

УДК 372.214+372.43+372.52
DOI 10.31494/2412-9208-2019-1-2-93-102

THE DEVELOPMENT OF THE DIALOGIC STAGE OF FORMING OF SENIOR PRESCHOOL CHILDREN'S SKILLS TO MAKE UP A STORY- REFLECTION

РОЗВИТОК ДІАЛОГІЧНОЇ СТАДІЇ ФОРМУВАННЯ УМІНЬ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ СКЛАДАТИ РОЗПОВІДЬ-РОЗДУМ

ALLA OMELIANENKO,

Candidate of pedagogical sciences,
associate professor

Alla.omelyanenko2017@gmail.com

*Berdiansk State Pedagogical
University*

✉ 4 Schmidta St., Berdiansk,
Zaporizhzhia region, 71100

АЛЛА ОМЕЛЯНЕНКО,

кандидат педагогічних наук, доцент

*Бердянський державний
педагогічний університет*

✉ вул. Шмідта, 4, м. Бердянськ,
Запорізька обл., 71100

Original manuscript received: July 01, 2019

Revised manuscript accepted: September 12, 2019

ABSTRACT

The article covers the issues of establishing successive stages of formation of children's skills to compose story-reflection: information-content, dialogical, reproductive, self-production. Different approaches of scientists to the essence and characteristics of connected speech have been clarified on the basis of the analysis of psychologically-pedagogical, linguistic and linguo-didactic literature. The purpose of the article is to investigate the successive stages of forming of children's skills to make up a story-reflection, among which there is a dialogical. The essence of connected speech is revealed, which performs a number of important functions, the most important of which is the communicative function, which is implemented in two main forms – dialogical and monologic. The author notes that each of these forms has its own specific features that determine the content and nature of the method of their formation. Linguists contrast dialogue and monologue based on their different communicative, linguistic and psychological nature. Scientists accent the interconnection of dialogue and monologue, noting that the replica is minimalistic and the monologue is a replica of dialogue. The characteristics of dialogue and monologue are necessary to understand the development of connected speech in preschool children. The author established consecutive stages of forming of senior preschool children's skills to make up a story-reflection. Dialogical stage created situations of doubt, clashes of different positions, dialogues were formed with replicas-judgments, replicas-justifications, replicas-statements, dialogues-reflections. The author sees the prospect of further research in the content filling of successive stages of forming of senior preschool children's skills to make up a story-reflection.

Key words: *connected speech, dialogue, monologue, a story-reflection, stages.*

Вступ. Оволодіння зв'язним мовленням вважається найвищим досягненням у вихованні мовної особистості дитини дошкільного віку. Упродовж дошкільного віку змінюються форми зв'язного мовлення. Воно здійснюється в діалогічній та монологічній формах.

Вивчаючи зв'язне мовлення, нам видається доцільним виходити з положення про те, що монолог як одна із форм зв'язного мовлення мовленнєвого спілкування перебуває в постійній взаємодії з діалогом. У зв'язку з цим досить часто при спілкуванні є характерною особливістю, яку виділяв Л. Якубинський, а саме: функціонування “чистих форм монологу і діалогу нетипове для реальної комунікації” (Л. Якубинський). Цей погляд поділяють також Н. Арутюнова, М. Бахтін, В. Бухбіндер, В. Виноградов, Г. Винокур.

Усталеним у дошкільній лінгводидактиці є погляд на особливості формування зв'язного мовлення, згідно з яким ситуативне мовлення пов'язується з діалогічним, а контекстне – з монологічним і загалом з певним віковим періодом. Так, за даними Д. Ельконіна і Г. Люблінської, перехід від зовнішнього мовлення до внутрішнього, від ситуативного до контекстового відбувається в дітей чотирьох – п'яти років. Проте, як стверджує Г. Леушина, ситуативність мовлення не є суто віковою особливістю, і навіть у наймолодших дітей дошкільного віку за певних умов спілкування виникає контекстне мовлення. Такими умовами, як автор вважає, є характер спілкування, зміст мовлення, індивідуальні особливості дитини. Ототожнення ситуативного мовлення з діалогом, а контекстне з монологом теж є помилковим, оскільки в низці сучасних досліджень наводиться немало прикладів ситуативності монологічного мовлення (Н. Гавриш, Г. Лопатіна, Г. Чулкова).

Як вважають учені А. Арушанова, П. Блонський, А. Богуш, Н. Кузіна, Н. Луцан, Г. Чулкова, діалогічне спілкування навчає дитину контролювати та уточнювати висловлене нею, аргументувати свій погляд на те чи інше явище, ставити запитання, відповідати не одним реченням, а цілим висловлюванням, розвивати та доводити свою думку. У спільній грі діалог між дітьми є монологізованою формою мовлення, монологічним діалогом. Незважаючи на значний інтерес науковців (А. Богуш, Н. Луцан, Л. Фесенко, Г. Чулкова) до різних аспектів зв'язного мовлення, розвиток діалогічної стадії в навчанні дітей старшого дошкільного віку складати розповіді-роздуми потребує спеціальних досліджень. Метою статті є дослідження послідовних стадій формування умінь дітей складати розповідь-роздум, серед яких є діалогічна.

Методи та методики дослідження. Використовувались емпіричні методи дослідження – екстеререження за різними видами мовленнєвої діяльності на заняттях, екскурсіях, в ігровій та трудовій діяльності для з'ясування рівня розвитку мовленнєвих умінь продукувати розповіді-роздуми.

Результати та дискусії. Проблема розвитку зв'язного мовлення досліджувалася психологами (Л. Виготський, І. Зимня, Г. Леушина, О. Лурія, С. Рубінштейн), лінгвістами (Ф. Бацевич, І. Гальперін, Н. Зарубіна,

М. Кочерган, О. Леонтьєв, Л. Лосєва, О. Москальська, О. Нечаєва, Е. Реферовська, Г. Солганік), лінгводидактами (А. Богуш, Н. Гавриш, М. Вашуленко, Т. Ладиганська, Н. Луцан, М. Пентилюк, О. Ушакова).

Генетично первинною формою зв'язного мовлення, як свідчать дослідження учених, є ситуативне, яке може бути зрозумілим тільки в певній ситуації. Це мовлення, що супроводжує дії, жести, міміку. Для нього характерні неповні речення, окремі слова, рухи, і тому воно може бути зрозумілим тільки в певній ситуації. Оволодіння контекстовою формою мовлення зумовлене більш складними завданнями. У ньому мають бути розкриті та відображені всі істотні зв'язки, думки. Для того, щоб зрозуміти його, немає потреби спеціально враховувати конкретну ситуацію, в якій знаходиться та говорить дитина. Ситуативне і контекстове мовлення завжди перебувають у внутрішньому взаємозв'язку, але контекстове не витісняє ситуативне і не приходить йому на зміну. Як зазначає С. Рубінштейн, ситуативне і контекстове мовлення з розвитком останнього співіснують у дитини.

С. Рубінштейном сформульована теза про те, що в комплексному процесі онтогенезу мовленнєвого спілкування є центральний напрям розвитку, який інтегрує всі інші мовленнєві аспекти, – це формування уміння продукувати та розуміти контекстові висловлювання: “Основна лінія мовленнєвого розвитку дитини в цьому найістотнішому для мовлення його аспекті, за словами С. Рубінштейна, полягає в тому, що від виключно панівного стану тільки ситуативного мовлення дитина переходить до оволодіння і контекстовим мовленням”.

Зв'язне мовлення поділяється на діалогічне та монологічне. Діалогічне мовлення розглядається вченими (О. Гвоздев, Г. Леушина, Н. Луцан, Е. Палихата, В. Скалкін, Л. Щерба, Л. Якубинський) як первинна природна форма мовленнєвого спілкування, що складається з обміну висловлювань. Діалогічне мовлення – це ситуативне, контекстне, згорнуте, еліптичне, довільне, реактивне, мало організоване мовлення. За лінгвістичним енциклопедичним словником, у діалогічному мовленні використовуються такі форми, як запитання, відповідь, додавання, пояснення, розповсюдження, заперечення, формули мовленнєвого етикету та конструктивні зв'язки реплік.

Монологічне мовлення – це розгорнутий вид мовлення, оскільки мовець мусить не тільки назвати предмет, але й розкрити різні зв'язки (часові, причинно-наслідкові), характерні для нього. Довільність монологічного мовлення О. Леонтьєв розуміє як “здатність дитини в порядку вольового акту здійснювати висловлювання на основі немовленнєвого змісту”. Учений зазначає, що монолог – це організований вид мовлення, у якому потрібно спланувати не тільки кожне окреме висловлювання, а й усе своє мовлення, весь монолог як ціле. Він підкреслює, “всі ці особливості (розгорнутість, довільність, планування, цілісність) монологічного мовлення доводять, що воно вимагає спеціального мовленнєвого виховання”.

На необхідності спеціальної роботи з розвитку зв'язного

монологічного мовлення дітей наголошували Л. Виготський, Д. Ельконін, О. Запорожець, Г. Леушина, І. Синиця, Ф. Сохін, С. Рубінштейн, Л. Федоренко, Л. Щерба. Ці вчені зазначають, що зв'язним монологічним мовленням дитина починає оволодівати в 4–4,5 роки. Це пов'язано з розвитком її мислення, ускладненням дитячої діяльності, формами спілкування з оточуючими людьми. За таких умов у дошкільника з'являється потреба в нових мовленнєвих засобах та формах побудови монологу. Як засвідчують дослідження Н. Гавриш, О. Леонтєва, Г. Леушина, С. Рубінштейна, Ф. Сохіна, А. Шанхарович, самостійно діти не можуть на достатньому рівні опанувати форми побудови монологу, їх цьому необхідно спеціально вчити. Розглядання монологу як форми зв'язного мовлення у лінгвістичному, психологічному та прагматичному аспектах необхідне для нашого дослідження для розуміння становлення зв'язного мовлення в дітей дошкільного віку. Виділення монологу як об'єкта дослідження започатковано працями відомих мовознавців (В. Виноградов, Л. Щерба, Л. Якубинський).

Дослідники Д. Баранник, М. Бахтін, Л. Васильєв, Л. Щерба, Л. Якубинський вважають за доцільне визначати монолог, протиставляючи його діалогу, беручи до уваги найвагоміші ознаки монологу: лінгвістичні, психологічні, прагматичні.

Так, Л. Якубинський при розмежуванні форм мовленнєвого спілкування спирається на прагматичний ракурс. Визначення форм мовленнєвого спілкування – монологу та діалогу, автор обґрунтовує з їх протиставлення, відзначаючи, що для діалогу характерні такі ознаки: порівняно швидкий обмін думками, коли кожний компонент обміну є реплікою і одна репліка в найвищому ступені обумовлена іншою; обмін відбувається поза будь-яким попереднім розмірковуванням; компоненти не мають особливої заданості, в побудові реплік відсутня навмисна зв'язаність, і вони в найвищому ступені короткі. Для монологу характерні: протяжність та обумовлена нею зв'язність, побудова мовленнєвого ряду; однібічний характер висловлювання, не розрахований на термінову репліку, заданість, попереднє обмірковування (Л. Якубинський).

Порівнюючи діалогічне та монологічне мовлення, автор виділяє таку основну ознаку монологу, як складність: “Діалог, звичайно, є не тільки обмін запитаннями та відповідями, – зазначає автор – але у відомій мірі у всякому діалозі наявна ця можливість недомовлення, неповного висловлювання, непотрібність мобілізації всіх тих слів, які повинні були б бути мобілізованими для виявлення такого самого мисленнєвого комплексу в умовах монологічного мовлення”. Як бачимо, Л. Якубинський виділяє такі диференціальні ознаки монологу, як обсяг висловлювання, зв'язність мовлення, його упорядкованість, однібічний характер висловлювання, попереднє обдумування, складність.

Монолог, на думку І. Синиці, це – “організоване мовлення, яке має свою програму і структуру”, бо сам мовець визначає задум, зміст, план, логіку формування кожної фрази. Як стверджує автор, монолог має бути пластичнішим, безперервним, відбуватись у певному темпі. У порівнянні з

діалогом монолог містить значно менше немовних засобів, підтекст незначний; більша кількість інформації, словесного матеріалу, протяжність у часі. Для монологічного мовлення характерним є організованість, планування і зв'язність, більша в порівнянні з діалогічним, активність і самостійність, менша ситуативність і підтриманість.

Інші дослідники (Д. Баранник, М. Бахтін, Г. Винокур, І. Гальперін, Н. Головань) у характеристику монологу включають такі ознаки, як довжина мовленнєвого відрізка, композиційна складність. Так, М. Бахтін зазначає, що монолог характеризується "не тільки своїм змістом (тематичним) та мовним стилем, тобто відбором словникових, фразеологічних та граматичних засобів мови, але насамперед своєю композиційною побудовою".

Г. Винокур називає три ознаки монологу: помітна композиційна складність, відчутна мовленнєва побудова в середині цілого; спрямованість не стільки до партнерів, скільки до самого мовця, і звідси – необов'язковість словесної реакції партнерів; широкі тематичні межі.

Серед рис мовленнєвої організованості монологу вченими (Л. Васильєв, І. Гальперін, С. Цейтлін) відзначаються такі: логічність, планомірність, плавність, стрункість композиції, послідовність мовленнєвої думки та форми, що її виражає, обмеженість довільних суб'єктивних привнесень.

Треба зазначити, що у визначенні монологу не існує єдиного погляду. Одні дослідники (О. Ахманова, Г. Винокур, Р. Гельгардт, Л. Щерба) вважають, що монолог необхідно інтерпретувати відповідно до його лінгвістичних ознак. Представники такого підходу відзначають такі лінгвістичні ознаки монологу: складність синтаксичних конструкцій (Л. Щерба, Л. Якубинський), розповсюджений тематичний зміст (О. Ахманова, Г. Винокур), граматична оформленість (І. Ковалик).

Існує інший підхід до визначення монологу, прихильниками якого є В. Виноградов, М. Жинкін, О. Леонт'єв, О. Лурія. Учені вважають недоцільним вводити в характеристику монологу суто лінгвістичні ознаки. Свою думку вони аргументують тим, що не тільки висловлювання як ціле, але і всі відносно закінчені частини монологу не мають лінгвістичних визначень, і тому істотнішими для монологу вважають прагматичні характеристики. Відповідно до цього, однією з найважливіших ознак монологу представники цього напрямку вважають заданість, спрямованість на слухача. Так, за В. Виноградовим, "реальною дійсністю мови-мовлення є не абстрактна система мовленнєвих форм, і не ізольоване монологічне висловлювання, і не психофізіологічний акт його здійснення, а соціальна подія мовленнєвої взаємодії"; за Н. Арутюновою, "всілякий мовленнєвий акт розрахований на певну модель адресата". На думку Є. Мотіної, "адресат як компонент середовища завжди присутній у монолозі". Слушною є теза М. Жинкіна щодо того, що монолог завжди підтримується зворотнім зв'язком зі слухачами.

Прихильники психологічного підходу, зокрема Д. Баранник,

С. Карпова, О. Лаптева, О. Леонтєв, Л. Попова, І. Севбо, серед ознак монологу називають організований характер (планування), розповсюдженість мовлення, довільність, зв'язність, передбачуваний вплив на слухача.

Отже, наведені вище ознаки монологу (лінгвістичні, психологічні, прагматичні) в тому чи іншому ступені характеризують означену форму зв'язного мовлення. Ці ознаки монологу не є протилежними або взаємовиключними.

Дослідження вчених (А. Бородич, Е. Короткова, М. Коніна, Н. Орланова, Л. Пеньєвська, Є. Радіна, Є. Тихеева) заклали основи методики розвитку зв'язного мовлення. У них окреслено основні методичні прийоми, встановлено послідовність їх застосування, визначено умови, що сприяють ефективності навчання.

На розвиток зв'язного мовлення дошкільників вказувала Є. Фльоріна. Вона зауважувала, що читання, розповідання художнього твору, розмова, а також розповіді самих дітей розвивають їхнє мислення та навички мовлення. Методичні рекомендації дослідниці щодо навчання розповіді, використання ілюстрацій та поетапна організація процесу навчання самостійного складання зв'язних висловлювань були враховані нами в експериментальній методиці навчання складання дошкільників розповідей-роздумів.

Л. Пеньєвська зазначала, що зміст дитячих розповідей необхідно збагачувати різноманітними джерелами. На її думку, серед таких, які сприяють одночасному розвитку мовлення і мислення дітей, спостереження за докільпям займають провідне місце. Важливо вчити дітей знаходити влучні слова, правильно будувати речення та поєднувати їх у логічній послідовності у зв'язну розповідь. Найповніше Л. Пеньєвською розроблена методика навчання дітей розповідей: розповідь з власного досвіду, творча розповідь, переказ. Нею визначено вимоги до розповідей, до початку розповіді вихователя, запитань, плану розповіді.

Роль бесіди в роботі з дошкільниками досліджували ряд учених (М. Коніна, Е. Короткова, В. Логінова, Є. Радіна, О. Усова, Є. Фльоріна). Ними було класифіковано бесіди, виділено її структурні компоненти. Так, Е. Радіною до структури узагальнювальної бесіди запропоновано такі компоненти: на початку бесіди відтворення у свідомості дітей живого образу на основі наявних у життєвому досвіді явищах; аналіз цих явищ в ході бесіди, виділення найістотніших частин, що підводять до висновків; елементарне узагальнення, що уточнює уявлення дітей, сприяє вихованню відповідного ставлення до явищ та стимулює дітей на певну поведінку в майбутньому.

В. Логінова зазначає, що по-справжньому розвивальною бесіда буде в тому випадку, коли її метою є усвідомлення фактів, набутих дітьми, встановлення різноманітних зв'язків, обґрунтування фактів, суджень, а не звичайне їх відтворення. Якщо в бесіді вихователь буде спонукати дітей шукати причини та наслідки того чи іншого відомого явища, шукати докази, вчити осмислювати факти, то мовлення дітей

буде адекватним змісту, складнішим за структурою, матиме прості доведення, аргументацію.

Основним прийомом у методиці проведення бесіди є запитання. Так, Є. Радіна зазначала, що більшість вихователів використовують запитання як прийом навчання неефективно. На її думку, правильно поставлене запитання має стимулювати дітей до узагальнення роздумів, уміння доходити самостійних висновків. Автор пропонує класифікувати запитання на репродуктивні, пошукові, причинно-наслідкові. В експериментальному навчанні нами було враховано погляди Р. Жуковської, Г. Люблінської, В. Нечаєвої, Є. Радіної, К. Ушинського, які наголошували на необхідності використання системи запитань (чому? для чого? навіщо? чим схожі? як здогадатися?) різноманітних за функціями та формою, зокрема пошукових як прийому навчання дітей складання монологу, в якому розкрито логічні, причинно-наслідкові зв'язки та відношення довкілля. Проведення бесід, діалогів, обговорення складних пошукових запитань спонукає дітей відстоювати свій погляд, контролювати та уточнювати свої твердження, обґрунтовувати їх різними аргументами.

Спіраючись на висновки досліджень учених (А. Арушанова, Н. Луцан, Л. Фесенко, Г. Чулкова) щодо розвитку зв'язного мовлення, які ґрунтуються на діалогічному спілкуванні, передбачаємо в подальшому встановлення послідовних стадій формування умінь дітей складати розповідь-роздум: інформаційно-змістова, діалогічна, репродуктивна, самостійного продукування розгорнутої розповіді-роздуму. До змісту діалогічної стадії включено організацію діалогів з використанням реплік-суджень, реплік-обґрунтувань, реплік-тверджень.

На підготовчому етапі організовували діалоги, оскільки прагнення відстояти свій погляд у діалозі спонукав дітей контролювати та уточнювати свої твердження, обґрунтовувати їх різними аргументами. "Доведення виникають спочатку в суперечці між дітьми, – зазначав Л. Віготський, – і тільки потім переносяться всередину самої дитини, пов'язані з формою виявлення її особистості".

У процесі розв'язання цього аспекту роботи створювались умови, за яких у спільній діяльності відбувалося більше діалогів, бесід, у яких діти використовували репліки-судження, репліки-обґрунтування, репліки-твердження (А. Омеляненко, 2009). Так, наприклад, вихователь пропонував обрати дітей на певні ролі в сюжетно-рольовій грі "Будівництво":

Вихователь: Діти, як ви думаєте, яким повинен бути бригадир на будівництві?

Оля З.: Він сам повинен уміти будувати.

Андрій С.: Допомогати своїм товаришам.

Аня З.: Коли ми ходили на будівництво торговельного комплексу, то бачили, що майстер показував молодому будівельнику, як треба класти цемент, а потім цеглини.

Вихователь: Правильно, діти. Бригадир повинен бути майстром будівельної справи. По-перше, він сам повинен вміти гарно будувати, по-

друге, вчити цьому інших, по-третє, допомагати іншим. Отже, кого ви хочете обрати бригадиром?

Діти пропонували свої кандидатури, а вихователь просив аргументувати свій вибір. Завдяки прийому спільного обговорення вибору на ролі діти висловлювали свої пропозиції, мотивували власний вибір. Репліка-запитання “чому?” спонукала до реакції ствердження чи заперечення, пояснення. Далі вихователь, який виконував роль “директора будівництва”, пропонував обраним бригадирам очолити будівництво школи, магазину, гаражів.

У сюжетно-рольових іграх (“Будівництво”, “Лікарня”, “Автопарк”, “Мандрівки залізницею, автомобілем, пароплавом”), колективних завданнях та дорученнях (аплікація, ручна праця та праця в природі), дискусійних мовленнєвих ситуаціях (“Як би ти вчинив, коли матуся втомила, а до тебе прийшли друзі?”) виникала необхідність радитися, чемно, коректно відстоювати свою думку, контролювати та уточнювати елементи власних роздумів.

Відповідаючи на запитання, наприклад, під час розглядання картин, на яких зображені конфліктні життєві ситуації, або в бесіді за змістом творів на морально-етичну тематику, вчили дітей використовувати вставно-модальні слова (я думаю, я переконаний, мені здається, на мою думку, на мій погляд).

Запитання вихователь ставив таким чином, щоб у відповіді було вставне модальне слово, а сама відповідь наближалася до структурного елементу роздуму-тези. Наприклад:

Вихователь : Як ти думаєш, чи можуть квіти вирости без поливу?

Оля Т. : Я думаю, що квіти не можуть вирости без поливу.

Цю навичку, починати розповідь-роздум з тези, закріплювали в дидактичних іграх: “Подобається – не подобається”, “Згода – незгода”, “Чарівні перетворення”. Так, наприклад, гру “Подобається – не подобається” проводили за декількома темами: “Овочі”, “Фрукти”, “Іграшки”, “Пори року”. Під час гри діти ставали в коло, вихователь кидав дитині м’яч, називаючи тезу: “Я люблю літо”, “Мені подобається груша”, “Моя улюблена іграшка – автомобіль”. Від дитини вимагалось погодитися чи не погодитися з названим вподобанням та обґрунтувати його.

У грі “Згода – незгода” вихователь стверджував або заперечував положення, факт. Діти повинні були погодитися з цим ствердженням або заперечити його, але обов’язково пояснити, чому вони так думають. Наприклад:

Вихователь : Сьогодні буде дощ.

Діти : Ні, напевне, не буде, тому що небо чисте, блакитне.

Або : Так, буде, тому що небо вкрите сірими хмарами.

Роздум у дітей виникав при наявності потреби в ньому. Одним із засобів викликати цю потребу, тобто зрозуміти щось, довести або спростувати якесь твердження було вміло поставлене вихователем запитання «чому?». Це проблемне запитання як прийом навчання мало велике значення, бо спонукало дітей до розмірковування. Воно також

активізувало мовлення та мислення дітей дошкільного віку, сприяло поглибленню їх чуттєво-інформаційного досвіду, уявлень та знань, концентрувало увагу на досягненні нового пізнавального результату.

Розвитку потреби в розмірковуванні сприяли запитання, що спонукали дітей розкрити причинні зв'язки між явищами природи. Проілюструємо це прикладом з узагальнювальної бесіди "Перелітні птахи":

- Яких ви знаєте пташок?
- Ворону, ластівку, солов'я, горобця.
- Як ви думаєте, коли в нас більше птахів – влітку чи взимку?
- Я думаю, влітку більше.
- Чому?
- На зиму багато пташок відлітає в теплі краї.
- Чому вони туди летять?
- Бо їм тут холодно.
- Які ж птахи перелітають у теплі краї?
- Ластівки, солов'ї, шпаки.
- А горобець перелітає чи залишається у нас на зиму?
- Ні, горобець не перелітній птах, бо він залишається у нас на зиму.
- Чому ж він залишається?
- Мені здається, він маленький і не боїться холоду.
- А ластівка хіба велика?
- У горобця пір'ячко тепліше, воно його гріє.
- А в ластівки хіба пір'ячка немає?
- У неї теж пір'ячко гріє.
- Так чому ж вона перелітає в теплі краї на зиму?
- Може, їй нема чого їсти взимку.
- А що ж вона їсть?
- Вона їсть мошок, а взимку їх немає, вони замирають. А горобчик їсть всяке зернятко і крихітки. Він і взимку знаходить собі зернятко скрізь.
- Так чому ж птахи летять у теплі краї?
- Птахи летять у теплі краї, бо їм взимку холодно і немає чого їсти.

Вдало підібраними запитаннями вихователь спрямувала відповіді дітей на усвідомлення суперечності між твердженнями дітей та відомими їм реальними фактами. Вміння дошкільників спостерігати вдосконалювалося в процесі пізнання явищ природи, одночасно з цим виховувалась і логіка мислення, яка неможлива без вміння виділяти істотні зв'язки, узагальнювати їх, доходити висновків.

Висновки. Діалог є природним середовищем розвитку мовної особистості. Найбільш соціально значущою для дітей дошкільного віку є діалогічна форма спілкування, у процесі якої створювалися ситуації сумніву, порівняння різних позицій, складалися діалоги з репліками-судженнями, репліками-обґрунтуваннями, репліками-ствердженнями; діалоги-роздуми. Перспективу подальшого дослідження вбачаємо в змістовому наповненні послідовних стадій формування умінь дітей старшого дошкільного віку складати розповідь-роздум.

Література

1. Бацевич Ф.С. Основи комунікативної лінгвістики: Підручник. – К.: Видавничий центр «Академія», 2004. – 344 с.
2. Богуш А.М., Гавриш Н.В. Дошкільна лінгводидактика: Теорія і методика навчання дітей рідної мови: підручник / За ред. А.М.Богуш. – К.: Вища школа, 2007. – 542 с.
3. Лінгводидактика в сучасних закладах освіти. / За ред. А.М.Богуш. – Одеса: ПНЦ АПН України, 2001. – 269 с.
4. Омеляненко А.В. Навчання дітей старшого дошкільного віку складати розповіді-роздуми: монографія/Алла Володимирівна Омеляненко.–Донецьк: Юго-Восток, 2009. –196с.
5. Якубинский Л.П. О диалогической речи // Русская речь. Пг., 1923. – 217с.

References

1. Vacevych F.S. Osnovy komunikativnoyi lingvistyky: Pidruchnyk. – K.: Vydavnychyj centr «Akademiya», 2004. – 344 s [in Ukrainian].
2. Bogush A.M., Gavrysh N.V. Doshkilna lingvodydaktyka: Teoriya i metodyka navchannya ditej ridnoyi movy: Pidruchnyk / Za red. A.M.Bogush. – K.: Vyshha shkola, 2007. – 542 s [in Ukrainian].
3. Lingvodydaktyka v suchasnykh zakladax osvity. / Za red. A.M.Bogush. – Odesa: PNCz APN Ukrayiny, 2001. – 269 s [in Ukrainian].
4. Omelyanenko A.V. Navchannya ditej starshogo doshkilnogo viku skladaty rozpovidy-rozdumy: monografiya/Alla Volodymyrivna Omelyanenko.–Doneczk: Yugo-Vostok, 2009. –196s [in Ukrainian].
5. Yakubynskij L.P. O dyalogicheskoj rechy // Russkaya rech. Pg., 1923. – 217s [in Russian].

АНОТАЦІЯ

У статті висвітлюються питання встановлення послідовних стадій формування умінь дітей складати розповідь-роздум: інформаційно-змістова, діалогічна, репродуктивна, самостійного продукування. На основі аналізу психолого-педагогічної, лінгвістичної та лінгводидактичної літератури з'ясовано різні підходи науковців щодо сутності та характеристики зв'язного мовлення. Сформульована мета статті – дослідження послідовних стадій формування умінь дітей складати розповідь-роздум, серед яких є діалогічна.

Розкрито сутність зв'язного мовлення, яке виконує низку важливих функцій, головною з-поміж яких є комунікативна функція, що реалізується у двох основних формах – діалогічній і монологічній. Автор зазначає, що кожна з цих форм має свої специфічні особливості, які визначають зміст і характер методики їх формування. Лінгвісти протиставляють діалог та монолог, виходячи з їх різної комунікативної спрямованості, лінгвістичної та психологічної природи. Учені наголошують на взаємозв'язку діалогу та монологу, зазначаючи, що репліка мінімонологічна, а монолог – це репліка діалогу. Характеристика діалогу та монологу необхідна для розуміння становлення розвитку зв'язного мовлення дітей дошкільного віку. Автором з'ясовано послідовні стадії формування умінь дітей старшого дошкільного віку складати розповідь-роздум. Серед них діалогічна, у процесі якої створювалися ситуації сумніву, порівняння різних позицій, складалися діалоги з репліками-судженнями, репліками-обґрунтуваннями, репліками-ствердженнями; діалоги-роздуми. Перспективу подальшого дослідження автор вбачає в змістовому наповненні послідовних стадій формування умінь дітей старшого дошкільного віку складати розповідь-роздум.

Ключові слова: зв'язне мовлення, діалог, монолог, розповідь-роздум, стадії.