

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ**  
**Глухівський національний педагогічний університет**  
**імені Олександра Довженка**

---

**Кафедра теорії і методики дошкільної освіти**

**МАГІСТЕРСЬКА РОБОТА**

**Тема: ОЦІННО-ЕТИЧНІ СУДЖЕННЯ У МОВЛЕННЄВІЙ ДІЯЛЬНОСТІ**  
**ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ**  
**ЗАСОБОМ ГРИ**

**Виконав:**

**Дядик Артем Валерійович**  
магістрант спеціальності  
«Дошкільна освіта»  
ОПП «Дошкільна освіта»

**Науковий керівник:**

к. п. н., доцент  
**Гордій Ніна Миколаївна**

Допущено до захисту  
"24" листопада 2023р.

**Завідувач кафедри**

\_\_\_\_\_ Дмитренко А.П.  
(підпис) (ініціали, прізвище)

Дата захисту: «\_\_» \_\_\_\_ 2023

Оцінка \_\_\_\_\_

Підписи членів ЕК:  
\_\_\_\_\_

## ЗМІСТ

<b>ВСТУП</b> .....	<b>3</b>
<b>РОЗДІЛ 1. МОВЛЕННЕВА ДІЯЛЬНІСТЬ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ОЦІННО-ЕТИЧНИХ СУДЖЕНЬ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ</b> ,.....	<b>8</b>
1.1. Психолого-педагогічний аспект художньо-мовленнєвої діяльності.....	8
1.2. Взаємозв'язок ігрової, мовленнєвої діяльності та спілкування на етапі дошкільного дитинства .....	19
1.3. Художньо-мовленнєва діяльність – спосіб самовираження та самореалізації дитини.....	35
<b>ВИСНОВКИ ДО РОЗДІЛУ 1</b> .....	<b>50</b>
<b>РОЗДІЛ 2. ФОРМУВАННЯ ОЦІННО-ЕТИЧНИХ СУДЖЕНЬ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ</b> .....	<b>51</b>
2.1. Виявлення рівня сформованості оцінно-етичних суджень у художньо-мовленнєвій діяльності дітей старшого дошкільного віку.....	51
2.2. Система художньо-мовленнєвої діяльності дітей старшого дошкільного віку .....	54
2.3. Аналіз отриманих результатів.....	62
<b>ВИСНОВКИ ДО РОЗДІЛУ 2</b> .....	<b>66</b>
<b>ВИСНОВКИ</b> .....	<b>69</b>
<b>СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ</b> .....	<b>72</b>
<b>ДОДАТКИ</b> .....	<b>77</b>

## Вступ

**Актуальність дослідження** обумовлюється положеннями сучасних концепцій модернізації освіти в Україні щодо забезпечення всебічного розвитку особистості, а також підвищення теоретичного і методичного рівня навчання рідної мови в закладах дошкільної освіти. Важливого значення зараз набуває переорієнтація навчання з прагматичної мети на духовно-творчу і стосується це насамперед лінгвістичної освіти. Пріоритетними напрямками розвитку дошкільної освіти є засвоєння моральних норм, розвиток духовності шляхом вивчення дітьми художньої літератури, формування мовленнєвих умінь та оцінно-етичних суджень, підвищення рівня культури українського мовлення. Реалізація завдань з удосконалення якості дошкільної освіти неможлива без роботи над систематичним і цілеспрямованим збагаченням літературних знань дітей дошкільного віку, словникового запасу рідної мови оцінно-етичними категоріями, вихованням у дітей позитивних морально-етичних якостей, умінням оцінювати і висловлювати своє ставлення до докільця подій у художніх творах для дітей.

Актуальність дослідження обумовлюється положеннями сучасних концепцій модернізації освіти в Україні щодо забезпечення гармонійного розвитку особистості, підвищення теоретичного і методичного рівнів навчання рідної мови в закладах дошкільної освіти. Важливого значення у зв'язку з цим набуває переорієнтація навчання, що, насамперед, стосується лінгвістичної освіти. Пріоритетними напрямками розвитку дошкільної освіти є засвоєння моральних норм, розвиток духовності шляхом вивчення дітьми художньої літератури, формування мовленнєвих умінь та оцінно-етичних суджень, підвищення рівня культури українського мовлення.

На сьогодні, реалізація завдань з удосконалення якості дошкільної освіти неможлива без роботи над цілеспрямованим і систематичним збагаченням літературних знань дітей дошкільного віку, словникового запасу рідної мови оцінно-етичними категоріями, умінням оцінювати і висловлювати ставлення

до довкілля та подій у художніх творах та вихованням у них позитивних морально-етичних якостей.

Важливе місце в системі засобів формування оцінно-етичних суджень у дітей належить саме мовленнєвій діяльності. Мовленнєва діяльність розглядалася науковцями у таких аспектах: філософському (Василенко В., Дробицький Г., Столович Л., Тугаринов В. та ін.), педагогічному (Амонашвілі Ш., Ващенко Л., Онищук В., та ін.), у лінгводидактичному (Богуш А, Чемортан С. та ін.), педагогічному (Зимня І., Карпинська Н., Славина Л. та ін.), психологічному (Виготський Л., Гальперин П., Давидов В., Ельконін Д., Запорожець О., Леонтьєв О., Рубінштейн С., Щерба Л.В. та ін.).

Під оцінкою вчені розуміють будь-яке значуще переживання людини, яке пов'язане з будь-яким об'єктом, її позитивне чи негативне ставлення до цього об'єкта; диференційоване ставлення людини як до об'єкта в цілому, так і до окремих його частин, деталей (Мясищев В.): оцінка завжди є усвідомленим психологічним актом, який виражає один із видів відношень особистості до об'єкта і виражає рівень відповідності означеного об'єкта критеріям, які до нього ставляться (Козак М.).

З оцінкою тісно пов'язане таке поняття як «оцінний еталон», який потенційно слугує критерієм оцінної діяльності. Під оцінним еталоном у навчальній діяльності розуміють зразок процесу навчально-пізнавальної діяльності, її ступенів, результату (Амонашвілі Ш.). Еталон кінцевого результату - це основний еталон, але є ще й допоміжні еталони - ті, якими оперують у процесі діяльності. На основі еталона здійснюються оцінно-контрольні операції. У процесі навчальної діяльності задані зовні еталони в подальшому визначаються у вигляді знань, вмінь, досвіду і стають основою внутрішньої рефлексорної оцінки.

Оцінний еталон морально-етичного змісту - це зразок, взірець словесної характеристики поведінки або вчинку людини (героя художнього твору) відповідно до усталених у суспільстві морально-етичних норм і правил поведінки (Богуш А.). Оцінні еталони складаються на основі морального кодексу і

етикетних норм, що прийняті в суспільстві. У освітній діяльності закладів дошкільної освіти і початкової школи оцінні еталони є зразком для формування оцінок і оцінних суджень дітей та учнів, вони виражаються насамперед в оцінках педагогів, тобто в педагогічних оцінках (Богуш А., Бронніков І., Голощокіна М., Горбачова В., Стъркина Р., Усова О. та ін.).

Учені під педагогічною оцінкою розуміють адекватне позитивне або негативне судження педагога про процес (чи результат) діяльності і вчинків дитини. Всі вчені одностайні у твердженні, що під впливом оцінки педагога зароджуються і формуються перші оцінні судження дітей.

Науковцями з'ясовано сутність художньо-мовленнєвої діяльності на етапі дошкільного дитинства, особливості сприймання дітьми художніх творів; доведено позитивний вплив художніх творів на формування особистості дитини. Натомість результати педагогічних спостережень засвідчили, що художня література не зайняла ще належного місця у практиці дошкільної освіти і зокрема у формуванні оцінної діяльності дітей. Все це зумовило вибір теми **магістерської роботи «Оцінно-етичні судження у мовленнєвій діяльності дітей старшого дошкільного віку засобом гри»**.

**Об'єкт дослідження** - мовленнєва діяльність дітей старшого дошкільного віку.

**Предмет дослідження** - процес формування оцінно-етичних суджень у структурі мовленнєвій діяльності дітей старшого дошкільного віку.

**Мета дослідження** - розробити, теоретично обґрунтувати та експериментально апробувати систему творів дитячої літератури та виявити педагогічні умови формування оцінно-етичних суджень мовленнєвій діяльності дітей старшого дошкільного віку.

**Гіпотеза дослідження** - формування оцінно-етичних суджень у дітей старшого дошкільного віку буде відбуватись ефективно, за наявності таких педагогічних умов:

- спрямованість змісту художніх творів на формування у дітей оцінно-етичних суджень;

- тематичне наскрізне планування художніх творів у різних видах діяльності;
- розуміння і усвідомлення дітьми сутності авторської моральної позиції художнього твору.

**Завдання дослідження:**

1. Опрацювати наукову літературу та обґрунтувати сутність понять «оцінка», «судження», «оцінно-етичні судження».
2. Розробити критерії, показники та визначити рівні сформованості оцінно-етичних суджень дітей у структурі мовленнєвої діяльності.
3. Обґрунтувати педагогічні умови формування оцінно-етичних суджень дітей у процесі мовленнєвої діяльності.
4. Розробити та апробувати систему роботи формування у дітей старшого дошкільного віку оцінно-етичних суджень за допомогою мовленнєвої діяльності.

**Методологічними засадами дослідження** виступили положення теорії пізнання щодо взаємозв'язку мови, мовлення і мислення; свідомості і діяльності; обумовленості емоційного і раціонального у сприйманні дійсності; положення мовознавства про єдність мовленнєвого змісту і мовленнєвої форми; пріоритетну роль мовлення в розвитку особистості; положення психології про взаємозв'язок різних видів діяльності (навчально-мовленнєва, художньо-мовленнєва, образотворчо-мовленнєва, ігрова, театральна-ігрова); філософське вчення про діяльнісний підхід у навчанні мови.

**Теоретичні засади дослідження** становлять праці філософів, психологів про діяльнісний підхід до розвитку особистості (Виготський Л., Давидов В., Гальперин П., Ельконін Д., та ін.); теорію мовленнєвої діяльності (Зимня І.О., Лурія О.Р., Щерба Л.В. та ін.); наукові доробки педагогів з проблеми художньо-мовленнєвої діяльності (Русова С., Ушинський К., Фльорина Є.); сучасних учених з проблем дошкільної лінгводидактики (Богуш А., Гавриш Н., Калмикової Л., Піроженко Т. та ін.)

**Методи дослідження:** теоретичний аналіз; узагальнення наукової і методичної літератури з проблем організації мовленнєвої діяльності дітей в за-

кладах дошкільної освіти та формування оцінних дій у дітей; моделювання різного типу занять з художньої літератури і розвитку мовлення, театралізованих вистав та ігор; обстеження діагностичного плану оцінно-етичної компетенції та мовленнєвого розвитку дітей; спостереження за роботою вихователів і дітей у процесі мовленнєвої діяльності; педагогічний експеримент; статистичний аналіз результатів експериментального дослідження.

**Структура роботи.** Магістерська робота складається: зі вступу, двох розділів, висновків і списку використаних джерел та додатків. Загальний обсяг магістерської роботи становить 76 сторінок. У списку використаних джерел 55 найменувань.

## **Розділ 1. Мовленнєва діяльність як засіб формування оцінно-етичних суджень у дітей старшого дошкільного віку**

### **1.1. Психолого-педагогічний аспект мовленнєвої діяльності**

У сучасній психолого-педагогічній науці переважає діяльнісний підхід до навчання і виховання (Виготський Л., Давидов В., Зимняя І., Каган М., Леонтьєв О., Рубінштейн С. та ін.). Діяльність розглядається вченими як спосіб буття людини, її здатність змінювати дійсність, як цілеспрямована активність, що реалізує потреби суб'єкта. Згідно діяльнісно-особистісної концепції (Зимняя І., Леонтьєв О. та ін.), навчання буде дієвим лише за умови включення дитини в різноманітні види діяльності й оволодіння суспільним досвідом завдяки стимулюванню педагогом її активності у цій діяльності.

Різновидом людської діяльності виступає навчальна діяльність (Давидов В., Ельконін Д., Зимняя І., Маркова А. та ін.). Навчальна діяльність - це цілеспрямована діяльність, змістом якої є оволодіння узагальненими способами дій у сфері наукових понять. Така діяльність спонукається адекватними мотивами, ними можуть бути мотиви засвоєння узагальнених способів дій, або мотиви особистісного зростання, власного вдосконалення. Важливими структурними компонентами такої навчальної діяльності є контроль (самоконтроль), оцінка (самооцінка) та навчальні дії, що їх супроводжують, контрольні, оцінно-контрольні. Правомірно вести мову про наявність передумов володіння окремими компонентами навчальної діяльності. Вони усвідомлюють спосіб виконання завдань, диференціюють завдання «що робити?» від завдання «як робити?». Засвоєння окремих компонентів навчальної діяльності відбувається в закладах дошкільної освіти на спеціально організованих заняттях, що дозволяє вихователю диференціювати ігровий і неігровий спосіб засвоєння знань.

Дошкільник у процесі навчальної діяльності засвоює певну систему знань, умінь і навичок, як результат, одержує певну освітню компетентність,

що розглядається Базовим компонентом дошкільної освіти як державна вимога до випускника закладу дошкільної освіти [7].

У процесі занять перед педагогом висувуються такі пізнавальні завдання, які сама дитина дошкільного віку ще поставити не може, натомість вона може їх усвідомлювати і засвоювати. Відтак, у дитини формуються нові пізнавальні і навчальні мотиви, тенденції порівнювати себе, свою поведінку і вчинки з однолітками, героями дитячих художніх творів, дорослими, тобто порівнювати результати своєї діяльності з вимогами, зразками, моделями, які пропонує їй дорослий. На цій основі, за даними останніх досліджень (Богуш А., Доронова Т., Комарова Т.), у дітей формуються елементарні оцінно-контрольні дії [8].

Оскільки навчальна діяльність дітей дошкільного віку зберігає структуру навчальної діяльності школяра і завершується контролем і оцінкою як самого процесу навчання на заняттях, так і його результату.

Найбільш сприятливим підґрунтям для формування оцінно-етичних суджень у дітей виступає художньо-мовленнєва діяльність дошкільника (Артемова Л., Богуш А., Бородич А., Водолага Н., Гавриш Н., Запорожець О., Лещенко О., Карпинська Н., Славіна Л., Таллер Л., Фльорина Є., Чемортан С. та ін.).

Поняття «мовленнєва діяльність» увійшло в науковий обіг у 70-ті роки ХХ століття і деякий час ототожнювалося з поняттям «мовленням» як глобальним об'єктом психології (Леонтьєв О.); розглядалося як окремий випадок діяльності спілкування (Бондаренко О., Синиця О., та ін.); пов'язувалося з дефініціями такими, як «суб'єкт» (К. Абульханова-Славська; О. Брушлинський та ін.), «особистість» (І. Бех; Л.Божович), «нарратив» (С.Гуцул, О.Зарецька, та ін.), «висловлювання» (М.Вашуленко, О. Лурія та ін.) і «мовна свідомість» (Є. Тарасов, Н. Уфімцева та ін.). Мовлення досліджувалося в кількох аспектах: психолінгвістичному і психосемантичному (Артемов В., Артем'єва Є., Богін Г., Божович Е., та ін.); етнопсихолінгвістичному і мовно-ментальному (Ба-

бич Н. та ін.); соціально-комунікаційному (Горошко О., Компанцева Л., Матсенко Л. та ін.); білінгвальному (Беляєв Б., Богуш А. та ін.).

У психології до цього часу зберігається трактування усного мовлення як недиференційованого потоку говоріння: не розмежовуються спонтанні висловлювання й діяльнісні характеристики мовлення дошкільників, у ньому не вичленовуються психолінгвістичні й металінгвопсихологічні параметри. У психології і зараз немає повних досліджень специфіки внутрішньої психологічної організації процесу породження мовлення у дітей з урахуванням послідовності взаємопов'язаних його фаз, ролі усвідомлення й особливостей внутрішнього мовлення в початковому розвитку мовленнєвої діяльності; недостатньо вивчені особистісні аспекти мовленнєвого онтогенезу; і досі не дано в науці психологічного супроводу формування у дітей діяльності мовлення.

Важливо вивчити стан та еволюцію мовленнєво-діяльнісного онтогенезу дітей дошкільного віку, репрезентувати психодидактичні технології формування у дітей усних публічних висловлювань саме як мовленнєвої дії, а відтак – підпорядкувати опанування української мови цілям реалізації мовленнєвої діяльності як найвищого ступеня мовленнєвої комунікації. Вирішення цієї проблеми дослідження сприятиме подальшому розвитку дитячої і педагогічної психології, вікової психолінгвістики, рефлексивної психолінгвістики, теоретичному обґрунтуванню дошкільної лінгводидактики й оптимізації дошкільної мовної освіти в Україні; дасть змогу забезпечити своєчасне стартове становлення дошкільників як мовленнєвих особистостей, суб'єктів усної мовленнєвої діяльності [28].

Звичайна практична теорія мовленнєвої діяльності як діяльнісний напрямок у психолінгвістиці виникла на тлі запропонованої Леонтьєвим О., моделі ієрархічної будови діяльності й змісту психологічних досліджень мовлення у працях Ананьєва Б., Виготського Л., Жинкіна М., Леонтьєва О., Лурія О., Рубінштейна С. Мовленнєва діяльність моделюється, по-перше, як система мовленнєвих операцій та дій у взаємовідносинах між мотивом, планом і досягненням поставленої мети висловлювання; по-друге, як структура проце-

сів мовленнеспородження і мовленнесприймання в їх співвідношенні зі структурою мови (Ананьєв Б., Залевська, І. Зимня та ін.).

Виокремлюються погляди класиків психології, які мають значення для експлікації поняття «мовленнєва діяльність», зокрема: вчення Виготського Л. про мовленнєве мислення, концепція Рубінштейна С. про висловлювання як певну специфічну діяльність, положення Леонтьєва О., згідно з яким мова в аспекті значення є ідеальним явищем. На думку науковців, провідна роль у реалізації мовленнєвої діяльності належить внутрішньому мовленню. Саме тому детально аналізуються ті психологічні підходи до його тлумачення, важлива суть яких до цього часу не знайшла відображення в існуючих визначеннях поняття «мовленнєва діяльність». Зокрема, розглядаються ідеї про наявність у механізмі мовленнєвої діяльності своєрідного «ланцюга» внутрішнього мовлення (Виготський Л.), про фазну будову, процесуальність і змінність якого зробили висновок Ананьєв Б. і Соколов Є.; про внутрішнє мовлення як важливий механізм мовленнєво-мисленнєвої діяльності, необхідний транслятор для взаєморозуміння (Жинкін М.); про механізми внутрішнього мовлення, які через асоціативні зв'язки перетворюють суб'єктивний смисл на систему розгорнутих мовленнєвих значень, дають змогу перекодувати загальний задум у висловлювання (Лурія О.); про внутрішнє мовлення, що відповідає етапові «Плану» (програмування) мовленнєвої дії і визначає смислову організацію висловлювання (Леонтьєв О.); про внутрішнє мовлення, пов'язане з існуванням двох форм смислового розгортання (Ахутіна Т.).

Ураховуючи специфіку внутрішнього мовлення, ми надаємо йому надзвичайно важливого значення в перебігу мовленнєвої діяльності, виокремлюємо як провідні, обумовлені ним, такі її властивості: спрограмованість, смислова розгорнутість завдяки засобам мовних значень і зовнішніх мовних структур. Крім цього, у сучасних визначеннях мовленнєвої діяльності бракує посилок на такі її важливі ознаки, як усвідомленість, довільність, навмисність, рефлексійність, спрямованість на смислову взаємодію з комунікантами, спроможність забезпечити вплив і зворотний зв'язок. Отже, під мовленнєвою дія-

льність як багатовимірним феноменом, ми розуміємо систему мовленнєвих дій, що:

а) виникають з потреби у публічному формуванні і формулюванні думки, породжуються стійкими смислоформульовальними мотивами і усвідомленими комунікативними інтенціями; спричиняються самостійними проміжними і кінцевими мовленнєвими цілями і взаємопов'язаним з провідним мотивом образом передбачуваного результату висловлювання;

б) спрямовані на перекодування загального суб'єктивного задуму у висловлювання, перетворення смислової і семантичної внутрішньомовленнєвої будови у форми зовнішнього мовлення, відтворення раніше засвоєних граматичних структур поверхневої мови;

в) суб'єктно опосередковані діями контролю і прийняття рішення про адекватність мовленнєвого процесу проміжній меті під час його перебігу без очікування кінцевого результату і його збігу чи незбігу з кінцевою метою висловлювання;

г) забезпечують взаємодію суб'єкта із соціальним середовищем в умовах соціально орієнтованого спілкування [54].

На думку науковців, мовленнєва діяльність є найвищою цілеспрямованою формою мовленнєвої активності особистості, самоцінною, самодостатньою, самостійною діяльністю. Її основні категорії – структурна організація (внутрішня і зовнішня), суб'єктність, психологічний зміст (ідеальна предметність), єдність внутрішнього і зовнішнього планів, смислового змісту і форми; істотні ознаки: а) збуджувально-мотиваційна частина (потреба, мотив, мета), б) предмет і відповідність його мотиву, в) продукт і результат, структурність і цілеспрямованість; г) використання мовних знаків: за своїм структурним місцем вони є своєрідним «оперантом» і визначають спосіб мовленнєвої дії. Мовленнєва діяльність має «горизонтальну» структуру, тобто фазову будову породження мовлення, і «вертикальну» – ієрархічну її організацію, що включає механізми мовлення, мовленнєві операції і дії. З психологічною категорією мовленнєвих дій співвіднесені такі поняття «висловлювання» і «мовленнєва

особистість»: останню розуміємо як системну якість, що набувається індивідом у взаємодії з соціальним оточенням у формах пізнання мови і метамови, оволодіння мовленнєвим спілкуванням і мовленнєвою діяльністю.

У результаті теоретичного аналізу встановлено взаємовідношення між спорідненими психологічними і психолінгвістичними поняттями, уточнено їх психологічний зміст та ієрархічні зв'язки, визначено шляхи дослідження мовленнєво-діяльнісного онтогенезу.

Художньо-мовленнєва діяльність на думку Богуш А., це діяльність, що пов'язана із сприйманням літературних творів, відтворенням, виконанням їх, супроводжується образним, виразним мовленням та словесною творчістю.

Художньо-мовленнєва діяльність дитини дошкільного віку є складним полікомпонентним утвором, в якому виділяють чотири провідних компонента: сприймання на слух, розуміння дітьми змісту художніх творів; відтворення змісту і виконавча діяльність (декламування, відповіді на запитання, переказ, бесіди за ілюстраціями, узагальнюючі бесіди, читання за ролями); театралізована діяльність (інсценування, театральні вистави); творчо-імпровізаторська діяльність (ігри-драматизації, ігри за сюжетами літературних творів, словесно-поетична творчість).

Науковцем Богуш А. було визначено змістову сторону художньо-мовленнєвої діяльності, складниками якої є різні види компетенцій: когнітивно-мовленнєва, виразно-емоційна, поетично-емоційна, театральньо-ігрова та оцінно-етична компетенції. Визначені види компетенцій формуються протягом усього дошкільного дитинства. Оцінно-етична компетенція розглядається автором як здатність дитини свідомо аналізувати поведінку героїв художнього твору, висловлювати своє ставлення до них, мотивувати свої моральні та етичні оцінки. Проблема формування оцінних суджень у дітей тісно пов'язана із загальною проблемою оцінки та оцінювання [9].

**Проблема досліджувалася вченими в різних напрямках: філософському (Василенко В., Дробицький Г., Столович Л., Тугаринов В. та ін.), психологічному (Андрєєва В., Крупина Н., та ін.), педагогічному (Амона-**

швілі Ш., Ващенко Л., Онищук В., та ін.), лінгводидактичному (Анкудинова Н., Богуш А., Чемортан С. та ін.).

**Під оцінкою вчені розуміють будь-яке значуще переживання людини, яке пов'язане з будь-яким об'єктом, її позитивне чи негативне ставлення до цього об'єкта; диференційоване ставлення людини як до об'єкта в цілому, так і до окремих його частин, деталей (Мясищев В.): оцінка завжди є усвідомленим психологічним актом, який виражає один із видів відношень особистості до об'єкта і виражає рівень відповідності означеного об'єкта критеріям, які до нього ставляться (Козак М.).**

З оцінкою тісно пов'язане таке поняття як «оцінний еталон», який потенційно слугує критерієм оцінної діяльності. Під оцінним еталоном у навчальній діяльності розуміють зразок процесу навчально-пізнавальної діяльності, її ступенів, результату (Амонашвілі Ш.). Еталон кінцевого результату - це основний еталон, але є ще й допоміжні еталони - ті, якими оперують у процесі діяльності. На основі еталона здійснюються оцінно-контрольні операції. У процесі навчальної діяльності задані зовні еталони в подальшому визначаються у вигляді знань, вмінь, досвіду і стають основою внутрішньої рефлексорної оцінки.

Оцінний еталон морально-етичного змісту - це зразок, взірець словесної характеристики поведінки або вчинку людини (героя художнього твору) відповідно до усталених у суспільстві морально-етичних норм і правил поведінки (Богуш А.). Оцінні еталони складаються на основі морального кодексу і етикетних норм, що прийняті в суспільстві. У освітній діяльності закладів дошкільної освіти і початкової школи оцінні еталони є зразком для формування оцінок і оцінних суджень дітей та учнів, вони виражаються насамперед в оцінках педагогів, тобто в педагогічних оцінках (Богуш А., Бронніков І., Голощокіна М., Горбачова В., Стьоркіна Р., Усова О. та ін.).

**Учені під педагогічною оцінкою розуміють адекватне позитивне або негативне судження педагога про процес (чи результат) діяльності і**

**вчинків дитини. Всі вчені одностайні у твердженні, що під впливом оцінки педагога зароджуються і формуються перші оцінні судження дітей.**

Судження є однією із форм логічного мислення, в якій стверджується або заперечується наявність у предметах і явищах тих чи інших властивостей, зв'язків і відношень між ними. Судження можуть бути істинними і хибними, адекватними і неадекватними. Істинне, адекватне судження є таким, що правильно відображує об'єктивну дійсність. Існують два види суджень: стверджувальне і заперечне. Стверджувальне пов'язує в думках те, що пов'язано в дійсності, заперечне роз'єднує те, що роз'єдане в об'єктивному світі. Сутність будь-якого судження полягає в тому, що воно розширює знання людини, сприяє її проникненню в сутність речей [5].

Ствердження чи заперечення будь-чого в судженні відбувається з різною мірою впевненості. Необхідно, щоб упевненість у правильності судження була зумовлена об'єктивними даними. Обґрунтованим може видатись і те, що не збігається з практикою при недостатніх знаннях і досвіді. Психологи стверджують, що у дітей за недостатності досвіду частіше, ніж у дорослих, спостерігається розходження між упевненістю у судженнях і його об'єктивною істинністю, тобто судження у дітей досить часто бувають необ'єктивними, якщо їм не вистачає знань і досвіду.

**Оцінка або оцінна дія – це насамперед мовленнєва дія, конкретне висловлювання, яке відбиває у словах певне ставлення дитини (людини) до предмета оцінки на основі аналізу процесу (чи результату) діяльності; це мовленнєва дія, в якій розкриваються мотиви, що спонукають дитину до вибору відповідної оцінки.**

**Етичні норми – це норми етикету, це дотримання тих норм етикету, норм поведінки, правил чемності, що склалися в суспільстві [20].**

Під оцінно-етичними судженнями розуміють висловлювання, в яких на основі аналізу процесу і результату діяльності (змісту художніх творів) стверджується або заперечується адекватність поведінки чи вчинку людини (героя художнього твору) морально-етичним нормам, що прийняті в суспільстві; це

характеристика певного ставлення особистості до поведінки (чи окремого вчинку) іншої людини (героя художнього твору); розкриття мотивів, що спонукали дитину до вибору відповідної оцінки.

Таким чином, оцінно-етичні судження можуть бути об'єктивними і необ'єктивними, адекватними і неадекватними, істинними і хибними, аргументованими (мотивованими) і неаргументованими (немотивованими), розгорнутими і стислими. Оскільки, за твердженнями психологів, у дошкільників судження досить часто бувають необ'єктивними і хибними, в результаті обмеженого досвіду і знань, а, за даними лінгводидактів, стислими і неаргументованими в результаті обмеженого словника, можна дійти висновку щодо необхідності цілеспрямованого збагачення як морально-етичного досвіду дитини, так і відповідного тематичного словника морально-етичної спрямованості.

Дошкільний вік є сенситивним у формуванні таких базових якостей особистості, які забезпечують морально-етичний розвиток особистості. Зрозуміло, що на теперішньому етапі розвитку суспільства, коли пропонувані дитині моделі поведінки не завжди відповідають моральним нормам, а інколи навіть відверто протиставляються базовим цінностям людства, особливої актуальності набуває проблема розуміння дітьми моральних норм і категорій та дослідження умов формування етичних уявлень у дітей дошкільного віку. Розвиток моральної свідомості дітей дошкільного віку досліджено в працях зарубіжних психологів (Л. Колберга, Ж. Піаже, З. Фрейда, С. Якобсона та ін.) та наукових доробках вітчизняних науковців (Т. Аболіна, В. Андрущенко, І. Бех, В. Горський, А. Гусейнов, О. Дробницький, В. Єфименко, В. Іванова, О. Лінчук, В. Лозовий та ін.), виявлено і детально описано формування етичних уявлень у дітей старшого дошкільного віку 89 засобами казки (В. Сухомлинський, Н. Куфко), засобами гри (С. Заблоцька, В. Сухомлинський), засобами театралізованої діяльності (Н. Куфко, О. Ляховець, О. Олійник, А. Пасічник). Аналіз джерел свідчить про те, що роздуми щодо проблеми формування етичних уявлень турбували людство з давніх-давен. Так, поняття морально-етичних уявлень зустрічаємо в працях філософів Сократа, Геродота та ін. Су-

часні дослідники в галузі філософії С. Анісімов, В. Бакштановський, О. Дробницький, А. Гусейнов, О. Титаренко особливу увагу приділяють дослідженню таких дефініцій, як «етика», «мораль», «моральність» в рамках досліджень морально-етичного виховання. Науковці стверджують, що дані терміни фундаментальні в теорії виховання і вказують на сукупність норм поведінки, спілкування та взаємин, прийнятних в соціумі. На їх думку, мораль та етика є такими формами суспільної свідомості, системами уявлень, поглядів, ціннісних орієнтацій, норм, що регулюють діяльність кожної особистості в суспільних відносинах. В науковому обігу найбільшого поширення набуло тлумачення моралі як реальних явищ (звичаїв суспільства, усталених норми поведінки, уявлень про добро і зло тощо). Натомість етика з точки зору сучасних науковців – це наука, що вивчає мораль. Таким чином, мораль є предметом вивчення етики.

• А. Пасічник розглядає етичні уявлення «як когнітивно-емоційні утворення; узагальнені чуттєво-наочні образи належних зразків поведінки, що мають нормативно оцінний зміст» [5]. Поняття «формування» в дитячій психології є одним з основних понять, що характеризують онтогенез людини, поряд з такими термінами, як «розвиток», «дозрівання» та «становлення». Формування дитини, як правило, відбувається в умовах суспільства. Т. Дуткевич пише: « У процесі формування можна виділити стихійну компоненту і цілеспрямований процес змін особистості, або ж її окремих сторін і якостей внаслідок спеціально організованих впливів». Відповідно, і формування етичних уявлень нерозривно пов'язане із націленими розвивальними впливами на 90 підростаючу особистість оточуючих людей, де виховання – як процес здійснення суспільних впливів, що зумовлює формування особистості, відіграють провідне значення. Поняття «формування» психічних якостей підростаючої особистості акцентує соціальну зумовленість психічного розвитку дитини в умовах суспільства [1]. Виходячи з вищесказаного, ми не можемо розглядати поняття «формування» без розуміння терміну «розвиток», оскільки ці положення взаємопов'язані. Передумови засвоєння етичних уявлень закладаються у віці немовляти, бо саме в цьому віці починається ро-

зуміння мовлення дорослих. У подальшому дитина раннього розвитку намагається наслідувати норми поведінки за оточуючими, щоб отримати похвалу. Спочатку дорослий виступає в ролі контролера, що перевіряє відповідність поведінки дитини моральним нормам, потім дошкільник переходить до самостійного використання етичних принципів. Під впливом досвіду спілкування з дорослими та однолітками, ознайомлення з художньою літературою у дітей дошкільного віку формуються етичні еталони-зразки, як емоційно-когнітивні узагальнення щодо способів поведінки. Внаслідок використання етичних еталонів виникають узагальнені образи людей [1]. На думку І. Беха, «мораль дитині спадково не передається, вона виховується», й емоційно-моральне удосконалення дитини залежить від уміння вихователя проникнути у внутрішній світ дитини через співпереживання [2]. Формування у дітей етичних уявлень багато в чому визначає розвиток їх почуттів і поведінку. Уявлення дитини про красиве й потворне у власній поведінці слугує джерелом етичних почуттів, асоціюючись із добром і злом. Неправильні уявлення про дружбу, доброту, чесність, справедливість є причиною частих конфліктів між дітьми. Тому педагог повинен з'ясувати, що діти знають про етику взаємин між людьми, який конкретний зміст вкладають вони у поняття «доброта», «дружба», «чесність», «справедливість» [5, с. 57]. Одним з найдієвіших способів морально-етичного виховання дошкільників є гра. Такі ігри допомагають дітям у правильній будові соціальних стосунків, прояву емпатії; розрізнити добрі і погані вчинки. Різноманітна спрямованість гри сприяє вихованню у дітей морально-етичних якостей. Найдієвішими в цьому випадку будуть творчі ігри: сюжетно-рольові, ігри-драматизації, рухливі тощо [2, с. 159-160]. Багато сучасних науковців та педагогів відзначали великий вплив казки для становлення етичних уявлень дитини. Казка знайомить дитину зі світом літератури, людських стосунків та навколишнім світом загалом. В образах героїв казки яскраво представлені такі моральні поняття, як чесність, доброта, повага. Композиція твору показує протиставлення добра і зла, фантастичні образи, характерні причинно-наслідкові зв'язки та події, доступні для розуміння дитини, робить казку

особливо цікавою та хвилюючою для дітей. Казка є цінним інструментом розвитку моральності дошкільника [3]. Можливо і необхідно інсценувати казку, залучаючи дитину до участі в ігровій діяльності, що зображає відносини між казковими персонажами, якщо останні можуть допомогти їй увійти у світ людського спілкування. Отже, етичні уявлення – це когнітивно-емоційні утворення; узагальнені чуттєво-наочні образи належних зразків поведінки, що мають нормативно оцінний зміст. Поступово засвоюючи моральні норми та узгоджуючи їх з власними потребами й проявами самостійності, дошкільники досягають значного ступеня регуляції власної поведінки. Засобами театралізованої діяльності, сюжетно-рольової гри та казки забезпечується оптимальний баланс між самостійною та колективною мовленнєвою, драматичною діяльністю, підвищується усвідомлення дітьми різних емоційних станів, дитяче експериментування та більш глибоке осмислення етичних норм поведінки в суспільстві.

## **1.2. Взаємозв'язок ігрової, мовленнєвої діяльності та спілкування на етапі дошкільного дитинства**

Усе життя дитини проходить у різних видах діяльності, які перетинаються і взаємодіють. За словниковими джерелами, взаємодія тлумачиться як «спів дія, спів діяння», взаємний зв'язок між предметами в дії, а також погоджена дія між, ким, - чим-не будь [16].

Взаємодія - це взаємний зв'язок різних видів діяльності, що супроводжують життя дитини і в яких дитина діє і живе: ігрова, образотворча, пізнавальна, художня, музична, мовленнєва, комунікативна, навчально-мовленнєва, навчальна, побутова, трудова, художньо-мовленнєва тощо. Характеризуючи психічний розвиток дитини, як зауважив О. Леонтьєв, ми, відповідно, «повинні розпочинати з аналізу її діяльності, оскільки ця діяльність будується на конкретних умовах життя. Життя або діяльність як ціле, не будується механічно з окремих типів діяльності. Деякі типи діяльності є провідними на певній ступені, мають велике значення для наступного розвитку індивіда, інші -

менш важливі. Одні – відіграють головну роль у розвитку, інші – допоміжну. У зв'язку з цим можна сказати, що кожний ступінь розвитку характеризується певним ставленням дитини до дійсності, що є провідною на цьому етапі і визначеним провідним тилом діяльності» [34, с. 3-4].

Проблема місця різних видів діяльностей у психічному розвитку дитини достатньо повно представлена в дитячій сучасній психології (Божович Л., Виготський Л., Запорожець О., Котирло В., Леонт'єв О., Ельконін Д). Завихненням цих психологів перехід від одного вікового розвитку до іншого пов'язаний зі зміною одного виду провідної діяльності іншим.

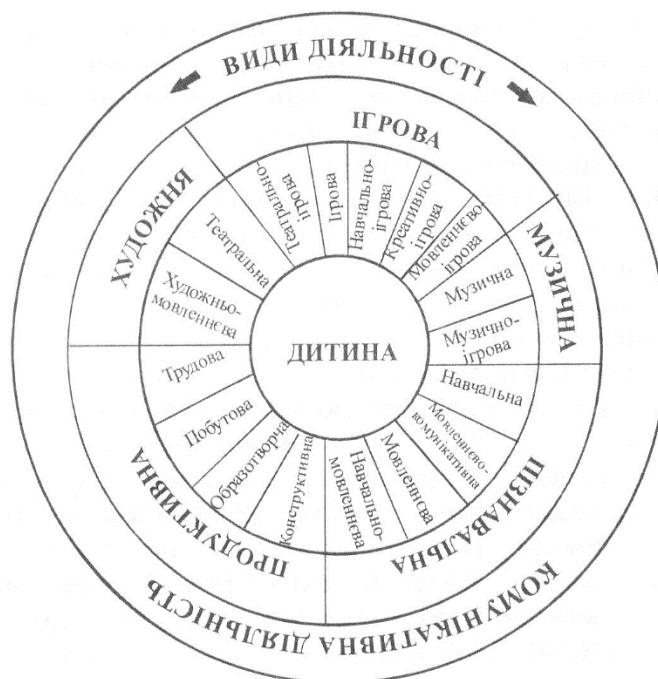
Дієві стосунки дитини з довколишнім середовищем можуть бути пасивними або активними. Пасивна діяльність не сприяє успішному розвитку. В активній діяльності дитина не тільки маніпулює, перетворює дії інших, а й володіє власними діями, самостійно виконує доступні за віком завдання. Кожному вікові, як своєрідному і якісно специфічному періоду життя, відповідає певний тип провідної діяльності. Їх зміна характеризує і зміну вікових періодів, а наступність підтверджує єдність психічного розвитку людини.

Сутність, зміст і характеристику провідної діяльності дав Леонт'єв О. За його словами, провідною діяльністю ми називаємо не ту діяльність, яка найчастіше зустрічається на цьому етапі розвитку дитини, провідною діяльністю «ми називаємо таку діяльність, у зв'язку з розвитком якої відбувається найважливіші зміни у психіці дитини і в середині якої розвиваються психічні процеси, які готують перехід дитини до нового вищого ступеня її розвитку» [40]. Провідна діяльність за визначенням Ельконіна Д., це та діяльність, у середині якої зароджуються і виникають нові види діяльності. Кожний період характеризується своїм видом провідної діяльності. Ельконіном Д. був відкритий закон чергування, періодичності різних типів діяльності: за діяльністю одного типу, що характеризується формуванням потребнісно-мотиваційної сфери особистості, йде діяльність іншого типу, в якій відбувається оволодіння новими способами діяльності. Водночас Запорожець О. зауважує, що не можна абсолютизувати провідну діяльність, оскільки розвиток дитини залежить і

від інших «специфічно дитячих» видів діяльності, як-от: образотворчої, конструктивної, художньо-мовленнєвої тощо.

Розвивальна роль усілякої змістової і педагогічно-доцільної діяльності полягає у тому, що вона є певною формою практики, тобто носить практично-продуктивний характер. Розвиток дитини-дошкільника, залежить від того, наскільки раціонально поєднуються у її житті різні види діяльності, наскільки дитина є активною у процесі виконання цих видів діяльності [6].

Схема 1. Взаємодія діяльностей у дитячому віці



1

Засвоєння нових дій збільшують можливості дитини і слугують передумовою для появи нових видів діяльності. Проте засвоєння нових дій зовсім не обов'язково призводить до нового виду діяльності. Перехід до нового провідного виду діяльності залежить від усієї системи умов. Життя дитини, а не тільки від того, чого навчить малюка дорослий.

Отже, діяльність дитини дошкільного віку не вичерпується тільки провідними її видами. Поряд з ними з'являються інші види діяльності, кожна з них робить свій внесок у психічний розвиток дитини. У віці з трьох до семи років засвоюються такі види діяльності дошкільника, як: образотворча (малювання, ліплення, аплікація, конструювання); трудова; побутова; художня (те-

атральна, художньо-мовленнєва); ігрова (театрально-ігрова, навчально-ігрова, мовленнєво-ігрова, креативно-ігрова); музична (музично-ігрова); пізнавальна (мовленнєва, навчальна, навчально-мовленнєва); комунікативна діяльність (мовленнєво-комунікативна).

Німецькі вчені (Крафт Б. і Менг К.) ввели в науковий обіг такий як термін «інтерація», під яким вони розуміють взаємопроникнення і взаємозв'язок різних видів діяльності дитини у процесі її комунікації з іншими людьми [7].

У складній системі взаємодії діяльностей за функціональними ознаками можна назвати пріоритетними такі види, як пізнавальна, ігрова, мовленнєва і комунікативна, оскільки вони супроводжують усі види діяльності дитини. Одним із аспектів інтераційного підходу до діяльності дошкільника є те, що мовлення завжди входить у будь-яку інтелектуальну чи практичну діяльність. Водночас стосовно дітей дошкільного віку серед пріоритетних, стрижневих і взаємопов'язаних без сумніву є ігрова діяльність. Відтак, вивчення розвитку мовлення дітей дошкільного віку повинно відбуватись насамперед у контексті гри, в ігровій діяльності. За словами Яшиної В., характером ігрової діяльності визначаються функції, зміст і засоби спілкування дитини з довкіллям.

Гра є інтерактивною, оскільки для того, щоб грати, дитина повинна взаємодіяти з різними предметами та іншими особами. Вона повинна впливати на цю особу або предмет, реагувати на зміни, які вона викликає. Ця діяльність є взаємною, навіть, предмети «реагують», коли з ними грають. Дитина, яка пасивно дивиться або слухає, не грає. Гра є вільною, спонтанною і невимушеною. Для того, щоб грати, дитина повинна бажати робити те, що вона робить. Вона може сама обирати собі види діяльності або ж зони можуть бути запропоновані вихователем, проте дитина повинна робити це вільно.

Гра є відкритою, образною, виразною, творчою, різноманітною. У дитячій грі немає правильних чи неправильних відповідей. У найкращому варіанті немає також переможців і переможених. Коли діти грають, вони зайняті процесом, де все, що вони роблять (якщо це не завдає шкоди їм та оточу-

ючим), є прийнятним і робить внесок до цінності цієї діяльності. Дитина, яка уявляє себе твариною, - грає; дитина, яка складає на комп'ютерній програмі картинки тварин, може і не грати.

Однак тільки грою діяльність дитини не обмежується. Як компонент мовленнєво-ігрової діяльності, гра в поєднанні з навчанням і мовою, є засобом всебічного розвитку дитини. У зв'язку з цим мовлення та гра виконують низку функцій.

Освітня функція полягає у тому, що гра тісно пов'язана з навчанням, тому що в ній відбувається важливий процес набуття знань, який активізує розумові здібності дитини, її уяву, пам'ять, увагу. Цікава гра підтримує розумову активність дитини. Зміст ігор формує у дітей адекватне ставлення до явищ суспільного життя, природи, предметів довкілля, систематизує і поглиблює знання. За допомогою ігор вихователь привчає дітей самостійно мислити, використовувати отримані знання у різноманітних умовах у відповідності з поставленими завданнями. Активність дитячого мислення є головною передумовою свідомого ставлення дитини до набуття знань, встановлення партнерства у грі, домовленості між гравцями, що вимагає, у свою чергу, добре розвинутого мовлення.

Виховна функція гри полягає у формуванні моральних уявлень про бережливе ставлення до довкілля і норми поведінки, позитивні і негативні риси особистості. Вона сприяє формуванню моральних почуттів, благородних прагнень, навичок колективного життя, створення між дітьми відносин, які ґрунтуються на дружбі, справедливості, відповідальності перед товаришами. У вихованні цих якостей особлива роль належить змісту і правилам гри. Чим глибше дитина занурюється у зміст гри, тим більший вплив вона має на неї. Завдяки правилам гри відкриваються великі можливості для виховання у дітей уміння підпорядковувати свою поведінку нормам співжиття і спілкування з людьми, які її оточують. Зміст правил чітко визначає спосіб дії і поведінки дітей. Правила стають моральними нормами, які регулюють взаємини дітей. Необхідність дотримання правил в умовах колективної гри спонукає кожну

дитину співвідносити свої дії з діяльністю інших гравців, сприяє вихованню спільних інтересів, а тому є важливою умовою формування суспільних рис у поведінці дітей. До того ж у процесі гри діти засвоюють лексику морально-етичної спрямованості.

Естетична функція гри і мовлення реалізується шляхом використання в іграх текстів віршів, примовок, пісень, лічилок, мирилок, загадок. Діти відчують красу, виразність і образність українського мовлення, запам'ятовують тексти ігор, що сприяє збагаченню їхнього мовлення.

Народні ігри виконують також історичну функцію. Це національний скарб, що єднає минулі покоління з сучасністю у єдине ціле. Окремі з них своїм походженням сягають у глибину віків, інші - виникли набагато пізніше. Чимало з них свідчать про трудову основу народної поетичної творчості взагалі. Ігри, що виникли з прадавніх часів, розвивались, вбирали риси різних суспільних формацій, життєвих укладів. Проте водночас вони зберегли й ознаки свого давнього походження. Найдавніші за походженням є хороводні ігри, що колись були частиною кожного календарного обряду. До того ж кожна календарна гра супроводжується яскравою народною мовою [14, 15].

Розважальна функція гри реалізується у створенні позитивного настрою, сприятливої атмосфери. Вона урізноманітнює цей вид діяльності, зумовлює певні почуття, емоційні переживання, впливає на поведінку дітей. Діти імітують рухи героїв, виражаючи своє ставлення до них. Гра є своєрідним «регулятором» поведінки і спонукає дітей до активної діяльності. Експресивна функція це функція вираження дитини у грі за допомогою мови і рухів внутрішнього світу дитини, емоційна насиченість і забарвленість мовлення індивідуально кожного гравця. Культуроносна функція означає, що розвиток культури започатковується з розвитку мовлення людини, яке реалізується у різних видах дитячих ігор.

Контактновстановлювальна функція полягає в тому що гравець готує свого співрозмовника до сприйняття інформації для подальшої гри.

Однією з найважливіших функцій ігрової діяльності є функція мовленнєвого спрямування. Мовленнєво-ігрові дії гравців спрямовані на інших учасників гри. У процесі гри дитина користується як діалогічним (діалог, трилог, полілог), так і монологічним мовленням. Саме в ігровій діяльності яскраво виявляється образність і виразність дитячого мовлення, в якому поєднуються мовні і немовні засоби виразності. Мовленнєво-ігрові дії виступають і засобом творчого мовленнєвого самовираження. Усі ці функції тісно взаємозв'язані і виступають у єдності і взаємозв'язку в мовленнєво-ігровій діяльності.

Оволодіння діяльністю охоплює такі взаємопов'язані між собою базисні властивості особистості як-от: ініціативність, активність, свободу вибору і відповідальність. Дитина усвідомлює себе як індивідуальність тоді, коли може здійснити діяльність за своєю ініціативою й уявити собі її наслідки. Це дитина може зробити тільки завдяки мовленню, яке супроводжує всі види діяльності. У грі дитина спілкується з іншими її учасниками. Гри мовчазної не буває. Відтак, Лісіна М. в результаті довготривалих досліджень прийшла до висновку про наявність ще одного виду провідної діяльності - спілкування, яке супроводжує ігрову та інші види діяльності, її погляд на діяльність спілкування як провідний вид підтримують і такі вчені, як, Ананьєв Б., Бодальов О., Драгунова Т., Ельконін Д., Максимова Р., Федотова Т. та ін.

Психологи розуміють спілкування (Бодальов О., Максимова Р., Федотова Т.) як один з видів людської діяльності, в ході якої відбувається пізнання фактів дійсності і формується суб'єктивне відношення до неї. Мовленнєве спілкування - одна з найбільш складних і досконалих форм спілкування. За визначенням Лісіною М., спілкування - це «взаємодія людей, що спрямована на узгодження і об'єднання їхніх зусиль з метою встановлення відносин, контакту і досягнення загального результату» [41]. Спілкування як і будь-який інший вид діяльності має мотиви, предмет, зміст, засоби, результат. Предметом спілкування є інша людина, партнер, який одночасно виступає і суб'єктом спілкування. Потреба спілкування визначається як бажання і прагнення людини до пізнання, оцінки інших. Мотивами можуть бути якості партнера, що

стимулюють спілкування. Для досягнення ефективності спільної діяльності необхідно, щоб її учасники правильно розуміли і оцінювали себе і своїх партнерів. Суб'єктивне переживання, потреба спілкування відчувається як інтерес до інших людей, спільних дій (бажання розповісти, домовитись у грі) [21].

Дія у діяльності спілкування виступає одиницею комунікативної діяльності, цілісним актом комунікації. Дії, в свою чергу, утворюють складні структури - засоби спілкування. Леонтьєв О. поділяє їх на три категорії: експресивно-мімічні (погляд, міміка, експресивні жести, пози, емоційні вокалізації); предметно-ділові (локомоції і предметні дії, що включають наближення до об'єкта і відхід від нього, маніпуляції предметом, пропозиція іграшки, притягування чи відштовхування індивіда, пошук контакту або бажання уникнути його); мовленнєві (репліки, запитання, відповіді) [21]. Останній компонент - продукт спілкування. Це відображені у свідомості якості і властивості партнерів у спілкуванні. Результатами спілкування є взаємовідносини партнерів і створення образу себе і партнера, які регулюють подальше спілкування.

Отже, спілкування передбачає узагальнення і розвиток словесного значення. Вищі, притаманні людині форми психічного спілкування можливі тому, що людина з допомогою мислення узагальнено відображає дійсність. Як бачимо, спілкування спрямоване на задоволення важливої духовної потреби людини, потреби у спілкуванні, прагненні до пізнання себе та інших особистостей, яке реалізується у мовленнєвих оцінках, судженнях і висловлюваннях. Засобами спілкування є вербальні (мовлення) і невербальні (експресивно-мімічні - посмішка, поза, жести, рухи, міміка) предметні дії, які так яскраво виявляються - в ігровій діяльності дітей дошкільного віку. Процес спілкування складається з таких складових: соціально - перцептивна - сприймання і розуміння іншої людини; інтерактивна - міжособистісна взаємодія і комунікативна - передавання інформації. Усі компоненти спілкування реалізуються в ігровій діяльності дитини. Ступінь їх реалізації залежить від типу спілкування і віку дитини. Лісіна М. вивчила генезис і визначила етапи становлення

спілкування у його взаємозв'язку з розвитком і становленням мовлення у дітей, як: підготовчий (довербальний розвиток спілкування, відсутність мовлення); етап виникнення мовлення; етап розвитку мовленнєвого спілкування (від появи слів до кінця дошкільного віку) [30].

Вчена виокремила і форми спілкування як провідної діяльності дітей впродовж дошкільного віку. За її даними, у дитини до 7 років змінюється 4 форми спілкування з дорослим: емоційне, ситуативно-особистісне (1 рік життя); ситуативно-ділове (ранній вік); позаситуативне пізнавальне спілкування (молодший і середній дошкільний вік); позаситуативно-особистісне (старший дошкільний вік) [30, с. 28].

Під формою спілкування розуміють комунікативну діяльність на певному етапі її розвитку, що характеризується такими параметрами: час виникнення певної форми спілкування; місце, яке вона посідає у житті дитини; головний зміст потреби, що задовольняється дітьми в ході спілкування; провідні мотиви, що спонукають дитину до спілкування; основні засоби спілкування, з допомогою яких здійснюється комунікація з іншими людьми. За Лісіною М., провідним засобом комунікації у продовж дошкільного віку виступає мовлення, яке перебуває у складних взаємовідносинах з іншими видами діяльності і обумовлює їх розвиток і становлення. Водночас виникнення нових видів діяльності і нових відносин з однолітками і дорослими приводить до подальшої диференціації функцій і форм мовлення.

Лісіна М. обґрунтовує ще одне важливе положення. Автор зазначає, що з віком діти все більше оволодівають довільною регуляцією мовлення і це складає важливу умову їхнього навчання у дошкільному закладі. Мовленнєва діяльність після цього може розвиватися далі у відносній незалежності від безпосереднього процесу спілкування дитини. Та своїм корінням мовленнєва діяльність входить у діяльність спілкування. Така взаємодія спілкування і мовлення дала підставу вченим (Богуш А., Піроженко Т. та ін.) виокремити такий вид, як комунікативно-мовленнєву діяльність [43].

Під комунікативно-мовленнєвою діяльністю розуміємо - цілеспрямований процес мовленнєвої взаємодії дітей в системах: «вихователь-діти», «діти-вихователь», «діти-діти», встановлення і підтримка контактів з іншими мовцями з допомогою мови і немовних засобів у процесі безпосереднього спілкування (обмін інформацією, досвідом, уміннями, навичками, результатами діяльності), спрямованого на підтримку розмови, тобто на сам комунікативний акт.

На взаємозв'язок комунікативно-мовленнєвої та ігрової діяльності вказують такі вчені, як Аріян М., Виготський Л., Леонтьєв О. та ін. За словами Леонтьєва О., мовлення не є повністю незалежною діяльністю: «воно завжди входить в іншу діяльність», в тому числі, і в ігрову. У процесі навчання мови дітей методом ситуативних ролей передбачається певна ігрова мовленнєва діяльність, коли діти реагують на ситуацію, обстановку, введення у гру, відповідно прийнятої на себе ролі [25].

Яка різниця ігрової діяльності від ігрового методу (гри, як засобу стимулювання активності дітей в інших видах діяльності). Ця різниця полягає у тому, що в ігровій діяльності мета гри лежить у ній самій (гра заради гри). Прямим її продуктом є задоволення, а непрямим – самовиховання

У грі, як методі, мета перебуває за межами поданої ігрової ситуації і результат ігрової дії виражається у вигляді нових знань. Відбувається своєрідна підміна мотивів: діти діють за бажанням грати, одержувати задоволення, а результатом стає зібраний, керований матеріал. Гра тут, як бачимо, виступає як засіб отримання іншого продукту. Взаємозв'язок ігрової і комунікативно-мовленнєвої діяльності дітей передбачає як використання безпосередньо мовленнєвих, словесних ігор, так і ігрового методу в ході організованих занять. Специфіку гри як діяльності визначає уявна ситуація. Виготський Л. відзначає, що гра з уявлюваною ситуацією є суттєвим новоутворенням дошкільника. Це новий вид поведінки, суть якого в тому, що діяльність в уявлюваній ситуації звільняє від ситуаційної залежності, «уявлювана» ситуація можлива на межі розходження видимого і «смыслового полів» [22].

Будь-яка гра з уявною ситуацією є водночас грою з правилами. Роль правил особливо чітко проявляється у колективній грі, коли дитина не робить те, що їй хочеться, а прагне дотримуватись правил, тому що «дотримання правил у всій структурі гри дає таку велику насолоду від неї, більшу, ніж безпосередній імпульс. Така підпорядкованість правилам річ неможлива в житті, у грі вона є можливою. У грі дитина стає вище свого середнього віку, вище звичайної повсякденної поведінки, у грі вона на голову вища від себе» [26, с.68]. Отже, за словами Виготського Л., «у грі дитина вільна, але це ілюзорна воля».

У ході гри діти мають можливість діяти, конкретні дії зумовлюють мовленнєву активність дошкільника і водночас спрямовують розвиток гри. Саме у грі розвивається вміння дитини переносити функції, способи дії з одного предмета на інший, що має вирішальну значущість для розвитку наочно-образного мислення та розвитку зв'язного мовлення дошкільників. Дитина словом позначає свої дії, осмислюючи їх у такий спосіб, словом вона користується, щоб доповнити дії, виразити свої думки і почуття. У грі між дітьми встановлюється надзвичайно насичений мовленнєвий зв'язок, що має можливість виходу за межі конкретної ситуації. Гра – перехідна проміжна ланка між повною залежністю мовлення від речей і предметних дій та свободою слова. Саме у «звільненні слова» і полягає значення гри з однолітками для мовленнєвого розвитку дітей. Граючись, вони не лише маніпулюють іграшками, а й пояснюють, що саме роблять. Без пояснень, які надають нового змісту предметам і діям, неможливе ні осмислення ролей, ні освоєння умовного простору гри. Причому це пояснення завжди комусь адресоване. Без домовленості та взаємного розуміння гра розпадається.

Отже, використання ігор, ігрових вправ під час навчання не тільки відповідає психологічним потребам цього віку, а й створює оптимальні умови для формування багатьох процесів, потрібних для розвитку мовлення.

Взаємозв'язок ігрової і комунікативно-мовленнєвої діяльності прослідковується вченими (Амонашвілі Ш., Артемова Л., Гілева А., Удальцова В.,

Узнадзе Д. та ін.) у проявах дитячої мовленнєвої активності в іграх і зокрема, дидактичних, що використовуються з навчальною метою. Дидактичні ігри – це різновид ігор з правилами, спеціально створеними педагогами. Вони спрямовані на дітей. Основна особливість дидактичних ігор визначена їх назвою: це навчальні ігри. За словами Леонтєва О., дидактичні ігри належать до «рубіжних ігор», оскільки вони є перехідною формою до тієї неігрової діяльності, яку вони готують. Навчальне завдання втілюється авторами гри у відповідному змісті, реалізується за допомогою ігрових дій, які виконують діти. Дитину зацікавлює у грі не навчальне завдання, що в ній закладене, а можливість виявити активність, виконати ігрові дії, отримати результат, виграти. Однак, якщо учасник гри не оволодіє знаннями, які визначені навчальним завданням, він не зможе успішно виконати ігрові дії, отримати результат.

Отже, активна участь і перемога в дидактичній грі залежить від того, наскільки дитина оволоділа знаннями і вміннями, які визначені навчальним завданням, і мовленням, що дозволяє виконати завдання. Це спонукає дитину бути уважною, запам'ятовувати, порівнювати, класифікувати, уточнювати свої знання. Отже, дидактична гра допомагає дітям навчатись у легкій, невимушеній формі. Така невимушена форма навчання отримала назву авто дидактизму. Можливість навчати маленьких дітей способом активної цікавої для них діяльності – відмінна особливість дидактичних ігор. Однак слід зазначити, що знання і вміння, які отримують гравці, є не основними для них. Дітей раннього і молодшого дошкільного віку приваблює ігрова дія, а для дітей старшого дошкільного віку основним є вирішення ігрового завдання, виграш.

Ідея використання провідної діяльності – гри для вирішення дидактичних завдань отримала значний розвиток упродовж ХХ століття. Заслуговує уваги положення Тихеевої Є. про розвиток мовлення як соціального фактора у процесі конкретної дитячої діяльності у зв'язку з розвитком моторики дитини, її емоцій. Вона стверджує, що мовлення супутник усіх дій дитини; слово повинно закріплювати кожну навичку, засвоєну дитиною. Думки і вчинки, вра-

ження і реакції, інтелектуальне життя і практична діяльність обумовлюють одне одного. Педагог підсумовує, що мовлення дитини виявляється найбільш яскраво у грі, а через гру у праці. Тихеєва Є. розробила цілу систему ігрових мовленнєвих вправ для збагачення словника дітей, які з успіхом використовуються і сьогодні у практиці роботи закладів дошкільної освіти [21].

Усова О. вважає гру великою знахідкою як навчального засобу. З цього приводу автор зауважує, що «необхідно шукати можливості побудови таких дидактичних ігор, у яких були б добре виражені елементи прямого навчання. Важливо насичувати ігри новими знаннями». Дидактичну гру Сорокіна О. розглядає, як форму організації навчання дітей. Вона зауважує: «Своєрідність дидактичної гри, як засобу навчання і виховання, і її відмінність від інших засобів у тому, що вона дає можливість здійснювати навчання у захоплюючій і доступній для дітей формі діяльності» [48]. Удальцова Є. дійшла висновку, що правила – це організуючий елемент гри, а ігрові дії стимулюють дитячу активність, завдяки їм дидактичне завдання оформлюється в ігровий зміст, увага використовується як ігрове - навчальне завдання [52]. Саме у грі дитина досягає максимально можливого рівня самоуправління. Цей фактор робить гру найбільш прийнятною діяльністю для навчання дошкільників. Гра це засіб побудови моделі довколишнього світу і тим самим є інструментом оволодіння ним і його перетворення.

Як бачимо, дидактична гра може виступати засобом, що пов'язує різні види діяльності: ігрову, навчальну, комунікативно-мовленнєву і навчально-мовленнєву. Виокремивши гру як вид діяльності, що посідає найважливіше місце в розвитку дітей дошкільного віку, зауважимо, що гра дитини – це не тільки згадка про пережите, а й творча переробка пережитих вражень, комбінування їх і відображення у мовленнєвому плані. Отже, можна вести мову про мовленнєво-ігрову діяльність як різновид діяльності дітей дошкільного віку і водночас ефективний засіб мовленнєвого розвитку дитини.

Мовлення супроводжує і творчі ігри дітей. Саме з появою творчої ігрової ролі пов'язана диференціація функцій і форм мовлення. Рольова гра сприяє

становленню і розвитку регулювальної і планувальної функцій мовлення та появі і розвитку нових форм мовлення. У рольових іграх виникає потреба в контекстному, монологічному мовленні, водночас у рольовій грі вдосконалюється діалогічне мовлення, звукова культура, граматична правильність, активізується лексичний запас, що стимулює зв'язне мовлення дитини. Отже, ігрова діяльність дозволяє створити життєві ситуації, які стимулюють мовленнєву активність дітей, мовленнєве спілкування і сприяють мовному і лінгвістичному розвитку дітей.

Водночас не можна перебільшувати вплив ігрової діяльності на розвиток мовлення дітей, сама по собі гра не може спонтанно розвивати і вдосконалювати мовлення дитини. Оскільки уявлювана ігрова ситуація дозволяє дитині відходити від чітко визначених літературних норм вимови, вона повертає дитину до «життєвих» (термінологія Виготського Л.), звичних норм спілкування у побуті, в умовах сім'ї, до діалектного мовлення, до місцевих говірок чи вікових мовленнєвих помилок, які утворили динамічні неправильні мовні стереотипи. Саме тому дитину спочатку потрібно навчити правильного мовлення у навчально-мовленнєвій та мовленнєвій діяльності, виробити міцні навички і звички правильного мовлення, а вже потім можна закріплювати й активізувати мовлення в ігровій діяльності дітей. Отже, в інтеракції діяльностей дітей дошкільного віку прослідковується складні взаємозв'язки і взаємовпливи, які потрібно враховувати педагогам в організації навчально-виховного процесу в закладах дошкільної освіти.

Мовленнєво-ігрова діяльність – це двокомпонентне утворення, в основі якого лежить розвиток дитячого мовлення засобами гри. Як складне педагогічне явище, мовленнєво-ігрова діяльність базується на ігрових методах навчання дітей дошкільного віку.

У мовленнєво-ігровій діяльності ми виокремлюємо такі її аспекти:

- психологічний - із цих позицій мовлення у ході гри - це специфічний, складний процес, певною мірою, опосередкованого, суб'єктивного відображення фактів, явищ, предметів у конкретно-чуттєвих уявленнях асоціативно

пов'язаних один із одним, реальних чи створених уявою у свідомості мовця у відповідності з ігровим завданням;

- лінгвістичний (лексико-семантичний, комунікативний) - складний, специфічний процес використання у мовленнєвому спілкуванні ігрової ситуації як стилістично нейтральних, що набувають образного потенціалу шляхом актуалізації їх значень, семантичного зрушення, внесення до них різноступеневих смислових, емоційно-естетичних нашарувань, що досягаються здебільшого на лексико-семантичному рівні;

- естетичний - у цьому аспекті мовлення становить такий свідомий творчий процес використання мовних одиниць, який стимулює передусім естетичне сприйняття ігрової діяльності, в якому раціональний та емоційний бік перебувають у єдності, зумовлюють один одного, а також сприяють формуванню певних переконань, моральних якостей та естетичних смаків мовця;

- лінгводидактичний (практичний) розглядається як здатність дитини доречно використовувати в ігрових ситуаціях зв'язні висловлювання, які за допомогою певних естетичних властивостей (незвичність у сполученні слів, метафоричність, влучність) впливають на емоційно-чуттєву сферу їхньої життєдіяльності.

Якісними характеристиками мовленнєво-ігрової діяльності є:

- доступність - точний відбір мовленнєвих засобів для адекватного відображення думок з урахуванням ігрових завдань. Ознакою майстерності мовленнєвої взаємодії виступає уміння говорити просто про складні речі. Лише поглиблене знання предмета дає можливість «перевести» змістовий аспект у мовленнєво-ігрову діяльність;

- довільність - високий рівень мовленнєвої активності і здатності до самоорганізації, відсутність мовленнєвих штампів. Дитина з високим рівнем довільності мовленнєво-ігрової діяльності почуває себе впевнено і без попередньої підготовки, може організувати ігрову ситуацію, реалізувати ігровий задум;

- варіативність - здатність одне і те саме завдання реалізувати за допомогою різноманітних ігор на основі словесного матеріалу;

- виразність - уміння викликати за допомогою мовленнєвого матеріалу у свідомості дітей наочні образи (використання метафор, порівнянь). Образна виразність, заміна узагальнених фраз на конкретні суттєво підвищує вплив мовленнєвої інформації на дитину;
- емоційність - здатність впливати на емоції і почуття учасників мовленнєво-ігрової діяльності;
- логічність - послідовність розгортання аргументації, дотримання основного завдання, мети діяльності;
- доречність - відповідність змістових і стилістичних особливостей мовленнєвого висловлювання ситуації взаємодії [38].

У дітей дошкільного віку мовленнєво-ігрова діяльність протікає у різних видах ігор, у ході яких у дітей формуються ігрова та мовленнєво-ігрова компетенції.

Ігрова компетенція - це сформованість у дітей ігрових дій, ініціативність, їхня самостійність в ігровій діяльності; творче відображення реальних і казкових ситуацій; ініціювання і розгортання ігрового задуму і сюжету гри; вміння об'єднуватися з однолітками на основі ігрового задуму, рольової взаємодії, особистих уподобань; дотримання норм та етикету спілкування.

Мовленнєво-ігрова компетенція - це комплексна характеристика особистості, полікомпонентний утвір, чинниками якого виступають діалогічна, монологічна, когнітивно-мовленнєва, виразно-емоційна, оцінно-етична, театральна-ігрова та ігрова компетенції.

Когнітивно-мовленнєва компетенція означає наявність певних знань у дитини з розвитку мовлення з різних розділів (словник, зв'язне мовлення, звукова культура, граматична будова) в межах програми вікової групи і здатність застосувати здобуті знання в ігровій діяльності.

Виразно-емоційна компетенція - уміння емоційно виконувати ігрові дії, емоційно передавати їх зміст у мовленні, дотримуючись адекватних засобів виразності; вдало поєднувати мовні та немовні засоби виразності, розігруючи різні ролі в ігровій діяльності.

Оцінювально-етична компетенція – це здатність дитини свідомо аналізувати поведінку однолітків, взаємовідносини під час мовленнєво-ігрової діяльності, вміння висловлювати своє ставлення до них, мотивувати свої моральні та естетичні оцінки.

Театрально-ігрова компетенція передбачає наявність у дітей умінь і навичок самостійно розігрувати зміст знайомих художніх творів у театралізованих іграх, іграх-драматизаціях, іграх за сюжетами літературних творів, інсценувати твори в театральних виставах [46].

### **1.3. Художньо-мовленнєва діяльність – спосіб самовираження та самореалізації дитини**

Чинне місце в системі засобів формування оцінно-етичних суджень у дітей старшого дошкільного віку належить саме художньо-мовленнєвій діяльності, яка розглядається науковцями в різних аспектах: в лінгводидактичному (Богуш А., Гавриш Н., Котик Т., Щерба Л. та ін.), педагогічному (Карпинська Н., Усова О., Фльоріна О. та ін.), психологічному (Виготський Л., Ельконін Д., Запорожець О. та ін.). Науковцями з'ясовано сутність художньо-мовленнєвої діяльності, її види і специфіку на етапі дошкільного дитинства, особливості сприймання дітьми художніх творів; доведено позитивний вплив художніх творів на формування особистості дитини. Однак результати педагогічних спостережень засвідчили, що художня література нажалі не зайняла належного місця у формуванні оцінної діяльності дітей.

Звернемось до теоретичних засад змісту поняття «художньо-мовленнєва діяльність». За словами Щерби Л. система мови «має багаті засоби для вираження будь-якої думки, будь-яких її нюансів, до найтонших – тільки треба вміти знайти ці засоби» [54]. Вчений підкреслював пряму залежність якості мовної скарбниці від впливу літературних творів на суспільство. Система художньої мови складається із взаємозв'язку її компонентів.

Особливий інтерес з означеної проблеми викликають праці сучасних дослідників таких як Богуш А., Гавриш Н. За визначенням Богуш А., «художньо-мовленнєва діяльність – це діяльність, яка пов’язана із сприйманням літературних творів, виконанням їх, відтворенням, супроводжується образним, виразним мовленням, словесною творчістю» [9].

Художньо-мовленнєва діяльність дошкільника є складним полікомпонентним утворенням, який охоплює чотири стрижневих компоненти: сприймання на слух та розуміння дітьми змісту художніх творів; відтворення змісту і виконавча діяльність (декламування, відповіді на запитання, переказування, бесіда за ілюстрацією, узагальнюючі бесіди, читання за ролями); театралізована діяльність (ігри-драматизації, ігри за сюжетами літературних творів, словесно-поетична творчість); творчо-імпровізаторська діяльність (ігри-драматизації, ігри за сюжетами літературних творів, словесно-поетична творчість) [17].

Як вважає Гавриш Н., художньо-мовленнєва діяльність є одним із найулюбленіших способів самовираження та самореалізації дитини, виховання у неї мовленнєвої культури й елементів творчості у мовленні, плекаючи «уміння переносити різноманітні засоби художньої виразності у власну словесну творчість, складати невеликі розповіді, казкові історії за змістом скоромовок...» [19]. У своїх напрацюваннях Гавриш Н. зазначає, що до складу художньо-мовленнєвої діяльності відносяться образотворчо-мовленнєва, театральнo-мовленнєва, літературно-мовленнєва та музично-мовленнєва діяльність.

Проблема формування оцінно-етичних суджень у структурі художньо-мовленнєвої діяльності дітей тісно пов’язана із загальною проблемою оцінки та оцінювання. З огляду на специфіку дослідження, в першу чергу, з’ясуємо сутність поняття «оцінка». У новому тлумачному словнику української мови поняття оцінка розяснюється як «думка, міркування про якість, характер, значення кого-, чого-небудь» та «прийняте позначення якості знань і поведінки». Таке поняття як «оцінювати» висвітлюється як визначати якість, цінність, достоїнства кого-, чого-небудь, визначати позитивні якості, цінності [6].

Оцінний еталон морально-етичного змісту, за визначенням Богуш А., – це зразок, взірець словесної характеристики поведінки або вчинку людини (героя) відповідно усталених у суспільстві морально-етичних норм і правил поведінки [23].

Дослідники оцінку класифікують по-різному: позитивна, негативна, аргументована, неаргументована, мотивована, немотивована, результативна, процесуальна, коротка, розгорнута ( Богуш А.); етична оцінка, естетична оцінка, моральна оцінка, ціннісна оцінка, емоційна оцінка ( Карпинська Н).

Теоретичний аналіз показав, що формування морально-етичних оцінок розглядали такі вчені, як Запорожець О., Карпинська Н., Славіна Л., Циванюк Н., та ін. Вчені відзначають, що в дошкільному віці виникають перші етичні оцінки, на підставі яких діти вчаться диференціювати хороші і погані вчинки. Діти правильно орієнтуються в оцінці героїв і чітко визначають свою позицію по відношенню до них: позитивні герої їм подобаються більше, служать предметом їхньої симпатії, співчуття; негативні викликають критику і обурення, діти характеризують їх за допомогою таких епітетів, як поганий, гидкий недобрий.

У процесі навчання переказу діти 6-7 років можуть не тільки передати зміст казки близько до тексту, а й запам'ятати римовані вирази, правильно оцінити поведінку героїв, факти їхньої поведінки, навіть переносити деякі вирази із середини в кінець, але логіка при такому переказі не руйнується. Старші дошкільники вже свідомо ставляться до змісту творів. Проте не всі діти можуть узагальнювати та робити повчальні висновки, а тільки передають факти. Бесіда за змістом казки допомагає дитині зрозуміти основну думку казки, визначити характеристики персонажів, правильно їх оцінити. У своїх працях Богуш А., визначила та розкрила особливості оцінних суджень старших дошкільників у процесі сприймання художніх текстів.

Таким чином, дослідження з розвитку моральних оцінок у дітей засвідчили, що діти старшого дошкільного віку старші вже можуть аргументувати свої оцінки. Можливість переходу простої немотивованої оцінки в мотивовану

моральну оцінку пов'язана з розвитком у дошкільників співпереживання і співчуття героям літературних творів.

Як зазначає у своїх дослідженнях Монке О., дитина старшого дошкільного віку починає осмислювати мотиви вчинків і диференціювати своє емоційне ставлення й моральну оцінку, тому що саме в цьому віці, поряд із практичними діями, виникають дії у внутрішньому плані, що створює умови для активного переживання подій та вчинків героїв в уявлених умовах [5].

Богуш А., визначила змістову лінію художньо-мовленнєвої компетенції, одним із складників якої є оцінно-етична компетенція дошкільника. За визначенням автора оцінно-етична компетенція це «здатність дітей свідомо аналізувати поведінку героїв художнього твору, висловлювати своє ставлення до них, мотивувати свої моральні та естетичні оцінки» [8].

Оскільки, за твердженнями науковців, у дітей дошкільного віку судження досить часто бувають необ'єктивними й хибними, в результаті обмеженого досвіду та знань, можна дійти висновку щодо необхідності цілеспрямованого збагачення як морально-етичного досвіду дитини, так і відповідного тематичного словника морально-етичної спрямованості. Морально-етичні оцінки формуються у процесі сприймання дітьми художнього твору як результат пережитого. Видатний педагог К. Ушинський відзначав, що мораль входить у життя дитини через її почуття, а не через словесні тлумачення і моралізування. Завдяки радісним почуттям, співпереживанням і співчуттям дитина набуває певного емоційного досвіду, який допомагає їй розмежувати й адекватно оцінити позитивне і негативне в поведінці героїв. Водночас слід пам'ятати, що емоції дітей дошкільного віку нестійкі, вони легко відволікаються і забувають про почуті події.

Карпинська Н., відзначає, що емоції дітей потрібно підтримувати, вести дітей від емоційного сприйняття твору до осмисленого ідейного змісту і моралі твору [30].

Формуючи оцінно-етичні судження за змістом художніх творів, слід забезпечити взаємозв'язок різних видів діяльності, зокрема: навчаль-

но-мовленнєвої (заняття з розвитку мовлення), художньо-мовленнєвої (різновиди занять з художньої літератури), театральнo-ігрової (ігри-драматизації, інсценування, сюжетно-рольові ігри, ігри за змістом художніх творів). При цьому, один і той самий художній твір може бути використаний з різною метою в усіх видах діяльності. остаточною результатом розуміння і усвідомлення дітьми змісту й моралі художнього твору є їхні висловлювання, оцінно-етичні судження щодо поведінки і вчинків героїв.

Здійснений аналіз з проблеми дослідження показав, що сприймання і розуміння дітьми старшого дошкільного віку змісту художніх творів дозволяють формувати в них оцінно-етичні судження – висловлювання, в яких на основі аналізу процесу і результату діяльності стверджується або заперечується адекватність поведінки чи вчинку людини (героя твору) до морально-етичних норм, прийнятих у суспільстві; це характеристика певного ставлення особистості до поведінки (вчинку) іншої людини; розкриття мотивів, що спонукали дитину до вибору відповідної оцінки.

Отже, під художньо-мовленнєвою діяльністю дітей дошкільного віку розуміємо діяльність, яка пов'язана із сприйманням літературних творів, виконанням їх, відтворенням, супроводжується образним, виразним мовленням та словесною творчістю.

Життя дитини супроводжується різними видами діяльності, у процесі яких вона набуває певних знань, здійснюється її психічний розвиток. У дошкільній педагогіці й лінгводидактиці переважає діяльнісний підхід до процесу навчання, виховання й розвитку дітей [31].

Виділяють різні види діяльності: трудову, навчальну, пізнавальну, пошукову, мовленнєву, мовну, музичну, образотворчу, естетичну, художню тощо та варіанти означених діяльностей, як-от: навчальнопізнавальну, навчально-мовленнєву, театральнo-мовленнєву (ігрову), мовленнєвоігрову тощо [8].

Серед розмаїття видів діяльності в дошкільній педагогіці виділяють художньо-мовленнєву діяльність [29].

Художня (естетична діяльність) – це специфічний вид практично-духовної (твори мистецтва, фольклор, дизайн, література тощо) і духовної (естетичне споглядання, естетичне сприймання, естетичне міркування і т. ін.) діяльності. Усім видам діяльності притаманне естетичне, художнє начало – здійснювана у певній формі «творчість за законами краси», що приносить людині високу духовну насолоду. Через неї людина вступає в певні зв'язки із зовнішнім світом, в естетичні відносини з дійсністю, змінюючи при цьому саме себе, свої здібності, внутрішній світ. Мовленнєва діяльність – це форма спілкування, що опосередкована мовленням, складається з мовленнєвих дій і мовленнєвих операцій; передбачає фази орієнтування в ситуації спілкування, планування (внутрішнє програмування), реалізації і контролю мовлення. Мовленнєва діяльність охоплює процеси породження і сприймання повідомлень з метою подальшого спілкування, регулювання й контролю власної діяльності, власного мовлення [35].

У художньо-мовленнєвій діяльності присутній художній образ залежно від виду мистецтва. Художній образ – це специфічний для мистецтва спосіб відображення й узагальнення дійсності з позиції певного естетичного ідеалу в конкретно-чуттєвій емоційно насиченій формі. Художній образ сприяє швидкому встановленню асоціативних зв'язків, процесів аналізу й синтезу, зосередженості дитячої уваги. Слід зауважити, що дитину вражають не тільки конкретні художні образи, які доступні зоровому сприйманню. Словесний образ так само має здібність викликати зорові, тактильні, слухові уявлення, з усією «чуттєвою переконливістю, – як зазначає Є.Фльоріна, – примушують «бачити» притаманний їм зміст». Художнє слово, з одного боку, звільняє дитину від безпосереднього сприймання реальності, а з іншого – наближує до реальності. Це особливо важливо для дітей, адже в них ще досить обмежений досвід і знання [50].

Художнє слово допомагає дитині встановлювати зв'язки з довкіллям. У процесі слухання художнього твору дитина вчиться «бачити» через слово, розуміти й оцінювати предмети і явища, зіставляти факти, аналізувати, доходити

до умовисновків, тобто художнє слово вчить дитину мислити з допомогою готових мовних форм.

Художньо-мовленнєва діяльність дітей дошкільного віку – це специфічний вид діяльності, що пов'язаний із сприйманням, розумінням і відтворенням дітьми змісту художніх творів у різних видах ігор і театралізованих дійств; це продуктивно-естетична діяльність (музична, образотворча, конструктивна), що супроводжується образним мовленням та у процесі якої використовуються різні жанри художнього слова [51].

Як бачимо, всі компоненти художньо-мовленнєвої діяльності знаходяться в тісному взаємозв'язку. Сприймання є основою виконавчої діяльності й творчості, в яких дитина втілює здобуті у процесі сприймання художні уявлення, образи, виражає почуття і враження. Існує певний закономірний зв'язок: чим тонше дитина сприймає, усвідомлює, переживає художні образи, тим повніший, яскравіший відбиток знаходять вони у виконанні художнього твору чи складанні власної розповіді, створенні зображення тощо (за умови достатнього рівня володіння технічними навичками та вміннями будувати художній образ). І навпаки, тільки через власну творчу активність у будь-якому виді художньої діяльності дитина підноситься до рівня художньо-естетичного сприймання твору в єдності його змісту та художньої форми. Характер і якість художнього сприймання творів різних видів мистецтва значною мірою залежать від вербалізованого сприймання, оскільки мовлення і супроводжує сприймання, і бере в ньому активну участь. Дитина сприймає твір мистецтва не тільки зором, на слух, але й через своє мовлення. Це пояснюється тим, що художнє сприймання діалогічне за своєю структурою, а мовлення (зовнішнє і внутрішнє) є засобом цього діалогу. Отже, якщо говорити про розвивальний ефект мистецтва, слід враховувати і зворотну залежність якості сприймання творів мистецтва від рівня мовленнєвого розвитку дитини.

Змістова сторона художньо-мовленнєвої діяльності складається з різних видів компетенцій, які є показниками готовності дитини до здійснення цієї

діяльності. Це такі компетенції як: когнітивно-мовленнєва, поетично-емоційна, виразно-емоційна, оцінювально-етична, театральна-ігрова.

Когнітивно-мовленнєва компетенція – це наявність певних знань у дітей про письменників та їхні твори в межах програми вікової групи; здатність відтворити зміст знайомих творів, назвати автора твору, впізнати твір за його уривком чи ілюстрацією, прочитати напам'ять вірш; пригадати загадки, прислів'я, скоромовки, лічилки.

Виразно-емоційна компетенція – вміння виразно та емоційно передати зміст художнього твору, дотримуючись адекватних засобів виразності й вдало їх поєднуючи.

Поетично-емоційна компетенція – здатність дітей виразно читати вірші, здійснювати елементарний художній аналіз віршів (знаходити повтори голосних і приголосних звуків, римовані рядки, добирати римовані слова тощо).

Оцінювально-етична компетенція – здатність дитини свідомо аналізувати поведінку героїв художнього твору, висловлювати своє ставлення до них, мотивувати моральні та естетичні оцінки.

Театральна-ігрова компетенція – це наявність у дітей умінь і навичок самостійно розігрувати зміст знайомих художніх творів у театралізованих іграх, іграх-драматизаціях, іграх за сюжетами літературних творів, інсценувати твори в театральних виставах. Висувають певні завдання щодо формування художньо-мовленнєвої компетенції в дітей дошкільного віку:

- познайомити дітей з фольклорними творами, творами письменників-класиків, сучасних українських письменників, зарубіжних авторів;
- навчити дітей слухати і розуміти зміст художніх творів;
- прищеплювати вміння відтворювати зміст знайомих творів в активній художньо-мовленнєвій діяльності;
- розвивати поетичний слух, бажання вивчати вірші напам'ять;
- виховувати виразність художнього читання у процесі відтворення змісту художніх творів;

- виховувати оцінні судження, адекватні естетичні та моральні оцінки поведінки героїв;
- формувати самостійність у художньо-мовленнєвій і театральній-ігровій діяльності;
- виховувати позитивне ставлення до книги, охайність у роботі з нею;
- вчити визначати жанр художнього твору, запам'ятовувати його автора;
- виховувати бережливе ставлення до книги, бажання лагодити книжки [39].

Художньо-мовленнєва діяльність є одним з найулюбленіших способів самовираження дитини. Вона відбувається в організованих формах та просто за ініціативою дітей, поза занять. Незважаючи на різноманітність форм прояву художньої, ігрової та пізнавальної активності дошкільнят, є те, що об'єднує всі ці прояви, – це словесна творчість. Вона є природною для дітей дошкільного віку, адже дає змогу самовиразитися, самореалізуватися. В сюжетно-рольовій грі словесна творчість виявляє себе через сюжетоскладання, казкові, ігрові діалоги, сценарії; в пізнавальній діяльності – через висловлювання, висловлювання, вислови-запитання, головною метою яких – упорядкувати, систематизувати власні уявлення про довкілля, пояснити самому собі невідповідності, незрозуміле, проблеми, з якими постійно стикається дитина; в образотворчій, музичній, конструктивній, театральній діяльності – через акомпанемент дій, їх коментар, словесне малювання; у спілкуванні з однолітками і дорослими – через самопрезентацію й фантазування; і, нарешті, через складання за власною ініціативою казок, оповідань, віршів, а також – мовні ігри (дражнилки, лічилки, скороговки, загадки, заклички тощо). Ініціативна художньо-мовленнєва діяльність базується на досягненнях, знаннях, досвіді дитини, які вона здобула у процесі навчання.

Для виникнення та активізації художніх проявів дітей необхідно створити сприятливі умови, занурити їх у світ творчості, оточити необхідними художніми матеріалами, урізноманітнити художній, естетичний,

емоційно-чуттєвий досвід. Важливо, щоб дорослі, які оточують дитину, також виявляли інтерес до художньої діяльності, спрямовували її інтереси та дії.

Провідною формою роботи з художньою літературою є заняття різного типу: фронтальні, групові, індивідуально-групові, індивідуальні, які чергуються впродовж тижня, місяця, кварталу.

Наводимо орієнтовний перелік видів і типів занять з художньо-мовленнєвої діяльності, які проводять у всіх вікових групах закладу дошкільної освіти.

Заняття з художньої літератури проводять у закладі дошкільної освіти: фронтальні і групові, індивідуальні та індивідуально-групові, вивчення віршів. Літературні твори відіграють важливу роль у житті дитини, а тому дуже важливо, щоб знайомство з мистецтвом слова відбувалось у різноманітних формах. Сучасна методика пропонує багатий спектр видів занять з ознайомлення з літературними творами. Їх можна типізувати за різними параметрами, наприклад, за літературними жанрами. На окремих заняттях треба знайомити дітей з малими фольклорними формами, представляємо ці твори дітям як витвори мистецтва слова, коротко та доступно розповідаємо про історію їх виникнення, функціональне призначення, звертаємо увагу на особливості побудови, засоби виразності тощо. На інших заняттях подаємо дітям казки – народні, авторські; казки кумулятивного типу про тварин, побутові, чарівні, казки-жарти тощо. Заняття, на яких читаємо дошкільнятам оповідання, називаються живими історіями і супроводжуються здебільшого етичними бесідами або бесідами на тему, якій присвячено літературний твір. Особливе місце в ознайомленні з літературними творами посідають заняття з ознайомлення з поетичним словом. Діти сприймають поезію, вчать відчувати красу слова, розуміти значення засобів образності, знаходити способи відтворення художнього образу в різних видах художньої діяльності. Дітей старшого дошкільного віку підводять до розуміння такого складного літературного жанру, як байка.

У сучасній методиці ознайомлення з літературними творами особливе місце посідають комплексні, так звані заняття-образи. Смісл їх полягає в тому, що через застосування літературних і фольклорних творів різних жанрів дітям презентують художній образ, зосереджуючи увагу на способах вираження цього образу в різних літературних жанрах. Наприклад, стрижнем такого заняття може бути образ весни, який по-різному представлений в ліричній поезії, оповіданні, чарівній казці. Доповнять, збагатять його заклички, приказки, прислів'я, скоромовки, народні прикмети про весняні явища тощо [18].

Виокремлення видів занять з ознайомлення з художніми творами за літературними жанрами дає вихователям змогу представити різні жанри художньої словесної творчості, підійти до їх естетичного сприймання більш свідомо. Водночас, літературні заняття різняться за основним видом художньо-мовленнєвої діяльності, який педагог застосовує на занятті. Так, літературний твір дітям читають чи розповідають, і художньо-естетичне сприймання тексту буде основним видом діяльності на такому занятті. Основним видом художньої діяльності на інших заняттях може бути художня комунікація, тобто розмова вихователя з дітьми на основі прочитаного раніше твору. Подобається дітям такий вид заняття, як літературні творчі ігри, на яких дошкільнята стають співавторами казки чи розповіді, реалізують власну словесну творчість. Підсумкові заняття у формі літературних вікторин відіграють велике значення, оскільки дають змогу систематизувати здобутий раніше літературний досвід. Дітям дуже подобаються драматизації, театралізації за змістом літературних творів, дошкільники охоче декламують вірші, переказують фрагменти казок чи оповідань, імпровізують. Значне місце в методиці ознайомлення з художньою літературою посідають заняття, що побудовані на застосуванні синтезу мистецтв. Естетичні враження від сприймання, наприклад, поетичного твору в музичному супроводі дитина може відтворити в малюванні, аплікації або танцювально-ритмічних рухах. Акцентуація уваги педагога на видах художньо-мовленнєвої діяльності спрямовує на вдосконалення методичних аспектів літературних занять, дає змогу максимально повно

використати інтелектуальний, художній, мовний потенціал літературних творів.

Кожен з видів заняття відрізняє логічно-чітка структура, своєрідні методи і прийоми керівництва художньо-мовленнєвою діяльністю дітей, що забезпечують реалізацію поставлених завдань. Традиційна методика попередніх часів досить суворо визначала часові, просторові межі заняття, відстоювала незмінність структурних елементів. Все це відбувалося без урахування особливостей психічного і фізичного стану, настрою, передбачень дітей. Характер, темп, зміст заняття визначав переважно педагог, який виходив з урахування своїх педагогічних завдань. Зараз сучасна методика досить гнучко підходить до організації літературних занять, на перший план висуває інтереси дітей. Саме тому в розкритті організаційних та методичних моментів подаємо декілька варіантів щодо організації дітей, варіантів послідовних та змістових компонентів методики проведення занять.

Щоб сформувати художньо-мовленнєву компетенцію та виконати завдання щодо роботи з художньою літературою, радимо використовувати різноманітні методи і прийоми.

Після читання і розповідання художніх творів у всіх вікових групах проводять бесіди за змістом художніх творів. Це такі види бесід: як відтворення прочитаного; за запитаннями автора твору; у зв'язку з прочитаним; морально-оцінювального змісту; спрямована на з'ясування розуміння дітьми засобів художньої виразності твору; на розуміння дітьми жанрів твору [42].

У старших групах проводять етичні бесіди, бесіди за творами одного письменника, узагальнюючі бесіди «Мої улюблені книги», «Мої улюблені казки», «Мій улюблений дитячий письменник», тематичні бесіди про письменників, бесіди, спрямовані на з'ясування композиційної структури твору, літературні вікторини; бесіди порівнювального характеру за кількома творами як одного, так і різних жанрів.

На одному занятті рекомендується поєднувати декілька видів бесід за кількома творами. Так, у старшій групі можна прочитати на одному занятті

вірш Т.Шевченка «Встала весна» і віршоване оповідання Забіли Н. «Ластівки» (уривок про весну). Запитання до дітей: Що є схожого у творах?, Про яку пору року в них розповідається ?, Чим відрізняються твори?.

Вихователь знайомить дітей з новим жанром творів Забіли Н. – віршоване оповідання. Запитання:

- ✓ Якими словами починається віршоване оповідання Забіли Н.?
- ✓ Про яких птахів згадується у вірші Шевченка Т.?
- ✓ Якими словами про них говорить поет? Про яких птахів говориться у віршованому оповіданні Забіли Н.? (зачитує ще раз речення «Метушаться за віконцем клопітливі ластівки»).
- ✓ Як ви розумієте слово «метушаться»?
- ✓ Яким словом Н.Забіла називає ластівок?
- ✓ Як ви розумієте слово «клопітливі»?
- ✓ Що ще роблять ластівки?
- ✓ Якими словами про це сказано у віршованому оповіданні? (Летять, підлетіли, відлетіли).
- ✓ Які ще слова можна сказати про ластівок?

Для активізації дітей на заняттях з художньої літератури використовують різноманітні прийоми, які органічно поєднуються з бесідою.

Серед них – уявний діалог дітей з літературним героєм. Дитині пропонують звернутись із запитаннями до героя, продумати його відповідь на запитання, тобто дитина сама повинна сформулювати запитання і дати відповідь на нього від імені героя.

Наприклад, після читання оповідання Коцюбинського М. «Івасик та Тарасик» можна запропонувати діалог з Тарасиком: Що б ти сказав Тарасику, якби побачив, що він хоче витягти рибку в Івасика? А що б він відповів? Потім такий діалог діти будують, розмовляючи з Івасиком:  
 Що б ти порадив Івасикові сказати Тарасику?  
 А що б йому віддав Тарасик?

У таких уявних діалогах з літературними героями діти висловлюють своє ставлення до героїв, змінюють хід подій по-своєму, дають оцінку окремим вчинкам, діям, подіям, взаємовідносинам, розвивають діалогічне мовлення. Наступний прийом - написання листа літературному герою. Кожна дитина розповідає, що б вона написала герою, що б йому запропонувала. Вихователь записує, а потім зачитує лист. Доцільно вже до заняття мати текст такого листа з урахуванням знань дітей. Так, можна написати лист Максиму, герою твору Сухомлинського В. «Пшеничний колосок»; Сашку, герою оповідання Ткача Д. «Хоробрий Сашко»; Оленці з оповідання Вовк Б. «Лінива Оленка» та Стеценка М. «Апельсинка» тощо.

Елемент драматизації як прийом активізації дітей використовується в усіх вікових групах. Він буде доцільним під час читання творів Коцюбинського М. «Івасик та Тарасик», Сухомлинського В. «Ледача подушка» та ін.

Прийом словесної гри допомагає дітям «увійти» в образ, в «обстановку», в якій відбувалась подія, викласти словами свої уявлення, те, що вони «побачили», «почули», «пережили». Після бесіди за змістом оповідання Д.Ткача «Хоробрий Сашко» вихователь пропонує дітям уявити, що вони опинились під час шторму з Сашком; що б вони «почули», «побачили», чи злякались би? Діти висловлюють уявлення, відчуття, настрої, свій емоційний стан.

Словесний малюнок допомагає дітям краще уявити образи героїв, передати словами риси характеру героя, його зовнішній вигляд, одяг, вираз очей. Після бесіди вихователь говорить дітям: «А якби вам запропонували намалювати Вереду, яким би ви його намалювали?» (Бойко Г., «Вереда»). Діти словесно описують зріст, волосся, емоційний стан, одяг, поведінку Вереди, розповідають, якими б фарбами його намалювали, пояснюють, чому. Доцільно запропонувати паралельно намалювати образи позитивного і негативного героїв.

Старшим дошкільникам доступний і такий прийом, як психологічний аналіз рис характеру та особливостей героя. Наприклад:

- Дай і мені покуштувати, – нерішуче попросив хлопчик. –

Вона гірка і кисла! - То нічого, дай хоч одну скибочку!

- Кажу тобі, що вона погана, – відказала Оленка і скочила з перелазу. (За оповіданням Стеценко М. «Апельсинка»).

Про які риси характеру Оленки говорять ці слова? [9].

Отже, художньо-мовленнєва діяльність є одним з найулюбленіших способів самовираження маленької дитини. Вона відбувається в організованих формах та просто за ініціативою дітей, поза спеціальних занять. Художньо-мовленнєва діяльність дітей дошкільного віку – це специфічний вид діяльності, пов'язаний із сприйманням, розумінням і відтворенням дітьми змісту художніх творів у різних видах ігор і театралізованих дійств; це продуктивно-естетична діяльність (музична, образотворча, конструктивна), що супроводжується образним мовленням та у процесі якої використовуються різні жанри художнього слова. Завдання вихователя – використовуючи найрізноманітніші методи і прийоми, форми та засоби формувати художньо-мовленнєву компетенцію дошкільників.

### **Висновки до розділу 1**

Підсумовуючи можна сказати, що художньо-мовленнєва діяльність розглядалась в різних аспектах багатьма вченими. Висуваються певні теорії про мовленнєву діяльність. Важливе місце в системі засобів формування оцінно-етичних суджень у дітей належить саме художньо-мовленнєвій діяльності. Художньо-мовленнєва діяльність дитини дошкільного віку є складним полікомпонентним утвором, за визначенням Богуш А., «художньо-мовленнєва діяльність – це діяльність, яка пов'язана із сприйманням літературних творів,

виконанням їх, відтворенням, супроводжується образним, виразним мовленням, словесною творчістю». Проблема формування оцінно-етичних суджень у структурі художньо-мовленнєвої діяльності дітей тісно пов'язана із загальною проблемою оцінки та оцінювання.

Під оцінно-етичною компетенцією автор розуміє «здатність дітей свідомо аналізувати поведінку героїв художнього твору, висловлювати своє ставлення до них, мотивувати свої моральні та естетичні оцінки». Оскільки, за твердженнями науковців, у дітей дошкільного віку судження досить часто бувають необ'єктивними й хибними, в результаті обмеженого досвіду та знань, можна дійти висновку щодо необхідності цілеспрямованого збагачення як морально-етичного досвіду дитини, так і відповідного тематичного словника морально-етичної спрямованості.

Отже, морально-етичні оцінки формуються у процесі сприймання дітьми художнього твору як результат пережитого. Видатний педагог Ушинський К. відзначав, що мораль входить у життя дитини через її почуття, а не через словесні тлумачення і моралізування. Завдяки радісним почуттям, співпереживанням і співчуттям дитина набуває певного емоційного досвіду, який допомагає їй розмежувати й адекватно оцінити позитивне і негативне в поведінці героїв. Водночас слід пам'ятати, що емоції дошкільників нестійкі, вони легко відволікаються і забувають про почуті події.

## **Розділ 2. Формування оцінно-етичних суджень у дітей старшого дошкільного віку**

### **2.1 Виявлення рівня сформованості оцінно-етичних суджень у художньо-мовленнєвій діяльності дітей старшого дошкільного віку.**

Мета констатувального етапу: визначення наявного рівня сформованості оцінно-етичних суджень у художньо-мовленнєвій діяльності дітей старшого дошкільного віку

Експериментальною базою дослідження став ЗДО «Світлячок» Смілянської міської ради, який охоплював 2 старші групи дітей 6-го року життя. До участі в дослідженні було залучено 40 дітей старшого віку по 20 у експериментальній (далі ЕГ) та контрольній (далі КГ) групах.

Експериментальна робота здійснювалася в три етапи:

На першому етапі ( вересень-листопад 2022 р.) - здійснено аналіз педагогічної, спеціальної, методичної літератури з проблеми дослідження, розроблено систему експериментальної роботи, проведено констатувальний експеримент.

На другому етапі ( жовтень2022 - травень 2023 рр.) - відбувався формувальний експеримент. Здійснювалася експериментальна перевірка ефективності системи роботи з формування у дітей старшого дошкільного віку оцінно-етичних суджень.

На третьому етапі (червень 2023 р.) - проведено контрольний зріз, здійснено узагальнення й систематизацію наукової інформації, результатів експериментальної роботи.

У процесі дослідження було визначено критерії і показники сформованості оцінно-етичних суджень у мовленнєвій діяльності дітей старшого дошкільного віку.

Робота організовувалась за такими критеріями та показниками:

**Когнітивний:** обізнаність дітей з творами морально-етичної спрямованості; розуміння дітьми сутності морально-етичних категорій; розуміння дітьми моралі і відтворення змісту художнього твору.

**Ціннісно-етичний:** вміння виокремлювати позитивне і негативне в поведінці і вчинках героїв і своїй власній; вміння співчувати і співпереживати героям художніх творів; уміння співвідносити поведінку героїв з реаліями

життя (поведінкою однолітків, друзів, своєю власною (взаємооцінка і самооцінка).

**Мовленнєво-оцінний:** кількісна і якісна характеристика словника морально-етичної спрямованості; знання дітьми прислів'їв і приказок; адекватність оцінно-етичних суджень.

Виокремлюючи такі критерії та розробляючи до них показники, ми намагалися з'ясувати, наскільки діти обізнані з художніми творами морально-етичної спрямованості; як вони їх розуміють; чи вміють їх відтворювати; співчувати і співпереживати героям; адекватно оцінювати як поведінку героїв, так і свою власну. До кожного із визначених критеріїв і показників було дібрано по 5 завдання.

На основі визначених критеріїв і показників нами було виявлено та охарактеризовано рівні сформованості оцінно-етичних суджень у художньо-мовленнєвій діяльності дітей старшого дошкільного віку, а саме: високий, достатній, середній, низький.

**Високий рівень** сформованості оцінно-етичних суджень: обізнаність дітей з казками (до 20 назв), оповіданнями морально-етичної спрямованості (до 10 назв), прислів'ями і приказками (до 20 з п'яти моральних тем); розуміння дітьми сутності моральних понять і моралі художніх творів; наявність уміння самостійно відтворювати зміст знайомих творів; співпереживати героям та висловлювати своє співчуття. Діти цього рівня адекватно оцінювали поведінку героїв художніх творів, своїх однолітків та свою власну, характеризували її розгорнутими висловлюваннями (оцінними судженнями), використовували при цьому слова-синоніми (до 10 слів-синонімів в межах кожної морально-етичної теми). Сформованість ОЕС за всіма показниками дорівнює 0,86 - 0,96.

**Достатній рівень** сформованості оцінно-етичних суджень: обізнаність з казками (до 15 назв), оповіданнями морально-етичної спрямованості (до 5 назв), прислів'ями і приказками (до 10 з п'яти моральних тем); розуміння сутності моральних понять та моралі художніх творів; наявність уміння відтво-

рювати зміст знайомих художніх творів самостійно і частково з допомогою вихователя; вміння співпереживати героям та висловлювати свої співчуття. Діти цього рівня здебільшого адекватно оцінювали поведінку героїв художніх творів, своїх однолітків та свою власну, характеризували її розгорнутими висловлюваннями (оцінними судженнями), використовували при цьому синоніми (до п'яти слів-синонімів в межах кожної морально-етичної теми). Сформованість ОЕС за всіма показниками дорівнює 0,60 - 0,80.

**Середній рівень** сформованості оцінно-етичних суджень: не могли назвати прислів'їв і приказок; частково розуміли сутність моральних понять і моралі художніх творів; могли відтворювати зміст знайомих творів лише з безпосередньою допомогою вихователя; вміли співпереживати героям художніх творів, але мали недостатній рівень лексики для чіткого висловлювання свого ставлення до літературних героїв та подій у творі. Діти цього рівня неадекватно оцінювали поведінку героїв художніх творів, своїх однолітків, свою власну поведінку. Діти із середнім рівнем сформованості оцінно-етичних суджень не вживали розгорнуті висловлювання щодо характеристик героїв творів, своєї поведінки і поведінки однолітків. Їхні висловлювання були стислі, не впевнені, з рідким використанням слів - синонімів в описах героїв, їхніх вчинків, подій (1-2 слова). Сформованість ОЕС за всіма показниками дорівнює 0,40 - 0,58.

**Низький рівень** сформованості оцінно-етичних суджень: низька обізнаність з казками (1-2) морально-етичної спрямованості; діти не знали оповідань, прислів'їв, приказок. Неточно розуміли сутність моралі художніх творів і самих морально-етичних категорій; не вміли самостійно відтворювати зміст знайомих художніх творів, висловлювати своє співчуття до літературних героїв. Діти цього рівня не завжди адекватно оцінювали поведінку героїв творів, своїх однолітків, свою власну поведінку. Їхні висловлювання були стислі, не впевнені, без використання синонімів. Сформованість ОЕС за всіма показниками дорівнює 0,20 - 0,38.

За результатами виконання дітьми експериментальних завдань було визначено показники адекватності наявних оцінно-етичних суджень у дітей та рівні їх сформованості. Сформованість оцінно-етичних суджень обчислювалася за формулами:

- де F, F1, F2 - показники сформованості оцінно-етичних суджень;
- n - адекватність оцінно-етичних суджень у ситуації оцінки героїв;
- n1 - однолітків;
- n2 - своєї власної поведінки;
- m - загальна кількість оцінних суджень героїв;
- m1 - однолітків;
- m2 - своєї власної поведінки.

## **2.2. Система художньо-мовленнєвої діяльності дітей старшого дошкільного віку**

Найголовнішою ознакою держави та нації є її рідна мова. Рівень розвитку рідної мови відображає рівень духовного розвитку нації, її культури. Рідна мова – невід’ємна частка Батьківщини кожної людини, це «голос свого народу й чарівний інструмент, на звуки якого відгукуються найтонші струни людської душі» (Антоненко-Давидович Б). Рідна мова - це перше слово, почуте з материнських вуст, це перша колискова пісня, яку чує немовля над колискою, це «затишок батьківської хати, веселий гомін дитячого товариства».

Опанування рідної мови, рідного слова починається з раннього дитинства в сім’ї, серед близьких і рідних дитині людей, а вдосконалення її триває у закладі дошкільної освіти, школі і впродовж усього життя.

Серед найважливіших рис художньо-мовленнєвої діяльності дослідники (Богуш А., Гавриш Н., Таллер Л., Ушакова О., Чемортан С.) називають наявність структурних компонентів (сприйняття, виконання, творчість), специфічні способи втілення художнього образу в мистецтві слова, реалізацію естетичної функції мовлення в кожному з видів художньо-мовленнєвої діяльності. Богуш А. включає до складу художньо-мовленнєвої діяльності театралізовану

діяльність (що за своєю природою подібна до літературної творчості), адже це не тільки процес розумового переживання з героями літературного твору, але й перехід до практичних, у тому числі мовленнєво-творчих дій [45].

Народна педагогіка, і соціальні дослідження показали, що дошкільне дитинство, яке становить лише десяту частину життя людини, має надзвичайно важливе значення у становленні особистості.

Важливим результатом мовленнєвого розвитку є розвиток мовленнєвої компетентності у соціальній взаємодії. Високий рівень мовленнєвих досягнень дитини дає їй можливість реалізувати як соціальну, так і інтелектуальну активність у колі однолітків та дорослих людей.

Навчання рідної мови відбувається в рамках особистісно-орієнтованого підходу, який враховує рівень мовного розвитку та мовні здібності, наміри, бажання, індивідуальні особливості кожної дитини і стимулює творчі прояви особистості з орієнтацією на її індивідуальність.

Робота з дітьми ґрунтується на теоретичних положеннях педагогіки та психології. В основу досвіду роботи покладено Базовий компонент дошкільної освіти який відображає тенденції організації дошкільної освіти, орієнтує на виховання цілісної особистості, здатної до самовираження, необхідність забезпечити дитині свободу вибору [4].

Основи мовленнєвої компетентності закладаються сім'єю та розвиваються в закладі дошкільної освіти, будуються на традиціях родинного виховання та сучасних здобутків педагогічної науки. Сучасна методика розглядає мовлення не ізольовано, а в контексті поняття комунікація, яке містить не лише мовленнєвий, а й психологічний, соціально – культурний аспект.

Отже, в процесі формування мовленнєвої компетентності передбачали реалізацію таких завдань:

- навчання дітей презентувати себе оточенню та розуміти комунікативну поведінку співрозмовника (його стан, настрій, наміри) за допомогою мовних, позамовних та інтонаційних засобів виразності;

- ознайомлення дітей із основними правилами мовленнєвого етикету, виховання якостей культурного співрозмовника (повага до людини, стриманість, толерантність до позицій іншого);
- розвиток вміння вести діалог: ставити запитання, відповідати по суті, підтримувати розмову);
- розвиток вміння творчо підходити до використання комунікативних еталонів (привітання, прощання, вибачення, прохання, відмови тощо) відповідно до конкретної ситуації;
- формування якостей самостійного зв'язного висловлювання: доцільності, змістовності, логічної послідовності, образності, креативності;
- оволодіння рідною мовою - як найціннішим скарбом нації, розвиток емоційно - насиченого і забарвленого мовлення кожного індивідуального мовця, кожної особистості.

Формування комунікативної компетентності спрямоване на розвиток культури мовленнєвого спілкування, мовленнєвого етикету та етичних норм спілкування [12].

Організація роботи з мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку ґрунтується на основних принципах роботи:

- ❖ інтеграція різних видів дитячої діяльності;
- ❖ активізація особистісного досвіду дітей;
- ❖ формування у дошкільників уміння активно застосовувати в практичному житті набуті знання;
- ❖ врахування та співвідношення інформації щодо самостійного мовлення дітей;
- ❖ цілеспрямоване використання творів художньої літератури, народознавчого матеріалу;
- ❖ поступове підведення дошкільників до уміння контролювати, оцінювати, аналізувати особисте мовлення;
- ❖ гнучкість, варіативність, творчість у використанні засобів спілкування.

Реалізацію поставлених завдань здійснювали під час організації різноманітних форм роботи з дітьми використовуючи ефективні методи та прийоми, серед яких: факультативи, комплексні та інтегровані заняття, міні-заняття, моделювання та проектування, використання інтерактивних вправ, трудова діяльність та різні види ігор, вирішення проблемних завдань і ситуацій, спостереження та екскурсії, театралізована діяльність, читання художніх творів та бесіда за ними, вивчення художніх творів на пам'ять, рольове програвання бажаної поведінки в різних життєвих ситуаціях, психогімнастика та пантоміма, образотворча діяльність, робота з родиною, гурткова робота, оформлення дитячих книг, випуск тематичних родинних газет, словесна творчість [13].

Організуючи спілкування дошкільників, навчали дітей дотримуватись основних правил позитивного спілкування та взаємодії:

- ✚ розмовляти мовою партнера - учасники взаємодії мають спілкуватися між собою знайомою, доступною, зрозумілою всім мовою;
- ✚ поважати партнера, підкреслювати його значущість, адже базовими потребами кожної дитини є потреба у визнанні, прийнятті та повазі - проявляти повагу до однолітка слід щиро й у різні способи (брати до уваги його пропозиції, враховувати його знання і можливості, надавати право вибору, схвалювати його досягнення тощо);
- ✚ підкреслювати спільне - «ми з тобою схожі» (єдність інтересів, цілей, завдань, планів, думок, точок зору партнерів зі спілкування);
- ✚ проявляти інтерес до проблем партнера - інтерес має бути явним, тобто вираженим за допомогою слів, дій, вчинків, адже байдужість до товариша гальмує конструктивне спілкування.

Щоб мовленнєва взаємодія дітей була ефективною, намагаюся створити умови для розвитку комунікативних навичок вихованців. Однією з таких умов є інтерактивне навчання дошкільників - активне використання в освітньому процесі інтерактивних методів навчання.

Інтерактивні методи - це способи цілеспрямованої міжсуб'єктної взаємодії, що забезпечують оптимальні умови розвитку дітей. Характерними особливостями цих методів є:

- оптимальна активізація дітей;
- спільна діяльність вихователя та дітей у режимі рівноправного спілкування;
- створення умов для переживання успіху кожним учасником педагогічної взаємодії;
- обов'язкова рефлексія процесу навчання і виховання - осмислення доцільності обраних завдань, форм роботи, способів діяльності, причин невдач або досягнення цілей тощо.

Розроблена система роботи з дітьми дошкільного віку з використанням інтерактивних форм роботи з мовленнєвого розвитку, а саме: мікрофон, дебати, удвох, ланцюжок, снігова куля, синтез думок, коло ідей, загальний проєкт, асоціативна квітка, «Дерево рішень», метод багатоканальної діяльності, дискусія, «Мозкова атака (мозковий штурм)», вікторина, бесіда-діалог, моделювання проблемних ситуацій, «Що? Де? Коли?», «За і проти», передбачення, показуха, «А що було б, коли б...?», уявна картина, «Що можна робити...?», перевтілення, казка навпаки, колаж, реклама та ін, що сприяє комунікативно-мовленнєвому розвитку та зумовлює здатність дошкільників, розв'язуючи певні завдання під час пізнавальної, образотворчої, трудової діяльності, планувати свої дії, узгоджувати їх з партнерами та домовлятися з ними про спільні дії для досягнення бажаного результату.

Високий рівень мовленнєвих досягнень дає дитині можливість реалізувати як соціальну, так і інтелектуальну активність у колі однолітків. Спрямованість на комунікацію, потреба і прагнення зрозуміти інших і бути зрозумілим їм змушують дошкільника будувати і перебудовувати мовленнєві висловлювання у таких повних формах, які забезпечують взаєморозуміння.

Під час спілкування з однолітками дитина вчиться виражати себе, свої бажання, настрої, керувати іншими, налагоджувати взаємини. У ході такої

взаємодії у дитини складається образ світу й образ власного Я. Тому дуже важливими є ефективна організація і керівництво такою взаємодією з боку вихователя [55].

Окрім вищезгаданих інтерактивних методів навчання дошкільників у практиці роботи активно використовували і наступні: творчі завдання, робота в малих групах, навчальні ігри (рольові та ділові, ігри-імітації), ігри-змагання (старший дошкільний вік), інтелектуальні розминки, робота з наочним матеріалом, тематичні діалоги, аналіз життєвих ситуацій тощо.

Таким чином, інтерактивне навчання на заняттях (в тому числі й інтегрованих) відбувалося: в парах (2 дитини), у мікрогрупах (3-4 дитини), у малих групах (5-6 дітей) разом з вихователем. При оцінюванні висловлювань дітей намагалася не вживати слово «правильно», а говорити: «цікаво», «добре», «чудово», «оригінально», «незвичайно» що стимулює дітей до подальших висловлювань.

Основною формою навчання дошкільників у процесі організованої пізнавальної діяльності залишаються заняття: комплексні, інтегровані, міні-заняття з пріоритетом мовленнєвого розвитку. На таких заняттях основну увагу зосереджую на практичному засвоєнні дітьми норм рідної мови (фонетичних, лексичних, граматичних), формуванні навичок розповідання, переказування. Згідно з методикою застосовую продуктивні методи та прийоми навчання, кожен з яких має свою педагогічну доцільність, доповнює один одного й використовується у взаємозв'язку. Намагаюся створити під час заняття комфортні умови, що дають змогу підтримати зацікавленість, ініціативність кожної дитини протягом усього заняття і сприяють її прагненню виявляти активність під час розв'язання мовленнєвих завдань. Такими умовами є забезпечення позитивного емоційного тла заняття, зміна видів діяльності, використання ігрових прийомів навчання, урахування організаційних особливостей та часових меж заняття.

У процесі роботи на занятті почергово залучали дітей до різних видів діяльності, тобто поєднували мовленнєві засоби з іншими засобами і способами відтворення змісту навчального матеріалу.

Розгортання навчально-мовленнєвої діяльності передбачено у повсякденному житті у формі мовленнєвих ігрових ситуацій, дидактичних ігор, самостійної художньо-мовленнєвої діяльності індивідуальної роботи, творчих гуртків, а також активне включення мовлення в предметну, ігрову, рухову, пізнавальну, образотворчу, театралізовану, музичну діяльність тощо.

Художньо-мовленнєва діяльність дітей є одним з улюбленіших способів самовираження маленької дитини. Вона відбувається в організованих формах або просто за ініціативи дітей, поза спеціальними заняттями.

Мовленнєва діяльність в її естетичному аспекті виступає одним із найважливіших компонентів, що пояснюється унікальною роллю мови та мовлення в життєдіяльності людини. Мовлення бере участь у всіх етапах творчого процесу: у створенні задуму, пошуку способів його реалізації, у спрямуванні, уточненні, стимулюванні творення, на контрольному етапі оцінки у співвіднесенні одержаного результату із задумом. Діти виявляють творчість у власному мовленні під впливом творів мистецтва, які збуджують естетичні почуття, переживання, художні враження. Постійно працюю над емоційно, естетично забарвленим мовленням дітей, яке збагачує, спрямовує, стимулює невербальні творчі прояви дитини.

Дитина виявляє свою індивідуальність, своєрідність власного художнього бачення зв'язків між подіями і персонажами, оцінку, порівняння, узагальнення, що веде до встановлення залежності впливу засобів художньої виразності від змісту. Все це є обов'язковим етапом засвоєння дитиною способів художньо-мовленнєвих дій, важливим етапом переходу до власної творчості.

Особливе місце у виховному процесі приділяється розвитку здібностей дітей під час організації театралізованої діяльності, ігор-драматизацій. Така робота сприяє розвитку у дітей не лише зв'язного мовлення, але й таких пізнавальних психічних процесів, як мислення, пам'ять, уява. Діти навчаються

вільно висловлювати свої думки, обґрунтовувати вибір, коментувати діяльність. Мовлення набуває виразності та образності.

Важливою складовою навчально-виховного процесу вважаю організацію роботи з батьками, сім'ями вихованців.

Сім'я, без сумніву, є основним осередком, де відбуваються становлення і розвиток особистості дитини, саме тут малюк отримує перші уроки життя. З віком, коли дитина підростає, починає відвідувати дитсадок, вона набуває більшого суспільного досвіду. Співпраця з сім'єю будується на розумінні необхідності цілеспрямованого впливу на дитину, на довірі.

Раджу батькам постійно спілкуватися з дитиною, завжди вислуховувати її, відповідати на всі її запитання, тим самим збагачуючи мовленнєвий досвід дитини. А ще закликаю батьків говорити з дітьми лише правильною українською мовою, без надмірної кількості пестливих слів та слів паразитів. Адже діти, наслідуючи дорослих, засвоюють ті мовленнєві зразки, які чують.

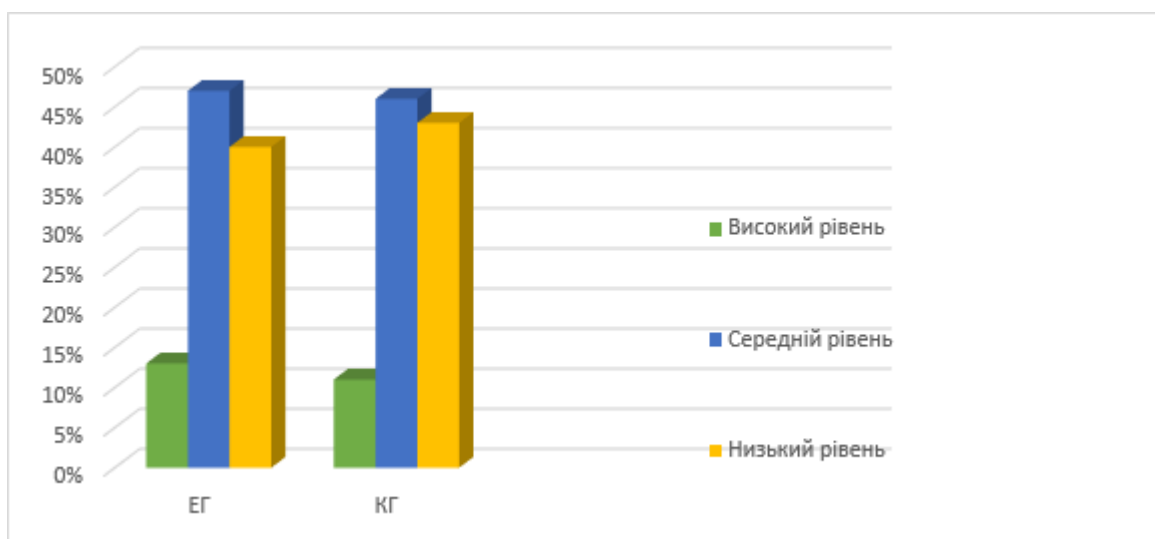
За результатами індивідуальних бесід з батьками, спостереження за поведінкою дітей у групі добираю матеріал для колективних бесід-консультацій, групових батьківських зборів. Таким чином здійснюю перехід до принципово нових форм стосунків, які можна охарактеризувати так: як більш вільні, гнучкі, диференційовані, гуманні.

Культура мовлення має як соціальне, так і національне значення: вона забезпечує високий рівень мовленнєвого спілкування, облагороджує стосунки між людьми, сприяє підвищенню загальної культури особистості та суспільства загалом; через культуру мовлення відбувається культивування самої мови, її вдосконалення.

Отже, роль мови і мовлення у становленні особистості надзвичайно велика. Це унікальний скарб, який забезпечує спілкування, взаєморозуміння, взаємодію з іншими людьми. Тому ми намагаємося виховати таку мовну особистість, яка вмітиме вільно і творчо використовувати мову у різних життєвих ситуаціях.

### 2.3 Аналіз отриманих результатів

За результатами констатувального етапу експерименту виявилось, що ніхто з дітей обох груп не перебував на високому рівні сформованості оцінно-етичних суджень. Тільки 10% дітей ЕГ і 5% - КГ мали достатній рівень сформованості оцінно-етичних суджень. Переважна більшість дітей (60 % - в ЕГ і 65 % - у КГ) перебували на середньому рівні. 30 % дітей в ЕГ і 25 % - у КГ знаходились на низькому рівні сформованості оцінно-етичних суджень.



*Рис. 2.3.1. Загальний рівень сформованості оцінно-етичних суджень у дітей ЕГ та КГ (констатувальний етап)*

Отже, дані констатувального експерименту засвідчили значно нижчі результати щодо обізнаності дітей з художніми творами морально-етичної спрямованості, прислів'ями і приказками, ніж цього вимагають орієнтовні показники програмного розділу «Художньо-мовленнєва діяльність дітей у закладі дошкільної освіти». Невтішним виявився і словниковий запас дітей щодо лексики морально-етичної спрямованості, що негативно відбилося як на змісті, так і на лексичній характеристиці оцінно-етичних суджень дітей.

На формувальному етапі дослідження було розроблено і теоретично обґрунтовано лінгводидактичну систему формування оцінно-етичних суджень у дітей старшого дошкільного віку, яка обіймала три взаємопов'язаних етапи: когнітивно-інформаційний, репродуктивно-оцінний і оцінно-творчий.

Метою першого когнітивно-інформаційного етапу було збагачення, розширення і уточнення знань щодо морально-етичних норм у суспільстві засобами художньої літератури; збагачення та активізація словника дітей лексикою морально-етичної спрямованості. Насамперед визначався змістовий аспект роботи: заняття з художньої літератури: читання художніх творів морально-етичної спрямованості; бесіди морально-етичного змісту; розглядання ілюстрацій; введення нових слів (збагачення словника) морально-етичного змісту в межах кожної теми за тематичним словником. Занурення дітей у творчу атмосферу відбувалось шляхом презентації казок «Країна Нечитайок просить допомоги» і «Добровічлива країна».

Для забезпечення ефективності експериментальної роботи на цьому етапі створювались такі педагогічні умови: спрямованість змісту художніх творів на формування оцінно-етичних суджень у дітей (наявність морально-етичного потенціалу художнього твору); тематичне і наскрізне планування художніх творів у різних видах діяльності; розуміння і усвідомлення дітьми сутності авторської моральної позиції художнього твору.

**Метою другого репродуктивно-оцінного етапу** було занурення дітей в активну оцінно-етичну діяльність під керівництвом педагога, активізація набутої оцінно-етичної лексики та висловлювань оцінно-етичного змісту. Змістовим аспектом роботи були заняття з художньої літератури, заняття з розвитку мовлення та з інших розділів програми (образотворча діяльність, музика, театральна-ігрова діяльність). Проводились тематичні етичні бесіди, літературні вікторини оцінного характеру, ігри-драматизації, ігрові мовленнєві ситуації за змістом художніх творів, розв'язання моральних задач, ігри-діалоги з героями художніх творів.

На другому етапі були створені такі педагогічні умови: забезпечення взаємозв'язку навчально-мовленнєвої, художньо-мовленнєвої і театральної-ігрової діяльності щодо відтворення і закріплення дітьми змісту художнього твору; мотивовано-спонукальний та аналітико-оцінний характер висловлювань за змістом художніх творів.

Третій оцінно-творчий етап передбачав подальшу активізацію оцінно-творчої діяльності з її творчими проявами на різних заняттях та в різних видах діяльності. Змістовим аспектом роботи були заняття з художньої літератури, розвитку мовлення, малювання, аплікації; театральні-ігрові діяльності (ігри за сюжетами літературних творів, сюжетно-рольові ігри, інсценування). Широко використовувались мовленнєві вправи, життєві морально-етичні ситуації, складання творчих розповідей морально-етичної спрямованості. Педагогічними умовами виступили: мотивовано-спонукальний та аналітико-оцінний характер висловлювань за змістом діяльності однолітків (поведінка, вчинки); екстрополяція набутого оцінно-етичного досвіду в повсякденне спілкування з однолітками і дорослими.

На прикінцевому етапі експериментального дослідження було проведено підсумкові зрізи з метою з'ясування ефективності розробленої методики формування оцінно-етичних суджень у художньо-мовленнєвій діяльності старших дошкільників. Порівняльні дані адекватності оцінно-етичних суджень у дітей подано в таблиці 2.3.2.

*Таблиця 2.3.2.*

**Адекватність оцінно-етичних суджень у дітей (контрольний зріз у %)**

оцінні судження	констатувальний		контрольний	
	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
оцінка героїв	75%(15)	70%(14)	85% (17)	80% (16)
оцінка однолітків	55%(11)	20% (4)	90% (18)	75 % (15)
своєї поведінки	60% (12)	55% (11)	70% (14)	65% (13)

Таблиця засвідчує, що адекватність оцінно-етичних суджень після навчання зросла за всіма показниками: оцінка поведінки героїв з 70 до 85%; однолітків – з 55 до 90%; оцінка своєї поведінки – з 60 до 90%.

У дітей контрольної групи адекватність порівняно з результатами констатувального експерименту зростає: оцінка поведінки героїв з 70 до 80%; однолітків – з 20 до 75%; оцінка своєї поведінки – з 55 до 65%.

Порівняльні кількісні дані рівнів сформованості оцінно-етичних суджень у дітей подано в таблиці 2.3.3.

Таблиця 2.3.3.

**Рівні сформованості оцінно-етичних суджень (прикінцевий зріз у %)**

Етапи експерименту	Групи	Рівні			
Констатувальний		Високий	Достатній	Середній	Низький
	ЕГ	-	10	60	30
	КГ	-	5	65	30
Контрольний					
	ЕГ	15	75	10	-
	КГ	-	10	75	15

Як бачимо з таблиці, в ЕГ відбувся значний позитивний перерозподіл дітей щодо рівнів сформованості оцінно-етичних суджень. Якщо на констатуючому етапі на високому рівні сформованості оцінно-етичних суджень не перебувала жодна дитина, то на контрольному етапі експерименту високого рівня досягли вже 15% дітей. Достатній рівень сформованості оцінно-етичних суджень у дітей до початку навчання було виявлено у 10% дітей, на прикінцевому зрізі його було зафіксовано у 75% дітей. Якщо на початковому етапі на середньому рівні сформованості оцінно-етичних суджень перебувало 60% дітей, то, за результатами контрольного зрізу, на середньому рівні залишилося 10% дітей. На низькому рівні сформованості оцінно-етичних суджень не було виявлено жодної дитини.

Незначні зміни, як це видно з таблиці, відбулись і в дітей КГ. Так, до високого рівня сформованості оцінно-етичних суджень, як і на констатуючому етапі, не піднялася жодна дитина. На достатньому рівні сформованості оцін-

но-етичних суджень стало 10 % дітей (було 5%). На середньому рівні сформованості оцінно-етичних суджень виявилось 75% дітей (було 65%). Відзначимо, що у процесі навчання за традиційною методикою також зменшилась кількість дітей, які перебували на низькому рівні сформованості оцінно-етичних суджень, - з 25% на констатувальному етапі до 20% на контрольному етапі.

Зіставлення результатів констатувального і формувального етапів експерименту засвідчило достатньо високі потенційні можливості формування оцінно-етичних суджень у художньо-мовленнєвій діяльності дітей старшого дошкільного віку; була підтверджена гіпотеза дослідження і реалізовані поставлені завдання.

Дослідження було спрямоване на формування оцінно-етичних суджень у дітей старшого дошкільного віку в процесі художньо-мовленнєвої діяльності.

## **Висновки до розділу 2**

У другому розділі ми виявили рівень сформованості оцінно-етичних суджень у дітей старшого дошкільного віку. Дослідження проводилось на базі ДНЗ (ЦРД) «Світлячок». Мета констатувального етапу було визначення наявного рівня сформованості оцінно-етичних суджень у художньо-мовленнєвій діяльності дітей старшого дошкільного віку. Експериментальна робота здійснювалася в три етапи: на першому етапі було здійснено аналіз педагогічної, спеціальної, методичної літератури з проблеми дослідження, розроблено систему експериментальної роботи, проведено констатувальний експеримент. На другому етапі відбувався формувальний експеримент. Здійснювалася експериментальна перевірка ефективності системи роботи з формування у дітей старшого дошкільного віку оцінно-етичних суджень. На третьому етапі проведено контрольний зріз, здійснено узагальнення й систематизацію наукової інформації, результатів експериментальної роботи.

У процесі дослідження було визначено критерії і показники сформованості оцінно-етичних суджень у мовленнєвій діяльності дітей старшого дошкільного віку.

Робота організовувалась за такими критеріями та показниками:

Когнітивний: обізнаність дітей з творами морально-етичної спрямованості; розуміння дітьми сутності морально-етичних категорій; розуміння дітьми моралі і відтворення змісту художнього твору.

Ціннісно-етичний: вміння виокремлювати позитивне і негативне в поведінці і вчинках героїв і своїй власній; вміння співчувати і співпереживати героям художніх творів; уміння співвідносити поведінку героїв з реаліями життя (поведінкою однолітків, друзів, своєю власною (взаємооцінка і самооцінка).

Мовленнєво-оцінний: кількісна і якісна характеристика словника морально-етичної спрямованості; знання дітьми прислів'їв і приказок; адекватність оцінно-етичних суджень.

Виокремлюючи такі критерії та розробляючи до них показники, ми намагалися з'ясувати, наскільки діти обізнані з художніми творами морально-етичної спрямованості; як вони їх розуміють; чи вміють їх відтворювати; співчувати і співпереживати героям; адекватно оцінювати як поведінку героїв, так і свою власну. До кожного із визначених критеріїв і показників було дібрано по 5 завдання.

На основі визначених критеріїв і показників нами було виявлено та охарактеризовано рівні сформованості оцінно-етичних суджень у художньо-мовленнєвій діяльності дітей старшого дошкільного віку, а саме: високий, достатній, середній, низький.

За результатами констатувального етапу експерименту виявилось, що ніхто з дітей обох груп не перебував на високому рівні сформованості оцінно-етичних суджень. Тільки 10% дітей ЕГ і 5% - КГ мали достатній рівень сформованості оцінно-етичних суджень. Переважна більшість дітей (60 % - в ЕГ і 65 % - у КГ) перебували на середньому рівні. 30 % дітей в ЕГ і 30 % - у КГ знаходились на низькому рівні сформованості оцінно-етичних суджень.

На прикінцевому етапі експериментального дослідження було проведено підсумкові зрізи з метою з'ясування ефективності розробленої методики формування оцінно-етичних суджень у художньо-мовленнєвій діяльності. Адекватність оцінно-етичних суджень після навчання У ег зросла за всіма показниками: оцінка поведінки героїв з 75 до 85%; однолітків - з 55 до 90%; оцінка своєї поведінки - з 60 до 70%. У дітей кг адекватність порівняно з результатами констатувального експерименту зросла від 55% до 65%.

### **Висновки**

Проведене педагогічне дослідження підтвердело основні положення висунотої гіпотези та дозволило сформулювати наступні висновки:

1. Теоретичні засади дослідження становлять праці філософів, психологів про діяльнісний підхід до розвитку особистості (Виготський Л., Давидов В., Гальперин П., Ельконін Д., та ін.); теорію мовленнєвої діяльності (Зимняя

І.О., Лурія О.Р., Щерба Л.В. та ін.); наукові доробки педагогів з проблеми художньо-мовленнєвої діяльності (Русова С., Тихеева Є., Ушинський К., Фльорина Є.); сучасних учених з проблем дошкільної лінгводидактики (Богуш А., Гавриш Н., та ін.)

2. Мовленнєва діяльність є багатовимірним феноменом, є системою мовленнєвих дій, що: а) виникають з потреби у публічному формуванні і формулюванні думки, породжуються стійкими смислоформульовальними і смислоформульовальними мотивами і усвідомленими комунікативними інтенціями; спричиняються самостійними проміжними і кінцевою мовленнєвими цілями і взаємопов'язаним з провідним мотивом образом передбачуваного результату висловлювання; б) спрямовані на перекодування загального суб'єктивного задуму у висловлювання, перетворення смислової і семантичної внутрішньо-мовленнєвої будови у форми зовнішнього мовлення, відтворення раніше засвоєних граматичних структур поверхневої мови; в) суб'єктно опосередковані діями контролю і прийняття рішення про адекватність мовленнєвого процесу проміжній меті під час його перебігу без очікування кінцевого результату і його збігу чи незбігу з кінцевою метою висловлювання; г) забезпечують взаємодію суб'єкта із соціальним середовищем в умовах соціально орієнтованого спілкування.

На нашу думку, *мовленнєва діяльність* є найвищою цілеспрямованою формою мовленнєвої активності особистості, самодостатньою, самоцінною, самостійною діяльністю. Її основні категорії – суб'єктність, структурна організація (внутрішня і зовнішня), психологічний зміст (ідеальна предметність), єдність внутрішнього і зовнішнього планів, смислового змісту і форми; істотні ознаки: а) збуджувально-мотиваційна частина (потреба, мотив, мета), б) предмет і відповідність його мотиву, в) продукт і результат, структурність і цілеспрямованість; г) використання мовних знаків: за своїм структурним місцем вони є своєрідним «оперантом» і визначають спосіб мовленнєвої дії. Мовленнєва діяльність має «горизонтальну» структуру, тобто фазову будову породження мовлення, і «вертикальну» - ієрархічну її організацію, що включає ме-

ханізми мовлення, мовленнєві операції і дії. З психологічною категорією мовленнєвих дій співвіднесені поняття «висловлювання» і «мовленнєва особистість»: останню ми розуміємо як системну якість, що набувається індивідом у взаємодії з соціальним оточенням у формах пізнання мови і метамови, оволодіння мовленнєвим спілкуванням і мовленнєвою діяльністю.

3. У результаті теоретичного аналізу встановлено взаємовідношення між спорідненими психологічними і психолінгвістичними поняттями, уточнено їх психологічний зміст та ієрархічні зв'язки, визначено шляхи дослідження мовленнєво-діяльнісного онтогенезу

4. Експериментальна робота здійснювалася в три етапи:

на першому етапі - здійснено аналіз педагогічної, спеціальної, методичної літератури з проблеми дослідження, розроблено систему експериментальної роботи, проведено констатувальний експеримент;

на другому етапі - відбувався формувальний експеримент. Здійснювалася експериментальна перевірка ефективності системи роботи з формування у дітей старшого дошкільного віку оціночно-етичних суджень;

на третьому етапі - проведено контрольний зріз, здійснено узагальнення й систематизацію наукової інформації, результатів експериментальної роботи.

5. У процесі дослідження було визначено критерії і показники сформованості оціночно-етичних суджень у мовленнєвій діяльності дітей старшого дошкільного віку.

6. На формувальному етапі дослідження було розроблено і теоретично обгрунтовано лінгводидактичну систему формування оціночно-етичних суджень у дітей старшого дошкільного віку, яка обіймала три взаємопов'язаних етапи: когнітивно-інформаційний, репродуктивно-оцінний і оціночно-творчий.

7. На прикінцевому етапі експериментального дослідження було проведено підсумкові зрізи з метою з'ясування ефективності розробленої методики формування оціночно-етичних суджень у художньо-мовленнєвій діяльності. Адекватність оціночно-етичних суджень після навчання У ег зросла за всіма показниками: оцінка поведінки героїв з 75 до 85%; однолітків - з 55 до 90%;

оцінка своєї поведінки - з 60 до 70%. У дітей кг адекватність порівняно з результатами констатувального експерименту зросла від 55% до 65%.

### **Список використаних джерел**

1. Артемова Л.В. Вчитися, граючись. Навколишній світ у дидактичних іграх дошкільнят. Київ: Томіріс, 1995. 112 с.
2. Артемова Л. В. Театр і гра: вдома, у дитячому садку, в школі. [2-ге вид., допов.]. Київ: Томіріс, 2002. 292 с.
3. Бабич Н.Д. Основи культури мовлення. Львів, 1990. 232 с.

4. Базовий компонент дошкільної освіти в Україні (нова редакція). URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/doshkilna-osvita/bazovij-komponent-doshkilnoyi-osviti-v-ukrayini> (дата звернення: 16.03.2022).
5. Богуш А. М., Монке О.С. Формування оцінно-етичних суджень у дітей дошкільного віку: монографія. Одеса, 2002. 239 с.
6. Богуш А.М., Гавриш Н.В., Котик Т. Методика організації художньо-мовленнєвої діяльності дітей у дошкільних закладах. Київ: Видавничий Дім "Слово", 2010. 304 с.
7. Богуш А.М. Дошкільна лінгводидактики: теорія і практика. Запоріжжя: Просвіта, 2000. 216 с.
8. Богуш А.М. Мовленнєвий розвиток дітей від народження до 7 років. Монографія. Київ: Видавничий Дім "Слово", 2004. 376 с.
9. Богуш А. М., Березовська Л. І. Творче самовираження дошкільників у художньо-мовленнєвій діяльності : монографія. Одеса: М. П. Черкасов, 2008. 203 с.
10. Бондаренко А. К. Дидактические игры в детском саду. Москва: Просвещение, 1991. 160 с.
11. Бондаренко А. К. Словесные игры в детском саду: пособие для воспитателя детского сада. Москва: Просвещение, 1977. 94 с.
12. Белова О. Потенціальні можливості наших дітей. *Дошкільне виховання*. 2014. № 6. С. 18-19.
13. Березіна О.М., Павловська Т.О. Мовні ігри та забави: навчально-методичний посібник. Тернопіль, 1999. 107 с.
14. Біла І. Вчимо дивитися і творити. *Дошкільне виховання*. 2014. № 4. С. 14-18.
15. Валькова В. Б. Чарівний світ творчості. *Обдарована дитина*. 2012. № 2. С. 10-11.
16. Великий тлумачний словник сучасної української мови / ред. В. Т. Бусел. Київ: Ірпінь ВТФ «Перун», 2005. 1728 с.
17. Витоки мовленнєвого розвитку. Одеса:Маяк, 1999. С.57-67.

- Гавриш Н. В. Художнє слово і дитяче мовлення. Донецьк: Лебідь, 1999. 170 с.
18. Гавриш Н.В. Повчально, цікаво, весело. *Дошкільне виховання*. 2015. №5. С. 14-15.
19. Гавриш Н.В. Розвиток мовленнєвої творчості в дошкільному віці. Донецьк: ТОВ "Лебідь", 2001. 218 с.
20. Гавриш Н.В. Розвиток мовленнєвої творчості в дошкільному дитинстві: Автореф. дис... д-ра наук. Київ, 2002. 32 с.
21. Горлова А. Інструменти розвитку творчого потенціалу дитини. *Початкова школа*. 2017. № 3. С. 10-17.
22. Грабовець О. Д. Розвиток творчого потенціалу дітей. *Обдарована дитина*. 2019. № 10. С. 14-18.
23. Дабіжа Л. Розвивати творчий потенціал. *Дошкільне виховання*. 2019. № 11. С. 10-11.
24. Дикун С. Спостерігати, мислити, творити. *Дошкільне виховання*. 2011. № 9. С. 10-12.
25. Дуткевич Т.В. Дошкільна психологія: 2-ге видання. Навч.пос. Київ: Центр учбової літератури, 2009. 392 с.
26. Закон України «Про освіту» URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> (дата звернення 11.04.2022)
27. Закон України «Про дошкільну освіту» URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2628-14#Text> (дата звернення 11.04.2023)
28. Запорожец О. В. Психологія сприймання дитиною художнього твору. Вибр. твори. Т.1. Київ: Педагогіка, 1986. Т 1. С.68-76.
29. Збельська Н., Карпуніна Л. Стара казка на новий лад. *Дошкільне виховання*. 2001. №5. с. 26-28
30. Карпинська Н. С. Художнє слово у вихованні дітей. Київ: Педагогіка, 1982. 152 с.
31. Кирик М. «Шкідливі поради» для батьків, або Як справді допомогти дитині полюбити книжки. *Дошкільне виховання*. 2021. №2. С.12-14.

32. Кирик М. Читання без зітхань. 8 простих способів зацікавити дитину книжкою. *Дошкільне виховання*. 2022. №1. С.12-14.
33. Кубенко Л. Як діти вчили мишку цінувати книжку. *Дошкільне виховання*. 2021. №10. С.28-29.
34. Кулачківська С. Новий погляд на стару проблему. Гуманістичний підхід до розвитку дітей. *Дошкільне виховання*. 2002. №7. С. 15-17.
35. Кулик М. Нетрадиційна робота з казкою. *Дошкільне виховання*. 2002. №12. с 14-15.
36. Луценко І. Партнерство з батьками – вимога часу. *Дошкільне виховання*. 2022. №12.
37. Луцак Н. Народні ігри як засіб збагачення дитячої лексики «Дрібу, дрібу, дрібушечки». *Дошкільне виховання*. 1999. №4. С. 5-7.
38. Луцан Н.І. Мовленнєво-ігрова діяльність дітей дошкільного віку. Одеса: ПНЦ АГІН України, 2005. 235 с.
39. Людкевич Н. Таємне життя книжок. *Джміль*. 2022. №9-10.
40. Люблінська Г.О. Дитяча психологія. Київ: Вища школа, 1974. 355 с.
41. Макаренко Л.В. Театр і театралізована діяльність у сучасному дошкільному закладі освіти: монографія. Донецьк: ЛАНДОН-XXI. 2011. 211с.
42. Митник О. Я. Завдання для розвитку творчих здібностей дітей. *Обдарована дитина*. 2002. № 3. С. 55-57.
43. Михальська С. А. Особливості розвитку етичних уявлень у дітей старшого дошкільного віку. *Проблеми сучасної психології*. 2018. Вип. 39. С. 157–166.
44. Монке О. С. Характеристика рівнів сформованості оцінно-етичних суджень у старших дошкільників. *Науково-практичний журнал “Наука і Освіта” Південного наукового центру АПН України*. Одеса, 2002. Вип. 2. С. 106 – 108.
45. Олійник О. М. Театрально-ігрова діяльність в умовах дошкільного навчального закладу: навч.-метод. посіб. Кам’янець-Подільський: Волощук В., 2017. 163 с.

46. Олійник О. Удосконалення акторської майстерності педагогів. *Вихователь-методист дошкільного закладу*. 2013. №9. С. 20-27.
47. Паласевич І. Дошкільна лінгводидактика. Ч. II : метод. матеріали для фахівців I (бакалаврського) рівня вищої освіти спеціальності 012“Дошкільна освіта”. Дрогобич: РВВ ДДПУ ім. Івана Франка, 2016. 108 с.
48. Пасічник А. В. Особливості розвитку етичних уявлень дітей дошкільного віку. *Актуальні проблеми психології: Психологія розвитку дошкільника*. 2010. №17 (6). С. 57– 62.
49. Поніманська Т. І. Дошкільна педагогіка. Київ: Академвидав, 2006. 356 с.
50. Фалькович Г., Приворотова В. Дім, де мешкає книжка. *Джміль*. 2022. №9-10.
51. Хартман О. Сучасні книжки для дітей: обираємо відповідально. *Дошкільне виховання*. 2021. №12. С.14-19.
52. Шалда Н. Пізнаємо світ разом із книжкою. *Палітра педагога*. 2022. №11. С.22-23.
53. Шевчук А. Творче освоєння дитиною світу культури. *Вихователь-методист дошкільного закладу*. 2012. №12. С. 4-10.
54. Шульга Л. М. Розвиток художніх здібностей дітей дошкільного віку заняттях з малювання. *Обдарована дитина*. 2004. № 9. С. 43-63.
55. Я у Світі. Програма розвитку дитини від народження до шести років / О.П. Аксьонова, А.М. Аніщук, Л.В. Артемова [та ін.]; наук. кер. О.Л.Кононко. Київ: ТОВ «МЦФЕР-Україна», 2019. 488 с.