

FORMATION OF SPEECH CONCEPTS IN OLDER PRESCHOOL CHILDREN ABOUT DIFFERENT TYPES OF TEXT (DESCRIPTION, NARRATIVE, THINKING)

ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННЄВИХ УЯВЛЕНЬ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ПРО РІЗНІ ТИПИ ТЕКСТУ (ОПИС, РОЗПОВІДЬ, РОЗДУМ)

Alla Omelianenko¹

DOI: <https://doi.org/10.30525/978-9934-26-310-1-14>

Abstract. The question of the formation of speech concepts in older preschool children about different types of text in speech development classes was highlighted. *The subject* of the study: pedagogical conditions for the formation of speech ideas about text types. The author attributes the following provisions to the *methodological principles* of building an experimental program for the formation of speech ideas in older preschool children about different types of text: the unity of sensory and rational knowledge of the environment; the relationship and interdependence of the development of language, coherent speech and logical thinking; the process of creating a coherent statement relies on the awareness of the speech skills of constructing different types of text (description, narrative, reflection). *The purpose* of the research: to study effective pedagogical conditions for the formation of speech ideas about text types. *As a result* of the theoretical analysis of the literature, the concept of "speech ideas about text types" was clarified, its essence and features were revealed, by this concept the author understands primary speech generalizations, the content of which is knowledge about the characterological features of the text, its structure, means of communication, lexical and grammatical content. This generalized form is based on understanding the connections and relations of the environment, which reflect the logic of knowledge of objects, phenomena, events in an adequate typical design. The program of the experimental model proposed by the author, which consisted of a

¹ Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Berdiansk State Pedagogical University, Ukraine

staged organization of experimental training, allowed children to develop a sufficient degree of formation of speech ideas about different types of text (description, narrative, reflection), ensured the composition of one or another type of text given by the conditions of communication, contributed to mastering the logical and semantic organization of the text. In the opinion of the author, the optimal form of development and formation of speech ideas about text types in older preschool children is a specially organized system-speech activity and environment, which are aimed at the active cognitive activity of the child, which contribute to the complex perception of various forms of presentation and their actualization in natural speech communication. The author sees the prospect of further research in the content filling of successive stages of the formation of the abilities of older preschool children to compose different types of text in integrated classes.

1. Вступ

Актуальність проблеми визначається унікальними можливостями дітей дошкільного віку в оволодінні мисленнєвими та мовленнєвими процесами. У дошкільному віці закладаються ґрунтовні підвалини особистісної культури, в яких мова і мовлення посідають провідне місце в її розвитку. Пізнання мовленнєвих секретів допоможе дитині дошкільного віку краще розуміти, слухати та чути звернене до неї мовлення, точніше висловлювати свої думки. Одночасно з цим дитина опановує основними логічними формами думки – судженнями, різними допонятійними утвореннями та висновками, які суттєво впливають на розвиток пізнавальної діяльності, і в першу чергу, мовлення.

Дитина починає виділяти не тільки зовнішні якості предметів, а й їхні внутрішні взаємозв'язки, суттєві відношення. Мова складає для дитини таку реальну дійсність, яку дитина так само опановує як і інші предмети. Для успішного оволодіння дитиною рідною мовою необхідно сформувати у неї початкові уявлення про мову, мовлення, про дії з мовним матеріалом, які виокремлюються елементами осмислення та усвідомленості.

Усвідомлення збагачує розумовий розвиток дитини тому, що долучається до особливої галузі об'єктивних явищ, розкриває нову царину об'єктивної дійсності і, разом з цим, активізує оволодіння мовою. Водночас із цим формується орієнтування у мовних явищах, заснованих на мовленнєвих уявленнях.

Природа уявлень, їхні механізм та особливості формування у дітей були висвітлені в дослідженнях Б. Баєва, І. Беха, Л. Венгера, Л. Виготського, В. Давидова, Г. Костюка О. Потебні, О. Леонтьєв, О. Лурія, С. Рубінштейна, І. Синиці, в яких виявлено зв'язок уявлень і понять, складну організацію формування узагальненого знання та доведено необхідність спеціального навчання, де дорослий допомагає зафіксувати образи, предмети, явища в їхніх індивідуальних і загальних рисах [3; 5; 13].

Сформовані уявлення використовуються дітьми у процесі різних видів діяльності, зокрема, в мовленнєвій, а саме у складанні висловлювань.

Проблема функціональної різноманітності мовлення, у становленні якого враховуються умови, форми та цілі спілкування потрапила в поле наукового інтересу В. Бадер, Д. Баранник, А. Богуш, Н. Гавриш, О. Глазова, Т. Донченко, О. Компаній, Л. Міненко, Л. Рускуліс [1; 2; 6; 7; 8; 9; 12; 14; 16]. Ними доведено, що елементи монологічного мовлення з'являються у дітей у два-три роки, а діти старшого дошкільного віку вже прагнуть адекватно відтворювати отримані враження, знання у різних формах висловлювання.

Оволодіння знаннями про різні типи тексту дає можливість усвідомленого спілкування та дозволяє складати різні за типом моделі висловлювань – опис, розповідь, роздум. Однак аналіз літератури, пов'язаний з дослідженням питання про доцільність та можливість використання дітьми старшого дошкільного віку мовленнєвих уявлень про різні типи тексту у складанні висловлювань, свідчить про те, що теоретичні та методичні аспекти використання мовленнєвих уявлень як розвивального потенціалу зв'язного мовлення вивчені недостатньо ґрунтовно.

Разом з цим, на наш погляд, узагальнені знання про типи тексту мають широкі можливості для розвитку усвідомленого ставлення старшого дошкільника до власного висловлювання, його структури, семантики, граматики. Досвід створення одиничного висловлювання ще недостатній для їхньої інтеграції. Тим часом практика засвідчує, що саме в умовах природнього мовленнєвого спілкування діти найчастіше вдаються до використання змішаних текстів, але вміння поєднувати різні типи текстів, вибудовувати єдину схему викладення потребує певного перетворення уявлень.

Мета дослідження – вивчити ефективні педагогічні умови формування мовленнєвих уявлень про типи тексту.

Завдання дослідження:

1. З'ясувати сучасний стан проблеми формування мовленнєвих уявлень у дітей старшого дошкільного віку про різні типи тексту (опис, розповідь, роздум) в педагогічній теорії та освітній практиці.
2. Виявити критерії, показники та охарактеризувати рівні сформованості мовленнєвих уявлень у дітей старшого дошкільного віку про різні типи тексту (опис, розповідь, роздум)
3. Розробити експериментальну модель формування мовленнєвих уявлень у дітей старшого дошкільного віку про різні типи тексту (опис, розповідь, роздум).

2. Процес формування уявлень у дітей дошкільного віку

Праці відомих учених-педагогів і психологів свідчать, що досліджувана проблема формування уявлень належить до пріоритетних у вітчизняній науці: Б. Баєв, Г. Костюк, С. Кулачківська вивчали вплив сприйняття у процесі формування уявлень; Л. Долинська, О. Кононко, Л. Проколієнко, Д. Ніколенко розкривали роль слова та поняття у процесі формування узагальнених знань; В. Давидов, І. Бех, С. Максименко з'ясували співвідношення загальних та одиничних уявлень; І. Синиця, І. Карабаєва, Р. Павелків, О. Цигипало спинялися на взаємозв'язку сприйняття та мислення при формуванні уявлень. Вікові особливості формування уявлень у дітей дошкільного віку були предметом дослідження Л. Балацької, Л. Бутивщенко, О. Запорожця, В. Котирло, О. Проскура, В. Мухіна, О. Скрипченко.

Засадничими для досліджень у цій галузі є положення про взаємодію відчуттєвого та логічного, конкретного та абстрактного на будь-якому етапі пізнання, зокрема, на чуттєвому, найвищою формою якого є уявлення.

Єдиного, усталеного визначення поняття «уявлення» у науковій літературі немає. Ми пристаємо до позиції Б. Баєва, який у двосторонньому характері первинної форми узагальненого знання виділяє процес та результат. У характеристиці «процесу» автор указує на перехід дитини від виділення властивостей (ознак), які схожі, істотні та збігаються для групи предметів і виокремлення їх на основі минулих вражень від індивідуальних, другорядних. Тобто, уявлення – це «психічний пізнавальний процес відтворення образів предметів, подій на

грунті їхнього пригадування або ж продуктивної уяви, і є переходом відчуття до логічної форми думки» [3, с. 17].

Результатом цього процесу, зазначає дослідник, є вміння дитини словесно описати, позначаючи особливими термінами або цілими словесними формулюваннями, вказуючи саме на характерні риси, абстрагуючись від окремих одиничних ознак предметів, сукупність яких точно і однозначно визначає зміст результату проведеного узагальнення.

На відміну від відчуття та сприйняття, уявлення, як зазначають Л. Бутивщенко, Д. Дубравська, Т. Дуткевич, це – наочний образ предмета, що не сприймається в даний момент, але був сприйнятий раніше [10; 11]. В уявленні ще немає повної абстракції, у ньому є наочність конкретних узагальнених образів дійсності.

Уявлення, стверджує Б. Баєв «як форма знання дозволяє знаходити подібні, істотні ознаки для групи предметів і відокремлювати їх від індивідуальних, другорядних ознак» [3, с. 20]. Він зазначає, що уявлення виникають на основі минулого досвіду (відчуття і сприйняття) шляхом його відтворення в пам'яті або уяві, вони не такі яскраві і детальні, але більше систематизовані та узагальнені. У них відображуються найбільш характерні наочні особливості, властиві для цілого класу схожих об'єктів. Уявлення, на думку О. Потєбні, «відоме споглядання нашої думки має значення не саме собою, а лише як форма, в якій чуттєвий образ виходить у свідомість» [15, с. 3]. Завдяки цій формі в пам'яті людини десятки тисяч подібних утворень зливаються в одиниці, утворюючи цілісну картину світу речей [15].

Отримані уявлення дитина висловлює у слові чи словосполученні, вибудовуючи свої знання у певну систему в залежності від мети повідомлення. Як стверджує Б. Баєв, уявлення дитини дошкільного віку ближче до реальності, вони менш абстрактні, ніж поняття.

На думку Г. Костюка, уявлення – це узагальнена форма відображення дійсності набагато змістовніша, ніж попередні образи речей, та є її абстрактним, глибоким та правильним відображенням [13, с. 251]. Завдяки цій формі уявлення вся сукупність ознак зводиться до одного. Г. Костюк звертає увагу на те, що уявлення – це ще не логічна форма, а психологічна, яка утворюється на основі відчуттів і сприйняття, тому що в уявленнях ще не виділені внутрішні, приховані закономірні зв'язки й відношення. Відображуючи предмети та явища об'єктивного

світу опосередковано, за допомогою відчуття, сприйняття, спираючись на них, уявлення звільняються від безпосереднього чуттєвого сприйняття, але зберігають наочний образ предмета, як в його суттєвих і загальних рисах, так і в індивідуальних, несуттєвих у наочно-образній формі, те, що на даний момент не діє на органи чуття, але діяло в минулому. У такій елементарній формі починає проявлятися узагальнення багаторазового сприйняття конкретного предмету як його образу.

Як зазначають Р. Павелків, І. Карабаєва, С. Ладивір, С. Тищенко, Т. Титаренко, О. Цигипал, коли дитина навчиться впорядковувати виділені ознаки, позначаючи їх особливими термінами або цілими словесними формулюваннями, сукупність яких точно і однозначно визначає зміст результату узагальнення, тоді починають формуватися поняття. Завдяки словесному визначенню, вираженому в понятті, узагальнені ознаки стають абстрактними, самостійними [17, с. 15].

Особливості розвитку уявлень та формування понять висвітлені у працях І. Беха, Л. Виготського, В. Давидова, Ж. Піаже, Г. Костюка, Л. Рубінштейна, І. Синиці і розглядаються дослідниками у взаємозв'язку з мовленнєвим розвитком дитини, оскільки «слово», як стверджує І. Бех, – це поняття, яке фіксує та узагальнює отримані уявлення [5, с. 15]. Ми пристаємо до позиції цих вчених, які зазначають, що виникнення уявлень і формування понять ґрунтується на психологічних закономірностях загального ходу розвитку мислення та мовлення.

Справжнє пізнання довкілля дитиною починається з появою першого слова. Перші слова дитини звернені до предмета та позначають його. Однак ці слова спочатку мають «симпрактичний» характер, вони тісно вплетені в практику, тобто нерозривні з дією. Дитина дошкільного віку опановує суто зовнішню форму об'єкта, що випереджає функціональне використання цього знака. У свідомості з'являється хіба що внутрішня, несвідома «модель» предмета, зазначає І. Синиця, тому що спочатку предметна діяльність дитини має дифузний характер: вона не розрізняє предмети та знаряддя своїх дій, себе та інших учасників спільних дій, її відчуття пов'язані з рухом, а пізнавальна діяльність – із практикою. Очевидно, що на даному етапі для дитини предмети, їхні образи, існують невідривно від її життєдіяльності. Дитина їх не виділяє, тому, що не усвідомлює, як самостійний, окремий елемент. Надалі дитина починає відкривати для себе, що речі не просто мають імена, а в них можуть бути

виділені окремі складові частини, що ім'ям та словом позначаються предмети. Таким чином, у процесі засвоєння дитиною мови та пізнання довкілля її предметна діяльність розвивається від наочно-дієвої ситуативної форми до інтелектуальної метамовної та переходить на наступний ступінь розвитку предметно-практичної діяльності.

На наступному етапі, як підкреслюють Л. Долинська, Т. Косма, О. Скрипченко, слово починає набувати морфологічних диференційованих форм, відбувається величезний стрибок у словнику дитини. До цього у словнику дітей переважали аморфні слова, які могли означати будь-які предмети, що мають різний зміст, але значення слова звучуться, і словник зростає. Відбувається засвоєння граматичного ладу мови, і будова слова із симпрактичної стає синсемантичною: дитина змушена збагачувати свій словник, тобто засвоїти такі слова, вважає О. Скрипченко, які адекватно відображали б не тільки предмети, а й якість, дію, відношення.

Слово відокремлюється від дії і поступово набуває самостійності, предметного значення, перестає позначати ситуацію і стає самостійним.

Чим більше дитина опановує предметну діяльність, тим вагомішим стає перцептивний та моторний досвід дитини, на основі яких формуються інші види діяльності, серед яких і мовленнєва діяльність.

Елементарний досвід, як зазначає К. Ушинський, на основі якого дитина починає впізнавати предмет, пов'язаний зі встановленням схожості та відмінності та є першим проявом розумової операції – порівняння.

Л. Венгер, В. Давидов, Д. Ельконін, С. Рубінштейн виділяють елементарні емпіричні та теоретичні узагальнення, ґрунтуючись у своїй періодизації на віковій особливості розвитку мислення дитини. Емпіричні знання відображають зовнішні подібності предметів і спираються на наочні уявлення, що дозволяє виділити однакові загальні властивості. Емпіричне узагальнення ще не повне і не точне, у ньому елементи істотних ознак об'єктів змішані з несуттєвими. Його змістом є зовнішні, помітні, життєві, значимі ознаки, на основі яких діти орієнтуються під час предметних дій.

Дослідники стверджують, що емпіричне узагальнення проводиться найчастіше у плані уявлень. Його змістом стають хоч і зовні, чуттєво дані якості предметів, але такі, які забезпечують достатню повноту і точність використання узагальнень під час виконання різних завдань,

що потребують впізнавання, класифікації і систематизації, узагальнення на рівні «елементарних понять».

Для нашого дослідження важливі висновки авторів Т. Дудкевич О. Запорожця, Г. Люблінської, Д. Ельконіна про те, що на певному етапі розвитку чуттєво-предметної діяльності старший дошкільник спроможний засвоїти деякі наукові знання, опанувати основами мислення теоретичного типу. Це, на думку дослідників, можливо у тому випадку, коли у змісті навчання є не тільки зовнішні, безпосередньо дані якості предметів, але й їхні найпростіші внутрішні взаємозв'язки, їхні суттєві відношення. Проте орієнтуватися в суттєвих властивостях об'єкта та виділяти з маси неістотних, за твердженням Т. Дудкевич, дитина зможе лише в тому випадку, якщо її спрямувати на змістовне узагальнення. Змістовне узагальнення означає формування таких форм предметно-практичної перетворюючої діяльності, «які адекватні отриманню відповідних теоретичних знань» [11, с. 3].

У старшому шкільному віці узагальнення відбувається на основі мисленнєвого та системного аналізу відношень та зв'язків між об'єктами, що відповідають рівню наукового мислення.

У дослідженнях О. Барташнікова, І. Барташнікової, І. Беха, О. Кононко, О. Проскури, В. Мухіної показано, що для самостійного вироблення поняття у дошкільному віці насамперед необхідно, щоб діти проаналізували та порівняли один з одним велику кількість однакових або подібних об'єктів, спеціально для цього підібраних і запропонованих дорослим. При цьому послідовно розглядаються окремі особливості цих об'єктів і визначається чим ці об'єкти відрізняються один від одного [4; 5].

Відбувається вибір загального для всіх об'єктів. Ці об'єкти дають визначення поняття у формі переліку загального, яке входить до обсягу відповідного об'єкта. Враження можуть бути отримані безпосередньо від предметів, або на основі їх словесного опису або зображення схемами.

Оскільки емпіричні знання фіксуються у вигляді наочних уявлень, а їхнє узагальнення здійснюється з допомогою образних засобів (еталонів, символів, умовного заміщення моделі), то особливого значення набуває, на думку Л. Венгера, організація досвіду дитини, де дорослий допомагає узагальнити і зафіксувати його.

Отже, зіставлення схожих предметів чи уявлень про них на основі аналізу, завдяки якому самі предмети та уявлення розчленовуються на окремі розрізнені ознаки та елементи, на основі абстракції деякі з цих ознак ніби ізольовані від інших. Взявши ці ознаки у певній єдності (синтез), ми поширюємо отриманий комплекс на всі предмети цього роду (узагальнення), це і є утворенням понять.

На даному етапі всі умови спілкування, які ускладнюються, вимагають від дитини не тільки сприйняття і відображення, а й вираження отриманих уявлень про зміни в навколишній дійсності, отже, вимагають відповідних мовних засобів. Дитина починає шукати правило, відповідно до якого потрібно обрати саме цю форму. Як зазначають О. Барташніков, І. Барташнікова, у дорослого вибір форм обумовлений сформованими у мові засобами, а дитина прагне вибрати форми мотивовані, пов'язані в її уявленні з образами предметних відношень. Вона починає орієнтуватися на знайому форму та аналогічні явища позначає аналогічним чином. Кожна створена форма означає для дитини нове відношення у світі речей. Це дозволяє їй поступово узагальнювати той словотвірний елемент, який означає це відношення [4, с. 23].

Вступаючи в різні умови спілкування, які вимагають різних форм повідомлення, дитина починає адаптувати отримані уявлення в мовленнєвій діяльності через об'єднання отриманих знань та вираження їх у відповідних схемах викладення – текстах різного типового значення.

Вся робота над змістовною стороною мовлення передбачає організацію засвоєння комунікативної структури висловлювання у взаємодії з розвитком фонематичної, лексико-семантичної та граматичної системи у дитини, що забезпечує у складанні висловлювання точність слововживання, різноманітність лексичного наповнення тексту та його граматичного оформлення. Формування мовленнєвих узагальнень становить ядро психологічного механізму засвоєння мови, а не їхнє наслідування мовлення дорослого.

У дослідженні Н. Швачкіна доведено, що фонематичний розвиток мовлення дітей залежить від психологічних особливостей фонем. За однією фонемою розрізняється сенс слова, фонема включає в себе низку фонетичних уявлень. «Разом із цим фонема є узагальненням фонетичних уявлень, подібних за своєю розрізнявальною функцією за смыслом. Ось чому фонема є своєрідною єдністю спільного та одиничного». Основу засвоєння граматичного ладу становить форму-

вання граматичних узагальнень, що підтверджується у дослідженні Ф. Сохіна. Засвоєння граматики пов'язане з когнітивним розвитком дитини, тому що формування мовних узагальнень у мовленні передбачає роботу мислення. Процеси аналізу, синтезу, абстракції та узагальнення призводять до засвоєння лексичних та граматичних значень.

У дослідженнях Н. Маковецької, Л. Лопатинської доведена можливість досягнення високого рівня поділу речення на слова на основі методу поетапного формування розумових дій. Ми погоджуємося з позицією Т. Косми, О. Скрипченко, які зазначають, що усвідомлення мовної дійсності дітьми дошкільного віку можливе за умови накопичення знань, уявлень про мову та її якості.

Термін «мовленнєві уявлення» одним із перших увів до наукового обігу О. Потебня, який вивчав значення мови як предмету навчання. Він наголошував, що вивчення мови можна починати з маленькою дитиною ще до школи, за умови, якщо дитина уважно ставиться до навколишнього життя. Різномічне вивчення мови, на його думку, складається з:

- 1) вивчення того фізичного середовища, в якому відбувається мовне спілкування між людьми;
- 2) вивчення фізіологічних засобів і функцій, аз допомогою яких досягається мовне спілкування між людьми;
- 3) вивчення самих мовних уявлень як у їхній сукупності, так і за окремими категоріями [15, с. 12].

Автор при цьому виділяє складові частини мови, які можуть бути «усвідомлені» дитиною дошкільного віку— це процес вимови та слухання, розкладання складних мовних цілих та визначення найпростіших одиниць мови та їхніх поєднань, вивчення будови поточної мови, зв'язок між значеннями слів та виразів, звукова та смислова спорідненість слів та їхніх частин.

Сучасні науковці зазначають, що перераховані О. Потебня складові частини мови в тій чи іншій мірі доступні елементарному усвідомленню їх дітьми і це доведено у багатьох сучасних дослідженнях.

Проаналізувавши наукові праці під кутом зору досліджуваної проблеми ми будемо розуміти мовленнєві уявлення як первинні мовні узагальнення про структуру тексту, семантику слів і речень, що спираються на розуміння зв'язків і відношень у довкіллі, обумовлених потребою повідомлення в адекватному типовому оформленні.

3. Модель експериментальної програми навчання

Основна мета експериментального навчання полягала в розробці програми, спрямованої на розвиток у дітей старшого дошкільного віку мовленнєвих уявлень про тексти різного типового значення, формування умінь складати: опис, розповідь, роздум.

Завданнями формувального етапу були:

1. Формування уявлень дітей про різні типи тексту.
2. Формування навичок та умінь в організації тексту різного типового значення:
 - а) формування знань про структурне оформлення;
 - б) розвиток семантики слова та семантики речення;
 - в) ознайомлення дітей з різними способами смислового та стилістичного зв'язку між частинами тексту.

3. Активізація мовних уявлень та умінь дітей у побудові змішаних текстів: вчити поєднувати різні типи текстів, використовуючи та орієнтуючись на особливості організації кожного типу.

Експериментальна програма навчання складалася із чотирьох етапів. Комплексні заняття з розвитку мовлення були ключовими в експериментальній програмі. Спеціальні вправи включалися як частина занять по ознайомленню з довкіллям та з художньою літературою.

У експериментальній програмі навчання брала участь експериментальна старша група закладу дошкільної освіти № 214 «Білочка», у кількості 25 осіб. Друга – старша група закладу дошкільної освіти № 386 «Чомусики» м.Дніпро виступала як контрольна.

В експериментальній групі навчання здійснювалося за кількома напрямками:

- 1) збагачення уявлень про навколишні предмети, явища, події, на основі якого активізується лексика;
- 2) заняття, на яких розкривається смислове значення слів: «опис», «розповідь», «роздум»
- 3) робота над семантикою слова, речення;
- 4) розвиток умінь складати різні типи тексту.

З огляду на те, що уявлення, що будуть формуватися складні, то необхідно забезпечити великий обсяг різноманітних методичних матеріалів, дидактичних ігор, вправ, спостережень за мовленням дітей. З цією метою використовувалися такі: картинки, за якими можна

скласти опис, розповідь роздум; скласти текст за запропонованими ознаками, діями, причинами; малюнки дітей, що відображають уявлення про предмет, явища, події, які вимагають опису, розповіді, роздуму; добір слів до картинок, що відображають різні типи тексту; розповідь за допомогою значків (мнемотехніка); складання та підбір речень до різних типів тексту; визначення типу тексту за заголовком; ознайомлення зі структурою тексту; використання моделей за кольоровою ознакою; аналіз літературного тексту; завдання на узагальнення, мотивацію з використанням опорних слів; система завдань зі складання змішаних текстів.

Перший етап експериментальної програми.

Завдання першого етапу:

1. Формування уявлень про значення мовлення та його різних форм в залежності від мети спілкування.

2. Навчання дітей розрізняти поняття: «опис» (описувати) «розповідь» (розказувати); «роздум» (роздумувати).

3. Навчання старших дошкільників визначати характерні особливості тексту (структуру, семантику слова та семантику речення) та його функціональне призначення, формулювати поняття.

Дітям пропонувалося за допомогою картинок, що зображують різні мовленнєві ситуації, розкрити значення мовлення для людей. Наприклад, хлопчик просить тата полагодити зламану іграшку; після перегляду казки діти діляться враженнями; хлопчик розповідає друзям, що з ним трапилося у бабусі на канікулах; дівчинка відповідає на уроці і описує біля дошки картинку із зображенням білки. Вводячи дитину у створену проблемну ситуацію, ми пропонували обіграти одну з них (наприклад, поділитися з другом враженнями про переглянутий фільм, не використовуючи мовлення), підводячи тим самим дітей до усвідомлення важливості мовлення в житті людини.

Надалі діти аналізували розповіді «Нісенітниці», які включають різні типи текстів, задалегідь неправильно з'єднаних. Наголошуючи на незрозумілості розповіді, діти доходили висновку про те, щоб бути зрозумілим для інших, треба правильно висловлювати свої думки, різні форми мовлення вимагають певного оформлення.

Для формування в дітей інтересу до внутрішнього змісту висловлювання, його зв'язків, як зазначав Б. Баєв, необхідно спеціально

вводити дитину в такі ситуації, всередині яких виникає потреба у відповідних поняттях. Така проблемна ситуація у формувальному експерименті створювалася внаслідок того, що діти виявляли у близьких за тематикою текстах різні слова.

Діти прагнули дізнатися, чому не можна використовувати в описі «тому що», в розповіді лише перераховувати ознаки, в роздумі приховати докази. На наступних заняттях діти розкривали семантичне значення слів (опис, описувати, розповідь, розповідати, роздум, роздумувати) та їхнє функціональне призначення. Їм ставили запитання, підкріплені картинками, що зображують різні ситуації, які вимагали від дитини відповідної форми викладу. Пропонувалося уважно подивитися на картинки та пояснити:

- за якою картинкою можна описати героя і скласти опис;
- за якою картинкою можна розповісти історію та скласти розповідь;
- за якою картинкою можна поміркувати, дати відповідь на запитання, довести і скласти роздум.

При цьому зверталася увага на кількість героїв (один-багато), їхнє положення (статичне – опис; динамічне – розповідь, незавершене або завуальоване, порівнюване – роздум). Акцентувалася увагу на взаємостосунках героїв, розташування за картинками або на картинці, взаємозв'язок картинок (перша картинка – це частина оповідання, яку доповнює та розвиває друга картинка, і так далі, відсутність хоч однієї веде до порушення розповіді). В результаті аналізу цієї схеми діти робили такі висновки

1. Якщо на картинці зображений герой, у якого добре видно всі частини тіла, то можна скласти опис, описати який він (герой).
2. Якщо зображено багато героїв на кількох картинках, із якими відбуваються різні дії, події, то можна скласти розповідь. Розповісти, що сталося з героями, чим закінчилися події (історія).
3. Якщо зображена незакінчена ситуація, можна скласти роздум.

Підбір слів до картинок дозволяв визначити характерні особливості типів мовлення в лексичному оформленні та проводити роботу над семантикою слова та семантикою речення. Наприклад: «До якої картинки підібрані такі слова: сірий, пухнастий, веселий; запросив, прийшли, вітали, веселилися, грали; ховається тому, що, по-перше, боїться, по-друге, боягузливий, по-третє, тому що не побачив, не помітив».

Робота над семантикою слова передбачала також використання інших форм, наприклад, знайомство з предметами довкілля. Ми вчили дітей відбирати і давати точну характеристику вказаному предмету, об'єкту, знаходити предмет у навколишньому середовищі через вказану характеристику, наприклад в таких іграх: «Скажи навпаки» (мокрый – сухий, добрий – злий, твердий – м'який, чистий – брудний, шкідливий – корисний, старий – молодий, дитячий – дорослий, кислий – солодкий, веселий – сумний).

Другий етап. На цьому етапі формування було запропоновано такі завдання, які мали таку мету:

1. Навчити розуміти тему висловлювання, бачити тематичну єдність та відмінність, бачити відповідність змісту до теми висловлювання, підбирати заголовок до тексту та визначати тему власних висловлювань.

2. Формувати знання та вміння про різні способи складання текстів.

3. Сформувати у дітей уявлення про різну структурну організацію текстів, їхнього лексичного та граматичного оформлення, навчити використовувати різноманітні засоби зв'язку:

а) опис – загальна теза, характеристика ознак об'єкта, підсумкова завершальна фраза, оцінне ставлення до об'єкта (лексичні та синтаксичні засоби, спрямовані на визначення об'єкта, його ознак, образні засоби мовлення: епітети, метафори, порівняння);

б) розповідь – початок події, розвиток дії, кінець події; засоби, що передають розвиток дії: видові та часові дієслівні форми, лексика, що позначає час, місце, образ дій; слова зв'язку в реченні.

в) роздум – теза, доведення, висновок, способи вираження причинно-наслідкових відношень: складнопідрядні речення зі сполучником «тому що»; вставні слова).

Для реалізації першої мети читалися оповідання: «Осінній подар» Ю. Старостенко, «Хто як до зими готується» Г. Скребицький; читалися вірші: «Калина» В. Дворецька, «Шипшина» К. Перелісна.

Діти розглядали картинки, в яких відображені різні теми розповідей, розповідали їх зміст, відповідали на запитання педагога, такі як: «Розкажи, про що йшлося на початку розповіді, у середині і чим закінчилася розповідь». Проаналізувавши зміст оповідання, діти визначали його тип і давали йому назву, співвідносили з авторською інтерпретацією, відображали у малюнках тему та зміст прочитаного тексту. Цей

спосіб роботи дозволив дітям розглянути особливості висвітлення у заголовку основної ідеї розповіді, сприяти розвитку вміння визначати тему розповіді, відображаючи зміст майбутньої розповіді у мовленні та малюнку одночасно. У той самий час за назвою діти визначали спосіб викладення, визначивши героїв, їхні стосунки та розташування на картинках, в залежності від поставленої мети. Все це сприяло оволодінню різними способами побудови текстів та висловлення думки. Наприклад, дітям пропонували заголовок розповіді «Мій собака», зосереджували увагу на змісті майбутньої розповіді, завдяки таким запитанням: «Про кого буде наша розповідь?» (Про собаку), «Про що ми розкажемо на початку розповіді?» (Познайомимо з персонажем), «Про що ми будемо розказувати в середині розповіді?» (Опишемо, який був собака), «Чим закінчиться наша розповідь?» (покажемо, чому цей собака найулюбленіший або чому я люблю його). Звертали увагу дітей, що такий заголовок притаманний для опису, заголовок «Як ми одного разу гуляли з собакою» передбачає розповідь, заголовок «Чому мені потрібен собака?» – потребує роздуму.

Аналіз літературних текстів і текстів, розроблених нами («Казочка про зайчикову знахідку» І. Андрусак, «Чорноморденький» О. Іваненко, «Моя улюблена іграшка», «Поранена білочка», «Чому зайчєня не змогло запросити друзів на хоровод біля ялинки?»), дозволив через спостереження за мовленням проаналізувати розвиток сюжету розповіді; наочне відображення у картинках дозволяло позначити структуру тексту, рух думки від однієї частини до наступної; пошуку точного підбору слів, їхньому поєднанню в реченнях сприяв аналіз авторської інтерпретації тексту, його лексики та граматики.

Аналіз змісту відбувався за такими алгоритмом:

1. Заголовок – визначити основну тему. Після прочитання розповіді дітям ставили запитання: «На яку тему розповідь?». Діти розглядали картини, визначали тему та співвідносили тему розповіді з її змістом.

2. Визначити тип тексту:

- «Я думаю, що це опис, тому що...»;
- «Я вважаю, що ця розповідь нам розповідає»;
- «Я вважаю, що це міркування».

3. Визначити структурну організацію:

- Що (про що) йдеться на початку розповіді?

– У середині розповіді?

– У кінці розповіді?

Після виділення частин тексту та визначення їхнього змісту дітям пропонувалося відобразити структурні частини малюнку чи моделі.

Текст розбивався на структурно-сміслові одиниці. Увага дітей зосереджувалася на тому, що у першій частині розповіді автор називає предмет опису; знайомить із героями та розкриває їхні взаємини у розповіді; або висуває тезу, ставить запитання, на яке необхідно дати відповідь у роздумі.

У другій частині називаються компоненти об'єкта, його ознаки в описі; розкривають події, що сталися з героями у розповіді; перераховуються докази у роздумі.

У третій частині розповіді – вказують на призначення предмета або дають оцінку в описі; пропонують кінець історії у розповіді; роблять висновок у роздумі.

4. Спільне складання розповіді з поясненням авторської лексичної (семантичної) та граматичної побудови. Наприклад: «Як сказав автор про вовка на початку розповіді, у середині і наприкінці, які використовував речення?»; «Які події сталися з ведмежатами? Розкажіть про них так, як розповів автор у розповіді»; «Які слова використовувалися в розповіді для доведення того, чому зайчик не зміг запросити друзів на хоровод біля ялинки? Чому у такій послідовності?». Звертали увагу на семантику слів та семантику речень. Ми спонукали дітей не тільки підбирати різні визначення та поєднувати їх у речення, але й узгоджувати їх у роді, числі, відмінку. Наприклад: «Скажи, які були ведмежата і порівняй їх із ведмедицею. *Ведмежата були веселими, бешкетними, неслухняними, маленькими, пустотливими дітьми, а ведмедиця була великою, суворою, серйозною мамою*». Дітям давали завдання не просто назвати ці характеристики, а й інтонаційно їх відобразити.

Для усвідомлення структурної організації тексту дані оповідання пропонувалися в іншій формі: у формі незакінченої розповіді, коли, читаючи, пропускали деякі частини сюжету (початок – середина – кінець).

До заняття була включена робота з моделлю, картинками, що зображають події, взаємодії героїв. Основний зміст розповіді був заміщений геометричним фігурами, які дозволяють простежити послідовність структури тексту. При використанні моделі на перших етапах ми зіт-

кнулися з таким явищем, коли дошкільники правильно виконували дію в маніпуляційному плані, визначали, вибудовували модель адекватно запропонованому тексту, але не могли достатньо вмотивувати, пояснити свої дії, через виділення ознак тексту. Тому ми навчали дітей мотивувати свій вибір. Спочатку модель виступала для них як зображення структури тексту, а потім була орієнтиром, за яким діти повинні скласти текст самостійно. Наприклад, вивішувалися картинки, що відображають зміст знайомої дітям розповіді, попередньо структурно складені і послідовно розташовані на стенді. Пропонувалося уважно їх розглянути, чи правильно вихователь їх розташував і розкрити зміст структурних частин розповіді – початку, середини, кінця. Після того як діти уточнили зміст розповіді, вибудували її структуру, вихователь пропонував замінити героїв та їхні стосунки (тобто основне, найголовніше в розповіді, те, що нам допоможе згадати та розказати його) геометричними фігурами. Дітям пропонували завчасно обговорити вибір кожної геометричної фігури для персонажа, його кольорове зображення (за характером, за природнім відтінком, за виконуваною роллю у розповіді). Дітям пропонувалося описати персонажа, його характер, дати відповіді на запитанням: «Який вовк?» – сірий, злий, сильний (характер та особливості персонажу були відображені в геометричній фігурі «сірий квадрат»). Який був заєць в розповіді? – невеликий, біленький, швидкий, боягузливий (характер та особливості персонажу були відображені в геометричній фігурі «біле коло»). Діти не просто перераховували характеристики героя, а також мали показати ці відмінності інтонаційними засобами. Потім педагог вивішував розповідь із отриманими змінами та пропонував порівняти з попередніми картинками, з'ясовуючи у дітей: «Чи змінилася наша розповідь, її структура, зміст? Якщо ні, то чи можна за нашими картинками скласти ту саму розповідь, що й за попередніми?», а також пропонував дітям скласти розповідь, використовуючи отриману модель.

Наступні заняття були спрямовані на формування узагальнення уявлень та умінь визначати тип тексту та мотивувати свій вибір. Дітям були прочитані розповіді «Чому мені подобається відпочинок у селі в бабусі» Г. Чубач, «Сорока» Г. Скребицького, «Як курча вчилася плавати» Н. Забіла. Діти повинні були визначити і назвати тип розповіді, перерахувавши її характеристики, скласти доказову схему, використовуючи опорні слова: «Я думаю, що це – опис, тому що...».

Для закріплення уявлень і умінь у створенні та побудові текстів різного типового значення на кожному занятті використовували художні ілюстрації, які забезпечують поетапне малювання тексту і його послідовне мовленнєве відображення. Діти розглядали картинки, малювали їх за уявлення (спираючись на прочитаний зміст розповіді), зображували відсутні частини розповіді, змальовували картинки зображеної розповіді. Усе це забезпечило посилення мотивації та зацікавленості дітей у виконанні завдань.

Третій етап. До цього етапу входили заняття, на яких діти самостійно і спільно у підгрупах придумували розповіді. На заняттях здійснювався розвиток навичок та умінь складати розповідь, лексичного та граматичного їх оформлювати. Використовувалися різні прийоми: запитання, запропоноване слово, доповнення речення – «Я почну, а ти продовжиш». Розповідь у підгрупах (перша підгрупа – початок; друга підгрупа – середина; третя підгрупа – кінець). Вихователь пропонував дітям свою форму опису, де він спеціально пропускав усі основні компоненти опису, позначав лише його початок. Наприклад: «А тепер послушайте, який опис я склала: «Це зайчик...» – Вам сподобався мій опис? Чого не вистачає у моєму описі?» Діти таким чином разом із педагогом вибудовували схему викладення, добирали слова для точного та повного опису героя, складали речення. Наприклад: Що знаходиться на голові у зайця? – «На голові у зайця знаходяться вухка.» – «Які вухка у зайця?» – «Вухка у зайця (або «його вухка») довгі і настожені». У результаті було складено такі розповіді: «Зайчик Вуханчик», «Чому зів'яли квіти?», «Пригоди зайця». Наприклад, спільно складена розповідь педагога та дітей «Чому зів'яли квіти?». «Іринка та Яринка дуже любили квіти. Яринка свої квіти поливала, доглядала їх. По-перше, дивилася чи волога земля, по-друге, поглядала чи вистачає сонечка, по-третє, звертала увагу чи не жовтіють листочки. А Іринка думала, що квіти доглядати не треба і не стежила за ними, тому квіти у неї зів'яли та загинули. А Яринчині квіти стали ще красивішими і зацвіли великими квітами». Наприкінці навчання вихователь пропонував намалювати розповідь, або доповнити відсутні частини та намалювати їх. Після того, як складені розповіді були відображені в малюнках, пропонувалося дітям дати відповідь на запитання: «Яку розповідь ти склав?», «Що в тебе вийшло?», «Як ти її назвав?». Дитина мала не

лише визначити зміст своїх відповідей, а й мотивувати свій вибір, спираючись на уявлення, висловити свій результат, озвучити його.

Система занять, розроблена нами на першому, другому та третьому етапах, дозволила сформувати у дітей уявлення про тексти різного типового значення, про їхню структуру, засоби зв'язку, семантику слова, семантику речення, активізувати мовленнєві вміння та навички у складанні висловлювання, що забезпечило усвідомлення та довільність у виборі змісту та організації тексту залежно від мети викладу. Різноманітні методи та прийоми: предметні, сюжетні картинки, що відображають структуру тексту та його основний зміст, малюнки дітей, що відображають зміст розповіді та потребують опису, розповіді, роздуму; картинки, що відображають тип мовлення і дозволяють підбирати лексику, складати речення залежно від типу тексту, що у картинках; моделі тексту; літературна інтерпретація текстів; мовленнєві ігри та вправи; ситуації, що відображають різні форми спілкування, дозволили виробити міцні та гнучкі мовленнєві навички та вміння, забезпечили трансформацію знань про текст, які стали більш точними, стійкими та узагальненими. Це дозволило перейти на четвертий етап навчання.

Четвертий етап. Він був основним етапом навчання зі створення змішаних тестів і був спрямований на розвиток динаміки мовленнєвих уявлень та умінь використовувати, інтегрувати знання про різні типи в нових умовах спілкування: опис та роздум, роздум та опис, розповідь та опис.

На заняттях цього етапу діти отримували знання про особливості та способи поєднання різних типів текстів.

На перших заняттях дітей ознайомили з тим, що будь-яка розповідь, маючи свою задану структуру та спосіб викладу, може поєднуватися з іншими формами, але тільки за умови повного відображення в розповіді характерних особливостей кожного типу, що дозволить вибудувати єдину схему викладу.

Наприклад, дітям зачитувалися два тексти: опис та розповідь «Бім – мій улюблений пес» та розповідь «Як мій пес врятував мене», але назва розповідей дітям не оголошувалася. Після прослуховування дітям пропонувалося визначити тип розповіді, назвати особливості кожного типу тексту (ознаки, структуру, які використовувалися слова, речення) і за змістом дати заголовки кожному тексту. Після цього педагог пропонував дітям спробувати поєднати ці оповідання, починаючи з його назви. Діти

поєднували назви, які після трансформації звучали так: «Як одного разу мій улюблений пес Бім врятував мене». Потім пропонувалося поєднати ці розповіді. З дітьми обговорювалася структура майбутньої розповіді, тематичне оформлення та її зміст за такими компонентами:

1. Хто герої нашої розповіді, які вони?
2. Що сталося з хлопчиком та собакою в лісі, в яку пору року?
3. Як Бім знайшов дорогу додому, чим закінчилася прогулянка лісом?
4. Як хлопчик віддячив собаці?

Модель оповідання вивішувалась на стенд у вигляді послідовно розташованих картинок, і пропонувалося пограти в гру «Хто більше назве зовнішніх особливостей собаки» (наприклад, велика, з темно-коричневими плямами, морда коричнева, довгі вуха.), «Хто розкаже про особливості погоди, яка була і як вона змінювалася цього дня» (теплий, сонячний, прекрасний, стемніло); «Що робили?» шукав дорогу додому, врятував мене, нагородив смачною кісточкою, заснули). Потім діти складали одну розповідь із заздалегідь прочитаних, поєднуючи дві розповіді в одну.

Було обговорено та складено такі форми поєднання текстів: опис та роздум; роздум та опис; розповідь та опис. Наприклад, розповідь та опис: «У мене є собака. Звати його Бім. Він мисливської породи: великий, білий із темно-коричневими плямами на боках. Морда в нього теж коричнева. Вуха довгі й висячі, очі чорні, як дві вуглинки, і трохи кирпатий ніс. Шерсть коротка та гладенька. Лапи сильні та швидкі. Він веселий та сміливий собака. І ось одного чудового, теплого, літнього сонячного дня ми вирішили з Бімом прогулятися лісом, назбирати грибів. Взяв я кошик, і ми пішли гуляти. Ходили-ходили, та так захопилися, що навіть не помітили, як стемніло. Вирішили йти додому, кошик з грибами був повний, але дорогу я забув. Ось тоді я й згадав, що мій Бім – мисливський собака і має гарний нюх. І скомандував йому: «Додому, шукай дорогу!» Бім почав нюхати землю і помчав уперед, я за ним. Так ми й дісталися додому. За те, що Бім врятував нас, і ми не залишилися ночувати в лісі, я поласував його смачною кісточкою, і ми, загорнувшись теплою ковдрою, заснули».

Для навчання дітей самостійного поєднання різних типів текстів ми використовували прийоми незакінченої розповіді. Вихователь починав складати розповідь, але пропускав елементи опису чи розпо-

віді, чи особливості роздуму. Дітям розповідь була незрозуміла: про що вона, що сталося з героями або чим закінчилася історія. Пропонувалося поєднати елементи різних розповідей. Наприклад, опис та розповідь. Давалася назва розповіді, і діти починали обговорювати, які елементи вихователь повинен взяти з розповіді та які з опису. Потім всі елементи з'єднувалися і зачитувалося розповідь. Наприклад, дітям зачитувався текст опис та розповідь «Весна прийшла».

«Одного разу прокинувся Зайчик Вуханчик, дивиться у вікно, а на вулиці не зрозуміло – чи то весна, чи то літо. Побіг він до своїх друзів, розпитати літо чи весна. Прийшов до ведмедя, а той знижує плечима. «Не знаю, – відповідає ведмідь, – головне, щоб ягоди, гриби та риба в річці були». «Але ж це влітку буває», – каже заєць. Пішов він до лисиці. А та теж не може дати відповідь. Набігався зайчик, нічого не дізнавшись, втомився, вирішив зайти до своєї подружки білочки Зойки і розповісти їй про своє горе. Зойка вирішила допомогти зайченяткові розібратися, яка пора року настала – літо чи весна».

Після прочитання тексту педагог ставив дітям питання: «Чи закінчилась моя розповідь? Якщо ні, то чого не вистачає в моїй розповіді? Діти визначали, що у розповіді не вистачає опису весни. Разом із вихователем вони уточнювали, які перетворення відбуваються навесні. Називали ці особливості: стає тепло, небо ясне, чисте, іноді з блакитними хмаринками.

Підбиваючи підсумок заняття, дітям пропонувалося поєднати дві розповіді в одну і побудувати єдину схему викладу. Потім зачитувалася отримана розповідь і пропонувалося назвати типи розповідей, які були об'єднані, тим самим зверталася увага на можливість їх поєднання.

Наступний прийом, який доречно використовувати на цьому етапі – це проблемна ситуація. Дітям демонстрували картинку із зображенням тварини, але давали неправильне визначення (наприклад, заєць названий як вовк). Діти не погоджувалися із вихователем. Тоді вихователь пропонував довести, що це інша тварина, і діти починали поєднувати різні типи розповіді: роздум та опис. Потім вихователь зачитував розповідь та пропонував дітям пояснити, які розповіді вони поєднали в одну. Обговорювалися особливості кожної та способи їх поєднання, тобто виділялася основна структура, на тлі якої вибудовувалися елементи іншої. Були складені оповідання «Весна прийшла»,

«Зайчик Вуханчик», «Як одного разу улюблений пес врятував мене», «Лісова пригода».

На наступних заняттях були закріплені уявлення про різні способи створення текстів. Наприклад, заняття-вікторина «Місто розповідей». У вступній частині в гості до дітей приходив один із відомих персонажів (Зайчик Вуханчик), з яким траплялися різні події.

У першій частині заняття герой пропонував розглянути портрет, який він приніс у подарунок дітям, описував його, а діти мали з опису визначити його типологію, назвавши характерні ознаки.

У другій частині гість розповідав історію, яка сталася з ним дорогою до дітей. Зачитували розповідь, пропонували намалювати події та визначити розповідь, за її ознаками, за схемою, запропонованою на попередніх заняттях.

У третій частині заняття дітям пропонувався той самий герой, але вже в порівнянні або в схемі доказу: показували фотографії, і герой стверджував, що на обох зображений тільки він. Діти склали роздум, у якому мали відобразити суттєві ознаки цього типу тексту, розкрити і вибрати потрібну форму його викладення. Потім Зайчик-Вуханчик намагався вгадати, яку розповідь було складено дітьми.

У четвертій частині заняття вихователь пропонував згадати всі складені розповіді про нашого героя і спробувати поєднати їх так, щоб вийшла одна цікава розповідь. Посиленням мотиву служили картинки, розташовані на стенді в такій послідовності, яка дозволяла наочно побачити різні форми поєднання. Команди дітей визначали способи поєднання, вибудовуючи доведення у доказовій схемі, відбирали мовленнєві засоби висловлювання та вигадували розповіді. Наприклад, «В одному лісі жив-був зайчик – добрий, веселий, бешкетний, пустотливий малюк. І ось одного сонячного літнього дня вирішив він піти в ліс прогулятися та провідати свою подружку білочку. Коли він прийшов до її будинку, білочка в ньому не було. Але неподалік зайчик почув якісь крики: «Допоможіть, допоможіть!». Хто ж там кличе на допомогу? – подумав зайчик і поспішив туди. Завернувши за будинок і пройшовши повз невелике болото, зайчик натрапив на білочку, яка була придавлена гілкою. Коли зайчик допоміг вибратися білочці з-під гілки, вона подякувала йому і пригостила смачним чаєм із ягідним варенням. З того часу зайчик і білочка стали найкращими друзями і ніколи не розлучалися».

У процесі формування уявлень про різні типи тексту зверталася увага і на завдання, зміст яких дозволяв підвищити рівень зв'язного мовлення. Так, здійснювалася робота з формування граматичного ладу мовлення завдяки вправам і мовленнєвим іграм, які створені задля складання різних речень. Вправи проводилися над текстовими матеріалами, які пропонувалися дітям у більшості занять, а мовленнєві ігри пропонувалися наприкінці заняття. Наприклад, гра «Що вміють робити звірі?». Діти перетворюються на звірів. Кожен розповідає, що він вміє робити, чим харчується, як рухається. Якщо розказав правильно, то отримує картинку із зображенням цього звіра. Орієнтовні відповіді: «Я руда білка. Стрибаю з гілки на гілку. На зиму роблю запаси. Горіхи збираю, гриби сушу».

Використовували вправи на узгодження іменника та прикметника у роді, числі, відмінку. Дітям пропонували дати відповідь на запитання: «Великий, сірий, сильний – це вовк чи вовченята? Як можна сказати про вовченят? Маленькі, сірі, пухнасті, грайливі, слабкі. «Збирали гриби. Хто? Де? Коли? У що? Рятував хто? Кого? Коли? Як? Чим?».

4. Висновки

Програма формувального етапу експерименту показала можливість розвитку динаміки мовленнєвих уявлень дітей старшого дошкільного віку та дозволила нам визначити компоненти, необхідні для успішного їхнього розвитку та актуалізації у різних видах тексту (опис, розповідь, роздум).

Складаючи тексти різного типового значення діти використовують лексику, що активізує значущі слова, які позначають дії у розповіді чи окремі ознаки предмета в описі. Лексична наповнюваність різна і залежить від рівня розвитку мислення, знання предмету висловлювання.

Таким чином, отримані знання про структурну організацію тексту, про семантику слова та семантику речення, є основою мовних здібностей, сприяли формуванню точності, стійкості та виокремленості мовленнєвих уявлень.

Проведений теоретичний аналіз літератури дозволив уточнити поняття «мовленнєві уявлення про типи тексту», розкрити його сутність та ознаки, під яким ми розуміємо первинні мовленнєві узагальнення, змістом яких є знання про характерологічні ознаки тексту, його

структуру, засоби зв'язку, лексичну та граматичну наповнюваність. Ця узагальнена форма заснована на розумінні зв'язків та відношень довкілля, що відображають логіку пізнання предметів, явищ, подій у адекватному типовому оформленні.

Експериментальна модель, що складалася з поетапної організації експериментального навчання, дозволила розвинути у дітей достатній ступінь формування мовленнєвих уявлень про різні типи тексту (опис, розповідь, роздум), забезпечила складання того чи іншого типу тексту, що задається умовами спілкування, сприяла оволодінню логіко-сисловою організацією тексту.

Оптимальною формою розвитку та становлення мовленнєвих уявлень про типи тексту у дітей старшого дошкільного віку є спеціально організована системно-мовленнєва діяльність та середовище, які спрямовані на активну пізнавальну діяльність дитини, що сприяють комплексному сприйняттю різних форм викладення та актуалізації їх у природньому мовленнєвому спілкуванні.

Список літератури:

1. Бадер В.І. Розвиток зв'язного мовлення молодших школярів. Київ : Інститут змісту і методів навчання, 1997. 91 с.
2. Баранник Д.Х. Усний монолог. Дніпро, 2019. 206 с.
3. Басв Б.Ф. Психологія внутрішнього мовлення. Київ : Вища школа, 1989. 287 с.
4. Барташнікова І.А., Барташніков О.О. Розвиток уяви та творчих здібностей у дітей 5-6 років. Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2007. 64 с.
5. Бех І.Д. Особистісно-орієнтований виховний процес – сходження до людяності. Харків : «ОВС», 2002. С. 69–70.
6. Богуш А.М. Мовленнєвий розвиток дітей від народження до семи років. Київ : Видавничий Дім «Слово», 2014. 376 с.
7. Гавриш Н.В. Розвиток зв'язного мовлення дошкільнят. Київ : Шкільний світ, 2016. 119 с.
8. Глазова О.П. Вивчення типів мовлення. *Дивослово*. 2017. № 12. С. 3–5.
9. Донченко Т.К. Формування в учнів поняття про типи мовлення і типологічну структуру тексту. *Дивослово*. 2014. № 4. С. 23–25.
10. Дубравська Д.М. Основи психології. Львів : Світ, 2001. 280 с.
11. Дудкевич Т.В. Дошкільна психологія. Київ : Центр учбової літератури, 2007. 392 с.
12. Компаній О.В. Розвиток текстотворчих умінь молодших школярів на завершальному етапі початкової мовної освіти. Херсон : Видавництво ФОП Вишемирський В.С., 2017. 132 с.

13. Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості. Київ : Вища школа, 1989. С. 251–282.

14. Міненко Л.М. Навчання молодших школярів будувати висловлювання різних типів на основі спостережень у природі : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Київ, 1995. 23 с.

15. Потебня О.О. Про зв'язок деяких уявлень у мові. Київ : Вид-во Україна, 1999. 192 с.

16. Рускуліс Л.В. Методична система формування лінгвістичної компетенції майбутніх учителів української мови у процесі вивчення мовознавчих дисциплін : навчально-методичний посібник. Херсон : Видавництво ФОП Вишемирський В.С., 2019. 152 с.

17. Павелків Р.В., Цигипало О.П. Дитяча психологія. Київ : Академвидав, 2018. 432 с.

References:

1. Bader V.I. (1997). Rozvytok zviaznoho movlennia molodshykh shkoliariv [Development of coherent speech of younger schoolchildren]. Kyiv: Instytut zmistu i metodiv navchannia. (in Ukrainian)

2. Barannyk D.Kh. (2019). Usnyi monoloh [Verbal monologue]. Dnipro. (in Ukrainian)

3. Baiev B.F. (1989). Psykholohiia vnutrishnoho movlennia [Psychology of inner speech]. Kyiv: Vyshcha shkola. (in Ukrainian)

4. Bartashnikova I.A., Bartashnikov O.O. (2007). Rozvytok uiavy ta tvorchykh zdbnostoni u ditei 5-6 rokov [Development of imagination and creative abilities in 5-6 years old children]. Ternopil: Navchalna knyha – Bohdan. (in Ukrainian)

5. Bekh I.D. (2002). Osobystisno-orientovanyi vykhovnyi protses – skhodzhenia do liudianosti [Personally-oriented educational process – ascent to humanity]. Kharkiv: "OVS". (in Ukrainian)

6. Bohush A.M. (2014). Movlennievi rozvytok ditei vid narodzhennia do semy rokov [Speech development of children from birth to seven years]. Kyiv: Vydavnychi Dim "Slovo". (in Ukrainian)

7. Havrysh N.V. (2016). Rozvytok zviaznoho movlennia doshkilniat [Development of coherent speech of preschoolers]. Kyiv: Shkilnyi svit. (in Ukrainian)

8. Hlazova O.P. (2017). Vychennia typiv movlennia [Learning types of speech]. *Dyvoslovo*, 12, 3–5. (in Ukrainian)

9. Donchenko T.K. (2014). Formuvannia v uchniv poniattia pro typy movlennia i typolohichnu strukturu tekstu [Formation of students' concepts about types of speech and the typological structure of the text]. *Dyvoslovo*, 4, 23–25. (in Ukrainian)

10. Dubravka D.M. (2001). Osnovy psykholohii [Basics of psychology]. Lviv: Svit. (in Ukrainian)

11. Dudkevych T.V. (2007). Doshkilna psykholohiia [Preschool psychology]. Kyiv: Tsentр uchbovoi literatury. (in Ukrainian)

12. Kompanii O.V. (2017). Rozvytok tekstotvorchykh umin molodshykh shkoliariv na zavershalnomu etapi pochatkovoï movnoi osvity [Development of text-creating skills of junior high school students at the final stage of primary language education]. Kherson: Vydavnytstvo FOP Vyshemyrskyi V.S. (in Ukrainian)

13. Kostiuk H.S. (1989). Navchalno-vykhovnyi protses i psykhychnyi rozvytok osobystosti [Educational process and mental development of personality]. Kyiv: Vyshcha shkola. (in Ukrainian)

14. Minenko L.M. (1995). Navchannia molodshykh shkoliariv buduvaty vyslovliuvannia riznykh typiv na osnovi sposterezhen u pryrodï [Teaching younger schoolchildren to build statements of various types based on observations in nature]: avtoref. dys. ... kand. ped. nauk. Kyiv. (in Ukrainian)

15. Potebnia O.O. (1999). Pro zviazok deiakykh uiaвлен u movi [About the connection of some ideas in language]. Kyiv: Vyd-vo Ukraina. (in Ukrainian)

16. Ruskulis L.V. (2019). Metodychna systema formuvannia linhvistychnoi kompetensii maibutnikh uchyteliv ukrainskoi movy u protsesi vyvchennia movoznavchykh dystsyplin: navchalno-metodychnyi posibnyk [Methodical system of formation of linguistic competence of future teachers of the Ukrainian language in the process of studying linguistic disciplines: educational and methodological manual]. Kherson: Vydavnytstvo FOP Vyshemyrskyi V.S. (in Ukrainian)

17. Pavelkiv R.V., Tsyhypalo O.P (2018). Dytiacha psykholohiia [Child psychology]. Kyiv: Akademydav. (in Ukrainian)