характеристики системи "людина—ситуація" і характеристики "Мовна форма-значення". Саме ці базові ознаки виступають як єдине ціле (слова разом з їхнім зна­ченням об'єктів та характеристики образу ситуації). Саме вони за­безпечують успішність реальної взаємодії між соціальними парт­нерами.

При цьому успіх міжособистісного обміну в ситуації контакту дитини з людьми зумовлений виокремленням:

1)   головного змісту в ситуації комунікативно-мовленнєвої взаємодії;

2)   основного принципу зміни ситуації (узгодження, роз'єдна­ння, суперечності тощо).

Виокремлення головного змісту і принципу зміни ситуації взаємодії залежить від орієнтації дитини на людину як основну змістовну характеристику ситуації спілкування. У системі "людина-ситуація" партнер, учасник комунікації, є основною і найрухомішою частиною цілісного образу ситуації. Спрямованість до людини, установка на відповідну реакцію, розуміння ситуативних значень емоційних станів людини як партнера взаємодії, ціннісні орієнтації і характер очікувань, пов'язаних із людиною, багато в чому визначають функціональні особливості поведінки між учас­никами реального контакту.

Орієнтовна і виконавча частини комунікативно-мовленнєвої діяльності акцентують увагу дитини на людину як головний зміст будь-якої інформації в різних видах предметно-практичної діяль­ності. Це сприяє розвиткові комунікативних якостей особистості (повага до людей, доброзичливість, товариськість, толерантність).

Орієнтування на людину, комунікативна спрямованість у взаємо­дії визначає швидке та високоякісне засвоєння мови, необхідного інструменту соціального контакту, забезпечує розвиток здібностей застосування мови для реальних цілей і завдань мовного спілку­вання.

Важливість розуміння дитиною людини як смислоутворювальної частини цілісного образу ситуації взаємодії має бути відо­бражена як у діагностичних завданнях, так і в змісті психолого-педагогічних та корекційних форм роботи.

Мовне висловлення як показник інструментальної (операціональної) сторони комунікативно-мовленнєвого розвитку дитини має бути адекватним ситуації спілкування, оскільки її розуміння визначає тему висловлення, форму побудови й зміст мови через добір лексики, його узгодження та відтворювальні (фонетичні) властивості мови.

Цей взаємозв'язок варто пам'ятати, оскільки навчання дітей мовному висловленню (оформлення думки в зовнішнє мовлення) подано в цьому підході як основний спосіб корекційної роботи, в якій актуалізуються особистісна, соціальна, інтелектуальна ак­тивність дитини*(таблиця 1).*

Пояснимо питання, пов'язані з мовленнєвим прогресом та емоційним і когнітивним розвитком дитини. Успішним взаєморо­зуміння в мовному спілкуванні може стати тоді, коли учасники комунікації зуміють адекватно скоординувати між собою інтерпре­тації тієї чи іншої ситуації. Дитина, яка виявляє розуміння при­чинних зв'язків і взаємозалежностей системи "людина-ситуація", демонструє розвиток визначеної логіки мислення: розуміння від­ношень між головними і другорядними ознаками, відношення між цілим і частиною, розуміння стосунків взаємодії між усіма складо­вими ситуації спілкування. Аналіз системи "людина-ситуація" і є предметом соціально-перцептивного аналізу в спілкуванні.

Рівень сформованості цих навичок забезпечує успішність ре­альної взаємодії, тому що відповідає на запитання психологічної характеристики взаємин у мовленнєвому спілкуванні:*хто? кому? де? навіщо? що?* і*як?* говорить.

Форма побудови мовного висловлення (відповідь на запитан­ня*як?)* залежить від самостійного особистого вирішення питань, пов'язаних із учасниками комунікації*(хто? кому?)* і здатності правильно здійснити аналіз-синтез просторово-часових, предмет­них та причинних характеристик, пов'язаних із ситуацією спіл­кування (*для чого? навіщо?).*

 Скористайтеся можливістю довести цю закономірність на практиці. Складіть різні мовленнєві висловлення, що були б адекватними різноманітним ситуаціям спілкування.

 Співвіднесіть розмаїтість мовних висловлень, що їх освої­ла дитина (і ви, шановний дорослий), та рівень розвитку лексичної, граматичної сторони мовлення, а також ступінь розвиненості звукової культури мовлення (інтонація, ви­разність, темп, дикція, мовленнєвий подих, звуковимова).

 Скористайтеся схемою "Форми і засоби спілкування" для виявлення закономірності — спонукальний мотив — ро­зуміння партнера та ситуації - адекватні й різноманітні мовленнєві висловлення (думка, що виражена у мовленні) (таблиця 2).

Комунікативно-мовленнєвий розвиток дитини й аналіз його рів­ня передбачає цікавість не лише до проблеми розуміння дошкіль­ником ситуації спілкування і користування мовними висловлення­ми, адекватними їй. У розвитку мовного спілкування ми хочемо підкреслити значущість такого психічного новоутворення, як уста­новка на відповідну реакцію, орієнтування дитини на комуніканта, співрозмовника. Для взаєморозуміння і взаємодії важливим є вмін­ня бачити, чути, розуміти, враховувати у мовленні того, до кого адресоване висловлення.

При аналізі комунікативно-мовленнєвого розвитку дитини до­шкільного віку необхідно враховувати, що комунікативні влас­тивості мовних висловлень припускають широке використання ніс мовних (вербальних) засобів, так і невербальних (емоційно-мімічних засобів спілкування: контакт очей, виразність міміки, усмішка, використання жестів, відповідні рухи щодо співрозмов­ника). Перелічені комунікативні характеристики підкріплюються також інтонацією, виразністю, темпом мовлення, його швидкіс­тю, іноді й дикцією. Таким чином, у методиці обстеження рівня комунікативно-мовленнєвого розвитку дитини дошкільного віку м и ділені показники, що дають змогу аналізувати (і навчати) не пише формальні показники "успішності" засвоєння мови, як це проводиться у традиційній методиці навчання мовленню в дитя­чому садку. Важливо розвивати комплексну здібність, що визна­чає успішність мовної взаємодії. Ця здібність характеризує розви­неність комунікативної компетентності, здатність застосовувати мову з метою пізнання і спілкування з навколишнім світом.

Узагальнений погляд на предмет обстеження (комунікативно-мовленнєвий розвиток) ґрунтований на тому, що мова, як і інші вищі психічні функції, не є простою актуалізацією закладених (успадкованих) людиною жорстко фіксованих механізмів, що їх пише коригують у процесі їхнього розвитку. Онтогенез комуні­кативного, мовленнєвого розвитку - складна взаємодія процесу спілкування дитини з дорослими, в якому дитина засвоює як фор­ми взаємодії, так і способи комунікації. Цей процес постійно змі­нюється, ускладнюється і вдосконалюється*(М.Лісіна).*

Таким чином, проблема оволодіння дитиною інструменталь­ними компонентами мови обов'язково потребує виявлення (розу­міння дорослими) закономірностей між засобами і формами спіл­кування. Інакше кажучи, важливо простежити залежність між формою спілкування та рівнем складності засобів спілкування.

Становлення і засвоєння форм спілкування сприяє виникненню узагальнених компонентів структури будь-якої діяльності (потре­ба, мотив, мета, засоби, результат діяльності). Розвиненість спіл­кування, сформованість форм взаємодії, крім очевидної "користі для себе" — оволодіння невербальними і мовними засобами, сприяє становленню особливостей перебігу всіх специфічно дитячих ви­дів діяльності (предметно-практичної, ігрової, пізнавальної). Чому це відбувається? Який взаємозв'язок такого позитивного впливу? Розвиненість комунікативно-мовленєвної компетентності підвищує ефективність (результативність) взаємодії між дітьми в усіх інших формах діяльності дитини.

Беручи до уваги те, що в психічному розвиткові дошкільника провідна (ігрова) діяльність завжди тісно пов'язана зі спілкуван­ням, описуючи кожний період дитинства, не треба обмежуватися характеристикою провідної діяльності. Не менш важливо проана­лізувати і відповідну їй форму спілкування. Лише у цьому разі діяльність дитини перестане мати вигляд, як пише М. Лісіна, "сплеску активності ізольованого індивіда" і стане своєрідним продуктом засвоєння дитиною досвіду довколишніх людей, що пе­реломлюється крізь її власний досвід і набуває кінцевого змісту та значення завдяки співпраці з цими людьми; Беручи до уваги спілкування, можна наблизитися до розуміння "механізмів зміни провідних видів діяльностей"*(М.Лісіна).* Річ у тім, що, спілкую­чись у ході діяльності зі старшими дітьми й особливо з дорослими, дитина діє на рівні, який перевищує її звичайну норму. Точніше кажучи, вона виявляється в межах "зони найближчого розвитку" *(JI. Виготський),* де співпраця з партнерами, які переважають її за досвідом і знаннями, допомагає їй зреалізувати потенційні можливості. Отже, саме у ході спілкування дитина робить вихід у нові сфери, завдяки спілкуванню готується зміна попередньої діяльності наступною, вищою за розвитком. Принцип виконання завдань за чиєюсь спрямовуючою участю Л. Виготський назвав "принципом будівельного каркасу". Теоретичне положення "про зону найближчого розвитку" і про те, що "думка народжується че­рез мову" дають змогу ще раз підкреслити роль соціальної взаємо­дії і слова для розвитку пізнання. Наше мислення вбране в слова, тому ми неспроможні до кінця зрозуміти власну думку доти, поки не висловимо її. Під час обговорення, для того, щоб донести свою ідею до інших, ми використовуємо невербальні та мовні засоби. Намагаємося дібрати найвлучніші слова, щоб передати потрібнийнам зміст. Коли вільно розмовляємо в колі рівних, і виражаючи себе, і слухаючи інших, ми ділимося знаннями, досвідом. Ці вза­ємодопомога та підтримка дають нам змогу зростати.

Пропонуємо проаналізувати схему "Співвідношення взаємо­впливу спілкування і діяльності" (за матеріалами статті М. Лісіної"О механизмахсменыведущейдеятельности у детей в первыесемь лет жизни" (Вопросы психологии. - 1978. - № 5))*(схема 1).*

Схематичний аналіз взаємовпливу спілкування та діяльності дає змогу виділити низку найважливіших питань для розуміння проблеми комунікативно-мовленнєвого розвитку дитини та проб­леми розвитку особистості в цілому.

***Висновки***

1.                      Спілкування, розвиваючи мотиваційно-потребову сферу осо­бистості, стимулює прояв активності в усіх предметно-практичних видах діяльності. Становлення спілкування та рівень його розвит­ку підвищує рівень розвитку предметно-практичної, ігрової, піз­навальної діяльності дошкільника.

2.                      Емоційно-особистісне спілкування - самостійно значущий вид діяльності протягом дошкільного періоду. Воно слугує емо­ційним тлом, що сприяє становленню й ускладненню форм спіл­кування (ситуативно-ділового, позаситуативного).

3.                      Позитивний або негативний (відсутність міжособистісних контактів, депривація) вплив емоційно-особистісного спілку­вання є особливим у період становлення нових видів діяльності (предметно-практичної, пізнавальної), а також при зміні ситуації спілкування (нове партнерство: дитина-дорослий, дитина-дитина, дитина—діти) або звичної обстановки.

Оскільки емоційно-особистісне спілкування є вихідним і впли­ває на становлення й удосконалення складніших форм спілкуван­ня та всіх видів діяльності, важливо підкреслити, чим воно харак­терне в дитинстві.

Емоційно-особистісну форму спілкування дитини дошкільного віку з дорослими й однолітками у зіставленні зі структурними елементами діяльності можна схарактеризувати так:

**Критерій А***(мета і результат діяльності)*

Стосовно уявлень дитини про*мету* і*результат* спілкування мож­на сказати, що на етапі формування емоційно-особистісного спіл­кування дитина не усвідомлює продукту та мети зазначеної форми контакту. Навіть у старшому дошкільному віці дитина часто не може мотивувати й усвідомлено пояснити причину вибору того чи іншого партнера для спілкування. Мета емоційних форм вза­ємодії залишається для неї неусвідомленою, ірраціональною. Ця якість є важливою перевагою, що позитивно впливає на розвиток у дитини довіри до власних відчуттів, почуттів, емоційних станів, які супроводжують особистісні контакти. З розширенням сфери емоційно-значущих контактів дитини з навколишнім природним і соціальним світом розширюється психологічний простір, у якому вдосконалюється вибіркове ставлення дитини до різних впливів, диференціюються моральні, інтелектуальні, естетичні почуття, поглиблюються емоційна чутливість, чуйність, прояв емпатії, роз­вивається сфера дискурсивного мислення, інтуїції.

**Критерій Б***(об'єкт діяльності та способи дії)*

Стосовно уявлень дитини дошкільного віку*про об'єкт* і*спосо­би дій* доцільно зазначити, що в емоційно-особистісному спілкуванні для них характерно:

     *перша підгрупа дітей* демонструє увагу до головного об'єкта діяльності та аналізує умови спілкування (аналіз системи "людина—ситуація"). Така дитина не поспішає "говорити" і на початку встановлення контактів більше спостерігає за ініціювальними діями однолітків. Водночас за зовнішнім по­вільним темпом мовних дій у такого дошкільника виявляєть­ся якісна за мовним самовираженням адекватність спільної участі у спілкуванні з довколишніми дітьми;

     *діти другої групи* орієнтуються переважно на операції і способи дій. У ситуаціях спільних форм діяльності поспішають діяти: жестикулювати, говорити, всіма способами демонструвати бажання зацікавити партнера. їхня ініціатива проявляється експресивно, яскраво, індивідуально, виразно. Разом з тим, без попереднього аналізу ситуації спілкування такі діти часто не вміють "вписуватись" у ситуацію. Це - причина несподіва­ного конфлікту або нерозуміння з боку довколишніх. Таким дітям особливо важливо допомогти навчитися співвідносити свої дії з орієнтуванням на обстановку й оточення, тому що їхні позитивні якості — особиста ініціатива, активність, захо­пленість, експресивність природної поведінки, - можуть бути причиною емоційного дискомфорту для інших дошкільників і самої дитини й, таким чином, знижувати потребу в спілку­ванні з дітьми. З боку дорослих такі діти найчастіше потра­пляють у розряд "порушників дисципліни", їх прагнуть "по­ставити в рамки" вимог, нав'язати чужий стиль поведінки, чим руйнують індивідуальність мовної поведінки маляти;

     *діти третьої групи* найчастіше мають уявлення про продукт і мету діяльності. Тому в поєднанні з одночасною спрямова­ністю на об'єкт і дії вони найгармонійніші у мовному спілку­ванні з довколишніми. Схеми їхньої поведінки у спілкуванні з однолітками: ціль—суб'єкт (людина)—дія, мета—суб'єкт (лю­дина), мета-операція.

В умовах формування суб'єктних (міжособистісних) стосунків саме ця група дітей виявляє найвищий рівень комунікативних здібностей. Мовна поведінка таких дітей завжди динамічно спів­відноситься з умінням швидко і високоякісно проводити аналіз - синтез і генералізацію взаємин системи "людина-ситуація". Вод­ночас зазначена якість, що є ядром комунікативно-мовленнєвих досягнень, вчить дитину в процесі комунікації перебудовувати ін­дивідуальні способи та дії щодо необхідного продукту або мети.

Це відбувається тому, що розуміння дій іншого учасника за наявності емоційно значущої мети і форми контакту така дитина сприймає як умову виконання власної дії. Інакше кажучи, для дитини, яка володіє високим рівнем комунікативно-мовленнєвих досягнень, емоційно-особистісна форма спілкування двічі виконує свою позитивну роль » забезпечує швидке "включення" та пси­хологічний комфорт у реальній ситуації спілкування та водночас стимулює до більшої варіативності індивідуальних способів побу­дови й перебудування невербальних і мовних дій, що забезпечу­ють успішність спільно прийнятої мети взаємодії.

Така ситуація пояснює причину і, можливо, джерело високого рівня розвитку комунікативно-мовленнєвих здібностей і рівня пізна­вальних дій, що доволі часто спостерігається в дітей у практиці ви­ховання. Спільність виникає у процесі побудови спільної дії, відіграє вирішальну роль у розширенні сфери застосування індивідуальних дій і перебудові запропонованих або зафіксованих схем дій.

**Критерій В в оцінці діяльності***(зв'язок діяльності з ширшою ситуацією< взаємодії зі світом)*

Цей критерій зумовлює вимоги до продукту або процесу діяльності, сформованість емоційно-особистісної форми спілкування дитини з однолітками та дорослими, яскраво демонструє свої: переваги. Вміння взаємодіяти в парах і групах змінного складу на основі дружніх стосунків, симпатій, особистісної прихильнос­ті забезпечує результативність та успіх у навчально-пізнавальних й ігрових завданнях. Форма організації спільної дії, забарвлена емоційно вираженим ставленням доброзичливості, підтримки і любові, є психологічно найсприятливішою формою комунікації) для дошкільника і стає головним каналом трансляції історично сформованих схем дії (пізнання), що їх засвоює дитина при взаємодії з людьми. Основою походження пізнавальних дій, що ви­являються у спілкуванні, є аналіз учасниками форми взаємодії,способів вираження та координації індивідуальних дій, перебудування й наступне планування нових способів, адекватних цілям і завданням комунікації. Особистісну значущість і цінність на­буває для дитини сама форма емоційно забарвленого контакту. Така форма спілкування часто стає для дітей самоціллю і прояв­ляється в обговореннях, бесідах, розмовах на теми, не пов'язані :іі змістом поточної діяльності (малювання, конструювання тощо). Говоріння-слухання з партнерами, які забезпечують емоційний психологічний комфорт, є постійною формою прояву предмет­ної активності дітей. У такій групі дитячого садка дошкільники змістовно і багато говорять, не лише спонукувані діловими й піз­навальними мотивами в різних ситуаціях взаємодії, а й демон­струючи потребу в спілкуванні з однолітками, інтерес до людини. Ціннісна орієнтація на однолітка є спонукальною силою і мотивує форму емоційно-особистісного контакту, що, своєю чергою, спри­ятливо позначається на збільшенні ділових та пізнавальних форм співпраці дітей дошкільного віку.

Параметри загальної структури діяльності й емоційно-особистісної форми спілкування зіставлено для демонстрації взаємовпливу і значущості емоційно-особистісного спілкування на психічний розвиток дошкільника. Зазначені новоутворення характеризують зміни в діяльності, свідомості, особистісному розвиткові. Цей взаємозв'язок запропонований з метою акцентованої уваги психо­логів, педагогів, батьків до необхідності цілеспрямованого форму­вання емоційно-особистісної форми спілкування дитини з дорос­лими та однолітками. Саме в цій формі спілкування розвиваються й удосконалюються невербальний репертуар і контактовстановлювальні способи спілкування, що є важливими для подальших форм взаємодії та вдосконалення структури пізнавальної діяль­ності людини.

Розуміння взаємозв'язку означених психологічних досяг­нень необхідне тому, що становлення й ускладнення форм комунікативно-мовленнєвої діяльності сприяє виникненню узагальне­них компонентів структури будь-якої діяльності й таким способом визначає особливості її перебігу в різних варіантах, поєднаних із комунікацією, підвищує ефективність взаємодії в усіх формах життєдіяльності дошкільника в родині та в дитячому садку.

Становлення всіх форм і відповідних мотивів спілкування роз­виває в дітей різні типи комунікативних взаємин. Розглянемо, як ці стосунки проявляються в практиці реальної співпраці.

**ТИПИ СТОСУНКІВ У МОВЛЕННЄВІЙ КОМУНІКАЦІЇ**

***І. Суб'єкт-суб'єктні стосунки дошкільника з дорослими й однолітками в колективі групи дитячого садка.***При цьому дитина часто не вияв­ляє ділових і пізнавальних мотивів до обговорюваної загальної проблеми, що виникла у колективі, не формулює своїх змісту та цілей майбутньої діяльності. Водночас орієнтована на реалізацію потреби в особистих контактах, в емоційному комфорті, присут­ності серед друзів (поруч із другом), потребі перебувати в особистісних стосунках з улюбленим вихователем. У цих випадках ди­тина є більшою мірою спостерігачем комунікативно-мовленнєвої взаємодії, а в мовній поведінці - слухачем. Окремі мовні вислов­лення відображають характер особистісних контактів, часто не пов'язаних з обговорюваною проблемою, а відповіді на ділові, пізнавальні запитання ініціатора спілкування (дорослого, одно­літка) є типовим стандартом: "так", "ні", "не знаю". Проте зна­чущість присутності такої дитини в ситуації соціальної взаємодії очевидна і виражена у подальшому розвиткові її комунікативно-мовленнєвих досягнень.

***ІІ. Суб'єкт-об'єктні стосунки, що виявляються у процесі організації спільної діяльності з дорослими й однолітками.*** Такий характер сто­сунків у взаємодії часто виявляють діти, які мають визначений рівень розвитку ділових та пізнавальних мотивів діяльності, тоб­то достатній рівень компетентності, що забезпечує їм можливість прилучитися до розв'язання ділової або пізнавальної проблеми. Вони поспішають почати діяльність щодо реалізації задуму, фор­мулюючи свої способи, варіанти, наміри, особистісні змісти. При цьому можливі випадки, коли дитину не цікавить, з ким вона реалізовуватиме задум, хто учасник її контакту, тобто ділові та пізнавальні мотиви перевищують особистісні. Водночас згаданий: варіант свідчить про відсутність орієнтування на людину, не сформованість комунікативної спрямованості в діяльності. Такі діти у ході реалізації спільного задуму часто конфліктують з іншими  учасниками загальної справи, тому що не погодили мети, наміру! бажання партнерів, не встановили міжособистісних стосунків. Варіантом подальшої поведінки дитини при цьому може бути відмова від участі в загальній справі або позиція "поряд", "сама по собі", що обмежує взаємодію і прояв комунікативно-мовленнєвих нави­чок. За умови підвищеної ділової або інтелектуальної активності дитина опиняється перед необхідністю "научіння контактам", підновлення міжособистісних стосунків для реалізації потреби в спільній діяльності, утвердження своєї позиції серед одноліт­ків, адже таким дітям є що іяк сказати. Інакше кажучи, варіант суб'єкт-об'єктних стосунків у ситуації предметно-змістовної вза­ємодії дитини з дорослими й однолітками обов'язково окреслює перед дитиною завдання навчання соціального контакту, мовного спілкування, що охоплює процеси встановлення контактів.

***III. Суб'єкт-суб'єкт-об'єктні стосунки*** є умовою і характеристикою розвивальної ситуації навчання мовного спілкування. Зазначені взаємини характерні тим, що завдання виконують при постійній увазі та координуванні міжособистісних стосунків між партнера­ми комунікації. У цій ситуації жест та мова вписані у динаміку соціальних, комунікативних відносин і дитина не тільки вчиться розумінню характеристик системи "людина-ситуація", а й постій­но вдосконалюється у встановленні контактів та підтримці між­особистісних стосунків для реалізації окресленої мети. Третій ва­ріант стосунків виявляють діти з високим рівнем усіх компонентів комунікативно-мовленнєвого розвитку і насамперед дієвістю особистісних, ділових, пізнавальних мотивів у широкій сфері життє­діяльності.

Динаміка становлення спілкування забезпечує формування, зміну, вдосконалення і спеціалізацію функціональних систем психіки, що беруть участь у процесі мовотворення (М.Жинкін, І. Зимня, О. Леонтьев).

Що ж власне психічного розвивається в дитині? Який взаємо­зв'язок цих новоутворень із мовою? На матеріалі робіт, присвя­чених міжособистісній взаємодії, узагальнено дані, що показують взаємозв'язок комунікативно-мовленнєвого розвитку із широким колом психічних якостей.

Схема психічних новоутворень, що забезпечують комунікатив­ний розвиток дитини у різних формах спілкування, виконана на матеріалі аналізу робіт, які відображають наукові досягнення в галузі мислення і мови, становлення форм і засобів спілкування, вивчення детермінант, котрі визначають комунікативну діяль­ність дошкільників (таблиця 3).

Дослідники наголошують, що вивчення процесу комунікативно-мовленнєвого розвитку потребує комунікативного підходу, що враховує положення про єдність розвитку особистості й свідомості (JI. Виготський, О. Леонтьев, О. Запорожець, JI. Божович, Г. Костюк, Д. Ельконін та інші), положення про тісну взаємозумовле­ність суб'єкт-суб'єктних стосунків, що реалізуються в діяльності (Б. Ананьев, К.Абульханова-Славська, С. Рубінштейн), ідеї і кон­цепції, що характеризують мовну систему як багатоаспектний фе­номен (М. Жинкін, І.Зимня, О. Леонтьев, Т. Ушакова), а також концептуальні положення про форми і засоби спілкування дитини дошкільного віку з дорослими та однолітками, в яких відбувається становлення її психіки (М. Лісіна, А. Рузська, В. Котирло, С. Ладивір, С. Кулачківська, С. Тищенко, Т. Рєпіна, Т. Синько, Т. Піроженко та інші).

У процесі дитячого мовлення розвивається не просто мова, як звичайно розуміють цей розвиток лінгвісти, не просто реалізують­ся вроджені механізми. У комунікативно-мовленнєвому розвитку спостерігається зміна характеру взаємодії системи невербальних та мовних засобів, що є в розпорядженні дитини і забезпе­чують їй успішність пізнання й спілкування. Інакше кажучи, комунікативно-мовленнєвий розвиток демонструє зміну способу використання знакових засобів (невербальних і мовних) для пізнання та спілкування.

У цьому процесі мовленнєвого розвитку дитина оволодіває со­ціальними нормами мови. Нормативне опанування мовних правил є найважливішою умовою своєчасного мовленнєвого розвитку і подальшого вдосконалення засобів взаємодії.

Вікові особливості оволодіння нормативними вимогами мови (фонетичною, граматичною, семантичною сторонами) описані в працях С. Русової, В. Сухомлинського, Г. Ващенка, Л. Толстого, К. Ушин-ского, Є. Тихеєвої, О. Гвоздьова, А. Усової, А. Леушиної, Л. Пеньєвської, Ф. Сохіна, Т. Ушакової, Л. Журової, Д. Ельконіна.

Саме нормативні можливості мовних досягнень дитини (можливості засвоєння мови як надбання культури) введені як вікові вимоги до документів і програм дошкільних установ.

При цьому мовлення дитини аналізують не в усіх аспектах, а з погляду визначених функцій, що свідчать про рівень інтелектуального розвитку: розуміння, усвідомлення мовлення, лексичне наповнення, нормативне оволодіння мовними правилами. Мовленнєвий розвиток при цьому діагностують для корекції недоліків, аналіз мовленнєвих досягнень дитини відображає орієнтацію на адаптивні критерії розвитку. (Психолого-педагогічна прак­тика і література з цього напрямку: О. Соловйова, А. Аксаріна, Г. Ляміна, В. Петрова, М. Попова, С. Новосьолова, М. Фомичова, В. Логінова, В. Гербова, В. Рождественська, Е. Радіна, А. Боро­дин, А. Богуш, К. Крутій та інші автори.)

Підхід до аналізу мовленнєвих досягнень дитини лише за характеристикою лінгвістичних проявів не пояснює причинності, своєчасності, відставання або перевищення вікової норми, а також труднощів у мовній взаємодії дитини з однолітками й дорослими. Проте батькам, педагогові та психологові важливо знати про вікові можливості оволодіння дитиною нормативними вимогами мови *(схема 2 ).*

Нормативні вимоги щодо оволодіння мовними правилами мож­на відобразити за роками (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7-й рік життя). За таким принципом викладені нормативні вимоги щодо засвоєння мови у всіх "Програмах виховання і навчання дітей дошкільного віку в ди­тячому садку". Ці нормативні вимоги надані як завдання навчання. Але, як відомо, і практика це підтверджує, у різних вікових групах дитячого садка завжди є дошкільники, які залишаються далеко за межами засвоєння мовної норми. В одній і тій самій віковій групі бувають діти, що дуже відстають від бажаних характеристик мов­лення. Питання — чому це відбувається, у чому причина вікового відставання — часто залишаються поза увагою. Та й хто з педагогів аналізує кількісний і якісний рівні мовленнєвих досягнень? За­звичай буває достатньо загальної характеристики мовлення, в якій відзначають великий словниковий запас, орієнтування у визначе­них сферах знань (природа, техніка тощо), грамотність мовлення і її фонетичні навички (звуковимова).

Цілісна характеристика комунікативно-мовленнєвого розви­тку дитини потребує опису мовленнєвих досягнень у єдності та взаємозв'язку з усіма параметрами, що забезпечують дошкільни­кові успішність взаємодії з навколишнім світом, характеризують зростання засобів взаємодії.

При цьому необхідно підкреслити, що рівень розвиненості мовних (лінгвістичних) досягнень є результатом не лише вікових надбань. Мовні засоби можуть бути засвоєні з випередженням або затримкою. Оволодіння мовною нормою - результат сформованості й ускладнення комунікативно-мовленнєвої діяльності, тобто форм спілкування: емоційно-особистісного, ситуативно-ділового, позаситуативного. Саме мета спілкування, реалізація особистісно-значущої потреби спонукають дитину до вдосконалення й усклад­нення знакових засобів (невербальних і вербальних). Досконалість засвоєння і користування ними забезпечують успішність та ре­зультативність цілей діяльності. Так, у кінцевому результаті рі­вень мовленнєвих досягнень залежить від розвиненості, широти і дієвості мотивів спілкування, від сформованої потреби у спілку­ванні з дорослими, однолітками, малюками. Такий висновок спів­відноситься з короткою формулою, що узагальнює мету і завдання розвитку дітей. Ця формула стверджує, що, з погляду психології, всі завдання виховання (розумового, морального, фізичного, есте­тичного) зводяться до відповідного завдання формування потреби

в знанні, доброті, красі. Водночас педагогам і батькам необхід­но усвідомити справжню мету і завдання у сфері комунікативно-мовленнєвого розвитку дитини. Вони ж і є завданнями корекції для дітей, які мають труднощі у комунікації. Узагальнимо і по­дамо їх нижче.

***Завдання у сфері комунікативно-мовленнєвого розвитку дитини***

1.                Забезпечення цілісності та життєздатності різних спільнот людей: "дитина-дорослий", "діти-дорослі", "дитина-дитина", "діти-однолітки і малюки". Розвиток у вихованців дошкільного віку всіх форм (емоційно-особистісне, ситуативно-ділове, позаси-туативне) і засобів (невербальні, мовні) спілкування.

2.                Розвиток і диференціація емоцій (моральних, інтелектуаль­них, естетичних), що є основою ціннісних орієнтацій, пов'язаних із людиною та іншими суб'єктами спілкування (світ природи, мистецтва, предметний світ).

3.                Формування пізнавальної і дослідницької діяльності, спосо­бів пізнання навколишнього світу, що пов'язані;з комунікацією.

4.                Формування творчого (продуктивного) ставлення до різ­них форм діяльності та спілкування, розвиток комунікативно- мовленнєвих здібностей.

За такого підходу до цілей і завдань комунікативно-мовле­ннєвого розвитку дітей у дитячому садку діагностика відповідної сфери в психічному розвиткові дітей дає змогу:

    зробити висновки про характер розвивальних впливів у ди­тячому садку, про стиль стосунків дорослих із вихованцями, про створення емоційно-сприятливого клімату, що сприяє проявові соціальної та інтелектуальної активності дітей;

    визначити рівень комунікативно-мовленнєвого розвитку ді­тей різних вікових груп і оволодіння дошкільниками відпо­відними віковими мовними нормами;

    спостерігати за змінами в комунікативно-мовленнєвому розви­тку дітей у процесі спеціальних формувальних впливів (навчан­ня спілкуванню, корекційна робота)*(таблиця 3, схема 2).*

**СИСТЕМА КРИТЕРІЇВ КОМУНІКАТИВНО-МОВЛЕННЄВОГО РОЗВИТКУ ДИТИНИ І МЕТОДИКА ОБСТЕЖЕННЯ МОВНОЇ КОМУНІКАЦІЇ**

Із великої кількості спеціальної літератури з питань психоло­гічної діагностики залучають у науковий обіг найрізноманітніші показники, починаючи від антропометричних, біологічних, дерматогліфічних і закінчуючи тими, що важко описати експертни­ми оцінками. Розмаїття і маса експериментальних діагностичних методик, що стосуються психомоторики, інтелекту, особистості, дцс змогу зібрати багато даних, за якими кожна людина істотно відрізняється одна від одної. Таким чином, ці численні дані, отри­мані нелегкою працею, можуть викликати тільки одну репліку "ІІу і що далі?" Доволі часто одержана діагностична інформація не дає й найменшої уяви про те, як скласти консультаційну і ко­лекційну програми для індивідуальної характеристики дитини.

У системі наукового дослідження "виручають" різні форми статистичного аналізу, в яких індивідуальні дані використовують для знаходження чогось загального. Проте для практичного пси­холога в дитячому садку, для вихователя, для батьків на консультаціях метою є не знаходження загального "за рахунок" втрати Інтересу до окремого, а навпаки - ухвалення рішення з приво­ду конкретної індивідуальної характеристики процесу зростання дитини. У мовному розвитку спостерігаємо аналогічну картину розширення діагностичних показників, що характеризують мов­чання, яке розуміють діти, активну мову, її лінгвістичні пара­метри звукової і граматичної правильності, лексичне наповнення мови тощо. Будучи важливими, ці параметри часто залишають поза увагою причинність обстежуваної картини розвитку дитини, не даючи змоги проектувати програму мовної корекції і допомоги маляті. Звідси випливає необхідність інтеграції показників, по­шуку індикатора, що міг би практично прийнятно (просто і швид­ко) характеризувати загальну та вихідну картину в діагностиці комунікативно-мовленнєвого розвитку дитини. Спробуємо визна­чити обстежуване явище через аналіз мовного спілкування.

Змістовна характеристика будь-якої сфери психічного (у да­ному разі - комунікативно-мовленнєвої) може бути найточніше виявлена в умовах довірливих стосунків дитини та дорослого. А саме ця сфера дуже важлива при діагностиці особистості як суб'єкта діяльності. Зазначена умова є найголовнішою, оскільки забезпечує отримання діагностичної інформації про мовленнєвий розвиток дитини. З огляду на те, що дані про психічний розвиток дошкільників одержують, реалізуючи діяльнісний підхід, необхід­но пам'ятати, що всі діагностичні завдання здійснюють у системі "дитина—дорослий", "дитина-дитина", "дитина—діти". Успішність діяльності залежить від того, наскільки її зміст відповідає емоцій­ній спрямованості людини. Відомо, що спілкування належить до найважливіших соціальних потреб, завдяки спілкуванню дитина засвоює людський досвід, у тому числі мовний. У зв'язку з цим можна сказати, що мовленнєвий розвиток особистості здійснюєть­ся лише у сфері емоційно значущих стосунків, що виявляються у спілкуванні. Емоційні реакції дитини, реалізучись у комунікації, споконвічно проливають світло на загальну картину мовленнєвого становлення.

Спробуємо визначити інтегративну суть обстежуваного явища через аналіз змісту мовленнєвої діяльності. Комунікативна діяль­ність сприяє засвоєнню як норм людських стосунків, так і тех­нічних, "предметних", способів взаємодії. Це дає змогу з'ясувати закономірності та безперервний зв'язок у виникненні всіх новоут­ворень, що характеризують мовленнєвий розвиток дитини.

**Чому можлива характеристика мовлення дитини за аналізом діяльності спілкування?**

Ця можливість визначається тим, що соціальний контакт і взаєморозуміння між учасниками комунікації розглядають як необ­хідну умову спілкування. Характер соціальних міжособистісних стосунків, інтерпретація переживання партнера зі спілкування свизначальним чинником, що забезпечує взаєморозуміння. Значення соціальних контактів полягає у тому, що не можна зрозуміти іншої людини, не вступивши в особистісні стосунки з нею. Предметним змістом у спілкуванні є навички орієнтування в ситуації взаємодії, вміння аналізувати її просторово-часову динаміку, адекватно входити у діалогічний контакт, правильно розуміти невербальну поведінку співрозмовника та відповідно коригувати свою мовну поведінку з огляду на адресат висловлення, відповідно до мовних норм оформляти свою думку в зовнішній мові. Загалом можна сказати,що до "технічних", предметних навичок належить широке коло амінь, яке забезпечує ефективність і успішність взаєморозуміння. Несформованість навичок комунікації пояснює причини неадекватного вираження соціальної активності дитини. Часто конфлік­тність її поведінки проявляється тоді, коли дитина має потребу і бажання спілкуватися, але не вміє досягти взаємоузгоджених дій із партнерами. Коли нема навичок мовного вираження контак­ту, збільшується нерозуміння ситуації і поведінки однолітків, що призводить до закріплення стереотипів конфліктної поведінки і гальмує розвиток потреби у спілкуванні з однолітками та дорос­лими. Засвоєння комунікативних навичок фахівці розглядають ніс своєрідний рівень для оволодіння невербальними і мовними засобами, що забезпечують соціальний контакт. Мова в навчанні мовлення є засобом вирішення комунікативних завдань. Оволо­діння мовним оформленням висловлення, адекватного задумові та ситуації спілкування, потребує від дитини засвоєння способів побудови і перебудування мовних варіантів. У цьому й виявляється необхідність засвоєння дитиною нормативних вимог мови, розви­тку лінгвістичних умінь і навичок за зразком дорослих. Водно­час лише за наявності комунікативних навичок і орієнтування на партнера у взаємодії можливі розвиток та вдосконалення лінгвіс­тичних умінь. Саме установка на комунікацію, потребу і прагнен­ня зрозуміти інших та бути зрозумілим для довколишніх змушує дошкільників будувати й перебудовувати мовні висловлювання у таких мовних формах, що забезпечують взаєморозуміння.

Таким чином, у мовному спілкуванні є як соціальна, так і предметна сторони.

***Предметна (пізнавальна і практична) сторона спілкування забезпе­чує***формування інтелектуальної активності дитини, а діяльність щодо засвоєння норм стосунків з людьми — формування її соціаль­ної активності. Тобто, у процесі розвитку діяльності мовленнєвого спілкування дві його сторони є реальними об'єктивними розхо­дженнями, що забезпечують формування якісно різних, однак вза­ємно необхідних новоутворень: соціальних, когнітивних, мовних (лінгвістичних). Вони свідчать про виникнення потреби, мотивів, очікувань стосовно довколишніх, що виявляється в спілкуванні. Водночас характеризують засвоєння експресивно-мімічних засобів взаємодії: контакт за допомогою очей, усмішка, жести, міміка, рухи, інтонація. Розмаїтість, широта й дієвість емоційних проявів через зазначені невербальні засоби характеризують, як дитина оволоділа емоційно-особистісною формою спілкування, в котрій головним об'єктом є людина з усім багатством емоцій і почуттів. Емоційні прояви забезпечують комунікативну спрямованість:

                    орієнтацію на партнера;

                    установку на відповідну реакцію;

                    використання різноманітних невербальних засобів;

                    свідоме використання контактовстановлювальних засобів із метою комунікації.

***Контактовстановлювалъними способами***є всі засоби невербаль­ні та мовні, що мають емоційно-позитивний знак: доброзичлива усмішка, дружній, м'який погляд, привітна інтонація, слова ввіч­ливості й слова-звертання, що характеризують загалом культуру мовленнєвого спілкування. Таким чином, у спостереженнях за при­родною поведінкою дитини в різних видах діяльності, поєднаних з комунікацією (гра, пізнавальна і художня діяльність), можемо отримати вихідну і вагому інформацію про процес мовленнєвого розвитку маляти. Значущість емоційних проявів для наступного розвитку мовлення дитини підкреслюється їхньою роллю в ко­мунікації. Реалізуючись через експресивно-мімічні засоби, емо­ційні прояви втягують у роботу різні системні психічні процеси, властивості й особистісні новоутворення, оскільки відображають соціальний характер розвитку і проявляються в спілкуванні. Так, на рівні особистісних властивостей комунікативні якості виявля­ються в комунікативній спрямованості до навколишнього світу, дружелюбності, товариськості, готовності до соціальної взаємодії, довірі до людей.

У мотиваційно-потребовій сфері комунікативні якості є осно­вою для розвитку комунікативно-мовленнєвої діяльності й ви­ражені в потребі до спілкування з дорослими та однолітками, розвитку мотивів у визнанні та підтримці, мотивів до співпраці, виражених у ділових і пізнавальних формах. У сфері розвитку емоційно-вольової регуляції комунікативні властивості особистос­ті слугує основою для розвитку емоційної чутливості, здатності індивіда емоційно відгукуватися на переживання іншої людини, і, таким чином, значною мірою визначають розвиток, диференціацію та поглиблення соціальних почуттів: моральних, інтелекту­альних, естетичних, спонукають до прояву вольових зусиль.

У сфері розвитку інтелекту комунікативна спрямованість за­безпечує постійну й активну участь усіх органів чуттів у процесіпізнання навколишнього світу и так сприяє розвиткові почуттєво­го досвіду, дискурсивного неусвідомленого мислення, що вдосконалює інтуїцію та довіру до власних відчуттів, розвиває здоровий і глузд і власний досвід пізнання, формує інтелект, розум.

Розвиток сфери самосвідомості також визначається ступенем широти і глибини комунікативних стосунків, що є основою для формування уявлень про систему "образ Я", "Я та інші", "Я на підміну від інших". Розвиток оцінних суджень і самооцінки, ха­рактеруочікувань з боку довколишніх відображають у взаємодії зі гнітом як механізми спілкування, як регулятори комунікативно-мовленнєвої діяльності.

Усе це дає змогу говорити про унікальність та універсальність комунікативних властивостей особистості, що виявляються на ріпних рівнях у системних новоутвореннях психічного розвитку людини, а також про необхідність цілеспрямованого формування комунікативних властивостей, умінь і навичок у різних формах спілкування дошкільників. Установлення комунікації, організа­ція інтерпсихічної взаємодії є вихідним вираженням зростання мовленнєвої здібності як вищої психічної функції людини.

Таким чином, важливо не стільки мати різні діагностичні дані про дитину, скільки розуміти закономірності й взаємозв'язки пси­хічного розвитку маляти. Необхідно довідатися про особливості, тонкощі структури його індивідуальності, й, головне, отримати деякі інтегральні індикатори, що пояснюють наступні характеристики когнітивної сфери, особливості перебігу пізнавальної діяльності, вольової регуляції та особистісні риси.

Таким інтегральним індикатором у комунікації і є емоційні прояви в спілкуванні. їх можна було б назвати ***психодіагностикииміндикатором мовленнєвого розвитку дитини.***

Емоційні та комунікативні реакції завжди проявляються на тлі об'єктивного середовища. Це може бути соціальне, природ­не або предметно-технічне середовище. Таким чином, конкретна розвивальна ситуація розвитку може бути відображена зв'язками "Я - не Я", "Я та інші", "Я і природа", "Я і предметний світ". Звідси для діагностики і виявлення причин наступного засвоєння й ускладнення засобів взаємодії зі світом необхідна інформація про рівень когнітивного розвитку, про когнітивну компетентність, що забезпечує можливість взаємодії. Тому в діагностиці розвитку мовлення так важливо побачити навички оцінки ситуації, розу­міння дитиною цілісної системи "людина у взаємодії із середови­щем". Інакше кажучи, когнітивний розвиток у сфері мовленнє­вого спілкування доцільно аналізувати через розуміння системи "людина-ситуація" (соціальна, природна, предметна, технічна),; Усвідомлення цього взаємозв'язку характеризує когнітивну компетентність дитини, що виявляється у спілкуванні. При цьому! стає зрозумілим, наскільки дитина правильно оцінює просторові,;часові, змістовні характеристики ситуації спілкування. Такі оцінки виражаються у словах-назвах, словах-визначеннях, що позначають місце і час події, змістовні характеристики подій.

Водночас бесіда-уточнення характеризує мовну компетентність!! багатство словника, точний добір лексики, звукову і граматичну правильність мовлення. Вся отримана інформація про мовні характеристики дає змогу зробити висновки щодо знань дитини про світ людей, світ природних явищ, світ предметів і техніки. При цьому важливо і те, що невимушена природна бесіда дає змогу побачити не лише наявність знань, а й насамперед уміння користуватися зна­ннями, використовувати багаж знань для спілкування. Оскільки у мовленнєвій діяльності велике значення має засвоєння не лише дія логічних, а й монологічних форм, природним завершенням бесіди з інтерпретації ситуації стане складання розповіді на обговорювану тему. Діагностичним матеріалом у цій розповіді буде: комунікативна спрямованість;

    прагнення бути зрозумілим слухачеві;

    бажання донести свою ідею, думку (довільність мовлення);

    назва розповіді як узагальнена форма задуму ("Це буде роз­повідь про...");

    мовні характеристики: словник, фонетика, граматика (як морфологія, так і синтаксис);

    особливості монологічного мовлення — форма розповіді: опи­сова, сюжетна;

    "включеність" домінантних психічних процесів: розповідь на сприйняття, розповідь із пам'яті (з власного досвіду); розпо­відь за уявою (творча), що характеризує, як дитина засвоює плануючу функцію мовлення, тобто можливість перебудовувати в уяві стосунки із середовищем;

    зміст розповіді також багато в чому відображає характерне-І тики особистісного розвитку: інтереси і провідний зміст сві­домості: "світ людини та її стосунки з іншими людьми" або "світ предметний" (властивості, якості, дії, функції предме­тів); загальні способи, закріплені в поведінці, реагування, "тип комунікативної позиції"; особистісні риси (доброзичли­вість, тривожність тощо).

Підсумовуючи викладене, доходимо висновку, що діагностика і консультація з питань комунікативно-мовленнєвого розвитку дитини виконує переважно прогностичну функцію. Було б безглуздо витрачати зусилля лише для констатації тих або інших ознак, що становлять сукупність мовленнєвої спроможності. Насампе­ред тому, що мовленнєва спроможність - це відкрита система. За пуді» якої зміни ситуації розвитку (партнер, потреба, мотив, додаткові знання) нарощується або губиться потенціал мовленнєвого розвитку дитини. Та й сама ситуація взаємодії дитини з психоло­гом у момент інтерпретації ситуації, зображеної на картинці, є розвивальною ситуацією, оскільки дорослий увагою й інтересом до дитини формує досвід суб'єкт-суб'єктних стосунків і розширює простір мовленнєвого спілкування, головним результатом якого є встановлення взаєморозуміння.

Зрештою, практичний психолог як діагност і консультант для батьків і вихователів має зводити свою роботу до проектування та­ких шляхів долучення її до світу людей, природи й предметів, на яких із найбільшою ймовірністю можна очікувати в даної дитини успішності результатів діяльності у поєднанні з емоційним комфор­том і задоволенням від реалізації потреби у підтримці, визнанні та любові, в активності й нових враженнях. Успішність, закріплюючи позитивні досягнення (очікуваний результат, способи взаємодії, навички узгодження цілей тощо), розширює сферу застосування до­сягнень в інших видах діяльності. Педагогові необхідно пам'ятати, що успіх окрилює. Висловлюючись мовою психолога, це і само­оцінка, і характер очікувань від довколишніх людей, і розширення контактів для демонстрування самого себе, і зміна типу комуні­кативної позиції. Як сумно сказало маля: "Я - знаю! Але хто про це знає?" Лише на основі успіху та успішності педагог і психолог проектує подальші й найефективніші для даного індивідуального випадку варіанти системи "суб'єкт—суб'єкт—об'єкт". У цих варіан­тах кожен компонент системи може у відомих межах змінюватися и результаті активності суб'єкта, що розвивається, і динамічності соціального, природного, предметно-технічного середовища.

Своєрідна небезпека поверхневого підходу в діагностиці мов­леннєвого розвитку дошкільників стосується не лише дітей із

низьким рівнем такого розвитку. їм інколи загальні неточні ре­комендації не забезпечують жодних змін. Поверхнева діагностика мовленнєвого розвитку небезпечна щодо дітей, розвинених мов­леннєво. Видимість благополуччя на момент обстеження взагалі залишає таких дітей без програм проектування вищих досягнень (як можливих, так і необхідних) або програм корекції якихось дрібниць, що особливо значуще виявляються у подальшому пси­хологічному зростанні.

**Методика обстеження і координати мовленнєвого розвитку дітей**

Оскільки комунікативно-мовленнєвий розвиток демонструє низку істотних властивостей, зв'язків, ознак і характеризує вза­ємодію дитини з навколишнім світом, рівень розвитку цієї сфери психіки пояснює особливості та причини реального процесу успіш­ності чи неуспішності досягнення мети контакту. У реальній жит­тєдіяльності всі специфічні форми активності дитини (ігрова, ху­дожня, пізнавальна) поєднані з комунікацією. Саме тому основні спостереження за розвитком і досягненнями дитини в оволодінні формами й засобами спілкування доцільно здійснювати у реальній взаємодії з дитиною з приводу будь-яких предметно-змістовних завдань. Ознаки, що характеризують комунікативно-мовленнєві дії, висвітлені на попередніх сторінках. Варто підкреслити, що спостереження є основним методом дитячої психології. Особли­вої першорядності спостереження набуває в характеристиці до­сягнень комунікативно-мовленнєвого розвитку дитини, оскільки її здатність до спілкування має бути представлена як відкрита система. Діагностика рівня комунікативно-мовленнєвого розви­тку дітей дає змогу зробити зріз поточного стану, тому будь-які зміни в мотивації, потребі, умовах навчання, спрямовані на змі­ни характеру стосунків між учасниками комунікації, а також на процес удосконалення ознак, що становить її комплексний зміст, спричиняють зміни комунікативно-мовленнєвих досягнень.

Оскільки емоційні прояви спілкування ми назвали психодіагностичним індикатором мовленнєвого розвитку дитини, під­кресливши їхнє провідне значення для наступних когнітивних, емоційно-вольових і особистісних досягнень, доцільно поглибитидіагностичну інформацію про рівень розвитку невербальної поведінки. Отриманий матеріал характеризує форми стосунків між дитиною та дорослим і часто актуалізує проблему оптимізації міжособистісних стосунків у системі "дитина—дорослий". Саме розви­неність експресивно-мімічних засобів у мовній поведінці свідчить про становлення близьких довірливих форм контакту маляти з довколишніми людьми, розвиток емоційно-особистісної форми спілкування. Водночас відповіді дорослих щодо оцінки невербаль­ної поведінки дітей дають змогу виділити індивідуальні риси мов­ної поведінки дошкільняти, допомагають визначити комунікатив­ну спрямованість і готовність дитини до комунікації.

Використання анкети під час вступу дитини до дитячого садка може слугувати її "візитною карткою" як суб'єкта спілкування, позаяк сприяє визначенню можливих труднощів взаємодії дитини :ї довколишніми. Отримані дані допомагають вихователеві прогно­зувати ймовірні лінії поведінки дитини в незнайомому для неї колективі однолітків. Водночас отримані дані про невербальну по­ведінку дитини можуть бути основою для визначення стратегії виховної і корекційної роботи педагога та психолога.

Особливо необхідно об'єднати спільні зусилля у тих випадках, коли загальний рівень мовної активності дітей у групі середній і низький, що потребує виявлення конкретних причин для на­ступної зміни розвивальної ситуації. У цих випадках повну ін­формацію про невербальну поведінку дітей групи готують два ви­хователі окремо. Психолог, інтерпретуючи отриману інформацію як одну з можливих причин зниження мовної активності або мов­ного "застою", може знайти у відповідях батьків і вихователів суперечливі, взаємоунеможливлені. Це, безсумнівно, потребує об­говорення, оскільки свідчить про те, що дорослі розуміють своїх вихованців. Невербальні засоби спілкування потребують від дітей адекватного самовираження навіть за відсутності розвинених мов­них засобів. Звідси цікаві для дорослих такі питання: "Чи може дитина з виразу ваших очей, із погляду зрозуміти, що Ви хочете про щось запитати або що Ви потребуєте підтримки, співчуття?" "Чи розуміє дитина з виразу Вашого обличчя, коли Ви чимось здивовані, приголомшені?" "Чи може вона з Вашої поведінки зро­зуміти, як Ви ставитеся до інших людей, подій?"

Аналіз анкет, проведений разом із педагогами і батьками ді­тей старших груп дитячого садка (6-й рік життя), показав, що

позитивні відповіді (завжди і часто) становлять 44 % у батьків і 39 % у вихователів, тобто менше половини з числа опитаних. Цей факт укотре загострює увагу на розв'язанні проблеми формування емоційно-особистісної форми спілкування дошкільника з доросли­ми, без якої неможливий розвиток експресивно-мімічних засобів спілкування, що забезпечують взаєморозуміння дитиною довко­лишніх людей і вдосконалення мовних засобів. Водночас отримані результати підкреслюють актуальну тривожність сучасної ситуа­ції виховання дитини в родині й у дошкільній установі, де часто нема природних для маляти емоційно-близьких контактів із до­вколишніми.

Додатково до спостережень за невербальною поведінкою дитини в реальних ситуаціях взаємодії з однолітками і дорослими у діагностиці мовленнєвого розвитку використовують цілеспрямовану бесіду психолога або вихователя з інтерпретації сюжетної картинки, близької до досвіду дитини. Пояснюють взаємозв'язки таких проявів психіки, як інтелектуальна, мовна, соціальна компетентність із рівнем розвитку мовлення*(додатки, таблиці1-3, схема 1).* У процедурі обговорення за змістом картинки важливо підкреслити діалогічні навички дорослого. Він має навчитися вести бесіду у відкритому режимі, спонукаючи дітей до самостійного мислення. До діалогічних навичок ведення бесіди належить насамперед уміння дорослого запитувати. Запитання необхідно будувати так, щоб провокувати дітей на найрізноманітніші, проте все-таки вдумливі відповіді, ґрунтовані на побаченому. Ці запитання мають налаштувати дітей на те, щоб дивуватися, міркувати і виходити на наступний рівень запитань, адже за рахунок цього створюється підґрунтя для критичного мислення. Діти почина­ють розуміти, що будь-яка ситуація багатозначна, що в таких запитаннях криється безліч смислових відтінків та можливі багато прочитань. Тому, відповідаючи на запитання, дошкільники почу­ваються у безпеці (адже ніхто з них просто не може помилитися), їм цікаво міркувати і розповідати.

Наріжним в обговоренні є запитання "Що відбувається у си­туації?" Таким формулюванням ніби передбачають: картина "роз­повідає" щось таке, про що цілком можна здогадатися, а всі зо­бражені та пізнавані деталі ніби доповнюють цю історію. Таке запитання надихає дітей на пошук якихось історій або дій, воно немовби "підіграє" їм, дає змогу природно пояснювати початко­вий етап складання розповіді. Водночас таке широке окреслення питання заохочує дітей подавати будь-які репліки: і відгукувати­ся про колір, і виражати почуття, й обмінюватися інформацією, і приводити свої асоціації - тобто, висловлювати все, що спаде на думку, відповідно до змістукартинки. Кожна дитина може зали­шатися сама собою.

Порівняйте це запитання із запитанням "Що ти бачиш на цій мирі ні і ці?" Останнє найчастіше викликає звичайне перелічуванняйми, що зображено. Мовлення дитини нібито передається телеграфнимстилем: "Дівчинка. Хлопчик. Машина..." На відміну від нього» перше запитання стимулює пошук значення і сенсу ситуа­ції Цей пошук цікавіший і спроможний дати глибше задоволен­им, між проста інвентаризація.

Друге наріжне запитання: "Що ти тут бачиш таке, яке зму­шу» тебе так міркувати?" Воно спонукає дітей шукати і наводити аргументи на захист свого трактування, активізує особистий сенсорний досвід. Такий варіант запитання не потребує доведення виняткової правильності своєї версії, оскільки дає змогу обґрунтувати своє бачення, свою інтерпретацію картини. Така вимога до­помагає дітям звикнути до думки, що висловлена позиція тільки і оді звучатиме переконливо, коли базуватиметься на фактах та логіці. Порівняйте це запитання з іншим формулюванням: "Чому ти так вважаєш?" На перший погляд, таке формулювання звучить розумно і навіть природніше. Однак саме перший варіант спря­мовує увагу до своїх власних відчуттів, а запитання "Чому?" має наувазі, що дитина має логічно пояснити, висловити причину, Описати хід своїх думок, а не підтвердити особистий сенсорний досвід бачення. Але ж саме для того, щоб навчитися мислити і розповідати, бачити причини і наслідки, стежити за ходом думок, потрібно спочатку виробити у собі вміння та навички сенсорного Обґрунтування.

Ці два питання належать до розряду відкритих. Вони ніби під­тісують, що відповідь - усередині спостерігача. Відкриті запитан­им в навчанні та корекції допомагають дитині систематизувати і виражати словами те, що вона вже знає, а ця навичка необхідна для вміння аргументувати, обґрунтовувати свою точку зору, су­дження, критично оцінювати й творчо осмислювати різні життєві Ситуації. Необхідно намагатися в бесіді за інтерпретацією картинки утримуватися від заміни вільних запитань іншими: навідними або вузько спрямованими. Безперечно, що виникає чимало навчальних ситуацій, коли навідні питання корисні, але в бесіді за інтерпрета­цією ситуації вони глушать самостійну думку дитини. Водночас, якщо в дошкільника низька мовленнєва активність, можна використовувати запитання, що спрямовують увагу дитини в потрібному напрямку. Наприклад: "Що можна сказати про зображених ту людей, предмети тощо?", "Що роблять?", "Який у них настрій?"

Для психолога або вихователя, який вивчає ознаки комунікативно-мовленнєвого розвитку дитини, доцільно фіксувати отриману в бесіді інформацію про рівень розвитку складових компонентів. Перелік їх поданий у*схемі 6* "Ознаки комунікативно мовленнєвого розвитку дошкільника".

*Таблиця 4*

ОЗНАКИ КОМУНІКАТИВНО-МОВЛЕННЄВОГО РОЗВИТКУ ДОШКІЛЬНИКА

|  |  |
| --- | --- |
| № з/п | 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 |
| 1.3 | Наявність контактовстановлювальних 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, що відповідає ситуації спілкування) |
| 2.2.2 | Граматична правильність, відмінювання та 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 (вироблення 1-3-х суджень про подаль­ший розвиток ситуації) |

Якщо до наведеної таблиці Ви додасте шкалу "Ступінь сформованості ознак" (високий, середній, низький), то Ваша інформація набуде вигляду індивідуальної картки-реєстрації обстеження ріння комунікативно-мовленнєвого розвитку дитини. Знаючи ме­тодику обстеження (вміння вести бесіду), у цій картці легко позначити "+" чи "-" відповідні значення, зберігши зацікавлений діалог із дитиною. Запис результатів за ходом обстеження набуває такої форми:

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Ознаки | Ступінь сформованості ознак | Примітки |
|   | високий | середній | Низький |   |
| 1.1. | + |   |   |   |
| 1.2. | + |   |   |   |
| 1.3. |   | + |   |   |

Для тих, хто хоче поєднати інформацію про досліджувані озна­ки комунікативно-мовленнєвого розвитку і методику проведення бесіди з додатковими завданнями, пропонуємо повну схему методики обстеження рівня комунікативно-мовленнєвого розвитку дошкільників*(таблиця 5).*

У чому полягає допомога дорослого? Коли дитина складає розповідь, з'ясовують можливий творчий рівень реалізації мовотворення. Для цього дитині пропонують вийти за межі малюнки ("Що відбудеться після того, як ...? Чи можна придумати інший кінець? Кого б ти ще запросив у свою розповідь? Як будуть поводитися Лисиця чи Котигорошко, коли вони зустрінуться з твоїми героями?").

При цьому зазначають такі дані (варто 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.

До прикладу, пропонуємо запис протоколу бесід із дітьми, що свідчить, яку велику інформацію про рівень комунікативної, інтелектуальної, мовленнєвої, мовної, соціальної компетентності мож­на "витягти" психологові з бесіди з дитиною.

***Високий рівень комунікативно-мовленнєвого розвитку:***

1.*Сергій Г. (5 років, 4 міс.).* Усі питання, пов'язані з розгляданням малюнка, що обраний за власним бажанням ("В лісі"), викликають активний інтерес, подив, коментарі, наявність зу­стрічних питань. Жести, міміка, інтонації демонструють активні) прагнення до контакту. Виявляючи ініціативу у веденні діалогу за змістом обраного малюнка, уважно аналізує ситуацію, правильно розуміє, оцінює стан зображених людей, тонко і лексично точно коментує причини поведінки засмучених учасників ситуації. Уміє "ввійти" у подію, "бути присутнім" у ній так, начебто реально тут перебуває. На запитання "Хто допоможе змінити на ліпші» все, що сталося? Може, собачка?" Сергій уважно вдивляється в картинку і каже: "Ні, не вона. Навіть хвостика не видно!" По тім, передаючи зміст розповіді за картинкою, він пов'язує його |і емоційним станом людей і пропонує три варіанти для того, щоб хлопчик усміхнувся.

а)           "... Тато книжку прочитає веселу!" і продовжує коментувати цю пропозицію, аргументуючи тим, що казки завжди цікаво чи« тати, перелічує улюблені казки.

б)           На запитання "А може, хтось допоможе знайти загублений кошик із грибами?" (у цьому, на думку Сергія, причиназасмучення героя розповіді) він одразу реагує новим судженням: "Так! Білочка знайде! Грибочки збере, на зиму насушить..."; продовжує широко розвивати сюжет через опис дій усіх учасників нового варіанта розповіді. Дорослий, дослухавши розповідь, вставляє фразу "і хлопчик залишиться сумним". Почувши її, Сергій супить бро­ви, погоджується і додає:

в)Ну, добре. Нехай білочка знайде гриби і віднесе хлопчикові кошик. І тато, і хлопчик - усі всміхнуться! А білочка і так знайде гриби для себе. Вона ж добре свій ліс знає!"

Сергій Г. має розвинуте відчуття правильності мови, правиль­но знаходить слова, про які можна сказати "він", "вона", й від­ійму зауважує неправильно побудовану фразу, що її сказав екс­периментатор, виявляючи мімікою подив, пов'язаний із почутою помилкою, потім будує правильне висловлення. На завершення Пім іди він поспішає сказати: "На інших картинках теж є веселі Діти. Я бачив!", демонструє бажання продовжити бесіду з дорослим.

2.*Оля К. (5 років, 2 міс.).* Після вибору картинки за бажан­ням ("Зустріч двох друзів") Оля емоційно яскраво, захоплено розглядає її зміст, розповідає в особах, як би вона познайомилася і дівчинкою: "Я б сказала: - Як тебе звати? Іринко, ходімо зі мною гратися!" При цьому Оля використовує контактовстановлювальніжильні засоби не тільки невербальні, а й мовні, лінгвістичні: зменшувально-пестливу зміну слів, наявність звертань. При розгляданні картинки правильно розуміє зміст часово-просторових характеристик спілкування. Називаючи й описуючи дії, намагається мотивувати, обґрунтовувати сказане ("Діти йдуть зі школи, а може, з будинку. Вони в шкільній формі"), точно і лексично пра­вильно визначає емоційний стан дійових осіб ("їм весело. В неї на вустах усмішка"), а також характер людини ("Дівчинка гарна, до­при, не жадібна. Вона дала хлопчикові цукерки"). Рівень розвитку « і мореного тексту характерний зв'язністю, прагненням пояснити, рил ширити текст розповіді з урахуванням постійної орієнтації на те, як слухає і розуміє її співрозмовник, а також умінням вийти ні межі зображеного змісту ситуації. На запитання: "Що б пода­рувала дітям Фея?" Оля відповідає: "Казочку" і продовжує: "А я п хотіла, щоб мені подарували папуг. Я б навчила їх говорити. І і однієї дівчинки, у Лілі, є папуга. Він мамі каже: "Добридень!" (емоції, міміка, очі дуже виразні) Ні, я б хотіла, щоб він цукерки ипін. Він би вітався з усіма "Добридень" (показ жестами вітання). Якщо я уроки роблю, він теж би робив. Я б сказала йому: "Геть!",а він мені теж "Геть!" — і полетів. Він у м'яч полетів грати, а я уроки - робити". Далі розповідь переходить на інший сюжет - про собаку і хлопчика, які також зображені на картинці.

***Низький рівень комунікативно-мовленнєвого розвитку:***

7)  *Валентин Ж. (5 років, 7 міс.).*При розмові не дивиться на співрозмовника. У виборі картинки та діалозі за її змістом не ви­являє ініціативи й активності. Відповідаючи на окремі запитання, часто помиляється у часово-просторових характеристиках ситуації спілкування. На запитання "Де відбуваються події?" відповідає "у садку", хоча зображено ліс. Лексично неточно називає дії дітей, а емоційний стан дійових осіб розуміє неправильно. На додаткове запитання на вибір: "Дивуються, засмучуються чи радіють діти?" робить неправильний вибір. У мовленні Валентина багато грама­тичних помилок, пропусків слів, численних пауз. Зв'язної розпо­віді за картинкою не вийшло.

8)  *Даринка JI. (5 років, 8 міс.).*У діалозі за картинкою ви­являє інтерес, спостережливість. Ситуацію і дії зображених осіб називає правильно, проте не співвідносить пояснення й комента­рі названих дій із обговорюваною темою картинки. Говорячи про зміст подій, зображених на ілюстрації, виявляє безпристрасність, не переймаючись її емоційним нашаруванням. У мовленні нема розмаїтості інтонацій, контактовстановлювальних засобів. Лекси­ка бідна, недостатня для пояснення змісту картинки. Багато гра­матичних помилок у вживанні роду іменників, велика кількість пропусків слів у побудові фрази, заміни слів паузами. Побудова мовленнєвих висловлень однотипна, спрощена. Створений текст із власного досвіду, близький за змістом до сюжету ілюстрації, набув такої форми: "Влітку, навесні ... (пропуск слів) ... у селі. Мишко машини собі будує, а я - так ..."

На закінчення інформації про методику обстеження і координа­ти зростання у мовленнєвому розвиткові дошкільника пропонуємо зведені дані про вікові особливості в розвитку взаємопов'язаних компонентів психіки, що характеризують комунікативно-мовленнєві досягнення дитини.

**ОСОБЛИВОСТІ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ХАРАКТЕРИСТИКИ МОВЛЕННЄВИХ ДОСЯГНЕНЬ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ *(ДОДАТОК)***

Узагальнена інформація дає змогу відобразити вікові досягнення молодших дошкільників як найважливіший період формування активного інтересу до людини та її взаємин з іншими людьми. Комунікативно-мовленнєвий розвиток можна розглядати як результат взаємодії дитини з довколишніми, де змога виразити себе (проявити мовленнєву спроможність, засвідчити фазі психічного самовираження, психічного зростання) реалізується в момент переходу зі стану емоційної непричетності, емоційної роз'єднаності, байдужості до стану зверненості до іншої особи чи групи осіб. Таким чином, комунікативно-мовленнєвий розвиток молодшого дошкільника спирається, насамперед, на базисніновоутворення емоційної сфери. Достатньо розвинена сфера емоцій не тільки забезпечує розуміння і самовираження партнерських контактів (станів, намірів, бажань, мети), а й стимулює розвиток вольової регуляції, оскільки момент комунікативної зустрічі активізує невербальні мовні способи встановлення контактів (усмішка, погляд, жести, міміка, слова), які, своєю чергою, впливають на рішення дитини про подальшу участь у комунікації.

Діагностика і корекція всіх комунікативних ознак у мовленнєвій поведінці молодшого дошкільника забезпечує фундамент для подальшого зростання когнітивно-лінгвістичної складності мовлення. Водночас недостатні здобутки дитини 3-го, 4-го року життя — причина затримок у розвитку мовної взаємодії дітей середнього дошкільного віку, що часто спричинені не сформованістю емоційно-особистісних форм контактів, в яких розвиваються комунікативні властивості особистості.

Ігнорування характеру міжособистісних стосунків дитини з до| рослими, однолітками, малюками, базованих на теплих, емоційнозабарвлених дружніх проявах прихильності, симпатії, любові, підтримки, визнання, пояснює картину тривожної атмосфери емоційного неблагополуччя дитини в системі стосунків з довколиш­німи, поза якими неможливе виникнення складніших — ділових і пізнавальних мотивів діяльності. Несформованість емоційно особистісних форм контакту дитини з дорослими у сім'ї та дитячому садку в багатьох випадках пояснює причину низького рівня мовленнєвого розвитку дитини.

Емоційно-особистісна форма спілкування дитини з батьками, яка формується в період від народження до шести місяців, не втра­чає актуальності для розвитку мовленнєвої діяльності протягом усього дошкільного віку. Особливо актуальна ця форма контакту в перехідний період від молодшого до середнього дошкільного віку, коли відбувається перехід до ускладнення форм та способів кому­нікації, що супроводжує всі види діяльності дошкільника в дитя­чому садку та сім'ї. Психічні досягнення емоційно-особистісних форм контакту: орієнтування на людину, комунікативна спрямованість, комунікативна активність, індивідуалізація й різноманіт­ність експресивно-мімічних способів взаємодії — є базовими досягненнями комунікативно-мовленнєвого розвитку особистості. їх доцільно розглядати як вікову норму дітей молодшого дошкільного віку, оскільки вони визначають подальший розвиток здібності людини до мовної взаємодії, співпраці, міжособистісної координа­ції дій у різноманітних ситуаціях життєдіяльності.

Розвиток комунікативних дій дає дитині змогу встановлювати контакти не лише з людьми, а й зі світом природного, предметно-речового довкілля. Така значуща комунікативна властивість, як установка на реакцію у відповідь, розвиває суб'єктну взаємодію,відкритість досвіду людей навколо дитини. Процес пізнання на­вколишнього світу варто розглянути при цьому як діалог, взаємо­дію,залучення (див. додаток) **5-й рік життя**

Цілісний підхід до вивчення багаторівневої організації ко­мунікативних новоутворень дає змогу характеризувати середній дошкільний вік як період зростання когнітивно-лінгвістичних компонентів здібностей до спілкування. Це період зростання когнітивної складності поведінки, осмислення і засвоєння понять, що зв’язані з комплексною системою відношень "людина-ситуація".

Співпраця та кооперація потребують від дитини адекватногопередавання понять, координації дій для досягнення спіль­ної мети і, тим самим, розвивають понятійну свідомість, критичність мислення, об'єктивність та рефлексію. Остання постає і  необхідності дитини відділити себе від інших, від результату, під задуму діяльності. Не випадково, що діти середнього дошкіль­ного віку оволодівають новими видами предметно-практичної, ігрової діяльності, виявляють вибіркові інтереси до різноманіт­них сфер життєдіяльності, зростає пізнавальна активність таких дошкільників. При цьому відбуваються диференціація стосун­ки та формування стійких тривалих соціогруп, закріплення ін­дивідуального стилю мовної поведінки. В цілому можна сказа­ні, що досягнення комунікативно-мовленнєвого розвитку дитини переднього дошкільного віку дають їй змогу вирішувати склад­ніші соціально-перцептивні та когнітивно-лінгвістичні завдан­ий.Когнітивно-лінгвістичний рівень досягнень дитини 5-го року життя пов'язаний із засвоєнням відношень "людина-ситуація" та під ношень "мовна форма-значення". Ці базові утворення, що їх « приймають як єдність (слова разом із значенням об'єктів ситуа­ції спілкування), забезпечують успішність реальної взаємодії ди­тини з довколишніми. Можливість згаданого успіху контактів за­лежить від засвоєння таких стосунків тому, що вони допомагають дитині відповісти на запитання психологічної характеристики стосунків людей у мовному спілкуванні (Хто? Кому? (партнери), Де? (ситуація), Навіщо? (особистісний сенс взаємодії), Що гово­рить? (мовлення)).

Зростання когнітивної складності мовної поведінки, актив­ність взаємодії з довколишніми в різних видах діяльності забез­печують та пояснюють "вибух" словника дитини до п'яти років, м потребу роз'ясняти і тлумачити значення слів, займатися словотворенням. Сформованість когнітивних процесів (сприймання, пам'ять, мислення, уява) дає змогу дитині п'ятого року життя зробити мову об'єктом маніпуляції, усвідомлення, мовотворення.

Швидкоплинність такого "вибуху" словотворення свідчить про вікову природу явища, можливість та норму середнього дошкільного віку, про психічний розвиток і утвердження новоутворення в загальній структурі психічних досягнень. Динаміка прояву змінкогнітивно-лінгвістичних характеристик підтверджує, як важливо, щоб переваги кожного періоду дитинства були використані сповна й тим зробили особливий внесок у процес становлення особистості (див. додаток) **Старший дошкільний вік: 6-й та 7-й рік життя**

Експериментальне вивчення особливостей комунікативно-мовленнєвого розвитку дошкільників дало змогу зробити висновки, що прогресивна якісна зміна мовної поведінки дітей старшого дошкільного віку підтверджує обумовленість її зв'язку з формами спілкуван­ня (емоційно-особистісне, ситуативно-ділове, поза ситуативне). При цьому встановлено, що характер змін комунікативно-мовленнєвого розвитку старшого дошкільника проявляється в ускладненні й закріпленні структурно-функціональної єдності всіх суб'єктивних ознакздібності до спілкування (які потреби спілкування має дити­на;сформованість основного типу комунікативної позиції як прояву самооцінки в комунікативній діяльності; характер сподівань із боку довколишніх; особистісні риси характеру, що мають прояв у взаємо­дії; привітність, товариськість, повага і довіра до людей та інші).

У дітей старшого дошкільного віку вдосконалюються когнітивно-лінгвістичні досягнення, зв'язані із засвоєнням відношень "людина-ситуація" та відношень "мовна форма-значення". Ці ба­шт утворення, що сприймаються як єдність (слово разом із зна­ченнямоб'єктів та суб'єктів спілкування), забезпечують успішність реальної взаємодії дитини з довколишніми. Ці досягнення знову, як і вмолодшому дошкільному віці, спрямовують увагу дитини до " людини" та її стосунків з іншими, дають змогу свідомо користуватися такими засобами комунікації (точність словника, інтонація, виразність мови, граматична та фонетична відповідність нормам, різноманітність експресивно-мімічних засобів), що забезпечують дитині успіх взаємодії.

Комунікативні та когнітивно-лінгвістичні навички попередніх років дитинства допомагають дитині старшого дошкільного віку адекватно вирішувати складні ситуації комунікації з ширшим ко­лом партнерів (дитина - близькі та незнайомі дорослі люди, дити­ни - однолітки і малюки).

Зазначимо, що загальна тенденція прогресу в комунікативно-мовленнєвому розвитку дітей старшого дошкільного віку пов'язана, насамперед, із комунікативними змінами.

Як виявилось, орієнтація на партнера та установка на відповідну реакцію не тільки визначає готовність до комунікації та можливість уведення в міжособистісний процес обміну невербальними і мовними засобами, а й сприяє розвиткові довільних харак­теристик мовлення.

Комунікативна спрямованість та орієнтація на партнера у спілкуванні зумовлює когнітивну перебудову в оцінці стосунків "людина-ситуація", породжує комунікативне завдання і водночас сприяє пошукові шляхів перетворення контакту (переконати, по­радувати, висловити згоду чи незгоду), що, в свою чергу, визна­чає вибір адекватних невербальних і мовних засобів. Необхідність повного високоякісного виконання комунікативного завдання та реалізація потреб спілкування висувають вимоги зв'язності, ло­гічності, переструктурування висловлювання, що підвищує рівень довільності мовлення. Підкреслимо, що низький рівень сформованості комунікативно-мовленнєвої діяльності негативно впли­ває в кожному віковому періоді дитинства. Вади цього впливу на психічний розвиток дитини зростають із віком. Несформованість комунікативних відношень завдає труднощів у самовизначенні особистості дошкільника в різних видах предметно-практичної діяльності, яка потребує від нього навичок установлення інтерпсихічної взаємодії. Відсутність суб'єкт-суб'єктних стосунків між дитиною і довколишніми веде до внутрішніх змін особистості старшого дошкільника. Так, у когнітивному розвитку формується образ однолітка та дорослого як ворожий, чужий, небезпечний, тривожний. У дитини формується відсутність зацікавленості та інтересу до життєдіяльності людей та конкретної людини. Це виявляється в розвитку і в закріпленні таких властивостей, як не­приязність, похмурість, злостивість, агресивність. На превеликий жаль, ці риси в особистісному розвитку старших дошкільників розвиваються. Відсутність прямої залежності рівня досягнень ді­тей у комунікативно-мовленнєвій діяльності лише від віку дитини підкреслює значення груп довколишнього світу, в яких дошкільні ник формується як активний суб'єкт предметно-практичної ти мовленнєвої діяльності, розвиває свої природні здібності, виявляє соціальну та інтелектуальну активність.

**КОРЕКЦІЙНА РОБОТА З ДІТЬМИ, ЯКІ МАЮТЬ ТРУДНОЩІ МОВЛЕННЄВОЇ КОМУНІКАЦІЇ**

Зростання досягнень у комунікативно-мовленнєвому розвиткові дошкільників визначається не лише цілеспрямованим формуванням форм і засобів спілкування, а й увагою психолога, педагога, батьків до корекції індивідуальних труднощів у розвитку здатності дитини до спілкування.

**Стратегії психолого-педагогічних впливів**

Різні стратегії психолого-педагогічних впливів із боку дорос­лих підбивають характер індивідуальних особливостей у мовній поведінці дітей і можуть бути подані у таких варіантах:

***І. Психолого-педагогічнаробота, пов'язана з труднощами дитини у встановленні комунікації.***

Ці труднощі викликані багатьма причинами, насамперед:

     недостатнім розвитком потреби дитини у спілкуванні з дорос­лими й однолітками;

     відсутністю установки на контакт, на відповідну реакцію у взаємодії, що постійно змінює активність позиції дитини в говорінні й слуханні;

     недостатнім розвитком сфери емоцій, почуттів (емоційна "глухота", відсутністю чутливості, диференціації емоційних станів;

     невиразністю експресивно-мімічних засобів спілкування;

     відсутністю невербальних і мовних засобів контактовстановлення.

Основна причина комунікативних труднощів - нерозвиненість емоційно-особистісної форми спілкування дитини з близькими людьми що унеможливлює теплоту, щиросердечний контакт, спільне переживання емоційних станів. Основний шлях подолан­ня комунікативних труднощів дитини - становлення зазначеної форми спілкування із широким соціальним колом, що реалізує потребу дитини у визнанні, підтримці, любові, яка сприяє роз­питкові мотивів до спілкування і співпраці в різноманітних та цікавих для дошкільника видах діяльності. Це потребує усунення авторитарного стилю керівництва у вихованні дітей, утвердження стосунків "суб'єкт-суб'єкт" у комунікації дитини з навколишнім гнітом, що розвиває довіру і відкритість між учасниками міжособистісного контакту. Розширення особистісно-орієнтованих форм контакту, в яких дитина перебуває в центрі уваги співрозмовни­ка, розвиває емоційну чутливість до розрізнення емоційних станів людини. Емоційно значуща для дитини діяльність, наповнена за­цікавленням, подивом, інтелектуальним занепокоєнням, радістю пізнання, сприяє формуванню стійких соціогруп. Саме в таких постійних групах дитина виявляє інтелектуальну і соціальну ак­тивність у природних для неї формах життєдіяльності. Розвивальний ефект емоційно значущих стосунків виявляється у розширені ні невербального і мовного репертуару взаємодії.

Водночас для багатьох дітей, які мають комунікативні труднощі у спілкуванні, потрібне спеціальне, цілеспрямоване формування невербальних способів комунікації. Корисно в ігровій формі провести "научіння" способам взаємодії з однолітками.

**Ігровий тренінг для виконання корекційних завдань**

Своєрідний тренінг для виконання згаданих корекційних завдань охоплює:

1)                прийоми, що розширюють способи й індивідуалізованість невербального контакту, - "вітання", "невербальна розминка", "передача почуттів по колу", "коло з підтримкою", "простір, що почуває", "емоційний ланцюжок", "ступінь довіри". Всі ці ігри і вправи вводять у процес контактовстановлення різні експреси п ні системи, формують досвід спільного вираження і проживання дії.

2)                прийоми, розраховані на підвищення рівня усвідомленим значущості невербальних засобів у спілкуванні, розвиток здатності оцінювати невербальну інформацію: "подарунки в день народження", "мімічні маски", "контакти очей", "вибери партнера без слів", "незвичайна розмова" (в умовах далекої відстані або через скло вагона), "переправа", "світлина на пам'ять", "створення портретів незнайомця" (казкових персонажів - тварин).

3)                прийоми, спрямовані на розвиток соціально-перцептивної спостережливості, вдосконалення вмінь аналізу-синтезу невербальної поведінки довколишніх: "Жива картинка" (моделювання ситуацій за картинкою, світлиною), "Хто це?" (створення образу тварин, дізнавання вокальної міміки, рухового образу), "Я - не Я" (перетворення один в одного).

Невербальний тренінг проводять як елемент гри в різних ситуаціях життєдіяльності дітей, він сприяє створенню чуття єдності, атмосфери довіри і відкритості, акцентуванню відчуття належності одне одному. Сприяючи розвиткові емоційності, розкутості, волі рухів, природності спілкування, такі ігри-вправи виконують для багатьох дошкільників роль психокорекційної гімнастики - усувають скутістьневербальноїповедінки, недовіру, острах нових контактів, острах самовираження. Розширення невербальних і мовних засобів допомагає виділити й усвідомити значення контактовстановлювальних засобів спілкування. Поступово діти дійдуть висновку, що всі засоби, які мають емоційно позитивне зніт рішення, допомагають зрозуміти іншу людину, домовитися, "договірними", на думку дітей, можуть бути усмішки, рухи, слова і "те , як вони звучать".

Ігри, що розширюють невербальний репертуар спілкування і спрямовані на контактовстановлення, проводять переважно з мов­ним віршованим текстом і вимагають ритмізованих рухів: "Соне­чки і дощик", "Ніжки", "Каруселі", "Сопілочка", "Подарунки", "Хто до нас прийшов", "Зайчик", "По доріжці Валя йшла", "Зи­мовий хоровод" тощо. Ці ігри неможливі без прояву загальної ру­їнної і мовленнєвої активності, емоційної виразності й спрямовані на взаємодію з партнерами, назви ігор указують на їх головне завдання. Водночас назву гри можна подати в образній формі, що підсилить таким способом спостереження за аналогічним явищем. Прикладом цього варіанту може бути гра "Вітер і верби".

***Гра "Вітер і верби"***

Підгрупа дітей (8-10 осіб) утворює коло, стоячи обличчям до центру і торкаючись один одного плечима. Кожний виставляє ногувперед для рівноваги, а руки витягає вперед на рівні грудей, щоб бути готовим підхопити товариша. Один з учасників виходить у центр, йому пропонують напружити тіло (як стовбур дерева), ступ­ні поставити поруч, руки схрестити на грудях і закрити очі. З цієї позиції він падає на руки тим, хто довкола нього. Група обережно відхоплює дитину і знову заштовхує її в коло. Всі рухи м'які, дуже порожні. Мета цієї гри — дати дітям відчути взаємну довіру. Через якийсь час (1-2 хв) ведучий повертається в коло, а хтось із кола виходить на середину, і вправа триває. Важливо, щоб дорослий був спостережливим і зробив крок уперед, виявляючи підтримку жес­ти ми і поглядом для учасників у колі.

Коли всі побувають учасниками гри, важливо провести обго­ворення. Саме в ході його діти обмінюються досвідом і знаннями. Важливо перенести психологічні відкриття на повсякденне життя. Спонукайте дітей шукати аналогії, що пов'язують гру з якимись аспектами їхнього життя. Рекомендована та сама послідовність за­питань: "Що відбувалося?", "Чому це відбувалося саме так?" Відповідаючи на запитання "Що відбувалося?", діти вчаться розповідати про свій досвід гри, передавати свої особисті відчуття. Це відтворення досвіду через слово є підготовкою до подальшого аналізу.

Запропоноване наступне запитання — "Чому це відбувалось саме так?", "Що ти почував, відчував таке, що доводить твою думку?" - приводить до аналізу глибших значень. Наприклад, може з'ясуватися, що хтось із дітей легко виконував завдання; падаючи на руки учасників; для когось це виявилося нездоланним бар'єром. Напевно, це свідчить про те, що з якихось причин дитині складно було довіряти своїм товаришам. Звичайно, в основі цього - дві взаємозалежні причини: недостатня самооцінка дитини і проблеми в її стосунках із дітьми. Це спостереження може стати темою для подальшого обговорення, індивідуальної роботи з дитиною, що випробує стосовно труднощів установлення довірливих контактів.

Інший аспект - проаналізувати, як поводилися діти, які мали підтримувати свого товариша. Може, хтось робив це м'яко і плавно, а хтось - просто відштовхував, не піклуючись особливо про товариша. Якщо це так, то корисно проаналізувати поведінку дітей  до того, як вони потрапили в коло, і після цього. Чи були якісь зміни? Чому? Такий аналіз приводить дітей до розуміння — не на основі міркувань дорослих, а з огляду на власний досвід! - реальних стосунків у групі, важливості довіри одне до одного, її також до ідеї: якщо хочеш почуватися впевнено в групі, то маєш узяти участь у створенні такої атмосфери для інших. Буде корисно, якщо діти знайдуть аналогії цієї ігрової ситуації в реальному житті. Це можуть бути різні випадки, пов'язані з довірою чи її відсутністю до людей або з тим, як низька самооцінка впливає на стосунки з людьми. Якщо спочатку дітям важко зрозуміти, чого саме ви хочете від них, то можете допомогти їм, навівши власний приклад із цієї теми.

Завершальні запитання будь-якого обговорення - "І що ж те­пер?", "Що далі?", "Який висновок із запропонованих ситуацій можна зробити?" — налаштовують на практичне застосування отриманих знань у майбутньому. Аналіз допомагає дітям усвідо­мити себе і взаємини з довколишніми, побачити, чого не вистачав таким стосункам. І тому природний крок - почати ті чи інші дії, щоб поліпшити свої стосунки з навколишнім світом. Подивіться навколо, згадайте, хто очікує від вас підтримки, співчуття, допомоги. Зробіть крок назустріч! Виявіть довіру! Реалізуйте свій кращий досвід контактів і взаємодії з тими, кому ви довіряєте!

Звичайно, залежно від віку ваших вихованців, ви можете з різним ступенем глибини передати ідею цих ігор і вправ. Також можете просто накопичувати практичний досвід невербального контактовстановлення. Наприклад, через гру "Нетрадиційне вітання".

**Гра "Нетрадиційне вітання"**

Усі знають, що людина живе у світі стереотипів. І це добре. Стереотипи допомагають нам заощаджувати час та енергію для і творчості й роздумів. Проте і заважають, збіднюючи наше життя та стосунки з близькими людьми. Наприклад, як ви вітаєте одне одного при зустрічі? Хто готовий показати традиційні способи, прийоми, манеру вітання? Що ви при цьому почуваєте? Напевно, не дуже багато емоцій, тому що це — "звично", ви завжди так ві­таєтесь. А тепер давайте спробуємо відчути нові емоції, а разом із тим освоїмо нетрадиційні вітання. Які? Ви можете самі приду­мати їх і показати своїй групі. Хто хоче це зробити? Для початку пропонуємо кілька варіантів вітання:

    долонями, але лише тильним їхнім боком;

    стопами ніг (внутрішньою частиною, тільки дуже м'яко, щоб не було боляче);

    колінами (зовнішнім боком коліна лівої ноги ледь торкнути­ся внутрішнього боку коліна правої ноги партнера);

    плечима (праве плече легенько доторкається до лівого плеча партнера, а потім навпаки);

    чолами, але дуже обережно, щоб не ушкодити ні власної го­лови, ні голови партнера.

А тепер ваші варіанти. Ми готові їх спробувати!

Ці вправи урізноманітнять емоційний настрій, додадуть гумору, розкутості та природності поведінки в такі важливі для наступного контакту перші хвилини зустрічі, але не скасують і традиційні, словесні форми вітань. Відповідно до партнера та можливостей ситуації людина буде щоразу природною і адекват­ною у виборі засобів вітання.

Справді, у практиці дошкільного виховання відомо безліч ігор, спрямованих на комунікацію.

***II. Психолого-педагогічна робота, пов'язана з подоланням когнітивних труднощів у розвитку дитини***

Сформований і всебічно розвинутий невербальний репертуар особистості є передумовою й умовою подолання труднощів у спілкуванні, пов'язаних із когнітивним рівнем розвитку дошкільників. Звичайно, загальний рівень інтелектуального розвитку визначає якісні характеристики предметно-змістовної діяльності дитини, рівень розвитку її свідомості й пізнавальних здібностей, що впливають на розвиток комунікативно-мовленнєвих. Однак ми хочемо підкреслити особливе значення здатності до узагальнення, вміння швидко і високоякісно здійснювати аналіз-синтез, генералізацію взаємин системи "людина-ситуація". Саме ця навичка, що визначає для багатьох дітей причину когнітивних труднощів у спілкуванні, може бути сформована лише за умови розвиненості комунікативних властивостей мовної поведінки.

Цілісне бачення системи "людина—ситуація" багато в чому визначається наявністю установки на людину в спілкуванні, сформованістю орієнтування на взаємодію. Розвинутий невербальний репертуар дає змогу поглибити уявлення дітей про людей, закріплює значеннєві уявлення про емоційні стани, моральні, інтелектуальні, естетичні почуття, що визначають поведінку людини в різних ситуаціях. Рівень когнітивного розвитку, що виявляється в навичках соціально-перцептивного аналізу системи "людина-ситуація", за сформованих навичок комунікації дає дитині змогу зіткнення і координації різних точок зору в оцінці ситуації, що, своєю чергою, є умовою міжособистісного обміну запитаннями, коментарями, думками, поясненнями тощо і викликає конструктивну активність дитини в соціальній взаємодії.

Розвиток здатності цілісного бачення ситуації взаємопов'язаний з навичками творчої інтерпретації, вмінням висунути одне-два-три судження про можливе продовження зображених подій у минуло­му і майбутньому часі. Значення правильної емоційної оцінки си­туації, що визначає точність когнітивних характеристик системи "людина-ситуація", знову підтверджує її участь у розвитку уяви, фантазії, творчій інтерпретації знань про взаємодію, про комуні­кацію.

Для дітей, які мають когнітивні труднощі у спілкуванні, корисною є робота з трансформацією ситуації спілкування, навчання їх прийомів просторового моделювання, описових характеристик часу і місця подій, дійових осіб із одночасним вибором мотиву рішення. Головне завдання вправ — навчити дитину встановлювати взаємозв'язок між просторово-часовою характеристикою ситуаціїта діями, емоційним станом дійової особи. Що глибше, точніше і повніше дитина бачить цілісну картину ситуації спілкування, то складніше, точніше, послідовніше й логічніше передає цей взаємозв'язок у мовленні, адекватніше будує свою мовну поведінку відповідно до реального процесу взаємодії.

Випадок когнітивних труднощів дитини у спілкуванні з довколишніми дорослими й однолітками відображений у поєднанні зособистісними характеристиками розвитку дітей. Ці труднощі пов'язані з формуванням у дошкільника установки на заборону контактів з однолітками і дорослими, розвитком у таких дітей "бар'єра середовища", а також варіант несформованості в дітей умалення про самого себе як суб'єкта взаємодії. При розходжен­ні індивідуальних форм у поведінці дітей із зазначеними труд­нощами ці форми відображають процес авторитарного тиску з вику дорослих на особистісне когнітивне прогресування дитини. І той, і інший випадок потребують підвищеного емоційно вираженого врахування з боку педагога неповторної індивідуальності Дошкільника, підвищення його авторитету серед однолітків, роз­витку адекватної самооцінки і значущої ролі в спільних справах і руни, формування образу "Я".

Спеціальна корекційна робота, спрямована на розвиток нави­чок адекватного самовираження, самоузгодження дитини з дина­мічною ситуацією взаємодії, пов'язана з використанням творчих ігоріз казками. Однією з таких є гра "Подорож у Казку".

**Гра "Подорож у Казку"**

Дитина має намалювати свій портрет, в якому позначено яскраво виражений емоційний стан (сумний, веселий), тому що під емоційного самопочуття залежить зміст подій у її подорожі.

Діти, які мають зазначені труднощі у спілкуванні, поспішають підмовитися від подібного творчого завдання. Причина криється vнерозвиненості в таких дітей навичок уяви, вміння змінювати просторово-часові параметри ситуації спілкування. Ці діти надто реалістично сприймають навколишній світ. Для них значущою є п шиє реальна інформація, яку можна перевірити органами слу­ху, зору, дотику. Окрім того, такі дошкільники менш критичні воцінці інформації, отриманої від дорослого, закриті для варіатив­ності думок, не спроможні здійснювати комунікативну децентрацію, що гальмує розвиток здатності до навчання. Ця група дітей часто не може "включитися" у подібне творче завдання через відсутність навичок "оживлення" навколишніх предметів, додання їм властивостей суб'єктності, можливості представити предмети в усьому різноманітті живої сутності, а отже, виявити готовність до взаємодії з ними. Відсутність розвинутої уяви, яка дає змогу пізнати і прийняти неочевидні, нестандартні істини, а також відсутність установки на партнера, є для даної групи дітей головною причиною, що гальмує розвиток активності й саморегуляції мов­леннєвої поведінки.

Проведення різноманітних творчих ігор із казками ("Я і Казка", "Подорож у Країну улюбленої казки", "А що було б, якщо"), введення нового героя або місця дії ("Казкові помилки", "Складання небилиць", "Казки навпаки", "Казки в заданому ключі", "Салат із казок") є корисною творчою роботою для дошкільників, проте особливий корекційний вплив здійснює на дітей, які мають комунікативні, когнітивні, особистісні труднощі. Гра "Подорож у Країну улюбленої казки", де дитина є новим і водночас головним героєм, який змінює хід та зміст подій, дає дошкільникові змогу по-новому глянути на себе як на суб'єкта міжособистісної взаємодії, позбутися скептичної недовіри до себе й довколишніх, У міру того, як дорослий, виявляючи ініціативу, активно обговорює, дивується, демонструє зацікавлене ставлення героїв казки до нового учасника, цікавиться самопочуттям, настроєм дитини після кожної сторінки ілюстрацій до казки уточнює: чому? як? де? відбуваються й змінюються події, поступово виникає емоційна за­цікавленість дитини, вона долучається до спільної комунікативно-j мовленнєвої дії з дорослим та героями казки. Скутість невербальних проявів змінюється на усмішку, активний контакт очей, загальну активізацію рухів і міміки. За цим настає введення у мовний діалог, спільне обговорення динаміки подій. Позитивний ефект від емоційно-особистісного контакту дитини з дорослим і уявлюваним учасником спілкування проявляється в тому, що ди­тина навіть за відсутності мовної активності є головною діючою особою даної форми комунікації: має співвідносити свій настрій і почуття з мінливими зустрічами, просторово-часовими особливос­тями. Активна "підключеність" уяви, емоційно-особистісна причетність до подій, можливість актуалізації власного досвіду пере­живань і знань, пов'язаних із темою казки, знімають звичні для дитини стереотипи мовної стриманості й замкнутості.

Разом із "научінням" бачити себе суб'єктом взаємодії, роз­витком рефлексивної свідомості, набуттям досвіду когнітивного аналізу динаміки подій і розвитком уяви, творчі ігри з казка­ми дають змогу оберігати психіку дітей, які мають труднощі ко­мунікації, тому що усувають складну для дитини психологічну драму - порушувати батьківську заборону, острах самовираженняабо неуспіху у взаєморозумінні. Поступово з нагромадженням бажання і потреби в емоційних контактах із дорослими й одноліт­ками, розвитком емоцій радості, задоволеності, інтересу та успіху м ролі активного суб'єкта взаємодії такі діти переносять досвід установлення контактів на спілкування з однолітками. Творча робота з казками починає впливати на розвиток сюжетів ігрової і предметно-практичної діяльності, вчасно виконавши завдання заповнення "порожнечі" психологічного простору спілкування до­сягненнями у розвитку дитини.

Когнітивні труднощі дитини в спілкуванні можна узагальнити як невміння:

    аналізувати ситуацію спілкування (просторово-часові харак­теристики обстановки, предметів, часу, дій, подій);

    аналізувати й оцінювати емоційні характеристики діючихосіб, персонажів, партнерів із спілкування;

    узагальнювати, виділяти головне, істотне, здійснювати причинно-наслідкові зв'язки в системі "людина-ситуація".

Усі ці труднощі долають загальною корекційною роботою з роз­питку когнітивної сфери дитини. У кожному індивідуальному ви­падку необхідна увага дорослого до розвитку когнітивних процесів: відчуття сприймання, пам'яті, уваги, функцій мислення. Напри­клад, через малий обсяг уваги в ситуації спілкування людина не враховує важливих деталей, "дрібниць", значущих для результату спілкування - взаєморозуміння. Розвинена пам'ять допомагає ди­тині узагальнювати, класифікувати аналогічні ситуації, емоційні стани людей, робити цікаві висновки про особистісні характеристи­ки людей (добрий, злий, працьовитий тощо), що надалі допоможе прогнозувати власну поведінку з різними співрозмовниками.

Аналогічної ролі і значення набувають розвинуті аналітичні функції мислення, що дають змогу дитині генералізувати відносини (що головне? що другорядне?) у системі "людина-ситуація"; для того, щоб адекватно ввійти, "вписатися" у міжособистісний контакт, правильно "прочитувати" і розуміти експресивну інфор­мацію в різних формах взаємодії.

***III. Психолого-педагогічнаробота з дітьми, в яких недостатньо розвинуті лінгвістичні характеристики мовлення***

Психолого-педагогічні впливи, пов'язані з недостатнім розвитком мовних характеристик, широко висвітлені в педагогічній і методичній літературі з проблем дошкільного виховання, тому що традиційна методика мовного навчання в дитячому садку відображає лінгвістичний напрямок. Спеціальні вправи зі збагачення лексики, розвитку навичок уживання видових, родових понять, удосконалення фонетичної та граматичної правильності мовлення використовують залежно від вікових особливостей дітей і завдань навчання.

З огляду на те, що в методиці формування спілкування центральною одиницею є мовленнєве висловлення, варто зазначити: всі лінгвістичні вправи мають бути підпорядковані головному завдан­ню — навчити лексично точно, фонетично і граматично правильно, відповідно до норм мови, оформляти*свою думку* в мовному ви­словлюванні, навчитися розуміти лінгвістичну форму вираження думки довколишніх. Процес організації лінгвістичних вправ маг відображати психологічні характеристики стосунків спілкування: *хто? кому? що? навіщо? і як?* говорить. Форма побудови мовного висловлювання (відповідь на запитання "як?") залежить від само») стійного особистого вирішення питань, пов'язаних із учасниками комунікації (хто? кому?) і здатності правильно здійснити аналіз-синтез просторово-тимчасових та причинних характеристик, пов'язаних із ситуацією спілкування (що? навіщо?). Ми звертаємо увагу дорослих (педагогів, психологів, батьків) на зміну одиниці навчання мовленню, якщо ви вибираєте комунікативний підхід до розвитку мовлення дитини. Діяльнісний підхід до розвитку форм і засобів спілкування акцентує увагу на формуванні різних форм мовленнєвих висловлювань*(таблиця 1, с. 14).*

Дитина щоразу, обговорюючи ситуацію взаємодії, вчиться бу­дувати адекватні мовленнєві тексти.

Пропонуємо провести "Педагогічний тренінг", обговорити ви­користання різних мовленнєвих педагогічних звертань до дитини і проаналізувати їх із погляду ефективності впливу звукових характеристик мовлення на поведінку дітей. При цьому треба довести, яка група звертань має більший ефект. Пояснити, чому це відбувається.

|  |  |
| --- | --- |
| 1-ша група мовних звертань | 2-га група мовних звертань |
| вимогавказівканаказзаборонадокірпопередженняобуренняосудкрик | проханняпорадапитання-спонукапопередженняігрова вимогазастереженняпропозиціясхвалення |

Обговорення проблеми допоможе усвідомити ту закономір­ність, що друга група мовних звернень має більшу ефективність впливу, оскільки м'якість, доброзичливість інтонації пов'язана з розвитком у дошкільника внутрішнього схвалення мотиву діяль­ності, оформлена відповідно до його бажання діяти. Таким чином, друга група звертань має перевагу в доброзичливих інтонаціях, що підвищує рівень самоорганізації поведінки дітей, навчає само­стійно регулювати свої дії та вчинки.

Варто усвідомити, що крик дорослого демонструє його неспро­можність аналізувати ситуацію.

Педагогам важливо побачити вплив мовленнєвих звертань до дитини як фактора розвитку фонетичних характеристик мовлен­ий дошкільника (сили голосу, мовного дихання, інтонаційного багатства). Для цього необхідно проаналізувати та проранжувати за амплітудою сили голосу такі мовленнєві висловлення: запрошення; схвалення; прохання; осуд; обурення; заборона; докір; вказівка; вимога; застереження; ігрове спонукання; наказ; крик

Сформулюйте рекомендації "Як берегти голос педагогові та дітям".

З'ясувавши закономірності взаємовпливу форм мовних висловлювань та звукових характеристик, аналогічно доведіть приклада ми з практики можливість засвоєння дітьми граматичних категорій мови (морфологія, синтаксис). Поясніть, як ситуація спілкуванні породжує задум, тему, зміст і форму мовного висловлення. Варіан­ти ситуації:

а)         ситуація ігрова (початок - договір між учасниками гри n(t тему "Лікарня");

б)         ситуація рольової участі дитини в цій грі (дитина виконуй роль "мами", "лікаря");

в)         ситуація навчальна (розглядання "Ігри дітей").

Використовуйте таблиці 1-2, схему 1.

Якщо ви свідомо дійшли висновку, що мовний вислів може слугувати показником емоційного, інтелектуального, вольового розвитку дитини, то обговоріть конкретні питання:

1.                  Чи можна стверджувати, що навчити говорити - це означає навчити мислити?

2.                  Чому мовний вислів потребує розуміння ситуації спілкування і врахування партнерського оточення?

3.                  Чи є в народній творчості, художній літературі підтвердження уваги до проблеми мови і мислення? Доберіть близькі 3(1 значенням прислів'я та. приказки на тему "Думка і мовлення", підтвердьте народну мудрість про важливість єдності розуму й мовлення людини.

Витлумачте подані прислів'я та приказки. Розкрийте їхній зміст.

                    Осла пізнають по вухах, ведмедя — по кігтях, а дурня – по словах.

                    Зайве слово в досаду вводить.

                    До речі промовчати - те саме, що велике слово сказати.

                    Думку тричі навколо голови оберни, тільки раз скажи.

                    Довгий язик з розумом не родич.

Доберіть свої приклади (прислів'я, примовлянки, казки), що підтверджують мудрість єдності розуму і мовлення.

Узагальніть свої спостереження та міркування про те, що в км ній псові мовного спілкування треба навчити дітей аналізувати:

а) ситуацію спілкування (про що і як говорити, тема висловлення);

б) аналізувати предмет розмови (зміст висловлення);

в) аналізувати, орієнтуватися на суб'єкт спілкування (розвиток якостей адресованості мовлення: кому спрямований вислів, як це врахувати при виборі змісту мовлення і виразних фонетичних характеристик мовлення — як сказати (інтонація, сила голосу, ви­ри шість, темп).

Проаналізуйте рівень мовленнєвого розвитку своїх вихованців із погляду засвоєння різних форм мовних висловів і набуття багатства звукових, лексичних, граматичних характеристик рід­ної мови.

Порівняйте і проаналізуйте рівень висловлювань із погляду форми та мотиву спілкування.

Варіанти мовних висловів:

а)         Давай зробимо... (наприклад, паперовий кораблик);

б)         Що буде, якщо ми так зробимо? Чому?;

в)         3 ким би ти хотів спробувати зробити ... і що буде, якщо...

Поясніть, чи можна стверджувати, що розвиток мовного ви­словлення (тексту) - це розвиток мотивів мовного спілкування.

Як розвиток мотивів і форм спілкування впливає на становлення мовних засобів (звукових, лексичних, граматичних)?

Який висновок можна зробити про причинності й закономір­ності розвитку мовних (лінгвістичних) характеристик мовлення дитини?

Чим пояснюються факти невідповідності рівня мовленнєвого розвитку віковим можливостям дітей? Наведіть приклади.

Практика роботи з педагогами показала, що дорослі люди та­кож потребують збагачення форм мовного репертуару в спілкуван­ні з дітьми. Побудова різних типів мовних висловлювань потребує тренінгової практики для вихователів, в якій предметом аналізу обговорення питань ефективності мовного впливу дорослого в різних ситуаціях взаємодії з дітьми.

Такий досвід узагальнила Рясенчук Алла Петрівна, методист дошкільного навчального закладу № 53 м. Житомир. Пропонуємо варіанти мовленнєвих висловлювань, що є корисними для збага­чення репертуару мовних засобів взаємодії вихователя з дітьми.

**1. Варіативність мовленнєвих висловлювань, що сприяють підвищенню культури спілкування з дитиною**

*1.*                  *Для підтримання бесіди: (*Цікавий поворот нашої бесіди... Цілком слушна думка... Ти багато чого можеш... У кожного - своє бачення. Чи можу я допомогти? Чим можу бути корисна? Спробуй ще. Дивись, як діти тебе слухають. Цю проблему треба обговорити. Сергійко озвучив важливі питання. Цікаву думку висловив Андрій. В Іванка — своє судження. Проблему, що озвучила Оленка, варто обговорити. Сергійко порушив важливе питання. Вважаю, що нам варто обговорити пропозицію Олега. Миколка має на все власну думку. Думка Ігоря — оригінальна. У Ганнусі виникла цікава думка. Зауваження Христини — суттєве. Слушну думку висловив Володимир. І таке судження може бути правильним. Будь-яка думка має право на існування. Усіх зацікавила твоя думка. Я помітила, що На дійка готова розповісти про свої переживання. Упевнена, що Любомир готовий поділитися враженнями. Знаю, що Лариса хоче висловитися. Нам цікаво послухати Григорія.)

*2.*                  *Здивування (подив) (*Не можу в це повірити. Невже! Дивно! Не може бути! То це ти? ... Ой-ой-ой! Не вірю своїм очам! Яке складне питання нам треба обговорити! Дивовижно! Це неймовірно!)

3.                  *Сумнів (*Бачу, дехто сумнівається в цьому... Чомусь я засумнівалася. Мені не віриться, що... А може, в тебе..., і ти... Бачу, ви сумніваєтеся. Не можу повірити... Не вірю своїм очам... А може, й ні? А зайчик чомусь засумнівався... Я помітила в очах Оленки сумнів.)

*4.*                  *Припущення (*А може, це..,, а не. Припустимо, що... Хай..., тоді... Уявімо собі, що... Що було б, якби... Якщо це так, то... Можливо...)

*5.*                  *Уточнення (*Давай уточнимо... Скажи точніше... Василько дуже точно підмітив, що... До кого з нас (до чого) підійшло б таке визначення. Давай з'ясуємо... Як ти гадаєш, що відчуває зараз яблучко?.. Це - слушне уточнення. Спробуй сказати точніше. Ти не проти? Отже...)

*6.*                  *Зустрічне запитання (*А може, навпаки? Ти теж так гадаєш? Хто думає інакше?)

*7.*                  *Порівняння (*Знайди спільне. Назви відмінне. Що тут спільне? Порівняй предмети за певною ознакою. Чим вони схожі? Чим відрізняються? Що нагадує? На що схоже? Який із цих предметів можна використати і для чого? Кому це потрібно? Хто де використовує?)

*8.*                  *Зіставлення (*Уяви себе на його місці. Тобі було б приємно, якби… Спочатку визнач... ознаки... Уяви себе в ролі...)

*9.*                  *Підтвердження (*Беруся стверджувати. Саме так. Підтверджую. Я можу підтвердити, що... Обов'язково.Звичайно. Будь ласка... Я впевнений... Прошу повірити... Не віриш? Можу показати... Саме так це і було... Так)

*10.*              *Жаль (*Мені жаль... Шкода... Я жалкую... Я шкодую... На жаль, я не можу)

*11.*              *Узагальнення (*Яким одним словом можна позначити...? Узагальнимо одним реченням. Що можна сказати про... Що з цього вийде? Як ви це все розумієте? Як можна їх застосувати? Про що ми сьогодні говорили? А що тепер будемо роботи? Отже... Отже, що ми сьогодні дізналися... Якого висновку ми дійшли? Що надзвичайно важливо? Яка основна думка твору?)

*12.*              *Прохання (*Мені було б приємно, якби... Чи можу я попрохати...? Скажіть, будь ласка... Будьте ласкаві, поясніть... Привітайте від мого імені... Зробіть, будь ласка. Допоможіть. Коли ваша ласка. Буду вдячний, якщо ви це зробите. Чи не могли б ви (посунутися)?  Заздалегідь вдячна. Можливо, ви змогли б...? Зробиш це? Ти можеш сходити...? Буду зобов'язана, якщо... Допоможеш? Зробіть люб'язність... Я можу попросити вас? Прошу вас... Дуже вас прошу... Наполегливо прошу... Ласкаво просимо.)

*13.*              *Співчуття (*Співчуваю. Поплач, легше стане. Тобі важко, тримайся, але ти впораєшся з цим. Я розумію твій стан. Звичайно, це не просто, але треба. Співпереживаю разом із тобою. Не хвилюйся, все владнаємо. Заспокойся, все буде добре. Давай зробимо разом. Не нервуйся! Не дратуйся! Візьми себе в руки! Тримай себе в руках! Не падай духом! Не бери цього близько до серця! Не звертай уваги. Зберись із силами! Не думай про це. Ти маєш не втрачати голову! Усе буде гаразд! Нічого не вдієш. У житті всіляке трапляється. Тут нічим не допоможеш. Уже нічого не зміниш, але життя триває. Я глибоко (від усієї душі) співчуваю. Прийми мої глибокі співчуття. Я хочу висловити вам щирі співчуття. Дозвольте висловити вам співчуття. Вас спіткало велике горе. Ви втратили близьку людину. Я поділяю ваше горе. Ви зазнали великої втрати. Яка страшна втрата!)

*14.*              *Підказка (*Зверни увагу... Оглянься... Згадай, як... Подивися на зразок.)

*15.*              *Спонукання (*Спробуй. Скажи що-небудь. Поясни... Давай разом. Подивися на зразок і зроби так. Поглянь, як робить Сашко. Спробуй, тобі сподобається, коли... Якщо хочеш, щоб... Я відчуваю, що... потребує допомоги. Лялька запрошує разом... Я правильно тебе зрозуміла...)

*16.*              *Похвала (*Молодець! Що б ми без тебе робили?! Усе в цьому житті залежить від тебе. Як чудово у тебе вийшло! Ти такий розумник! Ти змінився на ліпше. Добре! Чудово! Надзвичайно! Ми тобою пишаємося! Я за тебе рада! Твоя поведінка мене тішить.)

*17.*              *Заборона (*Ні, це небезпечно! Твоє прохання неможливо задовольнити. Нагадую, чому цього не можна робити. За таких обставин неможливо... Про це не може бути й мови, оскільки... Не неможливо, тому що... Мушу заборонити. Я не можу дозволити. Я б дозволила, але... Не можна, тому що... На жаль, це неможливо.)

*18.*              *Порада, пропозиція (Я тобі раджу.*Дозволь порадити тобі. Послухай мудру пораду. Цього не варто робити, тому що... Старші поганого не порадять. Я пропоную тобі... Переконливо раджу... Я запропонувала б тобі... Зайчик (інший персонаж) радить (пропонує). Чи можу я тобі порадити? Чи можу я тобі запропонувати? Можливо, ти... Тобі необхідно... Тобі потрібно... Тобі треба було б, на мою думку... Спробуй по-іншому. Постарайся — і все вийде. Поміркуй і знайдеш вихід.)

*19.*              *Дозвіл (*Будь ласка... Прошу... Так, дозволяю. Можу тобі дозволити за умови. Прошу вашого дозволу. Якщо ваша ласка... Дозвольте, будь ласка. Можна... Якщо виконаєш, то можеш...  З твого дозволу. Безумовно, дозволю, якщо... Обов'язково запитай дозволу. Не хвилюйся, вона дозволить. Можеш бути впевнений. Можеш розраховувати на допомогу (мою, товариша, якогось персонажа). Відчини! Заходь! Можна, але трохи зачекай. Дозволяю, але за умови, що...)

*20.*              *Згода (*Так. Прошу. Я не заперечую. Домовилися. Піду, якщо треба... Принесу згодом. Пограюся залюбки. Ваша порада слушна. Справді так. Безумовно. Безсумнівно. Гаразд. Будь ласка. 3 приємністю. Ще б пак! Поза всякими сумнівами. Я не проти. Ти згоден? Чи є заперечення? Домовилися. Бачу, що Сашко згоден. Звичайно.)

*21.*              *Подяка, вдячність (*Дякую, ви дуже люб'язні. Дякую. Дуже дякую. Щира подяка. Рада, що ми поговорили. Дуже тобі вдячний! Ви не уявляєте, як я вам вдячний. Ви так багато для мене зробили. Від душі дякую тобі... Сердечно дякую вам... Я вам дуже зобов'язаний. Висловлюємо найщирішу подяку.. Я чую, що хтось хоче подякувати.)

*22.*              *Задоволення (*Як гарно! Рада за тебе. Чудово! Прекрасно! Я дуже задоволена! Ти задоволена? Це справжня насолода. Як приємно! Білочці дуже приємно, що... Вигуки: ура!)

*23.*              *Заперечення (На жаль, ні.*Ти ж знаєш, що не можна. Цього не буде. Нізащо. Так не може бути. Ніколи. Ніде. Нікуди. Ніхто. Ніщо. Шкода, але це не так. Ні, я не можу... Не проси, бо це неможливо. Я бачу, що Андрій не згоден. Я помітила, що Сорока заперечує...)

*24.*  *Попередження (*Я тебе попереджую. Ти маєш знати: цього не можна робити, тому що... Дивися, що з цього може вийти. Якщо ти це зробиш, то... Тепер ти сам переконався, що... Не раджу це пробувати ще раз. Я б не хотіла побачити це ще раз. Не варто це робити, тому що... Пізнайко попереджує, що...)

*25.Пояснення (*Пояснюю. Дозвольте пояснити. Давайте з'ясуємо. Наведи аргументи. Прошу зрозуміти. Запам'ятайте, це важливо.)

*26.*  *Вимога (*Це - загальна вимога. Це треба дати. Час починати... Ти мусиш це віддати. Ти зобов'язаний повернути. Переконливо прошу. Ти не зрозумів? Тобі необхідно зробити... Буду вдячна, якщо ти...)

*27.* *Вказівка (*Дай, будь ласка. Зроби ласку. Було б непогано, якби ти... Може б ти... Буду вдячна, якщо ти принесеш... Добре було б помити...)

**2. Варіанти побудови мовленнєвих висловлювань, що їх доцільно використовувати в окремих випадках**

*1. Незадоволення (Шкода, що ти так вчинив.*Я не задоволена твоїм ставленням до... Виховані люди так не чинять. Не чекала від тебе цього. Ти мене неприємно вразив. Як ти міг так вчинити? Твій вчинок мене засмутив. Твоя поведінка мене турбує. Як розуміти твою поведінку?)

*2. Обурення (*Ти що собі дозволяєш?! Не можу в це повірити! От тобі й маєш! Ну для чого? Навіщо? З'ясовується, мене не чують!

*3. Відмова (*Я змушена тобі відмовити. Давай не будемо. Не треба. На жаль, це не так. Це неправильний шлях. Ні, не можу. Не варто так.)

*4. Звинувачення (*На жаль, ти сам у цьому винен. Це можна було передбачити. Подивися, що ти накоїв! Мені шкода, це результат того... Як ти міг так вчинити! А цього не сталося б, якби... Я жалкую, що так сталось, але...)

*5. Наказування (*Буду вдячна, якщо ти вчиниш так, як я сказала. Роби так, як безпечно. Постарайся зробити якнайшвидше. Буде добре, якщо ти зробиш це швидко!  Не барися!)

*6. Крик (*Це обурливо!)

Нагадаємо про те, що адекватно до ситуації спілкування всі форми висловлювань потребують змістовного наповнення, граматично правильної побудови та фонетичного забарвлення.

Формування навичок збагачення репертуарних форм взаємодії дорослого з дошкільниками розвиває гнучкість, адекватність і креативність мислення педагога, дає йому змогу по-новому побачити змістовне наповнення педагогічної роботи, що спрямовані на емоційний та соціальний розвиток дошкільників.

Тому, коли ми говоримо про розвивальну та корекційну роботу щодо підвищення саморегуляції мовної поведінки дітей, то пропонуємо дорослим завдання і вправи на тему "Емоції і соціальний розвиток людини". Про цей напрям розвивальної роботи поговоримо у зв'язку з такими труднощами у спілкуванні, як труднощі регуляції мовної взаємодії.

***IV. Корекційна допомога дітям у розвитку саморегуляції мовної поведінки***

Характер труднощів, пов'язаний із недостатнім прогресуванням дитини у розвитку зв'язності, логічності, довільності мовних висловлювань і загалом саморегуляції спілкування, відображає обмеженість контактів та відсутність різноманітних форм діяльності, що потребують варіативності форм і засобів комунікації. Розширення досвіду долучення дитини до різних ситуацій взаємодії із соціальним оточенням є основним напрямком психолого-педагогічних впливів, пов'язаних із зазначеним характером труднощів.

**Пояснимо свою позицію щодо значення емоційно-вольової регуляції спілкування.**

Особливо значущу роль виконує сфера відчувань у розвитку самооцінки дитини та її стосунків з іншими людьми. Характер очікувань, самооцінка, особистісні якості й здатність любити, переживати, співчувати — все в кінцевому підсумку проростає з розвиненої сфери почуттів. Невипадково людину характеризує низка моральних, естетичних, інтелектуальних переживань, емоцій ти відчуттів. І ці соціальні, олюднені, осмислені почуття в кінцевому підсумку характеризують у людині духовний початок, демонструючи прорив до етичних й інтелектуальних переживань від елементарних почуттів "задоволення-невдоволення" в життєво первинних потребах у їжі, теплі, безпеці, відпочинку.

Відчуття, що пов'язані з людиною (емпатія як вміння поділяти почуття іншої людини), є основою для міжособистісного розуміння. При цьому необхідно зазначити, що мова почуттів - це Миші тіла. Тому невербальна поведінка є справжнім, відкритим, Природним і спонтанним вираженням особистісного ставлення до Іншої людини. Невербальні засоби: контакт очей, усмішка, мі­міки, жести дають змогу реально виявити такі аспекти психіки людини, що їх важко вербалізувати, назвати. Водночас, виявля­ючись у просторі й у часі реального контакту, невербальні засоби (зовнішня характеристика наших почуттів) допомагають членам і руни зблизитися, більше пізнати і зрозуміти одне одного. Не­вербальна поведінка найспроможніша цілісно висловити психоло­гічний зміст як свідомих, так і неусвідомлених намірів, бажань, стосунків почувань, що є у взаємодії з людьми. Тому розвине­ний, а згодом свідомо використовуваний невербальний репертуар (експресивно-мімічні засоби) є основою для оволодіння мовними засобами спілкування.

Розширюйте в собі невербальний репертуар. Він допоможе вам почуватися природно, вільно, розкуто, а також швидко й адекватно по реагувати на обстановку і партнерське оточення. Розвинута сфера емоцій, відчуттів дають людині змогу вдосконалювати ін­туїцію і довіру до власного досвіду пізнання соціального та пред­метного довкілля.

Захоплюють розмаїття і безмежна можливість завжди та скрізь розвивати емоційну сферу дитини. Постарайтеся побачити цю можливість тренування серед соціального оточення, у природі, и цілеспрямовано організованій пізнавальній діяльності. Що мож­на відчути у сфері соціального дозвілля?

                    Настрій власний і навколишніх людей.

                    Емоційний стан, переживання, очікування.

Тільки сформованість соціальних емоцій сприяє розвиткові, поглибленню і диференціації моральних, інтелектуальних, есте­тичних почуттів.

Педагог, який прагне до взаєморозуміння з дітьми, має розви­вати в собі та кожній дитині вміння відчувати.

Пропонуємо діагностичне завдання і водночас тренінг, вико­ристовуючи серію вправ "Розвиваємо вміння відчувати".

Згадуючи власний досвід, скажіть, який емоційний тон пере­важає у вашому спілкуванні?

Пропонуємо перелік емоцій (додаток)

Зауважимо, що цікавість та подив ще мають прорости в майбут­ні інтелектуальні почуття допитливості й задоволення від виконан­ня пізнавальних завдань. А позитивної чи негативної спрямованос­ті набудуть у результаті сформованих ціннісних орієнтацій.

Побачивши емоції, що переважають у вашому житті, подумай­те, як вони впливають на ваше самопочуття (фізичне, емоційне, психічне).

Обговоріть із колегами питання, пов'язані з впливом емоцій на світоглядний аспект життя людини.

 Як емоції прогнозують ваш успіх у житті?

 Наскільки вони впливають на вашу мовленнєву активність, бажання спілкуватися з людьми?

 Поміркуйте, від чого залежить позитивний емоційний на­стрій у родині та групі дитячого садка.

 Як найчастіше виявляються негативні емоції в сімейному житті та у дитячій групі?

 Як можна загальними зусиллями поліпшити емоційний на­стрій родини і дитячої групи?

 Спробуйте очима дошкільника подивитися на ситуації життя родини і групи дітей. Як ви гадаєте, у поєднанні яких почут­тів маля визначило б поняття "щастя"? Чи відрізняється воно від вашого розуміння поняття "щастя"?

 Згадайте, як часто чи неприпустимо рідко ви фіксуєте почут­тя замилування красою вчинків, захоплення від гарної робо­ти, гордість за чийсь успіх.

 Поміркуйте, створення яких ситуацій спілкування з дитиноюдопомогло б розвитку в неї соціальних почуттів.

 Які при цьому засоби самовираження допомагають вам до­сягти взаєморозуміння з іншими?

 Складіть додатково перелік питань, актуальних для життя вашого колективу. Спробуйте обговорити "емоційно складні, заплутані ситуації" з погляду порушення емоційної рівно­ваги, відсутності навичок розуміння свого емоційного ста­ну, відсутності розвинутої емпатії (здатності до співчуття) і рефлексії (здатності до аналізу, самоаналізу з позиції іншої людини, здатності бачити себе "очима іншого"). Саме ці пси­хологічні механізми (емпатія, рефлексія) забезпечують розу­міння між людьми. Зафіксуйте свій досвід аналізу.

 Намагайтеся орієнтуватися у повсякденному житті на при­йоми і способи, що забезпечують вам почуття гармонії, задо­волення, почуття гідності й поваги до себе.

Пам'ятайте, що "світовідчуття"*(С. Рубінштейн)* є "життєвим тонусом" особистості. А від нього великою мірою залежить психічне здоров'я людини, її соціальна й інтелектуальна активність.

Оскільки, як ми вже переконалися, найважливішою сферою у розвитку психіки дошкільника є емоційний розвиток, і саме ця лінія визначає взаємозалежні з ними лінії пізнавального та мовленнєвого розвитку й становлення предметно-практичних та ігрових видів діяльності, то для оцінки ефективності педагогічних зусиль у групах дошкільного віку важливо оцінити рівень розви­тку емоційно-вольової сфери дітей, яка значною мірою характери­зує можливість регуляції поведінки малюка.

Оволодіння складними мовленнєвими конструкціями, оформ­люваними в зовнішнє мовлення думки, потребує від дитини роз­витку інтелектуальної і соціальної активності, що визначає ха­рактер суб'єктних стосунків у різних формах комунікації. Чіткасмислова організація мовних одиниць є відображенням смислових відношень комунікативної спрямованості, що само собою відображає рівень засвоєння дитиною функцій і призначень мови для взаємодії з іншими людьми. Засвоєння дитиною мови як надбання культури є процесом, що розвиває діалогізм мислення, тому що спрямованість мовних висловлювань, комунікативна спрямованість зовнішньої мови постійно навчають дитину враховувати в поведінці взаємозв'язок з іншими суб'єктами. Заданий іззовні процес організації спілкування дорослих й однолітків з дитиною г не лише таким, що розвиває мислення і мовлення, а й процесом, який розвиває діалогізм мислення і мовлення.

Діалогізм процесу створення мовного висловлювання дає змогу розглядати процес комунікативно-мовленєвого розвитку як психологічну готовність до діяльності, як характеристику соціальної й інтелектуальної активності суб'єкта спілкування. У цьому аспек­ті істотно підкреслити діалогізм іззовні заданої форми поведінки учасників спілкування (комунікативна спрямованість, спрямованість на іншого, установка на контакт) як найважливішу умову мовленнєвого розвитку дитини.

Саме діалогізм спілкування дає змогу, використовуючи мову її міркуванні, говорити із самим собою і водночас міркувати, дума­ти, розуміти щось з позиції різних суб'єктів. Разом із тим, серед умов мовленнєвого розвитку - підкреслити значущість того фак­ту, що дитина засвоює мову як готову форму прояву культури, н якій уже закладені вимоги, особливості й ознаки комунікативної діалогічної спрямованості на співрозмовника. Так, у словнику, фонетиці, граматиці будь-якої мови є комунікативні ознаки, осво­єння яких дає дитині змогу повніше, змістовніше та цілеспрямованіше здійснювати процес взаємодії і розуміння інших людей за допомогою мови.

Зазначені, ззовні виражені комунікативні аспекти процесу спілкування є умовою розвитку логічності, зв'язності й довільно­сті зовнішньої мови, оскільки забезпечують успішність взаєморо­зуміння. Таким чином, комунікативність, діалогічність стосунків є вимогою до організації психолого-педагогічних впливів, спря­мованих на досягнення високого рівня мовленнєвого розвитку. Змістовна спрямованість діяльності дошкільників, що її організо­вують дорослі, є при цьому суб'єкт-суб'єктними стосунками між учасниками і дає дитині право вибору партнера, змісту й способів дій, спрямованих на реалізацію особистісно-значущої мети.

Центральною смислоутворювальною ланкою, що визначає характер стосунків між учасниками комунікацій, є спроможність дитиниприйняти й утримати мету діяльності. Вже перше зіткнен­ня з проблемою породжує роботу цілісної системи саморегуляції. При цьому найважливішим компонентом вирішення завдань є про­мни особистісного перетворення розрізнених елементів проблемної ми унції в систему стосунків, у якій абстрактно задана мета наси­чується конкретністю ситуації. Утворення особистісно-значущого змісту діяльності дає дитині змогу створювати визначені творчі задуми, перетворювати зовнішню мету діяльності в джерело поро­дження власних змістів, нових цілей своєї діяльності. Смисловий зміст є основним елементом, на основі якого регулюють мовну поведінку дитини у взаємодії з довколишніми.

Відповідно до уявлення про підвищення ролі "далеких цілей"  у регуляції діяльності особливе значення в розвитку здатності дитини приймати, утримувати мету, тобто розвивати мотивацію своєї діяльності. Для цього важливим є момент спільного обгово­рення проблеми, момент породження задуму. При цьому доречно підкреслити, що важлива роль у процесі розв'язання завдання належить здатності дитини уявно програвати його в уявлюваному плані, розвитку здатності "подорожі в часі". З цією метою проводять обговорення з дітьми загального задуму. Бесіда спрямовує увагу дітей на створення і формулювання в мові найближчого поля цілей діяльності ("дерево цілей", "дерево бажань"). Водночас у дітей розширюється просторово-часове поле ситуації взаємодії, формуються навички рефлексивного аналізу та прогнозування реалізованих і запланованих досягнень.

Для дітей, які мають недостатній рівень розвитку зв'язності, логічності, довільності мовних висловлювань, особливо значущі поточний і підсумковий аналіз досягнень діяльності, що зіставля­ють із наміченим задумом.

Для наочного навчання рефлексивного аналізу власної діяльності й розвитку уявлень про себе як суб'єкта взаємодії педагог створює з дітьми зриме "дерево цілей", даючи дитині змогу побачити з боку процесуальність реалізації задуму та своєї участі у його втіленні. Для цього в міру розширення різноманітних видів діяльності, пов'язаних і:і задумом, діти можуть клеїти або малювати один із нових листоч­ків "дерева", спільно обговорюючи з педагогами й однолітками мож­ливості наближення до задуму.

Завершальна бесіда педагога з дітьми звертає увагу на головну умову досягнення мети - рефлексивна свідомість дитини фіксує вміння дошкільників взаємодіяти один із одним: допомагати, підтримувати, бути поряд. Дитина аналізує стосунки учасниками комунікації, виділяє ефективні способи встановлення контактів. Емоційно-позитивне тло бесіди, пов'язане з пригадуванням цікавих і успішних справ у життєдіяльності групи дитя» чого садка, переноситься на майбутню сферу комунікації, знімає тривожні очікування стосовно однолітків, змушує дітей здійснити "подорож у часі" у зворотному порядку: згадати, з чого все починалося. Кому з довколишніх дорослих, однолітків і малят діти можуть висловити особливу подяку, вдячність? Хто з героїв казок або мешканців природи був би радий одержати цікавого листа про те, як відбувалися...?

Таким чином, завершальна бесіда педагога з дошкільниками, пов'язана з реалізацією задуму діяльності, тримає в центрі ува­ги дитини питання соціальної взаємодії з навколишнім світом, актуалізує досвід особистісної участі в спільних справах, підтри­мує індивідуалізованість думок, оцінок, пропозицій, породжуючи нові задуми і контакти. Водночас саме в аспекті корекційної роботи, пов'язаної з недостатнім розвитком зв'язності, логічності мовлення дошкільника важливо особливо підкреслити значення оволодіння дитиною розмаїтістю різних форм мовних висловлю­вань. Довільність, зв'язність мовлення, формування монологу-міркування, монологу-пояснення, монологу-доказу неможливі бер вільного володіння широким спектром таких діалогічних форм мовлення, як уточнення, згода, сумнів, порада, подив, підтвер­дження тощо.

Навіть для дітей, які мають високий рівень розвитку лінгвіс­тичних компонентів (словникове багатство, звукова і граматич­на правильність мови), зниження комунікативної спрямованості призводить до втрати емоційно-вольових властивостей мовлення. Це відбувається тому, що нечіткість, невизначеність комунікатив­ного завдання - переконати, здивувати, порадувати тощо - робить "безликою" мовну дію того, хто говорить.

Відсутність комунікативного завдання в мовному висловленні привносить у мовну поведінку дитини безпристрасність, емоцій­ну невиразність, млявість, відсутність вольового зусилля. Саме мовлення дитини залишається правильним із погляду лексики і граматики, проте водночас несе відбиток стандартизованого, шаблонного, "неживого" мовлення. Синтаксис мовленнєвих фраз при цьому неускладнюється знову ж таки через відсутність комунікативного завдання — пояснити, запитати, дати пораду тощо, що гальмує надалі розвиток мовлення дитини, елементів зв'язності, розгортання і довільності. Такі діти за порівняно широкого запасу словника й засвоєних норм фонетики і граматики нерідко відчувають труднощі в різних ситуаціях взаємодії з дорослими П однолітками, тому що не вміють "ввійти" у ситуацію спілкування, враховувати динаміку подій, прогнозувати дії партнерів. У поведінці цих дітей часті випадки, коли мовні навички є нестабільними, хитливими. За будь-якої зміни характеристик ситуації спілкування (партнер, місце комунікації) дитина починає відчувати труднощі викладу зв'язного тексту на відому тему. Отже, мовні (або лінгвістичні) навички не можуть забезпечувати стійкий прогресивний комунікативно-мовленнєвий розвиток у тому разі, и к що навчання мовлення не пов'язано з розвитком усіх змістов­них афективно-вольових, когнітивних, творчих новоутворень, що виявляються в мовній взаємодії дитини з довколишніми.

Індивідуалізація стратегії психолого-педагогічних впливів, спрямованих на комунікативно-мовленнєвий розвиток дітей, ви­значається рівнем психічного розвитку особистості дошкільника, що помітне в мовній діяльності. Характер корекційної роботи ви­значають з огляду на виявлені в діагностиці розвитку особистос­ті труднощі у комунікації та пізнавальній діяльності. Розвиток соціальної взаємодії через установлення форми і вибору засобів спілкування є ефективним напрямком, що визначає конкретні змістовні аспекти в організації предметно-практичної діяльності дошкільників в умовах дитячого садка.

Пропонуємо здійснити варіант колективної творчої діяльності до­рослих та дітей під загальною назвою "Створюймо своє кіно"**1**. Про­аналізуйте динаміку зростання психологічних надбань дитини.

***Розвивальний тренінг "Створюймо своє кіно"***

**Мета:** формувати навички мовної взаємодії дітей із дорослими й однолітками; розвивати комунікативні та мовленнєві здібності дошкільників у процесі ознайомлення з українським фольклором; виховати зацікавлення мовною творчістю українського народу, прагнення зберігати фольклорну спадщину.

**[1]** Подаємо ту саму теорію мовою методичних рекомендацій (пояснень).

**Зміст:** на матеріалі малих форм усної народної творчості (забавлянок, жартів, прислів'їв та приказок, загадок тощо форму і їй ти інтерес і активне ставлення до вивчення й використання мовної спадщини українців, стимулювати прояви здібностей дітей у різних видах діяльності через удосконалення навичок спілкування» розвиток уяви, мислення, пам'яті та усвідомлення зв'язків між категоріями "людина-ситуація-мовлення".

Запропоновані рекомендації стосуються дітей середнього, старшого дошкільного та молодшого шкільного віку, які виховуються в умовах українсько-російського культурного оточення, а також навчаються українською або російською мовою.

***Вихователь.***Кіно й досі люблять у нас і діти, і дорослі. Але що ми бачимо нині на великому й на малому екранах? Переважає показ різноманітних злочинів, жахів. Наші серця переповнюються тривогою і стражданням, поступово втрачають чутливість, яку замінюють байдужість та нудьга.

А чого ж хочеться кожному? Хоч трохи радості, душевного тепла, сміху й активної творчості бажає принести кожний у свій дім. То, може, у цій добрій справі допоможе невичерпне джерелі самобутності нашого народу - його фольклор, що має чудові зразки яскравого, образного мовлення, життєвої мудрості, оптимізму і сміхової культури, які виробили багато поколінь українців.

Усіх, хто любить вигадувати, малювати, ліпити, співати, рухитися і просто дивитися, запрошуємо до творчості!

Для початку спробуємо уявити, що таке мультибус. Тут нам до поможуть дві складові цього слова. Зрозуміли? Правильно. Отже, маємо аж два значення слова "мультибус"**1**: одне пов'язане з намни том, що складається з окремих намистин (намисто -*рос.*бусы), а друге - з рухом (автобус -*англ.*bus). Намистинки в нашому мул и тику, в нашому кіно будуть різноколірні, різноманітні за тем от і настроєм "кадри фільму", а рух відбуватиметься завдяки розвитку, просуванню вперед кожного учасника колективної творчості (розвитку інтересів, здібностей, навичок співпраці й творчого втілення задумів).

Тепер уявіть собі свій мультик — мультибус - у завершеному вигляді. Як зробити, щоб у ньому рухалися кадри? Що слугуватиме екраном? Тут простір для вигадки необмежений, спільне

[1] Слово "мульти" (від лат. multum) означає множинність або багато чисельність чогось. Так і наш мультибус включає багато різних кадрів, тем. ситуацій.

(дорослі та діти) обговорення проблеми допоможе розв'язати її. Малюнки-кадри можуть, наприклад, мати вигляд "живих карти­нок", або їх змінювати за принципом фланелеграфа чи сюжетних тартинок... Головне у створенні мультибуса про український фольклор - пройнятися ідеєю, що мовна творчість народу живе завдя­ки особистій творчості кожного з нас.

Разом із мудрістю і життєрадісністю наших казок, забавлянок, прислів'їв давайте навчимося творчості спілкування з друзями. Для цього, коли нам захочеться говорити, ми завжди та всюди будемо думати й знаходити відповіді на запитання: "Де я? Хто і що довкола мене? Що хочу сказати? Кому я кажу?" І, будь ласка, не ховайте при цьому усмішку!

Процес спілкування потребує від кожного вміння реагувати на швидкозмінні ситуації взаємодії з навколишнім світом. І тут так важливо навчитися розуміти зміст, емоційне тло ситуації спіл­кування (реальної та уявної), а також орієнтуватися при мовленні на своїх співрозмовників. Ось чому запропоновані форми роботи і фольклорними традиціями народу дібрані так, що дають змогу ознайомитися з мовною культурою України (її образністю, оптиміз­мом, гумором), а також на своєму досвіді переконатися у дієвій силі правил спілкування. Щоб уміти спілкуватися, потрібно постійно приховувати: Хто твої співрозмовники? Який їхній емоційний настрій? Яка мета взаємодії? Чого ми хочемо досягти, коли взаємо­діємо? Виконуючи творчі завдання разом, ми усвідомлюємо глиби­ну змісту фольклорної мовної форми через рольове використання мовних, мімічних, невербальних засобів, через творче випробуван­ня змісту та прояву свого*Я* у малюнках, ліпленні, грі. Завдання складені у такій послідовності, щоб допомогти дитині усвідомити важливість багатьох складників діяльності спілкування: прийнят­тя ідеї, узгодження намірів та сумісних дій із учасниками взаємо­дії, розуміння змістовних та просторових характеристик ситуації, необхідність ініціативи й конструктивних пізнавальних дій для творчого вирішення завдань, дієву силу невербальних та мовних засобів, якщо вони забарвлені гумором і щирою усмішкою.

Навчальний процес не може бути успішним, якщо виконувані завдання не відповідають вимогам часу. І якщо раніше педагог передавав вихованцеві певний універсальний "комплект" знань, умінь та навичок, то нині дитина має навчитися вибирати свою стратегію в мінливому світі, здійснювати пошук у масовій інформації. Розвиткові потреби дітей у нових знаннях може слугувати така форма виховання, яка забезпечуватиме надбання практично­го досвіду в найрізноманітніших видах творчої діяльності. Будучи комплексною, творча діяльність сприяє тому, що дитина усвідом­лює зв'язки і залежності між будь-якими проявами навколишнього світу, формується її цілісне світосприймання.

Час потребує від педагогів зусиль у ще одному вкрай важливого напрямку — необхідності поглиблювати соціалізацію особис­тості: навчити дитину знаходити своє гідне місце у людському "оркестрі", почуватися необхідною частиною всього організму (у природі, колективі), відчувати того, хто поряд, що є умовою ефек­тивної творчої роботи кожного члена колективу. Для соціалізації особистості необхідно розвивати у дітей відчуття причетності до навколишнього світу. Це відчуття передбачає, з одного боку, ро­зуміння неповторної ролі іншого у спільній справі, а з другого потребу і необхідність самовираження.

Таким чином, джерелом причетності стає спільна діяльність, спроможна актуалізувати весь життєвий досвід кожної дитини, хоч який би малий він не був. Для дітей привабливими є ситуації, в яких можна реалізувати спільний пошук і які можна засвоїти ви­пробувальними діями. Досить змінити стиль і форму спілкування (перейти до авторитарного стилю з інструктивними висловлюван­нями), як та сама справа стає для дошкільнят непосильною. Тому особливу роль у досягненні результатів колективної творчої діяль­ності відіграє форма спілкування її учасників. Вона має бути орієн­тована на емоційно-особистісну прихильність та контакти, сприяти розвиткові дружніх партнерських стосунків, формуванню інтересу до справи й до того, як її виконують інші, на готовність і прагнення "входити" у ситуацію спільного пошуку і творчої роботи. Таке спіл­кування потребує від дітей і педагогів уміння вільно й зацікавлено обговорювати різні питання, стежити за ходом спільної розмови і роботи, надавати одне одному допомогу і приймати її.

На жаль, увесь хід традиційного виховання і навчання у ди­тячому садку часто формує у дітей та вихователів інші установки й звички. Головними позитивними якостями вихователі вважа­ють слухняність, неконфліктність, охайність. Основною культи­вованою в дитячому садку формою спільної поведінки є поведінка у діаді "дитина-вихователь". Скажімо, вихователь дав інструк­цію — дитина виконала її більш-менш успішно; у неї виникли

труднощі — вихователь допоміг; малюк засмучений чимось, згадує маму — його приласкали, втішили, відволікли. Дружні стосунки дітей, їх схильність гратися і діяти гуртом оцінюють, звичайно, позитивно, але вони далеко не завжди є предметом цілеспрямованогойого виховання. Ось так і виникає розмежування дітей. Кожен із них дивиться на вихователя, як на головне джерело заохочення і зауваження, пристосовується до його вимог у міру своїх (і його) особливостей, а приятельські стосунки з однолітками сприймає як щось неважливе, як другорядну обставину життя в дитячому сад­ку. Подібне розмежування між дітьми є серйозною перешкодою в організації будь-якої творчої спільної діяльності, що потребує від кожного учасника вміння бути в ситуації "тут і зараз" — уміння бачиш і розуміти зміст ситуації, бачити, чути й помічати зміни, відчувати всіх, хто бере участь у спілкуванні.

У педагогічній роботі ми постійно стикаємося з виникненням мікрогруп (3—6 дітей), переважно "хлопчачих" або "дівчачих", але» як правило, не враховуємо й не аналізуємо закономірності їх формування та існування. Однак саме в таких групках криють­ся джерела успіху навчально-виховного процесу. Внутрішні сто­сунки не формальні, наповнені почуттям прихильності, любові, турботи, впевненості, гордості або захищеності. При цьому дітей  об'єднують спільні ігри, знання, спільний досвід життя і свої таємниці. Вони є природним ґрунтом для того, щоб не тільки отри­мувати й засвоювати знання про навколишній світ, а й, що не менш важливо, навчитися передавати ці знання іншим, словесно формулюючи їх. Усередині групки виникають емоційно сприятли­ві природні умови для порівняння та оцінки дітьми своїх знань, умінь, навичок і можливостей із тим, чим володіють однолітки.

У такій природній для дитини ситуації зіставлення розвиваєть­ся її самосвідомість, коли проявляється здатність окреслювати мету своїх дій, шукати можливі вирішення, відчувати свободу вибору в застосуванні знань, малюки пробують самостійно розв'язувати власні проблеми. Оскільки дошкільник має ще малий "багаж" для порівняння своїх можливостей, він має набути практичного досвіду методом проб, помилок і успіхів. Тільки порівнюючи результати своїх дій із успіхами й невдачами інших, виробляючи власними зусиллями самооцінку, дитина розвивається як особистість. Така оцінка набагато точніша, вона активізує значно помітніше, ніж ви­словлювання збоку: "добре", "недобре". Тому прямі вказівки та по­яснення дітям їхніх дій - непридатний спосіб організації роботи і спілкування. Малих приваблює не впорядкування уявлень, передбачене навчальними програмами, а можливість проявити ініціати­ву у формуванні або у застосуванні своїх уявлень.

Форма роботи з малими жанрами українського фольклору, що ми запропонували, об'єднана спільним задумом створити мультибус, враховує досвід дитячих груп і педагогів в організації комплексної творчої діяльності. Тож до поданого далі змісту кожний вихователь і діти можуть внести зміни, керуючись власною фантазією, збагачуючи його та розширюючи свою діяльність.

Межу кінцевого результату спільної творчості не визначиш методичними рекомендаціями. Головне - навчитися продуктивно здійснювати її, оволодіти навичками взаємодії, взаєморозуміння і самовияву. Цей досвід творчої співпраці, розвитку та використан­ня невербальних засобів спілкування, необхідних для встановлен­ня контактів, досвід, що спрямовує увагу дітей до мови як засобу взаємодії, є головною турботою педагога у реалізації наших реко­мендацій. Він буде доброю наукою дітворі в усіх її справах, що потребують взаємодії, взаєморозуміння, встановлення контакту. Спілкування дає дитині змогу засвоювати досвід інших не лише словесно, а й через обмін почуттями, емоціями, різними видами діяльності. При цьому дошкільники не лише засвоюють знання про навколишнє, а й активно осягають світ соціальних понять (до­брозичливість, успіх, гумор, гордість тощо). Психологічний аспект особистісного зростання полягає у розвитку як комунікабельнос­ті, довіри до співрозмовника, поступливості, толерантності, так цілеспрямованої ініціативності, активного інтересу до всього, що відбувається навколо.

Зрештою, суть не в тому, що саме робитимуть діти, яких спря­мував дорослий для досягнення цієї мети. Головне - педагог має усвідомити, які шляхи ведуть до неї. Цілком імовірні невдачі на початку діяльності мають зумовлювати не відмову від подальших зу­силь, а вдумливий аналіз, розважливість, набуття досвіду. Потрібен час, щоб дитина звикла звертати увагу на дії інших, не прагнула вибитися вперед й отримати за це похвалу, а навчилася бачити, під­тримувати партнерів, об'єктивно оцінювати свою і чужу роботу.

Оскільки за наявності 25-30 дітей у групі вихователь фізично не може постійно контактувати з кожним та й пояснення або про­позицію чують із першого разу далеко не всі, доцільно садити їхгрупками по 5-6 осіб обличчям одне до одного за зсунутими доку­пи 2-3 столами. Діти об'єднуються за власним бажанням, педагог може тактовно допомогти комусь знайти своє місце.

Коли діти працюють підгрупами, їм зручніше орієнтуватись одне на одного, обговорювати спільні дії, допомагати тому, хто цього потребує. Підгрупи можуть мати свої назви, символи. При різних іграх команди дітей змагаються між собою, а фішки- и а городи вихователь ставить на середину спільного столу незалеж­но від того, хто їх заробив. Звичайно, кожен може взяти в руки свої фішки, полічити їх, порадіти, але при визначенні команди-переможниці всі фішки збирають разом.

Підгрупи-команди можуть зберігатись і під час рухливих ігор та інших занять, важливо лише не захопитися понад міру зма­гальним духом і не втратити атмосферу взаємоповаги, доброзич­ливості. Дітям у таких добровільних об'єднаннях має бути ком­фортно і зручно. Зрозуміло, особовий склад їх буде динамічним, бо відображатиме зміни у дитячих стосунках та досвід спеціальних завдань швидкого згуртування за допомогою невербальних засобів спілкування. Утворення команд полегшує також дисципліну: діти спілкуються з товаришами, які сидять навпроти них, стриманіше, ніж коли група сидить обличчям до дошки. Вони менше відволі­каються, говорять тихіше, маючи партнерів поряд.

Організація навчання мовлення через спілкування, через по­стійну роботу думки та уяви звільняє дитину від спрямування тільки на запам'ятовування. Пропонуючи свободу й активність у виборі партнерів для спілкування, у пошуку засобів досягнення мети, навчання досягає результату, за якого вільна особа віль­но мислить і з цікавістю запам'ятовує. Наповненість навчального процесу приємним відчуттям причетності до відкриття, до особистісних стосунків розвиває подальшу потребу в спілкуванні засоба­ми нової для дитини (може, навіть нелегкої для неї) мови. Удоско­налення мовлення стає життєво необхідним, оскільки сформовані навички користування мовою полегшують активну участь у спіль­ній діяльності з дорослими й однолітками.

Активізація роботи дітей у підгрупах, де є змога не лише на­бувати знань, а й постійно вправлятись у передаванні їх своїм то­варишам і молодшим за віком вихованцям дитячого садка, долу­чатися до спільних справ та пошуку інформації разом із рідними у сім'ї, обговорювати повідомлюване — необхідна умова активного оволодіння мовою, що її вивчають дошкільники. Спеціальні ігри та вправи на формування слухового контролю за усним мовлен­ням закріплюють слова-назви предметів, їхніх ознак і дій з ними, Це — ігри на класифікацію, порівняння: "Зберемо букет (вінок, кошик) слів-назв"; "Назви українською (російською) предмети, дії", "Хто більше назве слів" тощо. Активізація тематичного ряду слів-назв предметів, явищ, дій та ознак допомагає дітям вживати їх у певних ситуаціях на близькі теми, точно і правильно входити у відповідне мовне середовище.

Таким чином, поєднання комунікативного та лінгвістичного аспектів змінює методику мовленнєвого розвитку дитини. Методи навчання подають з погляду не лише дидактичної характеристики їх (наочні, словесні, практичні), а й забезпечення взаємодії педа­гога з вихованцями. При цьому оволодіння мовними засобами до­цільно розглядати як оптимальний шлях оволодіння культурним досвідом соціальної взаємодії з партнерами із спілкування.

**Зміст роботи щодо створення мультибуса**

Кадр 1. "ЩО ОЗНАЧАЮТЬ МАЛЮНКИ-ЗНАКИ?"

(загальний для всіх мультибусів)

Усі форми роботи з пропонованими текстами, малюнками роз­вивають здатність користування мовою та невербальними засоба­ми (контакт очей, усмішка, жести, міміка) для взаємодії із спів­розмовниками. Обговорити з дітьми, що означають і які завдання та дії передбачають умовні малюнки-знаки.

**Знак 1.** Дитина, яка робить крок уперед: "Тут і тепер". - Несе усмішку і відкритий погляд на все, що поряд. Уважно стежить, помічає і чує іншого, всі навколишні предмети та їхні особливос­ті — емоційний настрій, дії, колір, звуки, величину. Особисто вхо­дить у діючу динамічну ситуацію як реальний живий процес.

**Знак 2.** Малюнок квітки-семицвітки: "Фантазуй, вигадуй сам". - Придумує уявну ситуацію, а також різноманітні завдання, вправи, творчі розповіді.

**Знак 3.**Дитина, яка однією рукою припіднімає капелюх, а в другій тримає квітку: "Спілкуємося", "Мовний етикет". - Складає різні форми висловлювань, необхідних для взаємодії: згода, не­згода, подив, дозвіл, невдоволення, задоволення, співчуття, вдяч­ність, підтвердження, узагальнення, висновки.

**Знак 4**. Зображення обличчя з яскравою мімікою: "Розповідь без слів". - Дізнається, про що розповідають усмішка, погляд, міміка. Вчиться розповідати без слів за допомогою зазначених за­собів спілкування.

**Знак 5.**Малюнок "Запитання та відповіді". — Складає запитан­ня і знаходить різні відповіді, пояснює ситуації, прислів'я, при­казки.

Кадр 2. "ЗНАЙОМСТВО"

Малюнок, на якому зображено троє друзів: Чомусик (хлоп­чик), Пояснійка (дівчинка), Доведунчик (хлопчик) з яскравою мі­мікою.

Ви готові подорожувати шляхами казок, прислів'їв і прика­зок? Разом із вами хочуть вирушити й троє вірних друзів — Пояс­нійка, Доведунчик і Чомусик. Обговоріть поміж себе, чи згодні ви запросити їх у мандрівку. Якщо так, то познайомтеся. Чи схожі вони? Чи однакові в них очі, усмішки? Запитайте, чому їх так звуть; чому їм подобається бути втрьох. Висловте своє ставлення до майбутньої спільної подорожі — згоду або незгоду; дозвіл, не­вдоволення, приязнь, подив, подяку, — а може, хтось захоче ви­словити вимогу до друзів або пораду чи прохання*(знаки* 3,*5).*

Здається, ви сподобались одне одному. Друзям буде приємно, якщо захочете зробити їхні портрети (намалювати, виліпити з пластиліну, вирізати з паперу чи виготовити ляльку).

Кадр 3. "РОЗПОВІМО ПРО СЕБЕ"

Малюнок, де Чомусик, Пояснійка і Доведунчик серед друзів - малят (або відповідні ляльки серед дітей).

- Послухайте приказку: "Знає, де живе, ще й іншим покаже. Ви запитайте, то ім'я своє зараз скаже". Поміркуйте, про кого з дітей можна так сказати. Доберіть слова, що відповідають на за­питання: "Де живуть... люди, предмети, звірятка, казки, квіти?" А ще подумайте, кому б із наших нових знайомих ви розповіли про себе.*(Вибір ляльки, подальша робота у трьох підгрупах.)*Складіть розповідь-опис рідного дому, своїх друзів. Нехай кожний скаже без слів, який він.*(Веселий, сумний.)* Згадайте приказку, яку ми з вами вивчили, повторіть її для своїх друзів. Пограйте в ігри "Знайомство", "Розповімо про себе" з Пояснійкою, Доведун-чиком і Чомусиком та з улюбленими іграшками.

Діти малюють на зазначені теми перші кадри для мультибуса *(знаки 1—5).*

Кадр 4. "ДИВОВИЖНІ СЕКРЕТИ ДРУЗІВ"

Малюнок, на якому Чомусик несе велику вежу з цеглин, на кожній із яких — запитання: "Що?", "Який?", "Де?", "Коли?", "На­віщо?", "Чому?", "Через що?", "А що буде, якщо...?" З його кише­ні виглядають різні за формами ключі — це Ключі до Відкриттів. Поряд ідуть, підтримуючи вежу і жваво сперечаючись, Пояснійка та Доведунчик.*(Ситуація може бути обіграна ляльками.)*

Виконують завдання відповідно до знаків 1-5. Діти розгляда­ють предмети й обмінюються враженнями.

- Хто чув, про що сперечалися друзі? Хто хоче увійти в кар­тину й озвучити її?*(Входження в ситуацію розмови і пояснення її* —*об'єднання дітей по троє без слів, за допомогою погляду і рольовий діалог.)* Відгадайте, хто з друзів каже ці слова: "Найзвичайнісінький предмет може стати цікавішим, якщо відчиняти його ключами до Відкриттів. Давайте спробуємо". "Якщо зможете збудувати найвищу Вежу Запитань, то знайдіть на ній моє улю­блене запитання"; "Доведіть, що без ключів до Відкриттів і Вежі Запитань не можна вирушати у подорож".

Проводять експерименти-ігри у підгрупах; "Чия Вежа Запи­тань найвища?", "Найцікавіше запитання", "Запитую – пояснюю- доводжу".

Чи сподобалися вам секрети друзів? Як ви гадаєте, навіщо вони познайомили вас зі своїми улюбленими іграшками — Вежею Запитань і Ключами до Відкриттів? Поміркуйте, як би ви могли подякувати друзям.

Діти виготовляють власні комплекти ключів до Відкриттів для подальшої подорожі у світ казок, а також для вихованців молод­ших груп дитячого садка.

Кадр 5. "ВИРУШАЄМО В ДОРОГУ"

(малюнок-пейзаж за текстом вірша)

*(Виконання завдань відповідно до знаків 1, 3, 5.)*

- Послухайте вірш, що його мовить один із персонажів цього малюнка:

Йдіть, мої любі, Разом з промінням

під ноги дивіться, веселого сонця.

Травам і квітам   Хай же мандрівка

ніжно всміхніться.              Казкою стане,

Несіть же їм ласку Про неї розкажете

у кожній долоньці татові й мамі.

-          Хто це говорить? Які поради дає? Чому так важливо всміха­тися, бутилагідним?

Проводять гру з промінчиком-зайчиком та з улюбленими Іграшками Чомусика і Доведунчика всі, хто цього хоче.

Кадр 6. "ВВІЧЛИВІ СЛОВА. ХТО ЇХ ЧЕКАЄ?"

Пейзаж похмурого осіннього дня, видно лише окремі деталі-прикмети Чомусика, Пояснійки, Доведунчика.*(Виконання за­вдань 1, 5, 3, 2.)* Обмін думками про те, чому так сіро й похмуро навколо.

-          Хто образився чи засумував? Як можна допомогти друзям?

Придумування лагідних слів-звертань, висловлювання подяки,задоволення трьом друзям. Пошук тих, хто чекає на добрі слова. Малювання такого кадру мультибуса, де ніхто не сумує. Пригадування добрих слів, прислів'їв і приказок про доброту.

Кадр 7. "МИ В ДОРОЗІ"

(малюнок-пейзаж за текстом вірша)

Сонечко, сонечко,

Глянь нам у віконечко,

Усміхнись.

До діток малесеньких

Своїм ясним личеньком

Повернись.

Сонечко, сонечко,

Глянь, щоб наша вишенька

Розвилась,

А в полі травиченька,

Дорідна пшениченька

Піднялась.

Сонечко, сонечко,

Глянь нам у віконечко,

Привітай

3 золотою волею,

Таланом та долею

Рідний край.

*(Виконання завдань 5, 4, 2.)*

Проведення уроку замилування природою з уточненням погля­ду, пози, рухів. Віднаходження у природі пари, яка показує сто­сунки "між". Головне - відчути і передати небайдужість одне до одного, тобто відчути пейзаж не як картинку, а як безпосередню подію. Виконання вправи "Знайди пару" — "Хто без кого не може жити". Показ у рухах, малюнках проявів турботи і ласки. При­гадування загадок, віршів, жартів, прикмет про взаємозв'язок у природі, про свою пару друзів.*(Завдання виконують як у дитя­чому садку, так і вдома.)* Проведення гри "Про кого задумано?" Хто хоче, придумує свою сторінку до Книги Казок "Про все-все- все".

Кадр 8. "ЦІКАВЕ ПОРЯД ІЗ НАМИ"

(малюнок або обігрування ситуації за текстом)

Вигнув спину кіт-приблуда:

- Бачте, схожий на верблюда!

*(Виконання завдань 5, 4.)*

Спочатку — виконання завдань у підгрупах, а потім спілкуванні за бажанням у грі-імпровізації "Хто на кого схожий" із доказами від імені Чомусика, Пояснійки, Доведунчика. Проведення гри "Від гадай задумане"*(Відтворення без слів образів звірів, предметів.)*

Кадр 9. "ЯКА ГОЛОВОНЬКА, ТАКА Й РОЗМОВОНЬКА"

(малюнки: "кіт" і "кИт").

Знайдіть відгадку такої загадки: "У нашої бабусі сидить гість у кожусі, проти печі гріється, без водички миється".*(Виконаннязавдань 1, 5, 2, 4.)* Придумайте ситуацію, коли б ця загадка могли бути вперше сказана. Чому так говорять про кота? А що означав ось цей вислів: "Яка головонька, така й розмовонька"? Що було б, якби у бабусі жив кит? Придумайте цю історію. Разом із друзями пригадайте загадки про різні предмети. Як можна розповісти про них?*(Звуками, словами і без слів, рухами, малюнками тощо.)*Проведіть гру "Відгадай". Що зробить її ще цікавішою?

Кадр 10. "ЯК ВІДГАДКИ ПОХОВАЛИСЬ У ХАТКИ"

(малюнки варіантів відгадки на загадку і графічні схеми цих слів)

Без вікна, без дверей повна хата людей.*(Гарбуз, огірок, мак.)*

*(Виконання завдань 5, 2, 3.)*

Чому в однієї загадки кілька відгадок? Чим вони схожі й відмінні? Ви вже багато дечого знаєте і вмієте бавитися з навко­лишніми предметами. Чи хочете потрапити на Галявину Загадок? Вирішіть самі, як це можна зробити. Складіть свої стежинки, за­вдання, ігри - Бабуся-Загадуся чекає на вас. Не забувайте, що вмі­єте висловлювати прохання, подяку тощо всім, хто вам допомагає.

Кадр 11. "ОБІДАЄМО В ДОРОЗІ"

(малюнок або інсценізація за приказками)

      Знехочу з'їв три миски борщу.

      Без добавки борщ не смачний.

      Борщ - аж жмурки встають.

      Борщ і каша - мати наша.

      Добрий борщик, та малий горщик.

      З ним борщу не звариш.

*(Виконання завдань 1, 4, 3.)*

- Уявіть собі й відобразіть ситуацію, в якій цю приказку хтось мі шив уперше. Розкажіть без слів та відгадайте, про яку приказку ми хочемо розповісти. Скажіть про це інакше. Намалюйте сказане. Разом із мамою, татом, старшою сестрою чи братом доберіть вірші, потішки, прислів'я і приказки про те, як корисно правиль­но харчуватися. Кадр на цю тему для мультибуса ви також скла­дете вдома.

Кадр 12. "ВІДПОЧИВАЄМО ТА ГРАЄМО В ДОРОЗІ"

Показ ігрових дій: двоє дітей креслять невеличке коло і кла­дуть за ним дві палички. Кожний стає поряд зі своєю паличкою і веде діалог: "Де стоїш?" — "На ринку". — "Що продаєш?" - "Ма­ринку". — "Що хочеш?" — "Сім кіп галушок і зі сливами пирі­жок". Оббігають коло — хто швидше повернеться на своє місце, той починає знову.*(Виконання завдань 1, 4, 2.)*

- Як граються діти? Придумайте правила гри.*(Вибір кращого варіанта.)* Знайдіть собі для гри пару, домовляючись без слів — за допомогою усмішки, виразу обличчя тощо. Згадайте різні ігри з віршами, пограйте в ці ігри і навчіть їх інших малят.

Кадр 13. "ЗГАДАЄМО АІЧИАКИ ДЛЯ ІГОР"

(малюнок або обігрування ситуації, в якій Чомусик, Пояснійка і Доведунчиксеред фруктів, овочів та квітів)

У них у руках - "Ключі до Відкриттів". Хтось один говорить:

На городі бараболя,

Гарбузи, буряки,

Редька, морква, огірки,

Пастернак, повний мак.

А ми кошичок візьмем

Та повненький наберем.

Хто піде, той візьме.

*(Виконання завдань 1, 5, 2.)*

 — Коли друзі вперше почули цю лічилку , між ними зав'язалася Цікава розмова. Про що? Хто чує цю бесіду? Хто з друзів про що запитує?*(Рольовий діалог, складання Вежі Запитань.)* У які ігри з теми "Овочі, фрукти, квіти" можна пограти? Які завдання, вправи і запитання про слова, звуки можна скласти?*(Складання ребусів, кросвордів, завдань із грамоти.)* Запитайте у мами, тата, бабусі й дідуся: які в них у дитинстві були улюблені лічилки?

Кадр 14. "МИРИЛКИІДРАЖНИЛКИ"

1. Равлику-Павлику,         2. Мир миром, пироги з сиром,

Вистав ріжки та ніжки.     Варенички в маслі,

Тобі два, мені два -  Ми дружечки красні,

Поділимось обидва.         Поцілуймося.

3. Дві подруженьки зажурилися,

Дві подруженьки посварилися.

Тобі яблучко, мені грушечка,

Не сварімося, моя душечка.

Тобі яблучко, мені зернятко.

Не сварімося, моє серденько.

*(Виконання завдань 1, 2, 3.)*

Уявіть ситуації, коли ці незвичні слова-мирилки просяться, щоб їх сказали. Як при цьому допомагають миритися очі, усміш­ка? Якщо хтось із вас іще не помирився з кимось, подумайте, що треба зробити. Складіть розповідь або казку про себе і друзів "Як ми граємося". Придумайте історію про те, як одного разу прийшла у дім сварка, що тоді сталося і як ви допомагали всім, уміючи миритися. Намалюйте кадри про це для свого мультибуса, покажіть малятам, іграшкам.

Кадр 15.

Діти приготувалися дивитися мультибус, але на екрані - по­рожній кадр.

Доведунчик сказав, що про дражнилки не тільки малювати, а й говорити не хочеться. А Чомусик своє улюблене: чому? Допо­можіть Пояснійці розповісти про дражнилки. І вирішіть самі, що робити з ними. Цікаво, а якщо спробувати намалювати їх, який вони матимуть вигляд? І чи можна перетворити дражнилки у ми­рилки?

Кадр 16. "ВЕСЕЛЕ ДЕРЕВО ВЕСЕЛО СПІВАЄ"

(малюнок або інсценізація з іграшками музично-ритмічних дій за змістом коломийки)

Пішов дід по гриби,

Баба по опеньки,

Баба свої підсушила,

Дідові - сиренькі.

Наша Ксенька не сліпенька:

Бачить, де опеньки.

*(Виконання завдань 1,2.)*

- Придумайте, як можна цікаво обіграти цю коломийку. Хто і героїв найвеселіший? Якщо ви захочете показати і проспівати коломийку, придумайте, як одягнуті дід і баба, як вони ходять, говорять, шукають гриби. Що робить сценку смішнішою? Допо­можіть Пояснійці зрозуміти, чому кажуть: "Веселе дерево весело співає". Чи бувають веселими і сумними дерева, квіти, предмети? ІСоли це може бути? Пошукайте такі навколо, розкажіть про них в описах, малюнках, рухах. Як вам допомагають розповідати слова, очі, усмішка, рухи, колір?

Кадр 17. "СМІШНЕ НАВКОЛО НАС"

(малюнок або інсценізація за змістом чотиривіршів)

1. Павлик татові шепоче:

Спати зовсім я не хочу.

Хай поспить за мене Люда —

Я за неї гратись буду.

2. Допоміг Юркові Вова

Поскладали в купу дрова

Потім Юра допоміг:

З’їв його і свій пиріг.

*(Виконання завдань 1, 4, 2.)*

— Спробуйте передати без слів зміст цих віршів-жартів.*(Дві пари дітей обирають перший або другий текст, решта відгадує.)*Згадайте власні веселі історії у садку і вдома, розкажіть про них. Пошукайте з мамою, татом веселі вірші, небилиці, жарти. Зна­йдіть у календарі день, який називають днем сміху. Як ви вважа­єте, навіщо нам потрібне таке свято? Яке воно за настроєм? Що робить цей день радісним, веселим?

Кадр 18. "СКЛАДАЄМО КНИЖКУ «СМІШИНКА-ПЕРЛИНКА»"

(малюнок книжки - від її імені діти висловлюють побажаннящодо того, якою вона хоче себе бачити)

Буде вдосталь жартів, сміху,

Брехунцям - за комір снігу,

Танцюристам - пампушки,

А ласункам - кожушки.

*(Виконання завдань 2, 3.)*

- Обговоріть, як можна зробити таку книжку. Не забудьте, що у неї є своє "обличчя" - титульна сторінка. Якою вона має бути? Складіть веселий груповий портрет авторів книжки-смішинки. Не забудьте, що ви вже вмієте виявляти прохання, вдячність усім, хто вам допомагає.

Кадр 19. "ДИВОВИЖНЕ ВІДКРИТТЯ ДОВЕДУНЧИКА"

(малюнок або інсценізація за змістом тексту)

Іде, іде дід, дід,            Отакий вусатий,

Несе, несе міх, міх.Такий бородатий!

Отакий дідище,            Отакий дідище,

Отакий страшище! Отакий страшище!

Отакий ногатий,           А я не боюсь!

Отакий рукатий,

*(Виконання завдань 4, 2.)*

— Покажіть такого діда мімікою, жестами, інтонацією, рухами. Може, хтось із вас уже здогадався, чому він не страшний? Доведун­чик також здійснив відкриття: виявляється, усмішка, сміх і жарт роблять страшне смішним та веселим. Спробуйте перетворити сер­дите, страшне, тривожне на смішне й веселе. Для цього розкажіть про страшилки, сердилки і дражнилки смішно й весело. Допомо­жіть Доведунчикові передати всім дітям це дивовижне відкриття.

Кадр 20. "УЛЮБЛЕНІ КАЗКИ"

(малюнок або інсценізація, де рум'яний Колобок сидить на віконці)

*(Виконання завдань 1, 5, 4, 2.)*

Заспівайте улюблену пісню Колобка. Хто ще живе в цій казці? Розкажіть про її героїв словами і без слів. (Вправа "Відгадай, хто по лісу йде".) Згадайте загадки про звірів, придумайте свої. Роз­кажіть, що було, є зараз і буде потім у цій казці. Чи можна при­думати їй інший кінець? Зробіть казковий подарунок малятам - запросіть їх у свій театр на прем'єру "Колобка". Обговоріть разом, що для цього необхідно.

Кадр 21. "НЕСКІНЧЕННІ КАЗОЧКИ"

(малюнок за змістом тексту від імені Казкарки з Країни казок).

Скажу вам, діти, казку:  Зварив кашу скоренько.

Приніс зайчик дров в'язку. Каша була солодка.

Поколов їх дрібненько, Моя казка - коротка.

*(Виконання завдань 1, 2, 3.)*

Діти складають казки і вибирають із-поміж них коротку, але найцікавішу. Головне — придумати, хто в казці живе. Що в ній відбулося? Як усе закінчилося? Оповідач обов'язково використо­вує поетичну примовку (весь текст). Роботу організовують у під­групах (4-5 дітей), потім прослуховують кращі казки від кожної підгрупи, при цьому кожний повторює віршовану промовку.

Кадр 22. "ПРОДОВЖУЄМО ПРИДУМУВАТИ КАЗКИ"

Аналогічно до попереднього кадру текст читають від імені Каз­карки або ілюструють малюнком:

По сніжкові, по сніжку Дивні речі муркотів.

Прибіг котик із лужку. Як ті речі розв'яжу.

Та як грівся на печі,          Тоді казку докажу.

*(Виконання завдань 1, 2.)*

Створення казки Кота Воркота про дивовижні речі. Пошук див­ного поряд, слухання розповідей предметів про себе - саме їх уміє слухати Кіт Воркіт. Вибір предметів, ситуацій для казок. Розпові­дання їх від імені навколишніх предметів - наприклад, від домаш­ньої квітки, яка набирається сил для цвітіння, або від імені забутої книжки. Організація прослуховування та обов'язкового викорис­тання поетичної промовки, аналогічної попередній роботі.

Кадр 23. "ОТ І КАЗЦІ КІНЕЦЬ"

Текст промовки обігрують аналогічно до двох попередніх сю­жетів:

— От і казці кінець.

Пішла баба у танець,

А за нею горобець

Викрутасом, вихилясом —

Молодець горобець!

*(Виконання завдань 2, 1, 5.)*

Покажіть у парах, як баба танцює з горобцем. Як на вашу думку, хто іще жив у казці? Придумайте початок та хід своєї опо­відки, але не забувайте про спільний для всіх поетичний щасли­вий кінець.

Казкарка вважає, що діти можуть самі створити Велику Книгу Казок. Запрошує охочих продовжити цікаву роботу над її ство­ренням, бажає успіху. Запевняє, що їй буде приємно зустрітися з дітьми на Галявині Казок.

Кадр 24. "ПРО ЛІНОЩІ Й НЕХОТІННЯ"

(портретний малюнок Лінощів і Нехотіння).

*(Виконання завдань 2, 4, 5.)*

—                      Згадайте свої улюблені приємні справи. Розкажіть про них одне одному, Чомусику, Пояснійці й Доведунчикові. Пограйте ра­зом у гру "Що ми робимо — покажемо".

Розповідь від імені Пояснійки про двох дивних друзів - Ліно­щі й Нехотіння.

Чи нема серед вас таких? Уявіть, як змінюється все, коли Лінощі й Нехотіння заходять до вас. Продемонструйте "ледачі" дії у кожній підгрупі. Поміркуйте, що може допомогти вам попроща­тися з непроханими гостями.

Складання казки про Лінощі й Нехотіння, добір прислів'їв, віршів, приказок про працю, старанність.

Кадр 25. "БЕЗ ОХОТИ НЕМА РОБОТИ"

(малюнок або обігрування нової іграшки)

— Жив собі дід Микита, Під носом — капочка,

На ньому синя свита, На свиті - латочка.

На голові шапочка,          Чи гарна моя казочка?

*(Виконання завдань 1, 5, 2, 3.)*

Тлумачення прислів'їв про працю, старанність, що їх дібрали діти. Виконання вправ "Скажи інакше", "Розкажи без слів", "Від­гадай, що ми задумали". Пошук і пригадування загадок про пред­мети, що допомагають людям у праці, - "Предмети-помічники". Складання казки "Як я з лінощами прощався".

Кадр 26. "ПОВЕРТАЄМОСЯ З ПОДОРОЖІ ДОДОМУ"

Уточнення з дітьми запитання про подорож: де? - у Країні казок, забавлянок, жартів, прислів'їв, загадок, прикмет; або: в Країні, де живуть казки, забавлянки. Розглядання малюнка гар­ної хатинки.

Наша рідна хата       Ми будемо дбати,

Буде, як палата,        Її прикрашати,

Буде вона біла,         Щоби була радість

Мов та квітка спіла. Від рідної хати.

*(Виконання завдань 1, 2.)*

Уявіть собі хатинку, про яку йшлося у вірші. Складіть влас­ну розповідь-опис про такий дім. Які люди живуть тут? Що вони вміють робити добре, корисне? Придумайте, які свійські тварини, птахи живуть поряд у дворі. Який сад, город, квітник доглядають добрі господарі? Не забувайте прислів'я, приказки, загадки й вір­ші, що можуть допомогти вам розповісти про все це.

Кадр 27. "СІМ'Я"

(малюнок родини)

У нашого Омелька

Невеличка сімейка:

Тільки він та вона,

Та старий, та стара.

Та Іван, та Степан,

Та Василь, та Панас,

Та той хлопець, що в нас,

Та дві дівки косаті,

Та два парубки вусаті.

*(Виконання завдань 1, 3, 4.)*

Продовження вірша розповіддю про свою сім'ю словами: "А у нас..."

- Складіть віночок імен членів своєї родини. Розкажіть, які завдання й ігри нашої подорожі шляхами казок ви виконували разом із рідними. Покажіть без слів груповий портрет сім'ї, опи­саної у веселому віршику.

Кадр 28. "УКЛІН БАТЬКАМ"

(розглядання сімейних світлин, де діти - зі своїми батьками)

Поклонися щодня

Батькові низенько,

Бо в нього серденько

До твого близенько.

Поклонися щодня

Матінці ще нижче,

Бо серденько в неї

До твого ще ближче.

*(Виконання завдань 5, 3, 1.)*

— Уявіть собі лагідну усмішку і теплий погляд своєї мами, свого тата. Чому ми так любимо бути поряд із ними? Якщо у вас є хрещені батьки, згадайте і розкажіть, на яке свято ви даруєте їм подарунки. Загадайте побажання для своїх рідних та близьких. Познайомтеся за допомогою світлин із рідними своїх друзів. Не забувайте бути чемними, привітними з ними у дворі та в дитячому садку.

Тлумачення прислів'їв про сім'ю, родинну злагоду. Добір кар­тинок до них.

Кадр 29. "КОЛИСКОВА"

(малюнок або інсценізація за змістом колискової).

Ой ходить сон коло вікон,                                  - Де хатинка теплесенька,

А дрімота біля плоту.                           Де дитинка малесенька.

Питається сон дрімоти:                        Там будемо ночувати,

-          Де будемо ночувати?                          Мале дитя присипляти.

*(Виконання завдань 4, 5, 3.)*

-  Зробіть рольовий показ бесіди Сну і Дрімоти. Складіть велику Вежу запитань про сон і знайдіть відповіді на них. Дізнайтеся Щ мами, бабусі, які колискові пісні вони співали вам. Навчіться й самі співати їх для своїх молодших братиків і сестричок, для ляльок.

Кадр 30. "У НАС БАГАТО ДРУЗІВ, І МИ ЛЮБИМО РІДНУ МОВУ" (малюнок або інсценізація з участю Чомусика, Пояснійки і Доведунчика)

*(Виконання завдань 5, 2.)*

Раз, два, три, чотири, п'ять - Кость, Данилко і Петрусь.

Став я друзів рахувать:   Всіх назвати не берусь:

Гриць, Михайлик та Іван, В мене друзів стільки всіх,

Два Миколки і Богдан,    Що й злічити годі їх!

-  Розкажіть, як допомагає вам дружити рідна мова. Складіть оповідь про цікаві спільні справи, що запам'яталися вам під час подорожі шляхами казок. Чи з'явились у вас нові друзі, іграшки, книжки? Як почувається у вашій групі мультибус? Чи не час показати його малятам, батькам, вихователям інших груп? Навчіть тих, хто цього хоче, всього, що ви вже вмієте робити самі.

Обговорення з дітьми і батьками сценарію свята, куди введені інсценізації казок, різні завдання невербальної творчості, елементи вікторини від імені персонажів, з якими подорожували малята, а також сімейні концертні виступи-сюрпризи**1**. Визначення дня і часу проведення свята.

**ОСОБИСТІСНИЙ ВИМІР РОЗВИТКУ ДИТИНИ У КОНТЕКСТІ МОВНОЇ КОМУНІКАЦІЇ2**

Чому розвиток усіх компонентів мовлення дитини на різних вікових етапах розвитку потребує цілеспрямованої уваги з боку дорослих? Рівень комунікативно-мовленнєвого розвитку дошкіль­ника характеризує, наскільки характер та стиль спілкування до« рослого з дитиною реалізують задоволення потреби малят в емо­ційному комфорті, досягненнях, свободі вибору, рівні самоповаги.

**[1]** Для усвідомлення теоретичних закономірностей усіх психологічних взаємозв'язки», що відбуваються у мовленні, проаналізуйте зміни у дітей (їх досягнення), які проя­вилися у поведінці, стосунках, творчому ставленні дітей до діяльності.

**[1]** Матеріали параграфа присвячені мовленню як особистісній характеристиці дити­ни.

Водночас мовлення дитини характеризує, наскільки підростаюча особистість усвідомлює власні здібності й можливості у різних видах предметно-практичної діяльності та спілкуванні. Інформація про психічний розвиток дитини через особливості мовленнєвої спроможності, що репрезентується в поведінці, свідомості, рисах характеру, які проявляються у мовній комунікації, стає для пе­дагога і психолога дошкільного закладу критеріальною оцінкою ефективності педагогічної взаємодії та водночас обґрунтуванням для індивідуальної корекційної роботи з дитиною.

Психологічне обґрунтування процесу становлення мовної взає­модії дошкільників у цілеспрямованих видах діяльності та розвитокусіх компонентів зазначеної здібності дає змогу ефективніше підтримувати в дітях прояви творчості у предметно-практичних, ігрових, зображувальних та пізнавальних видах діяльності й індивідуально допомагати малятам, які мають труднощі мовленнєвої комунікації. Тому своєчасне вивчення педагогом комплексної системо-утворювальної характеристики, що нею є мовлення дитини, через прояви емоційних, когнітивних, лінгвістичних досягнень спрямовує увагу педагога на виявлення таких характеристик осо­бистості, які відображають цілісний підхід до оцінки розвитку дошкільника.

Критеріальними оцінками при аналізі досягнень особистісного розвитку дитини, що виявляються у мовленнєвому спілкуванні, слугують афективні (емоційні), конативні (поведінкові), когнітивні прояви психіки, що характеризують особистість дошкільника як цілісність.

Можливість аналізу процесу оволодіння і користування дити­ною мовною системою для цілей пізнання та спілкування з на­вколишнім світом дає змогу по-новому окреслити проблему реалі­зації дошкільником комунікативних потреб та їхнього зворотного впливу на духовний розвиток і творчий потенціал особистості. Освоєння дитиною культурного досвіду взаємодії підсилює якісну характеристику процесу становлення "людського", індивідуально­го, особистісного через генезис мовленнєвого розвитку.

Описуючи характеристики комунікативно-мовленнєвої генези дитини, ми маємо змогу представити її становлення особистос­ті як формування синтезу характеристик індивіда в унікальну структуру, що визначається і змінюється в результаті взаємодії із середовищем. Цілком зрозуміло, що мовленнєві досягнення до­шкільника як відображення досвіду міжособистісних стосунків віддзеркалюють такі особистісно-значущі психологічні феномени, як статус дитини у сім'ї та групі дітей, ставлення довколишніх до малюка, яке виявляється в оцінці. Але, крім зовнішніх характеристик стосунків дитини з навколишнім, важливу роль виконує особливе ставлення дошкільника до людей та до самого себе. Особистість — системо утворення, що має не тільки визначе­ний статус у системі соціальних взаємин, а й власне ставлення до соціального оточення, а також особливе ставлення до самої себе, що характерне особливим утворенням — самовідношенням. Цей важливий психологічний феномен (самовідношення) охоплює са­мосвідомість, самопізнання, самооцінку, емоційне ставлення до себе, самоконтроль, саморегуляцію, і тому самовідношення яскра­во характеризує особливості всіх форм активності дитини в різних видах діяльності. Воно виявляється у взаємодії з оточенням через комунікативно-мовленнєвий розвиток дитини. Можна сказати, що її мовлення показує характер змін в особистісних стосунках дошкільника з навколишнім світом та самим собою. Ці зміни про­являються у психічних процесах емоційно-вольової, інтелектуаль­ної, особистісної сфери вихованця і забезпечують успішність вза­ємодії, розвиненість комунікативно-мовленнєвої компетентності.

Треба зазначити, що психологічна характеристика комуніка­тивно-мовленнєвого розвитку дитини відображає аспекти емоцій­ного, когнітивно-лінгвістичного, вольового, творчого розвитку дитини і тому структурою своєї характеристики охоплює компо­ненти, що виявляються у мовній поведінці, розвитку свідомості, особистісних рисах. (додаток)

Взаємозумовленість базових основ комунікативно-мовленнєвого й особистісного розвитку дитини підтверджує найважливіший за­кон розвитку потенційних сил: вища психічна функція, якою є мовлення, і характеристики досягнень особистісного рівня, що ви­являються у мовленні, починають керувати підструктурою психо­логічних якостей, яких дитина набула раніше.

Власними, особистісними психічні якості стають у тому разі, коли дитина не просто виокремлює, а саме усвідомлює себе і своє "Я" як суб'єкта стосунків людей. Без такого усвідомлення всі поведінкові акти демонструють задоволення потреби в самостійному виконанні дій. Виокремлення й усвідомлення себе, свого "Я" у системі "особистість—соціум", значна робота дитини з узагальнен­ня своїх взаємин зі світом дають дитині змогу забезпечити особистісний рівень активності в предметно-практичній сфері та сфері стосунків із людьми.

Взаємозумовленість психологічних досягнень у мовній комунікації, демонструючи цілісність особистості, допомагає підкреслити ієрархічний вплив базисних основ особистісного рівня на характеристики поведінки та свідомості, тобто на характе­ристики досягнень попередніх рівнів (конативного і когнітивно-лінгвістичного).

Так, досягнення старшого дошкільника у сфері мовної кому­нікації відображають процес закріплення й удосконалення якос­тей попередніх (конативного і когнітивно-лінгвістичного) рівнів. Водночас якісно перетворюється ієрархія соціальних мотивів взаємодії, розвивається новий механізм їхньої емоційно-вольової регуляції — співпідпорядкованість мотивів, змінюється значення пізнавальних мотивів, що визначають соціальну й інтелектуаль­ну активність дитини шести років у спілкуванні з довколиш­німи.

Соціальні потреби у визнанні, підтримці та любові, в актив­ності й нових враженнях, зберігаючи свою спонукальну силу в життєдіяльності дитини, дають змогу підкреслити особливу роль особистісного ставлення в посиленні пізнавальних мотивів. Цей акцент особливо важливий у зв'язку із завданнями майбутнього шкільного навчання. Саме особистісне ставлення, прийняття, ак­тивне присвоєння, прагнення до самостійного пошуку нового ле­жить в основі успішного засвоєння дитиною знань, способів, норм поведінки, форм діяльності.

Творче ставлення, як показують психологічні дослідження, є однією з найголовніших особистісних основ успішності навчаль­ної, трудової і будь-якої іншої діяльності. У розвитку й закріплен­ні особистісного, активного, творчого ставлення до навколишньо­го світу визначальну роль виконує уявлення дитини про саму себе та свої можливості. Здатність проявити творчість, вийти за межі звично обмежених уявлень про дійсність тісно пов'язана з мож­ливістю виходу за обмежені, "кінцеві" уявлення про себе. Ціннісність дитячих уявлень про свої можливості, їхня "некінцевість" є головною умовою розвитку неформальної здатності до творчого прояву в будь-якій справі, до особистісного прийняття нового, по­треби у нових враженнях. Позитивна самооцінка розширює в іде­альному плані відображення дійсності меж можливостей дитини, підсилює довіру до навколишніх і, сприяючи соціальній взаємо­дії, стверджує принцип особистісного розвитку. Творча самореалізація виступає фактором збереження власної особистості й умовою розвитку інших.

Роль здатності до творчості та вплив самооцінки особистості на характер творчості демонструють протягом усіх наступних віко­вих етапів свою найважливішу значущість для психічного розви­тку особистості. Значення стійких пізнавальних мотивів і творчо­го ставлення до справи у дітей старшого дошкільного віку зростає у зв'язку з переходом до нового виду діяльності та зміною ситуації розвитку дитини в найближчому майбутньому. І хоча вважають, що фантазія й творчість є специфічною активністю і потребою для дошкільників, не можна не зазначити, що і фантазування, й істотна творчість згасають та знижуються в багатьох старших до­шкільників.

Таке зниження пояснюється не лише тим, що з віком діти, привласнюючи соціально задані норми, неминуче стають більшою мірою реалістами. Основна причина, на наш погляд, у тому, що творча діяльність і вияв творчості в багатьох ситуаціях життєді­яльності дитини в дитячому садку і родині не набуває особистісно-значущої цінності. Це не стає самоцінним в очах довколишніх і життєво необхідним для малюка. За певних умов виховання в освітній установі й родині індивідуально-активне ставлення до нового, прояв активності та реалізація творчих можливостей не тільки не зменшується, а й досягають вищих рівнів.

Діти, які зуміли органічно зберегти і розширити способи продуктивної невербальноїтворчості (виразні засоби в міміці, жестах, пантомімі через творчу гру-драматизацію, театралізова­ну діяльність та інші види творчості) вирізняються зростанням внутрішнього контролю поведінки, що закономірно відображає взаємозв'язок у розвитку емоційно-вольової регуляції і вищий для цього вікового періоду рівень розвитку свідомості. Попередні конативні (поведінкові) досягнення молодшого дошкільника на­бувають нового якісного рівня: усвідомленості й довільності. Крім того, переваги збережених якостей емоційної виразності поведін­ки, природність у вияві емоцій і почуттів сприяють підвищенню в дитини не лише внутрішнього контролю поведінки, а й творчої невербальної і вербальної продуктивності. Це відбувається як че­рез комунікативні особливості (готовність до взаємодії, рівеньнавичок співпраці та кооперативних дій, ставлення до навко­лишнього), так і в результаті розвитку когнітивно-лінгвістичних досягнень. Такі діти легше встановлюють психологічно ком­фортні стосунки з навколишніми, швидше визначаються в спря­мованості своєї активності (адаптація чи перетворення), ліпше орієнтуються в ситуації регламентації часу й умовах виконання творчих завдань.

Особистісні якості дитини, що відображають досвід її спілку­вання і ступінь розвиненості комунікативно-мовленнєвої сфери, проектують увесь спектр актуально значущих у житті людини рис характеру. Широта і розмаїття особистісних рис підтвер­джують прояви "замкнутості-комунікабельності", сміливості, тривожності, креативності та багатьох інших особистісних ха­рактеристик, що у сукупності становлять соціальну розвиненість людини.

Характеристика комунікативно-мовленнєвого розвитку дає змогу підкреслити, що досягнення особистісного рівня законо­мірні лише за умови своєчасного формування якостей попере­дніх рівнів, що є сензитивними для періоду молодшого і серед­нього дошкільного віку. Психологічні особливості конативного та когнітивно-лінгвістичного рівнів мовленнєвого розвитку під­тверджують ускладнення психологічних якостей, пов'язаних з особистісними характеристиками. Окреслений процес становлен­ня складніших і вищих досягнень мовної комунікації старшого дошкільника свідчить про закономірний рух розвитку "нагору", коли особливості рис характеру, що виявляються у спілкуванні, тип комунікативної позиції, стійкі мотиви соціальної взаємодії відображають процес уведення ранніх онтогенетичних психічних якостей у структуру явища.

Водночас доцільно підкреслити, що без закріплення в склад­нішій за ієрархією підструктурі особистісного рівня конативні й когнітивно-лінгвістичні досягнення часто залишаються ситуа­тивними, виявляючись тільки в наочно-дійовій і наочно-образній взаємодіях. Особистісні якості, переваги, спонукання в соціально схвалюваної поведінки часто не закріплюються до узагальнень і особистісних форм поведінки. Так, діти можуть виявити вибір на користь іншої людини, проявити такі риси характеру, як співчут­тя, розуміння, доброзичливість і навіть альтруїзм за умови ви­плаченого сприйняття й оцінки ситуації. Поза таким розумінням ситуації категорія "людина" виявляється сама собою не значуща. У цьому разі можна сказати, що дитина осмислює іншу дити­ну лише як один із елементів визначеної ситуації. Відсутність особистісної, емоційної реакції на ціннісну перевагу на користь іншої людини робить поведінку і загальну оцінку ситуації супе­речливою, хиткою, нестабільною, непрогнозованою. Реальність, дієвість, значущість іншої людини залежать від ступеня реальної значущості для дитини ситуації спілкування.

Така нестійкість у ціннісній орієнтації на людину ще раз під­креслює необхідну увагу і доцільність навчання дітей мовному спілкуванню, а не просто мові. Саме в цьому випадку предме­том аналізу для дитини слугує взаємозалежна система "людина- ситуація". Закріплення якостей мовлення, що проявляються у поведінці та свідомості в підструктурі особистісного рівня свід­чить про те, що попередні якості, закріплені в загальній структурі явища, почали керувати раніше набутими досягненнями, регулю­вати їх. Ця загальна закономірність психічного розвитку засвід­чує закономірну взаємодію набуття якостей "нагору".*(В логіці згаданого викладена характеристика послідовних і взаємозалеж­них психічних новоутворень молодшого, середнього, старшого до­шкільника.)*

Взаємозалежність якостей можна простежити з позиції "зверху—вниз", тобто як особистісний рівень досягнень впливає на попередні досягнення - поведінку та світоглядні уявлення дитини (свідомість).

Підкреслимо вплив взаємозалежних якостей по вертикалі "зверху-вниз".

Вплив особистісних якостей на довільність мовленнєвої по­ведінки виявляється в тому, що сформована цінність "ставлення до інших людей і самої себе" визначає якісно інші особливості предметно-продуктивної діяльності. Процес діяльності такої ди­тини характерний високим рівнем усвідомлення всіх її аспектів (мета, спосіб, результат). При цьому враховують зв'язок діяльнос­ті зі сферою стосунків з іншими людьми. Регулюють діяльність із урахуванням того, як дитина виконує вимоги та інструкції дорос­лого, а також за наявності свого наміру і побажань іншої людини. У процесі діяльності дитина здатна до рефлексії. Всі ці особли­вості свідчать, що особистісний рівень досягнень комунікативно-мовленнєвого розвитку дає дитині змогу в предметно-практичних видах діяльності максимально реалізувати свою індивідуальну своєрідність, продемонструвати особистість. Характер діяльності дитини слугує проявом особливостей особистості. Досягнення най­кращих для старшого дошкільника особистісних якостей визна­чає високий рівень розвитку будь-якої діяльності й характеристик її довільності.

Для дітей, особистісний рівень мовленнєвого розвитку яких визначається в середніх і низьких показниках (до речі, так у 71,8 % з 900 обстежуваних дітей), механізмом регуляції діяль­ності слугують ситуативні вимоги (інтерес до операції, до про­цесу дій, до матеріалів чи до кінцевого продукту). І хоча багато дітей цього віку й виділяють кінцевий продукт, але він не є ре­гулюючим компонентом та не пов'язаний з іншими чинниками, що регулюють діяльність. Спрямованість діяльності на кінцевий продукт у таких випадках чисто зовнішня, найчастіше формаль­на, і це обумовлено тим, що діти, приймаючи нормативні вимоги до своєї діяльності, не конкретизують їх стосовно дій чи опера­цій, які обумовлюють результат. Не будучи пов'язаними один із одним, компоненти діяльності не об'єднані в цілісність, у загаль­ну структуру і тому не співвідносяться між собою. Часто вони суперечать один одному. Так, дія, якій діти віддають емоційну перевагу, наприклад,*складати*, не відповідає реально викона­ній, що з'ясовується при аналізі діяльності ("що найбільше спо­добалося робити?"). Відсутність цілісної структури продуктивної діяльності унеможливлює для дитини регуляцію цієї діяльності, що описано в психологічній літературі як відсутність довільної регуляції.

Подолання такого роду мимовільності є найважливішим зав­данням психічного розвитку старшого дошкільника, оскільки до­вільна регуляція - чинник успішності навчання в школі. Вивчен­ня особливостей комунікативно-мовленнєвого розвитку дитини як цілісного явища з багаторівневою ієрархічною організацією всіх ознак, що виявляються в поведінці, свідомості, особистості в ціло­му, дає змогу підкреслити значення і вплив особистісних якостей на рівень розвитку продуктивної діяльності. Вищі рівні довільно­сті діяльності демонструють діти, в яких розвинені ціннісні від­ношення щодо себе й іншої людини. У таких випадках ми спосте­рігаємо гармонійну реалізацію індивідуального прагнення дитини до формування узагальненої структури діяльності та розвинених інструментальних можливостей її реалізації. Цілісні й взаємо­залежні психологічні досягнення старшого дошкільника дають змогу у продуктивній діяльності побачити проекцію особливостей особистості, оскільки сама діяльність є найважливішою сферою реалізації особистості. Проаналізуємо творчі прояви у мовленнє­вому розвитку дітей.

Загалом аналіз у виявленні*творчих досягнень* у старших до­шкільників показує тривожні тенденції і стан розглянутих харак­теристик:

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
|   | Експериментальні групи | Контрольні групи | Загальний відсоток усіх обстежуваних дошкільників |
| Високий рівень | 43 % | 16 % | 28 %: |
| Середній рівень | 53 % | 39 % | 45 % |
| Низький рівень | 4 % | 45 % | 27 % |

Узагальнимо всі названі особистісні якості та ступінь їхнього розвитку в загальній характеристиці комунікативно-мовленнєвої сфери (обстежено 900 дітей старшого дошкільного віку):

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
|   | Високий рівень | Середній рівень | Низький рівень |
| Якість | **Логічність, зв'язність мовлення** |
| Експериментальні групи | 64 % | 36 % | — |
| Контрольні групи | 32 % | 45 % | 23 % |
| Якість | **Довільнісні якості мовлення** |
| Експериментальні групи | 51 % | 48 % | 1 % |
| Контрольні групи | 20 % | 50 % | 30 % |
| Якість | **Творчі якості мовлення** |
| Експериментальні групи | 43 % | 53 % | 4 % |
| Контрольні групи | 16 % | 39 % | 45 % |

Не потребують додаткової інтерпретації дані, що свідчать про занепокоєння у сфері мовленнєвого розвитку дітей, які вихову­ються у навчальних методиках лінгвістичних традицій. Дані по­казують, що у цих методиках залишаються поза увагою з боку педагога комунікативні ознаки мовлення, представлені на поведінковому рівні: спрямованість на партнера, діалогічність мовлен­нєвого висловлення, установка на відповідну реакцію. Взаємоза­лежні з ними довільнісні й творчі ознаки мовлення: розгорнення, логічність, зв'язність, керування мовою залишаються поза ува­гою. Довільнісні й творчі характеристики мовлення дитини акту­алізуються в суб'єктній педагогіці, де у стосунках із дітьми акти­візовані особистісне ставлення та особиста думка, що виявляється у мовному авторстві.

Характеристика взаємозалежного впливу психологічних якос­тей "зверху—вниз" дає змогу підкреслити***вплив особистісних особ­ливостей комунікативно-мовленнєвого розвитку на когнітивні та лінгвістичні досягнення дитини.*** Сформовані ціннісні відношення дитини до людей і самої себе свідчать про пріоритет суб'єктних характеристик, в яких особистісні стосунки панують над культом мовних та практичних. При цьому дошкільник перебуває у такій ситуації, коли стиль життя дорослих людей дає йому змогу бути в колі розмов, бесід, розваг, емоцій, переживань, настроїв, тобто в колі цінностей, пов'язаних із життям людини. Тому і дитину з усіма проблемами і досягненнями оцінюють з погляду особистіс­ного вияву, що спонукає малюка навчитися виділятися в ціліс­ній ситуації подій, усвідомлювати себе через стосунки з людьми. Все це сприяє зростанню свідомості дитини у цілому, розвитку в неї зацікавлень у різних видах діяльності, формуванню всебічних оцінок навколишнього світу. Ці досягнення демонструють здат­ність дитини самостійно мислити і потребу донести до довколиш­ніх власне ставлення до подій, змушує засвоювати складніші й різноманітніші форми висловлювань. Дитина в мовній поведінці з довколишніми природно демонструє свою соціальну й інтелек­туальну активність через розширення засобів мовлення. В мовно­му спілкуванні малюка чітко і своєрідно звучать такі форми, як згода, уточнення, прохання, порада, спонукання, подяка, сумнів, подив та інші, адекватні ситуації. Особистісні досягнення якостей комунікативно-мовленнєвого розвитку виявляються в рисах ха­рактеру, що забезпечують комунікацію (доброзичливість, відкритість тощо), сприяють установленню широких контактів дитини старшого дошкільного віку з однолітками, малятами, не знайо­мими раніше дорослими людьми, що ще більше сприяє розвиткові когнітивних і лінгвістичних якостей у мовному прогресуван­ні дитини. Саме широта і дієвість мотивів спілкування малюка ;іі старшими людьми забезпечує координацію комунікативних і мовленнєвих дій, що породжує внутрішню реорганізацію, переструктурування процесів аналізу цілісної ситуації спілкування та дає дитині змогу прогнозувати можливий розвиток подій, бути творчою у спілкуванні.

На жаль, сучасна ситуація з вихованням і розвитком далека від пріоритету особистісних стосунків у спілкуванні з дітьми. Ди­тину і її досягнення оцінюють з позиції не розвитку особистості, а досягнутого результату діяльності. Все це призводить до того, що дитина не усвідомлює себе як особистість. За негативних оці­нок та низької культури міжособистісних стосунків, обмеженості й замкнутості інтересів у середовищі дорослих збіднюється вну­трішній світ дитини. Її свідомість фіксує ставлення до інших на основі об'єктних характеристик. Засоби, операції, мета діяльності базовані на звичному функціонуванні, далекому від елементів пе­ретворення й творчості. Усе це зумовлює низький рівень розвитку свідомості, труднощі в подоланні стандартів та стереотипів у реа­лізації навіть власних задумів і намірів. І хоча дитина демонструє зацікавлення й заглибленість у ситуацію взаємодії, однак часто ситуація "тисне" на неї. Дитині складно виявити самостійність, ініціативність. Оскільки в таких випадках дорослим важливіше, щоб малюк зробив щось, а не усвідомив чи зрозумів, вони не за­охочують особистісні якості дитини.

Деформація і несформованість мотивів взаємодії підтверджує досвід невдач, що накопичується у стосунках з іншими, і все це призводить до того, що в багатьох дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку не помітна самостійність. Вони не впевнені в собі, часто відчувають страх у нових ситуаціях та починаннях, виявляють негативізм, конфліктність, неадекватне сприйняття поведінки і ставлення до себе інших дітей і дорос­лих.

Така ситуація з розвитком гальмує формування конструктив­них засобів взаємодії зі світом соціального і природного довкіл­ля. В лінгвістичних (мовних) характеристиках це виявляється устандартних за формою й обмежених за змістом висловлюваннях (переважно заперечення). Обмеження мовних форм є причиною недостатнього використання лексики й ознакою граматичного примітивізму. Спостерігаються також фонетична невиразність мовлення, одноманітність та інтонаційна монотонність мовлення. Різноманітні морфологічні й синтаксичні перебудови мовлення за­лишаються незасвоєною навичкою і надалі гальмують прояви еле­ментів зв'язності, розгорнення й довільності мовлення.

***Характер впливу особистісних досягнень на конативний (поведінковий) рівень мовленнєвого розвитку****.* Це також відображає особливості розвитку свідомості та довільної регуляції дитини. Зазначимо, що сформоване ціннісне ставлення дошкільника до іншої людини і самого себе, набуваючи стійкості, узагальненості й усвідомленості, роблять поведінку дитини стійкішою, особистіснішою, харак­тернішою. Можна передбачити позицію і поведінку малюка, який має сформовані й усвідомлювані мотиви спілкування (особистіс­ні, ділові, пізнавальні), виявляє риси характеру та ціннісне став­лення до людей. Поведінка такої дитини не просто ситуативна, а наповнена особистісним інтересом до подій. Дитина демонструє швидкість розуміння їх причин, адекватність прояву переживань. Малюк готовий діяти. Його поведінковий аспект мовного спілку­вання наповнений змістом і емоційним проявом ціннісного став­лення до іншої людини. Він розуміє емоційне та змістовне значен­ня ситуації, може пояснити, навіщо й для чого діє.

Узагальнюючи особливості особистісних якостей характеру ди­тини, що виявляються в спілкуванні, можна згрупувати їх взає­мозалежність так: діти з **високим рівнем** досягнень комунікативно-мовле­ннєвого розвитку, що помітні на особистісному рівні, ак­тивні, емоційно жваві, готові до взаємодії, висловлюють зустрічні ініціативні пропозиції до співпраці.

Ці дошкільники вміють радіти, сміятися, відгукуватися на нове, творче, незвичайне, цікаве. Особливості мовного спілкуван­ня з позицій конативного рівня природно та індивідуально чітко виявляються в усіх ситуаціях взаємодії з дорослими й одноліт­ками: комунікативна спрямованість, спрямованість на партнера, експресивна виразність контактів і розмаїття контактовстановлю-вальних засобів спілкування.

Когнітивно-лінгвістичний рівень досягнень також свідчить про широкі можливості дитини зрозуміти просторово-часові й змістовні особливості ситуації взаємодії, вміння адекватно ви­явити своє розуміння ситуації та вчинків дійових осіб. Такі діти віддзеркалюють розуміння суттєвого, функціонального викорис­тання предметів, використовують узагальнені способи їхнього вживання й оцінки, нормативне значення вживаних слів рідної мови.

При цьому важливо підкреслити одну з найважливіших пер­спектив мовленнєвого та особистісного розвитку дитини, пов'язану з освоєнням образності мови. Можливість глибоко розуміти і ство­рювати художньо-образні тексти розширює емоційний, етичний та естетичний досвід дошкільника, вміння будувати випереджу­вальні евристичні й логічні здогади, прогнозувати дії та еволюцію подій.

Можливість розуміння з боку дитини багатоплановості, не­однозначності художнього образу розкриває складність духовно­го життя людей, сприяє створенню естетично значущого пред­метного світу. Потенційна сила естетичного художнього образу впливає на духовний тип особистості, світ її цінностей, ідеалів, прагнень, що виражаються в рисах характеру та стереотипах по­ведінки, методів мислення, соціально-життєвих цілях і засобах, конкретно обраних для їхнього досягнення. У цьому сенсі інте­рес і любов дитини до рідної мови та художніх творів визначає духовне зростання особистості, оскільки духовність опредмечується в мовленнєвих вчинках людини, у мовній поведінці, у різ­них жанрах текстів, що вона створила. Діти, які мають інтерес до образної мови, вміння користуватися прислів'ями, приказка­ми, образними порівняннями, демонструють зовсім інший рівень виконання творчих завдань.

Пропонована таким дітям творча діяльність захоплює їх ціл­ком. Вони переживають винятково сильні емоції, а особистісні особливості поведінки й свідомості розкриваються яскраво та ін­дивідуально. У процесі будь-якої діяльності ці дошкільники мо­жуть змінити й удосконалити способи і операції, при досягненні результату творчого завдання поєднують конкретне, фантастичне і казкове з узагальненим уявленням про можливості нового пер­сонажа в різних ситуаціях. Особистісні якості характеру такихдітей дають їм змогу у взаємодії виявити позитивне домінуван­ня — стосунки допомоги, наставляння, керівництва.

У разі конфлікту їхні емоційні реакції не є звинувачуваль­ними. Малята створюють для інших атмосферу підтримки і ро­зуміння завдяки загальній доброзичливості й терпимості, хоча особистісні прихильності та симпатії є яскраво вираженими ін­дивідуальними.

Мовну поведінку та прояви інтелектуальної активності дітей, які мають **середні характеристики** досягнень особистісного рівня мовленнєвого розвитку, можна описати в оцінках загальної не­певності, скутості спілкування. У взаємодії з партнерами їм не вдається вийти за межі звичної ситуації. Такі дошкільники "за­нурюються" у ситуацію, залежні від неї. Соціальні мотиви взає­модії - особистісні, ділові, пізнавальні — ще не стали механізмом регуляції власної поведінки. Активність дитини найчастіше зале­жить від зовнішніх стимулів. Її когнітивно-лінгвістичні досягнен­ня характерні тим, що малюк уміє правильно вибирати предмети і матеріали для самостійної діяльності, враховуючи їхні якості та властивості, називає істотні родові ознаки й за невеликою допо­могою дорослого групує предмети. У неї виражений пізнавальний інтерес до навколишніх предметів. Водночас така дитина діє сте­реотипно, сильно "прив'язана" до функціонального призначення предметів використання реагування і способів виконання завдань. При здійсненні творчих художньо-мовних завдань демонструє еле­менти тривіального фантазування на основі асоціацій із відомих казок чи поєднання їхніх частин. У цих дітей уявлення про себе закриті рамками вимог і оцінок з боку дорослих.

Часто дошкільники заздалегідь стверджують: "Я нічого не можу", демонструючи непевність у власному успіхові. Вони обме­жені в можливостях фантазування саме через те, що, володіючи знаннями і способами дій, не готові до виходу з обмежених уявлень про свої можливості. Разом із тим, після виникнення особистісно-значущого змісту діяльності (гра, цікава предметно-змістовна ді­яльність) такі діти легко переборюють стереотипи, починають фан­тазувати з огляду на нові умови ситуації. У цих малят — значні потенційні можливості для творчої самореалізації і розвитку пізна­вальних мотивів.

Характеристика особливостей поведінки та свідомості дітей, які перебувають на **низькому рівні** освоєння якостей "особистісності" у мовленнєвому розвитку, дає змогу констатувати, що всі конативні та когнітивно-лінгвістичні досягнення дитина вчасно не освоїла. Спілкування такого дошкільника 6-7 років з дорослими та одно­літками — невільне, скуте. Він слабко розуміє причинно-наслідкові зв'язки у загальній оцінці ситуації, часто припускається помилок у виборі предметів і матеріалів для самостійної діяльності через недо­статнє усвідомлення їх якостей та властивостей. Істотні родові осо­бливості предметів визначає за допомогою дорослого, помиляєть­ся в узагальненні, переходячи на несуттєві, але емоційно-значущі ознаки. Невпевненість і незнання себе доповнюються відсутністю знань "про інших", що обмежує активність малюка у спілкуван­ні та готовність звернутися за допомогою до навколишніх. Така дитина за негативного домінування в мовному спілкуванні часто нападає на інших, змушує, наказує, звинувачує, а коли її підпо­рядковують собі - потерпає, переживає, підкоряється, поступаєть­ся. За наполегливого стимулювання з боку дорослого до виконання творчих художньо-мовних завдань дошкільники виявляють емо­ційно негативні реакції. Відсутність інтересу до емоційно-образних форм мови (казки, вірші, метафори тощо) гальмує, своєю чергою, розвиток у таких дітей гнучкості мислення, розуміння окремого, одиничного залежно від контексту.

Подані нижче таблиці про наростання якостей "особистіснос­ті" дають змогу проаналізувати, як особистісна складова проявля­ється у значущих основах мовленнєвого розвитку. Загалом аналіз комунікативно-мовленнєвих досягнень ди­тини з боку особистісного виміру показує широкий спектр взаємопов'язаних психічних якостей. Ланцюжок психологічних досягнень: комунікативна спрямованість, готовність до взаємодії, розуміння змісту системи "людина-ситуація", ціннісні орієнтації відображають досвід міжособистісного спілкування і характеризу­ють соціальну й інтелектуальну активність дитини у взаємодії зі світом. На жаль, багато дошкільників не засвоюють завершальну ланку в цьому ланцюжку, що багато в чому підтверджує пози­цію того, яка важлива роль особистісних досягнень у мовленнє­вому розвитку дитини. Прояви особистісних якостей на ранніх в онтогенетичних вікових досягненнях мовленнєвого спілкуван­ня (молодший, середній дошкільний вік) демонструє той факт, що цілісність особистості залишається головною вимогою в оцін­ці загального психічного розвитку дитини. Системний підхід в оцінці закономірностей і тенденцій у розвитку якостей мовлення підтверджує те, що на всіх вікових етапах ми розповідаємо про одну й ту саму цілісну особистість. Психологічна характеристика мовленнєвих досягнень є найважливішою складовою особистісно­го зростання дитини.

Найефективніший для кожної дитини рівень розвитку мовлен­ня означає простір вибору діяльності й засобів організації свого життя в доцільних межах, відчуття власної цінності, значущості, гідності, інтерес до людей та до життя, зростання можливостей.

**ПІСЛЯМОВА**

Мовленнєвий розвиток дитини - один із основних чинників становлення особистості у дошкільному дитинстві. Рівень цієї сфери психіки визначає рівень сформованості соціальних і пізна­вальних досягнень малюка, його потреб та інтересів, знань, умінь і навичок, а також інших психічних якостей, що становлять базис особистісної культури.

Актуальність своєчасного мовленнєвого розвитку в дошкільно­му дитинстві визначається завданнями зі створення оптимальних умов для якнайповнішого розкриття потенційних можливостей кожної дитини, що проявляються у специфічно дитячих видах діяльності й пов'язані з комунікацією. Становлення у людини всіх психічних функцій, психічних процесів, особистості в ціло­му неможливе без міжособистісного контакту. При цьому мов­леннєвий розвиток та його вдосконалення необхідно розглядати як відображення зростання навичок комунікативно-мовленнєвої взаємодії. Здібність до спілкування розуміють як комплекс­ну здатність користування засобами взаємодії (невербальними, предметно-практичними, мовними), що забезпечують успішність цілей комунікації. Комунікативно-мовленнєві здібності можна ха­рактеризувати як індивідуальні психологічні та психофізіологічні особливості, що забезпечують швидке та високоякісне засвоєння вмінь і навичок застосування засобів спілкування в конкретній ситуації взаємодії з навколишнім.

Треба зауважити, що спілкування є тією вирішальною умо­вою, яка визначає факт започаткування активного мовлення, тер­міни його виникнення, темп розвитку і вдосконалення у наступні періоди дошкільного дитинства. Цей висновок не знижує важли­вості інших факторів, насамперед, розвитку чуттєвого пізнання, а також фонематичного слуху й артикуляційних рухів, без яких була б неможлива побудова звукоорганізованого членованого мов­лення, що закріплює понятійний зміст свідомості.

Заявлений у психологічній характеристиці акцент на взаємо­зв'язку становлення форм і засобів спілкування дитини свідчить про те, що мовлення виникло у спілкуванні й у своєму розвитку і становленні тісно пов'язане з комунікативною діяльністю до­шкільника. Рівень складності визначається широтою та дієвістю мотивів спілкування. Сама матерія мовлення (лексика, грамати­ка) тісно залежать від змісту потреби дитини у спілкуванні з до­рослими й однолітками.

Із розмаїття мовлення довколишніх людей, яке чує дитина, вона вибирає, засвоює і створює те, що їй необхідне для виконан­ня комунікативних завдань, які виникають у зв'язку з особливос­тями життєдіяльності на даному етапі розвитку. Саме розвиток комунікативної діяльності визначає розвиток мовлення, а не на­впаки. Так, мовлення дітей, однакових за віком, але які перебува­ють на різних рівнях розвитку спілкування, суттєво відрізняється між собою. Мовлення дітей, різних за віком, але які перебувають на одному рівні комунікативної діяльності, приблизно однакове за лексичним складом, складністю граматичного оформлення і розгорненістю речень. Це пояснюється тим, що типові для певного рівня розвитку спілкування комунікативні завдання (потреби) ви­значають вибіркове сприймання і привласнення малюками різних особливостей мовлення, яке вони чують. Відповідно до типових комунікативних завдань 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 дошкільника недостатньо пропонувати йому різноманітний мовний матеріал. Необхідно окреслювати перед дитиною нові цілі спілкування, що потребували засвоєння і творчого використання нових невербаль­них мовних засобів та їх взаємодії.

**ЛІТЕРАТУРА**

1.        Індивідуалізація виховання дошкільника: Навчальний посіб­ник / Лади вір С. О., Вовчик-Блакитна О. О., Піроженко Т. О. та ін. — Київ, 2007. — 152 с.

2.        Костюк Г, С. Навчально-виховний процес і розвиток особистос­ті. — Київ, 1989.    М

3.        Кулачківська С. Є., Ладивір С, О., Піроженко Т. О. Сьогодення майбутнього школяра. — Київ, 1998.

4.        Піроженко Т. О. Емоційно-вольова регуляція дитини як свід­чення індивідуалізації життєдіяльності // Актуальні проблеми психології: Проблеми психології творчості: Збірник наукових праць / За ред. В. О. Моляко. — Т. 12. — Вип. 3. — Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2007. — 3.18 с. чи С. 185-192.

5.        Піроженко Т. О. Розмовляти - тобто заявити про себе світу // Практична психологія та соціальна робота. — 2006. — ШёЩ—С. 6-11.

6.        Піроженко Т. О. Життєдіяльність дитини як цікава та змістов­на подія /Дошкільне виховання. — 2006. — № 9. С. 6—9.

7.        Піроженко Т. О. Психологічний супровід інноваційно-освітніх технологій в дитячому садку: Навчально-методичний посіб­ник. - Тернопіль: Навчальна книга - Богдан, 2006. — 48 с.

8.        Піроженко Т. О. Спілкування дитини з оточенням як презента­ція особистісних досягнень // Всеукраїнський науковий жур­нал "Мандрівець". 2007. — № 6. — Листопад-грудень. — С. 76-82.

9.        Запорожец А. В. Развитие социальных эмоций у детейдо­школьного возраста, ар Москва, 1986.

10.    Котырло В. К. Развитие волевого поведения у дошкольни­ков. — Киев, 1971.

11.    Кулачкивская С. Є., Ладывир С. О., Пироженко Т. О. Учите малыша общаться с детьми и взрослыми. — Киев, 1995.

12.    Пироженко Т. О. Коммуникативно-речевое развитие ребенка: Монография. — Киев: Нора-Принт, 2002. — С. 342.