

**ПІВДЕННОУКРАЇНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ  
УНІВЕРСИТЕТ імені К.Д.УШИНСЬКОГО**

На правах рукопису

**К Р У Т І Й Катерина Леонідівна**

УДК 372. 461

**ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА ФОРМУВАННЯ ГРАМАТИЧНО  
ПРАВИЛЬНОГО МОВЛЕННЯ В ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ  
(на матеріалі морфології і словотворення)**

**13.00.02 – теорія і методика навчання (українська мова)**

**Дисертація на здобуття наукового ступеня  
доктора педагогічних наук**

**Науковий консультант:  
БОГУШ Алла Михайлівна,  
доктор педагогічних наук, професор,  
дійсний член АПН України**

**Київ – 2005**

## З М І С Т

<b>ВСТУП</b> .....		6
<b>РОЗДІЛ 1. ЛІНГВІСТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ГРАМАТИЧНО ПРАВИЛЬНОГО МОВЛЕННЯ</b> .....		19
1.1. Сутність феномену “граматична правильність мовлення” .....		19
1.2. Граматична норма як складова мовленнєвої культури .....		36
1.3. Аналіз теоретичних і практичних проблем основоцентричного аспекту дослідження словотвору .....		46
1.4. Урахування закономірностей формування семантики українських деад’єктивів під час навчання мови дошкільників .....		54
	Висновки з першого розділу .....	66
<b>РОЗДІЛ 2. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ГРАМАТИЧНО ПРАВИЛЬНОГО МОВЛЕННЯ В ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ</b> .....		70
2.1. Психофізіологічні механізми граматичного структурування у мовленнєвій діяльності дитини дошкільного віку .....		70
2.2. Генезис граматичної будови мови дитини дошкільного віку .....		84
2.3. Становлення механізмів оволодіння морфологією і словотворенням у дітей .....		116
2.4. Дитячі okazіоналізми як продукт мовної системи .....		125
	Висновки з другого розділу .....	138
<b>РОЗДІЛ 3. ЗМІСТОВИЙ АСПЕКТ ФОРМУВАННЯ ГРАМАТИЧНО ПРАВИЛЬНОГО МОВЛЕННЯ В ДОШКІЛЬНИКІВ</b> .....		141
3.1. Граматична правильність як базовий рівень формування мовної особистості в дошкільному віці .....		141
3.2. Теоретико-методологічні засади формування граматично правильного мовлення в дітей дошкільного віку .....		147
3.3. Аналіз чинних програм дошкільних навчальних закладів щодо формування граматично правильного мовлення в дітей .....		169

Висновки з третього розділу .....	177
<b>РОЗДІЛ 4. ОСОБЛИВОСТІ ВЖИВАННЯ Й УСВІДОМЛЕННЯ ГРАМАТИЧНИХ КАТЕГОРІЙ ДІТЬМИ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ .....</b>	<b>180</b>
4.1. Аналіз стану методичної роботи з педагогічними кадрами щодо формування граматично правильного мовлення дітей ..	180
4.2. Умови проведення діагностичного обстеження мовлення дітей молодшого, середнього і старшого дошкільного віку ...	187
4.3. Особливості практичного засвоєння дітьми правил морфології та способів словотворення відприкметникових іменників .....	201
4.4. Особливості засвоєння дітьми відприкметникових прикметників .....	222
4.5. Особливості засвоєння дітьми відприкметникових дієслів ....	242
4.6. Особливості засвоєння дітьми відприкметникових прислівників .....	257
4.7. Гендерні відмінності у формуванні граматично правильного мовлення в дошкільників .....	268
4.8. Порівняльна характеристика рівнів практичного засвоєння дітьми правил морфології і способів словотворення .....	280
4.9. Типові граматичні помилки в мовленні дітей дошкільного віку .....	293
4.9.1. Аналіз морфологічних і словотвірних помилок щодо застосування дітьми відприкметникових іменників у нестимульованому та стимульованому мовленні .....	293
4.9.2. Аналіз морфологічних і словотвірних помилок щодо застосування дітьми відприкметникових прикметників у нестимульованому та стимульованому мовленні .....	297
4.9.3. Аналіз морфологічних і словотвірних помилок щодо застосування дітьми відприкметникових дієслів у нестимульованому та стимульованому мовленні .....	301

4.9.4.	Аналіз словотвірних помилок щодо застосування дітьми відприкметникових прислівників у нестимульованому та стимульованому мовленні .....	306
4.9.5.	Причини граматичних помилок у мовленні дітей дошкільного віку .....	308
	Висновки з четвертого розділу .....	312
<b>РОЗДІЛ 5. МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ ГРАМАТИЧНО ПРАВИЛЬНОГО МОВЛЕННЯ В ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ .....</b>		<b>316</b>
5.1.	Лінгводидактична модель формування граматично правильного мовлення в дошкільників .....	316
5.2.	Особливості організації і проведення експериментальної роботи в різних вікових групах .....	327
5.3.	Формування граматично правильного мовлення в дітей на пропедевтично-превентивному етапі реалізації дидактичної моделі .....	332
5.4.	Формування граматично правильного мовлення в дітей на репродуктивно-диференційованому етапі реалізації дидактичної моделі .....	343
5.5.	Формування граматично правильного мовлення в дітей на нормативно-адаптивному етапі реалізації дидактичної моделі .....	351
5.6.	Формування граматично правильного мовлення в дітей на діяльнісно-творчому етапі реалізації дидактичної моделі .....	363
5.7.	Порівняльна характеристика рівнів сформованості граматично правильного мовлення в дітей дошкільного віку .....	370
	Висновки з п'ятого розділу .....	378
<b>ВИСНОВКИ .....</b>		<b>381</b>
<b>СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ .....</b>		<b>391</b>
<b>ДОДАТКИ .....</b>		<b>1-62</b>

## ПЕРЕЛІК УМОВНИХ СКОРОЧЕНЬ

- ЕГ** – експериментальна група;  
**КГ** – контрольна група;  
**М.д.в.** – молодший дошкільний вік;  
**С.д.в.** – середній дошкільний вік;  
**Ст.д.в.** – старший дошкільний вік;  
**4 р.ж.** – четвертий рік життя;  
**5 р.ж.** – п'ятий рік життя;  
**6 р.ж.** – шостий рік життя;  
**7 р.ж.** – сьомий рік життя;  
**ПВ** – прогнозована відповідь;  
**ДМ** – дитяче мовлення.

## ВСТУП

**Актуальність теми та ступінь дослідження проблеми.** Серед багатьох аспектів дошкільної лінгводидактики проблема формування граматично правильного мовлення в дітей дошкільного віку завжди привертала увагу як теоретиків, так і практиків. Актуальність проблеми зумовлюється пріоритетними напрямками Національної доктрини розвитку освіти України у XXI столітті та “Діти України”, Законів України “Про освіту”, “Про дошкільну освіту” щодо модернізації дошкільної освіти, використання етнопедагогічного і сучасного вітчизняного і зарубіжного досвіду навчання мови з урахуванням провідної ролі усного мовлення в психічному розвитку дітей, необхідності невідкладного виконання соціального замовлення на формування національно свідомої, активної, духовно багатой мовної особистості.

Своєчасне і якісне засвоєння граматичної будови рідної мови – важлива умова повноцінного мовленнєвого розвитку дитини. Оскільки мова стає предметом вивчення з початку шкільного навчання, то в дошкільному віці необхідно формувати в дітей усвідомлене ставлення до усного мовлення як мовної дійсності.

У класичній і сучасній лінгводидактичній науці рівень мовлення вважається одним з основних показників розумового розвитку дитини, проте в сучасній методиці особливості усвідомлення дошкільниками мовної дійсності, зокрема потенційні можливості їхнього мовленнєвого розвитку на кожному віковому етапі, вивчено недостатньо.

Дослідження зазначеної проблеми, без сумніву, важливе як для загального мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку, так і для їхньої підготовки до систематичного навчання в школі. Важливим вихідним положенням процесу формування граматично правильного мовлення дітей дошкільного віку є твердження, що мовленнєвий досвід охоплює, по-перше, практичне володіння рідною мовою, по-друге, “емпіричне узагальнення спостережень над мовою, одержаних її носієм незалежно від спеціальних знань

про мову”, що відповідає феномену “чуття мови” (Л.Й.Айдарова, А.М.Богущ, О.Д.Божович, М.М.Гохлернер, Ф.О.Сохін та ін.).

Дитина дошкільного віку оволодіває граматичною будовою мови в нерозривному зв'язку зі своїм психічним розвитком, у єдності з розвитком предметно-практичної діяльності, мислення, спілкування. Формування граматичного компонента мовного чуття є спонтанним процесом, рушійними силами якого є внутрішня суперечність у взаєминах дитини і довкілля. Провідну роль у засвоєнні мови дитиною відіграють невідповідність між цілями і наявними засобами спілкування, між бажаним і досягнутим, між формою і змістом висловлювання (О.В.Запорожець, О.І.Ісеніна та ін.). Головною умовою виникнення і вирішення цих протиріч є спілкування дитини з дорослим, у процесі якого він спонукає й заохочує до використання граматично правильного мовлення.

Прикінцевою метою засвоєння рідної мови є досконале володіння мовленнєвими засобами, що передбачає граматичну правильність як ознаку високої культури мовлення і вимагає усвідомлення значень слів, їх літературних форм, а також уміння використовувати їх доречно й точно залежно від контексту мовленнєвої ситуації, з орієнтацією на слухача, учасника спілкування. У процесі оволодіння дітьми дошкільного віку навичками зв'язного мовлення важливу роль відіграє практичне засвоєння ними граматики та вміння оперувати словами, що належать до певного лексико-граматичного розряду відповідно до завдань комунікації.

Проблема формування граматично правильного мовлення дітей дошкільного віку є досить складною і багатоаспектною. До неї зверталися психолінгвісти, лінгвісти, педагоги, методисти, дефектологи (А.Г.Арушанова, А.М.Богущ, О.М.Гвоздєв, Л.О.Калмикова, Г.І.Ніколайчук, В.К.Орфинська, Ф.О.Сохін, В.В.Тищенко, М.К.Шеремет та ін.).

Вивченню психологічних закономірностей формування граматично правильного мовлення присвячено ряд досліджень (П.П.Блонський, Л.С.Виготський, А.З.Захарова, Д.Б.Ельконін, І.М.Колобова, О.О.Леонтєв,

О.Р.Лурія, Д.Ф.Ніколенко, М.Т.Попова, Є.Ф.Соботович, Ф.О.Сохін та ін.). Виявлено механізми оволодіння дітьми граматичним ладом мови шляхом з'ясування реальних відношень, що лежать в основі абстрагування і кодифікації граматичних смислів і їх реалізації у формальних засобах. Спеціальні дослідження (А.Г.Арушанова, А.М.Богущ, Л.О.Калмикова, М.С.Лаврик, Н.А.Лопатинська, Н.В.Маковецька, Г.І.Ніколайчук, Е.А.Федеравичене та ін.) дали змогу визначити педагогічні умови формування механізму граматичного структурування смислів (морфологічного, словотвірного і синтаксичного) та практичного засвоєння граматики дітьми дошкільного віку і водночас спонукали до подальшого вивчення цієї проблеми.

Науковці (Л.Й.Айдарова, А.Г.Арушанова, С.М.Карпова, Ф.О.Сохін, М.П.Феофанов та ін.) наголошують на тому, що можливості формування лінгвістичного ставлення до слова в дітей дошкільного і молодшого шкільного віку набагато вищі, ніж уявлялося раніше. Аналіз чинних програм, за якими працюють дошкільні навчальні заклади (далі – ДНЗ), засвідчує, що й дотепер не використано тих значних резервів мовленнєвого розвитку дітей, наявність яких доведено вченими. Лінгводидакти також вважають, що для кардинальних змін у шкільній мовній освіті передусім має бути закладений інший підмурівок, а отже, дошкільна мовна підготовка повинна зазнати змін (О.М.Біляєв та ін.).

А поки що неуважне ставлення до проблем наступності у формуванні граматично правильного мовлення дітей різного віку призводить до дублювання програм і порушення природного процесу оволодіння усним мовленням. Відомо, що мовна і мовленнєва підготовка дітей до шкільного навчання набули різних форм і змісту в старших групах дошкільних навчальних закладів залежно від того, за якою програмою працює заклад. Аналіз освітніх програм дошкільних навчальних закладів і початкової школи щодо перспективності і наступності формування граматично правильного мовлення в дошкільників і молодших школярів дає підстави стверджувати, що в дошкільну підготовку некритично переноситься значна частина змісту шкільного навчання грамоти, у тому числі пов'язаного з практичним засвоєнням граматики.



З метою успішного розв'язання проблеми наступності і перспективності щодо формування граматично правильного мовлення потрібно насамперед забезпечити відповідний мовний і мовленнєвий рівень підготовки дітей, що приходять до 1 класу, і вдосконалити процес навчання мови у ДНЗ, установити логічні зв'язки між мовною підготовкою дошкільників і молодших школярів. Це запобігатиме дублюванню програм, сприятиме їх розвантаженню від зайвого і другорядного матеріалів, виокремленню пріоритетної лінії мовного і мовленнєвого розвитку та створенню цілісної системи формування в дітей граматично правильного мовлення як у дошкільному навчальному закладі, так і в школі.

Отже, до цього часу проблема формування граматично правильного мовлення в дітей дошкільного віку спеціально не досліджувалася, була і залишається неоднозначною і науково-лінгвістична інтерпретація дитячого мовлення.

Такий стан, у якому перебуває сьогодні мовна освіта наймолодших громадян України, і зумовив вибір *теми дослідження* “Теорія і практика формування граматично правильного мовлення в дітей дошкільного віку (на матеріалі морфології і словотворення)”.

### **Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами.**

Тема входить до тематичного плану науково-дослідної роботи Південного наукового центру АПН України (м. Одеса) “Теоретико-методичні засади розвитку мовленнєвого спілкування дошкільників і школярів” (№ 019711006237). Тему дисертаційного дослідження затверджено Вченою радою Південноукраїнського державного педагогічного університету імені К.Д.Ушинського (протокол № 8 від 28 березня 2002 року), узгоджена в Раді з координації наукових досліджень у галузі педагогіки та психології в Україні (протокол № 10 від 23.12.2003 р.).

### **Мета дослідження:**

– розробити теоретико-методологічні й концептуальні засади формування граматично правильного мовлення в дітей дошкільного віку;

– виявити особливості та специфіку формування граматично правильного мовлення в дошкільному віці;

– визначити і науково обґрунтувати педагогічні умови та розробити методику формування граматично правильного мовлення в процесі практичного засвоєння дошкільниками різних вікових груп правил морфології та способів словотворення.

Відповідно до мети дисертації реалізовано такі **завдання**:

1) розробити науково-теоретичні та концептуальні положення формування граматично правильного мовлення в дітей дошкільного віку;

2) уточнити і науково обґрунтувати сутність феномену “граматична правильність мовлення дитини дошкільного віку”;

3) з’ясувати особливості формування граматично правильного мовлення та сприймання, усвідомлення і застосування граматичних категорій дітьми дошкільного віку;

4) виявити типові граматичні помилки в мовленні дітей і з’ясувати причини їх виникнення;

5) розробити критерії, показники засвоєння та охарактеризувати рівні сформованості граматично правильного мовлення в дошкільників;

6) визначити педагогічні умови і з’ясувати залежність рівнів сформованості граматично правильного мовлення в дітей дошкільного віку від педагогічних умов організації освітнього процесу;

7) розробити й апробувати зміст і експериментальну методику формування граматично правильного мовлення в дітей дошкільного віку, яка б забезпечувала засвоєння ними як визначеного обсягу похідних слів, так і практичного засвоєння морфологічних форм і способів словотворення на основі встановлення суттєвих зв’язків і відношень.

**Об’єкт дослідження** – навчально-мовленнєва діяльність дітей дошкільного віку.

**Предмет дослідження** – методика формування граматично правильного мовлення в дітей дошкільного віку (на матеріалі морфології і словотворення).

Основні положення концепції відображено в **робочій гіпотезі дослідження**, яка виходить із припущення про те, що формування граматично правильного мовлення в дітей дошкільного віку буде ефективним, якщо забезпечити такі *педагогічні умови*:

- узгодження пріоритетних напрямів навчально-мовленнєвої діяльності і мовленнєвого досвіду дитини;
- формування необхідних граматичних знань, умінь і навичок у дошкільників на основі експериментально розробленої методики;
- практичне засвоєння дітьми правил морфології і способів словотворення на спеціально організованих заняттях;
- застосування різних форм організації навчально-мовленнєвої діяльності дітей, методів і прийомів.

Грамматична правильність мовлення як важливий базовий рівень мовної особистості в дошкільному віці є **концептуальним положенням дослідження**.

*Формування граматично правильного мовлення* дошкільників зумовлюється сукупністю чинників, а саме: спеціальна організація освітнього процесу, що ґрунтується на особистісно орієнтованій взаємодії її учасників; система організації навчально-мовленнєвої діяльності, впровадження якої забезпечить розвиток мовлення, засвоєння практичних знань про мову, опанування граматичного ладу мовлення. У дошкільному дитинстві залежно від ступеня засвоєння граматичного матеріалу змінюються зміст і рівень мовних узагальнень дитиною. Керівництво цими процесами з боку педагога повинно бути диференційованим.

Формування граматично правильного мовлення дітей дошкільного віку здійснюється з урахуванням таких теоретичних положень:

- засвоєння граматики рідної мови відбувається в процесі вирішення розумових і практичних завдань, які ставить перед дитиною довкілля; усвідомлення мовних явищ дошкільниками сприяє цілеспрямованому інформуванню знань про деякі особливості рідної мови, підвищенню інтересу дітей до занять і розвитку власного мовлення;

– організація роботи базується на принципових положеннях чинних програм стосовно введення дитини в “лінгвістичну дійсність”, зміст яких не порушує основного лінгвістичного підходу, а саме: усвідомлення і застосування дитиною граматичних форм відповідно до умов мовленнєвої комунікації;

– граматична правильність мовлення цілеспрямовано формується впродовж усього перебування дитини в дошкільному навчальному закладі, оскільки дошкільники оволодівають мовою в процесі її практичного використання, насамперед під час спілкування з дорослими;

– у процесі комунікативно спрямованого навчання дитина дошкільного віку здатна до створення достатньо повних, логічних і граматично правильних висловлювань, що передбачає копітку, планомірну роботу з формування граматично правильного мовлення.

*Провідна ідея дослідження* – положення про доцільність такої організації процесу формування граматично правильного мовлення, яка поєднує практичне засвоєння правил формотворення слів і доступні знання про словотворення в ході застосування комунікативно-діяльнісного підходу до мовленнєвого розвитку дошкільників.

*Головною умовою успішності* процесу формування граматично правильного мовлення є спеціально організований зміст навчання, який ґрунтується на використанні певних форм взаємозв'язку мови і мовлення, а також створення культурного мовленнєвого середовища.

**Методологічну основу** дослідження становлять: положення філософії про значення, суспільну природу мови як засобу спілкування; концептуальні засади психолого-педагогічної науки про взаємозв'язок між мовою, мовленням і мисленням, теорією і практикою; теоретичні положення про мовлення як знакову діяльність, єдність мовленнєвого змісту та мовної форми, про взаємозумовленість чуттєвого і раціонального в опануванні мови, про пріоритетну роль мовлення у розвитку мовної особистості; законодавчі акти, концепції і Базовий компонент дошкільної освіти в Україні.

**Теоретичні засади дослідження** ґрунтуються на працях відомих лінгвістів (П.І.Білоусенко, І.Р.Вихованець, М.Т.Возний, К.Г.Городенська, В.О.Горпинич, А.П.Грищенко, В.В.Грещук, Н.Ф.Клименко, І.І.Ковалик, В.П.Олексенко, М.Я.Плющ та ін.), психологів і психолінгвістів (М.І.Жинкін, І.О.Зимня, О.С.Кубрякова, О.О.Леонт'єв, О.Р.Лурія, І.О.Синиця, Т.М.Ушакова, О.М.Шахнарович та ін.), провідних ідей сучасної лінгводидактики, зокрема, у лексико-граматичному та структурно-семантичному напрямках (А.Г.Арушанова, А.М.Богущ, С.Г.Дубовик, Г.І.Ніколайчук, Т.Ф.Потоцька, Е.А.Федеравичене та ін.), а також лінгводидактичних принципах навчання рідної мови на різних етапах (О.М.Біляєв, А.М.Богущ, М.С.Вашуленко, С.О.Караман, Л.І.Мацько, Л.М.Паламар, М.І.Пентилюк, К.М.Плиско, Ф.О.Сохін, О.С.Ушакова, Л.П.Федоренко, І.М.Хом'як та ін.).

У дослідженні прийнято психолінгвістичну концепцію О.М.Шахнаровича щодо наявності певного механізму, який визначається психолінгвістичним правилом, що формується за активної діяльності дитини в предметній і мовній дійсності. Центральним моментом цієї концепції є заснований на діяльності дитини процес узагальнення мовних явищ і формування імпліцитних (прихованих) правил застосування граматичних форм.

Лінгвістичний аналіз (словотвірний) ґрунтується на концепції О.С.Кубрякової, відповідно до якої словотвірні одиниці та одиниці інших рівнів мови, що забезпечують процеси номінації, взаємопов'язані і створення однослівної форми визначається “смісловим завданням найменування”, “ономасіологічною спрямованістю”.

В аналізі мовлення дітей дошкільного віку ґрунтувалися на концепції В.В. Грещука щодо основоцентричного аспекту дослідження словотвору та на результатах досліджень А.Г.Арушанової, А.М.Богущ, О.М.Гвоздева, Л.О.Калмикової, Г.І.Ніколайчук, Е.А.Федеравичене та ін.

**Методи дослідження.** Для розв'язання визначених завдань, перевірки висунутої гіпотези використовувалися такі методи дослідження:

*теоретичні:* вивчення, аналіз та узагальнення наукової і методичної літератури з проблеми формування граматично правильного мовлення в дошкільників; теоретичне моделювання процесу формування граматично правильного мовлення, на основі якого було визначено модель та етапи роботи;

*емпіричні:* цілеспрямоване спостереження за мовленням дітей дошкільного віку з метою з'ясування кількісного та якісного складу лексики, рівнів сформованості граматичної правильності мовлення;

*діагностичні:* інтерв'ювання, анкетування вихователів, аналіз документації з метою виявлення стану досліджуваної проблеми;

*педагогічний експеримент* (констатувальний і формувальний);

*статистичні:* кількісний і якісний аналіз експериментальних даних. Обробка результатів і порівняння експериментальних даних із вихідними здійснювалася за допомогою методів математичної статистики. Використані методи взаємодоповнювали один одного й забезпечили можливість комплексного пізнання предмета дослідження.

**Експериментальна база дослідження.** Основною базою дослідницької роботи були дошкільні навчальні заклади №30, 46, 54 м. Луцька Волинської області, №1, 18, 40, 46 м. Хмельницького, №5 м. Каховки, №5, 7, с.м.т. Чернігівки Запорізької області. Для повномасштабного проведення експериментальної роботи було залучено 453 дитини, рідною мовою яких була українська.

Дослідження проводилося впродовж 1997-2003 років й охоплювало низку етапів науково-педагогічного пошуку.

*На першому етапі* (1997-1999 роки) вивчалася психолого-педагогічна, лінгвістична і методична література з теми дослідження, аналізувалася документація ДНЗ, проводився розвідувальний пошук, що передував констатувальному, з метою перевірки раціональності та обґрунтування вибору контингенту досліджуваних, добору методик, відпрацювання процедури збирання інформації, а також взаємодії з респондентами, які брали участь у дослідженні. Кінцевим результатом зазначеного етапу дослідження було:

розробка діагностичних методик (лінгвістичні ігри і казки для дітей), перевірка надійності та валідності завдань, відпрацьовано анкети, бланки інтерв'ю, документація для фіксування результатів дослідження.

*На другому етапі* (2000-2001 роки) було проведено констатувальний експеримент з метою з'ясування особливостей процесу формування граматично правильного мовлення в умовах традиційного навчання, виявлено рівні сформованості граматично правильного мовлення, а також здатність дітей до рефлексії під час самостійного виконання граматичних вправ і завдань; розроблено критерії засвоєння дітьми граматичних категорій.

*На третьому етапі* (2001-2002 роки) було з'ясовано рівні засвоєння дітьми граматичних категорій, розроблено та експериментально перевірено лінгводидактичну модель формування в дошкільників граматично правильного мовлення.

*На четвертому етапі* (2002-2003 роки) здійснено дослідно-експериментальну перевірку висунутої гіпотези, концептуальних положень на базі ДНЗ, узагальнено та систематизовано результати експериментальної роботи.

### **Наукова новизна одержаних результатів:**

*уперше* виокремлено та описано етапи оволодіння дітьми правилами словозміни, формотворення й способами словотворення, які різняться передусім змістом і ступенем усвідомлення мовних узагальнень;

*одержано нові дані* щодо кількісного й якісного обсягу засвоєної лексики дітьми дошкільного віку;

*розроблено* лінгводидактичну модель формування граматично правильного мовлення;

*науково обґрунтовано й апробовано* методику формування граматично правильного мовлення дітей дошкільного віку, яка забезпечує реалізацію принципів наступності і перспективності в навчанні мови;

*з'ясовано* особливості формування граматично правильного мовлення в онтогенетичному розвитку дитини;

*уточнено* зміст феномену “граматична правильність мовлення”;

*визначено* педагогічні умови, що сприяють формуванню необхідних граматичних знань, умінь і навичок у дошкільників, узгодженню пріоритетних напрямів навчально-мовленнєвої діяльності і мовленнєвого досвіду дитини;

*запропоновано* ефективну систему методичної роботи з педагогами ДНЗ;

*набули подальшого розвитку* теорія і методика формування граматично правильного мовлення дітей дошкільного віку: запропонована система роботи, що ґрунтується на пропедевтичному засвоєнні дітьми широкого кола дотеоретичних знань практичної граматики на рівні усвідомлення і вживання граматичних форм у зв'язному мовленні;

*доведено* доцільність застосування системи цілеспрямованої роботи щодо формування граматично правильного мовлення в дошкільному віці.

**Теоретичне значення дослідження** полягає: у виявленні лінгвістичних особливостей, психологічних і дидактичних засад формування граматично правильного мовлення на основі з'ясування умов, що сприяють розвитку словотвірних здібностей дітей дошкільного віку; у здійсненні наукового обґрунтування аналізу методів і прийомів навчання граматично правильного мовлення дітей дошкільного віку; у дослідженні ефективності застосування їх у сучасних умовах навчання граматично правильного мовлення дошкільників; у перевірці нових методичних підходів до формування граматично правильного мовлення в дітей з урахуванням комунікативного його спрямування.

**Практичне значення** дослідження визначається тим, що розроблена й експериментально перевірена система формування граматично правильного мовлення в дітей дошкільного віку дає можливість:

– використовувати положення, висновки і рекомендації дослідження для вдосконалення методики навчання мови і розвитку мовлення дітей дошкільного віку;

– застосовувати основні положення дисертації в практичній роботі педагогів ДНЗ, у лекційному курсі методики викладання рідної мови в педагогічних вищих навчальних закладах різних рівнів акредитації, у системі



післядипломної освіти, у підготовці програм і методичних посібників для дошкільників;

– впроваджувати запропоновану систему роботи, яка розкриває динаміку змін ролі дорослого (“дорослий-дитина”, “дитина-дорослий”, “дитина-дитина”) залежно від ступеня сформованості граматичних навичок дітей, у роботу дошкільних навчальних закладів різного типу.

**Вірогідність результатів дослідження** забезпечено теоретичним обґрунтуванням вихідних положень експериментальної роботи, адекватністю її методів предмету і завданням, поєднанням кількісного і якісного аналізу, репрезентативністю вибірки і статистичною значущістю здобутих показників, конкретністю математичної обробки, значним обсягом емпіричних даних, тривалим масовим експериментом.

**Особистий внесок здобувача** в досягненні наукових результатів полягає: у самостійному дослідженні проблеми впродовж десяти років; у власному концептуально-методичному підході до розв’язання проблеми формування граматично правильного мовлення в дітей дошкільного віку; у розробці і впровадженні діагностичних матеріалів вивчення рівнів сформованості граматично правильного мовлення в дошкільників; у доборі дидактичного та практичного матеріалів і розподіленні його за групами з урахуванням психологічних, вікових та індивідуальних особливостей дітей дошкільного віку; в ознайомленні педагогів з експериментальними матеріалами і методикою їх використання під час навчання граматично правильного мовлення дошкільників; в узагальненні власного педагогічного досвіду.

**Апробація та впровадження результатів дисертації.** Основні результати дослідження доповідалися, обговорювалися на науково-практичних і науково-методичних конференціях, семінарах різного рівня: на міжнародних конференціях (Крим, 1997; Острого, 1997; Запоріжжя, 2001; Острого – Рівне, 2002; Тирасполь, 2002; Бердянськ, 2002; Хмельницький, 2003; Санкт-Петербург, 2005; Москва, 2005), міжнародних семінарах (Одеса, 2002); всеукраїнських науково-практичних конференціях (Запоріжжя, 1999, 2003;

Полтава, 2001; Київ, 2001; Івано-Франківськ, 2002; Хмельницький, 2002; 2004), регіональних науково-практичних конференціях (Запоріжжя, 2002; 2003), всеукраїнських науково-практичних семінарах (Запоріжжя, 2002; 2003, 2005; Хмельницький, 2002, 2005). Результати дослідження впроваджено в практику роботи педагогів ДНЗ № 5, 45, 46, 54, НВО № 2, 4 м. Хмельницького (довідка № 19/4), № 5, 6, 9, м. Каховки (довідка № 15/03), № 1, 2, 3 с.м.т. Чернігівки (довідка № 163), м. Дніпропетровська (довідка № 9/71) і в лекційному курсі, який читався в Запорізькому обласному інституті післядипломної педагогічної освіти (довідка № 199), а також на відділені дошкільного виховання Запорізького педагогічного училища (довідка № 220).

**Публікації.** Теоретичні положення, висновки й рекомендації, викладені у дисертації, знайшли своє відображення у 39 опублікованих роботах, із них 31 стаття в науково-фахових виданнях України. Основні публікації автора видані у формі одноосібних монографій (2), навчального посібника (2), методичних рекомендацій (3).

**Обсяг і структура дисертації.** Дисертаційна робота складається зі вступу, п'яти розділів, загальних висновків, списку використаних джерел (673 найменування, із них 23 – іноземною мовою) і додатків. У роботі вміщено 22 таблиці, 8 діаграм, 1 схема, що займають 7 сторінок основного тексту. Обсяг дисертації становить 440 сторінок, обсяг тексту – 390 сторінок. Обсяг 11 додатків представлено на 62 сторінках.

## РОЗДІЛ 1

### ЛІНГВІСТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ГРАМАТИЧНО ПРАВИЛЬНОГО МОВЛЕННЯ

#### 1.1. Сутність феномену “граматична правильність мовлення”

В аспекті започаткованого дослідження з'ясуємо основні наукові поняття, якими ми будемо оперувати впродовж експериментальної роботи.

Понятійний апарат дослідження охоплює ряд мовних понять, які є центральними поняттями граматики, а саме: абстракція, узагальнення, граматичне значення, граматична категорія, граматична форма, граматична правильність мовлення.

Слово “граматика” походить від грецького – літера, написання, словосполучення, яке означає “письмове мистецтво”. На думку І.К.Білодіда, це свідчить про практичний характер граматики ще в античній Греції, де провідними її завданнями було навчити правильно писати і правильно розуміти писане [59, С. 3]. Якщо В. фон Гумбольдт писав: “У граматиці нема нічого тілесного, відчуттєвого, вона складається виключно з інтелектуальних відношень” [172, С. 20], то в сучасному мовознавстві знаходимо: “...граматика належить до центральної частини, ядра мови” [305, С. 263].

Існує декілька різних визначень поняття “граматика”.

Граматиною називають “розділ мовознавства, що вивчає закономірності й особливості будови і форми слів, словосполучень і речень певної мови чи групи споріднених мов. Граматика як наука про граматичну будову мови, про її закони включає в себе морфологію й синтаксис; граматична будова мови, тобто система об'єктивно діючих у мові правил зміни слів, їх зв'язків у словосполученнях і реченнях; сукупність правил зміни слів і поєднання їх у словосполучення й речення, які властиві даній мові” [135, С. 52; 325]; науку про граматичну будову мови, її закони, до складу якої входить морфологія – граматичне вчення про слово та синтаксис, словосполучення та речення [41,

С. 5; 325]; науку, що вивчає мовні факти з релятивним значенням, зокрема, різноманітні зв'язки між словами в процесі мовної діяльності та зумовлені цими зв'язками відозміни слів, і саму систему мовних фактів з релятивними значеннями, тобто предмет науки [334, С. 4]; “граматичну будову мови, тобто систему об'єктивно діючих у мові правил зміни слів, їх творення, а також сполучення слів у реченні” [315, С. 39].

Енциклопедія української мови дає таке визначення поняття “граматика”: “будова мови, тобто система морфологічних одиниць, категорій і форм, синтаксичних одиниць і категорій, словотвірних одиниць і способів словотворення; розділ мовознавства, що вивчає граматичну будову мови” [582, С. 102]. Що стосується граматики як науки, то розрізняють: 1) формальну, яка вивчає граматичні форми та їх структуру, і контенсивну (семантичну), яка вивчає значення цих форм і структур; 2) синхронічну, що вивчає будову мови на певному умовно виділеному часовому етапі, і діахронічну, яка вивчає мовну будову в її історичному розвитку. Із синхронічної граматики виокремлюють функціональну, що вивчає функції граматичних одиниць [305, С. 262].

ГраMATика як будова мови має складну організацію, вона являє собою сукупність підсистем, якими є морфологія, синтаксис і словотвір.

Термін “морфологія” іноді застосовують для позначення власне морфології і словотвору [114, С.7]. До морфології належать явища, пов'язані із системою форм слів (парадигм), їх абстрактними граматичними значеннями, морфологічними категоріями і лексико-граматичними розрядами слів. До морфологічної підсистеми мови належать також морфеми, тобто мінімальні значеннєві одиниці мови, за допомогою яких утворюються слова або словоформи (префікси, корені, інфікси, суфікси, флексії) [502, С. 18]. За своїми функціями морфеми поділяються на дві основні групи: морфеми словотворчі і морфеми формотворчі [390; 391; 449]. Словотворчі морфеми служать для творення слів із новим значенням або певними відтінками у їх значеннях, а формотворчі – для творення форм слова. Морфологія спирається на ті відозміни слова, яких воно зазнає в реченні, на ті відмінності у формах слів, що

виражають різні відношення слова до інших слів у зв'язному мовленні [447, С. 6]. До словозміни зазвичай відносять зміну іменників за відмінками і числами; зміну прикметників за відмінками, числами й родами (в однині); зміну кількісних числівників за відмінками, порядкових – за відмінками, числами й родами (в однині); зміну займенників за відмінками (як іменників) або за відмінками, числами й родами (як прикметників). Усе це позначається терміном відмінювання. До словозміни відносять також зміну форм дієслів за особами (або родами), числами, часами і способами (дієвідмінювання).

Крім поняття “словозміна”, розрізняють ще поняття “формотворення”, під яким розуміють творення форм того самого слова за допомогою суфіксів і префіксів, на відміну від форм словозмінних, що творяться за допомогою флексій [447, С.7]. В.В.Виноградов так визначає відмінність між “словозміною”, “формотворенням” і “словотворенням”: до словозміни належить усе те, що дістало в лінгвістичній літературі назви “деклінація” і “кон’югація”; формотворення – це творення форм одного слова за допомогою афіксів та інших засобів [111]. Творення ж похідних слів за допомогою різних словотворчих засобів, наявних у певній мові, становить словотворення. На думку М.Я.Плющ, формотворення і словозміна цілком належать до граматики, а словотворення займає осібне місце, виявляючи тісний зв’язок з лексикою і граматиною [447, С. 9]. Слід зауважити, що формотворення визначено як творення граматичних форм слова, що пов’язане лише з граматичним значенням [582, С. 707]. У цьому випадку основою формотворення є словозміна, тобто утворення форм того самого слова (форми роду, числа й відмінка прикметника); видових пар дієслова, утворених переважно за допомогою префіксів і суфіксів.

У контексті нашого дослідження використано традиційні терміни, що позначають тріаду: словозміна – формотворення – словотворення. Відмінність між морфологією і словотвором полягає в тому, що морфологічні одиниці-слова звичайно, структурує флексія, а словотвірні явища – інші типи морфем (суфікси, префікси, постфікси тощо) [114, С.7]. Флексія, або закінчення, являє

собою словозмінний афікс, що виражає у словоформах української мови граматичні значення відмінка, числа, роду, особи, часу і способу, а також реляційне значення, тобто синтаксичний стосунок відповідного слова до інших слів у реченні та словосполученні [114, С. 32]. Словозмінні і словотвірні морфеми становлять окрему сферу в межах граматики слова – морфеміку, проте традиційно їх розглядають у морфології (словозмінна морфеміка) і словотворі (словотвірна морфеміка). Можна сказати, що морфологія – це граMATика слова.

До словотворення належить творення похідних слів за певними зразками та моделями за допомогою афіксації та інших формотворчих засобів [582, С. 102]. Словотворення – це передусім мовний процес, в результаті якого на ґрунті наявних у мові слів, словосполучень або речень створюються нові, похідні слова [399, С. 110]. Словотвір пов'язує морфологію з лексикою і є важливою ланкою структурування мови, оскільки є основним засобом збагачення лексики, морфологія тісно пов'язана також із лексикою.

Синтаксис охоплює явища, пов'язані з функціонуванням слова в реченні, синтаксичними зв'язками і відношеннями речень, словосполучень і членів речення, правилами побудови простого і складного речень тощо. Іншими словами, синтаксис – це граMATика зв'язного мовлення [305, С. 263]. Зауважимо, що поділ граматики на морфологію і синтаксис є умовним. По-перше, граматичні значення слів повністю розкриваються тільки в реченні; по-друге, значення такого поділу для кожної мови залежить від типу її будови. Взаємозв'язки морфології і синтаксису виявляються у різних планах, оскільки перша існує передусім у вигляді техніки для другого [114, С.42], тоді як зв'язок морфології і словотвору виявляється в тому, що у словотворі похідні слова розподіляються за частинами мови – основними морфологічними одиницями. У тісній взаємодії перебувають синтаксис і словотвір. Зокрема, багато словотвірних категорій формуються у відповідних семантико-синтаксичних позиціях речення.

Словотвір, або дериватологія (від лат. *derivatio* “відведення води з ріки”, а згодом “утворення нових слів від наявного кореня”), займає проміжне місце між лексикологією і граматиною. Дериватологія – “це розділ мовознавства, який вивчає похідні, способи їх творення та функціонування” [317, С. 74]. Зазначимо, що в традиційній граматиці, ще за часів М.В. Ломоносова, словотвір включається до розділу граматики, а саме – у морфологію.

Останнім часом словотвір виділяють в окрему підсистему мови і відводять їй місце навіть поза граматиною. На думку сучасної дослідниці словотвору О.С. Кубрякової, “...є достатньо вагомні докази, щоб розглядати словотворення як самостійну дисципліну граматики, яка існує поруч із морфологією і синтаксисом” [318, С. 21]. Продовжуючи й розвиваючи традиції граматичної думки, вчені (В.В. Виноградов [111], Г.О.Винокур [112], В.О. Горпинич [159], І.І. Ковалик [282] та ін.) обґрунтували необхідність виділення науки про словотвір в окрему галузь лінгвістичних знань. Дослідникам української дериватології добре відомо, якого значення показу системного характеру словотвору надавав І.І. Ковалик [277]. У своїх численних працях 50-70 років ХХ ст. він виділив і описав різні прояви такої системності, впорядкування словотвірних одиниць різної складності та будови [277; 281]. Науковці основними мовними рівнями називають фонологічний, морфологічний, синтаксичний і лексичний [135, С. 238; 198], або вважають, що словотвірний рівень є проміжним між морфологічним і лексико-семантичним, тому що предметом словотвору є творення слів на основі морфем, твірних основ, словотвірних моделей [304, С.70]. Звертаючи увагу на стійкість або консерватизм граматичної структури, В.М.Русанівський відносить до внутрішніх закономірностей розвитку мови взаємодію мовних рівнів: “Очевидно, причини мовного розвитку треба насамперед вбачати в постійних суперечностях між лексичним, граматичним і фонематичним рівнями мови” [493, С. 5].

Рівні мови – це деякі “ділянки” мови, підсистеми мовної системи, кожен з яких характеризують сукупність відносно однорідних одиниць і набір правил,

які регулюють їх використання й групування в різні класи й підкласи” [304, С. 68]. Відомий дослідник мови Б.Ю. Норман використовує термін “ярус мови” на позначення системи рівнів, кожний з яких спирається на всю сукупність попередніх “прошарків” [407, С. 10].

Зауважимо також, що тільки функціональний підхід дозволяє розглядати кожний рівень мови з позиції більш високого або низького. Погоджуючись із сучасними послідовниками ідей Празької лінгвістичної школи, можна повторити, що “...відношення між рівнями мови у напрямку “вгору” – це асиметричне відношення “засіб – функція”: функція одиниць нижчого рівня – бути засобом побудови одиниць вищого рівня” [663, С. 16].

Не маючи на меті докладно розглядати підходи до класифікації основних і проміжних рівнів мови, скористаємося запропонованою у сучасному мовознавстві ієрархією рівнів: фонологічний, морфологічний, лексико-семантичний, синтаксичний [304, С. 69].

Граматики разом із фонетикою і лексично-фразеологічними системами мови організовує мову в цілому, відрізняючись від останніх двох систем тим, що вона приводить їх у дію [2, С. 502]. Свого часу ще О. Єсперсен у відомій роботі “Філософія граматики” наголошував на тому, що “граматичні явища слід розглядати з різних боків” [211, С. 398]. На думку О. Єсперсена, граматики має справу із загальними фактами мови, а лексикологія – з поодинокими. Отже, до граматики належить усе, що перебуває поза власне звуковою і власне лексичною структурою мови.

На думку І.Р. Вихованця, останнім часом надто виокремлюють словотворення як рівень мови, що не торкається граматики [117, С. 13]. У такому разі, наголошує автор, логічніше граматику кваліфікувати як мовний надрівень (систему), що об’єднує три рівні (підсистеми) – синтаксис, морфологію і словотворення. Потреба вирізнення трьох граматичних рівнів випливає з того, що їм властиві різні одиниці і категорії, а отже, відмінні функції. Саме на тлі функціонування трьох граматичних підсистем – синтаксису, морфології і словотворення – рельєфніше постає структурування



власне синтаксичних, власне морфологічних, власне словотвірних категорій та міжрівневих категорій, які поєднують властивості двох або більше граматичних рівнів [117, С. 14].

Грамматична будова тісно пов'язана зі звуковою і лексичною системами мови. За допомогою звуків утворюються граматичні одиниці мови [582, С. 103]. Деякі мовознавці зараховують до граматичної будови звукову організацію мови, оскільки вона є матеріальною оболонкою граматичних одиниць [3]. Однак таке широке трактування, на думку І.Р. Вихованця, не відбиває граматичних законів мови, а отже, будується не на власне граматичній основі [116].

У контексті нашого дослідження ми будемо розглядати граматику на тлі сучасних підходів як складну організацію, що обіймає такі підсистеми, як-от: морфологія, словотвір і синтаксис.

До граматичних одиниць належать морфема, слово (як частина мови і член речення), словосполучення і речення як носії узагальнених граматичних властивостей. У граматичній будові мови найвагоміші одиниці – слово і речення. Саме вони відбивають специфіку граматичного ладу мови, становлять ядро, що об'єднує інші одиниці і засоби. Між граматичними одиницями і грамами (мінімальними граматичними значеннями) розташований центр граматичних значень – граматичні категорії. Разом із словом і реченням, як основними граматичними одиницями, вони конденсують у собі характер граматичної будови певної мови. Отже, і слову, і реченню властиві свої граматичні категорії [582, С. 103].

Слово – центральна одиниця граматики, яка пронизує всі її підсистеми, крім того, функціонує в позаграматичних сферах мови. Усі інші одиниці мови (фонема, морфема, словосполучення, речення) структуруються через слово і пов'язані з ним системними відношеннями.

У сфері граматики слово поєднує три граматичні рівні – морфологічний, синтаксичний і словотвірний [82; 114; 316; 319]. Сукупність його граматичних значень становлять значення частини мови як вершинне в граматичній ієрархії,

що стосується належності слова до певного лексико-граматичного класу (іменники, прикметники, дієслова, прислівники та ін.) [582, С. 103; 498]. Існують також і вужчі граматичні значення, що охоплюють певні групи слів, а також проміжні між лексичними і граматичними значеннями лексико - граматичні значення конкретної або абстрактної предметності, речовинності тощо [245].

Слово вказує також на граматичні особливості, які виявляються в його семантично-синтаксичних сполучувальних можливостях і здатності конденсувати в собі граматичні характеристики свого лексико-граматичного оточення.

Зауважимо, що роль слова в граматичній будові мови лінгвісти трактують по-різному. Переважно в мовознавстві слово розглядається як одна з визначальних граматичних одиниць. У сучасному українському мовознавстві граматичний опис мови ґрунтується на всебічному висвітленні ролі слова в системі граматичних відношень і взаємодії лексичних та граматичних чинників [582, С. 103].

Другою основною граматичною одиницею мови є речення. Це побудована за відповідним синтаксичним зразком одиниця повідомлення, що існує у мові в різних формах і модифікаціях і реалізується в мовленні з певною комунікативною метою і необхідним інтонаційним оформленням [582, С. 103].

Реченню властиві категорія предикативності як найабстрактніша граматична категорія, до складу якої входять категорія об'єктивної модальності з грамемами реальності та ірреальності й категорія часу, категорії семантичної структури (категорії предиката, суб'єкта, об'єкта тощо), пов'язані з мовленнєвою реалізацією речення категорії актуального членування речення – тема і рема.

Граматичній будові мови притаманна відносна стабільність, що відрізняє її від лексичної системи, яка постійно зазнає швидких порівняно з граматиною змін під впливом мовних і позамовних чинників. За А.О. Білецьким, граматична будова мови – це таке начало в мовах, яке їх організує та систематизує. На його

підставі створюються звукові й закріплені на письмі (мовленнєві акти), які дають можливість людям (носіям мови) спілкуватися [53, С. 29].

Проте ця стабільність граматики пов'язується лише з певним моментом її розвитку, оскільки в процесі постійного й активного функціонування (внаслідок утворення безмежної кількості висловлень) вона розширює свої можливості, шліфуючи засоби вираження думки. Тому граматиці властива й динаміка. Отже, граматична будова мови перебуває у стані динамічної рівноваги і підлягає загальним законам розвитку мови [582, С. 103; 203]. Сукупність правил, систем і закономірностей зв'язків між словами становить граматичну будову мови.

Відношення між окремими словами і реченнями виражаються в граматичних законах, у правилах граматики, граматичних поняттях. В.В.Виноградов розкриває суть загальновизнаного положення про те, що граматика є результатом тривалої абстрагуючої роботи людської думки, показником величезних успіхів людського мислення, вказує, що граматика поєднує в собі дві діалектично пов'язані між собою співвідносні функції: з одного боку, це результат багатовікового народного мислення, а з іншого – реалізація обміну думками серед членів суспільства, “засіб закріплення результатів мислення” [111, С. 4].

Граматична будова мови як система є єдністю абстрактних граматичних значень та їх формальних виражень, які становлять ту основу, без якої мова не функціонує. Граматика, як і кожна інша наука, оперує системою наукових понять, що становлять систему абстракцій. До складу наукових понять граматики входять передусім такі узагальнені граматичні поняття, як граматичні форми, граматичні значення, граматичні категорії.

Граматичне і лексичне значення слова є результатом граматичної і лексичної абстракції. У мовних явищах розрізняють два види абстракції – лексичну і граматичну. Абсолютної межі між ними провести не можна, оскільки не можна різко розмежувати лексику і граматику [582, С. 102].

Граматична абстракція характеризується рядом специфічних ознак. Вона, за визначенням Б.О. Серебренникова, є вираженням відношень між словами, які абстраговані від великої кількості випадків конкретних відношень між предметами і явищами та їх різноманітними ознаками [506]. Виявляється граматична абстракція в граматичних нормах (засобах сполучення слів, афіксації, флексіях тощо), які характеризують зокрема, кожную мову.

Абстрагуючись від конкретного лексичного змісту слова та від уживаної в кожному конкретному випадку його форми, граматики бере спільне, що лежить в основі цього слова в реченні [103]. Це означає, що граматики вивчає ті компоненти слова, за допомогою яких здійснюється зв'язок його з іншими словами. До них належить система відмінкових закінчень змінних частин мови, синтаксичні зв'язки слів у реченнях, виражені як словозмінними засобами, так і службовими частинами мови. Граматична абстракція виступає в системі словозмінних засобів кожної мови і виражається в граматичних поняттях [582, С. 102].

Граматичне значення (за іншою термінологією – грамема) - узагальнене значення граматичної (морфологічної, синтаксичної, словотвірної) одиниці, яка має в мові регулярне (стандартне) вираження. У К.Г. Городенської знаходимо таке тлумачення: “Граматичне значення (граматична сема) є семантичною основою граматичної категорії” [153, С.6]. Іншими словами, це формально виражене значення. На думку М. Докуліла, граматичне значення – “це високо узагальнене категоріальне значення, що передається обов'язково (хоча й не виключно) формальними граматичними засобами певної мови, які створюють у своїй сукупності граматичну форму відповідної граматичної категорії” [197, С.6]. І.Н. Горелов пропонує таке визначення: “Це значення відірване від дійсності, яке відбиває відношення між формами слів, види зв'язків між словами в мовленні” [152, С. 33].

У морфології – це загальне значення слів як частин мови (значення предметності в іменників, процесуальне значення дієслів, атрибутивне значення прикметника, обставинне значення прислівника тощо), а також вузчі значення

слів або словоформ, протиставлювані в межах морфологічних категорій, у синтаксисі – це загальне значення предикативності як властиве кожному реченню відношення до відповідного часового й об'єктивно-модального плану, а також різні значення компонентів простого і складного речень (суб'єктне, об'єктне, адресатне, інструментальне, просторове, часове, причинне, цільове тощо), у словотворі – це узагальнені значення типу діяча і носія стану, ступеня вияву ознаки, опредмеченої дії чи ознаки тощо.

Граматичне і лексичне значення, поширюючись на ті самі одиниці, взаємно протиставляються як абстрактні й конкретні сутності, що розрізняються відповідно регулярним/нерегулярним вираженням.

Отже, на відміну від лексичного, граматичне значення характеризується такими ознаками: вищим ступенем абстракції, необов'язковою співвіднесеністю з позамовним референтом, регулярністю свого вираження, обов'язковістю [304, С. 90]. Граматичні значення бувають трьох типів: дериваційні, реляційні й модальні. Так, дериваційні значення – це незмінні, постійні показники слова, що дають йому певну граматичну класифікацію (значення роду іменників, виду дієслів, перехідності, зворотності є дериваційними). Реляційні значення – є змінними. Вони видозмінюються від однієї словоформи до іншої. Реляційні значення використовуються мовою для зв'язку слів у реченні (рід прикметників, значення відмінків, значення особи тощо). Модальні значення виражають ставлення людини до висловленої думки і до об'єктивного світу – ствердження, заперечення, умовність тощо [305, С. 266].

Одним із найважливіших і при цьому найскладніших центральних понять граматики є граматична категорія (від грец. *kategoria* – судження, визначення).

У мовознавстві ще немає єдиного загальноприйнятого трактування граматичної категорії. Одні вчені трактують граматичну категорію дуже широко, зараховуючи сюди всі групи граматичних одноманітностей, однаковостей. Так, увівши термін “граматична категорія” у граматичну науку, О.О. Потебня категоріями називав іменник, дієслово, час, число, особу,

орудний відмінок. Видатний мовознавець писав свого часу: “Слово містить у собі вказівку на певний зміст, властивий тільки йому одному, і разом з тим вказівку на один або кілька загальних розрядів, що називаються граматичними категоріями, під які зміст цього слова підводиться нарівні зі змістом багатьох інших. Вказівка на такий розряд визначає постійну роль в мовленні, його постійне відношення до інших слів” [454, С. 35].

За О.М. Пешковським, граматична категорія – це ряд форм, об’єднаних значенням, що має хоча б у частині форм, що становлять його, властиву їм звукову характеристику [431, С. 27]. О.О. Реформатський визначає граматичну категорію як “...сукупність елементів мови (слів, їх значущих частин, сполучень), що утворюють граматичні сукупності” [477, С. 255]. М.Докуліл граматичними категоріями називає іменник, істоту, підмет, підрядне речення тощо [197]. У Р.О. Будагова знаходимо таке визначення: “Це граматичне значення узагальненого характеру, яке мають слова або сполучення слів у реченні” [87, С. 215].

У мовознавстві відомі ще й інші спроби визначення поняття граматичної категорії, що зводять його до основного (інваріантного) значення, до вираження відношень тощо [281]. Граматична категорія визначається як загальне граматичне поняття, яке ґрунтується на встановленні корелятивної взаємозалежності між двома або кількома граматичними значеннями, що виражаються певною системою співвідносних граматичних форм [54, С. 8], загальні поняття, що зумовлюють характер або тип будови мови у сполученні слів у реченнях [110, С. 9]; як узагальнене граматичне поняття, яке об’єднує ряд співвідносних граматичних значень, виражених певною системою граматичних форм [135, С. 53]. Поняття граматичної форми охоплює два обов’язкових елементи: граматичне значення та граматичний показник, сукупність форм, які передають однорідні граматичні значення, становлять граматичну категорію [245, С. 105].

Мовознавці (Р.О. Будагов [88], М.С. Поспелов [453] та ін.) слідом за О.О. Шахматовим [638] визначають граматичну категорію як “граматичне

значення узагальненого характеру, властиве словам чи сполученням слів у реченні і разом із тим абстраговане від конкретних значень самих цих слів” [89, С. 215] або як “узагальнені граматичні значення, які знаходять своє вираження у зміні слів і словосполучень у реченнях” [453, С. 74].

Представники іншого напрямку (Б.М. Головін [146], О.Н. Савченко [497] та ін.) за поняттям граматична категорія зберігають обидва значення (“значення класу слів” та “узагальнене граматичне значення”) і намагаються довести, що ці значення є якісно однопорядкові. На думку Б.М. Головіна, граматичні категорії – це “граматично загальні, основні морфологічні категорії (частини мови), що “реалізуються в часткових категоріях” [146, С. 4]. За О.Н. Савченко, граматична категорія – це “те загальне, що лежить в основі змін слів і словосполучення слів у реченнях” [498, С. 22]. К.Г. Городенська подає таке визначення: “Це інтегральна одиниця, яка обіймає єдиним граматичним значенням декілька взаємопротиставлених і формально виражених родових значень” [41, С. 8].

Своєрідно намагається визначити граматичну категорію І.К. Кучеренко [328]. Його вчення ґрунтується на перегляді поняття граматичного значення в слові. Виступаючи проти ототожнення граматичного й лексичного значень у слові та прямолінійного їхнього протиставлення, автор монографії “Теоретичні питання граматики української мови” зазначає, що граматичне значення, як і лексичне, відображає реально існуючу дійсність. Він пише: “У результаті поглибленого пізнання граматичних явищ у граматиці як науці створюються найбільш загальні за своїм значенням поняття, які мають назву граматичні категорії. Кожна з них відображає основні, істотні особливості низки однорідних граматичних явищ” [328, С. 30].

За М.А. Жовтобрюхом, граматична категорія – це “узагальнене абстрактне поняття, яке об’єднує співвідносні, або однорідні граматичні значення, виражені різними мовними (формальними) засобами”, і може вживатися у значенні класів, до яких належать частини мови [218, С. 188].

Граматичні категорії поділяють також на морфологічні та синтаксичні. До морфологічних належать категорія роду, числа, відмінка, часу, способу,

особи; до синтаксичних – категорія активності/пасивності, комунікативної спрямованості тощо [305, С.267]. Морфологічні категорії, у свою чергу, поділяють на класифікаційні й словозмінні.

Класифікаційні (словотворчі, дериваційні) категорії – це такі, члени яких виступають як рубрики класифікації слів. Словозмінні (релятивні) категорії – граматичні категорії, яких слово може набувати залежно від іншого слова, з яким воно поєднується у реченні. Найчастіше трапляються граматичні категорії роду, відмінка, числа, означеності/неозначеності ступеня якості, часу, виду, стану, способу й особи [305, С. 268].

Граматична категорія – це клас граматично однорідних значень, об'єднаний найзагальнішим абстрактним значенням, у межах якого протиставляються також значення, що далі не членуються. Так, граматична категорія відмінка в українській мові ґрунтується на загальному відношенні предмета до дії, стану і подібності, з одного боку, і на протиставленні часткових відношень – суб'єктного, об'єктного, адресатного, інструментального, просторового, з іншого боку, а граматична категорія числа – на загальному кількісному відношенні предметів та явищ і на протиставленні значень однини й множини [582, С. 102]. Граматична категорія – це інтегральна одиниця мови, яка охоплює загальним граматичним значенням кілька взаємопротиставлених і формально виражених родових (морфологічних чи синтаксичних) значень.

Протиставлення значень “теперішнє” – “минуле” – “майбутнє”, закріплене за певним набором матеріально виражених афіксів, утворює категорію, а відповідно й парадигму дієслів часу. Розрізняють два типи категоріальних парадигм. Перший тип – це парадигми, у яких морфеми є носіями сем, об'єднаних певним категоріальним значенням. У слов'янських мовах, у т.ч. українській, це парадигми особи, часу, способу, стану, частково роду та ін. У таких категоріях інваріантом кожної семи є категоріальне значення. Разом із тим спорідненість сем визначається їх взаємною протиставленістю, що дає змогу їм об'єднуватися для вираження



категоріального значення. Проте однотипність вираження не завжди є свідченням значеннєвої однотипності сем [582, С. 108].

До другого типу парадигм відносять парадигми відмінка, роду й числа прикметника. У прикметнику, який завжди виступає в поєднанні з іменником, часткові відмінкові категорії нейтралізуються і категорія відмінка в цілому виступає як показник статичної ознаки, кожний відмінковий афікс протиставлений усім іншим тільки формально, будучи носієм тієї самої семи.

Граматична форма – це засіб вираження граматичного значення. В українській мові таким засобом, звичайно є службові морфеми (морфологія) і синтаксичні зв'язки та відношення слів і речень (синтаксис). Граматична форма стосується зовнішньої організації граматичних одиниць, тоді як граматичне значення відбиває їх внутрішню організацію [582, С. 103].

Питання про сутність граматичної категорії знаходиться в прямому зв'язку з граматичною формою слова.

Термін “форма” у мовознавстві вживається в різних значеннях (походить від латинського “forma” – вигляд). Багатозначність цього терміну викликала різні міркування щодо з'ясування поняття форми слова. Так, О.О. Потебня писав, що “форма є значення, а не звук, граматична форма є елемент значення слова й однорідна з його річовим значенням” [455, С. 29]. О.О. Шахматов, навпаки, протиставляв граматичну форму граматичному значенню. Граматичне значення ряду слів він називав граматичною категорією, а граматичну форму визначав як “морфологічне виявлення граматичного поняття” [638, С. 15]. За Д.Слобіним, нова граматична форма обов'язково з'являється у відповідь на комунікативну потребу. Автор запропонував створити схему розвитку домовленнєвих комунікативних намірів дітей, щоб виміряти проміжок часу між появою комунікативних намірів і моментом оволодіння мовною формою [522, С. 27].

П.Ф. Фортунатов форму слова розумів як формальну ознаку граматичної функції в будові окремого слова, що виявляється в наявності чи відсутності флексії у словотворчих афіксах. За П.Ф. Фортунатовим, здатність слова

виділяти у своєму складі лексичну й формальну частини породжує форму слова. Слова, які не розпадаються на ці частини, існують як безформні [613, С. 18].

Однак, як зауважує В.В.Виноградов, “безформних” слів у мові практично не існує, оскільки, “граматичне значення органічно входить до смислової структури будь-якого слова і знаходить вираження в мовному вживанні” [111, С. 578]. На наш погляд, В.В. Виноградов дав найбільш повне визначення граматичної форми слова. Він наголошував, що граматичними формами слова називаються ті видозміни одного й того ж слова, що виражають одне й те ж поняття, один і той же лексичний зміст, або різняться додатковими смисловими відмінками, чи виражають різні відношення одного й того ж предмета думки до інших предметів того ж речення [111]. Говорячи про форму слова, слід зазначити, що є слова одноформені й багатоформені [305, С. 282].

Грамматичну форму не можна ототожнювати з граматичним значенням. Під формою в сучасному мовознавстві усвідомлюють усіляке мовне вираження граматичного значення, якому служать як формальні компоненти, що виділяються у словах, так і всілякі інші засоби. Грамматичну форму вважають зовнішнім способом вираження граматичного значення, оскільки вона становить єдність граматичного значення й способів його вираження. Зі зміною слова змінюється і його звуковий склад, а, отже, змінюється водночас і його граматичне значення. Такі зміни слів і називають граматичними формами.

Науковці також розрізняють синтетичні (прості) й аналітичні (складні) форми слова. Синтетичні форми слова – форми, у яких граматичне значення виражене в межах слова, тобто лексичне й граматичне значення, синтезовані в одній формі. Аналітичні форми – це форми, у яких лексичне і граматичне значення виражені різними словами: лексичне – самостійним словом, а граматичне – службовим [305, С. 281]. Грамматичне значення і граматична форма нероздільні: не може бути граматичного значення, яке б не виражалось граматичною формою, і навпаки. Зміна граматичного значення водночас

зумовлює зміну його граматичної форми. Граматичні форми поділяються на два типи: морфологічні й синтаксичні.

Морфологічні форми – це видозміни одного й того ж повнозначного слова. Синтаксичні форми – це способи вираження типів сполучення слів. Морфологічну форму відрізняють від оформлення слова. Усі слова мають певне оформлення, але не всі вони мають граматичну форму.

Отже, граматичні форми слова – це засоби вираження граматичних значень. Засобів вираження граматичних значень, що використовуються в різних мовах, небагато. Це насамперед афікси і службові слова, порядок слів, фонетичні й лексичні засоби. Мови різняться між собою не стільки тим, які засоби вони використовують, скільки тим, які з них є типовими для вираження граматичних значень.

Система формування граматично правильного мовлення значно складніша, ніж уявляється на перший погляд. Кожна складова дитячої граматики (морфологія, словотворення, синтаксис) поетапно формується кожної конкретної дитини. Так, системою словозміни (відмінювання, дієвідмінювання) дитина оволодіває у молодшому та середньому дошкільному віці, а у старшому – способами словотворення.

Граматичну правильність мовлення в дитини дошкільного віку ми розглядаємо як феномен. Виходячи із широкого тлумачення терміна “феномен” як явища, єдиного в своєму роді, взятого в його цілісності, у єдності з його сутністю й даного нам у досвіді, сприйнятого органами чуття [406, т.4, С. 676]; явища, що дано нам у досвіді; незвичайного, рідкісного явища [527, С. 608], або будь-якого помітного явища, зміни; внутрішнього досвіду [80, С.414], визначимо, що сутність феномену граматичної правильності мовлення як явища, полягає у його цілісності, неповторності, в єдності з його змістом, що дане дитині в мовленнєвому досвіді.

Проте граматична правильність, критичне ставлення до своїх мовленнєвих дій, точне знання норм словотворення починає складатися лише на початку сьомого року життя.

*Під граматичною правильністю мовлення* дитини розуміємо практичне засвоєння дітьми граматичної будови мови як чіткої системи мовних одиниць (морфології, словотворення та синтаксису) і правил їх функціонування.

## **1.2. Граматична норма як складова мовленнєвої культури**

Вивчення мовної норми – одна з давніх і вельми гострих проблем мовознавства. Дискусії навколо цього важливого соціально-історичного і глибоко національного явища давно вийшли за межі тільки лінгвістичної проблематики. Зміна соціодинаміки неминуче спричиняє відчутні зміни в динаміці мовній. Особливої складності динамічні процеси набули в українській мові кінця XIX – початку XXI ст. Унаслідок дії різноманітних внутрішньо– і позамовних чинників, відбуваються зміни у сфері не лише найбільш відкритої з мовних підсистем – лексичної, а й певною мірою у більш консервативних: морфемної, словотвірної, граматичної. Відповідно гостро постають питання підвищення *культури мови*, тобто функціонування мови в суспільстві з погляду її нормативності та *культури мовлення* – дотримання літературних норм вимови, наголошення, слововживання, побудови словосполучень тощо [526].

Розгляд норми як центрального поняття культури мовлення і кодифікації мови має особливе наукове значення. У поняття “норма” сьогодні все більше науковці вкладають лінгвістичний смисл.

Норма (від лат. правило, вірець) у широкому розумінні визначається як обмеження, якому підпорядковано певний процес чи його результати [609, С. 551], вірець поведінки або діяльності, міра висновку про щось або міра оцінки [610, С. 306], усталений, обов’язковий порядок [412, С. 421]. Стосовно мовної норми К.С. Горбачевич трактує її як об’єднуючий і цементуючий ланцюг складної структури літературної мови [148, С.36; 120], за В.О. Іцковичем, норма – це об’єктивно наявні в певному часі й у певному мовному колективі значення слів, їх фонетична структура, моделі

словотворення й словозміни та їх реальне наповнення, моделі синтаксичних одиниць – словосполучень, речень і їх реальне наповнення [256, С. 5].

У свідомості кожного носія мови зберігається певна кількість реченнєвих схем і граматичних правил їх побудови, за якими можна творити безмежний ряд конкретних мовленнєвих повідомлень. Зміст кожної норми визначається в межах такої конкретної практики.

Мовні норми – це закріплені в практиці мовлення схеми і варіанти, правила вимови, граматичні та інші мовні засоби, правила слововживання [135; 494, С. 163].

Свідомий вибір мовцем необхідних граматичних засобів у процесі побудови зв'язного висловлювання дає можливість вільно користуватися мовними засобами в дискурсі, під яким розуміють будь-яке висловлювання, довше, ніж речення [79, С.243]. Дискурс – це “...текст у сукупності з екстралінгвістичними-прагматичними, соціокультурними, психологічними та іншими факторами; текст, взятий у подієвому аспекті; мовлення, яке розглядається як цілеспрямована соціальна дія, як компонент, який бере участь у взаємодії людей і механізмах їхньої свідомості..., це мовлення, “занурене у життя” [20, С. 136-137].

На думку Г.Г.Почепцова, “дискурс як одиниця являє собою поєднання вимог мовних і соціальних, ...це вже не суто лінгвістична структура, а соціолінгвістична” [460, С.75]. Дискурс має відповідати нормам мовної, комунікативної і соціальної ситуацій. Співвідношення понять дискурсу і речення розглядав В.О. Звєгінцев. Під дискурсом він розуміє зв'язне мовлення, тобто “...два або декілька речень, які перебувають у смисловому зв'язку”, поза дискурсом речення не існує [232, С. 174]. У контексті нашого дослідження будемо послуговуватися саме цим визначенням терміну “дискурс”.

Унормованість – необхідна ознака літературної мови. Сучасні погляди на поняття норми (К.С. Горбачевич [148], О.М. Мороховський [389], М.М. Пилинський [436] та ін.) спираються на визнання властивих їй трьох ознак: 1) мовного узусу, тобто масової і регулярної вживаності

(відтворюваності) певного способу висловлювання; 2) відповідності мовного висловлювання можливостям системи літературної мови (з урахуванням її історичної перебудови); 3) суспільного визнання (схвалення) певного мовного узусу [148, С. 49].

Стійкість мовної норми, за Л.В. Щербою, це необхідна ознака літературної мови, суть якої полягає у стабільності та традиційності [646]. О.М. Пешковський поділяючи цю думку, називав її основною рисою літературного мовного ідеалу – “дивовижним консерватизмом” [431, С. 54]. Відомий мовознавець Б.О. Серебренников упевнений, що мовні новоутворення найчастіше викликають захисну реакцію, бажання зберегти “систему звичних і комунікативних засобів спілкування” [506, С. 89].

Отже, стійкість норми – це об’єктивна і соціально визначена риса літературної мови. М.М. Пилинський, уживаючи термін “нормативність” у значенні “літературність” і не заперечуючи вагомості ознак системності, структурності у визначенні норми, називає й такі основні критерії норми літературної мови: критерій культурно-історичний, критерій видатних зразків, мовної традиції, поширеності тощо [435, С. 65]. На його думку, норма літературної мови – “це реальний, історично зумовлений і порівняно стабільний мовний факт, що відповідає системі мови і становить єдину можливість або найкращий для певного конкретного випадку варіант, відібраний суспільством на певному етапі його розвитку зі співвідносних фактів загальнонародної (національної) мови в процесі спілкування” [437, С. 94].

Методисти-практики підкреслюють важливість засвоєння літературних норм як сукупності загальноприйнятих правил, якими користуються мовці в усному і писемному мовленні [423, С. 16]. М.Р. Львов визначає мовну норму як “...сформовані в літературному мовленні, у мовленнєвій практиці освічених людей правила вимови, слововживання, творення граматичних форм, побудови синтаксичних конструкцій, використання варіантних засобів мови” [358, С. 131]. Мовна норма, зауважує він, протистоїть діалектам, жаргонам, а також дитячому мовленню дошкільників, яке має якості, що не вкладаються у межі

норми [357]. Лінгводидакти обстоюють думку щодо потреби визначитися в ставленні до говірок і діалектів [374, С. 70]. Так, Л.І. Мацько зауважує, що вивчаючи “як культурний код літературну мову, треба не виганяти діалектизми, а тонко відмежовувати від літературної норми і знаходити їм місце в доречному побутовому чи художньому спілкуванні, пам’ятаючи, що вони є живими джерелами збагачення мови літературної, без яких вона не матиме майбутнього” [374, С. 70]. К.С. Горбачевич, який досить предметно вивчав питання мовної норми, наголошував на визнанні таких ознак норми, що виявляють суперечливість за своєю природою: 1) стійкість норми і консерватизм мовного ідеалу; 2) поширеність мовного явища і варіантність; 3) авторитет джерела як ознака норми; 4) двобічний (об’єктивний та оцінний) характер норми; 5) принцип комунікативної доцільності [148, С. 43].

Свого часу В.О. Сухомлинський зауважував, що мовна культура – це “живодайний корінь культури розумової, усього розумового виховання, високої, справжньої інтелектуальності” [565, С. 2].

Ступінь розвитку механізмів інтелекту – уяви, уявлення, мислення, пам’яті визначає ту або іншу міру здатності усвідомлення лексичного значення й можливості збагачувати словниковий запас [605]. Будь-яка інтелектуальна діяльність за своєю макрофункцією – орієнтовна, тому що орієнтує поведінку людини [84; 132]. Управління дією на основі образу вимагає зіставлення завдання з його виконанням. Форми контролю, на думку П.Я. Гальперіна, можуть бути різними, але без контролю управління дією неможливе [133]. Г.В. Єйгер стверджував, що цей контроль існує як самоконтроль і контроль за діяльністю інших осіб [208, С.7]. Нейрофізіологічні дослідження (Н.П. Бехтерева [377] та ін.) свідчать про спеціальне психофізіологічне забезпечення механізму контролю правильності відтворення мовленнєвої інформації, що зберігається в довготривалій пам’яті людини [183].

Наявність спеціального механізму (механізмів) контролю мовної правильності підтверджують дослідники, але психолінгвістичний механізм і досі залишається не з’ясованим [408; 503; 561]. З боку загальнопсихологічних

позицій М.М. Гохлернер і Г.В. Єйгер контроль мовної правильності висловлювання визначають як “механізм звіряння і контролю відповідності значення та/або форми певної мовної структури еталону в мовній пам’яті індивіда та замислу в цілому” [208, С. 10].

О.О. Леонтєв, визначивши основні типи усвідомлення компонентів діяльності під час її виконання, запропонував такі рівні: 1) актуальне усвідомлення (предмет усвідомлення пов’язаний з метою діяльності, знаходиться у полі зору); 2) свідомий контроль (предмет безпосередньо не усвідомлюється, але може бути усвідомленим); 3) неусвідомлений контроль (предмет усвідомлення співвідноситься з наявними в пам’яті еталонами без участі свідомої уваги); 4) повне неусвідомлення [337, С. 143]. На думку відомих дослідників Г.Г. Гохлернер [161] і Г.В. Єйгера [208], контроль правильності мовлення в буденних умовах відбувається неусвідомлено (третій рівень за О.О. Леонтєвим [335]). У випадку необхідності (особливі вимоги до правильності мовлення), контроль може бути переведено на другий рівень. Якщо хід мовленнєвої діяльності не збігається з очікуваним або виявляє відхилення від сталих норм чи інтенції, тоді включається перший рівень [208, С. 14].

Доведено, що крім операцій, які можуть “спуститися” з вищого рівня, існують також і операції, які мають інше походження – це операції, що виникають шляхом практичного “пристосування” дій до предметних умов або шляхом наслідування [208, С. 14]. О.О. Леонтєв вважає, що такими операціями користується дитина, коли оволодіває рідною мовою [337, С. 144].

Граматичні форми мови еквівалентні формам мислення, останні матеріалізуються в граматиці мови. Граматичні навички, тобто підсвідоме вміння вживати граматичні форми рідної мови, розвиваються паралельно з розумовими навичками [603].

У лінгводидактичному аспекті слід розглядати мовленнєву діяльність ідеалізовано, тобто умовно, виокремлюючи в ній дії, з яких вона складається, і, співвідносячи з навичками як рівнем мовленнєвої здібності, а також саму



мовленнєву діяльність, в основі якої лежать уміння [341, С.220]. За Ю.І. Пассовим, *мовленнєві вміння* – це здатність керувати мовленнєвою діяльністю в умовах вирішення комунікативних завдань спілкування [421, С. 37].

У процесі спеціально організованого формування граматично правильного мовлення розрізняють граматичні вміння та навички.

*Грамматичне вміння* – це мовна дія, яка здійснюється за оптимальними параметрами, а саме: відсутність спрямованості свідомості на форму виконання дії; відсутність напруженості і швидкої втомлюваності; випадіння проміжних операцій, тобто редукованість, згорнутість дій тощо. *Грамматична навичка* – це мовленнєва операція, що також здійснюється за оптимальними параметрами, а саме: підсвідоме вживання правильної граматичної форми, повна автоматичність, відповідність мовній нормі, усталеність, тобто тотожність операції самій собі за змінюваними умовами. З метою формування стійких граматичних навичок у дітей дошкільного віку необхідно створити такі умови: попереднє слухання мовлення; використання механізму аналізу і мимовільного запам'ятовування; мотивація.

*Об'єктивним показником сформованості граматичної навички* (або критерієм її відпрацьованості) в дитини дошкільного віку можуть бути такі *зовнішні критерії*: правильність та якісний ступінь навичок граматичного оформлення висловлювання (відсутність або мінімалізм помилок, безпомилковість дій); швидкість виконання окремих операцій або їх послідовності. Отже, сформувати граматичну навичку – це означає забезпечити правильну побудову дискурсу (відповідно до граматичної норми), реалізацію висловлювання.

У мовознавстві вживається термін “*граматична норма*”.

Під граматичними нормами розуміють загальноприйняте і обов'язкове вживання форм слів та синтаксичних конструкцій. Більшість граматичних норм сформульована у вигляді правил граматики, які вивчаються у школі. Засвоєння граматики є засобом розвитку мислення, або взаємозв'язків між розумовими

операціями та мовленнєвою (граматичною) формою їх здійснення (матеріалізацією).

Мовленнєвою нормою є найбільш сталі традиційні реалізації мовної системи, які відібрані та закріплені в процесі суспільної комунікації. Система і норма – взаємозумовлені і нерозривно пов'язані поняття: “мовна норма ґрунтується і розпізнається тільки на основі мовної системи, без якої взагалі не може існувати” [217, С.56]. Загальноприйнятою є запропонована О.С. Мельничуком дефініція: “система як сукупність взаємопов'язаних і взаємозумовлених елементів” [379, С. 27]. Мовна система не є однорідною, тобто вона має складну структуру, оскільки складається з підсистем, які називаються рівнями, або ярусами. У нашому дослідженні ми розглядаємо граматичну систему як сукупність мовленнєвих норм, що виступають як конкретно-історична реалізація системи мови, її потенцій (можливостей).

На шляху реалізації потенцій мовної системи є так звані фільтри – сукупність заперечень та обмежень, що накладаються на “системний” механізм мови [624, С. 68]. На думку С.Н. Цейтлін, дихотомію “система-норма” слід розуміти як “потенцію-реалізацію”. У складі системи С.Н. Цейтлін виокремлює основу, ядро, сукупність найбільш загальних закономірностей, і периферію – рівень, який є реалізацією потенцій ядра [624, С. 69]. Норма також має рівневе членування, коли на одному полюсі скупчено певні правила, а на іншому – поодинокі винятки, які Ф. де Соссюр образно називав “лінгвістичним пилом” [544]. Кожен із рівнів відокремлено від суміжного з ним внутрішніми перегородками (фільтрами, заборонами).

Е. Косеріу, стверджує, що “система заучується дитиною раніше, ніж норма” [298, С. 237]. “Система мови, – пише Е. Косеріу, – це система можливостей, вона охоплює ідеальні форми реалізації певної мови, тобто техніку й еталони для відповідної мовної діяльності” [298, С. 167]. Безсумнівно, що М.М. Пилинський має рацію, стверджуючи слідом за Е. Косеріу, що норма – це реалізована можливість системи, але цілком очевидно, що не кожна реалізована можливість системи є нормативною [436, С. 68].

Отже, зв'язок між нормою і системою не прямий, він опосередковується через мовлення.

Незаперечним є той факт, що будь-яка система може існувати і розвиватися лише в тому випадку, коли їй властиві дві протилежні, але тісно пов'язані між собою якості – здатність до збереження своєї якісної визначеності й одночасно здатність до зміни. Унаслідок цього будь-яка система прагне, з одного боку, максимально ізолюватися від зовнішніх впливів, а з іншого – бути максимально пов'язаною із зовнішнім середовищем. Відносно мови це є розподіл на мовлення і мовну структуру, які пов'язані між собою мовною діяльністю.

Деякі лінгвісти (Р.О.Будагов, Ю.С. Степанов та ін.) піддають сумніву системність норми, проте визнають, що норма відкидає індивідуальні відхилення, постулюючи не лише правила, а й винятки [88]. І, нарешті, за Е. Косеріу, система допускає вищий ступінь мовної абстракції, на якому не береться до уваги не тільки все індивідуальне, але й нерегулярне. На думку О.М. Мороховського, саме поняття норми – “безсумнівна абстракція, але одиниці, з яких складається норма, чи які не належать до нормативних, справді конкретні, справді реальні, більше того, саме існування норми ґрунтується на можливості вибору певних одиниць з окремої скінченої множини” [389, С. 18].

Асистемні факти в мові, характерні для мовної периферії, описані Р.О. Будаговим: “будь-яка природна мова, зберігаючи свій системний характер, за своєю природою не зводиться і не може зводитися до суми різних схем, які ніби визначають її сутність і особливості її функціонування” [88, С. 11]. Мовна система постійно прагне до рівноваги, але ніколи цього не досягає повністю. Через те вона постійно розвивається і перебуває в стані відносної рівноваги [304, С. 73].

Натомість О.М. Мороховський обстоює думку щодо історично більш пізньої появи норми порівняно з мовленням та мовною структурою якогось “надбудовного” утворення, яке впорядковує лінгвістичний феномен за допомогою екстралінгвальних факторів. Отже, можна довести селективність

норми щодо мовлення та можливість варіювання норми у межах актуальних мовних реалізацій [389, С. 23].

Учені (Р.О. Будагов [87], Е. Косеріу [299], О.М. Мороховський [389] та ін.) допускають, що ступінь “включеності” в норму, чіткість регламентації прийнятих реалізацій варіюються для одиниць різного ступеня складності: чим простіша одиниця мовлення (звук, морф), тим суворіші вимоги до її нормативної реалізації, і, навпаки, чим складніша одиниця (слово, вислів, текст), тим ці вимоги стають менш категоричними. Зауважимо, що в усному нормативному мовному узусі спостерігаються зміни і менш складних одиниць: варіювання закінчень, вагання щодо наголосу, варіативна вимова окремих звуків.

Норма може поступово змінюватись у часі й просторі, а на ґрунті старої норми утворюється нова, хоча стара до певної міри ще продовжує існувати.

Під узусом розуміється прийняте носіями певної мови вживання слів, словоформ, синтаксичних конструкцій тощо [135, С. 316]. Можна також виявити сферу неuzuального словотворення. Неuzuальні слова зазвичай утворюються за вимогами певної конситуації. За О.А. Земською, конситуативне словотворення задається контекстом і може бути зрозумілими лише декільком особам або тільки одному співрозмовнику [235, С. 71], вона виокремлює два класи неuzuальних слів: 1) слова, що створені як природна реалізація можливостей словотвірної системи (заповнення пустих клітин системи); 2) слова, що створені з порушенням закономірностей словотворення [235, С. 73].

А.О. Білецький визначав узус як норму і її використання в усіх можливих випадках [53, С. 16]. На думку вченого, норма диктується вихованням і освітою, родиною, літературою тощо. Л.І. Крисін так образно характеризує мовленнєве виховання дитини: “Якщо підмурівок будівлі закладений погано, абияк, то як не намагайся звести стіни, як не наводь лиск у зовнішньому оздобленні, а будівля не буде міцною, довго не встоїть” [314, С. 35].

Н.Д. Бабич окреслює коло навичок нормативного мовлення: 1) відповідає системі мови, не суперечить її законам; 2) варіант норми володіє новими

семантико-стилістичними можливостями, увиразнює, уточнює контекст, дає додаткову і вичерпну інформацію; 3) не допущено стилістичного (і стильового дисонансу); 4) доречно обґрунтовано застосовані норми з іншого стилю; 5) не допущено змішування норм різних мов під впливом білінгвальної мовленнєвої практики [35, С. 69].

Доктор медичних наук П. Бачинський довів, що “дитина, розвиток якої не спотворений силою, переважно в п’ять чи шість років розмовляє вже жваво й правильно своєю рідною мовою” [40, С. 5]. За останні 10 років нейробіологи, які вивчають взаємозв’язок мовлення та мислення, вплив експресивної мови як нейролінгвоекотологічного чинника на розвиток інтелекту, здобули нові важливі результати. Серед них особливо вагомим є відкриття, яке свідчить, що пам’ять про рідну і чужу засвоєні мови зберігаються в різних за локалізацією ділянках мозку і що основи такого розподілу зумовлено генетично [30; 183; 618].

Виходячи з загальноприйнятого положення про те, що всі мовні зміни починаються в мовленні й зумовлюються насамперед потребами мовної комунікації (Р.О. Будагов [88], Е. Косеріу [299], О.С. Мельничук [379], О.М. Мороховський [389], С.Н. Цейтлін [627] та ін.), емпірично можна окреслити п’ять основних типів зміни мовних одиниць: 1) поява нової одиниці мовлення (причому слід розрізняти два випадки – виникнення нової одиниці мовлення як наслідок реалізації можливостей наявної мовної структури та запозичення готових одиниць); 2) заміщення старої одиниці мовлення новою при збереженні функцій старої одиниці мовлення; 3) елімінація старої одиниці мовлення з переходом функцій, які вона виконувала, до інших одиниць; 4) зміна функцій одиниці мовлення при збереженні форми реалізації; 5) заміна форми мовної реалізації одиниці при повному чи частковому збереженні старої функції [389, С. 24].

Отже, знання граматичних норм дозволяє людині вільно спілкуватися з іншими. Граматична норма входить до складу загального поняття “культура

мовлення”. Культура мовлення – це нормативність мови, її відповідність тому, що вимагається від мови у певному мовному середовищі, в певний історичний період: дотримання норм вимови, наголошення, слововживання, уживання форм слів, побудови словосполучень і речень. Граматична норма є не лише початковий компонент мовленнєвої культури, а й необхідна база, на якій будуються інші компоненти. Чуття граматичної норми формується у процесі навчання мови і розвитку мовлення дитини під час навчально-мовленнєвої та самостійної мовленнєвої діяльності. Граматичні явища в дитячому мовленні мають узагальнений і спрощений варіант нормативної мови, тому що первісно відсутнє членування на систему мови і мовленнєву норму.

### **1.3. Аналіз теоретичних і практичних проблем основоцентричного аспекту дослідження словотвору**

Як відомо, сучасна дериватологія в основі своїй розвивалась як формантоцентрична. На думку В.В. Грещука, це можна вважати закономірним, оскільки словотворчий формант є виразником словотворчої функції [174, С. 7].

Словотворчі форманти – це сукупність усіх засобів, що беруть участь у творенні слова. До формантів належать афікси та морфологічні засоби. У словоформі формант є та її частина, що не входить до спільної словозмінної частини і не належить іншим словоформам. Найчастіше формант визначають як словотвірне поняття [582].

Фундатор української дериватології І.І. Ковалик писав: “У працях із суфіксального словотвору дослідники звертають увагу головним чином на суфікси, а ролі твірної основи не враховують. Вивчаючи характер суфіксального словотворчого процесу іменників, необхідно враховувати як роль твірної основи (баземи), так і суфікса (суфіксеми)” [278, С. 6]. Специфіка похідного слова не дозволяє обмежуватися тільки аналізом ролі в дериваційних процесах цієї бінарної одиниці, що охоплює твірну основу й словотворчий формант, тобто використовувати лише формантоцентричний аспект, але й

застосовувати основоцентричний. За В.В. Грещуком, основоцентричний напрям у вивченні словотвору ґрунтується на ролі твірної основи (твірного слова) в актах деривації [174, С. 8; 171].

З'ясуємо деякі дериватологічні дефініції.

Передусім термін “дериват” використовується як синонім “похідний” [399, С. 31]; “деривати – це похідні як за формою, так і за змістом” [318, С. 179]. Важливою одиницею словотвору є дериваційна, або словотвірна пара, яку становлять твірне й похідне (мотивувальне і мотивоване).

Утворення похідних слів за допомогою різних дериваційних засобів є одним із способів словотворення. Останнє визначається як процес творення нових слів, що властиве будь-якій функціонуючій мові (В.О. Горпинич [157], В.В. Грещук [172], О.Б. Грещук [177], Ю.О. Карпенко [268], І.І.Ковалик [277], М.М. Шанський [637] та ін.); психофізіологічний акт мовлення, внаслідок якого створюються нові слова (Б.М. Головін [146] та ін.); лінгвістичне вчення, наука, розділ мовознавства, що вивчає слова з погляду способів творення і структури (Л.А. Булаховській [91; 92], І.Р. Вихованець [115], К.Г. Городенська [154], А.П. Грищенко [165], Н.Ф.Клименко [273], М.Я. Плющ [446] та ін.).

Словотвірна пара будується за принципом: первинне – вторинне. Двома обов'язковими ознаками дериваційних відношень є словотвірна похідність за формою і умотивованість за змістом [514, С. 89]. З.С.Сікорська подає таке визначення вихідної одиниці пари – твірної як: 1) твірна база [похідного слова] – слово, або сполучення кількох слів, на базі яких утворено або уявляється утвореним похідне; 2) твірна база [похідного слова] складена – твірна база похідного слова, що включає не менше двох твірних слів; 3) твірне [слово] – слово, від якого безпосередньо утворено або уявляється утвореним дане похідне; 4) твірне словосполучення – сполучення двох або більше слів, що використовується в ролі твірної бази похідного слова [514, С. 89]. Твірне слово – це спільнокореневе слово, значення якого або повністю входить у значення похідного, або найближче до значення похідного порівняно з іншими словами того ж кореня. Похідне усвідомлюють як: 1) слово, у складі якого наявна твірна

база і словотворчий формант; 2) слово, що має не більше однієї твірної основи, тобто просте похідне слово; 3) просте похідне слово, що відноситься до афіксального способу словотворення. Похідне – це завжди новоутворене слово, для позначення якого мовознавці використовують різні терміни: похідне слово, дериват, дериватема, мотивоване слово (вивідне, вторинне) слово [514, С. 90].

Зауважимо, що широко використовуваним у дериватологічних працях термінам на позначення словотвірних частин похідного слова (твірна основа і формант) теж властива багатозначність, що формується на відмінних авторських тлумаченнях, тобто на амбісемії – використанні дослідниками тих самих номінацій для називання неоднакових понять. Так, паралельно з терміном “твірна основа” у спеціальній літературі в такому ж значенні вживаються й інші терміни: *словотвірна база, твірна база, вихідна база, мотивуюча база, базова основа, мотивуюча основа, словотвірна основа, вихідна основа, вивідна основа, дериваційна основа* [55; 109; 111; 155; 158; 167; 192; 207; 247; 272; 274; 279 та ін.].

Зазначений аспект словотвору передбачає також встановлення адекватної йому одиниці класифікації й опису дериваційної системи.

Ідеї Ф. де Соссюра про парадигматичні зв'язки мовних одиниць та їх подальший розвиток у працях вітчизняних та зарубіжних лінгвістів дають право стверджувати, що парадигматика, як одна з форм функціонування мовних одиниць і категорій охоплює своєю дією всі без винятку рівні мови, всі сторони й ділянки її структури [543]. У зв'язку з цим виникає необхідність з'ясувати особливості парадигматичних відношень у словотворі й морфології, які є двома самостійними, але тісно взаємопов'язаними рівнями мовної структури, що мають свою, відмінну від інших рівнів, парадигматику. У сучасній лінгвістиці, де використовується поняття парадигми для всіх рівнів мови, не однозначно тлумачиться це поняття не тільки в загальномовному аспекті, а й щодо якогось одного рівня [269, 280, 307 та ін.].



Парадигматика в морфології, як відомо, розроблялась з прадавніх часів розвитку граматичної науки у країнах Заходу та в Індії як необхідна передумова усвідомлення основ будови мови – слівформ та відношень між ними, а отже, цариною референції терміна “парадигма” з давніх-давен була морфологія [97, С. 151]. Тому традиційно впродовж тривалого часу в лінгвістичних дослідженнях терміни “парадигма”, “парадигматичні відношення”, “парадигматика” вживали щодо системи словозміни.

Поняття парадигми поширилось порівняно недавно, лише в 70-ті роки ХХ ст., як указують лінгвісти, “у зв’язку, з пошуками вияву системності мови на всіх структурних рівнях”, а також “виділенням комплексних одиниць, наділених системоутвірною функцією” [172, С. 21]. Так, поняття парадигма трактується як система форм словозміни окремого слова (або групи слів), що відображає видозміну слова за властивими йому граматичними категоріями; зразок, схема словозміни; вся сукупність форм слів, що утворюють лексему [135, С. 177]. Словотвірна парадигматика довгий час залишалася не досліджуваною, очевидно, ще з тієї причини, що впродовж багатьох десятиліть у лінгвістичних дослідженнях обґрунтовувався нестійкий рівневий статус словотвору. Його включали то в граматику, то в лексикологію залежно від структури конкретної мови чи від концепції дослідника. Спираючись на влучне висловлення Д. Уорса про те, що словозміна бере свій початок там, де закінчується словотвір, А.П. Грищенко слушно зазначає, що така образна кваліфікація “може бути використана лише як один із багатьох аргументів на користь кваліфікації словотвірних процесів як таких, що стоять на межі між морфологією (граматичний аспект) і лексикологією (семантичний аспект) [166, С. 96].

Також суперечливо й багатозначно термін “парадигма” трактується в дериватології: від використання з різним лінгвістичним змістом до повного заперечення. На думку В.В. Грещука, системність словотвору ґрунтується на рядах дериватів, які об’єднуються тотожністю твірної основи й протиставляються дериваційними формантами (афікс у поєднанні із

закінченням) [174, С. 12]. Саме така мікросистема похідних і являє собою словотвірну парадигму. Дослідниця російського словотвору Г.П. Циганенко подає таке визначення парадигми: “Це ряди похідних слів, що об’єднані в систему за класами референтів, які вони позначають” [629, С. 121].

Для науковців найбільш прийнятним є погляд, згідно з яким словотвірна парадигма – це набір похідних, мотивованих однією твірною основою, на одному ступені творення [235]. Зауважимо, що дефініцію “дериваційна парадигма” в науково-лінгвістичний вжиток запровадив Л. Дюрович, а теоретичне обґрунтування й подальший розвиток парадигма як особлива одиниця словотвору, отримала у працях О.А. Земської [235].

У структурі словозмінної парадигми постійною величиною є граматична основа слова, якій властива тотожність формальної будови та лексичного значення для всіх членів певної словозмінної парадигми, тобто для всіх словоформ конкретного слова [97, С. 155]. Отже, матеріальна тотожність інваріантної частини словотвірної і словозмінної парадигм є їх спільною властивістю.

Спільною рисою словозмінної і словотвірної парадигм є й те, що в основі їх структурування лежить протиставлення значень: у морфології – словозмінних граматичних значень, у словотворі – дериваційних значень. Члени словозмінної парадигми на базі спільної семантики формотворчої основи реалізують різні граматичні значення за допомогою граматичних (словозмінних) афіксів, а члени словотвірної парадигми на базі семантики спільної для них словотвірної основи реалізують свої дериваційні значення за допомогою словотвірних формантів. Так, і словозмінна, і словотвірна парадигми репрезентують схеми породження, або деривації, вторинних одиниць, які формуються на базі однієї вихідної одиниці і асоціюються як такі, що перебувають з нею в парадигматичних відношеннях. Мовець може вибирати той чи інший компонент парадигми залежно від комунікативних завдань та структурних властивостей самих компонентів і парадигми в цілому. Парадигматика усвідомлюється, таким чином, як галузь закономірного

варіювання одиниць і категорій мови в процесі їх функціонування з метою побудови мовлення.

Разом із тим, незважаючи на подібність, структурний паралелізм мовних різнорівневих одиниць, між словозмінною та словотвірною парадигмами є істотні відмінності, які дослідники (К.Г. Городенська [154], А.П. Грищенко [167], О.С. Кубрякова [320] та ін.) пов'язують передусім з особливостями відношень між елементами варіативної частини парадигм, а саме: у словозмінній парадигмі компоненти співвідносяться як окремі (часткові) вияви якоїсь спільної категорії (рід, відмінок тощо). Це означає, що структура морфологічних парадигм визначається не тільки частиномовною належністю вихідної одиниці, а й інвентарем властивих їй граматичних категорій. Порівнюючи морфологічну і словотвірну парадигми, Р.З. Мурясов указує на те, що за морфологічною парадигмою завжди стоїть відповідна граматична категорія, оскільки поняття граматичної категорії як одиниці мови виявляється на парадигматичному тлі [392, С. 63]. У словотвірній парадигмі представлено комплекс дериваційних значень: транспозиційні, модифікаційні, мутаційні. Парадигма у словотворі відображає словотвірну спроможність як окремих слів різної частиномовної належності, так і цілих лексико-семантичних класів твірних слів [97, С. 161].

Отже, словотвірна парадигма дозволяє виявити системну організацію словотвору. Саме системоутворювальна властивість словотвірної парадигми робить її специфічною одиницею класифікації й комплексної характеристики словотвору [174].

Концепцію словотвірної основи як ієрархії певних сукупностей словотвірних типів свого часу запропонував І.І. Ковалик [277]. В її основі лежать як вихідні дериваційні величини – словотвірна парадигма, словотвірний ланцюжок, словотвірне гніздо. Однокореневі слова, які знаходяться у відношеннях послідовної вмотивованості, створюють словотвірний ланцюжок [304, С. 143]. Перше (вихідне) слово, як правило, немотивоване. Кожне

наступне слово різниться від попереднього тільки одним формантом. Те саме слово може виступати щодо одного спорідненого слова як мотивоване, а до іншого – як мотивуюче. На відміну від словотвірної парадигми, у якій коренева морфема розгортається “по вертикалі”, адже її формують деривати одного ступеня творення, у словотвірнім ланцюжку маємо “горизонтальне”, лінійне розгортання кореня [173, С. 21].

Дериваційний аналіз, проведений В.В. Грещуком, показує, що немає жодних ні семантичних, ні структурних особливостей, спираючись на які можна було б надати перевагу якійсь одній мотивації, прикметниковій, іменниковій чи дієслівній [174, С. 22]. Так, вихідною ланкою словотвірних ланцюжків можуть бути слова різних частин мови – іменники, прикметники, займенники, числівники, дієслова, прислівники, вигуки, деякі службові слова.

Отже, за рядом спільнокореневих слів, пов'язаних відношеннями послідовної мотивації, варто зберегти поширений у сучасній дериватології термін “словотвірний ланцюжок” [293], проте такий ланцюжок не є мовленнєвою одиницею [172]. За В.В. Грещуком, словотвірні ланцюжки є мовними, а не мовленнєвими одиницями, в основі їх виділення лежать парадигматичні, а не синтагматичні відношення [173, С. 21].

Словотвірне гніздо – це сукупність словотвірних ланцюжків з одним і тим самим вихідним словом; сукупність слів з одним і тим самим коренем, упорядкованих відповідно до відношення словотвірної мотивації [304, С. 144; 629]. Слова, об'єднані у словотвірне гніздо, мають змістову і матеріальну спільність. Словотвірне гніздо має строго визначену систему, кожне слово в ньому займає певне закріплене місце.

Характерною особливістю сучасної науки про лексичну деривацію є концентрація уваги науковців на словотворчому форманті і недооцінка ролі твірної основи в словотворі. Предметом спеціальних дериваційних досліджень як українських мовознавців (М.І.Голянич [147], К.Г.Городенська [154], О.М. Єрмакова [204], Н.Ф.Клименко [273], М.В.Кравченко [153], М.Я.Плющ [446], З.І.Сікорська [514] та ін.), так російських (А.Г.Арушанова [Тамбовцева]

[571], Ф.О.Сохін [546] та ін.) і українських лінгводидактів (Н.А. Лопатинська [354], Н.В. Маковецька [368], Г.І. Ніколайчук [402] та ін.) вже були деякі питання словотворчої спроможності обмежених груп дієслів, іменників і прикметників. За К.Г.Городенською та М.В.Кравченко, словотвірна база іменникових і дієслівних утворень виявляє цілий ряд особливостей, зокрема, щодо структури, семантики та стилістичного функціонування твірних іменникових основ [153, С. 4; 306].

Зауважимо, що прикметники з цього погляду менш вивчені, а в українському мовознавстві – додавна фактично не досліджувалися [28; 301], винятком є праці В.В. Грещука [170-176].

У контексті нашого дослідження вибір прикметників як твірної бази зумовлено значенням прикметників і їх функціональним призначенням у мові. У системі частин мови прикметникові відведена роль називати ознаки, властивості, риси об'єктів позамовної дійсності і виражати їх через зв'язки з цими предметами [41, С. 93]. Як одна із мовних категорій, прикметник становить окремий клас морфологічних одиниць, специфіка яких полягає в тому, що, називаючи абстрактну ознаку безвідносно до її носіїв, вони передають її тільки через конкретний предмет. Прикметник не функціонує без іменника [413]. Як зазначав Л.В. Щерба, “без іменника явного чи такого, що розуміється, нема прикметника” [645, С. 70].

Отже, знання того, які саме прикметники використовуються дітьми дошкільного віку в процесі словотворення для найменування за характерними для реалій об'єктивної дійсності ознаками, крім чисто дериваційного інтересу, має важливе значення для з'ясування окремих сторін усвідомлення, вживання, застосування дошкільниками цієї частини мови. Результати мовленнєвої діяльності дитини, зафіксовані в деад'єктивних номінаціях, дозволять визначити, за якими параметрами відбувається виділення предметів, осіб, явищ із класу однорідних та формуються навички поєднання прикметників з іменниками.

#### **1.4. Урахування закономірностей формування семантики українських деад'єктивів під час навчання мови дошкільників**

В останнє десятиліття в українському мовознавстві помітно активізувалися дослідження в галузі категорійного словотвору, що зумовлено передусім виокремленням його в межах категорійної граматики поряд із категорійним синтаксисом і морфологією, а також з тим, що в цій тріаді йому відведено проміжне місце між категорійним синтаксисом і категорійною морфологією, оскільки категорії словотвору формуються на основі синтаксичних структур, використовуючи мінімальну морфологічну одиницю – морфему [116, С. 181; 155].

Існування суперечливого й неясного в сучасній дериватології щодо усвідомлення закономірностей формування значень дериватів, сутності й природи словотвірної семантики, особливостей структурування і співвідношення з лексичною і граматичною зумовлено тим, що, з одного боку, існують різні аспекти вивчення словотвору, завдання і цілі досліджень, застосовуються різні концептуальні засади, а з іншого, – наявністю в словотвірній системі різних за ступенем узагальнення й абстрагування, референційними характеристиками та функціональним навантаженням одиниць, семантично релевантних у словотворі.

В.В. Грещук зазначає, що “як би не трактувалось словотвірне значення в сучасній дериватології, які б відмінності в його розумінні не були, спільним для всіх дефініцій словотвірного значення залишається експліцитна чи імпліцитна вказівка на те, що в його основі лежить семантичне співвідношення між похідним і твірними словами” [174, С. 28]. Під словотвірним значенням науковці усвідомлюють різні смислові сутності, які встановлюються на основі співвідношення семантики похідного слова і його твірного, повторюваного в ряді однорідних пар, при цьому діапазон ступеня узагальнення при формулюванні словотвірного значення досить широкий.

Відомо, що утворення слова, формування його семантики – складний мисленнєво-мовленнєвий процес, недоступний для безпосереднього спостереження. За таких умов необхідним при дослідженні словотворчих процесів і закономірностей формування значень похідних у дітей дошкільного віку є їх моделювання на основі результатів деривації, доступних для спостереження.

Зауважимо, що науковці у галузі словотворення (М. Докуліл [197], О.С. Кубрякова [320] та ін.) класифікують словотворчі форманти за їх семантичною роллю у трьох різновидах словотвору – в мутації, модифікації і транспозиції.

У мутаційних актах словотворення формант фіксує ономасіологічну базу, а в модифікаційному різновиді словотворення функції форманта полягають у фіксуванні привнесення додаткової модифікаційної характеристики до змісту певного поняття. Призначення форманта в транспозиції – забезпечити ширші комунікативні можливості певного поняття шляхом його повторної лінгвалізації засобами іншої частини мови.

За В.В. Грещуком, такий формант, “не змінюючи лексичного змісту вихідного слова, спричиняє його використання в іншій синтаксичній функції, через що його небезпідставно називають синтаксичною морфемою” [174, С. 36]. І далі вчений пропонує власне усвідомлення словотвірного значення – “це усталена й типізована в мовній свідомості на базі узагальнення регулярно повторюваних відношень між однорідними похідними словами та їх твірними семантична категоріальна величина, складно структурована відповідно до внутрішніх різновидів деривації, із закріпленими за нею мовною практикою словотвірними формами, яка служить засобом субкатегорізації або перекатегорізації частиномовного значення” [174, С.36]. Доведено, що транспозиція має місце у творенні абстрактних іменників і прислівників, модифікація характерна для внутрішньоприметникової деривації, а мутація – при утворенні іменників із конкретним значенням і дієслів.

Відприкметниковими утвореннями, або деад'єктивами, називають сукупність похідних слів, твірними для яких є прикметники [175, С. 76], або це похідне слово, мотивоване прикметником [142, С. 196]. У словотвірній системі мови відприкметникові утворення становлять підсистему, елементи якої пов'язанні відношенням частиномовної тотожності твірних основ і протиставляються словотвірними формантами [293]. Одиницею класифікації та опису відприкметникових утворень є конкретна й типова словотвірна парадигма.

Від прикметників у словотворчих актах мутації, модифікації й транспозиції утворені іменникові, прикметникові, дієслівні й прислівникові деривати.

За частиномовною належністю відприкметникові утворення поділяють на іменникові, дієслівні, прислівникові та прикметникові [175, С.76]. Відприкметникові іменники мають загальні словотвірні значення: “носій ознаки” та “абстрагована ознака”. Серед відприкметникових дієслів виділяють утворення зі словотвірним значеннями “наділяти ознакою” та “набувати ознаки”. Відприкметникові прислівники як синтаксичні деривати поєднують значення ознаки, властивої прикметникам, що їх мотивують, та значення прислівника як частини мови. Для відприкметникових прикметників характерними є значення модифікації ознаки щодо її вияву, часто супроводжуваної оцінним компонентом [175, С. 76].

Деад'єктивні утворення становлять помітний шар дериватів. Підсистема деад'єктивних похідних, характеризується рядом особливостей, властивих аналогічним підсистемам десубстантивів, девербативів тощо, у той же час виявляє і специфічні особливості, що простежуються в їх частиномовній структурі, у способах і ресурсах словотвору, у закономірностях словотвірної семантики [174]. На думку В.В. Грещука, структуру словотвірних значень відприкметникових утворень в українській мові можна уявити за типами деривації, тому що синтагматика твірних основ прикметників багата й розмаїта. Так, словотвірне значення “носій ознаки” реалізується деад'єктивами, у



творенні яких беруть участь понад 40 суфіксів, у деривації абстрактних іменників з основами прикметників поєднується 19 суфіксів та кілька конфіксів тощо [174, С. 167].

Створення типології словотвірних значень передбачає встановлення не тільки типів словотвірних значень, а й засобів їх реалізації та вираження. Засобами реалізації словотвірних значень у відприкметниковому словотворі виступають суфіксація, префіксація, конфіксація, основоскладання та субстантивація.

Коротко охарактеризуємо кожний засіб.

Суфіксацією в українській мові називають вираження словотвірних значень за допомогою суфіксів, префіксацією – за допомогою префіксів. Це одні з найбільш поширених способів словотворення [305, С. 284]. Суфіксальна деривація – це словотворення шляхом суфіксації, тобто приєднання суфіксів до твірної основи, яка може бути похідною або непохідною [582, С. 619].

В українській мові суфіксальне словотворення найбільш характерне для іменників: у системі словотвору української мови зафіксовано близько 350 іменникових і понад 50 прикметникових суфіксів [530].

Серед відприкметникових утворень переважають суфіксальні. Суфіксація охоплює усі частиномовні різновиди відприкметникових утворень. У відприкметникових іменниках використовують понад 50 суфіксів, серед яких найпродуктивнішими є такі форманти: *-ість*, *-ик*, *-к(а)*, *-с*, *-ин(а)*, *-ець*, *-изм* (*-ізм*), *-й(а)*, *-ак* (*-як*), *-ств(о)*, *-иц(я)*, *-от(а)*, *-инь*, *-оц(і)*, *-изн(а)*, *-ок*, *-ань*, *-еч(а)*, *-ав(а)*, *-яв(а)*, *-ач*, *-ар*, *-ень*, *-ик(а)*, *-ист* (*-іст*, *-їст*), *-ук*, *-к(о)*. Інші – малопродуктивні або непродуктивні [175, С. 76]. Відприкметникові дієслова утворюють переважно за допомогою суфіксів *-і-*, *-й-*, *-а-*, значно рідше використовують *-ува-*, *-ну-*. Для відприкметникового словотворення прислівників характерним є суфікс *-о*. У внутрішньоприметниковій суфіксації основне функціональне навантаження несуть суфікси *-еньк-*, *-есеньк-*, *-ісіньк-*, *-уват-* (*-юват-*), *-ав-* (*-яв-*).

Специфіка префіксального словотворення полягає в тому, що префікси як словотворчі форманти приєднуються до цілого слова, утворюючи нові слова того самого лексико-граматичного класу [582, С. 484]. За кількістю префікси у відприкметниковому словотворенні не набагато поступаються суфіксам, але продуктивність їх значно менша, ніж у суфіксів, оскільки з їх допомогою утворюють лише прикметники. Особливою продуктивністю у відприкметниковому словотворі виділяється префікс *не-*, досить продуктивні також форманти *без-*, *за-*, *над-*, *перед-*, *поза-*, *пре-*, менш продуктивні і непродуктивні – *від-*, *до-*, *між-*, *небез-*, *під-*, *після-*, *по-*, *пра-*, *при-*, *проти-*, *су-* та ін. [175, С. 76].

У науковій літературі останніх десятиріч усе частіше вводиться в обіг термін конфікс для позначення афіксів, що оточують твірну основу (слово), а спосіб творення слів за допомогою цього афікса називають *конфіксальним* [174; 273; 269]. До проблеми конфікса (його ще називають біфіксом, циркумфіксом, біморфемою, двоафіксною або рамковою морфемою тощо) у східнослов'янському мовознавстві безпосередньо почали звертатися в 60-х роках ХХ століття. Конфікс – це структурний компонент, який при словотвірному аналізі виділяється лише на синхронічному рівні [56]. І тільки в синхронії він є нерозкладною словотвірною морфемою. Діахронічний аналіз допомагає встановити походження елементів конфікса. На думку В.М. Русанівського, це окремий, досить своєрідний спосіб словотворення [493]. Специфіка конфіксального словотворення полягає в тому, що словотворчі засоби в процесі деривації приєднуються до твірного слова не окремо, а комплексно. Конфіксація, як відомо, діє у сфері іменника, прикметника, прислівника, дієслова.

Конфіксальним способом від прикметників утворені в основному дієслова, зокрема, за участю префіксів *в-* (*у-*), *ви-*, *з-*, *за-*, *о-*, *по-*, *при-*, *роз-* і суфіксів *-й-*, *-і-*, рідше – *-а-*, *-ува-* та прислівники з префіксами *по-* і суфіксами *-ому*, *-й*. Специфічно українськими відприкметниковими утвореннями є малопродуктивні абстрактні іменники з суфіксами *-инь*, *-ощ(і)*, а також

прикметники з префіксом *за-*, що мають значення “надмірний вияв ознаки” [175, С. 76].

*Основоскладання* – найпродуктивніший спосіб творення складних слів у сучасній українській мові, що полягає у поєднанні основ за допомогою сполучних голосних (*о, е, и*) та деяких інтерфіксальних морфем (*ом, ою*). Основоскладання найбільш властиве іменникам, прикметникам, рідше – дієсловам і прислівникам. Прикметники продуктивно зростають за рахунок слів перехідного між юкстапозитами (сурядний зв’язок компонентів) і композитами (наявність сполучної голосної) типу [582, С. 413].

Осново- та словоскладання характерне для іменникових і прикметникових утворень, що виникають переважно на основі словосполучень різного типу, у складі яких є прикметники, рідше – поєднання двох прикметників.

Словотвірна спроможність прикметників зумовлена особливостями їх семантики. Основу відприкметникового словотворення становлять якісні прикметники, особливо активні з яких прикметники на позначення фізичних якостей, властивостей характеру і внутрішнього стану людини, ознак предметів щодо розміру, кольору, ваги, смаку, часу, місця та ін. Відносні прикметники словотворчо менш активні [175, С. 77].

Субстантивація є одним з видів міжкатегоріальної транспозиції, коли слова однієї частини мови вживаються в ролі іншої [41]. У цьому випадку прикметник перестає виражати ознаку і набуває предметного значення, тобто виконує функцію іменника [41, С. 139]. На думку О.К. Безпояско, існує три ступені субстантивації прикметника: синтаксичний, морфологічний і семантичний. Морфологічна субстантивація супроводжується появою в прикметникові шляхом афіксації або конверсії усіх структурно-морфологічних ознак іменника, що засвідчує повний перехід у категорію субстантива, при цьому похідне слово, зберігаючи попередню лексичну прикметникові семантику, набуває граматичної предметності та іменникових категорій роду, числа й відмінка [41, С. 140].

Отже, аналіз засобів реалізації словотвірних значень у відприкметниковому словотворі свідчить, що домінуючою є суфіксація, інші дериваційні процеси відіграють помітну роль, але значно поступаються продуктивністю і не мають такого універсального характеру, як суфіксація. Так, за допомогою словотворчих суфіксальних формантів від основ прикметників утворюються похідні всіх чотирьох частин мови: іменники, прикметники, дієслова та прислівники з широким семантичним спектром. Префіксація, конфіксація, основокладання, субстантивація у відприкметниковому словотворі обмежені як частиномовною належністю продуктивних похідних, так і специфікою словотвірних значень [174, С. 55]. Найменша питома вага у відприкметниковому словотворі належить конфіксації. У небагатьох випадках вона виконує функцію вторинного допоміжного засобу на тлі суфіксації.

Розроблене свого часу фундатором українського словотвору І.І.Коваликом поняття словотвірного типу ґрунтується на врахуванні словотвірної семантики, засобів її вираження та частиномовної належності твірних основ. Тобто словотвірний тип охоплює такі три основні необхідні складові елементи: 1) єдність словотвірного значення; 2) єдність словотворчого форманта; 3) частиномовну єдність твірного слова як вихідної бази словотворчого процесу [276].

Дослідник прикметникового словотвору В.В. Ґрещук встановив типи твірних основ прикметників, які є оптимальними для з'ясування закономірностей відприкметникового словотвору, а також характеризують участь ад'єктивних основ у деривації. Для інтерпретації когнітивних процесів, пов'язаних із виділенням статистичної ознаки як характерологічної для осіб, з достатнім ступенем деталізації науковець запропонував класифікацію, яка передбачає виділення типів прикметників, що виражають внутрішні якості особи, зовнішні ознаки особи, ознаки за родом діяльності, за соціальним статусом особи, за її віковими особливостями; окремі прикметники, що виражають інші якості [174, С. 58-59]. Серед прикметників, що виражають

ознаки не осіб, виокремлено такі семантичні групи: внутрішні, фізичні якості предметів; зовнішні ознаки предметів; ознаки за відношенням до місця, часу, до краю, країни, етносу; за відношенням до того, з чого вони виготовлені (з чого становляться), до способу їх виготовлення, приготування, до призначення, з використанням чого вони зроблені і функціонують, кому чи чому вони властиві [174, С. 59-60].

Для визначення словотвірної будови прикметників важливо враховувати усі чинники, хоча не всі вони є визначальними у словотворі з погляду семасіолого-ономасіологічної природи номінацій у процесах деривації. Так, для типологізування словотвірних парадигм найдоцільніше використати кодеривати за їх частиномовною належністю. На основі прийнятого у сучасній граматиці порядку аналізу частин мови, у нашому дослідженні проаналізовано розміщення дериватів у парадигмах прикметників у такій послідовності: відіменникові, відприкметникові, віддієслівні, відприслівникові.

Зауважимо, що словотвірні процеси на основі синтаксичного пристосування слова зумовлюють функціональну взаємодію категорійних значень, окреслюють рівень словотвірних категорійних величин. Так, *субстантивізація* – це словотвірна категорія, в основі якої лежить спосіб реалізації невластне предметного значення на базі субстанціальності. *Ад'єктивізація* – це словотвірна категорія, що реалізує пристосування неприкметникового слова для виконання вторинної предикатної (ознакової) функції. *Адвербіалізація* – це словотвірна категорія, що спрямовує типово прийменниково-відмінкові форми у синтаксичні позиції прислівника з нейтралізацією деяких категорійних сем морфологічного плану. *Вербалізація* – словотвірна категорія, що моделює одієслівлення інших основ на базі категорії предикатності, саме вона регулює характер словотвірного процесу і прогнозує можливість інших сем у функції ознакових слів [388, С. 123].

Важливими параметрами словотвірної парадигми як одиниці, яка відображає дериваційну спроможність твірних, є її протяжність і глибина місця або її позиція в парадигмі. Протяжність словотвірної парадигми, за

В.В. Грещуком, задається числом властивих їй словотвірних значень і зон, або блоків [174, С. 113]. Глибина місця, або позиції, у парадигмі визначається кількістю структурно різнотипних дериватів у межах словотвірних значень. Структурно-семантичний аналіз твірних прикметників дав змогу науковцям виявити їх семантичну й структурну типологію, яка, у свою чергу, дозволила встановити характерологічні основи передномінаційного мисленнєвого освоєння об'єктів найменування.

Прикметнику властиве граматичне значення ознаки (якості або властивості). Він граматично залежить від іменника (ознаки завжди стосуються якогось предмета). Іменник може бути без означення, а прикметник тільки з іменником. Залежність прикметника від іменника реалізується у формі узгодження з іменником. Категорії роду, числа і відмінка прикметника не є самостійними, а залежать від поєднуваного з ним іменника, що засвідчує граматичну підпорядкованість прикметника іменнику. Прикметник має супутні ознаки якості / відносності і ступенів порівняння.

Дослідники дериваційної спроможності прикметників сучасної української мови відзначають особливість мотивації прикметниками, зумовлену їх сполучальними властивостями. У контексті дослідження, нам необхідно з'ясувати словотворчий потенціал прикметників на позначення кольору, смаку, параметричні і просторові прикметники, а також якостей людини. Зауважимо, що типологію прикметників на реалізацію словотворчого потенціалу ми використали за В.В. Грещуком [176], а подальший добір парадигм прикметників обирали, виходячи з вікових, психологічних та індивідуально-типологічних особливостей дітей дошкільного віку, а також частоти вживання в мовленні дорослого під час реалізації завдань чинних програм розвитку, виховання і навчання дошкільників [193; 369; 581].

*Прикметники на позначення кольору* в сучасній українській мові становлять чітко окреслену групу слів. Типова словотвірна парадигма прикметників на позначення кольору має чотиризонну структуру з такими семантичними позиціями в кожній з чотирьох зон: субстантивна – “носій

ознаки”, “абстрагована ознака”, ад’єктивна – “неповний вияв ознаки”, “сильний вияв ознаки”, “гіпокористичність”, “надмірний вияв ознаки”, вербальна – “наділяти ознакою”, “набувати ознаки”, адвербіальна – “адвербалізація ознаки” [174, С. 128].

Повною словотвірною парадигмою, у якій реалізуються всі значення кожної із зон, характеризуються прикметники *білий і зелений*. У парадигмах твірних прикметників *жовтий, синій і чорний* не відзначені похідні із значенням “надмірний вияв ознаки” ад’єктивної зони.

Перелік словотвірних парадигм прикметників на позначення кольору, які ми виокремлювали із можливих варіантів, наведених у словотвірних словниках, наукових статтях, монографіях тощо, а також з урахуванням критеріїв добору лексики для дітей дошкільного віку, а саме: семантична цінність, словотворча здатність, багатозначність, сполучуваність, частотність, стилістична диференційованість подано в додатку А (1).

Кількісна і якісна неоднорідність і строкатість відприкметникового словотвору на базі слів на позначення кольору є закономірною, тому що реалізація словотворчого потенціалу аналізованих твірних детермінована такими властивостями базових прикметників, як спосіб номінації твірними прикметниками кольористичної ознаки, її характер з урахуванням прагматичного аспекту кольористичної семантики, шкалу якого показує частотність її носіїв. Відомо, що зумовленість дериваційної спроможності прикметників на позначення кольору способом номінації корелює з їх частотністю: найбільшою частотою вживання характеризуються ті прикметники, значення кольору в яких єдине або основне. Так, за зменшенням дериваційної спроможності прикметники розташовуються у такий спосіб: *білий, жовтий, зелений, синій, чорний* [631].

Кількісно невелику лексико-семантичну групу прикметників становлять *ад’єктиви на позначення смаку*. Семантичні позиції типової словотвірної парадигми цієї лексичної групи такі ж, як і в інших групах якісних прикметників, зокрема, у субстантивній зоні – “носій ознаки”, “абстрагована

ознака”, в ад’єктивній зоні – “неповний вияв ознаки”, “сильний вияв ознаки”, “надмірний вияв ознаки”, “гіпокористичність”, “заперечення ознаки”, у вербальній зоні – “наділяти ознакою”, “набувати ознаки” і в адвербіальній зоні – “адвербіалізація ознаки” [174, С. 141]. Перелік словотвірних парадигм зазначених прикметників, які ми виокремлювали з можливих варіантів, подано в додатку А.У цілому лексико-семантична група прикметників на позначення смаку як дериваційна база досить продуктивна. Найбільшою продуктивністю характеризуються прикметники *солодкий, гіркий, кислий, солоний*, в семантиці яких актуалізовані основні смакові протиставлення [174, С. 143].

Категорія ознаки їстівного, репрезентантом якої притаманні ознаки смаку, загалом не дуже широка, проте дуже важлива в життєдіяльності людини.

Типовою для *параметричних прикметників* у сучасній українській мові є чотиризонна словотвірна парадигма з такими семантичними позиціями: у субстантивній зоні – “носій ознаки”, “абстрагована ознака”, в ад’єктивній зоні – “неповний вияв ознаки”, “сильний вияв ознаки”, “надмірний вияв ознаки”, “гіпокористичність”, “заперечення ознаки”, у вербальній зоні – “наділяти ознакою”, “набувати ознаки” і в адвербіальній зоні – “адвербіалізація ознаки” [174, С. 136]. З твірних, що входять до цієї лексико-семантичної групи, повністю реалізували свій дериваційний потенціал прикметники *великий, довгий і малий*. Близькі до них прикметники *товстий і глибокий*. Високий ступінь реалізації словотворчого потенціалу аналізованих ад’єктивів зумовлений чинниками семантичного, валентнісного і прагматичного плану. Перелік словотвірних парадигм зазначених прикметників, які ми виокремлювали з можливих варіантів, подано в додатку А (3).

Отже, параметричні прикметники становлять кількісно обмежену й замкнену групу слів на позначення розміру. Всі вони характеризуються високою частотою використання в мовленні, що вказує на їхню значущість у практичній діяльності людини.

До лексико-семантичної групи *прикметників на позначення просторових ознак* належать лексичні одиниці, яким властива сема просторової диспозиції



“який знаходиться..., розміщений, розташований”. Прикметники просторової семантики дуже строкаті за своїми структурно-семантичними особливостями. Лише незначна частина з них виражає просторові ознаки безпосередньо своїм лексичним значенням – *близький, далекий, лівий, правий* [174, С. 145]. Типову словотвірну парадигму прикметників просторової семантики кваліфікують як чотиризонну з такими семантичними позиціями в кожній із зон: у субстантивній зоні – “носій ознаки”, “абстрагована ознака”, в ад’єктивній зоні – “неповний вияв ознаки”, “сильний вияв ознаки”, “надмірний вияв ознаки”, “гіпокористичність”, “заперечення ознаки”, у вербальній зоні – “наділяти ознакою”, “набувати ознаки” і в адвербальній зоні – “адвербіалізація ознаки” [174, С. 146]. Повною протяжністю характеризуються парадигми прикметників *близький і далекий*. Парадигми прикметників *лівий, правий* мають субстантивно-вербально-адвербіальну структуру з нереалізованими значеннями: *лівий* – *лівак* тощо. Від ряду прикметників просторової семантики утворено іменник із словотвірним значенням “носій ознаки” субстантивної зони – *верхній* – *верховник* (Додаток А).

При визначенні якісного складу парадигм прикметників, необхідно також враховувати, що типова *словотвірна парадигма прикметників на позначення внутрішніх якостей людини* має чотиризонну структуру з такими семантичними позиціями в кожній з чотирьох зон: субстантивна – “носій ознаки”, “абстрагована ознака”, ад’єктивна – “неповний вияв ознаки”, “сильний вияв ознаки”, “гіпокористичність”, “заперечення ознаки”, вербальна – “наділяти ознакою”, “набувати ознаки”, адвербіальна – “адвербіалізація ознаки” [174, С. 114].

Так, для реалізації завдань дослідження, виокремимо парадигми прикметників із певними семантичними позиціями в кожній з чотирьох зазначених зон. Прикметники, що виражають внутрішні якості людини, становлять найчисленнішу тематичну групу структурно різнотипних слів, у межах якої виділяються семантичні угруповання на основі таких інтегруючих

сем, як характер, воля, темперамент, інтелект, душевний чи фізичний стан, загальна оцінка людини за її внутрішніми якостями.

Прикметник, його форми і категорії за допомогою словотвору набувають емоційно-експресивних значень, відтінків і корелює з синонімічними засобами вираження. Як відомо, людина відобразила в мові все, що дізналась про себе та про внутрішній світ. Отже, для з'ясування в мовленні дітей дошкільного віку реалізації словотвірного потенціалу прикметниками на позначення внутрішніх якостей людини аналізу підлягали парадигми таких прикметників: *веселий, добрий, хитрий, здоровий, мудрий*.

Перелік словотвірних парадигм зазначених прикметників, які ми виокремлювали з можливих варіантів, подано в додатку А (5).

На думку, В.В. Грещука, вже сама назва “внутрішні якості людини” засвідчує своєрідну “екзистенцію” таких ознак [174, С. 127]. Відомо, що в сучасній українській мові функціонує розгалужена система ад’єктивних найменувань ознак, у яких фіксуються найтонші відтінки внутрішнього світу людини. Прикметники на позначення внутрішніх якостей людини словотворчо активні, хоча реалізація словотворчого потенціалу конкретними твірними різна як щодо повноти, так і щодо типів деривації.

## ВИСНОВКИ З ПЕРШОГО РОЗДІЛУ

Огляд теоретичних питань граматичної норми і пов’язаним з основоцентричним аспектом вивчення лексичної деривації, у нашому випадку – прикметника, дає підстави зробити основні узагальнення і висновки.

У сучасній дериватології формується особливий напрям у вивченні словотвірної системи, зорієнтований на твірну основу. Систему словотвору мови можна уявити як сукупність словотвірних парадигм усіх частин мови у їх взаємозв’язках і взаємозумовленостях.

Українські деад’єктиви становлять помітний шар дериватів, які утворюють своєрідну, специфічну підсистему в словотвірній системі

української мови. Ця своєрідність і специфіка виявляється в частиномовній структурі деад'єктивів, способах словотвору, дериваційних засобах тощо.

Від прикметників у словотвірних актах мутації, модифікації й транспозиції утворені іменникові, прикметникові, дієслівні й прислівникові деривати, причому транспозиція має місце у творенні абстрактних іменників і прислівників, модифікація – характерна для внутрішньоприкметникової деривації, а мутація – при творенні іменників із конкретним значенням і дієслів.

Суфіксація, префіксація, конфіксація, основоскладання, словоскладання, субстантивація, які використовуються у відприкметниковому словотворі, відіграють неоднакову роль. Універсальним словотворчим засобом у деад'єктивній деривації виступає суфіксація.

У дослідженні на тлі сучасних підходів граматики розглядається як складна організація, що обіймає такі підсистеми: морфологію, словотворення і синтаксис. Потреба вирізнення трьох граматичних рівнів впливає з того, що їм властиві різні одиниці, категорії, а отже, різні функції. Синтаксис відіграє вирішальну роль у функціональній спеціалізації граматичних явищ, йому підпорядковано морфологію, яка закріплює у граматичних формах пункти взаємодії цих граматичних рівнів. Синтаксису підпорядковано і словотворення, оскільки формування словотвірних категорій структурує речення як основна синтаксична категорія.

У контексті дослідження вибір прикметників як твірної бази зумовлено значенням прикметників і їх функціональним призначенням у мові.

У системі частин мови прикметнику відведена роль позначати ознаки, властивості, риси об'єктів позамовної дійсності і виражати їх через зв'язки з цими предметами. Як одна з мовних категорій, прикметник становить окремий клас морфологічних одиниць, специфіка якого полягає в тому, що називаючи абстрактну ознаку безвідносно до її носіїв, він передає її тільки через конкретний предмет. На основі прийнятого у сучасній граматиці порядку аналізу частин мови, у дослідженні проаналізовано розміщення дериватів у парадигмах

прикметників за такою послідовністю: відіменникові, відприкметникові, віддієслівні, відприслівникові.

Зауважимо, що типологію прикметників на реалізацію словотворчого потенціалу подано за В.В. Грещуком, а подальший добір парадигм прикметників визначено, виходячи з вікових, психологічних та індивідуально-типологічних особливостей дітей дошкільного віку, а також частоти вживання в мовленні дорослих під час реалізації завдань чинних програм розвитку, виховання і навчання дошкільників. Добір словотвірних парадигм прикметників здійснювався з урахуванням таких критеріїв добору лексики для дітей дошкільного віку: семантична цінність, словотвірна здатність, багатозначність, сполучуваність, частотність, стилістична диференційованість.

Знання того, які саме прикметники використовуються дітьми дошкільного віку в процесі словотворення для найменування за характерними для реалій об'єктивної дійсності ознаками, крім чисто дериваційного інтересу, має важливе значення для з'ясування окремих сторін усвідомлення і вживання дошкільниками цієї частини мови.

Результати мовленнєвої діяльності дитини, зафіксовані в деад'єктивних номінаціях, дозволять визначити, за якими параметрами відбувається виділення предметів, осіб, явищ із класу однорідних, які правила словозміни, формотворення та способи словотворення використовує (або навпаки – не використовує) дошкільник.

Відомо, що творення слова, формування його семантики – складний мисленнєво-мовленнєвий процес, недоступний для безпосереднього спостереження. За таких умов необхідним при дослідженні словотворчих процесів і закономірностей формування значень похідних у дітей дошкільного віку є моделювання цих процесів на основі результатів деривації, доступних для спостереження.

Засвоєння граматики є засобом розвитку мислення, зумовленим взаємозв'язком між розумовими операціями та мовленнєвою (граматичною) формою їх здійснення (матеріалізацією). Граматичні явища в дитячому

мовленні мають узагальнений і спрощений варіант нормативної мови, тому що в дитини первісно відсутнє членування на систему мови і мовленнєву норму.

Різні явища граматичної будови мови (морфології, словотворення, синтаксису) дитина дошкільного віку засвоює по-різному, на кожному віковому етапі є свої відмінності – досягнення і невдачі. Так, системою словозміни (відмінюванням, дієвідмінюванням) дитина оволодіває в молодшому та середньому дошкільному віці, а в старшому – способами словотворення. Критичне ж ставлення до своїх мовленнєвих дій, точне знання норм словотворення починає складатися лише на початку сьомого року життя.

Зміст феномену граматичної правильності мовлення полягає в цілісності, єдності його змісту з мовленнєвим досвідом дитини.

Саме тому предметом дослідження обрано процес формування граматично правильного мовлення в дітей дошкільного віку на матеріалі морфології і словотворення. Свідомий вибір дитиною дошкільного віку необхідних граматичних засобів у процесі побудови зв'язного висловлювання надасть їй можливість вільно користуватися мовними засобами у дискурсі.

## РОЗДІЛ 2

### ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ГРАМАТИЧНО ПРАВИЛЬНОГО МОВЛЕННЯ В ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

#### 2.1. Психофізіологічні механізми граматичного структурування в мовленнєвій діяльності дитини дошкільного віку

Спираючись на численні дослідження в галузі нейропсихології та нейролінгвістики, О.О. Леонт'єв і Т.В. Рябова, І.О. Зимня розробили модель породження мовлення [337; 470; 32; 239]. Використовуючи лінгвістичний аналіз та ряд особистих нейропсихологічних досліджень, О.Р. Лурія створив основи суміжної дисципліни – нейролінгвістики [362].

*Психолінгвістичний механізм мовлення* знаходить своє пояснення в поняттях функціональної системи та акцептора дії (П.К.Анохін [14]), випереджаючого відбиття необхідного майбутнього (М.О.Бернштейн [55]), орієнтовно-дослідницької діяльності та інстанції (П.Я.Гальперін [134]), кодових переходів, поверхового принципу переробки мовної інформації (М.І.Жинкін [212]).

Науковцями доведено (Л.С. Виготський [126], О.О. Леонт'єв [338], О.М. Шахнарович [639] та ін.), що слово (його узагальнююче значення) є одиницею мовленнєвого абстрактного мислення. Л.С.Виготський, О.М. Шахнарович та ін. зближують факт розвитку значення слова з фактом розвитку свідомості: якщо значення слова змінюється з розвитком дитини, змінюється і відношення тих зв'язків, які через слово відбивають особливості його свідомості [339].

Зазначені положення, по-перше, дозволяють науковцям використовувати дослідження мовленнєвої функції (особливо засвоєння дитиною семантичних одиниць мовлення) у ролі важливого засобу категорійного аналізу розумової діяльності людини. По-друге, в контексті окресленої проблеми ці положення дають можливість використовувати вивчення рівня сформованості

узагальнюючої функції слова в дітей дошкільного віку для визначення їхньої готовності до шкільного навчання як умови, необхідної для розвитку абстрактного мовленнєвого мислення [535]. Отже, “включаючись” у практичну діяльність дитини, мовлення спроможне “зсередини” поступово перебудувати процес її мислення і перетворити практичну дію в складну за структурою розумову. Така розумова дія починає розгортатися на рівні узагальнення знань і здійснюватися за допомогою використання більш узагальнених способів оперування ними [140]. Відповідно до цього змінюється й вид мислення: із дійового воно поступово стає конкретно-образним, а згодом – словесно-логічним.

Результати психолінгвістичного аналізу генезису дитячого мовлення, проведеного під керівництвом Є.Ф. Соботович, свідчать, що узагальнювальна функція проходить ряд етапів послідовного розвитку [536]. Ця етапність виражається у засвоєнні дитиною різних за рівнем узагальнення значень одного й того ж слова – номінативного, фразеологічного зумовленого, узагальнюючого значення слова (словесного поняття), його логічного співвідношення й абстрактно узагальнюючого лексичного значення. Є.Ф. Соботович на основі простеження станів розвитку розумових операцій з лексичними одиницями мовлення, довела, що рівні формування узагальнюючої функції слова і є тими еталонами, які дозволяють за допомогою спеціально розроблених методик об’єктивно оцінити рівень мовленнєвого розвитку дитини [534].

Л.П. Федоренко виокремлює кілька ступенів узагальнення слів за смислом: *нульовий* (від 1 року до 2 років), *перший*, коли дитина засвоює узагальнювальне значення найменувань однорідних предметів, дій, якостей (від 2 років до 3 років), *другий*, коли засвоюються слова – узагальнення родових понять (у віці 3 років), й останній, *третій*, приблизно у віці 5-6 років, коли дитина засвоює родові поняття [605].

На думку Н.М. Данилової, слід розрізняти етапність формування слова як “сигналу сигналів” [183, С. 261]. Показ дитині предмета та його називання поступово призводять до формування асоціації, потім слово починає

замінювати предмет, що називався. Ця заміна відбувається наприкінці першого та на початку другого року життя. На цьому етапі розвитку дитини слово є *інтегратором першого порядку*. Перетворення слова в *інтегратор другого порядку*, або в “сигнал сигналів” відбувається наприкінці другого року життя. Н.М. Данилова стверджує, що необхідно відпрацювати пучок зв'язків (не менше 15 асоціацій) для того, щоб дитина навчилась оперувати різними предметами, які позначаються одним словом. Якщо число відпрацьованих зв'язків менше, то слово залишиться символом, який заміщує лише один конкретний предмет [183, С. 261]. Між третім та четвертим роками життя формуються поняття – *інтегратори третього порядку*.

У процесі онтогенезу взаємодія двох сигнальних систем проходить через декілька стадій. Спочатку умовні рефлексії дитини реалізуються на рівні першої сигнальної системи: безпосередній подразник вступає в зв'язок із безпосередніми вегетативними та руховими реакціями. За термінологією О.Г. Іванова-Смоленського [246], це зв'язки типу Б-Б (безпосередній подразник – безпосередня реакція). Отже, фізіологічні, генетично спадкоємні рефлексорні рухові вияви є протознаками, які в сукупності створюють, за висловом О.І. Ісеніної, протомову, тобто первинну дословесну систему комунікації [252]. *Протомова* має невербальну паралінгвістичну основу (використання жестів, мімічних рухів, маніпуляцій із предметами, немовленнєвих звуків тощо).

У другому півріччі першого року життя дитина починає реагувати на вербальні подразники безпосередніми вегетативними та соматичними реакціями, як результат, додаються умовні зв'язки типу С-Б (словесний подразник – безпосередня реакція).

Доведено, що наприкінці першого року життя (К.В. Анохін [14], Н.П. Бехтерева [377], А.З.Дамазіу і Г.Дамазіу [182] та ін.), а саме після 8 місяців, малюк розпочинає наслідувати мовлення дорослого, використовуючи окремі звуки для позначення окремих предметів, явищ, що відбуваються поруч, а також свого стану (О.І. Ісеніна, М.М.Кольцова, Г.М.Ляміна, Г.Л.Розенгарт-



Пупко та ін.) [13; 182; 250; 285; 365; 367; 485]. Так, М.М. Кольцова довела, що слово отримує роль умовного подразника на 8-9 місяці життя [286].

Проте, на думку І.Н. Горелова, невербальні протознаки створюють ґрунт мовленнєвої діяльності дитини перші два роки життя [152, С. 173]. Відомий спеціаліст із дитячого мовлення О.М. Шахнарович довів, що крім слів белькітного походження, у словник малюка входять також і звукозображувальні елементи, які іноді називають “няньчиною” мовою [639]. Ці слова відбивають фундаментальну якість перших найменувань – бажання наблизити звукову форму до позначувального предмета або явища. У слові маленька дитина шукає буквального відбиття дійсності, ось чому у своїх номінаціях вона неусвідомлено використовує закони фоносемантики [152, С. 167].

На думку Л.С. Виготського, вже на другій стадії формування функцій, а саме у немовлячому віці, виникає особливий тип свідомості “пра - ми”, а також особливий комплекс засобів комунікації, який одержав назву “протомова” або “прамова” (останній термін запропоновано Л.С. Виготським) [126].

Сучасний психолог В.П. Зінченко пропонує розглянути проблему особливої форми активності, яку можна термінологічно висловити як “прадіяльність”, що формується й розвивається в межах сукупної діяльності [241, С. 91]. Зауважимо, що науковець не протиставляє термін “сукупна діяльність” термінові “сумісна діяльність”, тому що перший стосується більш ранніх форм взаємодії дитини і дорослого, коли ще не можна говорити про симетричність спільності їхніх стосунків в процесі спільної діяльності. В.П. Зінченко і Б.Г. Мещеряков, проаналізувавши підходи до категорії діяльність, дійшли висновку щодо помилковості ототожнення прадіяльності з діяльністю спілкування, хоча прадіяльність дійсно має риси комунікативності [240].

Отже, мовленнєвий розвиток дитини першого року життя проходить під знаком побудови мовної особистості, яка буде користуватися мовою як

багаторівневою системою. Окрім фонетики та словника, інтенсивно формується граматична будова мови.

Орієнтація на слово, спроби оперувати його значенням приводять дитину до потреби виокремлювати й упізнавати слова в мовленнєвому потоці. Названі моменти ставлять перед необхідністю оволодіння фонематичним сприйманням, підґрунтям якого є здатність розпізнання фонем. Спеціалісти з дитячої фонетики В.І. Бельтюков і А.Д. Салахова запропонували вважати *періодом засвоєння звукової основи мовлення* час від вимови першого слова до останнього засвоєного звука [44; 500].

За результатами досліджень М.Х. Швачкіна відомо, що наприкінці другого року життя фонематичний слух у нормально розвиненої мовної особистості є повністю сформованим [643]. Саме завдяки тому, що дитина починає розпізнавати наголошені склади, вона й вимовляє, у першу чергу, саме їх, тобто в мовленні з'являються складо-слова. Поряд із складо-словами може формуватися набір квазіслів (нібито слів), звуковий склад яких мотивовано випадковими співзвуччями [152, С. 177].

На думку психолінгвістів (І.Н.Горелов, К.Ф. Сєдов та ін.) *складо-слова* та *квазіслова* становлять єдину вербальну компоненту висловлювання і примикають до вказівного жесту в бік будь-якого об'єкта. Отже, можна стверджувати, що об'єкт із жестом створюють у висловлюванні дитини те, що лінгвісти називають “темою”, “відомим”, а саме складо-слово або квазіслово-“ремою”, тобто новим в мовленні, тим, що “говориться про тему” [152, С. 178].

Пізніше, у віці 1,5-2 років, малюк одним словом позначає не тільки предмет, але й дії та переживання, що пов'язані з ним. Потім відбувається диференціація слів на категорії, що позначають предмети, дії, почуття. З появою “нормальної” словесної мови невербальні протознаки не зникають зовсім, а йдуть углиб мовної свідомості особистості [251]. Саме протомова складає базу для формування особливої мови інтелекту, яку М.І. Жинкін називав універсально-предметним кодом [215]. За даними спостережень І. Дайлідене, індивідуальні особливості у вживанні дітьми переддошкільного

віку слів – назв предметів, дій досить помітні. Причиною мовленнєвої пасивності є педагогічна занедбаність уже в цьому віці, небажання батьків спілкуватися з дитиною [179, С. 35].

Отже, з'являється новий тип зв'язку Б-С (безпосередній подразник – словесна реакція). Наприкінці третього року життя з'являється новий тип зв'язку С-С (словесний подразник – словесна реакція) – дитина навчається говорити. На думку психофізіологів (К.В.Анохін, Н.П.Бехтерева, Т.М.Греченко, Н.М. Данилова та ін.), з розвитком мовлення в дитини (вік три-чотири роки) ускладнюється інтегративна діяльність мозку: з'являються умовні рефлекси на відношення величин, борічності, відстані, кольору тощо [14; 164; 183; 377].

Науковці (Л.С. Виготський [128], Ж. Піаже [432], О.О. Леонт'єв [340], О.М. Шахнарович [641] та ін.) довели, що словесні форми мислення в дитини відбуваються спочатку у вигляді простих суджень, в операціях порівняння предметів, у висновках і запитаннях, які ставляться нею спочатку дорослому, а потім і собі. Судження та міркування спершу мають форму констатації якогось факту або зв'язків, встановлених дитиною за допомогою дорослого, а далі – самостійно [433, С. 59]. Отже, від наочно даного, конкретного, поодинокого факту дитина переходить до оперування уявленнями про нього, а потім і до більш узагальнених понятійних знань. Одночасно відбувається й розвиток як окремих операцій і способів дій (порівняння, класифікація, узагальнення), так і аналітико-синтетична діяльність у цілому [564].

Для організації нормального мовленнєвого функціонування необхідна складна узгоджена робота мільйонів нейронних елементів мозку, які включені в різні його відділи. Дослідження Т.М. Ушакової та її учнів довели, що мозкові механізми “пам'ятають й актуалізують” слова та граматичні форми, “бачать” за словами дійсність, “можуть втілити думку в слові і видобути її зі слова”, “знають”, у яку позицію поставити артикуляційні органи, щоб вимовити звуки тощо [590, С. 3]. Певні підходи до вирішення проблеми дослідження мовлення було запропоновано І.П. Павловим у його розробці ідей другої сигнальної

системи [417], цікавий розвиток вони також одержали в психофізіологічних роботах Є.І. Бойко [75] і Н.П. Бехтеревої [377].

На жаль, навіть у сучасних дослідженнях, методичних посібниках тощо можна прочитати висловлювання щодо шляхів формування дитячого мовлення, де основним називається шлях наслідування мовлення дорослих [476, С. 30].

Ґрунтовною є концепція породження тексту, запропонована М.І. Жинкіним [214], який детально з'ясував процес добору елементів тексту та обмеження, які накладає інтелект на цей процес. М.І. Жинкін вважає, що добір є саме тією універсальною операцією, яка проходить увесь ланцюг механізму мовлення – від мовленнєвого звуку до думки [215]. Автор цієї концепції висунув гіпотезу: слова не зберігаються в пам'яті в повній формі, а зберігаються певним чином в організованому вигляді як “ґратки фонем” і “ґратки морфем” їх елементів, із яких за певними правилами нібито знімається повна форма слова в момент вибору побудови висловлювання.

Під час декодування слова розташовуються в рядок, тобто йдуть одне за одним у часі. Розмірковуючи про необхідність інтеграції слів у пам'яті, М.І. Жинкін дійшов висновку про наявність операційної, іконічної мовленнєвої пам'яті [216, С. 44]. Механізм мови побудовано таким чином, що будь-яка людина, яка засвоїла її в дитинстві, навіть маючи обмежені можливості, буде приймати мовлення точно за перебігом його часового плину.

Результати досліджень М.І. Жинкіна дали можливість дійти висновку: склад є вимовною одиницею, а слово – семантичною [213, С. 32]. Саме тому “слова можуть бути прийняті й зрозумілі без складорозподілу. Склад і слово – це одиниці різних планів. Склад – це мовленнєва одиниця, а слово – мовна” [213, С. 32]. І хоча мовлення реалізує мову, руховий мовленнєвий код є первинним, а мовний, буквений – вторинним. Мова створюються в мовленні і постійно в ньому відтворюється. Отже, за М.І. Жинкіним, слово повинно бути засвоєно в динаміці складорозподілу раніше, ніж перейде в буквений код.

Із наведених вище міркувань можна дійти суттєвих висновків: 1) на ґрунті динамічних часових зв'язків (Є.І.Бойко, Т.М.Ушакова) в дитини

з'являється можливість принципово іншого – у порівнянні з рефлекторним – способу засвоєння нових слів мови; 2) за допомогою динамічних спеціалізацій можуть виокремлюватися не лише слова, які позначають реалії довкілля, але й інші, у тому числі й найбільш абстрактні та формальні елементи мовлення, що не можуть бути пояснені вказівкою (корені слів, префікси, суфікси, закінчення тощо) [76; 592]. Вочевидь, на ґрунті цих процесів і формуються “тратки морфем”, на існуванні яких наполягав М.І. Жинкін, підкреслюючи роль цього ланцюжка у загальній системі мовної комунікації [215].

У процесі сприйняття мовлення засвоєння граматичного простору може значно зменшити час прийому інформації, стиснути зигзаг граматичних ходів і виявити думку. На думку М.І. Жинкіна, той, хто слухає, не намагається робити граматичний аналіз, а тільки сприймає думку, яка міститься в повідомленні [216, С. 45].

Отже, граматичний аналіз мовцем було зроблено саме в той період, коли в мозку вироблялась граматична структура. Користуючись правилами закладеного в цій структурі предметного коду, той, хто слухає, розуміє думку [253].

Як засвідчили результати експериментальної роботи Р. Orleron та А. Danset, не всі елементи слова однаково інформативні під час сприймання [670, С. 8]. Учені довели, що початок слова є найбільш важливим для впізнавання. О.І. Ісеніною було з'ясовано, що для розпізнавання мовлення найбільш інформативними є ознаки, які вказують на спосіб творення, а не на місце утворення звуків [250, С.162]. Такі ж дані наводять Р.В. Denes та інші автори [662].

Результати досліджень щодо з'ясування найбільш важливих інформативних звуків для правильного сприймання слів довели:

- а) інформативним є перший звук слова і декілька кореневих звуків, якщо вони знаходяться під наголосом;
- б) важливим є наголошений звук слова;

- в) інформативним може бути приголосний суфікса;
- г) у коротких словах усі звуки слова мають велике інформаційне навантаження [250, С. 165].

Науковці також виокремлюють рівні добору слів мовцем – складання слів зі звуків і складання повідомлення зі слів.

*Першим рівнем добору є складання слів зі звуків.* Той факт, що в оволодінні словозміною дитина орієнтується на звуковий обрис морфем, підтверджується тим, що первинна чіткість вимови має прояв саме в закінченнях. До цього ж висновку дійшла у своєму дослідженні М.І. Попова [452]. Вона стверджує, що для засвоєння граматичних форм у дитини повинна сформуватися орієнтація на звукову форму слова. Це орієнтація входить у діяльність добору як визначений компонент [9]. Просте нагромадження досвіду, як засвідчують спеціальні дослідження А.В. Захарової, не дають відчутних результатів без активності самої дитини [230].

*Другий рівень – складання повідомлення зі слів.* Саме на цьому рівні діють особливі семантичні правила, які не мають відношення ні до звукового складу слова, ні до синтаксичного зв'язку слів. На думку М.І. Жинкіна, ці правила є свого роду фільтром, який пропускає в інтелект тільки усвідомлені мовні вислови [215].

Концепція М.І. Жинкіна передбачає, що на першій фазі інтеграції вихідні (нульові) слова з мовлення того, хто говорить “висиплюються у полі мовлення на словоформи (мікрослова)” [216, С. 45], а це і є аналіз, необхідний мовцеві, щоб отримати матеріал для інтеграції численних повноцінних слів, які здатні сполучатися між собою. *Граматичний простір* вступає в силу лише в другій фазі інтеграції мовних одиниць. Попереднім ступенем у кожній фазі є аналітичний щабель.

Головним матеріалом для “стягування” (термін М.І. Жинкіна) слів у граматичному просторі є флексії, словотворчі суфікси, постфікси, а також форми дієслова “бути”. Подібно до того, як фонемі різняться бінарно за диференційними ознаками і бінарно протиставляються у словах, різняться

також і бінарно різні словоформи в словах, що бінарно інтегруються в граматичному просторі [216, С. 46]. Поділяючи думку видатного вченого, вважаємо, що для того, щоб динаміка зміни слів при їх зв'язку була закономірною, повинен бути точний облік фактичного матеріалу словоформ та їх змін. Саме за таких умов у сприйманні можна буде передбачити появу словоформ, а також чекати появу тих чи інших форм.

Отже, у цьому й полягає стискання часу в граматичному просторі. Матеріал словоформ досить об'ємний, тому, для обліку динаміки словоформ необхідна класифікація. За М.І. Жинкіним, бінарні словоформи становлять систему, яка називається парадигмою, яку не можна уявляти собі як послідовність фонем [212]. Систему парадигм науковець пропонує уявляти собі в сітці як таблицю, у якій зазначено допустимість сполучуваності форм у процесі розгортання мовлення. Саме факт існування сітчастої обробки інформації, яка міститься в словоформах, свідчить про своєрідність другої фази інтеграції мовленнєвого процесу.

У контексті нашого дослідження фундаментальне значення має концепція М.І. Жинкіна про сітчастий розподіл інформації у граматичному просторі, яка пояснює механізм сприймання та усвідомлення мовлення [216; 242].

Мова як засіб реалізації мовленнєвого процесу є самостійною системою, яка має свою власну структуру. Але функціонування мови нерозривно пов'язане з мовленням, тому що саме мовлення є сферою її вживання. Ось чому, зазначає М.І. Жинкін, неможливо достатньо адекватно й ефективно вивчати мову у відриві від мовлення. Тільки в живому процесі мовлення можливе усвідомлення таких явищ, як полісемія, синонімія, смисл тощо [86]. І навпаки, неможливо досліджувати закономірності мовленнєвого процесу у відриві від мови. Навіть у видатного психолога С.Л. Рубінштейна в ранніх працях знаходимо виокремлення двох провідних функцій мовлення – комунікативної та сигніфікативної [487], а пізніше науковець називає лише одну функцію мовлення – слугувати засобом спілкування, уточнюючи, що мовленнєве спілкування є досить специфічним, тому що це спілкування

думками [488, С. 48; 90]. О.Р. Лурія, як основні, називає номінативну та предикативну функції мови/мовлення [363]. Але з погляду лінгвістичних досліджень, названі функції є змістовими характеристиками когнітивної (пізнавальної) функції мови, а не мовлення. В інших класичних працях із нейропсихології особливої уваги базовій функції мовлення не приділяється.

На відміну від психологів і нейропсихологів, психофізіологи (Н.М.Данилова, Є.Д. Хомська та ін.) виокремлюють три основні *функції мовлення: комунікативну, регулятивну та програмуючу* [183; 618].

*Комунікативна функція мовлення* забезпечує спілкування між людьми за допомогою мови. Мовлення використовується для передачі інформації та пробудження до дії [183, С. 262]. Спонукальна сила мовлення суттєво залежить від її емоційної виразності [618]. Мову людина засвоює впродовж усього життя, проте існує й критичний період для засвоєння. Доведено, що після десяти років здатність до розвитку нейронних сіток, що необхідні для побудови центрів мовлення, зникає.

*Регулятивна функція мовлення* реалізує себе у вищих психічних функціях – усвідомлених формах психічної діяльності. Поняття вищої психічної функції виведено Л.С. Виготським [130, С. 512], розвинуто О.Р. Лурією та їхніми послідовниками [361]. Відмінною особливістю вищих психічних функцій є їх довільний характер. Мовленню належить важлива роль у розвитку довільності поведінки дитини. Результати досліджень О.Р. Лурії та Є.Д. Хомської довели зв'язок регулюючої функції мовлення з передніми відділами півкуль [361]. З'ясовано також важливу роль конвекситальних відділів префронтальної кори у регуляції довільних рухів і дій, різноманітних інтелектуальних процесів.

*Програмувальна функція мовлення* має своє вираження в побудові смислових схем мовленнєвого висловлювання, граматичних структур речень, а також у переході до зовнішнього розгорнутого висловлювання [183, С. 265]. Підґрунтям для цього процесу є внутрішнє програмування, яке здійснюється за допомогою внутрішнього мовлення. Згідно з поглядами О.Р. Лурії,



нейропсихологи виокремлюють дві групи структур мозку з різними функціями мовленнєвої діяльності. Передні відділи лівої півкулі “відповідають” за динамічну організацію мовленнєвого висловлювання, а задні відділи лівої півкулі – за коди мовлення (фонематичного, артикуляційного, семантичного тощо). До передніх відділів мовленнєвих зон кори відноситься центр Брока, розташований у більшості людей у нижніх відділах третьої лобної звивини. Саме ця зона контролює здійснення мовленнєвих реакцій. Центр Верніке належить до задніх відділів мовленнєвих зон кори. Він розташований у скроневій долі й забезпечує усвідомлення мовлення. Порушення або недорозвинення центру Верніке впливає на усвідомлення, у першу чергу, логіко-граматичних конструкцій.

Вивчення будови мозку дало можливість науковцям Антонію та Ганні Дамазію (1992) припустити, що мовлення можна розглядати як трикомпонентну систему – творення слів, формування понять і проміжних процесів, які відіграють роль посередника між першими двома [182, С. 57]. Подальші дослідження цих науковців довели, що структури мозку, що забезпечують функцію називання, слід розглядати як систему посередників, у яких подані поняття із структурами, які формують слова та речення. Автори цього підходу довели, що функція називання для загальних понять локалізована і задніх лівих скроневих долях, а для спеціальних – у передніх, біля лівого скроневого полюса.

Сучасні нейропсихологи та нейрофізіологи (Н.П.Бехтерева, Н.М. Данилова, Є.Д. Хомська та ін.), довели, що задня мовленнєва система сполучається з моторною та премоторною зонами кори як безпосередньо, так і через підкорковий шлях. Останній охоплює ліві базальна ганглії та ядра передньої частини таламуса. Саме через ці шляхи здійснюється подвійний контроль вимовляння звуків мовлення [183; 377; 618]. Аналіз мозкових уражень, які призводять до певних ускладнень в оволодінні словесними кодами, ґрунтовно подано в класичних працях О.Р. Лурії [363]. Розробляючи плідні ідеї І. Филімонова про симультанні та сукцесивні синтези і структурну

організацію мови (відповідно парадигматичну та синтагматичну Р. Якобсона), О.Р. Лурія зробив відкриття щодо різних мозкових механізмів, які забезпечують функціонування цих форм мовленнєвої комунікації [360]. Зазначимо, що на сучасному етапі розвитку психофізіології мовлення проблема мозкової відповідальності за синтетичні структури не має єдиної узгодженості в науковій літературі. Так, якщо традиційно йдеться про забезпечення симультанних систем скронево-потиличними відділами кори переважно лівої півкулі, то дані сучасної нейрофізіології свідчать про їх забезпечення задніми відділами правої півкулі [201].

Отже, підкорковий шлях активується під час формування та виконання мовленнєвої навички, тоді як корковий шлях пов'язаний із більш усвідомленим контролем мовленнєвого акту. Емпірично науковці передбачають, що під час мовленнєвого акту коркова та підкоркова системи діють паралельно одна одній.

У контексті нашого дослідження, цей висновок має концептуальне значення. Так, у процесі заучування слова “білий” або “синій” в дитини одночасно активізується ділянка, яка відповідає за кольорові поняття та система словотворення і рухового контролю (через корковий і підкорковий шляхи). З часом утворюється прямий зв'язок між понятійною системою та базальними гангліями, безумовно, й роль посередника зменшиться. Якщо дорослий запропонує слова “білуватий” або “синюватий”, вочевидь знову буде необхідна активна участь системи посередника для з'ясування збігу слухових, кінестетичних і рухових фонем (*білий – білина – білуватий – білястий – білявий – біленький – білесенький* тощо).

Для нас важливим є такий висновок: чим швидше утвориться прямий зв'язок між понятійною системою і базальними гангліями, тим якісніше буде усвідомлення, засвоєння та застосування дитиною граматичних категорій.

Проблему формування граматично правильного мовлення в дітей дошкільного віку можна розв'язати досить швидко й ефективно, якщо активізувати взаємодію різних аналізаторів. Доведено, що сенсорний інформаційний комплекс становлять слухові, візуальні й тактильні образи, які

доповнюючи, підсилюючи один одного, збільшують кількість корисних сигналів, розширюють мовленнєвий простір, що сприяє, у свою чергу, обмеженню варіантів при виборі адекватного мовленнєвого зразка під час сприймання, розпізнавання та усвідомлення усного мовлення [326, С.508-510].

Наш підхід базується на вченні про мультифункціональну властивість коркових функцій, результатом якої є суцесивне і симультанне забезпечення різних видів церебральної діяльності. За цим ученням, усі види людської діяльності (як внутрішні, так і зовнішні) забезпечуються двома планами діяльності (суцесивними та симультанними), у яких представлена послідовність будь-яких актів та їх одномоментне об'єднання.

У контексті дослідження нас цікавить, насамперед, внутрішня програма мовленнєвого процесу та її реалізація у мовних засобах. Разом із тим, не підлягає сумніву, що етапи цього процесу досить складні і можуть поділятися на більш дрібніші процеси, які відбуваються у певній послідовності: один за одним (суцесивно) або одночасно, паралельно (симультанно). Отже, на кожному з етапів, у кожний конкретний момент існує різна вірогідність вибору мовцем тих чи інших мовних одиниць.

Класичними й сучасними нейропсихологічними дослідженнями (О.Р. Лурія, Є.І. Симерницька та ін.) доведено, що від стану їх сформованості й зрілості залежить рівень розвитку різних психічних функцій: конструктивний праксис, наочно-образне мислення, усвідомлення зворотних логіко-граматичних структур тощо [361]. Випадання або недорозвиненість цього фактора призводить до недорозвитку, порушення чи розпаду названих функцій.

Для нашого дослідження важливим є те, що достатній рівень сформованості суцесивно-симультанних операційних процесів сприяє формуванню двох груп операцій, які лежать в основі мовленнєвої діяльності. Так, *перша група – операції*, що забезпечують складання внутрішніх схем різного ступеня конкретності, унаслідок чого створюється внутрішній задум і будуються схеми висловлювання. Ця група операцій створює основу наступної мовленнєвої діяльності і є комбінуванням елементів у послідовний комплекс.

Сформованість операцій комбінування забезпечується достатньою зрілістю суцесивної діяльності.

*Друга група операцій* – це вибирання елементів для мовленнєвої діяльності. Їх сформованість забезпечується достатнім рівнем розвитку симультанних операційних процесів [572].

Отже, опанування граматичною будовою мови потребує розміщення елементів у симультанну (одночасну) схему й синтезування їх у послідовні в часі ряди та забезпечення їх об'єднання. Важливою є ідея відомого психолога П.Я. Гальперіна про схожість операцій симультанного розпізнавання і розпізнавальної розумової дії, що виформується в процесі навчання [134]. Такий висновок дає нам підставу розглядати суцесивно-симультанні операційні процеси як базові та універсальні для різних форм навчання мови дітей дошкільного віку. Їх планомірний і цілеспрямований розвиток створить не тільки необхідну передумову, але й підґрунтя для формування граматично правильного мовлення в дітей.

## **2.2. Генезис граматичної будови мови дитини дошкільного віку**

Проблема становлення граматичної будови мови в дошкільників є фундаментальною для усвідомлення розвитку дитячого мовлення. Проте питання генезису граматичних категорій у мовленні дитини дошкільного віку повністю не розв'язані. Зауважимо, що традиційно вживаний термін “онтогенез” граматичних категорій видається не зовсім вдалим, хоча є педагогічним штампом, який переходить з однієї наукової праці в іншу. Пояснимо нашу точку зору. Семантично термін “онтогенез” тлумачиться як “індивідуальний розвиток будь-якого організму з моменту зародження до смерті” [527, С. 403; 519, 606], тоді як нас цікавить лише період від трьох до семи років життя дитини. Вважаємо більш доцільною словникову дефініцію “генезис” (від грецької – породжую, створюю) – походження, виникнення [527, С. 123]. Отже, говорячи про *генезис граматичної будови мови* дитини

дошкільного віку, ми передусім маємо на увазі появу, розвиток і становлення цього процесу.

Граматична будова, за влучним висловлюванням мовознавців, це логіка мови, організуючий початок, який забезпечує використання всіх її засобів у зв'язному мовленні [122; 212]. Якщо свого часу Ф.О. Сохін наполягав на об'єднанні зусиль мовознавців і психологів щодо лінгвістичного і психологічного аналізу мовних явищ дитячого мовлення, то сьогодні вже вимагає пильної уваги з боку науковців, які працюють у галузі дошкільної лінгводидактики, онтолінгвістики [549, 628].

Дослідники дитячого мовлення виокремлюють два взаємопов'язаних процеси у засвоєнні граматики: наслідування й мовне узагальнення. Залежно від того, яку лінгвістичну парадигму підтримують дослідники, у межах цієї теоретичної школи й подається інтерпретація мовних фактів дитячого мовлення, а саме: імітативний підхід, розроблений у межах біхевіоризму; теорія породження дітьми речень, базою для якої є теорія трансформаційної породжувальної граматики; дослідження виконані з опорою на генетичну теорію Ж. Піаже, на психосоціологічну теорію Л.С. Виготського, теорію діяльності О.М. Леонтьєва, теорію мовленнєвої діяльності О.О. Леонтьєва та ін. [130; 206; 336; 344; 432].

Розглянемо докладно декілька лінгвістичних парадигм, які й до сьогодні є основою для подальших досліджень.

Під впливом психологів наприкінці ХХ ст. було визнано, що дитина володіє певним рівнем власної граматичної компетенції [96, С. 315]. Теоретики породжувальної і трансформаційної граматики (МакНейл Д., Беллуджи У., Рейн А. та ін.), аналізуючи дитяче мовлення, висувають різні концепції розвитку граматики, проте в деяких аспектах мають спільне [321; 329; 654; 657; 669]. З'ясуємо ці положення.

Передусім визнається той факт, що граMATика дитини є реальність, яка не залежить від граматики дорослого. Мовлення дитини є генетично успадкованим набутком, а розвиток приводить до поступового знаходження

особливих правил, які дозволяють перетворювати глибинні структури мозку в поверхові конкретної мови – мови того середовища, яке оточує дитину від народження [96, С. 317]. Так, С. Ервін, порівнюючи спонтанне продукування дитячих висловлювань з імітаційними, довела, що половина особистих і лише третина імітаційних висловлювань складно організована [661; 666]. Авторка робить висновок, що імітація хоча й сприяє формуванню граматики, але не може бути джерелом швидкого прогресу у засвоєнні. За даними У. Беллуджи, наявність зверхгенералізацій, якими рясніє мовлення дитини, спростовує ідею засвоєння мови шляхом імітації та навчання [654].

На противагу імітативній, теорія породжувальної граматики (Н.Хомський та ін.) постулює ідею вродженості мовних здібностей, тобто певної системи уявлень про загальні граматичні принципи [619]. Згідно з цією теорією, обмежений набір універсальних граматичних правил породжує всі можливі структурні типи речень даної мови. Дослідники виходять із гіпотези, що продукуючи речення, дитина користується правилами трансформаційної граматики [347, С. 33]. Ось чому вчені цього напрямку обстоювали думку щодо необхідності розглядати не готові речення, які було вилучено зі спонтанного мовлення дитини, а аналізувати саме здібність дитини відтворювати нові. Вивчаючи цю здібність, Д. МакНейл, П. Менуїк дійшли висновку, що дитина спочатку сприймає абстрактні граматичні схеми, а потім – поступово в процесі оперування ними наповнює їх семантичним змістом [669].

Фундатор цієї теорії Н. Хомський стверджував, що для оволодіння мовою не треба ні долінгвістичних знань, ні спілкування із дорослими. Єдиним обмеженням відомий лінгвіст вважав обсяг пам'яті та рівні уваги [619]. Ці обмеження із віком зменшуються, а потім і зовсім зникають. Отже, на думку Н. Хомського, лінгвістично здібна дитина готова виразити себе достатньо рано.

На противагу теорії Н. Хомського, дослідниця Л. Блум довела, що на ранніх етапах онтогенезу структурно однакові дитячі речення мають різне значення залежно від ситуації [660]. За О.О. Леонт'євим, концептуальна схема оволодіння мовою Н. Хомського є лише абстрактною моделлю, яка не відбиває

важливих якостей автентичної мови [337]. О.О. Леонтьєв вважає, що ця схема не може вважатися всеосяжною й має бути доповнена *долінгвістичним ланцюгом*. Не можна ігнорувати дограматичні етапи породження висловлювання, зокрема, проблему мотивації [339].

Спираючись на концепцію Л.С. Виготського і О.М. Леонтьєва, у 70-х роках ХХ ст. О.О. Леонтьєв розробив концепцію становлення мовленнєвої діяльності. Він підкреслював, що розвиток мовлення дитини є передусім розвиток способів спілкування, оволодіння якими вимагає формування мовної здібності [342].

Генезис граматичної будови мови описано в роботах О.М. Гвоздєва, Д.Б. Ельконіна, Т.М. Ушакової, О.М. Шахнаровича та ін. [138, 205; 591; 639]. Доведено, що формування граматично правильного мовлення (морфології, словотворення, синтаксису) здійснюється на основі певного когнітивного розвитку дитини [330]. Так, у процесі формування словозміни дитина передусім має вміти диференціювати граматичні значення (значення роду, числа, відмінка тощо), тому що перед тим, як розпочати використовувати мовну форму, дошкільник повинен зрозуміти, що ця форма означає. Отже, у процесі формування граматичної будови мови дитина має осмислити складну систему граматичних закономірностей на основі аналізу мовлення оточуючих, по-своєму пізнати загальні правила граматики на практичному рівні, узагальнити ці правила і закріпити їх у власному мовленні.

Розвиток морфологічної й синтаксичної систем мови в дитини відбувається у тісній взаємодії (дослідження А.Г. Арушанової [570], О.М. Гвоздєва [137], М.М. Кольцової [285], В.Й. Ядешко [649] та ін.). Поява нових форм слова сприяє ускладненню структури речення, і навпаки, використання певної структури речення в усному мовленні одночасно закріплює і граматичні форми слів [271; 649].

Зазначимо, що сучасних ґрунтовних системних досліджень щодо формування граматично правильного мовлення в дітей дошкільного віку, які б охоплювали всі вікові періоди і всю граматичну будову мовлення (морфологію,

словотворення, синтаксис), на жаль, немає, хоча бібліографічний покажчик літератури з генезису мовлення містить понад 600 найменувань. Для з'ясування певної послідовності щодо формування саме граматичної будови мови в онтогенезі ми скористаємося лонгітюдними та науковими дослідженнями в цій галузі як українських, так і зарубіжних авторів [139; 500].

Аналіз відомих досліджень розвитку мовлення дітей дошкільного віку, зокрема, щоденникових записів, допоміг нам виявити умовний еталон норми засвоєння дитиною дошкільного віку рідної мови. Відомо, що переломним моментом у розвитку мовлення є вичленування дитиною із суцільного мовного матеріалу морфологічних елементів слів і їх синтезування у власному висловлюванні, що виражається в умінні правильно чи неправильно змінювати слова за відмінками, особами, числами, часами тощо, а також у дитячій словотворчості. З моменту появи в мові розрядів слів, які використовуються в 2-3 формах, настає стрибок у розвитку мовлення. Це виявляється у швидкому засвоєнні різних типів речень, продуктивних форм словозміни й словотворення, а також в утворенні форм слів за аналогією.

Паралельно з цим процесом відбувається процес засвоєння звуків рідної мови, який завершується (у випадку відсутності порушень з боку артикуляційного апарату) разом із засвоєнням складних типів речень (В.І. Бельтюков [43], О.М. Гвоздєв [139], А.Д. Салахова [500] та ін.).

Перші системні спостереження за мовленням дитини було зроблено тільки наприкінці XVIII ст., коли в 1787 році з'явилась перша праця, яка започаткувала наукове вивчення розвитку дитини. Це книга німецького лікаря й філософа Д. Тидеманна "Спостереження за розвитком духовних здібностей дитини". Автор опублікував огляд розвитку мовлення свого сина від народження до трьох років [96, С. 308]. У цій роботі сприйняття руху і простору на основі їх відбиття в мовленні дитини порівнюється з рівнем мислення первісної людини. Д.Тидеманн обстоює думку щодо повторення філогенезу в онтогенезі, його міркування про зв'язок досвіду і мови висловлено раніше, ніж у Ж. Піаже [433]. Проте варто сказати, що праця Д.Тидеманна



сучасникам була майже не відома, уперше згадали про неї у другій половині XIX століття, і спочатку її знали лише у французькому перекладі. Цінні спостереження за психічним і мовленнєвим розвитком дітей були представлені у книзі видатного лікаря А. Кусмауля “Дослідження над душевним життям новонародженого” (1859).

Існують також записи мовлення своєї доньки відомого філософа, психолога та історика Іполита Тена. Ці записи з’явилися в журналі “Mind” у 1877 році, а потім уже в наступному номері цього журналу з’явилися записи Чарльза Дарвіна, який також вів щоденникові записи мовлення та комунікативної поведінки свого сина, а потім опублікував роботу “Біографічний нарис однієї дитини”. В історії лінгвістики дитячого мовлення також відомий факт аналізу мовленнєвої поведінки маленького Акселя, який зробив його батько – німецький учений-фізіолог Вільям Прейєр [462, С. 10]. Робота В. Прейєра “Душа дитини” (1882) була підсумком багаторічних спостережень автора, котрі проводилися ним щоденно не менше трьох разів на день: вранці, опівдні й увечері. Спілкуючись зі своєю дитиною, вчений дав чудову за об’єктивністю й послідовністю картину мовленнєвого розвитку з п’яти хвилин її життя до року.

Однією з ґрунтовних праць, що з’явилась на зламі століть, була монографія Клари та Вільгельма Штернів “Die Kindersprache”, зроблена на щоденникових записах мовлення їхніх дітей Гільди та Гюнтера [672]. На основі спостереження за мовленням своїх дітей вони дійшли висновку, що в другому півріччі другого року життя відбувається переломний момент у розвитку мовлення. Дитина немовби вперше робить відкриття – кожний предмет має свою назву. Свої спостереження В.Штерн узагальнив такими висновками: стрибкоподібне збільшення словника; час дитячих запитань (“Як це називається?”); перехід до активного розширення дитячого словника. Останній показник В.Штерн уважав важливим, тому що саме тут відбувається розмежування етапів психічного розвитку дитини раннього віку. Дослідник зауважував, що в дитини виникає усвідомлення зв’язку і відношення між

знаком та його значенням. Ця теорія німецького вченого одержала назву “теорія стрибка”. У подальшому з критикою цієї теорії виступив російський психолог Л.С.Виготський [130].

Чотири томи праці Вернера Леопольда “Мовленнєвий розвиток дитини - білінгва” побачили світ у 30-40 роках ХХ століття. Учений не тільки навів детальні записи мовлення своєї доньки Гільдегард, але й уперше проаналізував сучасні йому та попередні дослідження мовлення дітей. На думку Ш.П. Бутона, мовний матеріал, який міститься в цих дослідженнях, зберіг своє значення й донині, хоча існують певні труднощі в оцінці точності записів, особливо у фонетичному плані [96, С. 309].

У 30-х роках ХХ ст. А. Грегуар (1937-1947 р.р.) провів достатньо ґрунтовне й повне монографічне дослідження розвитку мовлення своїх дітей. У роботах зазначених дослідників мовлення дітей зіставляється не з мовленням своїх батьків, а з положеннями граматики, що беруться за норму, до яких завжди прагне мовленнєвий розвиток дитини [96, С. 309].

Достатньо дискусійним залишається питання про те, що існує початкова, особлива екстраграматика, яка не залежить від специфіки рідної мови, або є певний спрощений варіант рідної мови. Відомий сучасний австрійський науковець професор В. Дресслер обстоює думку щодо існування преморфології (авторський термін) у період однослівних висловлювань [96].

Видатний лінгвіст І.О. Бодуен де Куртене одним із перших оцінив значущість записів мовлення своїх дітей для теоретичної лінгвістики [70]. У Росії було декілька спроб фіксувати мовлення дітей у родині. Так, М.О. Рибникову у 20-х роках ХХ століття вдалося зібрати розрізнені щоденникові записи батьків, а потім провести серйозні дослідження в галузі дитячого мовлення [495].

Відомий також щоденник матері “Розвиток психіки дитини” Н.О. Менчинської [381-383], “Щоденник матері” Е.І. Стачинської [558] та А.Д. Павлової [419], записи фонематичного розвитку своєї доньки А.Д. Салахової [500]. Відомий педагог і психолог П.Ф. Каптерев заперечував

твердження Тидеманна про те, що мова приєднується до думки, стверджуючи, що мова й мислення тісно пов'язані між собою [266, С. 260]. В оволодінні дитиною членоподільним мовленням П.Ф. Каптерев виділив два періоди: усвідомлення мовлення і власне мовлення. Для активного мовлення характерні різні фонетичні відмінності у вимові слів (слова-перекручування, слова-скорочення, а також слова, які взагалі не схожі на слова дорослих). Науковець погоджувався з поглядами В. Штерна та К. Бюлера [672], що мовлення дитини має творчий характер і не залежить від спілкування з дорослим, отже, воно повинно розвиватися самостійно і без втручання інших [266, С. 261]. Безумовно, ми погоджуємося з першою частиною цієї тези щодо творчої сторони дитячого мовлення, але з другою погодитися не можна. Цілком очевидно, що мова й мовлення дитини залежать від мовленнєвого середовища, яке її оточує. Отже, усі названі праці підготували ґрунт для подальших наукових досліджень дитячого мовлення.

Одним із перших, хто приступив до всебічного вивчення дитини раннього віку у вітчизняній психології, був І.О. Сікорський [515-517]. Приступаючи до вивчення дитини цього віку, автор провів ретельні спостереження за фізичним і психічним розвитком власних дітей, а також спостерігав новонароджених у пологових будинках та їхній розвиток у виховних будинках. Варто зазначити, що дослідження науковця охоплювали всі сторони психічного розвитку дитини. Помітний внесок у розвиток вітчизняних досліджень зробив М.М. Ланге, який був прихильником широкого використання в дослідженнях психіки експериментального методу [332]. Використовуючи багаті матеріали власних спостережень та інших відомих дослідників дитинства, М.М. Ланге дав стислу, але водночас досить змістовну характеристику розвитку дитини віку немовляти.

Неоціненний внесок зробив також В.В. Зеньковський, який дослідив найважливіші проблеми розвитку дитячої психіки. На думку науковця, "...фізіологічний бік мовлення власне закінчується, у загальних рисах, близько

чотирьох років, проте граматичний розвиток ще не досягає такої стадії, коли дитя може володіти мовленням в інтересах своєї думки” [236, С. 64].

Наукова діяльність російського психолога П.П. Блонського була багатогранною, зокрема він приділив увагу і вивченню питання розумового розвитку дітей із раннього віку [62]. Головними засобами інтелектуального розвитку в початковий період учений вважав рідну мову й математику. Для оволодіння мовою найважливіше значення має вправлення дитини в називанні предметів та їх класифікація. Ці вправи П.П. Блонський розглядав і як предметний урок, і як урок логіки, і як урок граматики. Навчання граматики учений розглядав як розвиток в дитини уміння підпорядковувати процес мовлення логічному ряду думок. У цьому він убачав ключ до істинного оволодіння мовою.

Практично вивіреними також є дослідження сучасного санкт-петербурзького лінгвіста, що переймається проблемами розвитку дитячого мовлення, професора С.Н. Цейтлін, яка зуміла скоординувати зусилля багатьох зацікавлених науковців, студентів, батьків щодо фіксації мовлення російських дітей [627]. На жаль, ґрунтовних спостережень за становленням граматичної будови мови в українських дітей поки ще не існує. Для з’ясування умовного еталона норми мовленнєвого розвитку ми й сьогодні послуговуємося щоденниковими записами О.М. Гвоздева (публікація 1949 р.), який логічно фіксував мовлення свого сина Євгена, а потім супроводжував свої записи лінгвістичним коментарем (повний щоденник було опубліковано у 1981 році) [138].

В аналізі особливостей оволодіння дитиною дошкільного віку граматичною дійсністю ми спираємося на з’ясовані у психології та лінгводидактиці основні загальнотеоретичні положення щодо психічного розвитку дитини (Л.С.Виготський, П.Я.Гальперін, О.В.Запорожець, Г.С.Костюк, О.О. Леонт’єв, О.Р.Лурія, Г.А.Цукерман та ін.) [129; 229; 134; 302; 340; 363; 524]. На противагу трактувань мовлення дитини як розвитку її “природжених тенденцій”, “інтуїтивних відкриттів” (Штерн, 1915; Бюлер, 1924)

[672], або як взаємодій її “природженої мовної здібності” та мовної активності (Хомський, 1962; Леннерберг, 1967; Міллер, Ервін, 1963 та ін.), психологи і лінгводидакти розглядають розвиток мовлення дитини як соціально-історичну зумовленість [619].

Дослідження М.І. Лісіної, Т.І. Науменко, А.Г. Рузької, О.О. Смирнової, Т.М. Юртайкіної та інших, з питання мовлення дітей раннього віку довели залежність між особливостями становлення спільної з дорослим діяльності щодо оволодіння суспільно виробленими способами використання предметів довкілля та особливостями розвитку ситуативно-ділової форми спілкування з дорослими, які висувають перед дитиною завдання щодо оволодіння рідним мовленням [352; 397; 492; 533; 647].

Так, за результатами дослідження А.Г. Рузької доведено, що емоційне спілкування дитини з дорослим допомагає їй прийняти завдання і створює умови для успішного засвоєння та використання тих або інших слів [492]. Слід зауважити, що соціальні основи розвитку мовлення дитини дошкільного віку також інтенсивно вивчали й вивчають ряд зарубіжних психологів і педагогів (Anisfeld M., Bates E., Bloom L., Braine M.D.S., Clark H., Clark E., Kantor J.R., Snow C., MacWhinney W). Так, дослідження Г. Кларка та результати обробки комп'ютерної програми “Childes” К. Сноу та Б. Мак-Вінні засвідчують, що появі в мовленні дитини раннього віку тих чи інших формальних конструкцій (указівки, вимоги тощо) передуює встановлення відповідних соціальних відносин дитини з оточуючими [651; 652; 653; 660; 656; 665].

Крім лінгвістичного аспекту оволодіння дитиною граматичним ладом мови, правомірним буде врахування психологічного аспекту, основою якого є усвідомлення зв'язку ситуації зі словесним описом того, що в цій ситуації відбувається ще до того, як дитина починає вживати слова й речення в більш або менш сформованому вигляді [210; 556]. Вона розуміє їх під впливом граматично правильно побудованого мовлення дорослих (звернення, наказ, розповідь, мовленнєвий супровід ігрових дій тощо) і виконує доступні для неї дії.

Наукові напрацювання сучасних дослідників дитячої граматики дозволяють дійти висновків: засвоєння дітьми граматичної будови мови здійснюється активно впродовж усього дошкільного дитинства (а не тільки від двох до п'яти років), а найбільш інтенсивно – у старшому дошкільному віці.

Відомо, що наприкінці першого року життя дитина правильно реагує на звернення до неї: “Дай мені руку”, “Дай няні руку”, “Іди до мене”, “Поклич кицю” тощо. Те, що дитина варіює виконання дій залежно від особливостей граматичної будови мови дорослих, свідчить про її усвідомлення співвідношення мови й дії [559]. О.М. Гвоздєв стверджує, що первинним ядром, основою для подальшого формування поняття граматичних категорій, є значення слова [136]. Дослідник стверджував, що засвоєння значення спочатку ще не має граматичного виразу і тільки пізніше в міру того, як дитина засвоює мовні засоби, перетворюється у значення граматичної категорії. Визначення об'єкта безформним словом з'являється в дитини раніше ніж об'єкт виражається формою знахідного відмінка. Цей період є етапом пасивного засвоєння граматичної будови мови.

Спостереження науковців засвідчують, що діти в 10-12 міс. уживають такі слова і вислови, як “мама”, “няня”, “тато”, “кс-кс”, “ав-ав” [403]. Окремі діти цього віку вживають такі слова не тільки в номінативній формі, а й з метою активнішого контакту. М.І. Красногорський зазначає, що дітям раннього віку вже властива значна синтетична замикальна здатність кори головного мозку [310]. Відомий фізіолог стверджує, що діти, ще до того, як у них сформується слово, синтезують наголошені склади різних слів у двочленні ланцюги, тоді як другий рік життя, пише М.І. Красногорський, є періодом особливо бурхливої організації словникових ланцюгів, тобто сполучень слів у послідовні мовні комплекси, або мовні шаблони [311].

Це підтверджується також дослідженням розвитку мовлення дітей раннього віку, проведеними О.М. Гвоздєвим [136]. Початок і тривалість стану пасивного оволодіння граматичною будовою залежить від багатьох причин, основною з яких є виховний мовленнєвий вплив дорослих. В умовах активного

мовленнєвого спілкування дитина спочатку впізнає спрямовану до неї розмову дорослих і реалізує її зміст у своїх діях [532]. Тільки за цієї умови дитина наслідує граматично оформлені словесні вирази і поступово активно оволодіває граматичною будовою рідної мови.

Оволодіння дитиною раннього віку граматичними формами мови є спрямованим процесом, а не механічним перейманням їх від дорослих. Воно зумовлене прагненням дитини оволодіти тією чи іншою ситуацією або уникнути її. Залежно від змісту ситуації і словесного й інтонаційного оформлення цей вищий етап у розвитку мови дітей характеризується появою в мовленні предикативності. Предикативність, передана словом та інтонацією, є основою речення. Без предикативності висловлюване не має практичної цінності в спілкуванні людей. Дані дослідження Д.Ф. Ніколенка свідчать про появу предикативності в мовленні дітей наприкінці першого - на початку другого років життя [405]. Основною ознакою предикативності в мові дітей цього віку є віднесення змісту висловлюваного до дійсності. Дитина виявляє усвідомлення предикативності вже в пасивній мові, тобто при звертанні до неї дорослих. Без цього звернення вона не могла б виконати на пропозицію дорослого навіть примітивної дії, яка не має безпосередньо наслідувального характеру.

На наступних етапах розвитку мови предикативність яскраво виступає в мовленні дитини в однослівних реченнях. Однослівні речення залежно від ситуації, до якої вони віднесені, а також прагнень щось передати у слові, різні за своїм змістом та інтонацією (називні, наказові, звертальні). Однослівні речення, які ми спостерігаємо в багатьох дітей на початку другого року, є першою активно вживаною граматичною формою їх мови.

Зазначимо, що результат дослідження Д.Ф. Ніколенка засвідчує, що діти, вживаючи однослівні речення, висловлюють у них своє ствердне або заперечне ставлення до дійсності, спілкуються за їх допомогою, діють відповідно до їх змісту [405]. Це свідчення того, що однослівні речення виконують таку саму функцію, що й поширені речення, в яких суб'єкт і предикат чітко виражені

граматично. Якщо ж не визнавати наявності предикативності в однослівних реченнях, то тоді треба заперечувати проти наявності в них присудковості, без якої ці речення були б беззмістовними. На думку Д.Ф. Ніколенка, це не означає, що в мовленні дитини раннього віку немає беззмістовно вжитих висловів і однослівних речень [404].

Діти другого року життя однослівними реченнями позначають залежно від ситуації назви й дії, висловлюють наказ, звернення. Те, що однаковий за звуковою формою вислів часом уживається в різних значеннях, свідчить про дифузність, незначну диференційованість однослівних речень. У цих реченнях будь-яку частину мови діти вживають в іменно-дієслівному значенні. Надаючи словам предикативності, діти переддошкільного віку вживають їх як підмет-присудок [479].

Спочатку предикативність у мові дитини викликається наявною конкретною ситуацією. Дитина називає предмети і дії, а дорослий за предметами й діями ситуації розрізняє значення вживаних нею слів. Пізніше в однослівних реченнях дитини можна розрізнити називний відмінок імен, наказову форму дієслова, предикативні прислівники [405].

Диференціація слів-виразів в однослівних реченнях сприяє глибшому оволодінню дитиною предикативністю. Сказане дитиною має відношення не тільки до наявної, а й уявленої бажаної ситуації. За змістом та інтонацією слова, яке вживає дитина, ми розуміємо цю ситуацію. Зазначена особливість мовлення дитини раннього віку яскраво помітна в її вимогах “дай”, “на”, “моні”, “пру-пру” тощо. У такому мовленні іноді трапляється флексійна зміна форми слова залежно від змісту того, що хоче сказати дитина: “Моня” – ось молоко, “моні” – дай молока. Це – новий, вищий етап у розвитку мовлення дитини раннього віку, а саме – оволодіння нею граматичною будовою мови [136; 405].

Зрозуміло, що оволодіння флексіями слів – це вищий етап оволодіння граматичною будовою мови. Вживання флексій пов’язане із ситуацією, до якої звертається в мовленні дитина, використовуючи спочатку однослівні, а потім



двослівні речення, і поступово оволодіває флексією слова. Цей процес складний і безпосередньо пов'язаний з виробленням умінь поєднувати слова у реченні, способом керування та узгодження. Складніші форми спілкування дитини можливі тільки за умов користування різноманітними граматичними формами числа, виду, роду та часу. Вияви флексійності в мовленні дитини можна помітити в першій половині другого року її життя. У цей період діти починають уживати форми родового відмінка, форми множини коли висловлюють прохання чогось, чи повідомлення-констатацію (“*моні*”, “*мама купила м'ячик*”, “*тато купив кубики*”).

У другій половині другого року і на третьому році з розвитком словникового складу мовлення дитини та оволодінням багатослівними реченнями в процесі спілкування в складніших ситуаціях процес оволодіння флексіями слова протікає успішніше, якщо ним керують.

М.І. Красногорський зазначає, що дитина в 3 роки “засвоює мовленнєві шаблони до 10 слів у ланцюгу у відносно правильній граматичній будові” [312]. Так, Д.Ф. Ніколенко засвідчує, що флексіями множини в називному відмінку іменників і множини першої особи дієслова діти оволодіють уже на стадії вживання називних однослівних речень [405]. Процес оволодіння дітьми узгодженням і керуванням пов'язаний із засвоєнням багатослівних речень, поширеного простого речення, у якому частини мови виступають уже не дифузно, як в однослівному реченні, а диференційовано, в своєму значенні і у своїй ролі в реченні. Важливу роль у цьому відіграють повнозначні слова, якими дитина оволодіває наприкінці другого і на початку третього року життя.

Оволодінням узгодженням і керуванням слів у реченні закінчується процес засвоєння дитиною основних закономірностей граматичної будови рідної мови. Уміння володіти узгодженням і керуванням слів у реченні та уживати прийменники як керівні слова, на думку О.М. Гвоздєва, Д.Ф. Ніколенка властиве для більшості дітей третього року, якщо дорослі належно розвивають їхнє мовлення [136; 405]. Науковці засвідчують (О.М. Гвоздєв [139], М.І. Лісіна [410], Т.І. Науменко [397], Д.Ф. Ніколенко

[405], В.К. Радзиховська [472], Г.Л. Розенгарт-Пупко [484], А.Г. Рузьська [492] та ін.), що можна спостерігати вільне мовлення дітей, невимушену розповідь “мовлення-акомпанемент” під час предметних дій, ігор і мовлення, стимульованого запитаннями або пропозицією розповісти, що дитина бачила, коли йшла або їхала до дитячих ясел, під час прогулянки, завданням складати речення з поданих слів тощо.

Так, відома дослідниця мовлення дитини раннього віку Г.Л. Розенгарт-Пупко довела, що слово на цьому віковому етапі ще не має стійкої предметної співвіднесеності, за словом, яке використовує малюк, криється лише позначення відомої якості, але зовсім необов'язково синтетичне позначення предмета [485].

Матеріали наведених досліджень засвідчують, що “вільне” мовлення дітей бідніше за своєю лексикою і граматичними формами, ніж стимульоване мовлення. У нестимульованому мовленні діти переважно обмежуються однослівними, непоширеними реченнями, випускають під час мовлення підмет або присудок, не завжди користуються тими граматичними формами, якими вони вже володіють. Мовлення, кероване засобами стимуляції, організованіше, граматично побудоване правильно. Роль стимуляції в розвитку мовлення дітей раннього віку має велике значення.

Науковцями доведено, що добираючи засоби стимуляції, треба дбати про те, щоб вони активізували вживання нових слів і граматично правильну будову речення, викликали в дитини потребу вдаватися до узгодження і керування слів у реченні, а у зв'язку з цим уживати відповідні відмінкові, часові та особові форми слів [136]. Дослідники мовлення дітей раннього віку (В.І. Бельтюков, Д.Ф.Ніколенко, А.Д.Салахова та ін.) засвідчують також, що на різних етапах мовленнєвого розвитку увага дітей зосереджується на інтонаційно-ритмічних структурах рідної мови [43; 405; 500]. Оволодіваючи першими словами і першими поєднаннями їх між собою, дитина використовує слова у злитому, нерозчленованому на морфеми вигляді й у такій граматичній формі, котра була сприйнята нею із мовлення оточуючих. Комбінуючи слова в самостійні

мовленнєві побудови, діти не можуть переструктурувати запозичені форми слів за своїм власним висловлюванням, звідси виникають оригінальні, іноді грубо аграматичні конструкції із незмінюваних слів-коренів, які вживаються тільки в одному якомусь вигляді.

Коротко охарактеризований процес становлення мовлення в дітей переддошкільного віку свідчить про те, що переломним моментом у розвитку мовлення є вичленування дитиною зі злитого мовленнєвого матеріалу морфологічних елементів слів і їх синтезування у власному висловлюванні. Проте розбіжності у фактичних даних дослідників заважають виявити умовний еталон, за яким відбувається формування граматичної будови мови в онтогенезі.

Проаналізуємо дані щодо накопичення словника у різних авторів (Додаток Б). Як засвідчує таблиця, запропонована в додатку Б, незбігання показників щодо накопичення дитиною словника значне (від 20-30 слів до 500). Спроба виявити стадії формування граматичної будови мови в дітей була здійснена подружжям – К. і В. Штерн (1907) [672].

Першим періодом (від 1 року до 1 року 6 міс.) автори вважають появу звукових комплексів, пов'язаних із лексичним змістом, проте позбавлених “граматичної” форми. З повною ясністю доходять висновку – речення йде попереду слова, тому все, що хоче сказати дитина, вона говорить за допомогою одного слова.

Другим періодом граматичного розвитку дитини (1 рік 6 міс. – 2 роки) автори вважають появу складів на позначення слів у реченні, тобто має місце перехід до синтаксичної форми речення (за В. Штерном, предметна стадія у розвитку апперцепції). За підрахунками мовлення своїх дітей, Вільгельм Штерн наводить такий показник – у віці 1 рік 3 міс. 100% слів становлять іменники [672].

Третім періодом (із двох років до 2 років 6 міс.) автори вважають період появи флексій. Отже, етимологічний процес іде за синтаксичним [236, С. 121].

Останнім, четвертим, періодом (з 2 років 6 міс. і далі) дослідники називають період синтаксичного розвитку, а саме: появу підрядних речень.

Аналіз наведених спостережень і наукових досліджень свідчить, з одного боку, про інтерес до мовлення дітей дошкільного віку, з іншого, про відсутність синтезуючої праці з окресленої проблеми. До цього часу проблема формування граматично правильного мовлення не стала предметом спеціального дослідження. Певні проблеми висвітлено фрагментарно, тому що увагу вчених привертали лише окремі часткові питання. На жаль, наявних ґрунтовних досліджень генезису мовлення дитини у сучасній українській науці ще не має.

У більшості випадків ми й досі користуємося дослідженнями мовлення дітей раннього і молодшого дошкільного віку або початку (у кращому випадку середини) ХХ століття, або результатами обстеження російськомовних дітей. Свого часу Л.С. Виготський застерігав дослідників, які працюють у галузі дитячої психології, що всі з'ясовані та відкриті ними психологічні закономірності мають силу для певної дитини – дитини своєї епохи [130, С. 520]. Відомий психолог наголошував, що не можна розглядати сучасну європейську дитину з інтелігентної родини у відриві від її соціокультурного середовища.

Неоціненний внесок у розвиток науки було зроблено О.М. Гвоздєвим [136]. У подальшому узагальнені показники, що запропоновані автором, стали достатньо обґрунтованим критерієм перевірки норми розвитку мовлення сучасної дитини. Проте слід зазначити, що О.М. Гвоздєв припустився помилок, не враховуючи відмінностей мови і мовлення, мови і мовленнєвої діяльності, він уважав можливим оволодіння мовою розглядати як її розвиток.

Дитяче мовлення і “мовний матеріал” (Л.В.Щерба), “мовленнєві твори” (О.І.Смирницький), як об’єкт лінгвістичного аналізу, науковець розглядав як явища несформованої або сформованої мови [552, С. 13]. На думку Ф.О.Сохіна, “немає підстав розглядати дитяче мовлення як мову, що розвивається, тобто процес оволодіння предметом видавати за розвиток, удосконалення предмета – оволодінням” [552, С. 14].

На основі розглянутих процесів формування різних видів речень, частин мови, граматичних категорій, О.М. Гвоздєв запропонував виявити основні періоди, які характеризуються специфічними особливостями. Складена за його дослідженням Н.С. Жуковою та ін. “схема нормального розвитку дитячого мовлення” [224] на погляд сучасності не відбиває всіх сподівань науковців і практиків. Передусім дискусійним є визначення, що можна назвати нормальним мовленнєвим розвитком, а що – ні? Погоджуємося, що опубліковані О.М. Гвоздєвим спостереження (із лінгвістичним аналізом) за онтогенезом мовлення сина Євгена на той час (1949 р.) були ґрунтовні і переконливі, проте не слід відкидати той факт, що мовлення сучасних дітей уже багато в чому різниться від мовлення дітей 30-х років ХХ ст.

Для порівняння наведемо запропоновану російським мовознавцем періодизацію. Так, *перший період* – це період речень, які становляться з аморфних слів-коренів [136, С. 188]. Цей період має два етапи – “час однослівного речення”(1 рік 3 міс. – 1 рік 8 міс.); “час речень із декількох слів” (1 рік 8 міс. – 1 рік 10 міс.) [136, С. 188]. Зауважимо, що лінгвістичний вираз “аморфні слова – корені” введено в обіг О.М. Гвоздєвим щодо дитячих белькітних слів, які вживаються дитиною завжди в незмінному вигляді до певного моменту.

*Другий період* – це період засвоєння граматичної структури речення. Він має три етапи: час формування перших форм (1 рік 10 міс. – 2 роки 1 міс.); час використання флексійної системи російської мови для висловлювання синтаксичних зв’язків слів (2 роки 1 міс. – 2 роки 3 міс.); час засвоєння службових частин мови для вираження синтаксичних відношень (2 роки 3 міс. – 3 роки). Третім періодом О.М. Гвоздєв назвав період засвоєння дитиною морфологічної системи російської мови (3 роки – 7 років), не розбиваючи цей період на етапи [136, С. 189].

Дані умовного еталону норми для нас важливі тим, що вони в конкретному вигляді передають процес засвоєння рідної мови дитиною, в якому засвоєння й вичленування одних елементів і одиниць мови співвідносне

із засвоєнням інших одиниць і явищ. Умовний еталон нормального розвитку дитячого мовлення дозволяє проілюструвати, що одні мовні групи виявляються вже засвоєними, інші засвоєні лише частково, а треті - не можуть бути засвоєні й у найближчому майбутньому. За даними лонгітюдних досліджень мовлення дітей дошкільного віку можна скласти умовний еталон норми формування граматичної будови мови в онтогенезі. З легкої руки К.І. Чуковського ми й до сьогодні послуговуємося його формулою “від двох до п’яти”, яка не відбиває істинних вікових меж засвоєння мови [635]. Відомий психолінгвіст Л.В. Сахарний стверджує, що “цей процес розпочинається задовго до двох років і в жодному разі не завершується до п’яти років, ...важко визначити, де його початок і де кінець” [505, С. 65].

У контексті нашого дослідження спробуємо узагальнити всі відомі дослідження генезису дитячого мовлення і виявити *стадії мовно-мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку*.

На нашу, думку термін “стадії” є більш точним для визначення, ніж “період”; “*стадія* – це ступінь у розвитку чогось” [412, С. 761], “певний ступінь розвитку чого-небудь, фаза розвитку” [528, С. 856], або “певний ступінь у розвитку чого-небудь, що має свої якісні особливості” [527, С. 543], а *період* – “проміжок часу впродовж якого щось відбувається починається, розвивається і закінчується” [412, С. 513].

Ми будемо послуговуватися терміном *стадія мовно-мовленнєвого розвитку дитини дошкільного віку*, маючи на увазі ступінь оволодіння дитиною мовою й мовленням, що має свої якісні особливості, які виформувались у певний період (проміжок) часу. У додатку В наводимо зміст кожної стадії, які ми виокремили в процесі аналізу доступних нам досліджень. Зазначимо, що в змісті таблиці було використано дослідження й підходи щодо періодизації О.М. Гвоздева [136], А.К. Маркової [371, С.29] та ін.

Отже, із урахуванням тісної взаємодії морфологічної і синтаксичної систем мови ми *умовно виокремимо чотири стадії мовно-мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку*.

Погоджуючись із дослідженнями початку і середини ХХ ст. (К. і В. Штерн [672], О.М. Гвоздєв [139], М.О. Рибников [496] та ін.), дамо характеристику *першої стадії* – *стадії речень*, що складається з аморфних слів-коренів (від 1 року 3 міс. до 1 року 10 міс.). Ця стадія має *три періоди*: *перший період* – аморфні слова-корені, *другий період* – період усвідомлення мовлення дитиною; *третій період* – із декількох слів-коренів [37; 136, С. 188; 366].

*Перший період першої стадії (1 рік 3 міс. – 1 рік 6 міс.)*. Це короткочасний період, у якому малюк використовує лише окремі слова у ролі речення (однослівні речення). У мовленні дитини невелика кількість слів, які вона використовує для висловлювання своїх бажань, потреб, вражень тощо. Як ніколи пізніше, малюк активно застосовує екстралінгвальні засоби спілкування. *Перші слова, які використовує дитина, не мають певної граматичної форми*, це аморфні слова-корені. У різних реченнях слова-корені використовуються в однаковому звуковому оформленні, без змін. Базисну частину слів становлять іменники, що позначають назви осіб, предметів, звуконаслідування. Нагадаємо, що за даними В.В. Зеньковського, у віці 1 рік 3 міс. іменники в мовленні дитини становлять 100% [236, С. 130].

*Другий період першої стадії (від 1 року 6 міс. – до 1 року 8 міс.)* – період розвитку усвідомлення мовлення дитиною. На цьому етапі спостерігається найбільш інтенсивний розвиток такої реакції, як усвідомлення пропозицій дорослого, не підкріплених ситуацією (за даними К.Л. Печори – у 89,3% дітей) [430, С. 43]. Зазначимо, що ця функція розвитку досить стрибкоподібна, вона з'являється одночасно майже в половині спостережених півторарічних дітей (усього було проаналізовано мовлення 87 дітей). Так, К.Л. Печора стверджує, що у цей період формується вміння слухати невеликі сюжетні оповідання, не підкріплені ситуацією – “розповідь без показу”.

*Третій період першої стадії (1 рік 8 міс. – 1 рік 10 міс.)* – період речень із декількох слів-коренів. У цьому періоді розвитку мовлення малюк об'єднує в одному висловлюванні спочатку два, а згодом і три слова, тобто в мовленні дитини з'являється фраза. У більшості малюків граматичний зв'язок між

словами відсутній. Дитина об'єднує слова у висловлювання, пов'язуючи їх лише інтонацією, спільністю ситуації. Іменники (становлять 78%) уживаються або в називному відмінку однини, або у скороченій формі, або в перекрученій чи незмінній [236, С. 120]. Процес виділення морфологічних елементів має характер різкого стрибка і достатньо індивідуальний для кожного малюка [136, С. 57]. Дієслова в мовленні дитини зафіксовано як інфінітиви (22%) або у формі другої особи однини наказового способу [331, С. 41]. У процесі комбінування аморфних слів-коренів дитина ще не ставить і не вирішує завдання вибору необхідної граматичної форми слова в різних словосполученнях. За даними М.П. Феофанова, двослівні речення з'являються у 1 рік 7 місяців і трапляються рідко; потім вони стають звичайними і “володарюють” до 2 років [607, С. 33]. У цей період в дітей формуються також уміння узагальнювати предмети за істотними ознаками. Як свідчать дослідження Т.Е. Конникової, Н.Г. Салміної, Є.К. Сухенко, К.Л. Печори, узагальнення в активному мовленні складніші, ніж у пасивному, і формуються раніше, як і власне активне мовлення дитини [501; 563; 430, С. 43].

*Друга стадія – це стадія засвоєння граматичної структури речення (1 рік 10 міс. – 3 роки). Ця стадія охоплює три періоди.*

*Перший період другої стадії – період формування перших форм слів (1 рік 10 міс. – 2 роки 1 міс.). У цьому періоді малюки починають розрізняти різний зв'язок між словами й реченнями [331, С. 42; 562], а також використовувати різні форми одного й того ж слова [136, С. 188]. Першими граматичними формами іменників є форми називного відмінка однини й множини, форми знахідного, іноді родового відмінка; прийменники дитина не вживає і не розуміє, спирається тільки на логіку предметних відношень [546, С. 9]. Є.К. Сухенко, спостерігаючи за дітьми переддошкільного віку, наводить багато прикладів усвідомлення малюком побутового мовлення дорослих, звернутого до нього [563, С. 9]. У цьому періоді ускладнюються граматики, а саме: з'являються речення із трьох слів, використовуються нові частини мови – прикметники, займенники [430, С. 45].*



Особливості засвоєння правил словотворення вивчав О.М. Гвоздєв. Він, зокрема, стверджував, що в мовленні дитини одними з найперших з'являються похідні іменники [136, С. 58].

Словотворення іменників розпочинається із появою перших зменшено-пестливих суфіксів (1 рік 9-10 міс.) [136, С. 93].

В 1 рік 9 місяців вони існують у незмінному вигляді в різних реченнях, де слід очікувати появи різних форм. Цією вихідною формою є, як зазначає вчений, називний відмінок однини. Після 1 р. 9 міс. діти починають вживати однину й множину іменників, їх зменшувальні форми, форми називного, родового, знахідного відмінків. В 1 рік 11 місяців в мовленні дітей з'являються утворення, що свідчать про вміння виділити перші морфологічні елементи.

Водночас О.М. Гвоздєв дійшов висновку, що прикметники в мовленні дітей з'являються значно пізніше, ніж іменники [136, С. 147]. Як зазначає автор, навіть прислівники з'являються раніше, ніж прикметники. Проте це явище є цілком закономірним. Перші приклади вживання прикметників учений спостерігав раніше, ніж вони почали з'являтися систематично. На його думку, причиною цього є повторення фраз, ужитих дорослими. Характерною рисою мовлення дітей до 2 років є вживання родового відмінка іменників разом із присвійними прикметниками.

Особливістю вживання прикметників є їх постпозиція щодо іменників. Це, за О.М. Гвоздєвим, свідчить про те, що граматична категорія, яка засвоєна пізніше, вживається в реченні після категорії, що була засвоєна раніше. Граматичні форми дієслів фіксуються в наказовому способі другої особи однини, форми третьої особи однини теперішнього часу (без чергування в основі). У два роки з'являються прикметники, частіше у формі називного відмінка чоловічого та жіночого роду, проте без узгодження з іменником [507].

Отже, в першому періоді другої стадії починають позначатися перші граматичні відношення між словами: зв'язок іменника в називному відмінку з дієсловом, деякі форми керування дієсловом, розширюється структура речення до 3-4 слів, проте в мовленні ще спостерігається велика кількість аграматизмів.

У цьому періоді має місце явище зсунутої референції, або “розтягування” значення слів (Кубрякова О.С. [321]), “зверхгенералізації” (Т.М. Ушакова [593]).

*Другий період другої стадії* – це період використання флексій для висловлювання зв'язків слів (з 2 років 1 міс. – до 2 років 3-6 міс.).

Складність флексійної системи української мови не дозволяє дитині одночасно засвоїти всі форми словозміни. Науковцями (А.Г. Арушанова [571], М.М. Кольцова [285] та ін.) доведено, що послідовність засвоєння дитиною граматичних форм передусім визначається семантичною функцією та частотністю використання в мовленні оточуючих. Характерним явищем цього періоду є поєднання кореня й флексії, що виражається у відсутності чергування, суплетивізм [136, С. 74]. У цьому періоді дитина засвоює найбільш продуктивні правила формотворення, за Е. Косеріу – систему, а пізніше – починає завоювати норму, тобто відбувається диференціація у системі [299].

За О.М. Гвоздєвим, найпершим в мовленні дитини з'являється суфікс *-очк-*. Уперше його появу науковцем зафіксовано у 2 роки 2 місяці, у 2 роки 3 місяці з'являється суфікс *-чик*, у 2 роки 4 місяці було констатовано появу суфікса *-к-*. О.М. Гвоздєв зазначав, що після 4 років спостерігаються випадки утворення слів шляхом пропуску цього суфікса. Суфікс *-ик* з'являється в мовленні дитини в 2 роки 8 місяців, на місяць пізніше – суфікс *-еньк-*.

Словозміна прикметників ще не засвоєна повністю, найчастіше прикметники вживаються після іменників, проте особові займенники вже засвоєні. На думку М.О. Рибникова, хаотичне розташування членів речення зумовлене або емоційним станом дитини, або зовнішніми враженнями [495].

У віці від 2 до 2,6 років О.М. Гвоздєвим було зафіксовано всього 23 прикметники, більшу частину яких склали якісні прикметники, а саме: 1) прикметники, що позначають розмір (зафіксовано появу в 2 роки); 2) колір (2 роки); 3) смак (2 роки 2 місяці); 4) температуру (2 роки 4 місяці); 5) вагу (2 роки 4 місяці); 6) оцінку: а) предметів (брудний – 2 роки 3 місяці, чистенький

2 роки 4 місяці); б) осіб (бідний 2 роки 3 місяці). Крім якісних, з'являються й присвійні прикметники.

У мовленні дитини цього віку з'являються складні речення спочатку без сполучників, а потім із ними (дослідження М.О.Гвоздева, Н.О.Менчинської) [137; 381, С. 80]. Відбувається також розширення речення до 5-8 слів.

*Третій період другої стадії* – це період засвоєння в дитячому мовленні прийменників (2 роки 3-6 міс. – 3 роки). У цьому віці дитина здатна тонко диференціювати мовленнєві форми, дедалі правильніше з погляду граматики будувати речення. Помітно зростає інтерес до слова й гри з ним, дитина відтворює нові слова [647, С. 27]. Дошкільник уживає прості прийменники і багато сполучників, але вживання складних прийменників (*із-нід, із-за* та ін.) часом призводить до появи аграматизмів [546, С. 8; 141]. Дослідники дитячого мовлення зафіксували узгодження прикметників з іменниками у непрямих відмінках, засвоєння службових частин мови. За даними М.П. Феофанова, у період з 2 до 3 років в мовленні дитини нерідко трапляються речення із кількістю слів від 2 до 5 (дієслово має 2-3 залежних слова) [607, С. 33].

Отже, наприкінці другої стадії тільки розпочинається оволодіння правилами словотворення. Діти переддошкільного віку вживають багато граматичних форм, але морфологічна й словотвірна системи ще не засвоєні.

*Третя стадія* – це стадія подальшого становлення морфологічної системи (від 3 років до 5 років).

На початку четвертого року життя дитини вже володіє всіма засобами, які необхідні й достатні для повноцінного спілкування. Мовлення дитини ситуативне, у ньому багато неповних речень, що характерно для діалогічного спілкування [429; 560]. Спілкування також здійснюється за допомогою екстралінгвальних засобів [27; С. 32]. У дослідженні Г.І. Ніколайчук з'ясовано способи формо- і словотворення дієслів в мовленні дітей молодшого віку. Формування дієслівного словотворення, на думку науковця, може здійснюватися лише у взаємозв'язку зі збагаченням словника дитини, формуванням фонетичного сприймання, зв'язним мовленням [401; 402, С. 17].

У 4 роки 3 місяці в мовленні дитини з'являється суфікс *-ок*; суфікс *-к(о)* в 6 років 5 місяців. Серед суфіксів згрубілості О.М. Гвоздев фіксує появу суфікса *-ищ-* (3 роки 3 місяці). Зменшено-пестливий суфікс *-еньк-* є найбільш поширеним. О.М. Гвоздев дійшов висновку, що дитина може самотужки творити прикметники із цим суфіксом. На п'ятому році життя відбуваються значні зміни в засвоєнні способів словотворення і діти можуть навчитися елементам словотвірного аналізу [602]. У цей час дитина систематизує граматичні форми за типами відмінювання та дієвідмінювання, засвоює поодинокі форми, винятки. в мовленні дітей цього віку трапляються випадки нерухомого наголосу при словозмінюванні, спостерігаються тенденції уніфікації основи слова. в процесі оволодіння практичною граматиною в дітей цього віку спостерігаються різноманітні аграматизми, або так звані okazіональні форми (від okazіональний – поодинокий, випадковий) [412, С. 449].

Основним мовленнєвим механізмом okazіоналізмів є “гіпергенералізація” (за Т.М. Ушаковою), тобто надмірне узагальнення найбільш частотних форм, формотворення за аналогією із продуктивними формами.

За даними М.П. Феофанова, у віці з 3 до 4 років число речень, які становляться з 1-2 слів, становить тільки 36%, із 3-5 слів – 38%, із 6-10 слів – 26% [607, С. 33], тоді як в дитини у віці від 4 до 5 років ситуації дещо змінюється. Так, число речень, які становляться з 1-2 слів, уже становить 32%, із 3-5 слів – 32%, а із 6-10 слів – 33%.

Отже, результатом третьої стадії мовно-мовленнєвого розвитку дитини є систематизація граматичних форм за типами відмінювання та дієвідмінювання, засвоєння винятків, тенденції до уніфікації основи слова, okazіональні форми, формотворення за аналогією до продуктивних форм.

*Четвертою стадією* формування граматичної будови мови, на нашу думку, є практичне засвоєння норм і правил словотворення (з 5 років до 7 років). У цьому віці дитина “відважно виходить за межі відомого, добре засвоєного” [27, С. 90], активно відбувається словотворення, з'являються цікаві дитячі мовленнєві інновації. Саме інновації свідчать про те, що дитина не

відтворює готову форму, а активно її утворює самостійно. Найчастіше в мовленні вживаються дієслова, що позначають: рух (*біжу, йду, їду*), мовлення (*говорю, запитую*), розумову діяльність (*думаю, слухаю*), емоційні переживання (*хвилююсь, боюсь, сумую*), а також дієслова-зв'язки (*бути, є*) тощо. Хоча за частотністю вживання в мовленні дієслова стоять на другому місці, та саме вони є інформативними у фразі при сприйманні змісту фрази. Це пояснюється простотою сприймання й розпізнавання дитиною дошкільного віку кінцевих афіксів дієслів, сполучуваності їх з іншими словами у фразі.

За даними М.П. Феофанова, дієслова майбутнього часу використовують до 5,4% дітей сьомого року життя від загальної кількості дієслів, що використовуються в мовленні (понад 700), дієслова минулого часу відповідно – 50%, дійсного – 44,6% [608, С. 140]; прислівників часу – 12%, способу дії – 8,5% [608, С. 142].

Н.І. Лепська досліджувала опанування дітьми способів дієслівної дії, а саме – їх тлумачення і граматичне оформлення [346]. Дослідження проводилося на основі матеріалу, який було одержано внаслідок спостереження за спонтанним мовленням дітей у віці від 2,6 до 6 років. Під час дослідження також використовувалися матеріали М.М. Кольцової, К.І. Чуковського, С.Н. Цейтлін [286; 636; 627]. Результати дослідження Н.І. Лепської можна у концентрованому вигляді подати так: усвідомлення різних значень дій виникає в дітей достатньо рано (2,6-3 роки), про що свідчить правильне вживання відповідних граматичних форм [346, С. 82]. В основі розмежування дітьми значень дій лежать дихотомії: завершеність/незавершеність; результативність/нерезультативність. Первинно ці дихотомії мають синкретичний характер (внутрішня диференціація кожного з цих протиставлень відсутня), і лише в процесі засвоєння дитиною довкілля відбувається їх розчленування. Засвоєння дітьми способів дій відбиває складну мислинневу діяльність, результати якої втілюються в мові за допомогою граматичних показників, які також поступово ускладнюються.

У дослідженні Н.А. Лопатинської з'ясовано типові помилки в засвоєнні префіксальних дієслів дітьми старшого дошкільного віку: неточність використання в мовленні префіксальних дієслів; обмежена кількість уживань префіксальних дієслів; семантичні заміни одного префікса іншим; помилки в чергуванні приголосних і голосних під час утворення нових слів; невідповідність нормі вживання префіксального дієслова з прийменником; змішування значень дієслів руху, дії, стану [354, С. 14]. Причинами типових помилок у вживанні префіксальних дієслів дітьми старшого дошкільного віку авторка називає такі: логічна несумісність семантики дієслів дії, руху, стану та сем префіксів через нерозуміння стилістичної невідповідності дієслівної основи й префікса; недостатня увага вихователів до збагачення мовлення дітей префіксальними дієсловами; нерозробленість методики навчання словотворення дітей; обмеженість обсягу лексичних дієслівних одиниць, що включені в єдине семантичне поле в мовленні оточуючих; невміння утворювати слова за зразком, схемою-моделлю.

А.О. Смага, досліджуючи особливості усвідомлення смислової боку слова дошкільниками, дійшла висновку, що без спеціального навчання існує елементарне усвідомлення, у більшості старших дошкільників за словом стоять адекватні уявлення про предмет у цілому [531, С. 30]. Проте, як зауважує авторка, діти цього віку більше уваги приділяють несуттєвим ознакам, а також фактам, які пов'язані з особистим досвідом. За даними М.П. Феофанова, у віці з 5 до 6 років число речень, які становляться з 1-2 слів, становить тільки 27%, із 3-5 слів – 30%, із 6-10 слів – 43% [607, С. 33]. Отже, результатом цієї стадії мовно-мовленнєвого розвитку дитини дошкільного віку є активне словотворення, поява цікавих дитячих словесних інновацій; засвоєння підрядного зв'язку у словосполученнях (узгодження, керування, прилягання); інтонаційна оформленість речення.

Ми розглянули стадії мовно-мовленнєвого розвитку дитини дошкільного віку від народження до семи років. *Виокремимо деякі важливі наукові факти*

для нашого дослідження, що торкаються засвоєння дитиною морфології та словотворення.

Так, О.М.Гвоздєв довів таку послідовність засвоєння граматичних категорій: число іменників, зменшені і здрібніло-пестливі іменники, спонукальність/наказовість, відмінки (вони допомагають дитині у вираженні орієнтації предметів у просторі), час та особа дієслова [136]. Можна простежити шлях від конкретних форм до все більш абстрактних, від простого, формального вираження (зменшеності) до складного, яке важко співвідноситься з предметною ситуацією.

Отже, оволодіння граматичними знаннями відбувається на основі наочного уявлення. Це достатньо складний для дитини шлях, у якому можна виявити *декілька етапів*: орієнтація на звукову форму слова, встановлення загальної звукової форми, яка постійна в різних словах, поєднання цієї форми з певним елементом, явищем дійсності, встановлення “жорсткого” зв’язку звукокомплексу з певним конкретним явищем, і, як наслідок, перенесення цього звукокомплексу на всі слова для позначення явища взагалі (“модель – тип”).

Кількість прикметників у мовленні дитини дошкільного віку збільшується у зв’язку з збагаченням уявлень про різні якості й ознаки предметів та їх дій, залежно від спостережливості як за об’єктами, так і за мовленням дорослих, однолітків. У дослідженні Н.В. Маковецької з’ясовано особливості вживання та усвідомлення дітьми старшого дошкільного віку іменників і прикметників, утворених за допомогою суфіксів суб’єктивної оцінки [368].

За даними дослідження, у мовленні дітей було зафіксовано ряд типових словотвірних помилок: неправомірна заміна менш уживаного суфікса більш уживаним, слова із суфіксом суб’єктивної оцінки словосполученням; використання просторічних суфіксів, неточне вживання слів із суфіксами, що позначають різний ступінь зменшеності ознаки тощо. Причини типових помилок у словотворенні науковець вбачає у семантичній багатоплановості

слів, утворених за допомогою суфіксів суб'єктивної оцінки; невиразністю, неточністю мовлення дорослих, які спілкуються з дитиною [368, С. 14].

М.П. Феофанов засвідчує, що в дітей 6-7 року життя в називному відмінку трапляється 64% прикметників, у знахідному – 16%, в родовому – 3,4%, у давальному – 5%, орудному та місцевому відмінках – 5,5% [608, С. 138].

Провідне місце в морфологічній структурі усного мовлення належить іменникам і дієсловам. Н.І. Підгорна пояснює це насамперед наочно-образним мисленням старших дошкільників, яке пов'язане з відомими їм явищами й фактами [442, С. 62]. У дітей цього віку існує тісний зв'язок “предмет – дія”, за допомогою якого вони виражають основну функцію названого іменника. Можна погодитися із висновками дослідження С.Г.Дубовик, яка зазначає невідповідність рівня знань і вмінь, пов'язаних із практичним засвоєнням граматичної категорії відмінка, навіть вимогам до початкової мовно-мовленнєвої підготовки учнів [199, С. 8; 200].

У мовленні дітей дошкільного віку прикметники вживаються рідко. Це пояснюється різними причинами. Основною з них, на нашу думку, є та, що дитина намагається розповісти насамперед про те, що зображено і яку дію передає малюнок, а не як зображено ці предмети і дію.

О.М. Гвоздєв дійшов висновку, що словотворення в дошкільному віці характеризується використанням дитиною самостійно утворених слів і їх форм, як у вигляді утворень за аналогією, так і форм, що збігаються із загальноприйнятими [136, С. 189-190]. Проте, як зазначає науковець, дитина оволодіває розмовно-побутовим стилем мовлення, тому деякі суфікси, у тому числі зі зменшено-пестливим значенням, суфікси з відтінками згрубілості залишаються незасвоєними дитиною. Іменники із суфіксами згрубілості, як зазначає О.М. Гвоздєв, наприклад, із суфіксом *-ищ-* з'являються в мовленні дітей у 6 років, 5 місяців.

Первинно різні аспектуальні значення виражаються аналітично, морфологічні способи засвоюються дітьми пізніше. Доведено, що в першу



чергу з'являються суфікси, а лише потім – префікси. Спочатку префікси сприймаються дітьми як елементи, що передають просторово-часові відтінки дій. Власне аспектуальні значення префіксів осмислюються пізніше, а їх тлумачення відстає від правильного спонтанного вживання. Можливість правильного тлумачення, на думку Н.І. Лепської, зумовлена свідомим засвоєнням граматики в школі [346, С. 82].

У дослідженні С.М. Карпової знаходимо важливі для нас висновки, якими ми скористаємося під час формувального експерименту. Так, науковець стверджує, що “за умов стихійного формування розумової дії (виокремлення слів із речення) цей процес відбувається надзвичайно повільно; дитина може надовго затриматися на окремих стадіях” [270, С. 323]. Дослідження Г.П. Белякової було присвячено з'ясуванню можливостей формування в дітей елементарного усвідомлення мовних явищ [51]. Науковець довела, що в дошкільному віці стихійно формується виокремлення мовленнєвої діяльності як особливого виду людської діяльності й усвідомлення комунікативної функції мовлення [51, С. 21]. Достатньо чітко це усвідомлення виступає вже в дітей середнього дошкільного віку. У старших дошкільників стихійно формуються деякі уявлення про будову мовлення (уявлення про слово, словесний склад речення). Проте, на думку Г.П. Белякової, без спеціального навчання проводити аналіз словесного складу речення досить складно.

Ф.О. Сохін, акцентуючи увагу на навчанні мови дитини дошкільного віку, писав, що “дітям не даються наукові, лінгвістичні визначення одиниць мови чи мовлення, ...хоча з цього не випливає, що вони не запам'ятовують ніяких визначень. Діти засвоюють такі визначення, які в логіці називаються *остенсивними* (лат. “ostensio” – показ, “ostendo” – демонструю як приклад) [553, С. 9]. Так, термін “слово” для дитини виступає як синонім “мовлення взагалі”, “говоріння”, “промовляння” (дослідження С.М. Карпової) [270]. Використання остенсивного визначення слова (визначення шляхом наочної демонстрації слова, прикладів використання тощо) сприяє уточненню уявлень про слова в дітей дошкільного віку. Психолінгвіст Л.В. Сахарний стверджує,

що дитина активно засвоює знання не тільки остенсивно, але “й шляхом свідомого вербального навчання – через описування, тлумачення тощо” [505, С. 64].

Результати досліджень Л.Й. Айдарової щодо становлення лінгвістичного розвитку дітей молодшого шкільного віку дають підставу дійти висновку: дитина не має уявлень ні про мову, ні про способи й методи, якими ця система може бути проаналізована [6, С. 86]. Проте для того щоб перевести практичне володіння мовленням у теоретичний план – необхідно спеціальне навчання, яке не будується на нульовому рівні, воно ґрунтується на досягненнях дошкільного віку.

Порівняння процесів становлення в генезисі різних сторін мовлення, у тому числі й граматики, дозволили В.І. Бельтюкову дійти висновку, що всі процеси здійснюються в тісній взаємодії двох систем: бінарної та триплетної [43, С. 29]. Бінарна система є системою мови і мовлення, якими оволодіває дитина, а триплетна є системою субститів, тобто таких часових утворень, які органічно вплітаються у процес розвитку (словозміна, формотворення, словотворення). На думку В.І. Бельтюкова, в основі внутрішнього взаємозв'язку неперервної й дискретної систем лежить тріада, яка є відкритою аналітико-синтетичною міні-системою [45, С.3]. Науковець пропонує визначати тріаду як системоутворювальну одиницю.

Не всі зібрані нами факти дитячого мовлення виявляють лінгводидактичний інтерес, проте обсяг цього матеріалу дає нам можливість виявити не тільки закономірності мовленнєвого розвитку сучасних українських дітей дошкільного віку від 3-х до 7 років, але й тенденції цього розвитку. Особливий інтерес для нас має мовлення дітей саме цього віку, тому що це період так званого своєрідного дитячого мовлення. У нашому випадку – саме з третього року життя, коли дитина розпочинає вільно розмовляти з типовими для дитини відхиленнями від мовлення дорослого до сьомого року життя, коли, в основному, звільнюється від недоліків мовлення. У віці двох років не можна

доказово виявити процес становлення граматичних форм, підтвердженням цьому є спостереження за мовленням дитини О.М. Гвоздевим [136].

Дитяче мовлення, як спонтанне (нестимульоване), так і стимульоване, цього вікового відрізка має інтерес для лінгводидактики, а саме для функціонального аспекту вивчення можливостей формування граматично правильного мовлення, оскільки дозволяє практично побачити мовну й мовленнєву потенції дошкільника. Ми погоджуємося з висновками В.К. Радзіховської, що мовлення лише однієї дитини не повторює історії розвитку мови у всіх деталях [473, С. 132], тому для експериментальної роботи слід залучати необхідну кількість реципієнтів.

У своїх спостереженнях ми спиралися на зібраний нами матеріал, який певною мірою може доповнити відомі матеріали з дитячого мовлення. Вочевидь, можна констатувати, що більшість зібраного нами фактичного матеріалу щодо мовлення сучасних дітей не збігається із кількісними й якісними показниками, які одержані під час досліджень останніх двадцяти-тридцяти років.

Безпосередні спостереження, як і спеціальні дослідження, засвідчують, що наприкінці дошкільного віку, внаслідок розвитку й ускладнення видів діяльності дитини та форм її спілкування з оточуючими має місце значний прогрес у практичному оволодінні дошкільником рідною мовою [560]. О.М.Гвоздєв писав, що рівень оволодіння дитиною рідним мовленням наприкінці дошкільного віку достатньо високий: “У цьому віці дитина вже такою мірою оволодіває складною системою граматики, що ...засвоєвана мова дійсно для неї стає рідною” [137, С. 407].

Отже, з’ясувавши послідовність появи граматичних категорій у мовленні дітей дошкільного віку, можна визначити, що *система формування граматично правильного мовлення значно складніша*, ніж уявляється на перший погляд. Кожна складова дитячої граматики (морфологія, словотворення, синтаксис) спричиняє наявність власних етапів послідовності формування у конкретної дитини. Так, розуміючи послідовність, можна поки що *теоретично*

*виявити етапність у роботі щодо формування граматично правильного мовлення.*

Передусім це робота з вироблення морфологічних умінь – засвоєння дитиною правил відмінювання за родами, числами, відмінками, потім – етап превентивної роботи щодо попередження помилок словозмінного характеру.

Наступним етапом можна визначити роботу щодо засвоєння більш складних правил і категорій різних частин мови. Підсумковим етапом є корекція засвоєння норм і правил словозміни та формотворення.

Організація роботи зі словотворення досить складна, уже тому, що власне механізм словотворення є складним. Доведено, що дитина спочатку має засвоїти мотивовану лексему в плані віднесення її до предмета, явища чи об'єкта довкілля, навчитись добирати афікси необхідної семантики, виділяти правила словотворення і застосовувати різні способи творення слів у різних комунікативних ситуаціях. Робота з формування умінь словотворення розпочинається із мотивованого дієслівного словотворення суфіксального способу, далі – іменникове словотворення (суфіксальне, префіксальне, суфіксально-префіксальне та ін.), нарешті, розширення вмій утворювати деривати з різноманітними словотвірними значеннями. Робота з синтаксису проводиться впродовж усього періоду перебування дитини в дошкільному закладі.

### **2.3. Становлення механізмів оволодіння морфологією і словотворенням у дітей**

Одним із важливих аспектів граматики є оволодіння операціями словозміни і словотворення. Перша практична граMATика, якою керується дитина, достатньо проста. У формуванні морфологічної системи дитячого мовлення існує певна закономірність: тут виразно спостерігається рух від конкретного до абстрактного, від образного до умовного. Так, дитина спочатку оволодіває граматичною категорією числа іменника і лише потім – формами

відмінка. Дошкільник створює “свою” граматику, намагаючись зробити її універсальною, тому винятки із правил категорично відкидаються. Відомо, що дитина, уніфікуючи формотворення, усуває також і мовні явища, які були зумовлені історичним розвитком.

Аналіз психологічного і психолінгвістичного аспекту становлення механізмів створення “цільнооформленої” номінації в дитячому мовленні свідчить, що оволодіння цими засобами і механізмами визначає становлення вищих психічних функцій і зумовлено пізнанням довкілля, предметних відношень і зв'язків (Л.С.Виготський [127], Д.Б. Ельконін [205], О.В. Запорожець [228], О.М. Леонт'єв [343], О.Р. Лурія [360], Л.В.Сахарний [505] та ін.). Так, тільки те стає фактом предметного і мовленнєвого досвіду дитини, що активно нею засвоєно як у предметній сфері, так у сфері мови, мовної дійсності.

Питання становлення механізмів словотворення в дітей дошкільного віку розкрито в дослідженнях Є.І. Бойка, О.С. Кубрякової, О.О. Леонт'єва, Л.В. Сахарного, Ф.О. Сохіна, Т.М. Ушакової, О.М. Шахнаровича та ін. [77; 123; 321; 338; 504; 545; 589; 590; 642]. Доведено, що в основі всього мовного і мовленнєвого розвитку дитини лежить предметна діяльність (за Л.С. Виготським). На думку Д.Б. Ельконіна і О.Л. Венгера, дії дитини з елементами мовної дійсності, за суттю, такі ж самі, як і з елементами предметного світу [107; 205]. Науковець наголошував, що взагалі оволодіння мовою неможливе без формування дії із нею, як із матеріальним предметом. Саме в ході таких дій в дитини формується уявлення про явища мовної дійсності, а потім ці уявлення вона співвідносить зі своїми знаннями про предметний світ.

Доведено (Л.С.Виготський, О.М.Леонт'єв, О.О.Леонт'єв, Г.А.Черьомухіна, О.М. Шахнарович та ін.), що на різних етапах розвитку діяльність дитини і засоби, що її забезпечують, як у предметному світі, так і в мові, становлять взаємопов'язану систему, яка характеризується певними особливостями в порівнянні з “дорослими” формами і засобами діяльності. На

думку Г.А. Черьомухіної, явище “власне дитячої” словотвірної номінації свідчить про відмінності “дитячих” форм від “дорослих” і може бути розглянуто як своєрідне і характерне для певного етапу розвитку мовлення [634, С. 5]. У ряді досліджень (Ф.О.Сохін, Т.М.Ушакова та ін.) було доведено, що формування механізмів мовної номінації, їх реалізація і розвиток у “дитячих” найменуваннях визначається процесами становлення зв’язків мовно-рефлекторного походження і на їх основі – генералізації можуть бути педагогічно керовані й розвинені [547; 594].

Так, Л.В. Сахарний стверджує, що процеси словотворення доступні дитині після двох років [504]. У дослідженнях Є.І. Бойка запропоновано теорію динамічних часових зв’язків, які усвідомлюють ся автором як види реакцій, що виникають на засадах уже сформованих нервових шляхів в результаті їх взаємодії [77]. Необхідними умовами цієї взаємодії є наявність деяких загальних структур у складі кожного зв’язку. Результатом функціональної спільності є нерівнозначний фізіологічний стан у глобальних нервових шляхах. Отже, на думку Є.І. Бойка, такі зв’язки становлять фізіологічну основу творчих актів [76]. Дослідження Т.М. Ушакової підтвердили теорію динамічних зв’язків [595]. Автор проаналізувала мовленнєвий потік дитини дошкільного віку й дійшла висновку, що на засадах динамічних часових зв’язків малюк створює нові слова, а також за допомогою динамічних спеціалізацій він може виділяти не тільки слова, що позначають реальність довкілля, але й абстрактні та формальні елементи мовлення, які не можуть бути пояснені вказівками – префікси, суфікси [593].

Ф.О. Сохін стверджує, що оволодіння словотвірними категоріями рідного мовлення становлять процеси інтуїтивного аналізу фактів почутого мовлення й пов’язаних із ними екстралінгвальних відношень, формування на цих засадах мовних узагальнень, їх абстрагування й генералізації [548].

У межах нашого дослідження розглянемо докладно особливості механізму словотворення, який відбувається з використанням морфем.

За О.О. Леонтьєвим, О.М. Шахнаровичем, для цього виду словотворення характерними є два процеси. *Перший*, за О.О. Леонтьєвим, – це *членування*, *другий* – *семантичний синтез*. Для членування характерною є орієнтація дитини на звукові риси морфеми й організація мовленнєвих дій із елементами мови на основі узагальнення звукової моделі словотворення [213; 339]. Так, дитина має спочатку оволодіти зовнішніми, звуковими сполученнями словотвірних категорій. На думку О.М. Шахнаровича, дитина “приписує” зовнішньому боку словотвірного елемента ніби самостійне значення, образно мотивуючи звучання морфеми [398, С. 41]. Той факт, що в процесі оволодіння словотворенням (і словозміною) дитина орієнтується на звукову оболонку морфеми, підтверджується дослідженнями Р.Є.Левіною [333]. Авторка довела, що первинна чіткість вимовляння виявляється саме у флексіях, а в наступних дослідженнях М.І. Поповою було доведено, що для засвоєння граматичних форм в дитини спочатку повинно бути сформоване орієнтація на звукову форму слова [451]. Дослідження А.В. Захарової було спрямоване на з’ясування ролі орієнтація під час оволодіння формами відмінків [230]. Під час оволодіння морфемою дитини проходить ряд етапів. Спочатку морфема виокремлюється, потім починає вживатися функціонально, тобто виступає як знак, “відірвавшись” від свого звучання [398, С.44]. Отже, дитина спочатку намагається знайти в самому звучанні морфем зв’язки з реальними відношеннями.

Проте *перший етап процесу членування характеризується відсутністю орієнтація на звукову форму морфеми*. За визначенням О.О. Леонтьєва, це період конструктивної синтагматичної граматики. Цей період формування словотворення є властивим дітям віком 3,5-4 років.

Основною характеристикою *другого етапу є орієнтація на фонологічний склад слова*. Як стверджує Д.Б. Ельконін, на цьому етапі дитина орієнтується на загальну звукову характеристику морфеми без урахування її фонематичного складу. Цей період спостерігається в дітей від 5,5 до 6 років. Отже, орієнтація

на звуковий склад морфем під час словотворення є характерним для дітей старшого дошкільного віку [205, С. 192; 214; 234].

Звісно, якщо діяльність дитини спрямована на звуковий склад морфем, відбувається диференціація цього елемента в слові. У свою чергу, під час диференціації морфем формуються образні зв'язки між звучанням морфем та її значенням. У випадку із суфіксами зменшено-пестливого значення або суфіксами згрубілості ці зв'язки зумовлюють безпосереднє співвідношення між образом морфем й образом предмета. Прикладом можуть бути результати експериментів, які були одержані М.І. Поповою [451]. Авторка досліджувала виокремлення морфем у слові дітьми переддошкільного віку. Висновки було підтверджено також у роботах Ф.О. Сохіна, який доводив, що усвідомлення дітьми граматичних явищ ґрунтується на логіці предметних відношень [548].

Заслуговує особливої уваги серія робіт, виконана під керівництвом і за участю М.І. Черемисіної [633]. Аналіз функціонування словотвірних механізмів мови у сфері дитячого мовлення дав можливість розмежувати правильні утворення, тобто створені у відповідності із існуючими мовними моделями, і неправильні, тобто створені із порушенням тих чи інших закономірностей. Науковцями з'ясована суттєва закономірність оволодіння словотвірними моделями: спочатку засвоюється первинна недиференційована словотвірна модель, а потім – сукупність часткових моделей, які конкретизують загальну. Зазначимо, що ця важлива закономірність була пізніше встановлена й Д. Слобіним на більш численному й якісному матеріалі, і визнана ним як одна із універсальї дитячого мовлення [522]. Такі ж результати одержані й С.Н. Цейтлін [628, С.163]. Отже, дитина, яка опановує мову, інтуїтивно прагне до систематизації мовних фактів, а відчуття системності в дитини дошкільного віку значно сильніше, ніж у дорослого.

Осягнення дітьми дошкільного віку граматичної структури мови сприяє появі в їхньому мовленні так званого “словотвірного вибуху”. Дослідження А.Г.Тамбовцевої (Арушанової), О.М. Шахнаровича, Н.М. Юр'євої окреслили оптимальні терміни дитячої словотворчості [571; 642]. На думку цих науковців,



пік словотвірної активності припадає на вік від трьох до семи років. Проте існують також і два критичні періоди – це початок навчального року у середній і підготовчій групах. Перший критичний період характеризується різким “вибухом” словотворчості, а другий – “затуханням”.

Засвоюючи із мовлення дорослих різні словотвірні моделі, діти неусвідомлено узагальнюють їх, перетворюючи на надмоделі. Саме за надмоделями дошкільники створюють слова, що відсутні в нормативних словниках. Зазначимо, що дитяча словотворчість обмежена ресурсами мовної структури. Створюючи нове слово, дитина здійснює складні розумові операції аналізу та синтезу: вона має зрозуміти сутність об’єкта, виявити важливі ознаки, а потім – синтезувати ці ознаки в єдину номінацію на ґрунті словотвірної надмоделі.

На думку І.Н. Горелова, слово в мовленнєвій діяльності виникає в тому випадку, коли мовець розуміє призначення предмета або сутність явища, але не має готового синоніма до розгорнутого опису [152, С. 29; 149].

Досліджуючи процеси словотворення в дітей дошкільного віку, Л.В. Сахарний дійшов висновку, що для створення мовленнєвого неологізму мовець використовує словотвірну модель, яка в його мовленні і в мовленні носіїв мови є найбільш продуктивною, частотною [505]. Зазначимо, що створюючи нове слово, мовець в його основу кладе актуальну, важливу, значущу, на його думку, ознаку предмета або явища. Дослідження Л.В. Сахарного дозволяють дійти ще одного важливого висновку: вживаючи похідні слова, носій мови не пам’ятає їх похідність, мотиваційне значення в тому випадку, коли ці слова мають міцні смислові значення з певним контекстом. У тих випадках, коли похідне слово не має стійких контекстуальних зв’язків, на перший план виступає мотивувальна семантика, яка є ґрунтом внутрішньої форми слова [505].

Характерною рисою формування словотворення є генералізація, сутність якої, за визначенням психолінгвістів, у тому, що схожі явища називаються аналогічно.

У дослідженнях О.О. Леонтьєва, О.М. Шахнаровича визначено відношення генералізації як до форми, так і до значення морфологічних елементів [339, С. 192-193]. Науковці засвідчують: якщо предмети та явища дійсності ґрунтуються в комплексі, то звукоформи, які називають елементи комплексу, узагальнюються в “*модель-тип*”. Психолінгвісти зазначають відносну стійкість “*моделей-типів*” в дітей [467]. У межах “*моделей-типів*” дитина діє активно й самостійно і якщо навіть запозичує в дорослого слова та форми, то не просто повторює почуте, а мотивує для себе слова й форми [339, С. 193]. У процесі словотворення відбувається семантичний синтез, для якого характерним є узагальнення значень ряду номінацій і формування нової, узагальненої, номінації. в результаті семантичного синтезу в дитини формуються уявлення щодо предметів, їх властивостей і зв'язків. Засоби вираження цих уявлень дитина дошкільного віку одержує в результаті членування. Отже, обидва процеси формування словотворення взаємопов'язані один із одним.

Результати зазначених досліджень дали змогу О.С.Кубряковій дійти висновку щодо існування трьох типів словотвірних процесів в дитини: за аналогією, кореляційного, дефініційного [318]. З'ясуємо механізми цих процесів.

*Під час аналогічного типу словотворення дитина користується “моделями-типами”.* Спочатку відбувається генералізація, основою якої є два типи зв'язків: а) “морфема – звучання”; б) “морфема – предметні відношення”. Генералізація, у свою чергу, є підґрунтям для появи “*моделей-типів*”, які є сигналом переходу дитини до системних правил словотворення [339, С.195]. Кореляційний тип словотворення відбивається в деяких випадках дитячої словотворчості.

*Для дефініційного типу словотворення процес генералізації невластивий.* Характерною ознакою цього типу словотворення є поява слів-універбів – звернутих предикативних синтагм. О.М. Шахнарович, аналізуючи запропоновані О.С.Кубряковою типи словотворення (за аналогією,

кореляційний, дефініційний) [319], дійшов висновку: провідними процесами під час оволодіння словотворенням у дошкільному дитинстві є процеси семантичного аналізу дійсності (і як наслідок – вичленовування) і семантичного аналізу [339, С. 195]. Ці процеси становлять важливі компоненти програми словотвірного акту, у якому діють психолінгвістичні правила. Відомо, процес розвитку мовлення дитини розпочинається ще на першому році життя, він відбувається поетапно й охоплює оволодіння правилами словотворення, семантикою слова, синтаксисом тощо. Конвенціональні, або мовні, форми розглядаються О.С.Кубряковою як продукт узагальнення мовних явищ. У сучасній лінгвістиці розповсюджено усвідомлення мовних одиниць як найпростіших елементів будови мови, що утворюють його нижню межу й об'єднують у собі протилежні якості, а саме: відносну самостійність і збереження основних специфічних рис мовного феномену [409, С. 301]. Використання філософського терміну “конвенціональний” щодо реальності мовних одиниць можна віднести до авторського тлумачення з боку О.С.Кубрякової [319].

Отже, процесуальний, динамічний і активний характер процесів формування в дитячому мовленні механізмів створення “цільнооформленої” одиниці мовної номінації дозволяє нам розглядати її словотвірну природу в межах тих лінгвістичних концепцій мовленнєвого розвитку і словотворення, де підкреслюється безпосередній зв'язок похідного слова з формуванням значення словесного знака, предметного ряду і мовного найменування його складових, ролі асоціацій, добору ознак тощо (Є.С. Кубрякова [320], Г.А. Черьомухіна [634], О.М. Шахнарович [639] та ін.). Особливості процесів “дитячої” словотвірної номінації свідчать не стільки про необхідність становлення не лише механізмів імітації мовлення (О.М. Гвоздєв [139], М.О. Рибников [496]), скільки про формування генералізованих правил перетворення вихідних описових словосполучень на основі виокремлення з них “тематичного” й “рематичного” елементів (Л.В. Сахарний [504]). Поява мовних інновацій – це свідчення того, що дитина засвоїла значення граматичних елементів і правила

оперування ними, застосовуючи ці правила у новій проблемній ситуації спілкування.

У дослідженні ми будемо користуватися психолінгвістичною концепцією О.М. Шахнаровича щодо наявності певного механізму, який визначається психолінгвістичним правилом, що формується за активної діяльності дитини в предметній і мовній дійсності. Центральним моментом цієї концепції є “заснований на діяльності дитини процес узагальнення мовних явищ і формування імпліцитних (прихованих) правил застосування граматичних форм” [640, С. 83]. Лінгвістичний аналіз (словотвірний) буде ґрунтуватися на концепції О.С.Кубрякової, відповідно до якої словотвірні одиниці та одиниці інших рівнів мови, що забезпечують процеси номінації, взаємопов’язані і створення однослівної форми визначається “смісловим завданням найменування”, “ономасіологічною спрямованістю” [319]. Аналіз мовлення дітей дошкільного віку буде ґрунтуватися на концепції В.В. Грещука щодо основоцентричного аспекту дослідження словотвору [176].

Деад’єктивні утворення становлять помітний шар дериватів. Підсистема деад’єктивних похідних, характеризуючись рядом особливостей, властивих аналогічним підсистемам десубстантивів, девербативів тощо, у той же час виявляє і специфічні особливості, що простежуються в їхній частиномовній структурі, у способах і ресурсах словотвору, у закономірностях словотвірної семантики [174]. На думку В.В. Грещука, структуру словотвірних значень відприкметникових утворень в українській мові можна уявити за типами деривації, тому що синтагматика твірних основ прикметників багата й розмаїта.

Лінгводидактичний підхід буде ґрунтуватися на результатах досліджень А.Г. Арушанової (Тамбовцевої) [571], О.М. Гвоздева [136], Е.А. Федеравичене [602], які виокремили *три етапи оволодіння дошкільниками словотворенням*.

*На першому етапі* відбувається формування передумов словотворення. Діти накопичують у первинному словнику мотивовану лексику і досить чітко виділяють окремі морфологічні елементи.

*Другий етап* характеризується використанням морфологічних елементів у тому ж вигляді, у якому вони були виділені у слові, та активним засвоєнням словотвірних моделей без чергування і зміни основ.

*На третьому етапі* старші дошкільники засвоюють норми і правила словотворення, самоконтролю, у них формується критичне ставлення до мовлення.

Аналіз окреслених підходів до розкриття проблеми формування граматично правильного мовлення в дітей дошкільного віку на рівні морфології і словотворення, дозволив нам упорядкувати певні висновки, які вже було зроблено попередніми дослідниками цієї проблеми.

Отже, це – тенденція “вирівнювання” основи, збереження тотожності кореня (основи) в похідному слові, яка має багатоплановий характер і виявляється в тому, що в похідних словах не використовується чергування, наголос, має місце суплетивізм; відбувається заміна продуктивних словотвірних афіксів непродуктивними; перехід від простого до складного як у плані семантики, так і у плані формально-знакового вираження.

Оволодіння правилами морфології і способами словотворення у дошкільному віці становить процес формування узагальненого способу мотивованої номінації, всередині якого відбувається засвоєння конкретних способів словотворення. Формування узагальненого способу ґрунтується на засадах орієнтації дитини в суттєвих для номінації предметних і мовних формально-семантичних відношеннях. Зовні це знаходить вияв у збільшенні інтенсивності використання словотвірних моделей, поряд із цим – в активному творенні словесних інновацій.

Далі розглянемо більш докладно це положення.

#### **2.4. Дитячі okazіоналізми як продукт мовної системи**

Аналіз відомих наукових праць стверджує, що процес засвоєння дитиною рідної мови складає велику загадку психології [589, С. 62], проте ця загадка й

до сьогодні є не розгаданою до кінця як у психології, так і в лінгводидактиці. На думку Т.М. Ушакової, слушним є погляд на те, що найбільш загадковим є творчий бік дитячого мовлення. У своїх щоденникових спостереженнях за мовленням дітей М.О. Рибников писав про це явище як “про чудо дитячого мовлення”, “приховану дитячу логіку, яка неусвідомлено превалює над розумом дитини” [495, С. 16; 188]. Наявність в мовленні дітей великої кількості інновацій, тобто самостійно створених ними мовних одиниць або модифікованих одиниць дорослої мови, є фактом, який не підлягає сумніву [628, С. 159]. Загально визнано, що провідним механізмом таких утворень є аналогія. Фундатор сучасної структурної лінгвістики Ф. де Соссюр цікавився дитячими інноваціями у зв'язку з аналізом аналогії. Розповсюдженість утворень за аналогією в мовленні дітей науковець пояснював тим, що “...діти ще недостатньо освоїлися із традицією і недостатньо нею поневолені” [543, С. 203]. Дослідженню творчих аспектів дитячого мовлення присвятив наукові праці І.О. Бодуен де Куртене, який упродовж тривалого часу записував мовлення своїх дітей, а потім дав лінгвістичний коментар до записів [70].

Л.В. Щерба підійшов до дитячих мовленнєвих інновацій як до специфічного різновиду так званого негативного мовного матеріалу [646]. Інтерес автора до дитячого мовлення пояснюється спрямованістю лінгвістичної концепції Л.В. Щерби на аналіз живих, а не “мертвих” мовних явищ. За результатами свого дослідження, О.М. Гвоздев дійшов висновку, що власне словотворчість розгортається в пізньому віці – від 5 до 8 років [136, С. 93]. Сучасна дослідниця процесів формування граматичної будови мови в російськомовних дітей А.Г. Арушанова впевнена, що словотворчість виникає як стратегія пошуку знайомого, але мало засвоєного слова, нарешті, із часом перетворюючись у спосіб пошуку незнайомих слів, мовний експеримент, мовну гру [23, С. 48]. Експериментальні дослідження А.Г. Арушанової засвідчують, що за умов стихійного засвоєння мови інтенсивність словотворчості знижується на сьомому році життя. Проте, якщо перед дитиною висувається

завдання пошуку нового, незнайомого слова, то пошукова активність старших дошкільників виявляється більш високою, ніж в дітей двох-п'яти років [21].

За даними М.Р. Львова, зазвичай словотворчість повністю завершується в четвертому-п'ятому класах загальноосвітньої школи [356, С. 28; 169].

На думку Л.Й. Айдарової, причиною “затухання” лінгвістичного ставлення до слова є “практичне життя дитини, яке майже не пропонує перед нею завдань, для вирішення яких необхідно таке ставлення” [4, С. 57]. Проте, як зауважує відома дослідниця, спеціальна постановка таких завдань може або знову “воскресити” це чуття і дати новий поштовх для розвитку, або на новій основі сформуванню його. Досліджуючи проблеми психології творення мови, С.І. Болтівець стверджує, що на дитячий вік “...припадає й найвища словотворча активність, за рахунок якої поповнюється місцева лексика, говірки і говори (діалекти)” [78, С.34]. Автор вважає, що психологічний механізм цього явища полягає в дозріванні дитячих вражень, найбільш яскравих і неопосередкованих, в образі слів, висловів, фразеологічних зворотів упродовж усього життя.

Як видно з наведених досліджень, віковий діапазон у роботах науковців достатньо великий і сягає від 5 до 12 років [169; 355]. На нашу думку, причина цього криється в термінологічній невизначеності, а саме – що автори вважають словотворчістю, а що оказіоналізмами.

У своїх дослідженнях О.М. Гвоздєв особливу роль відводив саме дитячим мовленнєвим інноваціям, які він називав “утвореннями за аналогією”, підкреслюючи тим самим психолінгвістичний механізм їх виникнення [137]. Зіставляючи значущість для лінгвістики вивчення дитячих новоутворень і оказіоналізмів письменників, науковець підкреслює, що перші мають більшу цінність, тому що “...дитина знаходить стихію мови без будь-якого перекручування” [137, С.16].

Ф.О. Сохін, з'ясовуючи онтогенез граматичних категорій іменника, розвинув ідею генералізації відношень, які здійснює дитина в процесі оволодіння мовою [546, С. 5]. Сутність генералізації в тому, що морфеми із

тотожними функціями можуть змішуватися дітьми, а точніше, одна з них може заміщувати всі інші [628, С. 163]. Це явище має ще одну назву – “експансія флексій”. У подальших роботах О.М. Шахнаровича [540], ідея генералізації мовних фактів розвивається з урахуванням думки Л.В. Щерби щодо побудови дитиною своєї власної граматики, тому що граMATика може бути побудована лише на основі узагальнення й систематизації засвоєваних граматичних явищ [646, С. 48]. О.М. Шахнаровичем також приділено увагу проблемам співвідношення процесів імітації та генералізації під час засвоєння мови дитиною, обґрунтовується також провідна роль генералізації [398, С. 45]. Не підтримуючи ідею імітації, науковець аргументує це широкою вживанням в дитячому мовленні неологізмів (авторський термін). О.М. Шахнарович стверджує, що схожість за аналогією лише зовнішня: “...це аналогії особливого роду: це наслідування самої себе” [540, С. 203]. Дитячі мовленнєві інновації, на думку О.М. Шахнаровича, формуються на основі особливих механізмів: вони є наслідком функціонування в мовленні дітей “моделей-типів”, що склалися на основі генералізації мовних моделей.

Сучасний психолінгвіст І.Н. Горелов, спираючись на визначення терміна “творчість” як діяльності, що породжує щось якісно нове, яке ніколи раніше не існувало, піддає сумніву існування дитячої словотворчості [152, С. 157]. С.Н. Цейтлін стверджує, що дитина вдається до інновації, щоб дати найменування тим явищам, нормативні назви яких їй ще невідомі [626, С. 25]. Цьому явищу є й психологічне пояснення. М.І. Жинкін пояснює активність словотворчих процесів у дошкільному віці певним устроєм довготривалої пам’яті, яка охоплює декілька зон [214, С. 15]. У першій зоні знаходяться слова, які легше відтворюються, у другій – складніше тощо. Дитина найчастіше використовує слова з першої зони. Залучення слів з інших зон поступово призводить до затухання словотворчості. Міркування М.І. Жинкіна збігаються з висновком Дена Слобіна, який писав: “Внутрішні мовні структури з віком змінюються залежно від того, як росте обсяг пам’яті, як зростає усвідомлення мовленнєвих інтенцій веде дитину до оволодіння новими, все



більш складними формами утворення. Усе це є когнітивними передумовами розвитку граматики” [523, С. 196].

Т.М. Ушакова подає таке визначення дитячої словотворчості: “Це таке вироблення оригінальних словесних новоутворень, які не запозичені з мовлення оточуючих” [591, С. 124]. До феномену дитячої словотворчості науковець також відносить як новоутворення типу словесних знахідок, так і мовленнєві помилки.

На думку С.Н. Цейтлін, дитяча грамика більш послідовна, ніж та, якою користуються дорослі [625]. Ця грамика, як зауважує авторка, спирається на більш загальні закономірності, морфологічні надмоделі. Створена таким чином система не зазнає винятків і логічних невідповідностей, зокрема, в ній не має перешкод, які накладаються на носіїв мови грамичною нормою. Ненормативні морфологічні форми дитячого мовлення нагадують продукти мовної гри дорослих, але відмінність в тому, що мовна гра базується на свідомому порушенні норми, тоді як дитина створений okazіоналізм уважає єдиною можливою формою [152, С. 179]. Зазначимо, що між пограничними рівнями системи й норми мови існують так звані фільтри, які обмежують дії моделі на більш низькому рівні. Ці фільтри можуть бути фонетичними, формально-структурними, лексико-семантичними. В мовленні дітей дошкільного віку до певного часу система фільтрів відсутня. С.Н. Цейтлін пропонує навіть ввести поняття “списочний фільтр” на позначення групи слів, які необхідно запам’ятати “списком”. Саме цей вид фільтру відноситься до рівня мовної норми [628, С.15].

Аналіз зібраних матеріалів щодо дитячої словотворчості дав науковцям можливість виявити закономірно повторювані ознаки. Так, першою характерною ознакою Т.М. Ушакова називає особливості структури словесних новоутворень, які відбивають дію аналітичних процесів, що відтворюються в нервовій системі дитини щодо сприйнятих слів [591, С.125]. Вичленовування дитиною морфемних елементів із мовлення науковець називає “тотальним аналітизмом”, цей акт членування цілих слів узгоджується з концепцією

Є.І. Бойка щодо динамічних часових зв'язків [75]. Другою ознакою структури дитячих неологізмів є оригінальний синтез раніше вичленованих словесних елементів (морфів). “Синтетизм” дитячих словесних новоутворень лежить поза цариною морфології, його слід розглядати у зв'язку з побудовою синтаксично оформленого висловлювання.

Отже, процес членування на морфи сприйнятого словесного матеріалу не є фіналом його структурних перетворень у мозку дитини, проте стає ґрунтом формування багатьох нових узагальнених функціональних структур, що відповідають лексичному й морфологічному складу мови, яка засвоюється.

Коротко зупинимось також на механізмі “мозкової переробки” вибраних дитиною морфемних елементів.

Передусім слід розглянути парадигматичні структури, які є достатньо складними за архітектурою функціональними одиницями, у яких здійснено закарбовування всіх форм певного слова [591, С.126]. “Парадигматичні одиниці” (їх ще називають вузлами) відіграють важливу роль у механізмі породження мовлення. Іншим видом функціональних словесних структур є “узагальнення граматичні” (термін Т.М. Ушакової), за участю яких будується структурно оформлене зовнішнє висловлювання. З фізіологічної точки зору, узагальнені граматичні одиниці спираються на явище “підкріплюючої генералізації” (класифікація М.М. Кольцової) [286]. Наступним видом є “синтаксичні динамічні стереотипи”, які встановлюються й діють на узагальнених словесних структурах (М.І. Жинкін називає їх “сполучуваними схемами”) [212]. Отже, аналіз наведених етапів механізму переробки морфемних елементів дає підстави дійти висновку щодо можливостей побудови зв'язного висловлювання дитиною. У дошкільника, який ще знаходиться на етапі оволодіння мовою, можлива відсутність (не сформованість) певного елементу – парадигматичної або граматичної одиниці, синтаксичного динамічного стереотипу тощо. Саме в цей момент процесу нервової системи дитини і здійснюється той синтез морфем, який при не збіганні з прийнятими формами мови виглядає як дитячий неологізм [591, С. 129]. Зазначені

структури формується як певний “верхній поверх”, що надбудовується над лексичним матеріалом, який оброблюється. Проте вплив не може бути односпрямованим, тому що розширення лексики йде не тільки за рахунок зовнішнього впливу, але за допомогою “парадигматичних” структур у взаємодіях із граматичними, а також в процесі різноманітних “утворень за аналогією” [591, С. 129].

О.С.Кубрякова, доводячи специфіку актів референції в мовленні дітей, пропонує називати феномен розширення, або навпаки, звуження значення слова в дитячому мовленні терміном “зрушена референція” і виокремлювати пряму і порушену [321, С. 6]. *Пряма референція*, на думку О.С.Кубрякової, це посилання до об’єкта найменування, яке є нормативним, а порушена, коли ми говоримо про випадки її відхилення від норми [321, С. 7]. Проте ці відхилення мотивовані дитиною. Ось чому, зауважує науковець, шлях до “дорослого слова” можна розглядати як поетапне оволодіння дитиною мовним знаком.

З погляду психолінгвістів (О.Й.Негневицька, О.М. Шахнарович та ін.), орієнтованість дитини на звукову форму морфеми і “приписування” морфеми мотивованого значення приводять її до важливого висновку: аналогічні явища позначаються аналогічним способом [398, С. 42]. Саме в цьому автори вбачають “причину” появи численних новоутворень (“неологізмів”). Це ті слова, які дитина ніколи не чула від дорослих, проте які утворені в повній відповідності до узагальнених уявлень про “роботу” того чи іншого словотвірного елемента.

У процесі аналізу дитячого мовлення науковці використовують терміни “словотворчість”, “оказіоналізм”, “новоутворення”, “новації”, “неологізми”, “інновації”. Спробуємо розвести ці поняття і визначити найбільш доречні терміни для нашого дослідження.

З приводу цього досить дискусійною є думка В.Т. Кудрявцева щодо заяви дитини дошкільного віку про себе як суб’єкта діяльності через словотворчість. Так, В.Т. Кудрявцев зазначає, що дитина експериментує зі звуковою оболонкою слова, щоб бути почутою дорослим [323, С. 20], “експериментування дитини з

“нормою” є не прямий спосіб ініціації спілкування й діалогу з дорослим і має комунікативний особистісний смисл” [324, С.16]. У словотворчих експериментах дитина “виокремлює” своє унікальне мовлення з мовленнєвого потоку дорослих й одночасно спонукає до спілкування. Відомий український психолог О.М. Раєвський засвідчує, що “засвоєння мови дитиною – активний і, у певному значенні, творчий процес, який здійснюється дитиною у живому, діяльному спілкуванні з дорослими, іншими дітьми” [474, С.25]. В.Т. Кудрявцев робить висновок: словотворчість є ще засобом відокремлення дитини, спонтанним виявленням її спрямованості на інтеграцію у спільність із дорослими [323, С. 20]. За образним висловлюванням науковця, у словотворчих актах дитини виявляється нібито “любове” застосування правил граматики рідної мови, як наївне намагання витримати його строгу логіку [322, С. 115]. Саме таке запопадливе слідування схемі словотворення виступає зворотним боком евристичного мовного чуття дитини.

Обстоюючи свою думку, І.Н. Горелов погоджується з тим, що дитина засвоює рідну мову в спілкуванні – іншого мовленнєвого матеріалу їй немає звідки брати, проте наводить декілька етапів процесу творчості, які суперечать традиційному розумінню феномену словотворчості в дошкільників: *підготовка до творчого акту* (накопичення знань у сфері інтересів, аналіз наявних фактів); *визрівання* – передусім критичне ставлення до попередніх уявлень про щось; *інсайт* – миттєве бачення можливостей перебудувати, переробити щось по-новому тощо; *перевірка нового результату* на істинність, ефективність, значущість. І далі науковець пише, що “до творчих результатів самоучок ближче за все підходить дитяча словотворчість” [152, С. 156], а слова та словосполучення, які до цього не існували в мові, дитина створює від незнання, як можна говорити, а як – ні. Таку ж точку зору поділяє й К.Ф. Сєдов, зазначаючи, що необхідно зібрати достатньо ґрунтовний і великий за обсягом матеріал із дитячого словотворення в різних мовах з метою зіставлення та висновків щодо закономірностей у тому чи іншому типі інноваційних словотворень. Тільки після такого аналізу можна буде із упевненістю говорити

про ступінь індивідуальності та про ступінь творчості дитини в цьому процесі [152, С. 157]. На думку психолінгвістів, у живій комунікації творчість виявляється в мовленні. Процес засвоєння дитиною мови має характер активного творчого пошуку.

Отже, теоретичне розмежування понять й дотепер не зроблено. Зміст уживаних термінів чітко не окреслено, а дехто з мовознавців зовсім заперечує таке розмежування. Природно, що й у дошкільній лінгводидактиці немає витонченої, відшліфованої термінології на позначення відповідних явищ в мовленні дитини.

У межах дослідження ми будемо використовувати усталений у дошкільній лінгводидактиці термін “словотворчість” як синонім до слова “оказіоналізми”.

З метою наукової коректності відмежуємо терміни “неологізми”, “новоутворення”, “новації”, “оказіоналізми”. Так, тлумачні словники подають такі визначення: “неологізми” – нове слово або вислів, нове значення старого слова [412, С. 409], “новації” – дещо нове, новина” [412; 419]. “Новоутворення” – те, що недавно або тільки що створили [105, С. 625], цей термін використовується у віковій психології і розуміється як новий тип побудови особистості та її діяльність, психічні зміни, які виникають у конкретному віці та визначають перетворення у свідомості дитини, її внутрішній і зовнішній світ [527]. Зазначимо, що найчастіше в методиці навчання мови використовується термін “неологізми”. Проте значення цього терміна недостатньо для пояснення багатоманітності фактів, що пов’язані з появою нових слів. Як відомо, із часом неологізми втрачають свою новизну, легко відтворюються носіями мови і можуть фіксуватися словниками [169, С. 82].

Отже, жодна з аналізованих дефініцій не задовольняє потреби точного визначення змісту. З’ясуємо ще два терміни – “оказіоналізми” та “дитячі мовленнєві інновації”.

Так, Т.Г. Аркадьєва під *оказіоналізмами* розуміє достатньо широкий прошарок слів, який охоплює унікальні слова, що відсутні в нормативній мові,

а також створені дітьми на основі комбінації відомих кореневих та афіксальних морфем за продуктивними словотвірними моделями (або за схожістю звукового складу) [18, С. 54].

До okazіоналізмів, на думку авторки, слід також віднести загальноновживані слова літературної мови, але які одержали в дитячому мовленні своє змістове наповнення, свої семантичні характеристики, які не збігаються з узуальними, тобто виходять за межі нормативно закріплених. Науковці, що працюють у галузі дефектології, більш категоричні щодо визначення терміна.

Так, Р.І. Лалаєва, Н.В. Серебрякова okazіональними формами дитячого мовлення вважають аграматизми [331, С.48]. Okazіоналізми найчастіше з'являються в мовленні дитини засобом формотворення. С.Н. Цейтлін виокремлює такі *види okazіоналізмів засобом формотворення*: уніфікація місця наголошеного складу; усунення чергування голосних; ігнорування чергування прикінцевих приголосних; відсутність суплетивізму при формотворенні [628]. Д. Слобін так визначає цей факт дитячого мовлення: "...помилковий вибір відбувається в глибині функціонального класу або підкатегорії" [523, С. 194].

Як видно з аналізованих наукових джерел, не розмежовуються поняття "узуальний" (загальноновизнане мовцями вживання мовних одиниць) та "okazіональне" (уживання одиниць, що не відповідає загальноновизнаному).

Термін "узуальний" тісно пов'язаний з поняттям "мовна норма". При створенні okazіоналізму мовець порушує межі, які накладає норма. Отже, okazіоналізми з'являються внаслідок свідомого мовленнєвого новаторства і розраховані на вживання в певній мовленнєвій ситуації, або в цьому контексті. Okazіоналізми не претендують на узус, тому що є фактом мовлення. Серед okazіоналізмів, які описані в лінгвістичній літературі, трапляються такі, що утворені: 1) телескопічним способом, тобто за допомогою контамінації; 2) внаслідок okazіональної субстантивації; 3) поєднанням двох чистих способів – "складання"+"зрощування" [169, С. 83]. Усі названі види okazіоналізмів трапляються як в мовленні дошкільників, так і молодших школярів [294]. Так, Р.І. Лалаєва і Н.В. Серебрякова, розглядаючи okazіональні форми як специфічні

аграматизми, виокремлюють загальні okazіоналізми і спеціальні [331, С. 48]. Загальні okazіоналізми характерні як для нормального мовленнєвого розвитку, так і порушеного. Зауважимо, що в дефектологічній літературі частіше можна знайти термін “аграматизм” на позначення явища okazіоналізму, ніж пояснення того, як утворила дитина те чи інше слово.

Факт створення дітьми okazіоналізмів пояснюється ще й тим, що в системі є порожні клітини, тобто нереалізовані можливості мови. Саме їх “часто заповнюють діти своїми інноваціями, які вони створюють за моделями, що наявні в мовній системі” [304]. І не тільки інноваціями, але й okazіоналізмами. Можливості системи, які не використані мовною традицією, зумовлюють існування на рівні мовної норми так званих порожніх клітин, або *лакун*. Термін “лакуна” походить від латинської – заглибина, у переносному значенні у мовознавстві використовується на позначення прогалин, пропусків [527, С. 314].

Так, В.Л. Муравйов, С.Н. Цейтлін виокремлюють два типи лакун: абсолютні та відносні [624, С. 67]. Під *абсолютною лакуною* науковці усвідомлюють факт відсутності мовної одиниці на рівні норми, а під *відотною* – нереалізовану на рівні мовної норми можливість існування варіанта певної одиниці. Відомо, що типи лакун у сфері словотворення й словозміни суттєво різняться. Якщо у сфері словотворення превалюють абсолютні лакуни, то в галузі словозміни абсолютних лакун не багато, більша їх частина носить випадковий характер, проте більша чисельність відносних лакун, оскільки є різноманітні можливості формального варіювання [624, С. 68].

Саме ці процеси визначають таке поширене явище дитячого мовлення, як інновації. Отже, можна констатувати, що суттєвою особливістю мовленнєвого онтогенезу є те, що, оволодіваючи системою мови раніше, ніж мовною нормою (загальними правилами раніше, ніж винятками), дитина в своїй мовленнєвій діяльності використовує деривацію, конструє мовні одиниці, правильні відносно системи, але які розходяться із нормою. Інакше кажучи, дитина постійно заповнює наявні в мові лакуни, як абсолютні, так і відносні. Частіше

дитяче слово заповнює абсолютну лакуну, тобто попадає в розряд дитячих інновацій не тому, що створено якимось особливим способом, а тому, що в системі і нормативній мові не має такого слова. На думку С.Н. Цейтлін, дитина, реалізуючи потенції словотвірного механізму, дає однослівну номінацію тому чи іншому явищу, і не залежно від того, яка модель була використана, слово потрапляє в розряд інновацій [628, С. 174].

Більшість дослідників дитячого мовлення (О.М.Гвоздев, С.Н.Цейтлін, О.М. Шахнарович та ін.) підтримують думку, що дитячі висловлювання лаконічніші, виразніші, ніж висловлювання дорослих. Справді, діти роблять мову більш живою і предметною, пластичною й гнучкою, “реконструюють усе багатство можливих відтінків слова, розкріпачують творчу силу мови” [322, С.116].

Якщо у нормативному мовленні відсутня однослівна назва тієї чи іншої речі, дитячі інновації мають певною мірою, “вимушений” характер [190]. Конструювання дитиною слова, яке не має синоніма в нормативній мові, С.Н. Цейтлін називає сукупним явищем “*власне словоскладання*” [626, С.24]. В іншій ситуації, коли дитині відома мовно-нормативна назва речі, проте слово нею використовується неточно, його звукова оболонка більшою чи меншою мірою перебудовується, науковець пропонує закріпити назву видозміна слів нормативної мови [626, С.24].

*Під дитячою мовленнєвою інновацією* усвідомлюють будь-який мовний факт, зафіксований у мовленні дитини й відсутній у загальному вжитку [628, С. 165]. С.Н. Цейтлін виокремлює різні типи інновацій: словотвірні, формотворні (морфологічні), лексико-семантичні, синтаксичні. Причинами широкого розповсюдження в мовленні дитячих інновацій, на думку науковця, є особливості засвоєння дошкільниками мови, складність і багатоступеневість цього процесу, специфічність мовленнєвих операцій дитини. Дослідник дитячого мовлення О.М. Гвоздев писав, що “стихія мови” в цьому випадку виявляється без будь-якого перекручування [138]. К.І. Чуковський, аналізуючи феномен дитячої словотворчості, стверджував, що дорослі здаються дитині



творцями законів, які самі їх і порушують, але діти не винні, що в граматиці не дотримується чітка логіка [636, С. 82]. Отже, в контексті дослідження ми будемо послуговуватися обома термінами – “оказіоналізми” (на позначення словотворчості) і “дитячі мовленнєві інновації”.

На думку А.Г. Арушанової, існування неологізмів не можна пояснити недостатнім володінням словотвірними засобами рідної мови – у дитячому мовленні вони можуть існувати поруч із правильними граматичними формами [23, С. 47]. Спостереження, проведені науковцем, свідчать, що інновації з’являються в ситуації, коли слово дитині відоме (вона його чула), але недостатньо засвоєне.

Аналіз дитячих інновацій, який було здійснено С.Н. Цейтлін, свідчить про існування достатньо цікавого факту онтогенезу дитячого мовлення – дитячі інновації іноді реалізують такі глибинно-системні можливості, які зовсім не реалізовані в мові [624, С. 70]. Так, В.К. Харченко провела дослідження щодо зіставлення інновацій дитячого мовлення з фактами історії мови [616, С. 134], розглянувши лише один, гносеологічний, аспект семантики слова. Проте репрезентативність вибірки досліджуваних дітей дала можливість з’ясувати, що слово для дитини є предметом пізнання, інструментом і результатом цього пізнання, хоча вага цих іпостасей різна і залежить від ступеня оволодіння дитиною мовою і від конкретної мовленнєвої ситуації [617, С. 12].

Цікавим є також висновок: як у сфері словотворення, так і у сфері семантики, типові відхилення в мовленні дітей відбивають у багатьох випадках колись реальні значення та вживання, а мовленнєві помилки дітей – це передусім стара, давня або стародавня норма мови [616, С. 141; 309]. Тобто дитина нібито “намацує” звукову оболонку основи та суфікса, ось чому науковці впевнені, що відбувається процес узагальнення [23, С. 48].

Отже, в дитячих мовленнєвих оказіоналізмах відбивається нібито “саморозвиток” мовної системи, а “оказіоналізми” є начебто надмірністю продуктів такого “саморозвитку”.

## ВИСНОВКИ З ДРУГОГО РОЗДІЛУ

Аналіз психолого-педагогічних засад формування граматично правильного мовлення в дітей дошкільного віку дозволяє дійти *попередніх узагальнень*.

У контексті нашого дослідження фундаментальне значення має концепція М.І. Жинкіна щодо сітчастого розподілу інформації в граматичному просторі, яка пояснює механізм сприймання та усвідомлення мовлення. Мова як засіб реалізації мовленнєвого процесу є самостійною системою, що має власну структуру. Для нас важливим є висновок: чим швидше утвориться прямий зв'язок між понятійною системою і базальними гангліями, тим якісніше буде усвідомлення, засвоєння та застосування дитиною граматичних категорій.

Проблему формування граматично правильного мовлення в дітей дошкільного віку можна розв'язати досить швидко й ефективно, якщо активізувати взаємодію різних аналізаторів. Доведено, що сенсорний інформаційний комплекс становлять слухові, візуальні й тактильні образи, які, доповнюючи, підсилюючи один одного, збільшують кількість корисних сигналів, розширюють мовленнєвий простір, що сприяє, у свою чергу, обмеженню варіантів при виборі адекватного мовленнєвого зразка під час сприймання, розпізнавання та усвідомлення усного мовлення. На засвоєння дітьми елементів граматичної системи мови впливають два основних чинники, а саме: залежність від простоти або складності мовного явища і ступеня його комунікативної значущості.

Формування граматично правильного мовлення (морфології, словотворення, синтаксису) здійснюється на основі певного когнітивного розвитку дитини.

Так, у процесі формування словозміни дитина передусім має вміти диференціювати граматичні значення (значення роду, числа, відмінка тощо), тому що перед тим, як розпочати використовувати мовну форму, дошкільник повинен зрозуміти, що ця форма означає. У процесі формування граматичної

будови мови дитина має засвоїти складну систему граматичних закономірностей на основі аналізу мовлення оточуючих, виявити загальні правила граматики на практичному рівні, узагальнити ці правила і закріпити їх у власному мовленні.

Зазначимо, що сучасних ґрунтовних системних досліджень щодо формування граматично правильного мовлення в дітей дошкільного віку, які б охоплювали всі вікові періоди і всю граматичну будову мови (морфологію, словотворення, синтаксис), на жаль, немає. Одержані наукові результати сучасних дослідників дитячої граматики дозволяють зробити попередні висновки: засвоєння дітьми граматичної будови мови здійснюється активно впродовж усього дошкільного дитинства (а не тільки від двох до п'яти років), а найбільш інтенсивно – у старшому дошкільному віці.

Не всі зібрані під час експериментальної роботи факти дитячого мовлення виявляють лінгводидактичний інтерес, проте обсяг цього матеріалу дає нам можливість виявити не тільки закономірності мовленнєвого розвитку сучасних українських дітей дошкільного віку від 3-х до 7 років, але й тенденції цього розвитку. Особливий інтерес являло мовлення дітей саме цього віку, тому що це період так званого своєрідного дитячого мовлення.

Несформованість чітких, правильних образних уявлень у поєднанні з відсутністю навички самостійно актуалізувати образи або відповідні вербальні одиниці, іноді перешкоджає дитині зрозуміти звернене до неї мовлення (усвідомити, осмислити, узагальнити). Неузгодженість дій дорослих, що переймаються проблемами навчання дитини граматично правильного мовлення, призводить іноді до вербального та образного переобтяження дитини, що негативно впливає на опанування мови і мовлення.

У дослідженні прийнято психолінгвістичну концепцію О.М. Шахнаровича щодо наявності певного механізму, який визначається психолінгвістичним правилом, що формується за активної діяльності дитини в предметній і мовній дійсності. Центральним моментом цієї концепції є

заснований на діяльності дитини процес узагальнення мовних явищ і формування імпліцитних (прихованих) правил застосування граматичних форм.

Лінгвістичний аналіз (словотвірний) ґрунтується на концепції О.С.Кубрякової, відповідно до якої словотвірні одиниці та одиниці інших рівнів мови, що забезпечують процеси номінації, взаємопов'язані і створення однослівної форми визначається “смісловим завданням найменування”, “ономасіологічною спрямованістю”.

В аналізі мовлення дітей дошкільного віку ґрунтуємося на концепції В.В. Грещука щодо основоцентричного аспекту дослідження словотвору та на результатах досліджень А.Г. Арушанової, О.М. Гвоздєва, Е.А. Федеравичене, які виокремили *три етапи оволодіння дошкільниками словотворенням*.

Отже, *на першому етапі* відбувається формування передумов словотворення. Діти накопичують у первинному словнику мотивовану лексику і досить чітко виділяють окремі морфологічні елементи.

*Другий етап* характеризується використанням морфологічних елементів у тому ж вигляді, у якому вони були виділені у слові, та активним засвоєнням словотвірних моделей без чергування і зміни основ.

*На третьому етапі* старші дошкільники засвоюють норми і правила словотворення, самоконтролю, у них формується критичне ставлення до мовлення.

### РОЗДІЛ 3

## ЗМІСТОВИЙ АСПЕКТ ФОРМУВАННЯ ГРАМАТИЧНО ПРАВИЛЬНОГО МОВЛЕННЯ В ДОШКІЛЬНИКІВ

### 3.1. Граматична правильність як базовий рівень формування мовної особистості в дошкільному віці

Дослідження проблем навчання мови і розвитку мовлення за останній час (М.М.Алексєєва, А.М.Богущ, Ф.О.Сохін, О.С.Ушакова та ін.) дозволили теоретично обґрунтувати та окреслити такі аспекти характеристики завдань розвитку мовлення дітей дошкільного віку: *структурний* (формування різних структурних рівнів мови – фонетичного, лексичного, граматичного); *функціональний, або комунікативний* (формування навичок оволодіння мовою в її комунікативній функції, розвиток зв'язного мовлення, двох форм мовленнєвого спілкування – діалогу та монологу); *когнітивний, пізнавальний* (формування здібності до елементарного усвідомлення явищ мови і мовлення) [10; 67; 551; 587].

Під час навчання дитини мови повинно відбуватися два процеси, про які йшлося: 1) усвідомлення й перетворення мовленнєвого досвіду дитини під впливом знань про мову; 2) наповнення й конкретизація елементарних знань про мову матеріалом мовленнєвого досвіду.

До певної межі ці процеси мають місце в роботі педагогів дошкільних навчальних закладів, проте недостатньо контролюються та аналізуються. Передусім однією з причин майже безконтрольного мовленнєвого розвитку дитини дошкільного віку є недостатня розробка діагностичних методик, які б було спрямовано на з'ясування трьох аспектів навчання мови і розвитку мовлення: структурний, комунікативний, когнітивний.

Система навчання дітей дошкільного віку мови і розвитку їхнього мовлення, на нашу думку, має також ураховувати вікові можливості засвоєння духовних надбань українського та інших народів [194].

Основні положення мовної освіти дітей повинні охоплювати такі змістові компоненти: лінгвістичний, мовленнєво-діяльнісний, комунікативний, національно-культурологічний [58; 59; 121]. Йдеться про переорієнтацію змісту освітнього процесу в дошкільному навчальному закладі, а саме – про знаходження природнішого місця для реалізації сучасних досягнень дошкільної лінгводидактики.

*Лінгвістичний змістовий компонент* обіймає фонетику, лексику і граматику української мови. Обсяг і зміст кожного розділу визначається поки що чинними програмами (за відсутністю єдиної державної базової), а також потребами особистого й суспільного спілкування, мовленнєвими можливостями дитини.

На нашу думку, слід чітко виявити стрижневий дотеоретичний матеріал, практичне засвоєння якого буде мати безпосередній вихід у мовлення конкретної дитини. Науковцями доведено, що мовлення як вид людської діяльності завжди зорієнтоване на виконання певного комунікативного завдання: щось повідомити, про щось довідатись, у чомусь переконатися тощо [461].

Отже, організація роботи з дітьми щодо реалізації лінгвістичного змістового компонента має будуватися на рівнях засвоєння лінгвістичних знань: рівень сприймання, усвідомлення, вживання; рівень практичного застосування за зразком, у знайомій ситуації; рівень творчого застосування.

*Мовленнєво-діяльнісний змістовий компонент* мовної освіти передбачає активну участь дитини в процесі опанування мовою й мовленням. Мову й мовлення в цьому контексті ми розглядаємо як один із компонентів структури особистості. Саме через діяльність як спосіб свого буття особистість залучається до культури. На думку О.М. Біляєва, А.М. Богуш, М.С.Вашуленко, А.К. Маркової, Л.І. Мацько, О.Н. Хорошковської та ін., мовленнєва діяльність у цьому процесі постає одночасно метою, змістом, формою й засобом навчання [57; 68; 102; 207; 370; 37; 620]. Мовленнєво-діяльнісний підхід до визначення змісту навчання дітей мови і розвитку мовлення передбачає розв'язання низки методичних завдань: забезпечення відповідної мотивації в дітей до навчально-

мовленнєвої діяльності; добір змісту навчання мови, адекватного меті; визначення способів доступної подачі дотеоретичних знань про мову; визначення системи практичних мовленнєвих умінь і навичок з огляду на їх функціональну зорієнтованість – для чого і яким чином може дитина їх використати тощо. Мовленнєво-діяльнісний змістовий компонент може бути реалізований у діалогічному та монологічному мовленні, з активним використанням можливостей полілогу, мовленнєво-рольових ігор, репродукування (перекази відомих казок, оповідок), обговорення прочитаного, побаченого тощо.

*Комунікативний змістовий компонент* передбачає переорієнтацію мети навчання дітей дошкільного віку на формування комунікативних умінь і навичок за умови врахування мовленнєвих можливостей кожної дитини. Важливо передбачити виховання в дошкільників комунікативної культури, зокрема, спілкування в повсякденному житті; мовленнєвої поведінки в мікро- і макросоціумі; взаємостосунків у родині [258; 263; 438]. *Комунікативний підхід* ми розуміємо як необхідність у процесі навчання моделювання основних, принципово важливих параметрів спілкування, а саме: особистісного характеру комунікативної діяльності суб'єкта спілкування, взаємин й взаємодії комунікантів, комунікативної ситуації як форми функціонування спілкування, змістової основа процесу спілкування, системи мовних і мовленнєвих засобів тощо.

*Національно-культурологічний змістовий компонент* передбачає засвоєння дітьми культурного досвіду українського й інших народів, усвідомлення рідної мови як невичерпного джерела народної мудрості, шанування звичаїв, традицій та духовного прагнення українського народу.

Наше сьогодення характеризується формуванням нових напрямів у лінгвістиці, педагогіці, психології, що пов'язані з вивченням основного творця й носія національної мови, культури, духовності – мовної особистості. Отже, проблеми толерантної мовної особистості, як і проблеми спілкування та мовної комунікації, вже є не тільки проблемами мовними, але й педагогічними.

Так, у психолінгвістиці та лінгводидактиці з'явився новий термін “толерантна мовна особистість”. Це поняття охоплює не тільки прошарок етнокультурних та національно-регіональних особливостей, але й особливості полілінгвізму і мовленнєвої діяльності зокрема. Як зазначає М.І. Пентилюк, соціально-культурний і духовний розвиток України значною мірою залежить від рівня розвитку мовної особистості – людини, “яка виявляє високий рівень мовної й мовленнєвої компетенції, поважає, любить і береже рідну мову” [426, С. 16]. На думку Л.І. Мацько, “вивчення української мови маємо підпорядковувати потребам формування національно-мовної особистості...”, забезпечення цих потреб має здійснити “наскрізна перспективна програма вивчення мови, яка охоплювала б усі ланки освіти від дошкільної до вузівської” [374, С. 69].

Проблема “людина й мова” знайшла своє відображення у працях О.О. Потебні, В. Гумбольдта, Ф. де Соссюра та ін. [168; 456; 544] Словосполучення “мовна особистість” з'явилося у працях лінгвістів наприкінці ХХ століття (К.Ажеж, Р.О. Будагов та ін.). Найповніше і системно проблему мовної особистості висвітлено в працях Ю.М. Караулова, у яких розроблено структуру, рівні мовної особистості – вербально-семантичний, тезаурусний, мотиваційний [267].

Структура мовної особистості складається на нульовому (вербально-семантичному) рівні з окремих слів як одиниць вербально-асоціальної мережі, причому відношення між ними охоплює всю різноманітність їх парадигматичних, синтагматичних, дериваційних та інших зв'язків у їх сукупності.

На лінгвокреативному (тезаурусному) рівні, на думку Ю.М. Караулова, одиницями є узагальнені (теоретичні чи, звичайно, життєві) поняття, великі концепти, ідеї, виразниками яких виявляються ті ж слова нульового рівня, тільки “полегшені тепер дескрипторним статусом” [267, С. 31].

На третьому, вищому, мотиваційному рівні організації мовної особистості, згідно з Ю.М. Карауловим, йдеться про “комунікативно-діяльнісні потреби особистості”.



Звертаючись до концептів “мова” і “мовлення”, зазначимо, що людина як мовна особистість є сполучним ланцюжком між мовою та культурою. Мова й мовлення є продуктом культури і невід’ємною її складовою. Мова обслуговує потреби суспільства через цілий ряд життєво важливих функцій, які практично реалізуються в мовленнєвій діяльності.

Пізнання мови на різних її рівнях (фонетичному, лексичному, граматичному, словотвірному), на думку М.С. Вашуленка, є джерелом різнобічних знань, засобом розвитку мислення, мовлення, духовного збагачення людини. Формування культури мови – одна з нагальних проблем сьогодення, не лише філологічна, лінгводидактична, а й соціальна, оскільки вона в той чи інший спосіб пов’язана з найрізноманітнішими видами комунікації в сучасному світі [156].

Отже, йдеться про розвиток мовленнєвої особистості. *Мовленнєва особистість – це людина, яку розглядаємо з погляду її готовності виконувати мовленнєві дії*, той, хто привласнює мову, для кого мова є мовленням [102, С. 11]. М.І. Пентилюк пропонує визначення *мовної особистості* як людини, “яка є носієм мови, володіє лінгвістичними знаннями та високим рівнем комунікативних умінь і навичок, дбає про красу й розвиток власного мовлення” [427, С. 16].

Зазначимо, що у шість-сім років загалом завершується опанування дитиною системи фонетичних, лексичних і граматичних норм. Мовна особистість, що розвивається, стає володарем мовного механізму, який відкриває їй нові когнітивно-комунікативні обрії [426; 644]. Дитина має змогу за допомогою мови породжувати різноманітні мовленнєві твори. За влучним висловом М.І. Жинкіна, дитина “виходить у відкритий текст, як космонавт у космос” [213]. І.Н. Горелов запропонував таке порівняння: дитина, одержавши “мовний комп’ютер”, ще не знає правил його експлуатації [152, С. 181]. У подальшій мовленнєвій практиці вона має буде сама для себе постійно оволодівати “програмовим забезпеченням”, а домінантою мовленнєвого розвитку тепер буде текстова діяльність, або дискурсивна.

Досить цікавою є класифікація рівнів розвитку мовної особистості, запропонована сучасним лінгвістом Г.І. Богіним [63].

*Перший рівень дослідник назвав рівнем правильності*, коли дитина оволодіває певною мовою з її елементарними правилами. Цей рівень відповідає мовленнєвому розвитку дитини п'яти-шести років, але це тільки передумови формування цього рівня. На думку Л.І. Мацько, цей рівень здобувають мовною освітою, тобто вивчаючи правила користування мовою, її лексику, граматичними формами тощо [375, С. 3], цього рівня мають досягти за час навчання в основній ланці середньої школи всі учні. Науковець додає, що оскільки це базовий рівень, то практично на ньому все викладання і зосереджується.

*На другому рівні (рівні інтеріоризації)* відбувається формування апарату внутрішнього мовлення і він відповідає старшому дошкільному віку – молодшому шкільному (іноді – підлітковому, 10-11 років). *На рівні насиченості (третьому)* відбувається диференційоване використання мовних засобів усіх відомих підмов. Цей рівень характерний для 15-16 річних дітей.

*На останніх рівнях – рівні адекватного вибору та адекватного синтезу*, мовна особистість набуває здатності в повсякденному спілкуванні досягати ефектів, що є прерогативою художньої літератури.

Ось чому дошкільна мовна підготовка дітей до шкільного навчання (як один із змістових рівнів мовної освіти [292, С. 63]) є важливою й актуальною проблемою у зв'язку з тією роллю, яку відіграє мовлення в засвоєнні шкільних знань і психічному розвитку дитини [37; 287].

Комплексний аналіз цієї проблеми дозволяє нам виявити загальні завдання і відповідні напрями мовної й мовленнєвої підготовки дитини до навчання в школі, формування в дитини такого практичного рівня володіння граматикою рідної мови, який створив би сприятливі умови для засвоєння знань, а саме: засвоєння дотеоретичних знань про мову, оволодіння граматичною правильністю мовлення як базовим рівнем формування мовної особистості в дошкільному віці.

### 3.2. Теоретико-методологічні засади формування граматично правильного мовлення в дітей дошкільного віку

Існування досить різноманітних тлумачень терміна “формування” як у психологічній, так і педагогічній літературі вимагає в контексті нашого дослідження дати певні уточнення. Сучасні психологічні та педагогічні словники визначення терміна “формування” не пропонують. Тлумачні словники подають таке визначення: 1) надавати будь-чому будь-яку форму, вигляд; 2) надавати завершеність, визначеність [526: 298]; 3) поступове створення оперантної поведінки, шляхом підкріплення послідовних кроків, які наближають до бажаного результату [80, С. 432]; 4) набирати, будувати, складати, поповнювати до повного складу [181, С. 537]; 5) створення чогось, розвиток [528, С. 948]; 6) надавати форми, закінченість [577, С. 1103]. У психології поняття “формування” трактується як сукупність прийомів і способів впливу на індивіда, метою яких є створення в нього системи певних цінностей, якостей тощо [16, С. 5].

Отже, формування – це процес становлення певного явища. Спільним у трактуванні є те, що формування будь-якого суб’єкта або об’єкта відбувається в діяльності. Найбільш адекватне формулювання знаходимо у О.В. Брушлинського щодо визначення двох концепцій формування психічного: “Психічне не тільки виявляється, але й формується в діяльності, тобто формується, але вже не виникає, не породжується. Це і є теорія психічного як процесу” [85, С.125]. Інше трактування запропоновано авторами теорії формування розумових дій: психічне породжується, виникає в діяльності, тобто формування й виникнення психіки ототожнюється одне з одним [132].

Проте формування не вичерпується цим змістом, під ним розуміється також процес утворення під впливом різних чинників системних відношень усередині цілісної організації особистості. Так, суб’єкт, що розвивається, приймає певну форму – певний спосіб організації, який може як усебічно сприяти розвитку, так і гальмувати його. На думку Л.І. Анциферової,

особистість розвивається, формуючись, тобто приймає певну форму [16, С. 10]. Ця форма є цілісною системою якостей, яка дозволяє особистості функціонувати не лише в колективній, але і в індивідуальній формі.

На нашу думку, сполучним ланцюгом між двома психологічними підходами до трактування терміна “формування”, може бути підсумкова теза: формування є основним способом існування будь-якого процесу, і, відповідно, воно приводить до розвитку.

У контексті дослідження ми розуміємо, що формування граматично правильного мовлення в дітей дошкільного віку приведе до розвитку мовлення, засвоєння дотеоретичних знань про мову, оволодіння граматичною правильністю мовлення як базовим рівнем формування мовної особистості в дошкільному віці.

Як відомо, узагальнення мовленнєвого досвіду дитини може бути використане для регулювання й контролю правильності мовлення [73, С. 18], мовленнєвий досвід, у свою чергу, охоплює, по-перше, практичне володіння рідною мовою, по-друге, “емпіричне узагальнення спостережень над мовою, зроблених її носієм незалежно від спеціальних знань про мову”, що відповідає “чуттю мови”.

Одним з основних засобів формування граматично правильного мовлення в дітей дошкільного віку є навчання. Навчання дитини дошкільного віку – це засвоєння дитиною знань, оволодіння вміннями й навичками, здатністю використовувати їх у житті, формування культури пізнання, створення фонду “можу” [393; 468]. Отже, *навчання дітей мови* – це цілеспрямована організація спілкування в процесі взаємодії педагога й дітей, що характеризується розподілом організаційних функцій, добором і послідовністю ланок навчальної роботи, режимом – часовим і просторовим.

Наукові засади методики навчання мови і розвитку мовлення закладені в працях відомих педагогів і методистів минулого століття – Ф.І. Буслаєва, І.І. Срезневського, К.Д. Ушинського, Д.І. Тихомирова, М.О. Корфа та ін. [95; 554; 596; 599; 575; 297].

Основним методом, за яким навчали дітей на початку ХХ століття, було спостереження над мовою. Цей метод приваблював тим, що ґрунтувався на свідомості й активності дітей. У той час граматичні спостереження визнавалися активним методом, який найбільше відповідав вимогам школи й життя. Саме в ті часи (1922-26 р.р.) відомий мовознавець і методист О.М. Пешковський розробив струнку систему вправ для спостережень над мовою у зв'язку з вивченням граматики та розвитком мовлення [431]. Особливо високої оцінки заслуговує обґрунтування Л.А. Булаховським положення про єдність граматики з орфографією й стилістикою. Учений глибоко розумів недосконалість вивчення мови за методом спостережень: “Цінуючи метод спостережень, я, однак, не уявляю його собі як основний” [91, С. 131]. Наступним кроком у методиці навчання мови була робота С.Х. Чавдарова, у якій автор уперше в методиці української мови розробив струнку систему навчання граматики й правопису, що в основних своїх рисах збереглась дотепер [630; 582, С. 721]. О.М. Біляєв слушно зауважує, що метод вправ повинен зайняти чільне місце у методиці навчання мови, “без тренування, одними лише поясненнями, не можна домогтися вироблення вмінь і навичок, конче потрібних у житті” [47, С. 66].

Успішному розвитку методики мови сприяли експериментальні дослідження психологів, які працювали у галузі психології навчання. Йдеться, зокрема, про роботи Г.С. Костюка, Л.М. Проколієнко, І.О. Синиці та ін. [302; 465; 511].

Процес розвитку мови та оволодіння дитиною мовленням підпорядковується певним віковим закономірностям. Це дає можливість чітко окреслити, яким рівням (ярусам) мови необхідно навчати дошкільника і в якому віці. Організація навчання мови і розвитку мовлення дітей дошкільного віку може бути різноманітною. Так, зарубіжні вчені виокремлюють в дітей раннього віку два стилі засвоєння мови (Bates, Bretherton, Shyder, 1988). *Перший має назву референціальний* – лексикон дитини складається передовсім із предметних слів, тобто іменників. Іншим дітям більш властивий *експресивний*

*стиль засвоєння мови* – їхній лексикон охоплює не тільки іменники, але й службові частини мови, багато вигуків (розмовний стиль) [651; 652].

Зазначені стилі засвоєння мови було досліджено Катрін Нельсон (Nelson, 1973) [667]. Дошкільники, які мають референціальний стиль засвоєння мови, насамперед використовують мову як інтелектуальний інструмент, тобто засіб накопичення знань про об'єкт і можливість передати інформацію про нього іншим. Діти, які мають експресивний стиль засвоєння мови, навпаки, використовують її як соціальний інструмент – тобто, як засіб покращання інтеракцій з оточуючими. Ці дві функції – інтелектуальна та соціальна – є важливими функціями мови і, як правило, в дітей дошкільного віку достатньо розвинені й взаємопов'язані.

Дехто із психологів вважає найефективнішою організацію орієнтувальної діяльності дітей і активізацію їхнього мовлення (П.Я.Гальперін, Д.Б.Ельконін), інші – підкреслюють значення системи послідовно здійснюваних розумових дій, тобто їх алгоритмізацію (В.В. Тарасун, В.В.Тищенко та ін.), окремі дослідники особливу увагу звертають на побудову всієї аналітико-синтетичної діяльності й методи засвоєння знань (Г.С.Костюк, Є.Ф. Собонович та ін.) [132; 205; 572; 303; 536].

Отже, можна стверджувати, що навчання дітей дошкільного віку граматично правильного мовлення буде успішно здійснюватися за умов спеціальної мовленнєвої підготовки та послідовного формування словесних форм мислення на основі оперування практичними діями, які поступово перетворюватимуться у виконавчі, коли мислення відбуватиметься у “внутрішньому плані” – інтеріоризуватиметься.

Зауважимо, що Є.І. Тихеева, перша з послідовників К.Д. Ушинського, використала термін “навчання мови” стосовно дітей дошкільного віку [598]. Видатний діяч у галузі дошкільного виховання Є.І. Тихеева, ще на початку ХХ століття писала: “Лінгвістичне виховання дитини повинно починатися рано. Навчання рідної мови – одне з основних завдань дитячого садка” [574, С. 3]. Ось чому, на думку авторки, систематичне навчання мови, методичний розвиток

мовлення і мови повинен бути ґрунтом усієї системи виховання в дитячому садочку [574, С.23]. Відомий учений-методист М.С. Рождественський визнавав, що “...основним завданням навчання рідної мови є розвиток мовлення” [481, С. 4]. Проте єдиного визначення змісту поняття “розвиток мовлення” не існує й до сьогодні. Науковець запропонував таке визначення щодо розвитку мовлення – “навчання дітей практичного оволодіння різними сторонами мови, вмінням вимовляти, вибирати відповідні слова для відтворення предметів та явищ дійсності, висловлювати свої думки у зв’язній формі” [481, С. 7].

Залежно від того, як змінюється формулювання мети навчання мови: “навчання мови” – “розвиток мовлення” – “формування повноцінної мовленнєвої діяльності”, має змінюватися і система навчання мови дітей дошкільного віку, адже цього вимагає й закон адекватності в методиці: задана мета може бути досягнута лише за допомогою адекватних засобів.

*Визначимо базове для нас поняття.*

Як відомо, мовленнєва діяльність має таку ж структуру, як й інша діяльність (мовленнєві дії, операції, акт, ситуація). Заняття з навчання дошкільників мови є однією з форм організації діяльності. Проте навчальна діяльність дітей дошкільного віку досить специфічна, тому що ґрунтується на мовленнєвому рівні, у сфері комунікації. Навчання дітей мови передбачає організацію *навчально-мовленнєвої діяльності дошкільників*, під якою розуміється організований, цілеспрямований процес використання мови з метою передачі та засвоєння суспільно-історичного досвіду, оволодіння суспільними способами дій у сфері наукових понять, установа комунікацій і планування своїх дій [113, С. 70]. До складу навчально-мовленнєвої діяльності, за А.М. Богущ, входять різні види говоріння (творчі розповіді, переказ, запитання, відповіді, розмови, бесіди тощо) й слухання.

Навчально-мовленнєва діяльність передбачає створення мовленнєвої навчальної ситуації, виконання дітьми навчально-мовленнєвих дій, контроль і оцінку якості виконання мовленнєвих дій [69]. У процесі навчально-

мовленнєвої діяльності в дітей дошкільного віку виформовуються мовленнєві вміння й навички, які обслуговують інші види діяльності [359].

Отже, *навчально-мовленнєва діяльність дитини дошкільного віку* – це спеціально організований дорослими процес, основою якого є систематизована форма спілкування, що забезпечує мовленнєвий розвиток дошкільника.

Однак це не означає, що процес навчання дітей граматично правильного мовлення повинен будуватися як копія процесу спілкування дорослого з малюком у процесі онтогенезу. За умов нормального мовленнєвого онтогенезу тим більше немає сенсу моделювати деякі параметри спілкування [150]. Так, у процесі безпосереднього спілкування матері й дитини вже існує опора на підсвідомість при засвоєнні мовних засобів і комунікативних навичок (дослідження Т.Бауера, Р. Кайла та ін.) [260]. Існують також і можливості довербального саморозвитку, створення мовленнєвих і мовних зразків за аналогією як основного способу формування комунікативної діяльності (Bates E., Bretherton L., Camaioni L., Jenkins J. and Palermo D, Volterra V.) [ 651; 652; 653; 664].

Навчання граматично правильного мовлення дітей дошкільного віку повинно ґрунтуватися на комунікативному підході.

Проблема розвитку комунікативного мовлення дітей не нова. Її психолінгвістичні засади закладено дослідженнями видатних науковців, а саме: Л.С. Виготським, О.О. Леонтьєвим (теорія мовленнєвої діяльності), І.О. Зимньою, І.С. Якиманською (особистісно–діяльнісний підхід до навчання), М.І. Жинкіним, А.К. Марковою (засвоєння мовлення як засобу комунікації) та ін.[129; 337; 238; 650; 213; 371]. Проблема комунікативного підходу до навчання мови в лінгводидактиці була предметом досліджень Л.В.Вознюк, Є.П.Голобородько, І.О.Зимньої, Л.М.Паламар, Ю.І.Пасова, Н.А.Пашковської, М.І. Пентиліук, В.М. Плахотника та ін. [118; 237; 420; 422; 426; 428; 443]. Отже, комунікативний підхід до навчання дітей мови і розвитку мовлення зумовлює важливу характеристику організації форм спеціального навчання – використання зазначеного підходу як засобу комунікації. Орієнтація



на мовлення, на комунікацію дає можливість дитині дошкільного віку не тільки засвоїти норми мови, але й навчитися точно, доречно, нестандартно добирати мовні засоби залежно від мети комунікації. На жаль, слід констатувати, що практична реалізація методики навчання мови і розвитку мовлення дітей дошкільного віку й досі не використала результатів цих психолінгвістичних досліджень, оскільки вважалося, що для рідної мови проблема формування комунікативного мовлення не є актуальною.

Упродовж певного проміжку часу чинні програми з навчання мови і розвитку мовлення дітей дошкільного віку не орієнтували педагогів на розвиток комунікативних умінь дітей. Основна увага зверталася на звукову культуру мовлення, збагачення, уточнення та активізацію лексики, формування граматично правильного мовлення та розвиток зв'язного мовлення. Зазначимо, що серед завдань траплялися комунікативні (засвоєння ввічливих форм, відповіді на запитання тощо), проте на їх першочерговості не наголошувалося.

Розглядаючи мову в значенні – система, структура, а мовлення як діяльність, визначимося що термін “мовленнєва комунікація” [144] є найбільш влучний за своїм значенням, хоча слід зауважити, що вислів “мовна комунікація” теж може бути у вжитку (Т.О.Піроженко [440], О.Н. Хорошковська [620]).

Мовленнєва комунікація була, є і, мабуть, довго ще буде матеріалом аналізу ряду суміжних дисциплін: психології, нейролінгвістики, психолінгвістики, мовознавства і лінгводидактики. Формуючи вміння говорити рідною мовою, слід мати на увазі два рівні мовлення: репродуктивний, коли дитина відтворює зразок, тобто переказує сприйнятий на слух текст, і продуктивний – коли вона сама створює його. Саме продуктивний рівень мовлення, на думку О.Н. Хорошковської, тісно пов'язаний з комунікацією, спілкуванням, коли дитина може висловити думку, вступити в розмову з кимсь, щоб задовольнити потребу довідатися про щось і поділитись з кимсь думками, виступити перед однолітками з якимось повідомленням, розповіддю про якусь подію, побачене, почуте (монологічне мовлення) [620, С.20].

Сьогодні забезпечення комунікативної компетенції – один із пріоритетів змісту як початкової ланки [455], так і дошкільної освіти, що висувається в Законі “Про дошкільну освіту” [226]. Проте слід ураховувати, що на момент досягнення дитиною шестирічного віку її “комунікативний вік” (стадія розвитку суб’єкта, що характеризується певними новоутвореннями в номенклатурі та способі розв’язання комунікативних завдань) залишається дуже малим. Отже, сфера спілкування дитини дошкільного віку ще досить обмежена, а потреби у комунікації досить значні. Розширення комунікативної сфери дошкільника висуває певні вимоги до його мовленнєвого розвитку та, безумовно, потребує пошуку шляхів “комунікативного зростання”. Визначимо деякі суттєві для нашого дослідження терміни.

Так, О.С. Ушакова *мовленнєве виховання* розглядає як взаємодію педагога й дитини, яка оволодіває рідною мовою [587, С. 2; 585]. Вона пропонує розглядати навчання мови не тільки в лінгвістичній сфері (оволодіння дитиною мовними навичками – фонетичними, лексичними, граматичними), але й у сфері спілкування з однолітками і дорослими (оволодіння комунікативними вміннями) [586]. Отже, важливим завданням є не тільки формування культури мовлення, але й культури спілкування [587, С. 3; 151]. Погоджуючись зі змістом запропонованого терміна, нас не задовольняє трактування терміну “мовленнєве виховання”. Не маючи на меті ґрунтовно аналізувати всі визначення цього терміна, скористаємося визначенням С.У. Гончаренка: “Виховання – це процес цілеспрямованого, систематичного формування особистості, зумовлений законами суспільного розвитку, дією багатьох об’єктивних і суб’єктивних факторів” [145, С. 53].

На нашу думку, навіть у широкому значенні (не аналізуючи більш вузькі), термін “виховання” до мовленнєвої діяльності має побічне відношення. Певно, дефініція “розвиток” більш влучна, ніж попередньо аналізований термін: “розвиток – це становлення дитини як суб’єкта життєдіяльності соціальної істоти, здатної ставитись до природи, оточуючих людей, предметного світу, витворів мистецтва, самої себе” [38].

Отже, мовленнєвий розвиток дитини дошкільного віку – це процес набуття оптимального щодо віку кола лінгвістичних уявлень, мовленнєвих умінь і навичок, результатом якого є мовлення, сформованість мовленнєвої активності, самостійність у наслідуванні мови та остенсивному оволодінні лінгвістичною інформацією, вміння використовувати різноманітні засоби спілкування.

*Індивідуальний мовленнєвий розвиток* підпорядковується загальній закономірності – він знаходиться під впливом двох головних взаємодіючих факторів – внутрішнього (програма спадкоємності) і зовнішнього (навколишнє середовище). У контексті проблеми формування граматично правильного мовлення в дітей дошкільного віку ми будемо використовувати більш ширше поняття, що відповідає діяльній природі спілкування, а саме – термін “*комунікативний розвиток*”.

Пояснимо цю тезу. Ми погоджуємося з висновками І.О. Зимньої щодо необхідності використання більш влучного й ширшого поняття, ніж мовленнєвий розвиток [237, С. 126]. Саме в комунікативному розвитку розкрито не тільки прогресивні зміни в умінні дитини будувати висловлювання на основі словника, який постійно розширюється, та оволодінні граматично правильним мовленням. Ці зміни відбуваються у формуванні навичок аудіювання, характері взаємодії усіх видів мовленнєвої діяльності, розвитку мовленнєвих механізмів, мовних засобів, способів формування та формулювання думки та їх свідомої диференціації для різних умов спілкування тощо.

Як видно з наведених аргументів, термін мовленнєвий розвиток є менш продуктивним для аналізу такого багатоаспектного явища, як комунікативний розвиток. Дитину дошкільного віку слід визнати активним суб’єктом комунікативного розвитку, що реалізується різними видами мовленнєвої діяльності, мовленнєвих дій [237, С.127]. Комунікативний розвиток здійснюється всередині цілісної особистості дитини. Цей розвиток іде за трьома лініями – особистісною, інтелектуальною, діяльнісною. На думку Т.О. Піроженко, комунікативно-мовленнєвий розвиток дитини охоплює такі

аспекти: емоційний, комунікативно-лінгвістичний, вольовий, творчий розвиток, що виявляються в мовній поведінці, розвитку свідомості, особистісних рисах [440, С. 17]. Під комунікативно-мовленнєвими вміннями І.О. Луценко пропонує розуміти вміння управляти мовленнєвою діяльністю в процесі розв'язання різноманітних комунікативних завдань [364, С. 16].

Отже, комунікативний розвиток необхідно розглядати лише в загальному контексті соціалізації дошкільника. Слушним є зауваження О.І. Зимньої щодо ґрунтовної експериментальної розробки лише одного виду мовленнєвої діяльності – говоріння. Саме звідси вживання терміна “мовленнєвий розвиток” на сторінках багатьох досліджень [237, С. 127].

Для нашого дослідження важливим є аналіз мовно-мовленнєвого розвитку дитини дошкільного віку.

Особливістю мовлення є те, що воно не виникає саме по собі, а лише з внутрішньої потреби мовця щось повідомити, тобто воно завжди вмотивоване. Науковцями (І.О.Зимня, Ю.І. Пассов та ін.) доведено, що мотив мовлення, здатний автентично викликати бажання говорити, виникає лише в мовленнєвій ситуації. На думку К. Менг, якщо комунікативне завдання цікаве партнеру і дозволяє використати в комунікації не тільки мовленнєвий, але й зоровий канал, має місце поступова (стадіальна) інтеракційна обробка комунікативної мети [380, С. 256]. Проте ступінь використання комунікацій інтеракційного характеру не залежить від віку дитини.

Для здійснення комунікативного підходу необхідно враховувати особливості комунікативного акту, який є основною одиницею спілкування. За визначенням М.І. Лісіної, спілкування – це взаємодія двох або більше людей, що спрямована на узгодження та поєднання їхніх зусиль із метою налагодження стосунків і досягнення загального результату [353]. З цього випливає, що для процесу спілкування необхідними умовами є наявність співрозмовника (адресата), на якого має орієнтуватися мовлення адресанта, і мети спілкування, яка породжується певними мотивами, що виникають у конкретній мовленнєвій ситуації. Отже, комунікативне мовлення пов'язане з такими поняттями: мотив,

що спонукає до вступу в діалог або розповіді про щось (монолог), ситуація мовлення, мовленнєве завдання, а також наявність співрозмовника, оволодіння культурою спілкування.

*Сутність комунікативного підходу до формування граматично правильного мовлення дітей дошкільного віку*, на нашу думку, полягає в тому, що процес навчання повинен підпорядковуватися моделі процесу спілкування.

Щоб ситуація спілкування дорослого з дитиною була комунікативно адекватною, необхідно використовувати провідну діяльність цього віку (ігрову), провідну форму спілкування (ситуативно-ділова та позаситуативно-пізнавальна) відповідно до рівня сформованості мовних засобів [429].

Зазначимо, що ми використовуємо положення Л.С. Виготського про два типи навчання: спонтанне та спеціально організоване, або, за термінологією автора, – “реактивне”. Проте, на наш погляд, доречно говорити також і про латентне (приховане) навчання, яке забезпечується накопиченням чуттєвого та інформаційно-мовленнєвого досвіду, що складає базу ясних і неясних знань (за термінологією М.М. Поддьякова) [448]. Спонтанне навчання досить метафорично описувалося Л.С. Виготським як “рух дитини за власною програмою”, що визначається передусім тим, що вона “сама бере з довкілля” [127, С.426-427].

Накопичення спонтанного мовленнєвого досвіду дитиною дошкільного віку може бути організоване дорослим через збагачене предметно-просторово-мовленнєве середовище, спеціально вмотивовану мовленнєву діяльність, творчу продуктивну діяльність, мовленнєве спілкування дитини й дорослого. Справді, дошкільник “сам бере” щось із середовища, але не без участі та впливу дорослого. Особливістю мовлення є те, що воно не виникає саме по собі, а лише з внутрішньої потреби мовця щось повідомити, тобто воно завжди вмотивоване. Саме тому педагог повинен змодельовати на занятті штучну мовленнєву ситуацію, створюючи мотивацію для дитячих висловлювань. Зауважимо, що необхідно враховувати одну головну умову: така ситуація має

мати особистісну значущість для дошкільника, бути для нього близькою, здатною викликати бажання висловитися.

М.І. Жинкін доводив: "...хоча репліка нібито миттєво злітає з вуст, шлях її від думки до закінченого повідомлення довгий" [212, С. 316]. Початком слугує мотиваційно-спонукальний рівень мовленнєвої діяльності. Як відомо, мотив – це підстави, привід для якої-небудь дії, вчинку; причина, спонука, а мотивація – це сукупність мотивів, доказів для обґрунтування чогось [406].

Мотиваційний бік засвоєння в психології розглядався в роботах Д.Н. Богоявленського, Л.І. Божович, О.Д. Божович, О.М. Леонтьєва, А.К. Маркової та ін. [66; 71; 72; 74; 345; 371]. Мотив є синтезом особистісних і ситуаційних змінних, сукупністю різних спонукань, диференційованих залежно від суб'єкта й специфіки його діяльності. Домінуючими в ієрархії мотивів навчальної діяльності дітей мають бути внутрішні мотиви, а саме: потреба в інформації, тобто природна допитливість дитини дошкільного віку. Ступінь ефективності взаємозв'язку між мотивацією і навчанням буде залежати від місця, яке посідає навчальна діяльність у мотиваційній сфері того, хто навчається [73; 372]. Так, у молодших школярів мотиви учіння становлять тільки 12%, переважають головним чином фактори, пов'язані з моральним ставленням до навчання. Мотивація молодших школярів має ряд негативних характеристик, які заважають навчанню, як-от: інтереси дитини недостатньо дійові, тому що не можуть довго підтримувати навчальну діяльність; інтереси хисткі, тобто ситуативні, швидко задовольняються і без підтримки вчителя можуть згасати і не поновлюватися; інтереси дитини малоусвідомлені, що виявляється в невмінні назвати, що і чому їй подобається в матеріалі, який пропонується дорослим тощо.

На думку А.К.Маркової, молодший шкільний вік – це початок становлення мотивації учіння [370].

Малодослідженою є й проблема мотиваційної включеності суб'єкта в процес навчально-мовленнєвої діяльності. Ця проблема виходить за межі психології діяльності, вона цікава й для лінгвістів, психолінгвістів, методистів.

Майже недослідженим є питання зв'язку мотиваційної інтрогенної мовленнєвої активності дитини дошкільного віку і навчально-мовленнєвої діяльності.

У нашому розумінні *інтрогенна* (від лат. *intro* – рух із середини) *мовленнєва активність дитини дошкільного віку* – це активність, яка виходить із внутрішнього імпульсу і спрямована внутрішніми зусиллями суб'єкта мовленнєвої діяльності. Термін *інтрогенна поведінка* вперше було використано Д.М. Узнадзе у значенні “поведінка, яка вільна від спонування ззовні, тобто спрямована установкою, визначеною зсередини” [580, С.381].

У процесі мовленнєвої діяльності вихідний мотив, інтенції суб'єкта прояснюються, конкретизуються – визначаються ядро й периферія мотиваційної сфери. Мотив – це стимул, який виконуючи роль спонукального фактора, визначає діяльнісний акт, є рушійним джерелом дії, яка за його допомогою стає мотивованою, навіть, коли не зовсім усвідомлюється суб'єктом [238].

Як відомо, головним у теорії Л.С.Виготського є його трактування внутрішньої психологічної організації процесу породження мовлення. Провідна ідея фазної структури породження мовленнєвого висловлювання може бути висловленою в загальній формулі: відношення думки до слова є передусім не річ, а процес, цим відношення є рух від думки до слова і навпаки – від слова до думки [130]. Отже, *першою ланкою* процесу породження мовлення Л.С.Виготський *називає мотивацію*.

*Наступна ланка – це думка*. Проте термін “думка” Л.С. Виготський уживає в двох значеннях: по-перше, це процес, по-друге, певний етап цього процесу. Науковець зазначає, що “оформлення самої думки” стоїть між “мотивом, який породжує будь-яка думка” та “опосередкуванням її у внутрішньому слові”, а далі – можна простежити шлях “від мотиву через думку до внутрішнього мовлення” [130]. Відомий психолог зазначає, що в людини після висловлювання завжди є опосередковане відчуття: “Чи правильно передано думку?”. У контексті нашого дослідження цікавим є висновок О.О. Леонтьєва про те, що коли шукати для “думки” Л.С.Виготського

синонімічний, але менш багатозначний термін, то таким терміном, вочевидь, буде “мовленнєва інтенція”, яка формується процесами мотивації” [338].

Теорія внутрішнього мовлення дозволила Л.С.Виготському виявити *третьою ланкою* мовленнєвого породження – *внутрішнє мовлення*. За визначенням Т.М. Ушакової терміном “внутрішнє мовлення” позначається психофізіологічне явище, яке характеризується включенням у процес його перебігу мовленнєвих механізмів поряд із відсутністю мовленнєвих виявів (внутрішнє мовлення) [589, С. 140]. Дослідники проблеми внутрішнього мовлення усвідомлюють її різному: перші – як мовлення “про себе” (Б.Ф. Баєв [36], Л.С. Виготський [30] та ін.) – як особливе явище, що має якісну відмінність від зовнішнього мовлення і є складовою необхідною основою (П.Я. Гальперін [133], О.О. Леонтєв [337] та ін.). На думку Л.С. Виготського, смислом і є те “внутрішнє слово”, яким опосередковується думка або мовленнєва інтенція.

*Четвертою ланкою* процесу породження мовлення автор періодизації називає “*опосередкування думки в значеннях зовнішніх слів*”, тоді як О.О. Леонтєв називає це етапом реалізації внутрішньої програми і підкреслює його неоднорідність, виокремлюючи такі підетапи: а) тектограматичний, який зберігає симультанну природу внутрішнього програмування, але передбачає часткову об’єктивізацію елементів програми; б) фонограматичний (лінеаризація програми відповідно до “граматики смислу”); в) синтаксичне прогнозування (перехід до “граматики мовлення”) [335; 243; 576].

*П’ятою, останньою*, ланкою, є етап опосередкування думки в словах, який передбачає акустико-артикуляційну реалізацію мовлення й процес фонації, “озвучування” мовлення [127]. Поданий аналіз трактування внутрішньої психологічної організації процесу породження мовлення є базовим для нашого дослідження, тому що мотиви мовленнєвої поведінки дитини суттєво змінюються впродовж дошкільного дитинства. Молодший дошкільник діє у більшості випадків як дитина переддошкільного віку, тобто під впливом ситуативних почуттів і бажань. Учинки дитини старшого дошкільного віку стають більш усвідомленими.



Проте, на думку В.С. Мухіної, можливо виявити деякі види мотивів, що будуть типовими для всього дошкільного дитинства [393, С. 225]. Це передусім мотиви, пов'язані з *інтересом дітей до світу дорослих*, із бажанням діяти і говорити, як дорослі. Наступну групу мотивів В.С. Мухіна називає *ігровими мотивами*, пов'язаними з інтересом до самого процесу гри [393, С. 226]. Ці мотиви з'являються під час оволодіння ігровою діяльністю і переплітаються із прагненням дитини діяти, як дорослий. Неабияке значення в поведінці дитини дошкільного віку відіграють мотиви *установлення та збереження позитивних взаємин з дорослими та іншими дітьми*. На рубежі раннього та дошкільного дитинства виникають *мотиви самолюбства, самоствердження*. Наприкінці старшого дошкільного віку формуються пізнавальні мотиви та мотиви змагання. Зміни в мотивах упродовж дошкільного дитинства досить суттєві. Між різними видами мотивів складається супідрядність, ієрархія мотивів (О.Л. Кононко [289], В.С.Мухіна [393] та ін.). Супідрядність мотивів є найважливішим новоутворенням у розвитку особистості дитини дошкільного віку.

Ступінь ефективності тих чи інших мотивів у процесі формування граматично правильного мовлення можна визначити, лише співвідносячи їх із смислоутворюючим мотивом мотиваційної сфери суб'єкта навчання, оскільки найбільш ефективна навчально-мовленнєва діяльність спостерігається за наявності стимулів, реалізованих у методах і спрямованих на задоволення смислоутворюючого мотиву.

Загальнодидактична система методів є моделлю норм діяльності під час навчання. Методи навчання розглядаються як складна педагогічна категорія, завдяки якій реалізуються ті чи інші функції навчання [445, С. 29; 11; 378; 413]. Ця система методів, і кожний конкретно метод знаходять свою реалізацію в процесі навчальної діяльності. Кожний метод є сполученням прийомів у певній системі [348, С. 157]. Проблема вдосконалення методів навчання мови інтенсивно досліджувалось й продовжує досліджуватися в різних напрямках.

Уважаємо за необхідне більш детально зупинитися на обраних нами методах і прийомах навчання.

На думку І.Я. Лернера, на методичному рівні методів може бути багато, тому що *метод – це спосіб досягнення мети*. У методиці української мови методи навчання визначаються як способи організації навчального процесу (Є.М. Дмитровський [195]), як способи взаємодії вчителя та учнів (О.М. Біляєв [61]), як об'єднана в одне ціле діяльність вчителя й учнів (Л.П.Рожило [483]).

Проте частководидактичні цілі досягаються специфічними методами, які, у свою чергу, співвідносяться із системою загальнодидактичних методів. Так, навчання мови – одна із загальних цілей, а формування граматично правильного мовлення – похідна, часткова мета [1]. Тому ми коротко з'ясуємо загальні дидактичні методи навчання мови та часткові, тобто методи досягнення часткової мети, а саме – формування граматично правильного мовлення в дітей дошкільного віку. У сучасній педагогіці склалося кілька видів класифікацій методів навчання залежно від ознак, покладених в основу тієї або іншої системи [10; С.31]. У практиці роботи з дітьми дошкільного віку визнання здобули класифікації методів за джерелом знань і типом пізнавальної діяльності.

Вважаємо за доцільне у межах дослідження також виявити *поняття “способи навчально-мовленнєвої діяльності”*.

Свого часу М.М. Скаткін, характеризуючи спільну діяльність дитини й вихователя, назвав її “спільно-розподіленою” [520]. Автор підкреслив, що така діяльність “здійснюється дитиною разом із вихователем”, і “організовується таким чином, щоб дитина поступово переймала всі специфічні способи усвідомленої взаємодії із середовищем, які предметно зафіксовані у формах речей, що створені людиною для людини” [520, С. 15].

Взаємодія способів діяльності дитини й педагога в процесі навчання, передбачає постійну зміну способів навчання залежно від його ходу і зміни актів навчання [308; 490; 491]. Під актом навчання І.Я. Лернер розуміє сукупність окремих частин навчання, завжди обмежених рівнями засвоєння

змісту – вихідним і прикінцевим [348]. Для нас важливим є те, що для дітей акт навчання носить більш згорнутий (спонтанний) характер, а для дитини дошкільного віку дорослий повинен поділити будь-яку процедуру на операції. Отже, дитина дошкільного віку засвоює способи дії в окремих актах навчання. На нашу думку, чим менше дитина знайома з конкретним видом мовленнєвої діяльності (слухання, говоріння), тим на більшу кількість актів педагог повинен розподілити процес навчання мови, тим ретельніше повинні відпрацьовуватися окремі операції – способи дії.

Сформулюємо важливе для нашого дослідження положення.

Якщо метод є спосіб діяльності в цілому, спосіб дії (в окремих актах процесу навчання) [622, С. 318; 145, С. 206], то *сутність способу навчально-мовленнєвої діяльності можна сформулювати так*: це упорядковані спільні дії дорослого й дитини, спрямовані, з одного боку, на навчання дорослим дошкільника всіх необхідних операцій щодо засвоєння мовленнєвих дотеоретичних знань і практичних умінь і навичок, пов'язані з різними видами мовленнєвої діяльності, а з другого боку – це засвоєння дитиною цих операцій, у нашому випадку-граматичних.

Способи дії співвідносяться із засвоєнням дітьми граматичних умінь і навичок. Ю.К. Бабанський чітко сформулював сутність понять, пов'язаних із процесом навчання, які коротко можна викласти так: діяльність відбувається завдяки сукупності певних дій [463]. Способи здійснення дій є операціями. Свідоме володіння певним прийомом діяльності є вмінням. Уміння, яке доведене до реально можливого автоматизму, характеризується вже як навичка [34].

У особистісно-орієнтованому включенні кожної дитини в навчально-мовленнєву діяльність неабияке значення мають не тільки форми організації цієї діяльності, створення середовища, але й методи, завдяки яким реалізується весь зміст.

Отже, системність і цілісність навчально-мовленнєвої діяльності досягається через добір методів, відповідних етапам засвоєння дітьми знань, умінь, норм тощо. У зв'язку з тим, що єдиної стрункої теоретично

обґрунтованої і практично вивіреної системи методів навчання мови дітей дошкільного віку (а саме – методів формування граматично правильного мовлення) й до сьогодні не існує, ми передусім скористалися класифікацією, яка запропонована відомим українським лінгводидактом О.М. Біляєвим. Він розрізняє такі основні методи навчання української мови: усний виклад матеріалу (розповідь, пояснення); бесіда (евристична, повторювальна, узагальнювальна); спостереження над мовою; робота з підручником, метод вправ [58, С. 21]. Зазначимо, що класифікація методів навчання граматики, запропонована Л.П.Рожило, не втратила своєї актуальності й дотепер [483]. Так, науковець пропонує систематизувати методи навчання граматики за джерелом знань: слово (усне або друковане), образ, практична діяльність дітей. На нашу думку, найбільш доцільними для навчання граматики дошкільників є такі методи: зв'язний виклад педагога, бесіда (джерело знань – слово); спостереження над мовою, використання наочності й технічних засобів навчання (джерело знань – образ); вправи (джерело знань – практична діяльність). Усвідомлення всієї системи методів навчання граматики, чітке уявлення їх дидактичної структури дає можливість широкого використання в безпосередній практичній роботі з дошкільниками. О.М. Біляєв слушно зауважує, що метод вправ повинен зайняти чільне місце у методиці навчання мови, “без тренування, одними лише поясненнями, не можна домогтися вироблення вмінь і навичок, конче потрібних у житті” [47, С. 66].

Серед прийомів (елемент методу) найменше в дошкільній лінгводидактиці описано ігрові.

Для нашого дослідження важливим є розмежування понять “мовна гра”, “мовленнєва гра”, “лінгвістична гра”, “мовленнєва вправа”. Перше поняття тлумачиться як феномен спілкування, то останні є прийомами роботи. Мовлення, як відомо, не є незалежною діяльністю, як правило, воно завжди включене в іншу діяльність.

Якщо в пізнавальній діяльності психологічним стрижнем, що мотивує й спрямовує активність дитини є цікава “проблемна історія”, то під час навчання

мови таким стрижнем має бути цікава для дитини гра [615]. Психологи, які переймалися проблемами дитячої гри (Л.С. Виготський [130], Д.Б. Ельконін [205], О.В. Запорожець [229], О.М. Леонтьєв [344] та ін.), виокремлюють гру як провідну діяльність дитини дошкільного віку. На думку М.І. Жинкіна, мовленнєві процеси не можна розглядати у відриві від комунікативного акту [216, С. 4]. Тільки врахування умов мовленнєвої комунікації найбільш повно й глибоко може дати усвідомлення мовленнєвого процесу. Отже, психологи впевнені, що треба вивчати мовця, а не відривати його від мовлення. Упевненість М.І. Жинкіна щодо вивчення мови і мовлення в нерозривному зв'язку із процесом спілкування підкріплюються його численними дослідженнями у галузі психології мовлення [212].

У формуванні граматично правильного мовлення в дітей дошкільного віку єдиною психологічно значущою “макродіяльністю” буде гра. На думку болгарських учених М.Н. Дернової та Т.І. Какачевої, ігрові вправи на словотворення можуть бути складовими компонентами мовленнєвого заняття, на якому активно використовуються приказки, розповіді, казки тощо [261, С.27]. Саме складність і абстрактність граматичних категорій зумовлюють необхідність уводити їх до мовленнєвих ситуацій, а також мовленнєвих дидактичних ігор.

З погляду психолінгвістів, у живій комунікації творчість виявляється передовсім у вигляді мовної гри. Мовна гра в широкому розумінні, за Б.Ю. Норманом, це використання мови для досягнення надмовного, естетичного ефекту [407]. Філософи й психологи називають гру однією з фундаментальних складників культури людства. *Мовна гра – це феномен мовленнєвого спілкування, змістом якого є установка на форму мовлення, бажання досягти у висловлюванні ефектів, близьких до ефектів художньої словесності* [152, С. 158].

*Мовна гра відрізняється як від дитячої словотворчості, так і від лінгвістичної гри. Гра починається лише тоді, коли дошкільник оволодів нормативними способами мовленнєвої комунікації. Мовна гра може торкатися*

всіх мовних рівнів, а найбільш яскравим виявом є словотвірна гра, яка нагадує дитячу словотворчість. Такий тип мовної гри виявляється в okazіоналізмах, словах-хвилинка, які створюються за частотними словотвірними моделями.

Процес засвоєння дитиною мови має характер активного творчого пошуку. Перша практична граматики, якою керується дитина, достатньо проста. У формуванні морфологічної системи дитячого мовлення існує певна закономірність: тут виразно спостерігається рух від конкретного до абстрактного, від образного до умовного. Так, дитина спочатку оволодіває граматичною категорією числа іменника і лише потім – формами відмінка.

Дошкільник створює “свою” граматику, намагаючись зробити її універсальною, тому винятки із правил категорично відкидаються. Відомо, що дитина усуває також і мовні явища, які були зумовлені історичним розвитком, уніфікуючи формотворення.

На думку С.Н. Цейтлін, дитяча граматики більш послідовна, ніж та, якою користуються дорослі [628]. Ця граматики, як зауважує авторка, спирається на більш загальні закономірності, морфологічні надмоделі. У контексті дослідження ми будемо послуговуватися терміном “*дотеоретична граматики*”, який розуміємо як сукупність знань, необхідних дитині дошкільного віку, щоб створити висловлювання самій і зрозуміти висловлювання інших, на основі використання словотвірних і синтаксичних операцій. Створена таким чином система не зазнає винятків і логічних невідповідностей, а саме – у ній немає перешкод, які накладаються на носіїв мови граматичною нормою. Ненормативні морфологічні форми дитячого мовлення нагадують продукти мовної гри дорослих, але відмінність в тому, що мовна гра базується на свідомому порушенні норми, тоді як дитина створений okazіоналізм вважає єдиною можливою формою [151]. Отже, використання терміна “мовна гра” щодо навчання мови дітей дошкільного віку є недоречним.

З’ясуємо дефініцію “*мовленнєва гра*”.

Відомо, що в дошкільному віці провідним видом діяльності є гра, яку психологи розглядають як природний та необхідний етап у людському житті. У

грі, особливо в соціально-рольовій, відбувається орієнтація в суспільних відносинах, ведеться підготовка до майбутнього дорослого життя [39], оцінюються власні вчинки та дії тощо. Неабияке значення має гра і в оволодінні дітьми граматично правильним мовленням. Можливість виконувати різні ролі, необхідність вступати в мовленнєвий контакт – це передумови оволодіння мовленням, яке розвивається в грі. Входження в “роль” у дитячому віці може бути настільки сильним, що мовлення від дійової особи за психологічними характеристиками практично не відрізняється від власного мовлення дитини.

Використання ігор, ігрових вправ під час навчання граматично правильного мовлення не тільки відповідає психологічним потребам цього віку, але й створює оптимальні умови для формування багатьох процесів, необхідних для засвоєння мовлення. Так, загальновідомі ігри з мовленнєвим “навантаженням” – “Ходить гарбуз по городу”, “Подояночка” – є мовленнєвими, тобто іграми, які дають можливість дитині вступати в мовленнєвий контакт, оволодівати екстралінгвістичними засобами спілкування. Аналіз змісту методичних посібників, які спрямовані на навчання мови та розвиток мовлення дітей, дає підстави стверджувати, що більшість запропонованих мовленнєвих ігор є штучними, ізольованими від мовленнєвих завдань, не відповідають віковим та психологічним особливостям дошкільників [10; 244; 539]. Навіть якщо діти й будуть грати в таку гру, то тільки за наказом дорослого, тому що більшість запропонованих авторами мовленнєвих ігор не мають мотиву. Використання дидактичних ігор, на нашу думку, є також недоречним, тому що мовленнєва активність дітей є штучною. Інші ігри, хоча й можуть викликати певний інтерес дошкільника, проте майже нічого не дають для формування граматично правильного мовлення, тому що це словесні ігри, які, спрямовані на активізацію, збагачення або уточнення лексики.

На нашу думку, *мовленнєві ігри* дітей – це ігри, в яких мовлення виступає способом спілкування, що обмежене правилами гри.

Отже, для вирішення дидактичних завдань щодо навчання дошкільників мови і розвитку мовлення термін “мовленнєва гра” є не зовсім влучним. На

нашу думку, найбільш доречним є термін “лінгвістична гра”. Обґрунтуємо цю тезу. Виходячи з того, що лінгвістика – це наука про закони будови й функціонування мови, спробуємо сформулювати визначення лінгвістичної гри.

*Лінгвістична гра* – це гра, виконання правил якої повинно сприяти формуванню як усіх ярусів мови (фонологічного, морфологічного, лексико-семантичного, синтаксичного), так і здатності дитини до мовної рефлексії. У свою чергу, мовна рефлексія не можлива без знань дошкільника про мову (дотеоретичних, на практичному рівні). Лінгвістична гра, як і будь-яка гра з правилами, має свою структуру, а саме: ігровий задум-ситуацію, у яку вводиться дитина; ігрові дії; ігрові завдання, які визначають ігрові дії; ігровий матеріал; ігрові правила, серед яких є правила спілкування.

На нашу думку, слід класифікувати лінгвістичні ігри за змістом їх структурних частин і метою, яка передбачає формування одного з рівнів (ярусів) мови. Так, ми виокремлюємо *ігри на формування звукової культури мовлення* (фонологічний рівень), *словесні ігри* (лексико-семантичний рівень), *граматичні ігри* (морфологічний рівень), *ігри на розвиток зв'язного мовлення* (синтаксичний рівень). Зауважимо, що в “чистому вигляді” лінгвістичних ігор майже не існує. Це пов'язано зі специфікою власне мовленнєвої діяльності.

Пояснимо також нашу точку зору щодо використання терміну “комунікативна гра”. На жаль, у більшості випадків автори, які використовують цей термін, і до сьогодні помилково ототожнюють поняття “комунікація” і “спілкування” [439], хоча це не синоніми. Терміном “комунікативна гра” можна назвати гру, правила якої спрямовані на передачу інформації мовленнєвими й немовленнєвими засобами (оптико-кінестетичними, паралінгвістичними, екстралінгвістичними, просторово-часовими). На нашу думку, використання терміна “комунікативна гра” в методиці навчання мови і розвитку мовлення може мати місце для закріплення, відпрацювання вміння або навички, проте дидактичного навантаження (саме навчити чогось) вона не має.

Отже, розглянуті методи навчання мови і розвитку мовлення дітей дошкільного віку досить різноманітні. Кожен із них використовується залежно



від висунутої на мовленнєвому занятті мети і визначається рівнем сформованості граматичних знань, умінь і навичок в дітей, рівнем їх мовленнєвої активності чи пасивності.

### **3.3. Аналіз чинних програм дошкільних навчальних закладів щодо формування граматично правильного мовлення в дітей**

Зупинимося на аналізі змісту завдань щодо формування граматично правильного мовлення в чинних програмах дошкільних навчальних закладів. Зауважимо, що обсяг аналізованого розділу достатньо великий, тому, на наш погляд, є недоцільним наводити повний витяг із програм. Скористаємося лише прикладами завдань, які є відмінними у програмах.

Аналіз змісту п'яти програм, а саме: “Малятко” [369], “Дитина” [193], “Витоки мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку” [113], “Українське дошкілля” [581], “Розвиток українського мовлення в дошкільників” [191] довів, що показники кількості граматичних завдань, які подані у програмах, досить строкаті і нерівноцінні щодо запропонованого матеріалу.

Наведемо далі витяг із програми “Витоки мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку” [113], як однієї із програм, яка найбільш повно відбиває завдання щодо формування граматично правильного мовлення в дітей дошкільного віку в програмі (розділ словотворення).

Так, програма передбачає в дітей *молодшого віку* сформувати певні граматичні вміння й навички, а саме: утворювати нові дієслівні форми за допомогою префіксів “*на-, за-, з- (с-)*” (казати – наказати – сказати; в’язати – зав’язати – нав’язати; робити – зробити – наробити) та суфікса “*-ся*” (митися, вітати – вітатися, возити – возитися, нести – нестися); утворювати присвійні прикметники від іменників (*мама – мамин, соловейко – соловейків*) [113, С. 29-30].

*Дітей середнього віку* передбачається навчити утворювати нові форми іменників, що позначають професію людини (чи її діяльність), від іменників

(шахта – шахтар, пошта – поштар, ліс – лісник, меблі – мебляр, кобза – кобзар, таксі – таксист), від дієслів (лікувати – лікар, відвідувати – відвідувач, водити – водій, писати – писар, письменник, виховувати – вихователь, учити – учитель), від іменників чоловічого роду утворювати іменники жіночого роду (письменник – письменниця, вчитель – вчителька, лікар – лікарка, льотчик – льотчиця, продавець – продавщиця, провідник – провідниця, кравець – кравчиха). Утворювати іменники із суфіксом “-к(о)” (невмивайко, забудько, крутійко, хвалько), назви приміщень із суфіксом “-альн(я)” (спальня, вмивальня, роздягальня, їдальня, купальня, вітальня), посуд із суфіксом “-иц(я)” (хлібниця, цукорниця, серветниця, салатниця, сільниця, цукерниця). Дітей цього віку слід учити утворювати дієслова від іменників (вихователь – виховувати, водій – водити), від прикметників (білий – біліє, синій – синіє, темний – темніє, радісний – радіє), за допомогою префіксів “пере-” (їхати – переїхати, йти – перейти, нести – перенести), “об-, обі-, о-” (йти – обійти, їхати – об’їхати, летіти – облетіти, в’язати – обв’язати, писати – описати), “роз-” (бити – розбити, казати – розказати), “-к-” (ойкати, тикати, гейкати, нікати), а також звуконаслідувальних слів: гав – гавкати, кря – крякати, му – мукати, ках – кахикати, ку-ку-рі-ку – кукурікати, тьох – тьохкати. Учити утворювати складні прикметники (рудий – рудий, синій – синій, великий – превеликий, смачний – пресмачний) [113, С. 35-37].

Дітей шостого року життя слід навчити утворювати нові іменники – назви приміщень від іменників (свиня – свинарник, корова – корівник, птах – пташник, кури – курник, шпак – шпаківня, вівці – вівчарня, овечник, пес – псарня, кінь – конюшня, кріль – крільник). Дітей цього віку продовжують учити утворювати різні форми складних прикметників (червоний бік – червонобокий, червоні щоки – червонощокий, світлий і зелений – світло-зелений, білуватий і синій – білувато-синій; біле обличчя – білолиций, чорні очі – чорноокий). Утворювати наказові форми дієслів із часткою “но” (скажи-но, тікай-но, візьми-но, зроби-но); прислівників тільки-но, колись-но) [113, С. 42-43].

У програмі “Витоки мовленнєвого розвитку дитини дошкільного віку” подано завдання для дітей сьомого року життя, які за певних причин не пішли до школи із шести років. Так, дітей цього віку в ігрових і дидактичних вправах слід навчити утворювати нові слова – різні частини мови: складні іменники з двох іменників (*ліс і степ – лісостеп; птахи і ферма – птахоферма; ліс і смуга – лісосмуга; небо і схил – небосхил*), від іменника і дієслова (*пара і возити – паровоз; перекочувати і поле – перекотиполе; пара і плавати – пароплав; крига і ламати – криголам; м’ясо і рубати – м’ясорубка* тощо); від іменника і прикметника (*чорний і слива – чорнослив; жовтий і цвіт – жовтоцвіт; довгий і носик – довгоносик; вузький і колія – вузькоколійка; білий і ручка – білоручка*), від числівника й іменника (*перший і клас – першокласник, один і літа – одноліток*); від займенників “сам, весь, все” (*сам і оцінка – самооцінка, все і світ – всесвіт; все і знання – всезнайка*); складні прикметники від двох прикметників (*гіркий і кислий – гірко-кислий; яскравий і синій – яскраво-синій*), від прикметника та іменника (*густий і листя – густолистий, білий і сніг – білосніжний, сірий і око – сіроокий*), від прислівника та прикметника (*багато і національний – багатонаціональний; багато і поверховий – багатопверховий*).

Діти цього віку можуть утворювати нові слова з допомогою префіксів (*без вусів – безвусий, без голосу – безголосий; без краю – безкрайї; проти пожежі – протипожежний; проти грипу – протигрипозний; на стіл – настільний; перед днем – переддень; не є друг – недруг; не є воля – неволя; без риби – безриб’я; між бровами – міжбрів’я*), суфіксів (*кравець – кравчиха – кравчиня; плавець – плавчиха – плавчиня; ведмідь – ведмедиця – ведмедиха; ткач – ткаля; актор – актриса; пропадати – пропацїй; довгий – довгуватий – довгастий – довгенький – довгісенький – довгесенький; рідний – рідненький – ріднесенький, собака – собачка – собаченя; кішка – кошеня – котеня – котик – коток – коточок; гуркіт – гуркотіти*). Утворювати слова з “нів” – *півхліба, пів’яблука, піввідра, півцукерки*, прикметники за допомогою префіксів і суфіксів (*старий – старенький – старуватий – пристаркуватий – старезний – занадто старий*) [113, С.51-52].

У додатку Г у таблицях і діаграмах проілюстровано кількість завдань у зазначених програмах щодо формування граматично правильного мовлення. У таблицях також подано кількість завдань, а в діаграмах – розподіл граматичних завдань за віковими групами та співвідношення завдань із морфології й словотворення. Аналіз кількості завдань щодо формування граматично правильного мовлення в чинних програмах розвитку, навчання й виховання у дошкільних навчальних закладах подано в додатку Д.

У аналізованих програмах має місце такий розподіл: у *середньому завдань на словозміну* в молодшому віці – 6,2; у середньому віці запропоновано 7,2; для дітей шостого року життя – 6,2, а для дітей сьомого року – 6,6. Частина завдань на словозміну від загальної кількості завдань щодо формування граматично правильного мовлення в дітей дошкільного віку становить 51,17%.

*Завдань на формотворення* в аналізованих програмах найменше. Так, у молодшому віці середній показник становить 1,4; у середньому віці запропоновано 1,8 завдань; для дітей шостого року життя – 1,8, а для дітей сьомого року – 3,4. Частина завдань на формотворення від загальної кількості завдань щодо формування граматично правильного мовлення в дітей дошкільного віку становить 16,41%.

*Завдань на словотворення*, у порівнянні з морфологічними, найбільше. Так, у молодшому віці середній показник становить 1,4; у середньому віці запропоновано 5,0 завдань; для дітей шостого року життя – 7,0, а для дітей сьомого року – 5,2. Частка завдань на словотворення від загальної кількості завдань щодо формування граматично правильного мовлення в дітей дошкільного віку становить 32,42%.

У програмі “Українське дошкілля” завдання на словозміну подані в такій кількості: молодший вік – 3; середній вік – 7, для дітей шостого й сьомого року – по 6 завдань; завдання на формотворення розподілилися так: молодший вік – 1 завдання, середній вік – 1; шостий рік життя – 1; сьомий рік – 2 завдання [581]. На жаль, укладачі цієї програми проігнорували результати досліджень науковців (А.Г. Арушанова [27], Г.П. Беякова [51], Л.О. Калмикова [262; 264],

Г.І. Ніколайчук [402], Ф.О. Сохін [546], О.С. Ушакова [587; 588] та ін.) щодо “словотвірного вибуху” у віці п’яти-семи років. Тому завдання на словотворення у програмі розподілені так: молодший вік – 1 завдання, середній вік, шостий рік і сьомий рік – по 3 завдання. Зауважимо, що навіть середньостатистичний показник показує нерівномірність розподілу завдань між морфологією й словотворенням (морфологія – 67,58%, словотворення – 32,42%). Унаочнені дані наведено в додатку Г (діаграма 3.11). Конкретизація програм за висунутими завданнями наводить на сумні роздуми щодо рівня усвідомлення авторами та укладачами змісту граматичної компетенції дитини дошкільного віку.

Аналіз “Програми для середньої загальноосвітньої школи 1-2 класи” (розділ “Українська мова”) щодо завдань формування граматично правильного мовлення дітей молодшого шкільного віку [464; 187]. У чинній програмі початкової школи (розділ “Українська мова”), на відміну від чинних програм дошкільної ланки освіти, завдання на формування граматично правильного мовлення в дітей молодшого шкільного віку чітко не визначені, хоча є достатньо ґрунтовні дослідження Т.Ф. Потоцької, які підтверджують необхідність уважного ставлення саме до словотвірної роботи з початку навчання у школі [457-459]. Основна мета курсу “Українська мова” (відповідно до Державного стандарту початкової загальної освіти) – “забезпечити розвиток, удосконалення умінь і навичок усного мовлення (слухання-розуміння, говоріння); навчити дітей читати й писати; сформувати певне коло знань про мову і мовні уміння; забезпечити мотивацію навчання рідної мови” [464]. Цей навчальний предмет (освітня галузь) будується за такими трьома змістовими лініями: комунікативною, лінгвістичною, лінгвоукраїнознавчою.

Комунікативна змістова лінія визначається основною і передбачає розвиток усного й писемного мовлення учнів, їхнє вміння користуватися мовою як засобом спілкування, пізнання, впливу. З цією метою передбачається розвиток, удосконалення усних видів мовленнєвої діяльності, якими учні певною мірою оволоділи в дошкільному віці (слухання-розуміння; діалогічне, монологічне мовлення).

Як бачимо, серед перерахованих видів мовленнєвої діяльності відсутні завдання формування граматично правильного мовлення. Ці завдання фрагментарно виділені в поясненні щодо змісту лінгвістичної змістової лінії, яка, за визначенням авторів програми, полягає у формуванні в учнів знань про мову, умінь виконувати певні види мовного аналізу, має пропедевтичний характер. Ця робота має підпорядковуватися “розвитку орфоепічних, лексичних, *граматичних*, правописних умінь” [464, С. 10].

Дослідження Л.Й. Айдарової ще на початку 70-х років ХХ ст. довели, що молодший шкільний вік найбільш сприятливий щодо мовленнєвого розвитку [5, С. 28; 8]. Очевидно, саме у цей період, який, на жаль, пропускається педагогами, необхідно розвивати й формувати основи лінгвістичного розвитку. Дослідниця вказує на те, що можливості формування лінгвістичного ставлення до слова в дітей дошкільного віку набагато більші, ніж ми собі уявляємо. Аналіз програми початкової школи стверджує, що ті великі резерви мовленнєвого розвитку дітей, які вже відомі, й дотепер не використані. Науковці звертають увагу на те, що для кардинальних змін у шкільній мовній освіті передусім підмурівок повинен бути закладений інакше [5; 7; 220; 223; 386; 460; 478; 538; 541].

Так, Л.П. Федоренко наполягала на тому, що опанування дитиною шкільних дисциплін – це засвоєння лексики, яка може бути засвоєна тільки в тому випадку, коли учень зрозуміє, у яких зв'язках і відношеннях знаходяться названі лексемами реалії, конкретні або мисленнєві [605, С. 146]. Це забезпечується усвідомленням граматичних форм рідної мови. Граматична будова, за влучним висловлюванням мовознавців [150], це логіка мови, організуючий початок, який забезпечує використання всіх її засобів у зв'язному мовленні [160].

У пояснювальній записці до програми початкового навчання української мови виокремлено такі аспекти роботи: навчання грамоти; мовленнєва діяльність; знання про мову, мовні уміння; правопис; графічна навичка письма тощо. Деякі завдання щодо формування граматично правильного мовлення

зафіксовано тільки в розділі “Знання про мову, мовні уміння”. Проілюструємо аналіз програми прикладами завдань: “Початкове навчання мови *передбачає пропедевтичну роботу* з формування у школярів знань про одиниці різних мовних рівнів (текст, речення, слово в його лексичному й *граматичному* значеннях, звуки мовлення)” [464, С. 14]; “...збагачення їхнього мовлення різними граматичними формами...” [464, С. 15] – завдання на формотворення або словозміну; “...розвиток уміння користуватись мовними засобами відповідно до норм літературної мови (орфоепічних, лексичних, *граматичних*)...”; “...уміння правильно утворювати форми слова...” [464, С. 15] – завдання на формотворення або словозміну; “...дотримуватися норм лексичної сполучуваності, ...наголошування слів” [464, С. 15] – завдання на словозміну; “...регулярно пропонувати для практичних завдань складання словосполучень, речень із слів, що належать до тих частин мови, поглиблена робота над якими не передбачається програмою початкових класів, але якими учні часто користуються, починаючи з першого класу. Це числівники в різних відмінках (*до шістдесяти п’яти додати п’ять...*)” [464, С. 15] – завдання на словозміну; “прислівники, прикметники вищого й найвищого ступенів порівняння (*швидко – швидше – найшвидше; великий – більший – найбільший і под.*)” [464, С. 15] – завдання на формотворення; “займенники різних розрядів (*цей, той, всякий, самий та ін.*)”, завдання на словозміну; “...відповідна мовна робота необхідна і на уроках з інших предметів. Так, на уроках природознавства, опрацьовуючи тему “Тіло людини”, учитель повинен показати, наприклад, форми слова “хребет”, зразки словосполучень з ним (*кістки хребта, провести по хребту, із викривленим хребтом і т. ін.*)” [464, С. 15] – завдання на словозміну.

В інших розділах програми початкового етапу навчання української мови робота з формування граматично правильного мовлення не планується.

У розділі “Мовленнєва діяльність” наголошується, що в розвитку писемного мовлення необхідно передусім звертати увагу на зміст, а не на “огріхи в побудові речень, правописі” [464, С.14].

Безпосередньо в програмі можна виділити такі елементи завдань щодо формування граматично правильного мовлення: 1 клас. Розділ *“Читання й письмо. Навчання грамоти”*: “доповнювати 2-3 незакінчені речення зі зв’язного висловлювання, записувати доповнені речення (*Я навчаюсь у... класі. Я вже умію...*)” [464, С. 22] – завдання на словозміну. Розділ *“Знання про мову. Мовні уміння”*: “уміння доповнити речення 1-2 словами, добираючи їх самостійно чи вибираючи із запропонованого учителем ряду слів” [464, С. 23] – завдання на словозміну.

Як видно з аналізу змісту роботи з формування граматично правильного мовлення в початковій школі (1 клас), завдань щодо опанування способами словотворення не зафіксовано. Спробуємо віднайти ці завдання в програмі для 2 класу: розділ *“Знання про мову. Мовні уміння”*, підрозділ *“Значення слова”*: “уміння правильно добирати слова для доповнення речення...” [464, С. 30] – завдання на словозміну; “зміна слів, які відповідають на питання *хто? що?* за числами (*один – багато*). Уміння утворювати множину іменників (у простих випадках, без уживання терміна). Правильно вживати іменник у множині чи однині у складеному реченні” [464, С. 30] – завдання на словозміну; “практичне змінювання цих слів (прикметників) за числами” [464, С. 31] – завдання на словозміну; “уміння зв’язати між собою слова, які відповідають на питання *хто? що? який? яка?*” [464, С. 31] – завдання на словозміну; “уміння пов’язувати слова в реченні за допомогою службових частин мови” [464, С. 31] – завдання на словозміну. Підрозділ *“Корінь слова. Спільнокореневі слова”*: “добір спільнокореневих слів із найуживанішими в мовленні школярів коренями” [464, С. 31] – уперше фіксуємо завдання на словотворення.

*Завдання щодо сформованості умінь в учнів 2 класу на кінець навчального року*: “скласти й записати 2 зв’язаних між собою речення за змістом малюнка (враховується зміст і граматична правильність побудови речення)” [464, С. 33] – завдання на словозміну; “пов’язати між собою два слова словами *на, в, під, і але* або без них” [464, С. 33] – завдання на словозміну.



Аналіз “Програми для середньої загальноосвітньої школи. 1-2 класи” та чинних програм дошкільної ланки освіти на предмет відображення в них наступності у формуванні граматично правильного мовлення дітей дошкільного та молодшого шкільного віку дає підстави констатувати: відсутня наступність щодо навчання дітей словозміни, формотворення, словотворення; має місце фрагментарна, неконкретна, непослідовна визначеність цих завдань у чинній програмі початкової ланки освіти; завдання щодо сформованості умінь в учнів 2 класу наприкінці навчального року не відповідають змісту програмового матеріалу.

### ВИСНОВКИ З ТРЕТЬОГО РОЗДІЛУ

Труднощі, які дитина дошкільного віку зазнає під час засвоєння лінгвістичних понять (звук, склад, слово, речення), а також абстрактних граматичних значень слова, зумовлені певною причиною, а саме: засвоєння названих структур пов’язано передусім з умінням робити предметом свого усвідомлення слово, його звуковий і морфологічний склад.

Граматичне чуття мови в дитини дошкільного віку виникає неусвідомлено, в умовах мовленнєвої практики без теорії, як другорядний продукт діяльності, що спрямована не на отримання знань із мови, а на оволодіння практикою мовленнєвого спілкування. У цьому випадку предметом свідомого засвоєння дитини стає не граматичне правило або поняття, тобто засіб мовленнєвого спілкування, а сам результат – пристосування своєї мовленнєвої діяльності до мовленнєвих умов, як наслідок – в дитини розвивається граматичне чуття мови, зокрема, здатність визначати граматичну форму й уміння вивести граматичне правило на практичному (дотеоретичному) рівні.

Аналіз викладених вище наукових підходів дав підстави в межах дослідження використати таку класифікацію: *до мовної компетенції дитини дошкільного віку ми відносимо фонетичну, лексичну, граматичну, до мовленнєвої – діалогологічну. Граматичну компетенцію розуміємо як*

ключову, що виявляється в неусвідомленому вживанні граматичних форм рідної мови згідно із законами, правилами морфології, словотворення й синтаксису, у чутті граматичної правильності, наявності навичок коригування правильності вживання граматичних норм. Граматична будова рідної мови має бути опанована дітьми в дошкільному віці, тому що засвоєння всіх граматичних форм рідної мови є показником готовності інтелекту дитини до засвоєння шкільної програми за всіма розділами.

Змістом граматичної компетенції в дітей дошкільного віку є практичне засвоєння дітьми граматичної будови мови як чіткої системи мовних одиниць і правил їх функціонування у сфері морфології (форм словозміни, формотворення), словотворення та синтаксису. Різні явища граматичної будови мови дитина дошкільного віку засвоює по-різному, на кожному віковому етапі є свої труднощі долаття їх і досягнення.

Збагачення мовлення дитини дошкільного віку складними граматичними структурами (морфемними, словотвірними, синтаксичними) важливе з двох причин. По-перше, багатство індивідуального мовлення дитини – це запорука розвитку інтелекту, мислення. По-друге, різноманітність граматичних конструкцій одночасно передбачає правильність мовлення, а правильність – це перша умова культури мовлення, тому що тільки досягнувши правильності мовлення, можна вдосконалювати точність, доречність, доцільність тощо.

Формування граматично правильного мовлення в дітей дошкільного віку приведе до розвитку мовлення, засвоєння практичних (дотеоретичних) знань про мову, оволодіння граматичною правильністю мовлення як базовим рівнем формування мовної особистості в дошкільному віці.

*Навчально-мовленнєва діяльність дитини дошкільного віку* – це спеціально організований дорослими процес, основою якого є систематизована форма спілкування, що забезпечує мовленнєвий розвиток дошкільника. *Мовленнєвий розвиток дитини* дошкільного віку – це процес набуття оптимального щодо віку кола лінгвістичних уявлень, мовленнєвих умінь і навичок, результатом якого є розвиненість мовлення, сформованість мовленнєвої активності, самостійність у

наслідуванні мови та остенсивному оволодінні лінгвістичною інформацією, вміння використовувати різноманітні засоби спілкування.

*Індивідуальний мовленнєвий розвиток* підпорядковується загальній закономірності – він знаходиться під впливом двох головних факторів – внутрішнього (програма спадкоємності) і зовнішнього (навколишнє середовище).

*“Дотеоретична граматики”* – це сукупність знань, необхідних дитині дошкільного віку, щоб створити висловлювання самій і зрозуміти висловлювання інших, на основі використання словотвірних і синтаксичних операцій.

Ґрунтовний аналіз чинних програм розвитку, навчання і виховання дітей дошкільного віку дає підстави стверджувати, що завдання на формування граматично правильного мовлення закладено в програмах, проте вони дуже розкидані в різних розділах, не систематизовані, про що свідчать і різні назви: “У країні граматики” [193], “Дитяча граматики” [369], “Граматики правильності мови” [581], “Граматики правильності мовлення” [113]. До того ж має місце неструктурованість завдань: відсутня логіка у запропонованих завданнях (спочатку завдання з морфології, потім – синтаксису, знову – морфологія тощо), не враховується мовне навантаження на дитину певного віку, не узгоджується кількість завдань на словозміну і словотворення.

Аналіз чинної програми початкової школи (розділ “Українська мова”) показав, що, на відміну від чинних програм дошкільної ланки освіти, завдання з формування граматично правильного мовлення в дітей молодшого шкільного віку чітко не визначено.

Отже, ті великі резерви мовленнєвого розвитку дітей, які вже відомі й доведені вченими, й дотепер не використано.

## РОЗДІЛ 4

### ОСОБЛИВОСТІ ВЖИВАННЯ Й УСВІДОМЛЕННЯ ГРАМАТИЧНИХ КАТЕГОРІЙ ДІТЬМИ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

#### 4.1. Аналіз стану методичної роботи з педагогічними кадрами щодо формування граматично правильного мовлення дітей

Першим етапом роботи виступив пошуково-розвідувальний експеримент, метою якого було вивчення стану методичної роботи з педагогічними кадрами щодо формування граматично правильного мовлення дітей, які відвідують дошкільні навчальні заклади.

Для реалізації мети першого етапу експериментальної роботи було *окреслено такі завдання*: проаналізувати перспективні й календарні плани освітньої роботи вихователів дошкільних навчальних закладів (розділ “Формування граматично правильного мовлення”), а також кількісне та якісне методичне забезпечення аналізованого розділу чинних програм; з’ясувати якісний і кількісний обсяг уживання відприкметникових утворень педагогами дошкільної й початкової ланок освіти (пасивна лексика).

У ході пошуково-розвідувального етапу експерименту нами було проаналізовано 154 плани освітньої роботи вихователів дошкільних навчальних закладів Запорізької області. Аналіз планів здійснювався за такими показниками: кількість мовленнєвих занять (комплексних і тематичних) на тиждень, квартал, рік; кількість завдань щодо формування граматичної правильності мовлення під час одного заняття, зміст граматичних завдань на занятті; кількість фронтальних, групових, індивідуально-групових та індивідуальних занять за рік, планування та види роботи з батьками стосовно зазначеної проблеми; форми методичної роботи в дошкільному навчальному закладі за останні три роки з питань навчання мови і розвитку мовлення дітей дошкільного віку. Кількісні показники аналізу планів освітньої роботи та методичного забезпечення розділу “Формування граматично правильного мовлення” подано в таблиці 4.1.

Таблиця 4.1

Результати аналізу планів освітньої роботи та методичного забезпечення розділу (середній показник)

Кількість мовленнєвих занять	<i>Комплексні заняття</i>			<i>Тематичні заняття</i>		
	тиждень	квартал	за рік	місяць	квартал	за рік
	1	7	23	1	3	9
Кількість грам.завдань	тиждень	квартал	за рік	місяць	квартал	за рік
	3	15	41	7	7	20
Зміст граматичних завдань  (завдання чинних програм/календ. планування)	<b>Середній показник за навчальний рік</b>					
	<i>Словозміна</i>		<i>Формотворення</i>		<i>Словотворення</i>	
	Мол. вік – 6/4		Мол. вік – 1/1		Мол. вік – 1/1	
	Сер. вік – 7/4		Сер. вік – 2/2		Сер. вік – 5/3	
	6 рік – 6/5		6 рік – 2/1		6 рік – 7/3	
7 рік – 6/6		7 рік – 3/2		7 рік – 5/3		
Типи мовленнєвих занять	<i>Фронтальні</i>		<i>Групові</i>		<i>Індив-групові</i>	
	Мол. вік – 24		Мол. вік – 8		Мол. вік – 4	
	Сер. вік – 24		Сер. вік – 8		Сер. вік – 7	
	6 рік – 16		6 рік – 16		6 рік – 7	
	7 рік – 17		7 рік – 15		7 рік – 6	
План. роботи з батьками	<i>Бат. збори</i>		<i>Консультації</i>		<i>Патронаж</i>	
	1		11		Не зафіксовано	
Форми методичної роботи	<i>Педради</i>		<i>Семінари</i>		<i>Консультації</i>	
	1		1		7	
						<i>Наочність</i> 3
						<i>Відкриті перегляди</i> 3

Як засвідчує таблиця 4.1, завдання щодо роботи з формування граматично правильного мовлення на комплексних заняттях упродовж кварталу розв'язувалося в середньому 15 разів, на тематичне заняття виносяться переважно ті ж завдання, що і на комплексне. Зазначимо, що зміст граматичних завдань із морфології та словотворення, переважно має хвилеподібну тенденцію. Було проаналізовано зміст усіх чинних програм із навчання мови і розвитку мовлення і виведено середній кількісний показник обсягу завдань для кожної вікової категорії. Так, кількість завдань зі словозміни для дітей молодшого дошкільного віку за програмами становила 6, фактично пропонувалося для засвоєння дітьми – 4, із формотворення – 1 (відповідно планувалося – 1), зі словотворення 3 завдання пропонується у програмах, фактично заплановано – 2. Найбільш уразливим є показник щодо вимог

програм і планування роботи зі словотворення. Наприклад, у середньому віці планується 3 завдання на рік, такі ж показники у старшому дошкільному віці.

Аналіз форм організації навчання дошкільників мови свідчить про наявну різноманітність, але в кількісному відношенні ці форми зазнають таких змін упродовж усього періоду навчання: з дітьми молодшого та середнього віку найбільш за все планується фронтальних занять – 24, групових – 8. Зазначимо, що з дітьми проводяться індивідуальні заняття, проте їх зміст спрямовано, як правило, на виконання завдань із розвитку звукової культури мовлення, рідше – зв'язного мовлення (для порівняння – 7 занять із дітьми молодшого віку і 12 з дітьми середнього віку). З дітьми старшого дошкільного віку проводиться майже порівну як фронтальних (16 занять), так і групових (15). Слід зазначити збільшення кількості індивідуальних занять із дітьми шостого та сьомого року життя (21 заняття із дітьми 6 року, 23 – з дітьми 7 року). Проте якісний аналіз знову ж відбиває тенденцію до планування завдань із розділів “Звукова культура мовлення”, “Зв’язне мовлення”, рідше – зі збагачення, активізації чи закріплення лексики.

Кількісний аналіз річних планів роботи дошкільних навчальних закладів щодо обсягу методичної роботи з педагогічними кадрами та роботи з батьками з аналізованої проблеми засвідчив наявність певних заходів, проте якісний аналіз довів їх одноманітність і непослідовність у проведенні. Так, педагоги найчастіше пропонують батькам інформацію про шляхи розвитку мовлення дітей на батьківських зборах, рідше – під час індивідуальних консультацій, використовують папки-пересувки. Не було зафіксовано такої форми роботи з батьками як патронаж. Наочність, яку пропонують вихователі, частіше торкається проблем звукової культури мовлення, ніж розвитку всіх боків мовлення дитини. Індивідуальні бесіди з батьками переважно спрямовано на загальний розвиток дитини, мовленнєвого розвитку педагоги торкаються побічно.

Для реалізації завдань дослідження було запропоновано педагогам дошкільної та початкової ланок освіти словотвірні парадигми прикметників із

певними семантичними позиціями. Прикметники, що виражають внутрішні якості людини, становлять найчисленнішу тематичну групу структурно різнотипних слів, у межах якої виділяються семантичні угруповання на основі таких інтегруючих сем, як характер, воля, темперамент, інтелект, душевний чи фізичний стан, загальна оцінка людини за її внутрішніми якостями. З метою з'ясування в пасивному мовленні дорослих можливостей реалізації словотворчого потенціалу прикметниками на позначення внутрішніх якостей людини, нами було запропоновано такі парадигми прикметників, як-от: *веселий, добрий, хитрий, здоровий, мудрий*. Зазначимо, що в обстеженні взяло участь 218 респондентів (вихователів дошкільних навчальних закладів – 109 осіб, учителів початкових класів – 109).

Наведемо перелік словотвірних парадигм зазначених прикметників, які ми виокремлювали з можливих варіантів, поданих у словотвірних словниках, наукових статтях, монографіях тощо, а також із урахуванням критеріїв добору лексики для дітей дошкільного віку:

*веселий* – веселун, веселуха, весельчак, веселка, веселик, веселість, веселощі, веселенький, веселісінький, превеселий, невеселий, веселити, веселіти, весело;

*добрий* – добряк, добряка, добряга, добро, добрість, доброта, добренький, добресенький, добренний, добрячий, предобрий, недобрий, добрити, добріти, добре, по-доброму;

*хитрий* – хитряк, хитрун, хитруха, хитрюга, хитрість, хитрощі, хитринка, хитруватий, хитрющий, прехитрий, хитренький, нехитрий, хитрити, хитро;

*здоровий* – здоровань, здоров'яга, здоров'яка, здоровко, здоровуля, здоровесенький, здоровісінький, здоровенний, здоровезний, прездоровий, заздоровий, здоровенький, нездоровий, оздоровити, оздоровчий, здоровіти, здорово;

*мудрий* – мудрець, мудрак, мудрій, мудрагель, мудрість, мудрощі, мудрація, премудрий, немудрий, мудріти, мудро.

Результати, які було одержано під час статистичної обробки даних, свідчать про більш активну реалізацію словотворчого потенціалу прикметників із боку педагогів дошкільних навчальних закладів. Ранжирування за середньоарифметичним показником уможливило групування в межах модифікації ознак, виражених твірними прикметниками, щодо інтенсивності їх прояву: “неповний (слабкий) вияв ознаки”, “сильний вияв ознаки” та “надмірний вияв ознаки”. Так, семантико-словотвірна структура деад’єктивних прикметників зі словотвірним значенням “неповний вияв ознаки” була презентована таким чином: деад’єктиви з суфіксами *-еньк-*; *-ав-* (*-яв-*); *-уват-*; *-аст-* (*-яст-*); *-ист-*; *-овит-*; деад’єктиви з префіксами *напів-*; *пів-*; *по-*. На жаль, навіть у пасивній лексиці педагогів як ДНЗ, так і початкової школи було зафіксовано мінімальну кількість відприкметникових утворень (для порівняння: педагоги ДНЗ – *веселенький* – 29% відповідей; учителі – 14,6% відповідей).

Ранжирування семантико-словотвірної структури деад’єктивних прикметників із словотвірним значенням “сильний вияв ознаки” (деад’єктиви з суфіксами *-усіньк-* (*-юсіньк-*); *-есеньк-*; *-ущ-* (*-ющ-*); *-езн-*; *-уч-* (*-юч-*); *-енн-*) уможливило зафіксувати їх у відповідях 14,6% вихователів і 2,7% учителів (на прикладі прикметника *добресенький*). Зі словотвірним значенням “надмірний вияв ознаки” нами аналізувались деад’єктиви з префіксами – *не-*; *без-*; *пре-*; *напів-*; *пів-*; *по-*. Так, вихователями було утворено прикметник “*прехитрий*” у 20% відповідях, тоді як учителями – лише у 8,2% відповідей.

Було також проаналізовано можливості реалізації словотворчого потенціалу прикметниками на позначення кольору, смаку, просторових ознак тощо.

Так, прикметники на позначення кольору в сучасній українській мові становлять чітко окреслену групу слів, які, незважаючи на певну структурно-семантичну і функціональну своєрідність, характеризуються рядом властивостей, релевантних з погляду вивчення їх дериваційного потенціалу [174, С.128]. Найбільшою дериваційною спроможністю характеризуються прикметники *білий*, *зелений*, *жовтий*, *синій*, *чорний*, для яких найменування



колеристичної ознаки є єдиною або первинною номінативною функцією. З огляду на це ми обрали для констатації в мовленні дорослих і дітей саме ці прикметники. З твірних, що входять до лексико-семантичної групи параметричних прикметників, було обрано такі: *великий, довгий, малий, товстий, глибокий*. Кількісно невелику лексико-семантичну групу прикметників становлять ад'єктиви на позначення смаку: *солодкий, гіркий, кислий, прісний, солоний*.

Добираючи прикметники, виходили з того, що категорія їстівного, репрезентантам якої притаманні ознаки смаку, загалом невелика, проте дуже важлива в життєдіяльності дитини дошкільного віку. Збагачення та активізація лексики заданими прикметниками можливе лише за умов підкріплення сенсорними еталонами.

Останню лексико-семантичну групу прикметників на позначення просторових ознак (*близький, далекий, лівий, правий, верхній*) було запропоновано з метою з'ясування можливостей повноти реалізації словотворчого потенціалу дорослими, які працюють із дітьми. Проілюструємо одержані дані на прикладі використання дериваційної спроможності прикметників на позначення кольору педагогами дошкільних навчальних закладів і початкової школи (таблиця 4.2).

Як підтверджує аналіз таблиці 4.2, вихователі дошкільних навчальних закладів більш активно використовують відприкметникові прикметники передусім із використанням демінутивних суфіксів (*-еньк(ий), -есеньк(ий)*, рідко *-ісіньк-*).

Зазначимо, що найбільшу різницю у використанні саме цих суфіксів зафіксовано й під час утворення таких відприкметникових прикметників, як-от: *зеленесенький* (вихователі – 16 випадків, вчителі – 14), *зелененький* (відповідно: 42 і 13), *жовтенський* (відповідно: 52 і 14). Прикметники із словотвірним значенням “неповний вияв ознаки” представлено лише деад'єктивами із суфіксами *-уват-* (*білуватий, зеленуватий*), *-юват-* (*синюватий*).

Таблиця 4.2

Кількісний і якісний аналіз використання дериваційної спроможності прикметників педагогами (пасивна лексика, кількісний показник)

<i>Відприкметникові утворення</i>	<i>Вихователі ДНЗ</i>	<i>Вчителі початкової школи</i>
білан	2	1
біла	8	1
білизна	4	0
білизна	0	7
білик	1	0
білило	23	6
білок	0	1
біляк	22	2
білянка	1	1
білуватий	8	7
білесенький	30	9
біленький	65	29
білявий	9	1
білити	29	9
біліти	14	6
біло	21	17
набіло	0	1

Отже, аналіз результатів засвідчує передусім бідність лексики дорослих, які працюють із дітьми. Аналіз помилок (лексичних і граматичних) в мовленні педагогів подекуди збігається з лінгвістичним аналізом мовлення вчителя-словесника, який запропоновано О.М. Біляєвим [60, С. 39]. Більш активне використання вихователями дошкільних навчальних закладів у своєму мовленні відприкметникових утворень у порівнянні з вчителями початкової школи, на нашу думку, лише свідчить про дидактичну майстерність і врахування вікових особливостей мовлення дітей, із якими працюють ці категорії педагогів [15].

Зазначимо, що використати результати контрольної-діагностичних зрізів, які проводились в дошкільних навчальних закладах щоквартально, не

виявлялося можливим. У реальній практиці обстеження мовний матеріал щодо з'ясування рівня сформованості граматично правильного мовлення обмежується декількома формами: множиною іменників у називному та родовому відмінках, суфіксальне утворення присвійних та відносних прикметників, зменшеною формою іменників, рідше – узгодженням, або керуванням. Послідовність пропонованого мовного матеріалу провокує дитину до помилок. Так, машина – машинний, черемшина – черемховий (*ДМ – черемшинний*); одна парасолька – багато парасольок, одна квасоля – багато квасолі (*ДМ – квасольок*). Дитина, не помічаючи відсутності зменшеної форми в другому варіанті, утворює за аналогією “квасольок”. Вихователі, як правило, кваліфікують це як аграматизм. Однак тенденція до генералізації граматичних форм може свідчити як про лінгвістичну научуваність дошкільника чи про його нестійку увагу, так і про “застрявання” на більш низькому рівні мовного розвитку і низьку культуру мовленнєвого спілкування в родині тощо.

Аналіз одержаних даних змусив нас у подальшому вдатися до проведення наступного етапу констатувального експерименту, метою якого є з'ясування рівнів сформованості граматично правильного мовлення в дітей дошкільного віку.

#### **4.2. Умови проведення діагностичного обстеження мовлення дітей молодшого, середнього і старшого дошкільного віку**

Метою другого етапу констатувального експерименту було з'ясування кількісного і якісного обсягу вживання дітьми граматичних категорій під час занять із навчання мови і розвитку мовлення, а також у нестимульованому спілкуванні впродовж дня (ігрова діяльність, самостійна художня діяльність, спілкування з однолітками, невимушені бесіди з дорослими тощо). *Аналіз мовлення* полягав у виявленні особливостей усного мовлення респондентів щодо передачі змісту та смислу висловлювання за допомогою граматичних засобів.

Передусім був проведений пошуково-розвідувальний етап дослідження, який передував констатувальному експерименту. Головною метою цього етапу було уточнення завдань експерименту і висунутих на основі теоретичного дослідження гіпотез. Це дослідження охоплювало перевірку раціональності обсягу роботи та обґрунтування вибору контингенту досліджуваних, арсеналу методик, відпрацювання процедури збирання інформації, а також взаємодії між особами, які будуть брати участь у дослідженні.

Під час цього етапу дослідження було розроблено діагностичні методики: лінгвістичні казки для дітей, перевірена надійність і валідність завдань, відпрацьовані анкети, бланки інтерв'ю, документації для фіксування результатів дослідження. Вибірка відповідала вимогам репрезентативності щодо досліджуваних. Для повномасштабного проведення експериментальної роботи було залучено 453 дитини, рідною мовою яких була українська, ось чому кількість залучених до експериментальної роботи дітей дошкільного віку дає нам можливість стверджувати про репрезентативність вибірки.

Передусім вивчалось нестимульоване мовлення дітей молодшого, середнього і старшого дошкільного віку, а саме: вивчався стан мовленнєвого розвитку кожної дитини і складалися загальні характеристики мовлення дітей певної групи. Головною умовою оцінки мовленнєвого розвитку було досягнення контакту з дитиною. Було враховано, що кожна дитина має свій особливий, унікальний шлях мовленнєвого розвитку, який може зовсім не збігатися з розвитком мовлення інших дітей.

*Оцінка стану розвитку мовлення дитини охоплювала:* збирання інформації (спостереження за мовленням дитини, аналіз відповідей, продуктів дитячої діяльності, бесіди з батьками тощо [22; 178; 416; 418]); реєстрацію одержаних даних; інтерпретацію одержаних результатів.

Вивчення мовлення дітей не обмежувалося одним методом. Під час проведення констатувального етапу експериментальної роботи намагалися, щоб вивчення було повним, досконалим і дійовим завдяки застосування різних методів, об'єднаних у систему, що дозволяло у звичних умовах поведінки і

діяльності дитини всебічно виявити стан її мовленнєвого розвитку. Було використано спостереження, бесіди, доручення. Ці методи вивчення мовлення дитини цілком були доступні кожному вихователю, що в подальшому дало змогу залучити достатню кількість дітей до обстеження.

*Спостереження* сприяло вивченню мовлення дитини за різних обставин її життя: на прогулянці, у грі, на заняттях тощо. Істотним моментом в його організації було складання плану, у якому було передбачено, що і як слід спостерігати, а також фіксувати мовленнєві явища, які спостерігаються. Для цього пропонувалося робити точні й докладні записи про поведінку та дії дітей. Висловлювання було зафіксовано у спеціальному протоколі (час, місце, ситуація), використовувались також технічні засоби. Спостереження за мовленням дітей виявилось ефективним, тому що проводилося систематично, планомірно і цілеспрямовано впродовж тривалого часу, помічені факти мовленнєвої поведінки і діяльності дитини дістали пояснення з розкриттям причин, що призвели до певних вад, а також визначалися шляхи мовленнєвого впливу.

*Бесіда* була допоміжним методом вивчення мовлення дитини. Нею скористалися, щоб з'ясувати рівень мовленнєвого розвитку, ставлення дитини до різних явищ дійсності, до інших дітей, їхніх вчинків тощо.

*Метод доручень* було використано як один із видів природного експерименту. За допомогою його вивчалися індивідуальні мовленнєві особливості та потенціальні можливості конкретної дитини під час виконання доступних завдань. Для з'ясування індивідуальних особливостей мовлення дитини аналізувались продукти її діяльності – малюнки, ліплення, конструювання. Залучення респондентів до цього виду діяльності дало змогу експериментатору в подальшому більш об'єктивно проаналізувати стан мовленнєвого розвитку кожної дитини.

Багато істотної інформації було також одержано з *аналізу мовлення батьків та рідних дитини*. Було використано бесіди про дитину, спрямовані на розкриття особливостей мовлення дорослих, що становлять мовленнєве

середовище дитини. Зазначимо, що експериментальні заходи планувались і проводилися в години, відведені режимом дошкільного навчального закладу для самостійної діяльності дітей у груповій кімнаті й на прогулянці, а саме: з 9 год. 45 хв. до 12 год., з 15 год. 30 хв. до 17 години. Запис результатів експериментів проводився одночасно двома-трьома особами (вихователь, методист, студенти педагогічного училища), які впродовж спостереження докладно фіксували мовлення дітей. Потім одержані записи зіставлялися і на їх основі складалися протоколи. Спостереження одночасно декількома особами давало змогу одержати більш об'єктивні дані експерименту.

У процесі пошуково-розвідувального етапу експериментальної роботи було обстежено 453 дитини (109 дітей молодшого віку, 112 – середнього, 117 дітей шостого і 115 сьомого року), оформлено 453 протоколи, які характеризували мовлення дітей. Проілюструємо це прикладом протоколу, який пропонувався для заповнення експериментатором під час спостереження за дитиною.

### Протокол №

*спостереження за мовленням дитини під час нестимульованого мовлення*

Дошкільний навчальний заклад № \_\_\_\_\_ місто (село, с.м.т.) \_\_\_\_\_ район  
\_\_\_\_\_ область \_\_\_\_\_

Дата обстеження \_\_\_\_\_

Прізвище та ім'я дитини \_\_\_\_\_

Вік: \_\_\_\_\_ роки(ів) \_\_\_\_\_ міс. \_\_\_\_\_ днів

Вид діяльності дитини під час обстеження мовлення дорослим (гра або будь-яка продуктивна діяльність, описати ситуацію, в якій проводиться реєстрація мовлення)

Початок спостереження (вказати час, хв.) \_\_\_\_\_ год. \_\_\_\_\_ хв.

Час закінчення спостереження \_\_\_\_\_ год. \_\_\_\_\_ хв.

*Запис нестимульованого мовлення дитини:*

Підпис експериментатора, який проводив спостереження \_\_\_\_\_

Одержані під час нестимульованого мовлення кількісні показники вживання категорій слів наведено у таблиці 4.3.

Таблиця 4.3

Кількісні показники вживання категорій слів дітьми дошкільного віку (%)

Вік/ Категорії слів	Молодший дошкільний вік	Середній дошкільний вік	Старший дошкільний вік	
			6 рік	7 рік
іменники	29,75	30,0	39,5	40,7
дієслова	30,05	30,2	21,3	20,42
прикметники	0,7	1,1	1,7	1,77
числівники	0,9	1,3	1,5	1,57
займенники	12,2	12,7	12,9	13,0
дієприкметники	0,08	1,1	1,3	1,37
дієприслівники	не зафіксов.	0,1	0,2	0,23
прислівники	5,25	5,7	5,9	6,1
прійменники	5,12	5,5	5,7	5,77
сполучники	2,6	3,0	3,1	3,17
частки	5,15	5,1	5,2	4,7
вигуки	7,08	3,2	1,1	0,8
зв'язки	0,58	0,4	0,3	0,2
модальні слова	0,54	0,6	0,3	0,2

Як видно з таблиці 4.3, кількісний склад аналізованих категорій слів (іменники, прикметники, дієслова, прислівники) є достатньо строкатим. Так, якщо іменники та дієслова становлять майже третину вживаних дітьми частин мови, то прислівники – тільки 5,7% від загальної кількості. Аналіз кількісного складу прикметників під час нестимульованого мовлення довів низький відсоток їх вживання дітьми.

Так, дітьми молодшого віку було вжито 0,7% прикметників від загальної кількості вживаних слів під час нестимульованого мовлення, тоді як дітьми середнього дошкільного віку – 1,1% і відповідно дітьми шостого і сьомого року – 1,7% і 1,77%. Зазначимо також різницю за віковими показниками: у молодшому віці вживання прикметників складає 0,7%, у середньому – 1,1%, відповідно шостий і сьомий роки – 1,7% і 1,77%. У відсотковому відношенні

приріст прикметників до сьомого року складає 62,15%, тоді як кількість дієслів починає зменшуватися. Для порівняння наведемо дані щодо дієслів: у молодшому віці вживання дієслів в мовленні складає – 30,05%, у середньому – 30,2%. Діти шостого і сьомого років життя відповідно – 21,3% і 20,42%.

Зауважимо, що зроблений аналіз кількості вживаних частин мови в мовленні дітей дошкільного віку, за даними різних авторів (Ю.А. Аркін [19, С. 148], Н.І. Підгорна [442, С. 62], Stern С. und Stern W. [672] тощо) є достатньо розбіжним. Так, Н.І. Підгорна [442, С. 62], досліджуючи мовлення старших дошкільників, а саме дітей шостого року, аналізує лише деякі частини мови, не виокремлюючи дієприслівники, дієприкметники тощо. Авторка пояснює це насамперед наочно-образним мисленням старших дошкільників, яке пов'язане з відомими їм явищами й фактами, тому що в дітей цього віку існує тісний зв'язок “предмет-дія”, за допомогою якого вони виражають основну функцію названого іменника.

Звісно, розбіжності в показниках лише свідчать про відсутність ґрунтовних досліджень мовлення дітей на великій статистичній вибірці, а також про те, що до сукупної вибірки подаються лише дані стану мовлення дітей, охоплених суспільним дошкільним вихованням, тобто тих, із ким проводилася спеціальна робота з розвитку мовлення.

Результати нашого дослідження засвідчили наявність прикметників у мовленні дітей усіх вікових категорій. Однак у мовленні дошкільників зафіксовано лише якісні прикметники на позначення зовнішньої форми предметів (величина, розмір, колір). Молодші дошкільники та діти середнього віку (найчастіше в ситуаціях нестимульованого мовлення) використовували екстралінгвальні засоби (міміку, жести), ігноруючи мовленнєве спілкування (особливо це було помітно в мовленнєвопасивних дітей).

Одержані результати пошуково-розвідувального етапу експериментальної роботи змусили нас вдатися до розробки завдань зі стимульованим мовленням дітей. констатувальний експеримент щодо визначення рівня сформованості граматично правильного мовлення в дітей дошкільного віку здійснювався



з урахуванням загальних положень щодо вимог під час організації діагностування дітей.

На наш погляд, обстеження граматичної будови мови дитини дошкільного віку без урахування обсягу її лексики неможливе. Ось чому кількість запропонованого дитині мовленнєвого матеріалу була більша, ніж потім обчислювалась. Обстеження мовлення дітей ґрунтувалося на загальних та лінгводидактичних принципах діагностики. Назвемо лише основні методологічні принципи, які було використано для з'ясування усвідомлення і вживання дітьми граматичних категорій.

*По-перше, враховувався комплексний підхід.* Це вимога всебічного вивчення та оцінки мовленнєвої діяльності дитини дошкільного віку різними спеціалістами (вихователем, психологом, методистом). Досягнення такого рівня оцінки можливе у структурі спеціально організованого дослідження, яке дозволяє здійснити обмін діагностичною інформацією, відпрацювати оптимальні методи та прийоми професійної взаємодії (як корекції, так і подальшого розвитку мовлення).

*По-друге, було взято до уваги цілісний, системний аналіз.* Відомо, що розвиток мовлення дитини дошкільного віку тісно пов'язаний із такими психічними процесами, як сприймання різної модальності, пам'ять, мислення тощо [254]. Залежно від швидкості формування того чи іншого психічного процесу різняться й діапазон індивідуальних відмінностей у мовленнєвому розвитку. Так, в дитини може запізнюватися формування звуковимови, проте випереджати словниковий запас (як активний, так і пасивний), бути наявні аграматизми тощо. Зважаючи на це, діагностичні методики передбачали дослідження різних ярусів мови.

Ще одним принципом, який було враховано, є *принцип динамічного вивчення.* Цей принцип ґрунтується на сформульованому Л.С. Виготським положенні про загальні закономірності розвитку дитини і завданнях актуальної та ближньої зони розвитку [130]. Спираючись на ці положення, ми розробили

методику співвідносного аналізу, завдяки чому можна дійти висновків про ефективність (або навпаки) мовленнєвого впливу.

Ми розрізняємо діагностику як загальний підхід та діагностування як процес (складову частину) практичної педагогічної діяльності. Діагностика мовлення дитини – це прояснення всіх обставин перебігу дидактичного процесу, достеменне визначення його результатів. У нашому розумінні *діагностування мовленнєвого розвитку дитини дошкільного віку* повинно охоплювати контроль, перевірку, оцінювання, накопичення статистичних даних, їх аналіз, вияв динаміки, тенденцій і закономірностей та прогнозування подальшого мовленнєвого розвитку.

З метою оцінки стану мовлення дітей молодшого, середнього та старшого дошкільного віку було використано кількісний метод обробки даних констатувального експерименту.

У процесі складання схеми дослідження керувалися розробленими нами методиками з'ясування вживання, усвідомлення та рефлексії щодо практичного засвоєння правил морфології і способів словотворення дітьми дошкільного віку. Передусім *параметрами*, тобто величинами, що характеризують основні якості процесу [412, С. 492] і зберігають своє постійне значення [406, С.208] *було обрано: словозміна, форматворення, словотворення*. До кожного параметру нами було виокремлено 7 критеріїв, тобто ознак (мірил) взятих за основу класифікації [406, С.382], за якими і було здійснено обстеження. Критерії та способи обстеження необхідно було уніфікувати як для одержання порівняльних результатів, так і для досягнення необхідної єдності під час опису цих результатів. Для нас було важливо, не втрачаючи інформації, виявити найбільш значущі критерії, тому що під час статистичної обробки фактичних даних надмірна інформація (за конкретним завданням) викривляє результат, який очікується.

Було введено 7-бальну систему оцінювання результатів як загального мовленнєвого розвитку дитини, так і рівня сформованості граматично правильного мовлення. За умов правильного виконання 7 завдань, дитина

одержувала 7 балів, тобто 1 бал за кожне завдання. Кожна діагностична методика складалась із трьох серій завдань. За умов правильного виконання всіх завдань дитина могла одержати 21 бал, а за правильне виконання чотирьох задіяних нами методик – 84 бали.

Так, показники визначення рівня практичного засвоєння правил морфології та способів словотворення дітьми дошкільного віку мали такий вигляд: *високий рівень (7 балів)* – дитина самостійно виконує всі запропоновані їй завдання; *достатній рівень (6 балів)* – дитина 5 завдань виконує самостійно, інші 2 – після уточнень з боку дорослого; *середній рівень (5 балів)* – дитина самостійно виконує 4 завдання, 3 – після уточнень з боку дорослого; рівень, нижче від середнього (*4 бали*) – дитина виконує 3 завдання самостійно, потребує уточнень з боку дорослого перед виконанням інших 4 завдань; *низький рівень (3 бали)* – дитина 1-2 завдання виконує самостійно, потребує уточнень з боку дорослого перед виконанням інших 5-6 завдань.

Отже, нам удалося одержати максимально об'єктивні дані. З цією метою рівень стартових характеристик (тобто рівень мовлення конкретної дитини) оцінювався нами як низький – 1-й рівень, нижче від середнього – 2-й рівень, середній – 3-й рівень, 4-й рівень – достатній, 5-й рівень – високий. Таке ранжирування дозволить у подальшому відстежити проміжні та прикінцеві результати методики і побачити динаміку мовленнєвого розвитку дітей вікової групи.

Розроблена нами методика обстеження рівнів сформованості граматично правильного мовлення дітей дошкільного віку є комплексною щодо діагностування мовленнєвої функції дитини.

Окреслимо позитивні моменти, які було нами зафіксовано під час проведення діагностичних зрізів.

*По-перше*, будь-який застосований діагностичний зріз давав можливість сукупно діагностувати сформованість різних сторін мовлення, різних рівнів внутрішнього мовленнєвого механізму при породженні мовлення. В основі методики – теоретична модель мовленнєвої комунікації Т.М. Ушакової, яка

дозволяє бачити, що формування граматичного оформлення словосполучення або речення відбувається в ланці внутрішнього мовлення і передбачає роботу всіх ланок мовленнєвого механізму [593].

Погоджуючись із запропонованим підходом, виокремлюємо *рівні вживання граматичних категорій і форм, усвідомлення та здатності дитини до рефлексії*. На рівні усвідомлення з метою діагностики пропонувалися завдання на усвідомлення, осмислення й узагальнення. Рівень засвоєння (вживання) аналізувався після виконання дитиною завдань на утворення нової граматичної категорії. Останній рівень – здатність до рефлексії, або можливість розширення зони найближчого мовленнєвого розвитку - передбачав з'ясування можливостей виконання дитиною дошкільного віку завдань на стандартне або творче застосування набутих граматичних знань і навичок.

*По-друге*, запропонована методика може бути використана як діагностичний інструмент при визначенні вікових характеристик розвитку мовлення дитини дошкільного віку, яке згідно з діяльнісним підходом, розглядається як спосіб комунікативної діяльності.

*По-третє*, методика діагностування може бути використана для оперативного обстеження дитини дошкільного віку з метою з'ясування ступеня та рівня сформованості граматичної будови мови.

Нарешті, методика дає можливість визначити рівень сформованості мовленнєвої активності дитини і здатності до ініціативної творчої роботи з запропонованим висловлюванням, до креативного розгортання внутрішнього задуму в зовнішнє висловлювання, до вміння передавати думку за допомогою екстралінгвальних засобів спілкування, до відбору найточніших мовних засобів для креативного відтворення запропонованого мовленнєвого матеріалу, а також здатності дошкільника діяти самостійно, ініціативно, без підказок, навідних запитань, пауз тощо. На думку Л.М. Паламар, сформованість мовленнєвої активності в дитини є свідченням творчого оволодіння відповідними знаннями та вміннями, що є запорукою успішного становлення в подальшому мовної

особистості [420], тобто особистості, що виявляє високий рівень мовної і мовленнєвої компетенції.

Суттєвим є те, що під час індивідуального діагностування (в ситуаціях стимульованого мовлення) дитина виконувала завдання за допомогою дорослого. Зауважимо, що було передбачено особливий вид допомоги, коли експериментатор з'ясував, що дитина не може виконати сама, але робить за допомогою педагога. Саме така форма пропонування завдань дала можливість з'ясувати не тільки рівень, на якому знаходилася дитина, але й що може вона зробити за допомогою дорослого, тобто окреслити зону "найближчого розвитку" (за Л.С. Виготським) [130]. За результатами діагностування ми дійшли висновку і про такий важливий компонент, як наочність, тобто здатність до практичного засвоєння правил граматики у спілкуванні з дорослим, схильність дитини до допомоги та швидкість засвоєння нових способів дій.

Відзначимо *деякі особливості проведеної діагностики рівня мовленнєвого розвитку певної дитини*. На основі аналізу вітчизняної та зарубіжної літератури щодо загальних засад діагностування дітей, використані завдання, які було розраховано на роботу експериментатора з дитиною в приміщенні дошкільного закладу. Для чистоти проведення експерименту фронтального обстеження дітей не проводилося. Було застосовано індивідуальне обстеження, під час якого експериментатор працював лише з однією дитиною та фіксував її усні відповіді. Індивідуальне обстеження проводилося так, щоб відповіді дитини не могли чути її однолітки.

Зауважимо, що в обстеженні брали участь лише діти, які самі висловлювали бажання спілкуватися, охоче залишалися з експериментатором наодинці. Відповіді фіксувалися в спеціальних протоколах, причому записи, які робилися дорослим, не відволікали дитину. Не було зафіксовано жодного випадку, коли дитина негативно реагувала на присутність сторонніх дорослих. Загальна тривалість індивідуального обстеження не перевищувала 15-25 хвилин.

Було розроблено тексти лінгвістичних казок, що об'єднували різні види завдань. Завдання підпорядковувалися загальній меті обстеження: за допомогою відносно коротких випробувань визначити рівень мовленнєвого розвитку дитини (обсяг активної і пасивної лексики, оволодіння граматичними категоріями), з'ясувати реальні досягнення дошкільника, які склалися в результаті спеціального навчання, а також мовленнєві потенції (можливості, що знаходяться в прихованому вигляді, але можуть бути виявлені за певних умов). Ці завдання було згруповано за принципом добору парадигм прикметників. Основним показником добору парадигм були вікові, психологічні та індивідуально-типологічні особливості дітей дошкільного віку, а також частота вживання цих парадигм у мовленні дорослого під час реалізації завдань чинних програм розвитку, навчання і виховання дошкільників.

З метою з'ясування рівнів практичного засвоєння правил морфології, а також способів словотворення прикметників, утворених за допомогою префіксів і суфіксів дітьми дошкільного віку, а також вивчення можливостей розширення зони найближчого мовленнєвого розвитку було розроблено серії експериментальних завдань, які передбачали створення ситуацій стимульованого мовленнєвого спілкування під час використання лінгвістичної казки.

Під *лінгвістичною казкою* розуміємо складений експериментатором текст, зміст якого спрямовано на практичне (дотеоретичне) ознайомлення дітей дошкільного віку з лінгвістичними термінами, на розвиток “мовного чуття” в доступній для дітей формі. Зміст лінгвістичних казок завжди мав достатню кількість лексичних або граматичних одиниць, залежно від дидактичної мети.

У дослідженні ми також використовували лінгвістичні ігри з казковим сюжетом, у яких герої є наскрізними. Так, для підвищення мотивації до виконання завдань за казковим сюжетом, було використано наскрізних персонажів, які достатньо відомі дітям завдяки дитячим ігровим журналам “Пізнайко” та “Вулик”: борсучок Пізнайко та всі його друзі – білочка Проня,

хом'ячок Ласунчик, Стара Ворона, Бджілка Жужка, Крокодил Крокі, Жабка Жанка та інші.

Незвичні ситуації лінгвістичної казки, що мали підвищене мовленнєве навантаження, повинні були допомогти дитині зорієнтуватися, вжити необхідну форму, а експериментаторові – з'ясувати наявність в активному мовленні тієї чи іншої категорії. Для з'ясування місця відприкметникових утворень в активному мовленні дітей перевірялося їх вживання за допомогою спеціально створених ситуацій мовленнєвого спілкування (далі – стимульоване мовлення).

Під час з'ясування рівня сформованості граматично правильного мовлення також було використано стандартизоване інтерв'ю. Для проведення інтерв'ю готувався спеціальний інструментарій – бланки з текстами лінгвістичних казок, у яких у закритій формі пропонувалися варіанти запитань. Фіксування відповіді дитини-респондента проводилося з помічником педагога, а розшифрування запису бесіди – після інтерв'ювання. Дитина-респондент, яка виступала в ролі об'єкта, знала про свою участь у дослідженні і про необхідність взаємодії з дорослим (попередня вмотивованість казковою ситуацією).

*У процесі складання лінгвістичних казок додержувались певних вимог, які можна сформулювати в такий спосіб: початок казки було вмотивовано на певний вік дитини; зміст казки був цікавим та пізнавальним для дитини; обсяг казки був компактним (розповідання кожної казки не займало більше часу, ніж цього вимагає вік дитини); використання малюнків до казок відповідало дидактичним вимогам (пояснення змісту запитання [93]; зниження монотонності, психологічного навантаження тощо); урахування співвідношення відкритих і закритих запитань, прямих і опосередкованих, контрольних і дублюючих; завдання, які виконувала дитина під час розповідання їй казки, були інформативні (вирішувати щонайбільше 6-7 завдань); вихід з ігрової ситуації за бажанням дитини.*

Було також враховано особливості сприймання літературних творів дітьми різної статті. Як відомо, інтереси в дошкільників до пізнавальної

інформації, яка пропонується дорослим, різні [393]. Загальновідомі факти про більш високий рівень літературного розвитку дівчаток (уміння краще розбиратися в стосунках між героями, мотивах їхніх вчинків тощо), ніж хлопчиків. Тому для чистоти сприймання тексту, ми обирали загальновідомих позитивних героїв, вчинки яких не впливали б на відповіді дітей.

Також додержувалися певних вимог до формулювання запитань дитині-респонденту під час діагностування: адекватне усвідомлення дитиною дошкільного віку всіх слів, які пропонує педагог; врахування вікових, статевих, індивідуально-типологічних особливостей дітей та рівня мислення, орієнтацію на соціальну навіюваність (значущість думки дорослого, однолітка, бажання бути “хорошим”).

Процедура опитування дітей дошкільного віку також ґрунтувалась на вимозі достовірності інформації, яка отримується. Так, загальновідомо, що діти-респонденти можуть вибирати деякі варіанти “відходу” від запитань. Цими варіантами є: “соціальна бажаність” – стратегія респондента давати відповіді, які йому здаються привабливими для дорослого; “конформність” – стратегія давати відповіді, які, на думку дитини-респондента, відповідають загальноприйнятим, бажання “бути як всі”, не виокремлюватися; “негативізм” – стратегія свідомо давати відповідь, що протилежна прийнятим соціальним нормам (у дітей дошкільного віку майже не фіксується). Тому дбали про створення нейтральних ситуацій, коли інтерв’ю (лінгвістична казка, гра тощо) пропонується незнайомим для дітей дорослим (методистом ДНЗ, вихователем іншої групи) в приміщенні, в якому дитина вже перебувала (ігрова кімната). Оскільки в дошкільному віці значущим є кожний рік життя дитини, а завданням нашого дослідження є ще й з’ясування вікової динаміки сформованості граматично правильного мовлення, фіксували можливості виконання завдань дітьми кожного віку, враховуючи рік і місяць на момент опитування. Так, до складу групи молодшого віку фактично входять діти від 3,0 до 3,11 років, до групи середнього віку – від 4,0 до 4,11 років тощо. З такою умовністю вікових відмінностей слід погодитися, тому що підбиття середнього балу вікової групи



принципово стирає цю умовність і особливості індивідуального мовленнєвого розвитку. Співвідносність індивідуального розвитку дітей ми запропонуємо під час опису результатів констатувального експерименту там, де цей показник буде суттєвим.

Зауважимо також, що загальні принципи оцінювання відповідей визначеними балами, уможливили з'ясування середнього показника успішності виконання певних діагностичних завдань дітьми всіх вікових категорій, проте для кожної граматичної категорії цей показник – свій, а з'ясовані тенденції щодо засвоєння цих категорій теоретично і фактично підтверджені.

#### **4.3. Особливості практичного засвоєння дітьми правил морфології та способів словотворення відприкметникових іменників**

Започатковуючи експеримент, ми розробили три серії завдань для з'ясування рівнів практичного засвоєння правил морфології та способів словотворення відприкметникових іменників дітьми молодшого, середнього і старшого дошкільного віку.

Метою експерименту було з'ясувати які відприкметникові утворення найчастіше вживаються дітьми дошкільного віку в активному мовленні, а також наявні в пасивному словнику. Далі наводимо *критерії практичного засвоєння правил морфології, а також способів словотворення відприкметникових іменників дітьми дошкільного віку.*

*Критерії практичного засвоєння правил словозміни відприкметникових іменників дітьми дошкільного віку, зокрема, утворення родового, давального, знахідного, місцевого відмінків; використання кличної форми; утворення однини та множини; складання оповідання за малюнком із використанням згаданих деад'єктивів.*

*Критерії засвоєння правил формотворення відприкметникових іменників дітьми дошкільного віку: утворення давального (на прикладі істот, власних*

імен – 2 слова, неістот – 2 слова), орудного відмінків (2 слова); складання оповідання за малюнком із використанням відприкметникових іменників.

*Критерії засвоєння правил словотворення відприкметникових іменників дітьми дошкільного віку: утворення відприкметникових іменників за допомогою суфіксів -ун, -ак (-як), -иц(я), -ул(я), -ість, -изн(а), -оц(і).*

Наведемо також показники визначення рівня практичного засвоєння правил морфології та способів словотворення відприкметникових іменників дітьми дошкільного віку (окремо для кожної серії завдань):

*високий рівень* (7 балів) – дитина самостійно виконує всі запропоновані їй завдання;

*достатній рівень* (6 балів) – дитина 5 завдань виконує самостійно, інші 2 – після уточнень з боку дорослого;

*середній рівень* (5 балів) – дитина самостійно виконує 4 завдання, 3 – після уточнень з боку дорослого; рівень,

*нижче від середнього* (4 бали) – дитина виконує 3 завдання самостійно, потребує уточнень з боку дорослого перед виконанням інших 4 завдань;

*низький рівень* (3 бали) – дитина 1-2 завдання виконує самостійно, потребує уточнень з боку дорослого перед виконанням інших 5-6 завдань.

Отже, до високого рівня сформованості граматично правильного мовлення було віднесено реципієнтів, які набрали за всіма виконаними завданнями 21 бал, до достатнього рівня – 20-15 балів; до середнього рівня – 14-12 балів; до нижче від середнього – 13-9 балів; до низького рівня до – 8 балів.

Приклади діагностичних індивідуальних занять із дітьми дошкільного віку подано в додатку Ж.

Аналіз одержаних результатів щодо застосування практичного засвоєння правил морфології і способів словотворення під час стимульованого і нестимульованого мовлення дітей дошкільного віку засвідчив великий дисперсійний діапазон навколо середнього значення. Вірогідність відмінності (схожості) як аналітико-статистична процедура допомогла з'ясувати

значущість різниці або подібності між вибірками за досліджуваними показниками (перемінними).

Аналіз вірогідності відмінностей мав практичне значення під час оцінки статистичної значущості різниці вибірових середніх величин у розподіленнях, що зіставлялися.

Одним із завдань емпіричного дослідження рівня сформованості граматично правильного мовлення в дітей дошкільного віку була перевірка *поточної валідності* розробленої діагностики методом контрастних груп (різні вікові групи – молодший, середній, старший дошкільний вік; відмінність за статтю та місцем проживання). Поточна валідність (придатність) була використана як характеристика методики, що відбивала її здатність розрізняти досліджуваних на основі діагностичної ознаки.

По закінченні діагностування кожної вікової групи було одержано підтвердження істинності з'ясованих відмінностей середніх оцінок у порівнюваних вибірках.

Під час перевірки нульової гіпотези щодо випадковості (або не випадковості) подібності різниці одержаних даних, використовувалась оцінка вірогідності спільного перекриття (або навпаки) інтервалів. Під час оцінювання статистичної значущості різниці вибірових середніх арифметичних величин (формула щільності розподілу В.Госсета) застосовувався *t – критерій Стьюдента*, емпіричне значення якого підраховувалося за формулою 4.1.

Формула 4.1

$$t = \frac{M^1 - M^2}{\sqrt{m^1 + m^2}};$$

де  $M^1$ ,  $M^2$  – середнє у порівнювальних вибірках;  $m^1$ ,  $m^2$  – похибка середніх величин, яка обчислювалась за формулою:  $m^2 = q^2 / n$ , в якій  $n$  – обсяг вибірки;  $q$  – середньоквадратичне відхилення.

Різниця середніх є статистично значущою, якщо  $t > t_{кр}$  для довірительної вірогідності  $\alpha = 0,05$ . Нульова гіпотеза щодо схожості приймалась при  $t \leq t_{кр}$  ( $\alpha = 0,01$ ).

Критичне значення критерію Стюдента ( $t_{кр}$ ) для кожної вибірки визначалося за таблицями [94, С. 454] з урахуванням її обсягу та числа ступенів свободи ( $\acute{n}$ ):  $n = n^1 + n^2 - 2$ .

Значення  $t_{кр}$  у таблиці критичних значень коефіцієнта кореляції було представлено для трьох порогів вірогідності ( $\alpha = 0,05; 0,01; 0,001$ ).

Наведений критерій ми використовували також і для оцінювання частки вибірки (у тих випадках, коли частки знаходились у межах  $0,2 < P < 0,8$ );

$t$  – критерій у такому випадку мав вигляд:

$$t = \frac{P^1 - P^2}{\sqrt{m^1 + m^2}};$$

де  $P^1, P^2$  – порівнювальні частки у вибірках;  $m^1, m^2$  – похибки часток.

Величину  $P$  обчислювали з урахуванням числа об'єктів ( $A$ ) із вимірюваною ознакою та обсягом вибірки ( $n$ ):

$$P = A / n, m^2 = Pq / n - 1;$$

де  $q = 1 - P$ .

Подальша процедура обчислювання була аналогічною наведеній раніше у випадку із середніми значеннями вибірок.

Одержані дані на вживання і утворення відприкметникових іменників дітьми всіх вікових категорій засвідчують, що семантико-словотвірна структура деад'єктивних прикметників із різними словотвірним значеннями: “носій ознаки” та “абстрагована ознака” засвоюється нерівно, хвилеподібно, залежно від запропонованого деад'єктиву.

Таблиця, що унаочнює як коливання щодо засвоєння, так і достатню статистично вірогідну розбіжність у вживанні відприкметникових іменників, подана в додатку Е.

Як засвідчують показники, наведені в таблиці 4.4 (див. Додаток Е), дівчатка активніше вживають відприкметникові іменники, ніж хлопчики.

Статистична розбіжність у молодшому віці склала 0,03 у нестимульованому мовленні, тоді як під час стимульованого мовлення цей показник уже дорівнював 0,87; у старшому віці (шостий рік) ця розбіжність під час нестимульованого мовлення склала 1,38, а під час стимульованого – 1,21. Зафіксовано також різницю у засвоєнні за критерієм “місце проживання”. Статистична розбіжність між дітьми шостого й сьомого року життя була такою: під час нестимульованого мовлення діти сільської місцевості мали середній показник уживання – 5,5 (під час стимульованого цей показник дорівнював 6,57), їх однолітки, що мешкають у місті відповідно – 5,27 і 9,35. Така розбіжність під час стимульованого мовлення може свідчити про більшу активність дітей в процесі спілкування з дорослим, який пропонує стимульний матеріал.

Проте вже в дітей семирічного року можна спостерігати більш активну участь у процесі спілкування з дорослим. Так, навіть під час нестимульованого мовлення середній показник у дітей цього віку не мав великої статистичної розбіжності: 6,65 – для дітей міста і 6,57 – для дітей сільської місцевості.

Наші спостереження лише підтверджують вікові особливості мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку і не мають протиріч із відомими дослідженнями мовлення дітей. Кількісні результати виконання дітьми дошкільного віку завдань першої та другої серій експерименту подано в таблиці 4.5.

Ранжирування за середньоарифметичним показником вживання дітьми відприкметникових іменників уможливило їх групування на основі властивих значень щодо групи похідних: “носій ознаки”, “абстрагована ознака” [174, С. 61]. Наводимо приклад ранжирування семантико-словотвірної структури відприкметникових іменників із словотвірним значенням “носій ознаки”.

Таблиця 4.5

Уживання відприкметникових іменників дітьми дошкільного віку (під час стимульованого мовлення)

Деад'єктиви із суфіксом	Молодший вік (109 дітей)		Середній вік (112 дітей)		Старший вік			
					6 рік (117 дітей)		7 рік (115 дітей)	
	К-сть	%	К-сть	%	К-сть	%	К-сть	%
-ик	42	38,5	64	57,1	74	63,2	79	68,7
-ець	24	22,0	25	22,3	29	24,8	34	29,6
-ак(-як)	24	22,0	26	23,2	30	25,6	36	31,3
-ок	78	71,5	81	72,3	87	74,4	85	73,9
-ун	26	23,8	27	24,1	36	30,8	40	34,8
-к(о)	21	19,2	24	21,4	26	22,2	34	29,6
-ук(-юк)	20	18,3	29	25,8	34	29,1	40	86,9
-ан	26	23,8	28	25,0	29	24,8	34	29,6
-ій	26	23,8	28	25,0	30	25,6	33	28,7
-ач	28	25,7	26	23,2	26	22,2	27	23,5
-ир	22	20,2	23	20,5	28	23,9	28	24,3
-иш	23	21,1	23	20,5	33	28,2	36	31,3
-ух	1	0,9	3	2,67	6	5,12	9	7,83
-к(а)	60	55,0	64	57,1	70	59,8	72	62,6
-иц(я)	27	24,8	34	30,4	37	31,6	42	36,5
-ин(а)	8	7,3	11	9,82	14	12,0	15	13,0
-атин(а)	8	7,3	11	9,82	14	12,0	17	14,9
-ух(а)	22	20,2	23	20,5	23	19,7	29	25,2
-ул(я)	26	23,8	33	29,5	36	30,8	41	35,7
-аг(а)	8	7,3	11	9,82	14	12,0	15	13,0
-ох(а)	3	2,75	3	2,68	7	5,98	10	8,69
-уг(а)	8	7,3	11	9,82	14	12,0	17	14,9
-ук(а)	8	7,3	9	8,03	12	10,3	15	13,0
-ість	60	55,0	64	57,1	70	59,8	72	62,6
-от(а)	42	38,5	46	41,1	49	41,9	53	46,1
-изн(а)	22	20,2	23	20,5	25	21,4	27	23,5
-к(а)	37	33,9	37	33,9	45	38,5	52	45,2
-еч(а)	18	16,5	20	17,9	23	19,7	29	25,2
-ств(о), -цтв(о)	18	16,5	20	17,9	23	19,7	30	26,1
-оц(і)	17	15,6	23	20,5	26	22,2	31	26,9

Для полегшення статистичної обробки наведемо зведене ранжирування суфіксів: -ок 82,75; -ик 64,75; -ун 32,25; -ук 30,75; -ан 29,75; -ій 29,75;

-ак (-як) 29,0; -иш 28,75; -ель 28,0; -ач 26,75; -к(о) 26,25; -ир 25,25; -ух 4,75. В українській мові назви носіїв ознак від основ прикметників утворюються за допомогою майже 50 суфіксальних морфем, проте ядро цієї словотвірної категорії становлять словотвірні типи з суфіксами *-ик*, *-ець*, *-к(а)*, *-иц(я)*. Так, семантико-словотвірна структура іменників із словотвірним значенням “носій ознаки” презентована відприкметниковими іменниками чоловічого, жіночого та спільного (чоловічого й жіночого) роду. Проаналізуємо результати, які одержали під час стимульованого мовлення дітей.

Як засвідчує таблиця зведеного ранжирування, пріоритет у вживанні належав відприкметниковим іменникам чоловічого роду із словотвірним значенням “носій ознаки”. За допомогою суфікса *-ок* назви осіб утворюються від основ прикметників, що виражають внутрішні якості особи, ознаки за віковими особливостями. У нестимульованому мовленні дітей старшого дошкільного віку було зафіксовано вживання слів *малоліток*, *шестиліток*, *семиліток*. Під час виконання завдань у ситуаціях нестимульованого мовлення діти утворювали відприкметникові іменники на позначення не осіб. Мотивуючими деад’ективами із суфіксом *-ок* виступали основи прикметників, які виражали зовнішні ознаки предметів (*білок*, *жовток*), ознаки за відношенням до способу виготовлення (*валянок*).

Одну з найчисленіших груп відприкметникових іменників чоловічого роду із словотвірним значенням “носій ознаки” були утворення із суфіксом *-ик* та похідними від нього суфіксами *-ник*, *-чик*, *-цик*. У мовленні дітей не було зафіксовано іменників, що виражають ознаку за родом діяльності особи, проте були слова, що виражають внутрішні якості особи й утворені від якісних прикметників із суфіксом *-ик*: *дотепник*, *спритник*. Найчастіше діти старшого дошкільного віку утворювали назви неосіб, використовуючи переважно відносні прикметники, які виражали ознаки предмета за відношенням до того, з чого вони виготовлені (з чого становляться): *вівсяник*, *картопляник*, *сирник*, *яблучник*; ознаки предметів за відношенням до їх призначення: *носовик*,

*салатник*; зовнішні ознаки предметів: *куцик, рижик*; ознаки предметів за відношенням до способу їх, виготовлення: *вареник, січеник, товченик* тощо.

Як засвідчує таблиця 4.5 зведеного ранжирування, пріоритет у вживанні належав відприкметниковим іменникам із суфіксом *-ун*. Відомо, що суфікс *-ун* від основ прикметників утворює лише назви осіб. Мотивуючими для таких утворень є основи прикметників, що виражають внутрішні якості особи або її зовнішні ознаки. У нестимульованому мовленні дітей фіксували слова: *дикун, невмивун, нечепурун, хитрун*. Під час виконання завдань експериментатора діти утворювали такі іменники: *веселун, капризун, ласун, товстун, чепурун, чистун*. Деад'єктиви із суфіксом *-ун* зареєстровано у відповідях: 23,8% дітей молодшого віку (21% – у контрольній); 24,1% дітей середнього віку (24,4% – у контрольній); 30,8% дітей шостого року (30,95% – у контрольній) і 34,8% – дітей сьомого року (33,4% – у контрольній). Проілюструємо прикладами. Так, Марина Б. (4 р. 8 м.; експериментальна група; пр.№3) під час нестимульованого мовлення (спостереження тривало 9 хвилин) вжила тричі прикметник *невеликий*. Проте Назар Б. (4 р.10 м.; контрольна група; пр.№9) під час 35-хвилинного спостереження за його мовленням не вжив жодного прикметника.

Наступне місце посіли деад'єктиви із суфіксами *-ук* – 30,75; *-ан* – 29,75; *-ій* – 29,75; *-ак(-як)* – 29,0; *-иш* – 28,75; *-ач* – 26,75; *-ур* – 25,25. Деад'єктиви було об'єднано в одну групу за показником вживання, який у середньому дорівнював 28,57. Суфікс *-ук(-юк)* поєднується переважно з основами непохідних прикметників, що виражають зовнішні ознаки осіб або предметів (*малюк, чистюк*). Інші деад'єктиви представлені меншим показником. Так, від основ прикметників із суфіксом *-ан* були утворені іменники *білан, грубіян*; із суфіксом *-ій* *багатій, мудрій*; із суфіксом *-ак(-як)* *весельчак, добряк, слабак, смільчак, хитряк*; із суфіксом *-иш* *голиш, чорниш*; із суфіксом *-ач* *плескач*; із суфіксом *-ур* *богатур, пустир*.

Окремо слід проаналізувати творення дітьми дошкільного віку відприкметникових іменників із суфіксом *-к(о)*. Зазначимо, що показник вживання становить лише – 26,25, проте різноманітність утворених слів була



вища, ніж у проаналізованих раніше деад'єктивів. Так, від основ прикметників діти молодшого віку під час стимульованого мовлення активно утворювали назви тварин (*воронько, гнідко, рябко, сірко*), а діти середнього і старшого дошкільного віку утворювали назви осіб (*здоровко*).

Суфікс *-к(о)* трапляється у відповідях 54,12% дітей молодшого віку (54,0% – у контрольній), 60,71% дітей середнього віку (62% – у контрольній), 64,1% дітей шостого року (64,95% – у контрольній) і 63,47% – дітей сьомого року (64,43% – у контрольній). Незначна частка в активному мовленні дошкільників належала деад'єктивам із суфіксом *-ець*. Цей суфікс, при творенні назв осіб-носіїв ознак, найчастіше поєднується з основами прикметників, що виражають внутрішні якості особи: *лінивець, неслухнянець, сміливець*. У нестимульованому мовленні дітей дошкільного віку не було зафіксовано відприкметникових іменників, що виражають зовнішні ознаки особи або ознаки за віковими особливостями особи.

Уживання цих прикметників було констатовано у відповідях 39,44% дітей молодшого віку (41% – у контрольній); 47,32% дітей середнього віку (47,1% – у контрольній); 56,41% дітей шостого року (54,95% – у контрольній) і 60,86% – дітей сьомого року (60,43% – у контрольній).

Останнє місце в рейтингу посідали деад'єктиви із суфіксом *-ух* (середній показник дорівнює 4,75). Було зафіксовано лише у нестимульованому мовленні уживання слова *упертюх* дитиною старшого дошкільного віку.

Наступну групу аналізованих іменників із словотвірним значенням “носій ознаки” становлять іменники жіночого роду. За рейтинговими показниками їх можна розташувати так: *-к(а)* – 66,5; *-иц(я)* – 35,0; *-ул(я)* – 34,0; *-ух(а)* – 24,25; *-атин(а)* – 12,5; *-уг(а)* – 12,5; *-ук(а)* – 11; *-ох(а)* – 11,0; *-ин(а)* – 10,53; *-аг(а)* – 10,53. У творенні деад'єктивних іменників жіночого роду найбільш продуктивним є суфікс *-к(а)*. Так, у молодшому віці його використали 55% дітей, у середньому – 57,1%, тоді як у старшому цей показник сягав 62,6% відповідей. За допомогою суфікса *-к(а)* творяться переважно назви неосіб від прикметників, що виражають ознаки предметів за відношенням до того, з чого

вони зроблені (у стимульованому мовленні зафіксовано слова *вівсянка*, *гречанка* (гречнева каша), *ячмінка*; ознаки предметів за відношенням до способу їх виготовлення або приготування (зафіксовано такі іменники: *глинянка* (виготовлено із глини), *наклейка*, *писанка*, *плетінка*); ознаки за відношенням до часу (*веснянка*).

Не було зафіксовано відприкметникових іменників на позначення внутрішніх якостей предметів і за відношенням до їх призначенням. У нестимульованому мовленні діти вживали іменники на позначення зовнішніх ознак особи (найчастіше траплялися іменники *білявка*, *русявка*, *чорнявка*), а також було використано іменники *миршавка*, *тонкослізка*.

Наступне місце належало деад'єктивам із суфіксом **-иц(я)** (середній показник – 35,0). Абсолютна більшість назв осіб за допомогою суфікса **-иц(я)** утворено від прикметників, що виражають внутрішні якості осіб [174, С.69]. У нестимульованому мовленні дітей дошкільного віку не було зафіксовано дериватів на позначення осіб, зокрема, від основ прикметників, що виражають ознаки за соціальним значенням особи, за родом діяльності особи, а також зовнішні та вікові ознаки особи. Проте було зафіксовано назви неосіб на **-иц(я)**, які виражали: ознаки предметів за їх відношенням до призначення: *кофейниця*, *салатниця*, *супниця*; внутрішні якості предметів: *гірчиця*, *кислиця*; ознаки предметів за відношенням до способу їх виготовлення, приготування: *варениця*, *смажениця*, *товканиця* (картопляне пюре).

У мовленні дітей не було зафіксовано дериватів, що утворюються від основ прикметників, що виражають ознаки предметів, явищ за відношенням до того, з чого вони виготовлені (з чого становляться), а також способу їх виготовлення. Деад'єктиви із суфіксом **-иц(я)** було зафіксовано у відповідях 24,8% дітей молодшого віку (25% – у контрольній); 30,4% дітей середнього віку (32,1% – у контрольній); 31,6% дітей шостого року (33,0% – у контрольній) і 36,5% – дітей сьомого року (37,4% – у контрольній). Так, на запитання експериментатора: “Як називався салатний посуд, з якого білочка Проня пригощала друзів овочами?”, діти вживали іменник “салатниця”.

За частотністю суфікс *-ул(я)* посідає третій рівень і трапляється у відповідях 23,8 % дітей молодшого віку (24,0% – у контрольній), 29,5% дітей середнього віку (30,0% – у контрольній), 30,8% дітей шостого року (30,5% – у контрольній) і 35,7% дітей сьомого року (36,4% – у контрольній). Деад'єктиви із суфіксом *-ул(я)* було зафіксовано у нестимульованому мовленні дітей старшого дошкільного віку: *здоровуля, красуля, товстуля, хорошуля*. Деад'єктиви з суфіксом *-ух(а)* – (середній показник дорівнював 24,25) вживались дітьми лише в ситуаціях стимульованого спілкування. Від прикметникових основ за допомогою суфікса *-ух(а)* творяться як назви осіб, так і назви неосіб [174, С.71].

Дітьми старшого дошкільного віку були утворені назви тварин від прикметників, що виражають зовнішні ознаки – *білуха, лисуха*, а також зовнішні ознаки осіб – *товстуха, ченуруха*. Деад'єктиви з цим суфіксом вживали у відповідях 20,2% дітей молодшого віку (21,0% – у контрольній); 20,5% дітей середнього віку (20,1% – у контрольній); 19,7% дітей шостого року (19,9% – у контрольній); і 25,2% – дітей сьомого року (24,4% – у контрольній). Так, Марійка Б. (5р.9м.; експериментальна група; пр.№31) побудувала таке речення “Кіт у грі злющий і хитрющий”.

У нестимульованому і стимульованому мовленні дітей було зафіксовано також деад'єктиви з суфіксами *-атин(а)*, *-уг(а)* – (середній показник вживання кожного – 12,5); *-ук(а)*, *-ох(а)* (середній показник кожного – 11,0); *-ин(а)*, *-аг(а)* (середній показник кожного – 10,53). Як відомо, суфікс *-атин(а)* від основ прикметників утворює тільки назви неосіб. Твірні прикметники цих деад'єктивів однорідні за структурно-семантичними особливостями [174, С.71]. в стимульованому мовленні дітей старшого дошкільного віку було зафіксовано іменник “*кислятина*”. Деад'єктивні іменники спільного роду (чоловічого й жіночого) були презентовані суфіксами, які реалізують словотвірне значення “носій ознаки”. У нестимульованому мовленні дітей молодшого віку найчастіше траплялися деад'єктиви із суфіксом *-уг(а)*: *жаднюга, хитрюга*, а в мовленні дітей старшого дошкільного віку можна було спостерігати деад'єктиви із суфіксом *-аг(а)* у спеціально створених ситуаціях: *добряга*,

*здоров'яга, симптяга*. Рідковживаними буди деад'єктиви із суфіксами **-ук(а)**, **-ох(а)**: *злюка, чистьоха*.

Окремо проаналізуємо семантико-словотвірну структуру іменників із словотвірним значенням “абстрагована ознака”. За рейтинговими показниками суфікси можна розташувати так: **-ість** (66,5), **-ом(а)** (47,5), **-к(а)** (42,75), **-изн(а)** (24,25), **-ощ(і)** (24,25), **-еч-** (22,75), **-ств(о)** – (22,75). Абстрагування ознак шляхом суфіксації прикметникових основ здійснюється за допомогою ряду словотворчих формантів, але особлива роль у цьому процесі належить суфіксові **-ість** [174, С. 76]. За його допомогою, як відомо, утворена абсолютна більшість деад'єктивів із словотвірним значенням “абстрагована ознака”. Основний масив слів, ужитих дітьми дошкільного віку, склали іменники, що передають внутрішні якості осіб.

У нестимульованому мовленні дітей усіх вікових категорій було зафіксовано такі іменники: *дотепність, кмітливість, лагідність, мудрість, скромність, хитрість, хоробрість, чесність*. У мовленні старших дошкільників частіше трапляються деривати на **-ість** (середній показник вживання – 66,5), що виражають зовнішні ознаки осіб: *картавість, неохайність*.

Не було зафіксовано деад'єктивів від прикметників, що передають ознаки предметів за відношенням до того, з використанням чого вони зроблені і функціонують, а також що виражають ознаки за соціальним статусом.

Як засвідчує таблиця 4.5, пріоритет у вживанні належав також деад'єктивам із суфіксом **-ом(а)**. Похідні із цим суфіксом творяться від прикметників, які передають внутрішні якості осіб, предметів або їх зовнішні ознаки: *глухота, доброта, пустота, тіснота, краса*. Середній показник вживання деад'єктивів дорівнював 47,5. Результати творення деад'єктивів із суфіксом **-к(а)** переважно збігаються з попереднім. Так, твірними для цих деад'єктивів є прикметники, що виражають внутрішні якості предметів, явищ. Найчастіше у нестимульованому мовленні дітей усіх вікових категорій фіксувались іменники *скоромовка, швидкомовка* (середній показник вживання 42,75).

Істотна відмінність була помічена в творенні деад'єктивів із суфіксами *-изн(а)* (середній показник вживання дорівнював 24,25), *-еч(а)*, *-ств(о)*, *-цтв(о)*, середні показники – 22,75. Відомо, що суфікс *-изн(а)* транспонує в іменники прикметники, які передають зовнішні ознаки осіб, предметів [214, С.78]. У нестимульованому мовленні фіксувались поодинокі іменники *білизна*, *голубизна*, *крутизна* (у значенні “дорогий”).

Деад'єктиви з суфіксом *-еч(а)* творяться від основ прикметників із значенням внутрішніх якостей осіб, предметів, явищ. Лише в одній віковій групі (шостий рік) зафіксоване використання дітьми таких іменників *ворожнеча*, *холоднеча*. Вживання дітьми цих деад'єктивів пояснюється лексикою одного із вихователів цієї групи, в активному мовленні якої були слова *голоднеча*, *дорожнеча*.

Відприкметникові іменники середнього роду із суфіксом *-ств(о)*, *-цтв(о)* утворені переважно від прикметників, що виражають внутрішні якості осіб, предметів, явищ. У нестимульованому мовленні дітей старшого віку було зафіксовано (частіше в мовленні дівчаток) іменники *безстидство*, *єхидство*, *лукавство*. Окремо проаналізуємо відприкметникові множинні іменники. Суфікс *-ощ(і)*, утворюючи назви абстрагованих ознак, що передаються множинними іменниками, поєднується з основами прикметників, що виражають внутрішні якості осіб, явищ [174, С.81]. У нестимульованому мовленні дітей було зафіксовано такі іменники: *веселощі*, *дурощі*, *мудрощі*, *радощі*, *хитрощі*.

Отже, кількісний і якісний аналіз уживання дітьми всіх вікових категорій відприкметникових іменників виявив певні труднощі в творенні деад'єктивів з окремими суфіксами. На підставі одержаних результатів нами було визначено уніфіковані критерії засвоєння дітьми відприкметникових іменників: уживання й усвідомлення форм слів, утворених засобом словозміни; форм родового, давального, знахідного, орудного відмінків, ужитих у реченні; вживання та усвідомлення дитиною деад'єктивних прикметників, утворених за допомогою суфіксів і префіксів під час словотворення.

Кожний критерій оцінювався відповідними балами, на підставі яких виводився коефіцієнт засвоєння відприкметникових прикметників. Відповідно до положення, що засвоєння є формою пізнання і проходить три етапи: усвідомлення – запам'ятовування – можливість практичного використання (застосування), було проведено кількісну обробку результатів за формулою  $K_{засв.} = R_{сп} / V_{сп}$ , де  $K_{засв.}$  – коефіцієнт засвоєння;  $R_{сп}$  – загальна кількість відприкметникових прикметників, значення яких діти усвідомлюють (засоби словозміни, формотворення та словотворення);  $V_{сп}$  – загальна кількість вжитих прикметників.

Шкала оцінювання рівнів була такою: *низький рівень* (Н) – менше 10,11; *нижче від середнього* (НС) – 10,12-11,50; *середній* (С) – 11,51-14,28; *достатній* (Д) – 14,29-15,57; *високий* (В) – більше 15,67.

З метою з'ясування кількісних показників рівнів засвоєння відприкметникових іменників насамперед було обраховано сумарний рівень їх засвоєння дітьми дошкільного віку, а потім, на підставі одержаних даних, а також виведено первинні рівні засвоєння. Серед них: високий, достатній, середній, нижче від середнього, низький. Далі подаємо якісний і кількісний розподіл рівнів вживання відприкметникових іменників дітьми всіх вікових категорій.

Одержані результати наведені в зведених таблицях 4.6 і 4.7.

Таблиця 4.6

Розподіл рівнів вживання відприкметникових іменників дітьми дошкільного віку під час стимульованого і нестимульованого мовлення

Деад'єктиви з суфіксом	Молодший вік		Середній вік		Старший 6 рік		Старший 7 рік	
	Хлопч.	Дівч.	Хлопч.	Дівч.	Хлопч.	Дівч.	Хлопч.	Дівч.
1	2	3	4	5	6	7	8	9
-ик	С	С	С	С	Д	Д	Д	Д
-ець	Н	Н	Н	Н	Н	Н	НС	НС
-ак, -як	Н	Н	Н	Н	НС	НС	Д	Д
-ок	Д	Д	Д	Д	В	В	В	В

Продовження таблиці 4.6

1	2	3	4	5	6	7	8	9
-ун	Н	Н	НС	Н	С	С	Д	Д
-к(о)	НС	НС	С	С	Д	Д	Д	Д
-ук(-юк)	Н	Н	Н	Н	С	С	Д	Д
-ан	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н
-ій	Н	Н	Н	Н	НС	НС	НС	НС
-ач	Н	Н	Н	Н	НС	НС	С	С
-ир	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н
-иш	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н
-ух	Н	Н	Н	Н	С	С	С	С
-иц(я)	Н	Н	Н	Н	НС	НС	С	С
-ин(а)	Н	Н	Н	Н	НС	НС	С	С
-атин(а)	Н	Н	Н	Н	НС	НС	С	С
-ух(а)	Н	Н	Н	Н	С	С	Д	Д
-ул(я)	Н	Н	Н	Н	С	С	Д	Д
-аг(а)	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н
-ох(а)	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н
-уг(а)	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н
-ук(а)	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н
-ість	Н	Н	НС	НС	Н	Н	Н	Н
-от(а)	Н	Н	НС	НС	Д	Д	Д	Д
-изн(а)	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н
-к(а)	В	В	В	В	В	В	В	В
-еч(а)	Н	Н	Н	Н	НС	НС	С	С
-цтв(о)	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н
-оц(і)	Н	Н	НС	НС	Н	Н	Н	Н

Таблиця 4.7

Рівні сформованості граматично правильного мовлення в дітей усіх вікових категорій (на матеріалі іменників, %)

Рівні засвоєння	Вікові категорії									
	Молодший дошкільний вік		Середній дошкільний вік		Старший дошкільний вік				Усі вікові категорії	
					Шостий рік		Сьомий рік		Всього	Всього
	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ		
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Високий	3,5	3,5	3,5	3,6	6,9	6,9	13,7	13,5	<b>6,9</b>	<b>6,9</b>
Достатній	3,5	3,0	3,5	3,8	10,3	10,4	24,1	24,3	<b>10,4</b>	<b>10,4</b>

Продовження таблиці 4.7

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Середній	3,5	3,7	6,9	6,7	17,2	17,1	20,7	20,9	<b>12,1</b>	<b>12,1</b>
Нижче від середнього	3,5	3,2	13,8	13,7	24,1	24,1	6,9	7,0	<b>12,1</b>	<b>12,0</b>
Низький	86,0	86,5	72,3	72,2	41,5	41,6	34,6	34,3	<b>58,5</b>	<b>58,6</b>

Скористаємося також можливостями діаграми для унаочнення одержаних результатів. Як бачимо з наведених таблиць 4.6 і 4.7, а також діаграми 4.1, розподіл рівнів засвоєння відприкметникових іменників дітьми всіх вікових категорій має досить строкатий вигляд.

**Високий рівень засвоєння** властивий дітям, які вживали і усвідомлювали семантику відприкметникових іменників із різним словотвірним значенням, як-от: “носій ознаки” і “абстрагована ознака”. Дошкільники вживали та усвідомлювали категорії відмінка, роду і числа іменників, форми однини та множини іменників, утворених засобом словозміни; не мали труднощів щодо форм слів у родовому, давальному, знахідному, орудному відмінках, утворених засобом формотворення.

Активно і правильно вживали та усвідомлювали відприкметникові іменники, утворені за допомогою суфіксів під час словотворення, а саме: деад’єктиви з суфіксами (у дужках подано рейтинговий показник): *-ок* – 82,75; *-к(а)* – 66,5; *-ість* (66,5); *-ик* – 64,75; *-от(а)* (47,5); *-к(а)* (42,75); *-иц(я)* – 35,0; *-ул(я)* – 34,0; *-ун* – 32,25; *-ук* – 30,75; *-ан* – 29,75; *-ій* – 29,75; *-ак (-як)* – 29,0; *-иш* – 28,75; *-ець* – 28,0. У мовленні дітей високого рівня було зареєстровано вживання іменників із малопродуктивними суфіксами *-ук(а)* – 11,00; *-ох(а)* – 11,00; *-ин(а)* – 10,53; *-аг(а)* – 10,53, *-ух* – 4,75.

Проаналізуємо цей розподіл.

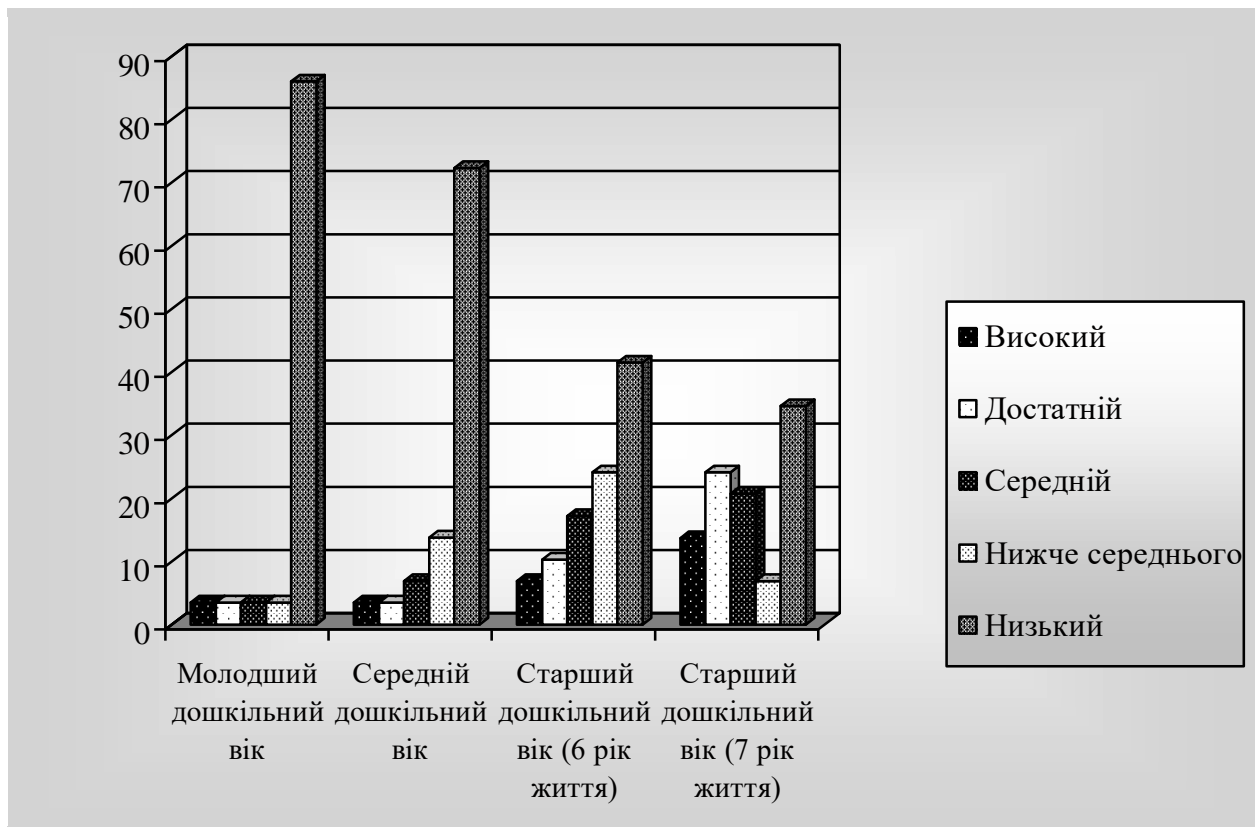
Коефіцієнт засвоєння відприкметникових іменників у дітей високого рівня дорівнював більше 15,67.

За результатами аналізу експериментальних даних, високого рівня засвоєння досягли лише 3,5% дітей молодшого віку експериментальної та контрольної груп; 3,5% дітей середнього віку експериментальної групи (3,6% –



у контрольній групі); 6,9% дітей шостого року як в експериментальній, так і контрольній групах, а також 13,7% дітей сьомого року в експериментальній групі (13,5% – у контрольній).

До високого рівня практичного засвоєння правил морфології і способів словотворення було віднесено 6,9% дітей різних вікових категорій експериментальної групи і також 6,9% дітей контрольної групи.



Діаграма 4.1 Розподіл рівнів сформованості граматично правильного мовлення в дітей усіх вікових категорій (на матеріалі іменників, %)

*Примітка.* Діаграму побудовано на прикладі даних експериментальної групи.

**Достатній рівень засвоєння** був характерний для дітей, які вживали і усвідомлювали семантику відприкметникових іменників із різним словотвірним значенням. Дошкільники вживали та усвідомлювали форми однини та множини іменників, утворених засобом словозміни; не мали

труднощів щодо розпізнання форм іменників родового, давального, знахідного, орудного відмінків, ужитих у реченні. Активно і правильно вживали та усвідомлювали відприкметникові іменники, утворені за допомогою суфіксів, а саме: семантико-словотвірної структури деад'єктивних прикметників із словотвірним значенням “носій ознаки” та “абстрагована ознака” з суфіксами (у дужках подано рейтинговий показник): *-ач* – 26,75; *-к(о)* – 26,25; *-ур* – 25,25; *-изн(а)* (24,25), *-оц(і)* (24,25), *-ух(а)* – 24,25; *-еч-* (22,75), *-ств(о)* – (22,75), *-атин(а)* – 12,5; *-уз(а)* – 12,5.

Коефіцієнт засвоєння відприкметникових іменників в дітей достатнього рівня був 14,29-15,57. За результатами аналізу експериментальних даних, достатнього рівня засвоєння досягли 11% дітей молодшого віку експериментальної та 13% контрольної груп; 14% дітей середнього віку експериментальної групи (14% – у контрольній групі); 17% дітей шостого року в експериментальній і 18% у контрольній групах, а також 21 % дітей сьомого року в експериментальній групі (23% – у контрольній). До достатнього рівня практичного засвоєння правил морфології і способів словотворення було віднесено 15,8% дітей різних вікових категорій експериментальної групи і 17,0% дітей контрольної групи.

**Середній рівень засвоєння** був властивий дітям, які усвідомлювали, але не завжди правильно вживали в нестимульованому мовленні форми однини та множини іменників, утворених засобом словозміни; іноді мали певні труднощі щодо форм іменників родового, давального, знахідного, орудного відмінків, зокрема, назви істот і неістот, речовинних іменників, закінчень іменників 2 відміни чоловічого роду в родовому відмінку однини тощо. Діти цього рівня активно вживали і усвідомлювали відприкметникові іменники зі словотвірним значенням “носій ознаки” та “абстрагована ознака” із суфіксами (у дужках подано рейтинговий показник): *-ан* – 29,75; *-ій* – 29,75; *-ак (-як)* – 29,0; *-ии* – 28,75; *-ець* – 28,0; *-ач* – 26,75; *-к(о)* – 26,25; *-ур* – 25,25; *-изн(а)* (24,25), *-оц(і)* (24,25), *-ух(а)* – 24,25; *-еч-* (22,75), *-ств(о)* (22,75).

Коефіцієнт засвоєння відприкметникових утворень дітьми середнього рівня був 11,51-14,28. За результатами аналізу експериментальних даних середнього рівня засвоєння досягли 3,5% дітей молодшого віку експериментальної та 3,7% контрольної груп; 6,9% дітей середнього віку експериментальної групи (6,7% – у контрольній групі); 17,2% дітей шостого року в експериментальній, 17,1% у контрольній групах, а також 20,7 % дітей сьомого року в експериментальній групі (20,9% – у контрольній). До середнього рівня практичного засвоєння правил морфології і способів словотворення було віднесено 12,1% дітей різних вікових категорій як експериментальної, так контрольної групи.

*Нижче від середнього рівня* перебували діти, які усвідомлювали, але не завжди правильно вживали в стимульованому й нестимульованому мовленні форми однини та множини іменників, утворених засобом словозміни; мали труднощі щодо утворених форм іменників родового, давального, знахідного, орудного відмінків, зокрема, назви істот і неістот, речовинні іменники, закінчення іменників 2 відміни чоловічого роду в родовому відмінку однини.

На цьому рівні засвоєння відприкметникових іменників перебували діти, які утворювали слова із поданими суфіксами (у дужках подано рейтинговий показник): *-иц(я)* – 35,0; *-ул(я)* – 34,0; *-ун* – 32,25; *-ук* – 30,75; *-ан* – 29,75; *-ій* – 29,75; *-ак (-як)* – 29,0; *-иш* – 28,75; *-ець* – 28,0; *-ач* – 26,75; *-к(о)* – 26,25. Зазначимо, що більшість відприкметникових іменників можна було зафіксувати лише в стимульованому мовленні. Коефіцієнт засвоєння відприкметникових іменників дітьми нижче від середнього рівня дорівнював – 10,12-11,50.

За результатами аналізу експериментальних даних нижче від середнього рівня практичного засвоєння правил морфології, а також способів словотворення було 3,5% дітей молодшого віку експериментальної та 3,2% контрольної груп; 13,8% дітей середнього віку експериментальної групи (13,7% – у контрольній групі); 24,1% дітей шостого року експериментальної і контрольної груп, а також 6,9% дітей сьомого року в експериментальній групі (7,0% – у контрольній). До нижче від середнього рівня практичного засвоєння

правил морфології і способів словотворення було віднесено 12,1% дітей різних вікових категорій експериментальної групи і 12,0% дітей контрольної групи.

У дітей *низького рівня* були наявні помилки як і усвідомленні, так і у вживанні граматичних категорій іменників, у творенні відприкметникових іменників. Найбільшу кількість помилок було зафіксовано в закінченнях іменників 2 відміни чоловічого роду в родовому відмінку однини, зокрема, назви осіб, казкові персонажі (*Дмитра, Лиса*); назви тварин і дерев (*ведмедя, вовка, ясеня*); назви предметів (*ножа, олівця*); назви кущових і трав'янистих рослин і сорти плодів дерев (*барвінку, гороху, щавлю, ранету*); назви ігор і танців (*тенісу, хокею, хороводу*), помилки на вживання одиничних і збірних іменників (*насінина – насіння, селянин – селянство* тощо), а також певні труднощі в закінченнях іменників 2 відміни чоловічого роду в родовому відмінку однини: назви мір довжини, ваги, часу, місяців і днів тижня (*метра, понеділка*); назви речовини, маси, матеріалу (*бензину, льоду*); збірні поняття (*лісу*); явища природи (*вітру, грому, дощу*); назви почуттів (*болю, гніву, сорому, страху*).

Діти цього рівня лише в стимульованому мовленні утворювали відприкметникові іменники із суфіксами: *-ок* – 82,75; *-к(а)* – 66,5; *-ість* (66,5), *-ик* – 64,75; *-от(а)* (47,5), *-к(а)* (42,75). Коефіцієнт засвоєння відприкметникових іменників дітьми низького рівня був меншим за 10,11. За результатами аналізу експериментальних даних, низького рівня практичного засвоєння правил морфології, а також способів словотворення було виявлено 86,0% дітей молодшого віку експериментальної та 86,5% контрольної груп; 72,3% дітей середнього віку як експериментальної групи (у контрольній – 72,2%); 41,5% дітей шостого року експериментальної і 41,6% – у контрольній групах, а також 34,6% дітей сьомого року в експериментальній групі (34,3% – у контрольній). До низького рівня практичного засвоєння правил морфології і способів словотворення було віднесено 58,5% дітей різних вікових категорій експериментальної групи і 58,6% дітей контрольної групи.

Було також проаналізовано реалізацію словотворчого потенціалу прикметників на позначення внутрішніх якостей людини, кольору, параметрів, смаку, просторових ознак у нестимульованому і стимульованому мовленні дітьми дошкільного віку.

Так, типова словотвірна парадигма прикметників на позначення внутрішніх якостей людини, кольору має чотиризонну структуру, одна із яких – субстантивна – “носій ознаки”, “абстрагована ознака”. Наведемо приклади найчастіше вживаних відприкметникових іменників дітьми всіх вікових категорій на позначення внутрішніх якостей людини: *веселун, весельчак, веселість, дурень, дурак, хитрун, хитрюга, хитрість, хитринка, слабак, здоровуля, мудрагель, злюка, злість, зло, щирість, тихоня, цікавість, радість, живчик, тупиця, тупість, бадьорість, сліпушка*. Прикладом реалізації словотворчого потенціалу прикметників на позначення кольору можуть бути відприкметникові іменники, які найчастіше вживались дошкільниками: *синець, чорнило*.

З твірних, що входять до лексико-семантичної групи параметричних прикметників, слід виявити такі відприкметникові іменники: *великан, величина, довжина, малеча, товстун, товстуля, товстуха, товщина, широта, висота, глибина*. Кількісно невелику лексико-семантичну групу прикметників становлять ад’єктиви на позначення смаку. Повною протяжністю характеризується лише парадигма прикметника солодкий [174, С.142]. Звідси й висока частотність вживання дітьми відприкметникового іменника – *солодоці*.

Як відомо, категорія їстівного, репрезентантам якої притаманні ознаки смаку, загалом не дуже велика, проте дуже важлива у формуванні сенсорного досвіду дитини, зокрема, такого психічного процесу як відчуття. Також було зафіксовано іменники *кисляк, ласоці, пряник*.

До лексично-семантичної групи прикметників на позначення просторових ознак належать лексичні одиниці, яким властива сема просторової диспозиції “який знаходиться...; розміщений...; розташований...” [174, С.145]. Лише незначна частина з них виражає просторові ознаки безпосередньо своїм

лексичним значенням (*близький, далекий, лівий, правий*). У мовленні дітей усіх вікових категорій було зафіксовано такі відприкметникові іменники: *близькість, далечина, лівша, правша*.

#### **4.4. Особливості засвоєння дітьми відприкметникових прикметників**

Започатковуючи експеримент, ми розробили три серії завдань щодо з'ясування вживання та усвідомлення відприкметникових прикметників дітьми молодшого, середнього і старшого дошкільного віку.

Метою експерименту було з'ясувати, які відприкметникові утворення найчастіше вживаються дітьми дошкільного віку в активному мовленні, а також наявні в пасивному словнику. Далі наводимо критерії практичного засвоєння правил морфології, а також способів словотворення відприкметникових прикметників дітьми дошкільного віку.

Критерії *практичного засвоєння правил словозміни* відприкметникових прикметників дітьми дошкільного віку: утворення родового, давального, місцевого відмінків відприкметникових прикметників; утворення однини та множини відприкметникових прикметників; утворення жіночого, чоловічого і середнього роду відприкметникових прикметників.

Критерії *практичного засвоєння правил формотворення* відприкметникових прикметників дітьми дошкільного віку: утворення вищого ступеня порівняння відприкметникових прикметників; утворення найвищого ступеня порівняння відприкметникових прикметників; утворення родового, давального, орудного відмінків відприкметникових прикметників; добір прикметників до незмінюваних іменників (2 слова).

Критерії *засвоєння способів творення* відприкметникових прикметників дітьми дошкільного віку: утворення відприкметникових прикметників за допомогою суфіксів *-уват-(-юват-); -аст-(-яст-); -ист-; -езн-*; утворення відприкметникових прикметників за допомогою префіксів *без-; пре-; напів-*.

Наведемо також показники визначення рівня практичного засвоєння правил морфології та способів словотворення відприкметникових прикметників дітьми дошкільного віку (окремо для кожної серії завдань): *високий рівень* (7 балів) – дитина самостійно виконує всі запропоновані їй завдання; *достатній рівень* (6 балів) – дитина 5 завдань виконує самостійно, інші 2 – після уточнень з боку дорослого; *середній рівень* (5 балів) – дитина самостійно виконує 4 завдання, 3 – після уточнень з боку дорослого; *рівень, нижче від середнього* (4 бали) – дитина виконує 3 завдання самостійно, потребує уточнень з боку дорослого перед виконанням інших 4 завдань; *низький рівень* (3 бали) – дитина 1-2 завдання виконує самостійно, потребує уточнень з боку дорослого перед виконанням інших 5-6 завдань.

Отже, до високого рівня сформованості граматично правильного мовлення було віднесено реципієнтів, які набрали за всіма виконаними завданнями 21 бал, до достатнього рівня – 20-15 балів; до середнього рівня – 14-12 балів; до нижче від середнього – 13-9 балів; до низького рівня до – 8 балів.

Приклади індивідуальних занять із дітьми дошкільного віку наведено в додатку Ж.

Аналіз одержаних результатів стимульованого і нестимульованого мовлення дітей дошкільного віку також засвідчив великий дисперсійний діапазон навколо середнього значення.

Так, одержані дані про вживання і творення відприкметникових прикметників дітьми всіх вікових категорій свідчать, що семантико-словотвірна структура деад'єктивних прикметників із різними словотвірним значеннями засвоюється нерівно, хвилеподібно.

У додатку Е подано таблицю 4.4, яка унаочнює як коливання щодо засвоєння, так і достатню статистично вірогідну розбіжність у вживанні відприкметникових прикметників.

Під час оцінювання статистичної значущості різниці вибірових середніх арифметичних величин застосовувався *t – критерій Стьюдента*, емпіричне значення якого підраховувалося за формулою 4.1 (формула наведена

у параграфі 4.3). Подальша процедура обчислювання була аналогічною наведеній раніше у випадку з середніми значеннями вибірок.

Як засвідчують показники, наведені в таблиці 4.4, дівчатка активніше вживають відприкметникові прикметники, ніж хлопчики. Так, статистична розбіжність у молодшому віці склала 0,38; у середньому – 0,48; у старшому в середньому – 0,59. Значної різниці між дошкільниками за критерієм “місце проживання” не виявлено.

Кількісні результати виконання дітьми дошкільного віку завдань другої серії експерименту наведені в таблиці 4.8.

Таблиця 4.8

Уживання відприкметникових прикметників дітьми дошкільного віку (під час стимульованого мовлення)

Деад'єктиви з суфіксом	Молодший вік (109 дітей)		Середній вік (112 дітей)		Старший вік			
					6 рік (117 дітей)		7 рік (115 дітей)	
	К-сть	%	К-сть	%	К-сть	%	К-сть	%
1	2	3	4	5	6	7	8	9
-уват-	25	22,93	26	23,21	30	25,64	34	29,56
-еньк-	59	54,12	68	60,71	75	64,10	73	63,47
-ав-(-яв-)	36	33,02	36	32,14	44	37,60	46	40,0
-аст-(-яст-)	21	19,26	24	21,42	27	23,07	31	26,95
-ист-	21	19,26	23	20,53	26	22,22	30	26,0
-овит-	21	19,26	23	20,53	24	20,51	28	24,34
<b>Деад'єктиви з префіксом</b>								
напів-	7	6,42	9	6,42	8	6,83	9	7,82
пів-	1	0,91	3	2,67	7	5,98	12	10,43
по-	0	0	2	1,96	4	3,41	4	3,47
<b>Деад'єктиви з суфіксом</b>								
-есеньк-	43	39,44	57	38,39	64	57,14	58	50,43
-уц-(-юц-)	30	27,52	30	26,78	33	28,20	37	32,17
-езн-	21	19,26	29	25,89	29	24,78	33	28,69
-енн-	15	13,76	16	14,28	17	14,52	17	14,78
-уч-(-юч-)	20	18,34	20	17,87	27	23,07	26	22,60
-усіньк- (-юсіньк-)	43	39,44	53	47,32	66	56,41	70	60,86



Продовження таблиці 4.8

1	2	3	4	5	6	7	8	9
<i>Деад'єктиви з префіксом</i>								
<i>пре-</i>	24	22,01	26	23,21	30	25,64	31	26,95
<i>за-</i>	0	0	0	0	5	4,27	5	4,34
<i>над-</i>	0	0	0	0	5	4,27	5	4,34
<i>не-</i>	56	51,37	64	57,14	76	64,95	81	70,43
<i>без-</i>	41	37,61	48	42,85	50	42,73	54	46,95

Ранжирування за середньоарифметичним показником уживання дітьми відприкметникових прикметників уможливило групування в межах модифікації ознак, виражених твірними прикметниками щодо інтенсивності їх вияву: “неповний (слабкий) вияв ознаки”, “сильний вияв ознаки”, та “надмірний вияв ознаки” [174, С. 83]. Так, семантико-словотвірна структура деад'єктивних прикметників із словотвірним значенням “неповний вияв ознаки” презентована таким чином: деад'єктиви з суфіксами *-еньк-* – 68,75; *-ав-(-яв-)* – 40,5; *-уват-* – 28,75; *-аст-(-яст-)* – 25,75; *-ист-* – 24,0; *-овит-* – 24,0; деад'єктиви з префіксами *напів-* – 8,25; *пів-* – 5,75; *по-* – 2,5. Наведемо також приклад ранжирування семантико-словотвірної структури деад'єктивних прикметників із словотвірним значенням “сильний вияв ознаки”: деад'єктиви з суфіксами *-усіньк-(-юсіньк-)* – 58,0; *-есеньк-* – 55,5; *-ущ-(-ющ-)* – 32,5; *-езн-* – 28,0; *-уч-(-юч-)* – 23,5; *-енн-* – 16,25 і словотвірним значенням “надмірний вияв ознаки”: деад'єктиви з префіксами *не-* – 69,25; *без-* – 48,25; *пре-* – 27,75; *напів-* – 8,25; *пів-* – 5,75; *по-* – 2,5.

Для полегшення статистичної обробки наведемо зведене ранжирування: *не-* – 69,25; *-еньк-* – 68,75; *-усіньк-(-юсіньк-)* – 58,0; *-есеньк-* – 55,5; *без-* – 48,25; *-ав-(-яв-)* – 40,5; *-ущ-(-ющ-)* – 32,5; *-уват-* – 28,75; *-езн-* – 28,0; *пре-* – 27,75; *-аст-(-яст-)* – 25,75; *-ист-* – 24,0; *-овит-* – 24,0; *-уч-(-юч-)* – 23,5; *-енн-* – 16,25; *напів-* – 8,25; *пів-* – 5,75; *по-* – 2,5; *за-* – 2,5 і *над-* – 2,5.

Як видно з таблиці 4.8 і зведеного ранжирування, пріоритет у вживанні належав прикметникам із словотвірним значенням “заперечення ознаки”. Відомо, зв'язки префікса *не-* досить широкі, але переважна більшість

відприкметникових похідних з цим префіксом утворена від основ прикметників, що виражають внутрішні ознаки когось або чогось: *недобрий, незлий, нелегкий, несмачний, неширокий* тощо. Його ми зареєстрували у відповідях 51,37% дітей молодшого віку (51% – у контрольній); 57,14% дітей середнього віку (57,1% – у контрольній); 65,1% дітей шостого року (64,95% – у контрольній) і 69% – дітей сьомого року (70,43% – у контрольній).

Проілюструємо прикладами. Так, Марина Б. (4 р. 8 м.; експериментальна група; пр.№3) під час нестимульованого мовлення (спостереження тривало 9 хвилин) вжила тричі прикметник *невеликий*. Проте Назар Б. (4 р. 10 м.; контрольна група; пр.№9) під час 35-хвилинного спостереження за його мовленням не вжив жодного прикметника.

Друге місце зайняли деад'єктиви з суфіксом *-еньк(ий)*. В утворенні деад'єктивів зі значенням неповного вияву ознаки суфікс *-еньк(ий)* найчастіше поєднувався з основами прикметників, що виражають якості когось або чогось: *важкенький, веселенький, кисленький, м'якенький* тощо. Він трапляється у відповідях 54,12% дітей молодшого віку (54,0% – у контрольній), 60,71% дітей середнього віку (62% – у контрольній), 64,1% дітей шостого року (64,95% – у контрольній) і 63,47% – дітей сьомого року (64,43% – у контрольній). Зазначимо, що велика кількість деад'єктивів на *-еньк(ий)* із значенням вияву ознаки утворено дітьми від основ прикметників, що виражають зовнішні ознаки когось або чогось: *величенький, височенький, довгенький, риженький, темненький, рум'яненийкий* тощо. На запитання дорослого: “Як Пізнайко ласкаво вимовляв слова?” – діти відповідали по-різному.

Так, Ксенія С. (4 р. 1 м.; експериментальна група; пр.№84) розповідала: “Ми заклили (*закрили*) огілки (*огірки*) зелененькі, з оклопціком (*укропчиком*), зеленюкою петлушецькою (*петрушечкою*), із часником біленьким”. Дмитрик Д. (6 р. 2 м.; контрольна група; пр.№64), розглядаючи себе в люстерко, каже дорослому: “Я маленький, рум'яненийкий”, “У мене є нова розмальовка величенька”.

Чимала доля в активному мовленні належала деад'єктивним прикметникам із словотвірним значенням “сильний вияв ознаки”(деад'єктиви із суфіксом *-усіньк-(-юсіньк-)*). Твірними цих деад'єктивів є прикметники, що виражають зовнішні ознаки когось або чогось: *дрібнюсінький, малюсінький, тонюсінький* тощо. Деад'єктивні прикметники із словотвірним значенням “сильний вияв ознаки” (деад'єктиви з суфіксом *-есеньк-(-ісіньк-)*). Уживання цих прикметників ми констатували у відповідях 39,44% дітей молодшого віку (41% – у контрольній); 47,32% дітей середнього віку (47,1% – у контрольній); 56,41% дітей шостого року (54,95% – у контрольній) і 60,86% – дітей сьомого року (60,43% – у контрольній).

Наступне місце належало деад'єктивам із префіксом *без-*. Більшість похідних із цим префіксом було утворено від основ прикметників, що виражають внутрішні якості когось або чогось: *безрадісний, безсердечний* тощо. Значна частина аналізованих дериватів мотивована прикметниками, що виражають ознаки предметів, явищ за відношенням до того, з використанням чого вони зроблені й функціонують: *безвітряний, безколесний, безструнний* тощо. У мовленні дітей не було зафіксовано дериватів, що творяться від основ прикметників, що виражають ознаки предметів, явищ за відношенням до того, з чого вони виготовлені (з чого становляться). Префікс *без-* було зафіксовано у відповідях 37,61% дітей молодшого віку (38% – у контрольній); 42,85% дітей середнього віку (42,1% – у контрольній); 42,73% дітей шостого року (43,95% – у контрольній) і 46,95% – дітей сьомого року (47,43% – у контрольній). Так, на запитання експериментатора: “Які були друзі-звірятка під час зливи?” – діти вживали такі прикметники *безтурботні, безвідповідальні*.

За частотністю суфікс *-ав-(-яв-)* посідає п'ятий рівень і трапляється у відповідях 33,02% дітей молодшого віку (34,0% – у контрольній), 32,14% дітей середнього віку (32% – у контрольній), 37,60% дітей шостого року (38,95% – у контрольній) і 40,0% – дітей сьомого року (39,43% – у контрольній).

Деад'єктивні прикметники із словотвірним значенням “сильний вияв ознаки” вживались дітьми лише в ситуаціях стимульованого спілкування. Так,

твірними деад'єктивів на *-ущ-(-ющ-)* є основи прикметників, що виражають внутрішні якості когось або чогось (*злющий, мокрющий, холоднющий, хитрющий* тощо). Деад'єктиви з цим суфіксом вживали у відповідях 27,52% дітей молодшого віку (27,0% – у контрольній); 26,78% дітей середнього віку (27,1% – у контрольній); 28,20% дітей шостого року (28,95% – у контрольній); і 32,17% – дітей сьомого року (32,43% – у контрольній). Так, Марійка Б. (5 р. 9 м.; експериментальна група; пр.№31) у побудувала таке речення “Кіт у грі злющий і хитрющий”.

В активному мовленні дітей також було зафіксовано деад'єктиви з суфіксом *-уват-*. Цей суфікс найчастіше поєднується з основами прикметників, що виражають внутрішні якості когось або чогось (*вогкуватий, кислуватий, м'якуватий, сухуватий* тощо). На жаль, суфікс *-уват-* не був продуктивним у творенні прикметників із значенням неповного вияву ознаки і від прикметників, що виражають зовнішні ознаки когось або чогось (*білуватий, зеленуватий, жовтуватий* тощо). Його вживали у відповідях 22,93% дітей молодшого віку (21,0% – у контрольній); 23,21% дітей середнього віку (23,1% – у контрольній); 25,64% дітей шостого року (24,95% – у контрольній); і 29,56% – дітей сьомого року (29,43% – у контрольній). Проілюструємо прикладом. Так, на запропоноване експериментатором завдання Еліна В. (4 р. 4 м.; експериментальна група; пр.№12) побудувала речення: “У мене є білувата лійка, а також малує відельце (*відерце*)”.

Як засвідчує таблиця 4.8, наступний рейтинг був за деад'єктивами з префіксом *пре-*. Зазначимо, що вживання префікса *пре-* у відприкметниковому словотворі обмежене основами прикметників, що виражають внутрішні якості когось або чогось (*претовстий, превеселий, прегіркий, претонкий* тощо). Ми констатували префікс *пре-* у відповідях 22,01% дітей молодшого віку (21% – у контрольній); 23,21% дітей середнього віку (23,1% – у контрольній); 25,64% дітей шостого року (24,95% – у контрольній) і 26,95% – дітей сьомого року (26,43% – у контрольній).

Наступну групу за частотністю вживання були деад'єктиви з суфіксами *-аст-(-яст-)*, *-ист-*, *-овит-*. Уживання суфікса *-аст-(-яст-)* зареєстровано у відповідях 19,26% дітей молодшого віку (21% – у контрольній); 21,42% дітей середнього віку (21,1% – у контрольній); 23,07% дітей шостого року (23,95% – у контрольній) і 26,95% – дітей сьомого року (27,1% – у контрольній). Зазначимо, якщо суфікс *-ав-(-яв-)* поєднується в основному з основами прикметників, що виражають зовнішні ознаки предметів (*жовтавий, зеленавий, круглявий*), то твірними деад'єктивів із суфіксом *-аст-(-яст-)* є основи непохідних прикметників, що виражають зовнішні ознаки когось або чогось [174, С.84].

Найскладнішим для дітей усіх вікових категорій було творення саме таких прикметників: *біластий, білястий, жовтастий, зеленастий*. У нестимульованому мовленні не було зафіксовано жодного прикметника із суфіксом *-аст-(-яст-)*. Суфікс *-ист-* модифікує значення тих прикметників, що виражають зовнішні ознаки когось або чогось. Зафіксовано вживання ряду деад'єктивів із суфіксом *-ист-* під час стимульованого мовлення: *багрянистий, росянистий, темнистий* тощо. Деад'єктиви із суфіксом *-овит-* зафіксовано тільки в стимульованому мовленні дітей.

Це пов'язано передусім із тим, що заданий суфікс поєднується з основами непохідних прикметників та прикметників із суфіксами *-и-*, *-к-*, що виражають внутрішні якості осіб. Проілюструємо прикладами. Так, Миколка М. (4 р. 5 м.; контрольна група; пр.№69) у нестимульованому мовленні використав 23 речення впродовж 32 хв., але жодного відприкметникового утворення експериментатором не було зафіксовано. Проте в стимульованому мовленні він утворив такі відприкметникові прикметники: *жовтастий, біластий*. Уляна К. (5 р. 7 м.; контрольна група; пр.№40) в стимульованому мовленні використала відприкметникові прикметники “біляве”, “чорняве”, на позначення кольору волосся в ляльки.

Семантико-словотвірна структура деад'єктивних прикметників із словотвірним значенням “заперечення ознаки” була також представлена

деад'єктивами із суфіксами *-езн-*, *-енн-*, *-уч-(-юч-)*. Суфікс *-езн-* поєднується з основами прикметників, що виражають зовнішні ознаки когось або чогось (*глибочезний, довжезний, товстезний, широчезний* тощо), та з основами прикметників, що виражають внутрішні якості когось або чогось [174, С. 88]. Суфікс *-енн-*, як і попередній, взаємодіє з основами прикметників, що виражають зовнішні ознаки когось або чогось (*височенний, довженний, товщенний, широченний* та ін.).

Твірними деад'єктивів з суфіксом *-уч-(-юч-)* є основи прикметників, які також виражають внутрішні якості когось або чогось (*кислючий, смачнючий, холоднючий, твердючий*). Ми констатували суфікс *-уч-(-юч-)* у відповідях 18,34% дітей молодшого віку (19% – у контрольній); 17,87% дітей середнього віку (18,0% – у контрольній); 23,07% дітей шостого року (24,0% – у контрольній) і 22,60% – дітей сьомого року (23% – у контрольній).

Передостанню групу за частотністю вживання були деад'єктивні прикметники із словотвірним значенням “неповний вияв ознаки”. Так, у творенні деад'єктива із префіксом *напів-* беруть участь різні групи прикметників. Найпродуктивнішим із них є твірні, що виражають внутрішні якості когось або чогось (*напівм'який, напівтвердий, напівсухий* тощо). Вживання префікса зареєстровано у відповідях 6,42% дітей молодшого віку (6,2% – у контрольній) і дітей середнього віку (6,3% – у контрольній); 6,83% дітей шостого року (6,95% – у контрольній) і 7,82% – дітей сьомого року (7,89% – у контрольній).

Префікс *пів-* поєднується переважно з основами прикметників, із значенням зовнішніх ознак когось або чогось (*півкруглий*). Окремі деад'єктиви утворені від основ прикметників, що виражають ознаки предметів за способом їх виготовлення, приготування, часу, місця та ознаки осіб за їх віковими особливостями.

Проте, як у нестимульованому, так і в стимульованому мовленні дітей усіх вікових категорій цих деад'єктивів було обмаль. Так, вживання прикметників із префіксом *пів-* констатували у відповідях 0,91% дітей

молодшого віку (0,81% – у контрольній); 2,67% дітей середнього віку (2,71% – у контрольній); 5,98% дітей шостого року (5,95% – у контрольній) і 10,43% – дітей сьомого року (10,48% – у контрольній).

Твірними деад'єктивів із префіксом *по-* виступають основи прикметників, що виражають зовнішні ознаки когось або чогось, їх внутрішні ознаки, ознаки за відношенням до місця та ознаки осіб за їх віковими особливостями. Вживання прикметників з цим префіксом не виявлено у відповідях дітей молодшого віку (0,18% – у контрольній); проте було зафіксовано в мовленні 1,96% дітей середнього віку (1,47% – у контрольній); у 3,41% дітей шостого року (4,05% – у контрольній) і 3,47% – дітей сьомого року (3,43% – у контрольній).

Семантико-словотвірна структура прикметників із словотвірним значенням “надмірний вияв ознаки” була презентована деад'єктивами з префіксами *за-*, *над-*. Твірними деад'єктивів із префіксом *за-* є основи прикметників, що виражають зовнішні ознаки (*задовгий, замалий, занизький, заширокий* тощо). Префікс *над-* утворює деад'єктиви зі значенням надмірного вияву ознаки переважно від основ прикметників, що виражають внутрішні якості когось або чогось (*надлегкий, надтовстий, надглибокий* тощо).

Зауважимо, що в мовленні дітей молодшого і середнього дошкільного віку не виявлено відприкметникових прикметників із префіксами *за-*, *над-*. Лише в мовленні шести-семилітніх дошкільників було виявлено згадані префікси. Так, зафіксовано префікси у відповідях 4,27% дітей шостого року (3,95% – у контрольній) і 4,34% – дітей сьомого року (4,1% – у контрольній). Наведемо приклад.

Настя Я. (5 р. 6 м.; контрольна група, пр.№222) створюючи іграшку до казки “Троє поросят”, розповідала: “Тільки думаю, з чого їх зробить: з яйця, чи з жолудя. Так яйце завелике”. Вова К. (4 р. 2 м.; експериментальна група, пр.№46) розповідав друзям: “Ми будемо завеликими хитрунами”.

Отже, кількісний і якісний аналіз вживання дітьми всіх вікових категорій відприкметникових прикметників виявив певні труднощі у творенні деад'єктивів із певними суфіксами та префіксами.

На підставі одержаних результатів нами було визначено *уніфіковані критерії засвоєння дітьми відприкметникових прикметників*: уживання та усвідомлення форм однини та множини прикметників, утворених засобом словозміни; форм родового, давального, знахідного, орудного відмінків, ужитих у реченні; вживання та усвідомлення дитиною деад'єктивних прикметників, утворених за допомогою суфіксів і префіксів під час словотворення.

Кожний критерій оцінювався відповідними балами, на підставі яких виводився коефіцієнт засвоєння відприкметникових прикметників. Відповідно до положення, що засвоєння є формою пізнання і проходить три етапи: усвідомлення – запам'ятовування – можливість практичного використання (застосування), ми провели кількісну обробку результатів за формулою  $K_{засв.} = R_{сп} / V_{сп}$ , де  $K_{засв.}$  – коефіцієнт засвоєння;  $R_{сп}$  – загальна кількість відприкметникових прикметників, які усвідомлюються дітьми (засобом словозміни, формотворення та словотворення);  $V_{сп}$  – загальна кількість ужитих прикметників. Шкала оцінювання рівнів була такою: *низький рівень* (Н) – менше 9,1; *нижче від середнього* (НС) – 9,11-9,63; *середній* (С) – 9,64-12,72; *достатній* (Д) – 12,73-13,24; *високий* (В) – більше 13,24. З метою з'ясування кількісних показників рівнів засвоєння відприкметникових прикметників насамперед було обраховано сумарний рівень їх засвоєння дітьми дошкільного віку. На підставі одержаних даних, ми вивели первинні рівні засвоєння: високий, достатній, середній, нижче від середнього, низький. Далі подаємо якісний і кількісний розподіл рівнів вживання відприкметникових прикметників дітьми всіх вікових категорій. Одержані результати наведені в таблицях 4.9 і 4.10.



Таблиця 4.9

Розподіл рівнів вживання відприкметникових прикметників дітьми дошкільного віку під час стимульованого і нестимульованого мовлення

<i>Деад'єктиви з суфіксом</i>	<i>Молодший вік</i>		<i>Середній вік</i>		<i>Старший 6 рік</i>		<i>Старший 7 рік</i>	
	<i>ЕГ</i>	<i>КГ</i>	<i>ЕГ</i>	<i>КГ</i>	<i>ЕГ</i>	<i>КГ</i>	<i>ЕГ</i>	<i>КГ</i>
<i>-уват-</i>	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н
<i>-еньк-</i>	НС	НС	В	В	В	В	В	В
<i>-ав-(-яв-)</i>	Н	Н	Н	Н	Н	Н	НС	НС
<i>-аст-(-яст-)</i>	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н
<i>-ист-</i>	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н
<i>-овит-</i>	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н
<i>Деад'єктиви з префіксом</i>								
<i>напів-</i>	Не зафіксов.		Не зафіксов.		Н	Н	Н	Н
<i>пів-</i>	Не зафіксов.		Не зафіксов.		Н	Н	Н	Н
<i>по-</i>	Не зафіксов.		Не зафіксов.		Н	Н	Н	Н
<i>Деад'єктиви з суфіксом</i>								
<i>-есеньк-</i>	С	С	В	В	В	В	В	В
<i>-ущ-(-ющ-)</i>	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н
<i>-езн-</i>	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н
<i>-енн-</i>	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н
<i>-уч-(-юч-)</i>	Не зафіксов.		Не зафіксов.		Н	Н	Н	Н
<i>-усіньк- (-юсіньк-)</i>	Д	В	В	В	В	В	В	В
<i>Деад'єктиви з префіксом</i>								
<i>пре-</i>	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н
<i>за-</i>	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н
<i>над-</i>	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н
<i>не-</i>	Д	С	В	В	В	В	В	В
<i>без-</i>	С	С	С	С	С	С	С	С

Як видно з наведених таблиць, розподіл рівнів засвоєння відприкметникових прикметників дітьми всіх вікових категорій має достатньо строкатий вигляд. Для унаочнення кількісної інформації ми також використали можливості діаграми (діаграма 4.2).

Проаналізуємо цей розподіл.

**Високий рівень засвоєння** властивий дітям, які вживали й усвідомлювали семантику прикметників із різним словотвірним значенням, форми однини та множини прикметників, утворених засобом словозміни; не мали труднощів

щодо творення форм слів у родовому, давальному, знахідному, орудному відмінках.

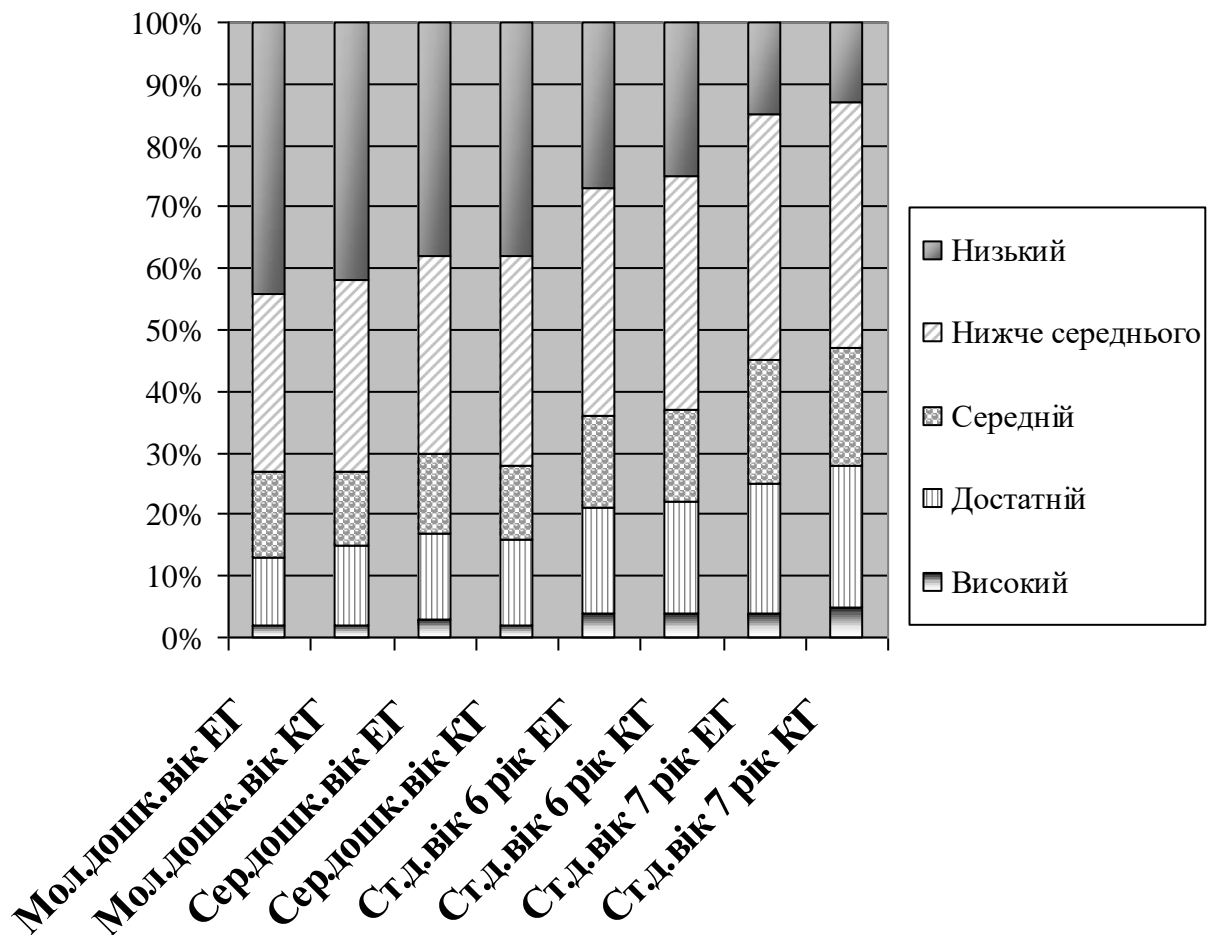
Таблиця 4.10

Рівні сформованості граматично правильного мовлення в дітей (на матеріалі прикметників, у %)

Рівні засвоєння	Вікові категорії									
	Молодший дошкільний вік		Середній дошкільний вік		Старший дошкільний вік				Всі вікові категорії	
					Шостий рік		Сьомий рік		Всього	Всього
	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
Високий	2	2	3	2	4	4	4	5	<b>3,0</b>	<b>3,2</b>
Достатній	11	13	14	14	17	18	21	23	<b>15,8</b>	<b>17,0</b>
Середній	14	12	13	12	15	15	20	19	<b>15,6</b>	<b>14,5</b>
Нижче від середнього	29	31	32	34	37	38	40	40	<b>34,6</b>	<b>35,8</b>
Низький	44	42	38	38	27	25	15	13	<b>31,0</b>	<b>29,5</b>

Дошкільники активно і правильно вживали та усвідомлювали деад'єктивні прикметники, утворені за допомогою суфіксів і префіксів під час словотворення, зокрема, семантико-словотвірну структуру деад'єктивних прикметників із словотвірним значенням “неповний вияв ознаки”: деад'єктиви з суфіксами *-еньк-*; *-ав-(-яв-)*; *-уват-*; *-аст-(-яст-)*; *-ист-*; *-овит-*; деад'єктиви з префіксами: *напів-*; *пів-*; *по-*; “сильний вияв ознаки”: деад'єктиви з суфіксами *-усіньк-(-юсіньк-)*; *-есеньк-*; *-ущ-(-ющ-)*; *-езн-*; *-уч-(-юч-)*; *-енн-* та словотвірним значенням “надмірний вияв ознаки”: деад'єктиви з префіксами *не-*; *без-*; *пре-*; *за-*; *без-*. Коефіцієнт засвоєння відприкметникових прикметників в дітей високого рівня дорівнював більше 13,24. За результатами аналізу експериментальних даних, високого рівня засвоєння досягли лише 2% дітей молодшого віку експериментальної та контрольної груп; 3% дітей середнього віку експериментальної групи (2% – у контрольній групі); 4% дітей шостого року як в експериментальній, так і контрольній групах, а також 4% дітей сьомого року в експериментальній групі (5% – у контрольній). До високого

рівня практичного засвоєння правил морфології і способів словотворення було віднесено 3,0% дітей різних вікових категорій експериментальної групи і 3,2% дітей контрольної групи. *Достатній рівень засвоєння* був характерний дітям, які вживали і усвідомлювали семантику прикметників із різним словотвірним значенням.



Діаграма 4.2 Розподіл рівнів сформованості граматично правильного мовлення в дітей (на матеріалі прикметників, у %)

Дошкільники вживали та усвідомлювали форми однини та множини іменників і прикметників, утворених засобом словозміни; не мали труднощів щодо форм іменників і прикметників родового, давального, знахідного, орудного відмінків, ужитих у реченні.

Активно і правильно вживали та усвідомлювали деад'єктивні прикметники, утворені за допомогою суфіксів і префіксів під час

словотворення, а саме: семантико-словотвірну структуру деад'єктивних прикметників із словотвірним значенням “сильний вияв ознаки” з суфіксами *-езн-, -уч-(-юч-)*: *величезний, глибочезний, довжезний, товстезний, широчезний; кляслючий, смачнющий, холоднющий, твердющий*; “неповний вияв ознаки” з суфіксами *-овит-, -уват-*: *вогкуватий, кислуватий, сухуватий*; із префіксом *без-*: *бездомний, безлистий, безхвостий, безшумний*. Активно вживали прикметники із суфіксами *-ат-, -уват-*: *бородатий, великуватий, вусатий, вухатий, малуватий, широкуватий*.

Дошкільники використовували в стимульованому мовленні прикметники з суфіксами *-аст-(-яст-), -ист-*: *дірчастий, квітчастий, крапчастий, смугастий*; зі словотвірним значенням “надмірний вияв ознаки” з префіксами *за-, над-*, що передають більшу міру якості: *завеликий, заглибокий, замалий, задовгий, заширокий, надлегкий*; із суфіксом *-енн-* зі словотвірним значенням “сильний вияв ознаки”: *важенний, глибочений, здоровенний, страшенний, товстенний*. Утворювали слова з префіксом *пів-*: *пів'яблука, піввідра, півхліба, півцукерки*.

Коефіцієнт засвоєння відприкметникових прикметників в дітей достатнього рівня був 12,73-13,24. За результатами аналізу експериментальних даних, достатнього рівня засвоєння досягли 11% дітей молодшого віку експериментальної та 13% контрольної груп; 14% дітей середнього віку експериментальної групи (14% – у контрольній групі); 17% дітей шостого року в експериментальній і 18% у контрольній групах, а також 21% дітей сьомого року в експериментальній групі (23% – у контрольній). До достатнього рівня практичного засвоєння правил морфології і способів словотворення було віднесено 15,8% дітей різних вікових категорій експериментальної групи і 17,0% дітей контрольної групи.

*Середній рівень засвоєння* був властивий дітям, які усвідомлювали та вживали різні граматичні форми прикметника, утворювали якісні, відносні (рідше – присвійні) прикметники. в стимульованому мовленні вживали відприкметникові прикметники зі словотвірним значенням “сильний вияв

ознаки” з суфіксом збільшення – **-ущ-(-ющ-)**: *злющий, смачнющий, хитрющий*; прикметники зі словотвірним значенням “неповний вияв ознаки” з суфіксами **-уват-, -юват-** для позначення невеликої міри якості: *голубуватий, великуватий, низькуватий, синюватий, солодкуватий, холоднуватий*; з префіксами **напів-, пів-**: *напівдостиглий, напівм’який, напівтонкий*. Активно вживали у нестимульованому мовленні синонімічні словосполучення типу *трохи синій, трохи холодний*. Утворювали прикметники з суфіксами **-аст-(-яст-), -ист-**: *дірчастий, квітчастий, крапчастий, смугастий*; зі словотвірним значенням “надмірний вияв ознаки” з префіксом **пре-**: *превеликий, прегарний, пресмачний, прехороший*; із суфіксом **-енн-** зі словотвірним значенням “сильний вияв ознаки”: *важенний, глибочений, здоровенний, страшенний, товстенний*.

Коефіцієнт засвоєння відприкметникових утворень дітьми середнього рівня дорівнював 9,64-12,72. За результатами аналізу експериментальних даних, середнього рівня засвоєння досягли 14% дітей молодшого віку експериментальної та 12% контрольної груп; 13% дітей середнього віку експериментальної групи (12% – у контрольній групі); 15% дітей шостого року як в експериментальній, так і у контрольній групах, а також 20% дітей сьомого року в експериментальній групі (19% – у контрольній). До середнього рівня практичного засвоєння правил морфології і способів словотворення було віднесено 15,6% дітей різних вікових категорій експериментальної групи і 14,5% дітей контрольної групи.

**Нижче від середнього рівня** засвоєння відприкметникових прикметників перебували діти, які вживали повну форму прикметників, проте короткої форми чоловічого роду називного (знахідного) відмінка однини у їхньому мовленні не зафіксовано. Серед розрядів прикметників за значенням в стимульованому мовленні використовують якісні й відносні прикметники. Утворювали прикметники із суфіксом **-ат-** на позначення збільшеної ознаки: *вухатий, головатий, ногатий, хвостатий*; активно вживали прикметники з часткою **не-**: *неслухняний, невеселий, неглибокий, нелегкий, несмачний, невеликий*; вживали

прикметники зі словотвірним значенням “сильний вияв ознаки” з суфіксом збільшення **-ущ-(-ющ-)**: *злющий, смачнющий, хитрющий* під час стимульованого мовлення; вживали прикметники із словотвірним значенням “неповний вияв ознаки” з суфіксами **-ав-(-яв-)**; **-уват-**: *білявий, білуватий*; із словотвірним значенням “надмірний вияв ознаки” з префіксом **пре-** *превеликий, прегарний, пресмачний, прехороший*. Коефіцієнт засвоєння відприкметникових утворень дітьми нижче від середнього рівня дорівнював 9,11-9,63. За результатами аналізу експериментальних даних, нижче від середнього рівня практичного засвоєння правил морфології, а також способів словотворення було 29% дітей молодшого віку експериментальної та 31% контрольної груп; 32% дітей середнього віку експериментальної групи (34% – у контрольній групі); 37% дітей шостого року експериментальної і 38% – у контрольній групах, а також 40% дітей сьомого року в експериментальній групі (40% – у контрольній). До нижче від середнього рівня практичного засвоєння правил морфології і способів словотворення було віднесено 34,6% дітей різних вікових категорій експериментальної групи і 35,8% дітей контрольної групи.

У дітей **низького рівня** були наявні помилки в усвідомленні та вживанні відносних і присвійних прикметників, у відмінюванні прикметників середнього роду однини і множини, а також у словотворенні відприкметникових прикметників. Діти цього рівня лише в стимульованому мовленні утворювали прикметники із словотвірним значенням “сильний вияв ознаки” з суфіксами **-усіньк-(-юсіньк-)**, **-есеньк-**: *гарнесенький, малесенький, малюсінький, теплесенький, теплісінький*; “неповний вияв ознаки” з суфіксом **-еньк-**: *вузенький, синенький*; зі словотвірним значенням “надмірний вияв ознаки” із префіксами **не-, без-**: *безголосий, безрадісний, безсердечний, небайдужий, неввічливий, нещирий*. Коефіцієнт засвоєння відприкметникових прикметників дітьми низького рівня був менше від 9,1. За результатами аналізу експериментальних даних, низького рівня практичного засвоєння правил морфології, а також способів словотворення було 44% дітей молодшого віку експериментальної та 42% контрольної груп; 38% дітей середнього віку як

експериментальної групи, так і контрольної; 27% дітей шостого року експериментальної і 25% – у контрольній групах, а також 15% дітей сьомого року в експериментальній групі (13% – у контрольній). До низького рівня практичного засвоєння правил морфології і способів словотворення було віднесено 31,0% дітей різних вікових категорій експериментальної групи і 29,5% дітей контрольної групи.

Отже, кількісний і якісний аналіз одержаних результатів щодо дітьми практичного засвоєння правил морфології, а також способів словотворення прикметників уможливив дійти певних висновків.

Діти всіх вікових категорій творять деад'єктиви з суфіксом *-уват-* на позначення внутрішніх або зовнішніх якостей чогось або когось, однак деад'єктиви із суфіксами *-ав-(-яв-)*, *-аст-(-яст-)*, *-ист-*, *-овит-* майже не було виявлено. Деад'єктиви із суфіксами *-еньк(ий)* – вже в молодшому дошкільному віці якщо не завжди вживались у нестимульованому мовленні, то легко утворювались від запропонованих деад'єктивів. Особливі труднощі викликало творення (у нестимульованому мовленні не зафіксовано) деад'єктивів із префіксами *напів-*, *пів-*, *по-*. У творенні деад'єктивів із згаданими префіксами беруть участь різні групи прикметників. Найпродуктивнішими з них є прикметники, що виражають внутрішні або зовнішні якості когось або чогось. Навіть дітям старшого дошкільного віку важко зрозуміти, а педагогові наочно продемонструвати неповний вияв ознаки предмета. У більшості випадків відсутність у мовленні дітьми деад'єктивів із цими префіксами свідчить про обмежений сенсорний досвід, а звідси – й лексичну бідність мовлення.

Деад'єктивні прикметники із словотвірним значенням “сильний вияв ознаки” було зафіксовано в мовленні дітей середнього (у молодшому дошкільному віці) та високого рівня (суфікси *-есеньк-*, *-ісіньк-*, *-усіньк-*, *-юсіньк-*). До низького рівня вживання та утворення деад'єктивів із суфіксами – *-ущ-(-ющ-)*, *-езн-*, *-енн-*, *-уч-(-юч-)* було віднесено відповіді дітей усіх вікових категорій. Твірними деад'єктивів із зазначеними суфіксами є основи

прикметників, що виражають внутрішні якості, зовнішні ознаки когось або чогось.

Синтагматика префікса *пре-* у відприкметниковому словотворі обмежена основами прикметників, що виражають внутрішні якості або зовнішні ознаки когось або чогось. Діти старшого дошкільного віку частіше утворювали прикметники на позначення зовнішніх якостей, майже не було відприкметникових утворень на позначення внутрішніх якостей людини.

Семантико-словотвірна структура прикметників із словотвірним значенням “надмірний вияв ознаки” була представлена деад’єктивами із префіксами *за-*, *над-*. Твірними для деад’єктивів із префіксами *за-*, *над-* є основи прикметників, що виражають зовнішні ознаки та внутрішні якості когось або чогось. Відповіді дітей як молодшого, так середнього і старшого дошкільного віку було віднесено до низького рівня засвоєння правил морфології і способів словотворення.

Проаналізовано вживання, усвідомлення, творення дітьми дошкільного віку деад’єктивів із префіксами *не-*, *без-*. Зазначимо, що семантико-словотвірна структура прикметників із словотвірним значенням “заперечення ознаки” була представлена в мовленні дітей достатньо ґрунтовно. Так, синтагматичні зв’язки префікса *не-* досить широкі, але переважна більшість відприкметникових похідних із цим префіксом утворена від основ прикметників, що виражають внутрішні ознаки когось або чогось. Досить продуктивний префікс *не-* з основами прикметників, що виражають зовнішні ознаки когось або чогось. Аналіз мовлення дітей молодшого віку підтверджує активне використання в нестимульованому мовленні зазначених деад’єктивів. У середньому дошкільному віці зареєстровано високий рівень уживання й творення відприкметникових прикметників як у хлопчиків, так і дівчаток. До середнього рівня вживання та творення деад’єктивів із префіксом *без-* було віднесено відповіді дітей усіх вікових категорій. Більшість деад’єктивів із префіксом *без-* утворена від основ прикметників, що виражають внутрішні якості когось або чогось, ряд дериватів утворено від основ прикметників, що виражають ознаки



предметів, явищ за відношенням до того, із використанням чого вони зроблені й функціонують. Значна частина аналізованих похідних мотивована прикметниками, що виражають ознаки предметів, явищ за відношенням до того, з чого вони виготовлені (із чого становляться).

Проаналізовано реалізацію словотворчого потенціалу прикметників на позначення внутрішніх якостей людини, кольору, параметрів, смаку, просторових ознак у нестимульованому і стимульованому мовленні дітьми дошкільного віку. Так, типова словотвірна парадигма прикметників на позначення внутрішніх якостей людини, кольору має чотиризонну структуру, одна із яких – ад’єктивна – “неповний вияв ознаки”, “сильний вияв ознаки”, “надмірний вияв ознаки”, “гіпокористичність”.

Наведемо приклади найчастіше вживаних відприкметникових прикметників дітьми всіх вікових категорій на позначення внутрішніх якостей людини: *веселий, добрий, хитрий, слабенький, здоровий, мудрий, злий, щирий, тихий, цікавий, радісний, тупий, бадьорий, розумний, страшний* (з демінутивними і пейоративними суфіксами). Прикладом реалізації словотворчого потенціалу прикметників на позначення кольору можуть бути відприкметникові прикметники, які найчастіше вживались дошкільниками (у дужках подано частотність уживання в мовленні дорослого [174, С.132]): *чорний* (310), *білий* (282), *червоний* (193), *зелений* (118), *синій* (114), *жовтий* (50). Зауважимо, що часто вживані дорослими такі прикметники як: *сірий* (114), *золотий* (71), *рудий* (44), у мовленні дітей навіть старшого дошкільного віку трапляються рідко. З твірних, що входять до лексико-семантичної групи параметричних прикметників, слід виявити такі відприкметникові прикметники: *величенький, довгенький, маленький, вузенький, товстенький* тощо. Параметричні прикметники, що утворені за допомогою демінутивних суфіксів частіше, ніж інші трапляються в мовленні дітей усіх вікових категорій, ніж інші.

Кількісно невелику лексико-семантичну групу прикметників становлять ад’єктиви на позначення смаку. Повною протяжністю характеризується лише

парадигма прикметника солодкий [174, С.142]. Звідси й висока частотність вживання дітьми відприкметникового прикметника – *солоденький*. Як відомо, категорія їстівного, репрезентантам якої притаманні ознаки смаку, загалом не дуже велика, проте дуже важлива у формуванні сенсорного досвіду дитини, зокрема, такого психічного процесу, як відчуття.

Було зафіксовано в мовленні дітей прикметники: *смачнющий, смачненький*. До лексично-семантичної групи прикметників на позначення просторових ознак належать лексичні одиниці, яким властива сема просторової диспозиції “який знаходиться...; розміщений...; розташований...” [174, С.145]. Лише незначна частина з них виражає просторові ознаки безпосередньо своїм лексичним значенням (*близький, далекий, лівий, правий*). Ці прикметники було зафіксовано в мовленні дітей усіх вікових категорій.

#### **4.5. Особливості засвоєння дітьми відприкметникових дієслів**

Започатковуючи експеримент, було розроблено три серії завдань з метою визначення рівнів засвоєння граматичних форм способу, часу, виду, стану, особи (або роду) дієслів та способів творення відприкметникових дієслів дітьми молодшого, середнього і старшого дошкільного віку.

Метою експерименту було з’ясувати, які відприкметникові утворення найчастіше вживаються дітьми дошкільного віку в активному мовленні, а також наявні в пасивному словнику. Далі наводимо критерії практичного засвоєння правил морфології, а також способів творення відприкметникових дієслів дітьми дошкільного віку.

*Критерії практичного засвоєння правил словозміни відприкметникових дієслів дітьми дошкільного віку: утворення умовного і наказового способів відприкметникових дієслів; утворення однини та множини відприкметникових дієслів; утворення жіночого, чоловічого і середнього роду відприкметникових дієслів.*

*Критерії практичного засвоєння правил формотворення відприкметникових дієслів дітьми дошкільного віку: утворення теперішнього, минулого і майбутнього часу відприкметникових дієслів; утворення відприкметникових дієслів першої, другої третьої особи; утворення доконаного та недоконаного видів відприкметникових дієслів.*

*Критерії засвоєння правил творення відприкметникових дієслів дітьми дошкільного віку: утворення відприкметникових дієслів за допомогою суфіксів -і-; -ну-; -и-; -ува-; утворення відприкметникових дієслів за допомогою конфіксів о-...-и(ти); з(с)-...-и(ти); ви-...-и(ти).*

Наведемо також *показники визначення рівня практичного засвоєння правил морфології та способів словотворення відприкметникових дієслів дітьми дошкільного віку (окремо для кожної серії завдань): високий рівень (7 балів) – дитина самостійно виконує всі запропоновані їй завдання; достатній рівень (6 балів) – дитина 5 завдань виконує самостійно, інші 2 – після уточнень з боку дорослого; середній рівень (5 балів) – дитина самостійно виконує 4 завдання, 3 – після уточнень з боку дорослого; рівень, нижче від середнього (4 бали) – дитина виконує 3 завдання самостійно, потребує уточнень з боку дорослого перед виконанням інших 4 завдань; низький рівень (3 бали) – дитина 1-2 завдання виконує самостійно, потребує уточнень з боку дорослого перед виконанням інших 5-6 завдань.*

Отже, до *високого рівня* сформованості граматично правильного мовлення було віднесено реципієнтів, які набрали за всіма виконаними завданнями 21 бал, до *достатнього рівня* – 20-15 балів; до *середнього рівня* – 14-12 балів; до *нижче від середнього* – 13-9 балів; до *низького рівня* до – 8 балів.

Приклади індивідуальних діагностичних занять із дітьми дошкільного віку наведено в додатку И.

Аналіз одержаних результатів стимульованого і нестимульованого мовлення дітей дошкільного віку засвідчив великий дисперсійний розкид навколо середнього значення. Так, одержані дані на вживання та творення

відприкметникових дієслів дітьми всіх вікових категорій дають підстави стверджувати, що семантико-словотвірна структура деад'єктивних дієслів із різними словотвірними значеннями (“набувати ознаки”, “наділяти ознакою”) засвоюється нерівно, хвилеподібно, залежно від запропонованого деад'єктива.

Подана в додатку Е таблиця 4.4 унаочнює як коливання щодо засвоєння, так і достатню статистично вірогідну розбіжність у вживанні відприкметникових дієслів. Як засвідчують показники, наведені у таблиці 4.4, на відміну від попередньо аналізованих відприкметникових утворень (відприкметникові іменники і прикметники) хлопчики активніше вживають відприкметникові іменники, ніж дівчатка. Так, статистична розбіжність у молодшому віці склала 0,45 як у нестимульованому мовленні, так і під час стимульованого; у старшому віці (шостий рік) цієї розбіжності під час нестимульованого і стимульованого мовлення немає. Зафіксовано також різницю між дошкільниками за критерієм “місце проживання”.

Зокрема, статистична розбіжність між дітьми шостого й сьомого року життя була такою: під час нестимульованого мовлення діти сільської місцевості мали середній показник уживання –  $0,78 \pm 0,12$  (під час стимульованого цей показник дорівнював  $0,78 \pm 0,12^{***}$ ), їх однолітки, що мешкають у місті відповідно –  $1,22 \pm 0,16$ . Така розбіжність під час стимульованого мовлення може свідчити про більшу активність дітей у процесі спілкування з дорослим, який пропонує стимульний матеріал.

Проте вже в дітей сьомого року можна спостерігати більш активну участь в процесі спілкування з дорослим. Зазначимо, що знак  $^{***}$  є високим показником статистично вірогідної розбіжності (при  $p < 0,001$ ).

Під час оцінювання статистичної значущості різниці вибірових середніх арифметичних величин застосовувався *t* – критерій Стьюдента, емпіричне значення якого підраховувалося за формулою 4.1 (формула наведена у параграфі 4.3). Подальша процедура обчислювання була аналогічною наведеній раніше у випадку зі середніми значеннями вибірок.

Кількісні результати виконання дітьми дошкільного віку завдань першої та другої серій експерименту наведені в таблиці 4.11.

Таблиця 4.11

Уживання відприкметникових дієслів дітьми дошкільного віку (під час стимульованого мовлення)

Деад'єктиви з суфіксом	Молодший вік (109 дітей)		Середній вік (112 дітей)		Старший вік			
					6 рік (117 дітей)		7 рік (115 дітей)	
	К-сть	%	К-сть	%	К-сть	%	К-сть	%
-і-	31	28,44	35	31,25	38	32,48	35	30,43
-а-	11	10,09	11	9,82	19	16,24	17	14,78
-ну-	15	13,76	20	17,86	29	24,79	29	25,22
<b>Деад'єктиви з конфіксом</b>								
по.. -і(ти)	незафіксов.		2	1,79	7	5,98	10	8,7
<b>Деад'єктиви з суфіксом</b>								
-и-	19	17,43	21	18,75	23	19,66	21	18,26
-ува-	19	17,43	20	17,86	21	17,95	16	13,91
<b>Деад'єктиви з конфіксом</b>								
з-(с)...-и(ти)	16	14,68	18	16,07	19	16,24	16	13,91
о-...-и(ти)	12	11,01	15	13,39	17	14,53	14	12,17
ви-...-и(ти)	6	5,51	8	7,14	10	8,55	11	9,57

Ранжирування за середньоарифметичним показником у уживання дітьми відприкметникових дієслів уможливило групування в межах модифікації ознак, виражених твірними прикметниками, щодо інтенсивності їх вияву: “набувати ознаки” та “наділяти ознакою” [174, С.100]. Так, семантико-словотвірна структура відприкметникових дієслів із словотвірним значенням “набувати ознаки” презентована таким чином: деад'єктиви з суфіксами -і- – 30,65; -а- – 12,73; -ну- – 20,40; з конфіксом по-...-і(ти) – 6,06; із словотвірним значенням “наділяти ознакою”: деад'єктиви з суфіксами -и- – 18,52; -ува- – 16,79; з конфіксами з-(с)...-и(ти) – 15,23; о-...-и(ти) – 12,78; ви-...-и(ти) – 7,69.

Для полегшення статистичної обробки подамо зведене ранжирування: -і- – 30,65; -ну- – 20,40; -и- – 18,52; -ува- – 16,79; з-(с)...-и(ти) – 15,23; о-...-и(ти) – 12,78; -а- – 12,73; ви-...-и(ти) – 7,69; по-...-і(ти) – 6,06.

Дані таблиці 4.11 і зведене ранжирування, пріоритет у вживанні належав відприкметниковим дієсловами із словотвірним значенням “набувати ознаки”. Як відомо, синтагматику суфікса *-і-* – у відприкметниковому словотворі визначають два типи прикметників, хоч в окремих випадках словотворчий формант може поєднуватися з іншими ад’єктивними основами [174, С.101]. Найактивнішими в творені дієслів за допомогою суфікса *-і-* – визнані основи прикметників, що виражають внутрішні якості когось або чогось, але не менш продуктивними є й основи прикметників, що виражають зовнішні ознаки когось або чогось. Цей суфікс ми зареєстрували у відповідях 28,44% дітей молодшого віку (28% – у контрольній); 31,25% дітей середнього віку (32,1% – у контрольній); 32,48% дітей шостого року (33,05% – у контрольній) і 30,45% – дітей сьомого року (30,43% – у контрольній). Проілюструємо прикладами.

Так, Марина Б. (4 р. 8 м.; експериментальна група; пр.№3) під час стимульованого мовлення відповіла: “Ромашки можуть біліти і жовтіти лише весною” (у межах словотвірного значення “набувати ознаки” і на базі його у ряді деад’єктивів сформувалося значення “виділятися ознакою”, що яскраво продемонстровано в мовленні дівчаток). Назар Б. (4 р. 10 м.; контрольна група; пр.№9) під час 35-хвилинного спостереження за його мовленням вжив такі відприкметникові дієслова: *синіти, темніти, чорніти*.

Друге місце посідали деад’єктиви з суфіксом *-ну-*. Половину кількісно невеликої групи деад’єктивів становлять ті, які утворені від основ прикметників, що виражають внутрішні (або зовнішні) якості когось або чогось [174, С.102]. Він трапляється у відповідях 13,76% дітей молодшого віку (13,7% – у контрольній), 17,86% дітей середнього віку (17,83% – у контрольній), 24,9% дітей шостого року (24,95% – у контрольній) і 25,22% – дітей сьомого року (24,43% – у контрольній). Зазначимо, що велика кількість деад’єктивів з суфіксом *-ну-* утворено дітьми від основ прикметників, що виражають зовнішні ознаки когось або чогось: *жовкнути, худнути*. Чимала частка в активному мовленні дітей старшого дошкільного віку належала деад’єктивам із

словотвірним значенням “набувати ознаки”: *мокнути, м'якнути, слабнути, тухнути*.

Наступне місце належало деад'єктивам із суфіксом *-и-*. Цей суфікс поєднується з обмеженою кількістю твірних відприкметникових основ [174, С. 103]. Він найбільш продуктивний з основами прикметників, що означають внутрішні якості когось або чогось. Другу значну групу твірних дієслів на *-и(ти)* становлять основи прикметників, що виражають зовнішні ознаки когось або чогось. Деад'єктиви з суфіксом *-и-* було зафіксовано у відповідях 17,43% дітей молодшого віку (18,0% – у контрольній); 18,75% дітей середнього віку (18,71% – у контрольній); 19,66% дітей шостого року (19,95% – у контрольній) і 18,26% – дітей сьомого року (18,43% – у контрольній). Так, на запитання експериментатора: “Що можна зробити з цими черевичками?”, діти старшого дошкільного віку утворили відприкметникові дієслова: *бруднити, чистити*.

За частотністю суфікс *-ува-* посідає четвертий рівень і трапляється у відповідях 17,43% дітей молодшого віку (17,09% – у контрольній), 17,86% дітей середнього віку (18,0% – у контрольній), 17,95% дітей шостого року (18,05% – у контрольній) і 13,95% – дітей сьомого року (13,43% – у контрольній). Деад'єктиви з суфіксом *-ува-* із словотвірним значенням “наділяти ознакою” вживалися дітьми лише в ситуаціях стимульованого спілкування.

Так, суфікс *-ува-*, утворюючи дієслова, поєднується переважно з основами прикметників на позначення внутрішніх якостей когось або чогось. Для дітей навіть старшого дошкільного віку, творення дієслів із цим суфіксом видалося складною справою. в стимульованому мовленні було зафіксовано слова: *готувати, марнувати, хитрувати*. Так, Марійка Б. (5 р. 9 м.; експериментальна група; пр.№31) побудувала таке речення “Кіт може хитрувати”. В активному мовленні дітей також було зафіксовано деад'єктиви з конфіксами *з-(с-)...-и(ти)* та *о-...-и(ти)*.

Переважає більшість деад'єктивів з конфіксом *з-(с-)...-и(ти)* утворена від основ прикметників, що виражають зовнішні чи внутрішні якості когось або чогось. Конфікс *з-(с-)...-и(ти)* вживали у відповідях 14,68% дітей молодшого

віку (15,0% – у контрольній); 16,07% дітей середнього віку (16,1% – у контрольній); 16,24% дітей шостого року (16,95% – у контрольній); і 13,91% – дітей сьомого року (13,43% – у контрольній).

Проілюструємо прикладом. На запропоноване експериментатором завдання Еліна В. (4 р. 4 м.; експериментальна група; пр.№12) побудувала речення: “Сьоб (*щоб*) була пасоцька (*пасочка*), тлеба (*треба*) згладити пісоцьок (*пісочок*)”. Найчастіше в активному мовленні дітей усіх категорій фіксувались відприкметникові дієслова: *збільшити, зменшити*.

Більшість конфіксальних деад’єктивів на *о-...-и(ти)* утворено на базі прикметників із значенням внутрішніх якостей когось або чогось: *оздоровити, оновити, ослабити, оцчасливити*. Окремі похідні мотивовані прикметниками, що виражають ознаки за відношенням до їх призначення: *одомашнити*.

Як засвідчує таблиця 4.11, наступний рейтинг був за деад’єктивами з суфіксом *-а-*. Зазначимо, що семантичними особливостями твірних основ деад’єктивів з суфіксами *-а-* мало чим відрізняються від деад’єктивів із суфіксом *-і-*, але в цьому випадку мотивуючими є компаративи. Суфікс *-а-*, утворюючи дієслова, поєднується з основами прикметників, що виражають внутрішні якості когось або чогось.

Ми констатували суфікс *-а-* у відповідях 10,09% дітей молодшого віку (11,0% – у контрольній); 9,82% дітей середнього віку (9,71% – у контрольній); 16,24% дітей шостого року (16,95% – у контрольній) і 14,78% – дітей сьомого року (14,43% – у контрольній). Найчастіше фіксувались в стимульованому мовленні дітей такі відприкметникові дієслова: *веселішати, добрішати, черствішати*. Діти старшого дошкільного віку активніше утворювали дієслова на позначення зовнішніх ознак когось або чогось: *білішати, сірішати, товстішати*.

Наступну групу за частотністю вживання були деад’єктиви з конфіксами *по-...-і(ти)* та *ви-...-и(ти)*. Зазначимо, що деад’єктиви з наведеними конфіксами належать до різних словотвірних значень: “набувати ознаки” та “наділяти ознакою”. Проте активність їх вживання в стимульованому мовленні



дітей дошкільного віку була близька за кількісними показниками. Наведемо приклад конфіксальних деад'єктивів, які утворені за допомогою конфіксу *ви-...-и(ти)*: *випорожнити, випрямити, висвітлити*.

Найбільш складним для дітей усіх вікових категорій було творення саме таких деад'єктивів. У нестимульованому мовленні не було зафіксовано жодного відприкметникового дієслова із названим конфіксом. Уляна К. (5 р. 7 м.; контрольна група; пр.№ 40) у нестимульованому мовленні використала відприкметникові дієслова: *висвітлити, випрямити* (під час гри у "Перукарню" з діями щодо фарбування лялькового волосся).

Останню групу за частотністю вживання були деад'єктивні дієслова із словотвірним значенням "набувати ознаки". Так, уживання деад'єктивів із конфіксом *по-...-і(ти)* не було зафіксовано у відповідях дітей молодшого віку як експериментальної, так і контрольної груп; але в мовленні дітей середнього віку було зареєстровано у 1,79% відповідей (1,61% – у контрольній); 5,98% дітей шостого року (5,95% – у контрольній) і 8,7% – дітей сьомого року (7,9% – у контрольній). Проілюструємо прикладами. Так, Миколка М. (4 р. 5 м.; контрольна група; пр.№69) не вжив жодного дієслова із аналізованими конфіксами, проте в стимульованому мовленні хлопчиком було утворено такі відприкметникові дієслова: *покрасивіти, посмачніти*.

Отже, кількісний і якісний аналіз уживання дітьми всіх вікових категорій відприкметникових дієслів вияв певні труднощі в творенні деад'єктивів із певними суфіксами та конфіксами. На підставі одержаних результатів було визначено *уніфіковані критерії засвоєння дітьми відприкметникових дієслів*: уживання та усвідомлення граматичних форм способу, часу, виду, особи (або роду) дієслів та способів словотворення відприкметникових дієслів дітьми молодшого, середнього і старшого дошкільного віку. Кожний критерій оцінювався відповідними балами, на підставі яких виводився коефіцієнт засвоєння відприкметникових дієслів.

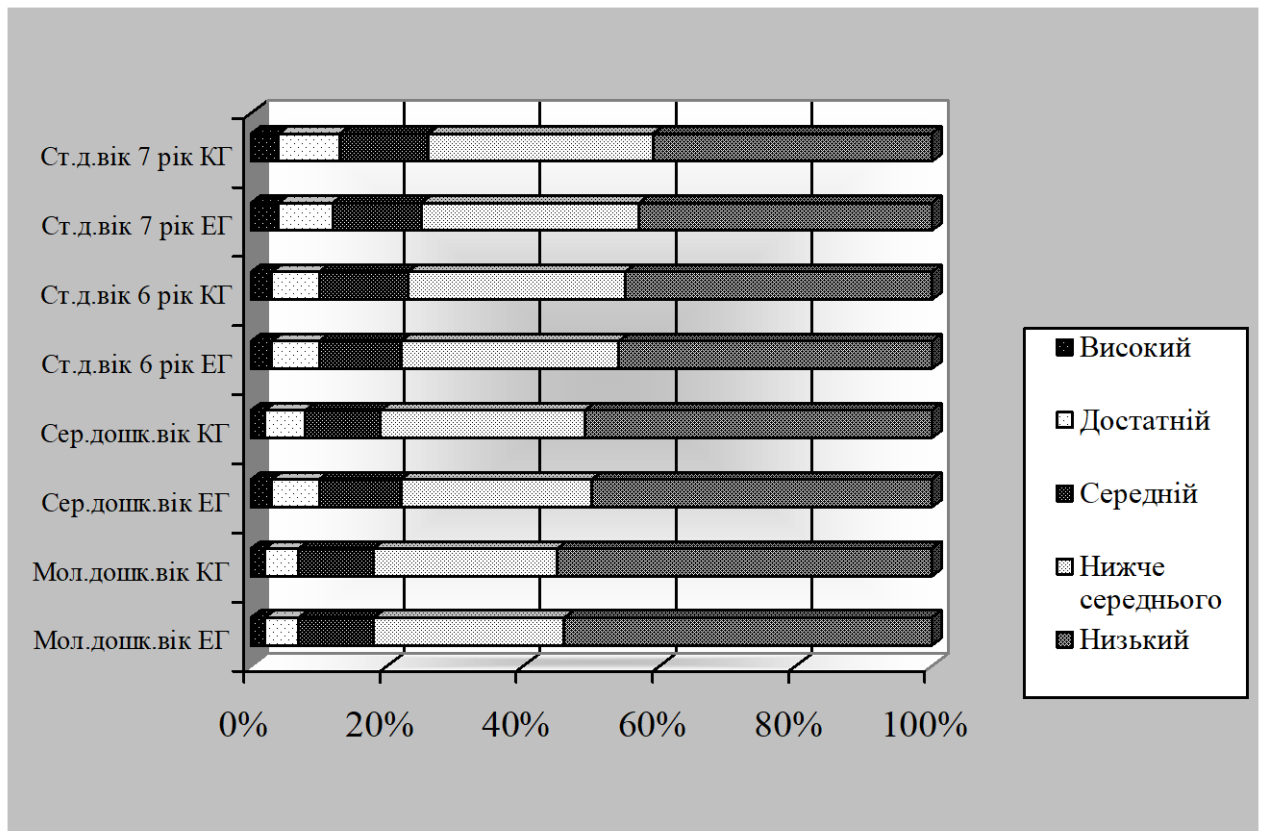
Відповідно до положення, що засвоєння є формою пізнання і проходить три етапи (усвідомлення – запам'ятовування – можливість практично



Таблиця 4.13

Рівні сформованості граматично правильного мовлення в дітей дошкільного віку (у %)

Рівні засвоєння	Вікові категорії									
	Молодий дошкільний вік		Середній дошкільний вік		Старший дошкільний вік				Всі вікові категорії	
					Шостий рік		Сьомий рік		Всього	Всього
	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
Високий	2	2	3	2	3	3	4	4	<b>3,0</b>	<b>2,75</b>
Достатній	5	5	7	6	7	7	8	9	<b>6,7</b>	<b>6,75</b>
Середній	11	11	12	11	12	13	13	13	<b>12,0</b>	<b>12,0</b>
Нижче від середнього	28	27	28	30	32	32	32	33	<b>30,0</b>	<b>30,5</b>
Низький	54	55	50	51	46	45	43	41	<b>48,3</b>	<b>48,0</b>



Діаграма 4.3 Розподіл рівнів сформованості граматично правильного мовлення в дітей дошкільного віку (у%)

Проаналізуємо цей розподіл.

**Високий рівень засвоєння** властивий дітям, які вживали і усвідомлювали семантику дієслів із різним словотвірним значенням. Дошкільники вживали та усвідомлювали основні форми дієслів (змінні – особові дієслова і незмінні – інфінітив, безособові дієслова, дієслівні форми); не мали труднощів під час утворення видів (доконаного і недоконаного) і способів (дійсний, умовний, наказовий) дієслів. Активно і правильно вживали деад’єктивні дієслова, утворені за допомогою суфіксів і конфіксів, а саме: семантико-словотвірну структуру деад’єктивних дієслів із словотвірним значенням “набувати ознаки” (деад’єктиви з суфіксами *-і-, -а-, -ну-*, з конфіксом *по-...-і(ти)*); із словотвірним значенням “наділяти ознакою” (деад’єктиви з суфіксами *-и-, -ува-*, з конфіксами *з-(с-)...-и(ти); о-...-и(ти); ви-...-и(ти)*). Коефіцієнт засвоєння відприкметникових дієслів в дітей високого рівня дорівнював більше 5,33. За результатами аналізу експериментальних даних, високого рівня засвоєння досягли лише 2% дітей молодшого віку експериментальної та контрольної груп; 3% дітей середнього віку експериментальної групи (2% – у контрольній групі); 3% дітей шостого року як в експериментальній, так і контрольній групах, а також 4% дітей сьомого року в експериментальній групі (4% – у контрольній). До високого рівня практичного засвоєння правил морфології і способів словотворення було віднесено 3,0% дітей різних вікових категорій експериментальної групи і 2,75% дітей контрольної групи.

**Достатній рівень засвоєння** був характерний дітям, які вживали і усвідомлювали семантику дієслів із різним словотвірним значенням. Дошкільники вживали та усвідомлювали основні форми дієслів; не мали труднощів щодо усвідомлення зміни виду дієслів (*прочитав – прочитаю – буду читати*), проте іноді мали труднощі із дієвідмінюванням дієслів теперішнього часу (друга дієвідміна 1, 2, 3 особи множини – *біжимо – біжите – біжать*). Активно і правильно вживали деад’єктивні дієслова, утворені за допомогою суфіксів і конфіксів: “набувати ознаки” (деад’єктиви з суфіксами *-і-; -а-; -ну-*); із словотвірним значенням “наділяти ознакою” (деад’єктиви з суфіксами *-и-; -ува-*); з конфіксами *з-(с-)...-и(ти); о-...-и(ти)*.

Коефіцієнт засвоєння відприкметникових дієслів в дітей достатнього рівня був 4,98-5,33. За результатами аналізу експериментальних даних, достатнього рівня засвоєння досягли 5% дітей молодшого віку експериментальної і контрольної груп; 7% дітей середнього віку експериментальної групи (6% – у контрольній групі); 7% дітей шостого року в експериментальній і стільки ж у контрольній групах, а також 8% дітей сьомого року в експериментальній групі (9% – у контрольній). До достатнього рівня практичного засвоєння правил морфології і способів словотворення було віднесено 6,75% дітей різних вікових категорій як експериментальної, так і контрольної груп.

**Середній рівень засвоєння** виявили діти, які мали певні труднощі в утворенні недоконаного виду дієслів (минулого і майбутнього часу): *відносив – відноситиму, грав – гратиму*, а також у творенні умовного і наказового способу дієслів (*грав би, заспівав би, грай, співай*). Дієвідмінювання дієслів теперішнього і майбутнього часу завдавало труднощів (*чують, біжать виростемо, побачимо*). Діти цього рівня засвоєння усвідомлювали та вживали відприкметникові дієслова зі словотвірним значенням “набувати ознаки” (деад’єктиви з суфіксами *-і-*; *-ну-*); із словотвірним значенням “наділяти ознакою” (деад’єктиви з суфіксами *-и-*; *-ува-*; з конфіксом *з-(с-)...-и(ти)*). Дошкільники вживали в нестимульованому мовленні поодинокі дієслова із значенням “набувати ознаки”, що утворені від основ прикметників, що виражають ознаки за відношенням до вікових особливостей (*молодіти – старіти*), а також від прикметників, що виражають ознаки предметів за відношенням до того, з використанням чого вони зроблені (*волохатіти, кудлатіти*). Коефіцієнт засвоєння відприкметникових дієслів дітьми середнього рівня дорівнював 4,26-4,97. За результатами аналізу експериментальних даних, середнього рівня засвоєння досягли 11% дітей молодшого віку як експериментальної, так і контрольної груп; 12% дітей середнього віку експериментальної групи (11% – у контрольній групі); 12% дітей шостого року в експериментальній і 13% у контрольній групах, а також

13% дітей сьомого року в експериментальній групі (13% – у контрольній). До середнього рівня практичного засвоєння правил морфології і способів словотворення було віднесено 12% дітей різних вікових категорій як експериментальної, так і контрольної груп.

**Нижче від середнього рівня** засвоєння перебували діти, які переважно неправильно утворювали доконаний і недоконаний види дієслів, не усвідомлювали умовний спосіб дієслів, відчували труднощі під час дієвідмінювання різновідмінюваних дієслів: *кудкудакати, кукурікати, дуги*. Діти цього рівня зустрічали труднощі у розумінні та вживанні відприкметникових дієслів із словотвірним значенням “набувати ознаки” (деад’єктиви з суфіксами *-і-*; *-ну-*); із словотвірним значенням “наділяти ознакою” (деад’єктиви з суфіксами *-и-*; *-ува-*). Вживання деад’єктивів із конфіксами не зафіксовано. Коефіцієнт засвоєння відприкметникових дієслів дітьми нижче від середнього рівня дорівнював 3,9-4,25. За результатами аналізу експериментальних даних, нижче від середнього рівня практичного засвоєння правил морфології, а також способів словотворення було 28% дітей молодшого віку експериментальної та 27% контрольної груп; 28% дітей середнього віку експериментальної групи (30% – у контрольній групі); 32% дітей шостого року як експериментальної, так і контрольної груп, а також 32% дітей сьомого року в експериментальній групі (33% – у контрольній). До нижче від середнього рівня практичного засвоєння правил морфології і способів словотворення було віднесено 30% дітей різних вікових категорій експериментальної групи і 30,5% дітей контрольної групи.

У дітей **низького рівня** засвоєння були наявні помилки у вживанні основних форм дієслів (не зафіксовано безособових дієслів та дієслівних форм на *-но*, *-то*: *зроблено, забуто*). Особливі труднощі в дошкільників виникають під час утворення недоконаного виду дієслів у минулому і майбутньому часі (складна і складена форми), у розумінні значення умовного способу дієслів (*їв би, спав би*), дієвідмінюванні дієслів теперішнього, минулого і майбутнього часу як однини, так і множини, не вживається складна і складена форми дієслів.

Фіксуються помилки у вживанні дієслів у різних формах зі змінами в основі слова (*пестити – пещу, пестиш*); зі змінами голосних або приголосних (*везти – возу; ллю – ллеш, (не)хай ллє*, у розумінні та вживанні відприкметникових дієслів із різним словотвірним значенням. Діти цього рівня лише в стимульованому мовленні утворювали прикметники зі словотвірним значенням “набувати ознаки” і “наділяти ознакою” (деад’єктиви з суфіксом *-i-*); із словотвірним значенням “наділяти ознакою” (деад’єктиви з суфіксом *-u-*).

Коефіцієнт засвоєння відприкметникових дієслів дітьми низького рівня засвоєння був менше 3,89. За результатами аналізу експериментальних даних, низького рівня практичного засвоєння правил морфології, а також способів словотворення було 54% дітей молодшого віку експериментальної та 55% контрольної груп; 50% дітей середнього віку експериментальної групи і 51% контрольної; 46% дітей шостого року експериментальної і 45% – у контрольній групах, а також 43% дітей сьомого року в експериментальній групі (41% – у контрольній). До низького рівня практичного засвоєння правил морфології і способів словотворення було віднесено 48,3% дітей різних вікових категорій експериментальної групи і 48% дітей контрольної групи.

Отже, кількісний і якісний аналіз одержаних результатів практичного засвоєння правил морфології, а також способів словотворення дієслів уможливив дійти певних висновків.

Передусім творення дітьми всіх вікових категорій відприкметникових дієслів із словотвірним значенням “набувати ознаки”, а саме: деад’єктивів із конфіксами – *за-...-i(ти), об-...-i(ти), роз-...-i(ти), у-(в-)...-i(ти)*, а також із словотвірним значенням “наділяти ознакою” із конфіксами *в-(у-)...-u(ти), від-...-u(ти), за-...-u(ти), на-...-u(ти), об-...-u(ти), пере-...-u(ти), під-...-u(ти), по-...-u(ти), при-...-u(ти), про-...-u(ти), роз-...-u(ти)* (*уласкавити, відновити, завищити, напрямити, обласкавити, перебільшити, підновити, подовжити, применшити, продовжити, розпрямити*) майже не фіксувалось.

Проте деад’єктиви із суфіксом *-а-* вже у молодшому дошкільному віці якщо не завжди вживались у нестимульованому мовленні, то легко

утворювались від запропонованих деад'єктивів. Особливі труднощі викликало утворення (у нестимульованому мовленні не зафіксовано) деад'єктивів із суфіксом *-ну-*. В утворенні деад'єктивів із названим суфіксом беруть участь різні групи прикметників. Найпродуктивнішими з них є прикметники, що виражають внутрішні або зовнішні якості когось або чогось. Навіть дітям старшого дошкільного віку важко зрозуміти такі внутрішні якості чогось, як-от: *зіркнути, кваснути, киснути*. Проте демонстрація внутрішніх якостей предмета на позначення ознаки (*мокрый – мокнути, м'який – м'якнути*) дає можливість навіть дітям молодшого віку усвідомити перетворення об'єкта.

У більшості випадків відсутність у мовленні дітей деад'єктивів із означеними суфіксами і конфіксами свідчить про обмежений сенсорний досвід, а звідси – й лексичну бідність мовлення.

Аналіз вживання відприкметникових дієслів із словотвірним значенням “наділяти ознакою” (*конфікси – з-(с-)...-и(ти), о-...-и(ти), ви-...-и(ти)*) засвідчив низький рівень уживання й утворення деад'єктивів у всіх вікових категоріях. Це пояснюється тим, що переважна більшість таких деад'єктивів утворена від основ прикметників, що виражають або зовнішні ознаки когось (чогось), або внутрішні якості когось (чогось). Для дітей дошкільного віку оцінювання за зовнішніми ознаками простіше, ніж за внутрішніми. Діти молодшого дошкільного віку у нестимульованому мовленні найчастіше використовують прикметники, навіть у тих мовленнєвих ситуаціях, де необхідно вжити відприкметникове дієслово – *ДМ: Мою ляльку треба спокійною зробити* (треба заспокоїти).

Було також проаналізовано реалізацію словотворчого потенціалу прикметників на позначення внутрішніх якостей людини, кольору, параметрів, смаку, просторових ознак у нестимульованому і стимульованому мовленні дітьми дошкільного віку. Так, типова словотвірна парадигма прикметників на позначення внутрішніх якостей людини, кольору має чотиризонну структуру, одна із яких – вербальна зона з семантичними позиціями “наділяти ознакою”, “набувати ознаки”. Наведемо приклади найчастіше вживаних



відприкметникових дієслів дітьми всіх вікових категорій на позначення внутрішніх якостей людини: *веселити, злити, нахабніти, одужати, оживити, оздоровити, радіти, радувати, сердити, пильнувати, цікавити*. Прикладом реалізації словотворчого потенціалу прикметників на позначення кольору можуть бути відприкметникові дієслова, що найчастіше вживались дошкільниками: *багрянити, біліти, голубіти, жовтіти, зеленіти, сивіти, сіріти, червоніти, чорніти*.

З твірних, що входять до лексико-семантичної групи параметричних прикметників, слід виявити такі: *довгий, низький, високий, тонкий; продовжити, занизити, знизити, завищити, тоншати*. Кількісно невелику лексико-семантичну групу прикметників становлять ад'єктиви на позначення смаку. Повною протяжністю характеризується лише парадигма прикметника *солодкий* [174, С.142]. Звідси й висока частотність вживання дітьми відприкметникового дієслова – *солодити*.

Зауважимо, що категорія їстівного, репрезентантам якої притаманні ознаки смаку, загалом не дуже велика, проте дуже важлива у формуванні сенсорного досвіду дитини, зокрема, такого психічного процесу як відчуття. До лексично-семантичної групи прикметників на позначення просторових ознак належать лексичні одиниці, яким властива сема просторової диспозиції “який знаходиться...; розміщений...; розташований...” [174, С. 145]. Лише незначна частина з них виражає просторові ознаки безпосередньо своїм лексичним значенням (*близький, далекий, лівий, правий*).

У мовленні дітей лише старшого дошкільного віку було зафіксовано відприкметникові дієслова *ближчати, віддалити*.

#### **4.6. Особливості засвоєння дітьми відприкметникових прислівників**

Започатковуючи експеримент, було розроблено три серії завдань щодо з'ясування вживання та усвідомлення відприкметникових прислівників дітьми молодшого, середнього і старшого дошкільного віку.

Метою експерименту було з'ясувати які відприкметникові утворення найчастіше вживаються дітьми дошкільного віку в активному мовленні, а також наявні в пасивному словнику. Далі наводимо критерії практичного засвоєння правил способів творення відприкметникових прислівників дітьми дошкільного віку.

Далі наводимо критерії засвоєння способів словотворення відприкметникових прислівників дітьми дошкільного віку.

*Критерії засвоєння правил словотворення відприкметникових прислівників* дітьми дошкільного віку: утворення за допомогою суфікса *-o(-e)* відприкметникових прислівників на позначення внутрішніх і зовнішніх ознак когось або чогось; на позначення відношення до часу; на позначення відношення до того, з використанням чого зроблені й функціонують предмети, явища; утворення за допомогою конфіксів *на-...-o* відприкметникових прислівників на позначення внутрішніх якостей когось або чогось; утворення відприкметникових прислівників за допомогою конфіксів *за-...-ки*; утворення за допомогою конфіксів *по-...-ому* відприкметникових прислівників на позначення ознак явищ, а також ознаки за відношенням до часу.

Наведемо також *показники визначення рівня засвоєння способів словотворення* відприкметникових прислівників дітьми дошкільного віку (окремо для кожної серії завдань, за кожну правильну відповідь реципієнт одержував 3 бали):

*високий рівень* (21 балів) – дитина самостійно виконує всі запропоновані їй завдання;

*достатній рівень* (20-15 балів) – дитина 5 завдань виконує самостійно, інші 2 – після уточнень з боку дорослого;

*середній рівень* (14-12 балів) – дитина самостійно виконує 4 завдання, 3 – після уточнень з боку дорослого;

*рівень, нижче від середнього* (13-9 балів) – дитина виконує 3 завдання самостійно, потребує уточнень з боку дорослого перед виконанням інших 4 завдань;

*низький рівень* (до 8 балів) – дитина 1-2 завдання виконує самостійно, потребує уточнень з боку дорослого перед виконанням інших 5-6 завдань.

Приклади індивідуальних діагностичних занять із дітьми дошкільного віку наведено в додатку К.

Під час оцінювання статистичної значущості різниці вибірових середніх арифметичних величин застосовувався *t – критерій Стьюдента*, емпіричне значення якого підраховувалося за формулою 4.1 (формула наведена в параграфі 4.3). Подальша процедура обчислювання була аналогічною наведеній раніше у випадку зі середніми значеннями вибірок.

Аналіз одержаних результатів стимульованого і нестимульованого мовлення дітей дошкільного віку також засвідчив великий дисперсійний діапазон навколо середнього значення.

Так, одержані дані на вживання та утворення відприкметникових прислівників дітьми всіх вікових категорій засвідчують, що семантико-словотвірна структура відприкметникових прислівників із різними словотвірними значеннями засвоюється нерівно, хвилеподібно, залежно від запропонованого деад'єктива.

У додатку Е подано таблицю 4.4, що унаочнює як коливання щодо засвоєння, так і достатню статистично вірогідну розбіжність у вживанні відприкметникових прислівників.

Як засвідчують показники, наведені в таблиці 4.4, дівчатка не набагато активніше вживають відприкметникові прислівники, ніж хлопчики. Так, статистична розбіжність у молодшому віці склала 0,1; у середньому – 0,08; у старшому (6 рік) в середньому – 0,11. Значної різниці між дошкільниками за критерієм “місце проживання” не виявлено.

Кількісні результати виконання дітьми дошкільного віку завдань першої та другої серій експерименту наведені в таблиці 4.14.

Ранжирування за середньоарифметичним показником уживання дітьми відприкметникових прислівників уможливило групування в межах реалізації словотвірного значення “адвербалізація ознаки” [174, С.83].

Таблиця 4.14

Уживання відприкметникових прислівників дітьми дошкільного віку (під час стимульованого мовлення)

Деад'єктиви з суфіксом	Молодший вік (109 дітей)		Середній вік (112 дітей)		Старший вік			
					6 рік (117дітей)		7 рік (115дітей)	
	К-сть	%	К-сть	%	К-сть	%	К-сть	%
-o(-e)	25	22,93	25	22,32	27	23,07	35	30,43
-и	9	8,29	11	9,82	12	10,26	12	10,43
<b>Деад'єктиви з конфіксом</b>								
по-...-ому	26	23,85	27	24,1	30	25,64	33	28,7
з-(с-)...-а(-у)	не зафіксовано				7	5,98	11	9,56
на-...-о	31	28,44	36	32,14	36	30,77	38	33,04
за-...-ки	26	23,85	28	25,0	33	28,21	39	33,91

Для полегшення статистичної обробки наведемо зведене ранжирування: на-...-о – 0,31; за-...-ки – 0,29; по-...-ому – 0,26; -o(-e) – 0,25; -и- – 0,09; з-(с-)...-а(-у) – 0,04.

Як засвідчує таблиця 4.14 і зведене ранжирування, пріоритет у вживанні належав деад'єктивам із конфіксом **на-...-о**. Цікавим є той факт, що хоча й посідають утворені прислівники перше рангове місце, вони презентовані лише відприкметниковими прислівниками, що виражають ознаки за відношенням до місця (*наліво, направо*). У нестимульованому і стимульованому мовленні конфіксальних деад'єктивів із значенням внутрішніх (зовнішніх) якостей когось або чогось зафіксовано не було.

Конфікс **на-...-о** було зареєстровано у відповідях 28,44% дітей молодшого віку (28,42% – у контрольній); 32,14% дітей середнього віку (32,1% – у контрольній); 30,77% дітей шостого року (30,95% – у контрольній); 33,04% – дітей сьомого року (33,03% – у контрольній).

Друге місце посідали деад'єктиви з конфіксом **за-...-ки**. Він трапляється у відповідях 23,85% дітей молодшого віку (24,0% – у контрольній), 25% дітей середнього віку (25,4% – у контрольній), 28,21% дітей шостого року (28,9% – у контрольній) і 33,91% – дітей сьомого року (33,43% – у контрольній).

Зазначимо, що велика кількість деад'єктивів з конфіксом *за-...-ки* була утворена лише від основ прикметників, що виражають параметричні ознаки чогось: *завбільшки, заввишки, завдовжки, завширшки, завтовшки*.

Чимала частка в активному мовленні належала деад'єктивам із конфіксом *по-...-ому*. Майже половина деад'єктивів із цим конфіксом утворено від основ прикметників, що виражають ознаки осіб за відношенням до того, кому вони властиві: *по-ведмежому, по-звірячому, по-котячому, по-лисичому (ДМ – ведмежачому, лисячому), по-свинячому*. Зазначимо, що не було зафіксовано прислівників із конфіксом *по-...-ому*, утворених від основ прикметників, що виражають із значенням внутрішніх якостей людини. В стимульованому мовленні було зареєстровано лише декілька випадків конфіксальних прислівників, мотивованих прикметниками, що виражають ознаки чогось за відношенням до часу: *по-зимовому, по-осінньому*. Вживання прислівників із конфіксом *по-...-ому* ми констатували у відповідях 23,85% дітей молодшого віку (24,0% – у контрольній); 24,1% дітей середнього віку (24,5% – у контрольній); 25,64% дітей шостого року (25,95% – у контрольній) і 28,7% – дітей сьомого року (28,3% – у контрольній).

Наступне місце належало деад'єктивам із суфіксом *-о(-е)*. Як відомо, основна маса відприкметникових прислівників утворена за допомогою суфікса *-о(-е)*, який характеризується різноманітними синтагматичними зв'язками [174, С. 106]. Більшість прислівників на *-о(-е)* утворено від прикметників, що виражають внутрішні якості когось або чогось. У мовленні дітей було зафіксовано такі прислівники: *азартно, байдуже, м'яко, ніжно*.

У творенні прислівників на *-о* найбільш продуктивні після основ прикметників, що виражають внутрішні якості осіб і неосіб, основи прикметників, що виражають зовнішні ознаки когось або чогось: *вузько, неохайно, охайно, яскраво*. Інша семантичні типи прикметників у творенні слів на *-о* менш продуктивні [174, С.107]. Проте в нестимульованому мовленні поодинокі випадки вживання було зафіксовано: за відношенням до часу:

*вчасно, давно, моментально, невчасно, раптово, сучасно;* за соціальним статусом особи: *бідно, заможна*.

Наведемо також декілька прислівників, ужитих дошкільниками у нестимульованому мовленні. Так, у структурному відношенні твірні основи на *-о(-е)* відзначаються різноманітністю, а найпродуктивнішими з них є основи прикметників із суфіксом *-н-* (*бідно, радісно*); основи прикметників із суфіксами *-еньк-* (*веселенько, смішненько*); *-уват-* (*вогкувато, грубувато*); *-ав-* (*-яв-*) (*кучеряво*). Суфікс *-о(-е)* було зафіксовано у відповідях 22,93% дітей молодшого віку (22,8% – у контрольній); 22,32% дітей середнього віку (23,0% – у контрольній); 23,07% дітей шостого року (23,05% – у контрольній) і 30,43% – дітей сьомого року (31,4% – у контрольній). За частотністю суфікс *-и* посідає п'ятий рівень і трапляється у відповідях 8,29% дітей молодшого віку (8,410% – у контрольній), 9,82% дітей середнього віку (9,0% – у контрольній), 10,26% дітей шостого року (10,25% – у контрольній) і 10,43% – дітей сьомого року (10,42% – у контрольній).

Найнижчий рейтинг виявився в деад'єктивів із конфіксом *з-(с-)...-а(-у)*. Твірними цих деад'єктивів найчастіше виступають основи прикметників, що виражають внутрішні якості когось або чогось. Деад'єктиви із конфіксом *з-(с-)...-а(-у)* вживалися дітьми лише в ситуаціях стимульованого спілкування. Деад'єктиви з цим суфіксом було зафіксовано лише в мовленні дітей старшого дошкільного віку, а саме: у відповідях 5,98% дітей шостого року (5,95% – у контрольній) і 9,56% – дітей сьомого року (9,3% – у контрольній).

Отже, кількісний і якісний аналіз уживання дітьми всіх вікових категорій відприкметникових прислівників вияв певні труднощі у творенні деад'єктивів із аналізованими суфіксами та конфіксами. На підставі одержаних результатів було визначено уніфіковані *критерії засвоєння дітьми відприкметникових прислівників*: вживання та усвідомлення ступенів порівняння якісно-означальних прислівників, які утворюють форми в той же спосіб і за допомогою тих самих засобів, що й прикметники; вживання та усвідомлення дитиною деад'єктивних прислівників, утворених за допомогою суфіксів і конфіксів.

Кожний критерій оцінювався відповідними балами, на підставі яких виводився коефіцієнт засвоєння відприкметникових прислівників.

Відповідно до положення, що засвоєння є формою пізнання і проходить три етапи (усвідомлення – запам'ятовування – можливість практичного використання (застосування)), ми провели кількісну обробку результатів за формулою  $K_{засв.} = R_{сп} / V_{сп}$ , де  $K_{засв.}$  – коефіцієнт засвоєння;  $R_{сп}$  – загальна кількість відприкметникових прислівників, які діти усвідомлюють (під час вживання та словотворення);  $V_{сп}$  – загальна кількість вжитих прислівників. Шкала оцінювання рівнів була такою: *низький рівень* (Н) – менше 6,84; *нижче від середнього* (НС) – 6,85-7,46; *середній* (С) – 7,47-8,70; *достатній* (Д) – 8,71-9,32; *високий* (В) – більше 9,32. Для з'ясування кількісних показників рівнів засвоєння відприкметникових прислівників насамперед було обраховано сумарний рівень їх засвоєння дітьми дошкільного віку, а потім, на підставі одержаних даних, було виведено первинні рівні засвоєння: високий, достатній, середній, нижче від середнього, низький. Далі подаємо якісний і кількісний розподіл рівнів вживання відприкметникових прислівників дітьми всіх вікових категорій. Одержані результати наведені в таблицях 4.15 і 4.16.

Як засвідчують наведені таблиці, розподіл рівнів засвоєння відприкметникових прислівників дітьми всіх вікових категорій має достатньо строкатий вигляд. Для унаочнення кількісної інформації також використано можливості діаграми (діаграма 4.4).

Таблиця 4.15

Рівні вживання відприкметникових прислівників дітьми дошкільного віку під час стимульованого і нестимульованого мовлення

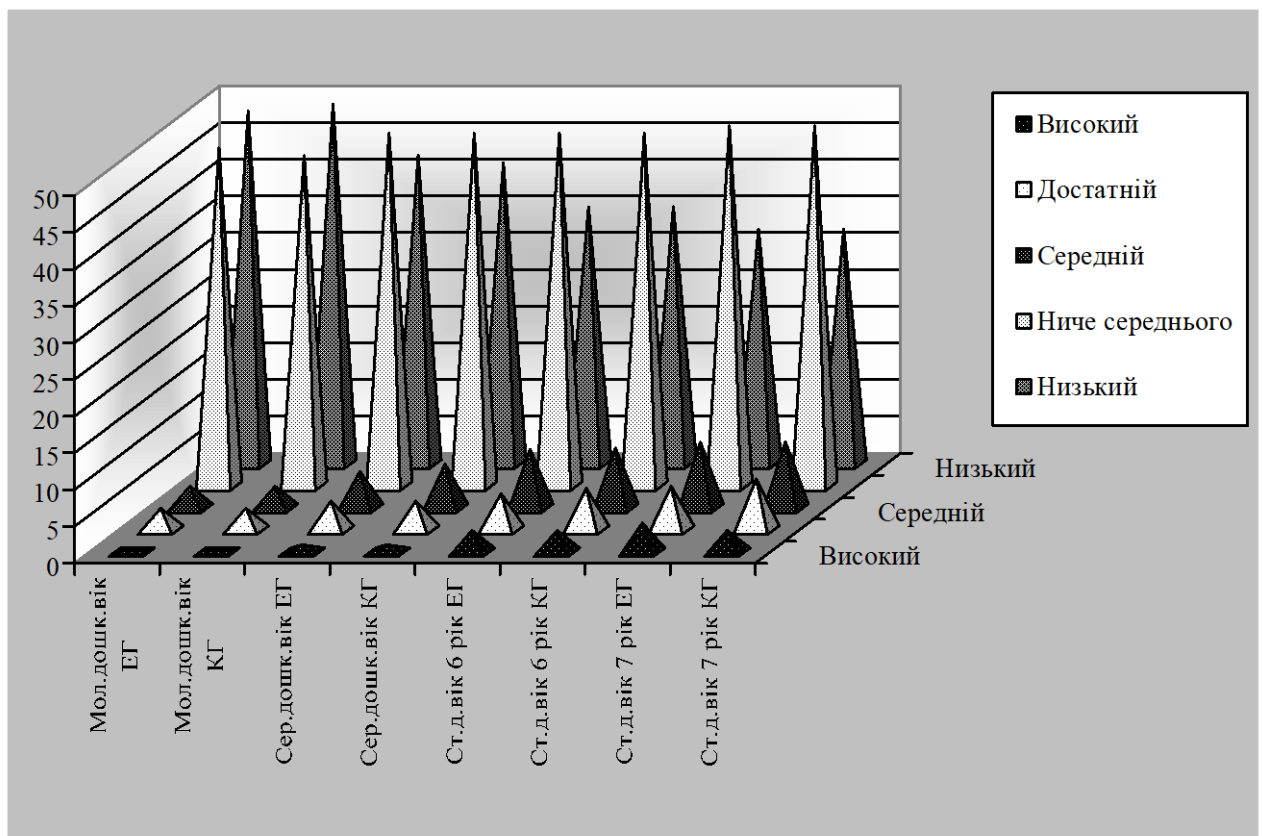
<i>Деад'єктиви з суфіксом</i>	<i>Молодший вік</i>		<i>Середній вік</i>		<i>Старший 6 рік</i>		<i>Старший 7 рік</i>	
	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
<i>-о(-е)</i>	НС	НС	С	С	Д	Д	Д	В
<i>-и</i>	Н	Н	Н	Н	Н	Н	НС	НС
<b><i>Деад'єктиви конфіксом</i></b>								
<i>по-...-ому</i>	Н	Н	НС	НС	С	С	Д	Д
<i>з-(с-)...-а(-у)</i>	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н
<i>на-...-о</i>	НС	НС	С	С	Д	Д	В	В

за-...-ки	НС	НС	С	С	Д	Д	В	В
-----------	----	----	---	---	---	---	---	---

Таблиця 4.16

Рівні сформованості граматично правильного мовлення дітьми всіх вікових категорій (на матеріалі прислівників, у %)

Рівні засвоєння	Вікові категорії									
	Молодший дошкільний вік		Середній дошкільний вік		Старший дошкільний вік				Всі вікові категорії	
					Шостий рік		Сьомий рік		Всього	Всього
	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
Високий	0	0	1	1	3	3	4	3	2	1,75
Достатній	3	3	4	4	5	5,7	6	7	4,5	4,93
Середній	3	3	5	6	8	8,2	9	9	6,3	6,52
Нижч. від середнього	46	45	48	48	48	48	49	49	48	47,5
Низький	48	49	42	41	35	35,1	32	32	39,2	39,3



Діаграма 4.4 Розподіл рівнів засвоєння відприкметникових прислівників дітьми всіх вікових категорій

Проаналізуємо цей розподіл.



**Високий рівень засвоєння** властивий дітям, які вживали і усвідомлювали семантику прислівників. Дошкільники вживали та усвідомлювали форми якісно-означальних прислівників, а саме: вищі і найвищі ступені порівняння (краще – найкраще, щонайкраще; яскраво – більш яскраво, найбільш яскраво). Активно і правильно вживали відприкметникові прислівники засобами реалізації словотвірного значення яких є приад'єктивні суфіксальні і конфіксальні форманти: деад'єктиви з суфіксами *-o(-e)*, *-и*; деад'єктиви з конфіксами *по-...-ому*, *з-(с-)...-а(-у)*, *на-...-о*, *за-...-ки*.

Коефіцієнт засвоєння відприкметникових прислівників в дітей високого рівня дорівнював більше 9,32. За результатами аналізу експериментальних даних, високого рівня засвоєння не досягли діти молодшого віку як експериментальної, так і контрольної груп; 1% дітей середнього віку в експериментальній і контрольній групах; 3% дітей шостого року як в експериментальній, так і контрольній групах, а також 4% дітей сьомого року в експериментальній групі (3% – у контрольній). До високого рівня засвоєння прислівників було віднесено 2,0% дітей різних вікових категорій експериментальної групи і 1,75% дітей контрольної групи.

**Достатній рівень засвоєння** був характерний дітям, які вживали і усвідомлювали семантику прислівників із різним словотвірним значенням. Дошкільники вживали та усвідомлювали форми прислівників за значенням (означальні, обставинні, модальні). Активно і правильно вживали відприкметникові прислівники, а саме: деад'єктиви з суфіксами *-o(-e)*; деад'єктиви з конфіксами *по-...-ому*; *з-(с-)...-а(-у)*; *на-...-о*; *за-...-ки*. Коефіцієнт засвоєння відприкметникових прислівників в дітей достатнього рівня був 8,71-9,32. За результатами аналізу експериментальних даних, достатнього рівня засвоєння досягли 3% дітей молодшого віку експериментальної та 3% контрольної груп; 4% дітей середнього віку експериментальної групи (стільки ж і у контрольній групі); 5% дітей шостого року в експериментальній і 5,7% у

контрольній групах, а також 6% дітей шостого року в експериментальній групі (7% – у контрольній).

До достатнього рівня відприкметникових прислівників було віднесено 4,5% дітей різних вікових категорій експериментальної групи і 4,93% дітей контрольної групи.

**Середній рівень засвоєння** був властивий дітям, які усвідомлювали та вживали якісно-означальні та кількісно-означальні прислівники частіше, ніж інші ступені порівняння, використовували просту форму вищого і найвищого ступеня (більше – найбільше). Активно вживали в нестимульованому мовленні *деад'єктиви з суфіксами -о(-е); деад'єктиви з конфіксами по-...-ому; з-(с-)...-а(-у); на-...-о.*

Коефіцієнт засвоєння відприкметникових утворень дітьми середнього рівня дорівнював 7,47-8,70. За результатами аналізу експериментальних даних, середнього рівня засвоєння досягли 3% дітей молодшого віку експериментальної та стільки ж контрольної груп; 5% дітей середнього віку експериментальної групи (6% – у контрольній групі); 8% дітей шостого року в експериментальній і 8,2% у контрольній групах, а також 9% дітей шостого року в експериментальній групі (9% – у контрольній). До середнього рівня засвоєння було віднесено 6,3% дітей різних вікових категорій експериментальної групи і 6,52% дітей контрольної групи.

**Нижче від середнього рівня** засвоєння відприкметникових прислівників перебували діти, які вживали і усвідомлювали ступені порівняння якісно-означальних прислівників, проте лише простої форми (звичайний і вищий ступені): *низько – нижче.* В стимульованому мовленні вживали *деад'єктиви з суфіксами -о(-е); деад'єктиви з конфіксами по-...-ому.* Коефіцієнт засвоєння відприкметникових утворень дітьми нижче від середнього рівня дорівнював 6,85-7,46. За результатами аналізу експериментальних даних, нижче від середнього рівня було 46% дітей молодшого віку експериментальної та 45% контрольної груп; 48% дітей середнього віку як експериментальної групи, так і контрольної; по 48% дітей шостого року було в експериментальній і

контрольній групах, а також 49% дітей сьомого року в експериментальній групі (49% – у контрольній). До нижче від середнього рівня засвоєння було віднесено 48% дітей різних вікових категорій експериментальної групи і 47,5% дітей контрольної групи.

У дітей *низького рівня* були наявні помилки в усвідомленні та вживанні прислівників вищого і найвищого ступеня порівняння простої форми – *гірше* – *найгірше*. Діти цього рівня в нестимульованому і стимульованому мовленні вживали деад'єктиви з суфіксами *-o(-e)*: *брудно, чисто*.

Коефіцієнт засвоєння відприкметникових прислівників дітьми низького рівня був менше 6,84. За результатами аналізу експериментальних даних, низького рівня засвоєння було 48% дітей молодшого віку експериментальної та 49% контрольної груп; 42% дітей середнього віку експериментальної групи і 41% контрольної; 35% дітей шостого року експериментальної і 35,1% – у контрольній групах, а також 32 % дітей сьомого року як в експериментальній, так і у контрольній групах. До низького рівня засвоєння було віднесено 39,2% дітей різних вікових категорій експериментальної групи і 39,3% дітей контрольної групи.

Отже, кількісний і якісний аналіз одержаних результатів засвоєння дітьми способів словотворення прислівників дав можливість дійти певних висновків.

Передусім творення дітьми всіх вікових категорій деад'єктивів із конфіксами – *до-...-а, за-...-ки, по-...-у* – майже не було зафіксовано. Деад'єктиви із конфіксом *з-(с-)...-а(-у)* вживалися дітьми лише в ситуаціях стимульованого спілкування. Проте деад'єктиви із суфіксами *-o(-e)* вже у молодшому дошкільному віці якщо не завжди вживалися в нестимульованому мовленні, то легко утворювалися від запропонованих деад'єктивів.

Було також проаналізовано реалізацію словотворчого потенціалу прикметників на позначення внутрішніх якостей людини, кольору, параметрів, смаку, просторових ознак у нестимульованому і стимульованому мовленні дітей дошкільного віку. Так, типова словотвірна парадигма прикметників на позначення внутрішніх якостей людини, кольору має чотиризонну структуру,

одна із яких – адвербіальна зона з семантичними позиціями “адвербіалізація ознаки”. Наведемо приклади найчастіше вживаних відприкметникових прислівників дітьми всіх вікових категорій на позначення внутрішніх якостей людини: *весело, по-доброму, добре, хитро, здорово, сумно, тихо, цікаво*. Прикладом реалізації словотворчого потенціалу прикметників на позначення кольору можуть бути відприкметникові прислівники, що найчастіше вживались дошкільниками: *біло, зелено, червоно, чорно*.

З твірних, що входять до лексико-семантичної групи параметричних прикметників, слід виявити такі відприкметникові прислівники: *довго, низько, високо, тонко, коротко, широко*. Кількісно невелику лексико-семантичну групу прикметників становлять ад’єктиви на позначення смаку. Повною протяжністю характеризується лише парадигма прикметника *солодкий* [174, С.142]. Звідси й висока частотність вживання дітьми відприкметникового прислівника – *солодко*. Зауважимо, що категорія їстівного, репрезентантам якої притаманні ознаки смаку, загалом не велика, проте дуже важлива у формуванні сенсорного досвіду дитини, а саме такого психічного процесу, як відчуття. Також було зафіксовано прислівники *гірко, кисло, солоно, смачно та* (всього дві відповіді) *ласо, прісно*. До лексико-семантичної групи прикметників на позначення просторових ознак належать лексичні одиниці, яким властива сема просторової диспозиції “який знаходиться...; розміщений...; розташований...” [174, С.145]. Лише незначна частина з них виражає просторові ознаки безпосередньо своїм лексичним значенням (*близький, далекий, лівий, правий*). У мовленні дітей усіх вікових категорій було зафіксовано такі відприкметникові прислівники: *близько, далеко, наліво, направо*.

#### **4.7. Гендерні відмінності у формуванні граматично правильного мовлення в дошкільників**

Термін “гендер” у психології розглядається як соціальна-біологічна характеристика, за допомогою якої дається визначення “чоловік” і “жінка”

[527, С. 123]. На думку відомого психолога Є.П. Ільїна, термін “гендерний” доречно використовувати для пояснення соціокультурних відмінностей [249, С.12]. Тому під час інтерпретації одержаних нами результатів дослідження будемо використовувати термін *гендерні відмінності*, розуміючи соціальний статус і соціально-психологічні характеристики особистості дитини дошкільного віку, які дійсно пов’язані зі статтю, але виникають лише під час взаємодії (спілкування) з оточуючими (дорослими, однолітками тощо).

Щодо ґрунтовних пояснень гендерних відмінностей між хлопчиками і дівчинками дошкільного віку, то досліджень із цієї проблеми, на жаль, недостатньо. Дослідження рівнів вербального і невербального інтелекту, а також мовленнєво-мислительних функцій в дітей 6-7 років стверджує вірогідність вищого рівня у дівчаток. Показник розвитку мовленнєво-мислительних функцій складає: у хлопчиків – 74,9, у дівчаток – 81,3. За даними Т.П. Хризман, у мовленні дівчаток старшого дошкільного віку зафіксовано 85% іменників, тоді як у хлопчиків дієслівні форми презентовано 18%, а в дівчаток – 8%. Інші показники мають місце і під час уживання дошкільниками прикметників (8% дівчаток і 4% хлопчиків) [621].

Є.П. Ільїн наводить аргументовані докази відмінностей у просторовому мисленні, які зумовлені гендерними особливостями. Так, хлопчики шести років краще конструюють тривимірні об’єкти. Пояснення цього факту можна знайти в дослідженнях психофізіологів щодо спеціалізації правої півкулі мозку відносно просторових функцій, яка у хлопчиків формується до 6 років, а у дівчаток набагато пізніше [249, С. 123]. На думку В.С. Мухіної, велике значення в утворенні уявлень щодо просторових відношень між предметами та в оволодінні вміннями їх визначати має продуктивна діяльність [393, С. 295]. Формування уявлень про простір тісно пов’язано із засвоєнням вербальних позначень предметів, їх місця знаходження, параметричні дані.

Відмінності в просторових здібностях зумовлюють і той факт, що у своїх іграх дівчатка найчастіше спираються на ближній зір: вони розкладають перед собою речі, з якими грають, використовуючи при цьому обмежений простір,

тобто їм достатньо невеликого куточка. Хлопчики, навпаки, частіше спираються на далекий зір, використовуючи весь простір, який можуть охопити. Якщо горизонтального простору замало, хлопчики будуть використовувати вертикальний, звісно, що й лексичний склад мовлення матиме свою специфіку. Хлопчики частіше вживають дієслова руху, простору, дії тощо, тоді як в мовленні дівчаток частіше фіксуються предметно-оцінні слова.

Поінформованість дівчаток у віці 5-6 років вища, ніж хлопчиків [249, С.127], проте достовірних даних щодо гендерних відмінностей у функції пам'яті немає, хоча заучування цифр дівчаткам дошкільного віку дається краще. Досліджено також взаємозв'язок вербальної пам'яті та всієї вербальної сфери в дітей молодшого, середнього і старшого дошкільного віку [143]. Так, Н.М. Гнедова і С.М. Єлінова довели перевагу дівчаток у заучуванні слів. Слід зазначити, що жіноча перевага в лінгвістичних функціях переважає, починаючи з віку немовлят (Mc Carthy D.) [668]. За даними гендерних досліджень, дівчатка починають говорити на 2-4 місяці раніше, ніж хлопчики. У віці 18 місяців дівчатка знають приблизно 50 слів, хлопчики набувають такий запас лише до 22 місяців. Дівчатка використовують речення за своєю граматичною структурою набагато складніші, ніж хлопчики, артикуляційні здібності дівчаток 6-7 років можна порівнювати зі здібностями хлопчиків 8-9 років [249, С.131]. Дослідження українського науковця Т.М. Титаренко також підтверджують, що мислення дівчаток умовно можна назвати вербальним, тоді як у хлопчиків краще розвинуто просторове уявлення [573, С.9]. На думку авторки, хлопчики раніше навчаються розрізняти суттєве і другорядне, схильні до узагальнень, а дівчатка ретельніше аналізують факти і події, заглиблюються в деталі.

Як відомо, вже трьохлітні діти виявляють здібності до об'єднання предметів або за кольором, або за формою. Увага до кольору як важливого емоційного компонента форми знижується з віком і зберігається передусім у дівчаток. За даними В.С. Мухіної, групування одночасно за кольором і формою доступно лише дітям не чотирьох років, але відсоток здатних до цієї операції

дошкільників не збігаються з віковими або статевими відмінностями [393]. У дослідженнях О.М. Торошилової та Т.В. Морозової доведено, що гендерні відмінності в сприйманні кольору, фактури, форми предметів набагато різучіші, ніж ми собі це уявляємо [579, С.139]. Так, серед дітей дошкільного віку на різницю в насиченості кольору не звернули уваги 100% респондентів, тоді як різницю у фактурі самостійно помітили 3-7% дітей молодшого і середнього віку і 10% дітей старшого віку, дівчаткам краще вдавалося пояснити, чому саме так відбулося групування.

На наш погляд, цікавими є пояснення щодо більш розвинутих лінгвістичних здібностей у дівчаток зарубіжними авторами (Mc Carthy D., Levis M.), які засвідчують більш активне спілкування матерів із дівчинками, ніж хлопчиками, співання колискових донькам, у змісті яких частіше використовуються гендерні відносини [666; 668].

Здійснений лінгвістичний аналіз українських колискових пісень фіксує неправомірність таких висновків. Так, нами було проаналізовано 226 колискових пісень, що вміщені в книзі “Дитячий фольклор” [194]. Зазначимо, що під час аналізу нас цікавили не лише гендерні настанови, але й лексико-граматичний аспект цієї проблеми. Тому результати порівняння текстів колисанок, які подано далі, дещо розширено.

Так, найбільш активно було використано такі *назви кольорів і відтінків* (подаємо у називному відмінку): *білий (білесенький), білявий, зелененький, золотий, карий, муругий, сірий, сіренький, сивий, темний, червоний, чорний*. Як видно із переліку, основних кольорів (*оранжевий, жовтий, голубий, синій, фіолетовий*) у текстах колискових пісень не зафіксовано.

Якщо брати до уваги, що найчастіше для дитини співається 4-5 улюблених пісень (проаналізовано 226), то цей факт вимагає іншої інтерпретації, ніж тієї, яку пропонують зарубіжні автори. Серед *ознак смаку* ми виокремили лише такі слова: *смачний, солоденький, стиглий, пристиглий*. Більш активно використовуються слова на позначення ознак і параметрів предметів: *великий, волохатий, дрібний (дрібнесенький)*,

*маленький (малесенький), маненький, м'якенький, пухкий, тепленький, тоненький, холодний.* Просторові ознаки було представлено словами *високий, глибокий, низький, широкий.* Такий параметр, як внутрішні якості людини, для малюків було передано словами *добрий, дрімливий, здоровий, лихий, молодий, раденький, радісний, сонливий, старий, хоробрий, хороший, чесний, чужий.*

Аналіз гендерних установок дає можливість дійти певних висновків. В українських колискових піснях активно використовуються слова на позначення періоду дитинства: *дитя, дитина, дитинка, дитятко, дитиночка, дитинопька;* стосунків між рідними: *унученька, внучок; синок, синочок, доня, донечка.*

Майже в кожній українській колисковій звернення будується або на середньому роді іменника (*дитятко*), або на зменшено-пестливій формі (*дитинопька*). Використання імен хлопчиків у колискових більш активне, ніж дівчаток – 17:12 (у відсотковому відношенні до аналізованих пісень – 7,52:5,30). Найбільш активно було використано такі імена хлопчиків: Андрійко, Ванюша, Васько, Івашечка, Іванко, Лесюта, Кирилко, Панасик, Платон, Ромця, Русланик, Шурочка, Юра, Юрчик; серед імен дівчаток констатовано: Галя, Гандзя, Ганя, Гапка, Марися, Марька, Маруся, Наташа, Одарка, Оксана, Олена, Парася [194]. Як видно з наведених прикладів використаних імен, найчастіше зменшену форму використовують для хлопчика, а не для дівчинки.

Як відомо, дівчатка вже в наймолодшому віці тонше розрізняють запахи, мають розвинений смак і слух, сприйнятливіші до доторкувань тощо [573, С. 6]. Психофізіологічна несхожість хлопчиків і дівчаток позначається на успішності засвоєння різних видів діяльності, широті та вибірковості взаємин із довкіллям. Спостереження за дітьми і фіксування нестимульованого мовлення констатували як специфічність лексики дівчаток і хлопчиків, так і правильність граматичної конструкції, вжиту респондентами.



У таблицях 4.17 і 4.18 подано зіставно-порівняльний аналіз вживання відприкметникових утворень дітьми дошкільного віку під час нестимульованого і стимульованого мовлення.

Таблиця 4.17

Зіставно-порівняльний аналіз вживання відприкметникових утворень дітьми дошкільного віку під час нестимульованого мовлення (за статтю)

№ п/п	Молодший дошкільний вік	Нестимульоване мовлення	
		хлопчики	дівчатка
1	Відприкметникові іменники	5,55±0,54	5,52±0,63
2	Відприкметникові прикметники	4,19±0,57	4,57±0,73
3	Відприкметникові дієслова	1,56±0,21	1,11±0,18
4	Відприкметникові прислівники	3,00±0,27	3,00±0,32
<b>Середній дошкільний вік</b>			
1	Відприкметникові іменники	6,83±0,53	8,07±0,59
2	Відприкметникові прикметники	5,38±0,73	5,86±0,90
3	Відприкметникові дієслова	1,33±0,18	1,44±0,22
4	Відприкметникові прислівники	3,33±0,30	3,67±0,43
<b>Шостий рік</b>			
1	Відприкметникові іменники	10,17±0,59	11,38±0,63
2	Відприкметникові прикметники	7,05±0,86	7,81±0,87
3	Відприкметникові дієслова	2,00±0,17	2,00±0,21
4	Відприкметникові прислівники	4,50±0,40	4,17±0,45
<b>Сьомий рік</b>			
1	Відприкметникові іменники	12,86±0,63	13,59±0,71
2	Відприкметникові прикметники	9,05±0,91	9,48±0,97
3	Відприкметникові дієслова	1,89±0,27	1,89±0,29
4	Відприкметникові прислівники	5,00±0,45	4,50±0,53

Аналіз запропонованих таблиць 4.17 і 4.18 дає можливість виявити певні відмінності в мовленні дітей усіх вікових категорій. Для унаочнення проаналізуємо дві частини мови, які найбільш яскраво демонструють теоретичні положення, викладені раніше.

Таблиця 4.18

Зіставно-порівняльний аналіз вживання відприкметникових утворень дітьми дошкільного віку під час стимульованого мовлення (за статтю)

№ п/п	<i>Молодший дошкільний вік</i>	<i>Стимульоване мовлення</i>	
		<i>хлопчики</i>	<i>дівчатка</i>
1	2	3	4
1	Відприкметникові іменники	13,34±0,92	14,21±1,15
2	Відприкметникові прикметники	12,52±1,18	13,33±1,42

*Продовження таблиці 4.18*

3	Відприкметникові дієслова	6,33±0,45	6,11±0,47
4	Відприкметникові прислівники	10,33±0,71	10,83±0,81
<b><i>Середній дошкільний вік</i></b>			
1	Відприкметникові іменники	15,03±1,07	15,72±1,21
2	Відприкметникові прикметники	14,05±1,32	16,05±1,76
3	Відприкметникові дієслова	6,89±0,45	7,00±0,51
4	Відприкметникові прислівники	11,00±0,80	11,17±0,88
<b><i>Шостий рік</i></b>			
1	Відприкметникові іменники	16,83±1,09	18,21±1,21
2	Відприкметникові прикметники	16,10±1,46	17,52±1,63
3	Відприкметникові дієслова	8,44±0,43	7,89±0,48
4	Відприкметникові прислівники	12,67±0,64	12,67±0,76
<b><i>Сьомий рік</i></b>			
1	Відприкметникові іменники	18,66±1,04	20,21±1,20
2	Відприкметникові прикметники	16,95±1,41	18,76±1,76
3	Відприкметникові дієслова	9,00±0,37	8,89±0,33
4	Відприкметникові прислівники	14,67±0,71	14,83±0,76

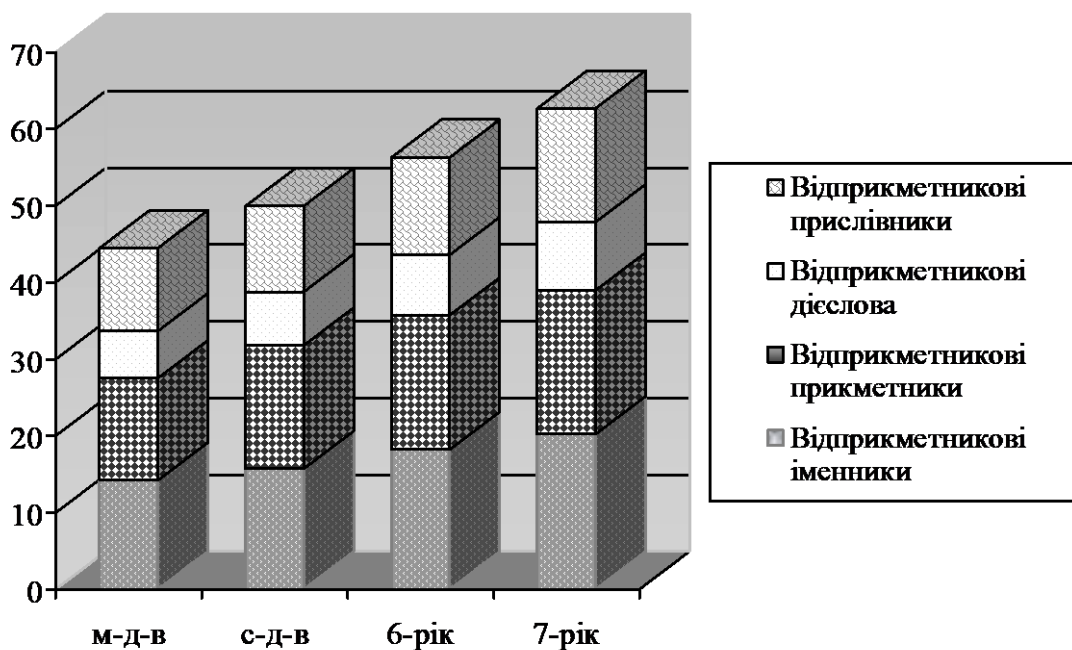
Порівняємо вживання відприкметникових дієслів дітьми дошкільного віку. Так, показник вживання відприкметникових дієслів дітьми молодшого дошкільного віку під час нестимульованого мовлення становить у хлопчиків  $1,56 \pm 0,21$ , у дівчаток –  $1,11 \pm 0,18$ ; під час стимульованого мовлення ці показники набагато вище: у хлопчиків –  $6,33 \pm 0,45$ , у дівчаток –  $6,11 \pm 0,47$ . Порівняння мовлення дітей шостого року життя демонструє таку розбіжність: під час нестимульованого мовлення: хлопчики –  $2,00 \pm 0,17$ , дівчатка –  $2,00 \pm 0,21$ ; під час стимульованого мовлення показник дещо вищий: хлопчики –  $8,44 \pm 0,43$ , дівчатка –  $7,89 \pm 0,48$ .

Як свідчать наведені дані, збільшення кількості вживаних дітьми відприкметникових дієслів є поступовим процесом, що відбувається не тільки завдяки навчанню, але й під час самостійного опанування мови дошкільниками.

Але суттєве збільшення кількості вживаних відприкметникових утворень взагалі, звісно, відбувається в процесі спеціально організованої мовленнєвої діяльності. Це яскраво видно з наведеної далі діаграми 4.5, у якій розкрито показники кількості вживаних утворень дівчатками різних вікових категорій.

Одержані нами дані на вживання дітьми дошкільного віку відприкметникових дієслів свідчать про більш швидке нарощування кількості у хлопчиків, ніж у дівчаток. З метою порівняння вживання дошкільниками іншої граматичної категорії запропонуємо здійснений гендерний аналіз вживання відприкметникових прикметників дітьми старшого дошкільного віку.

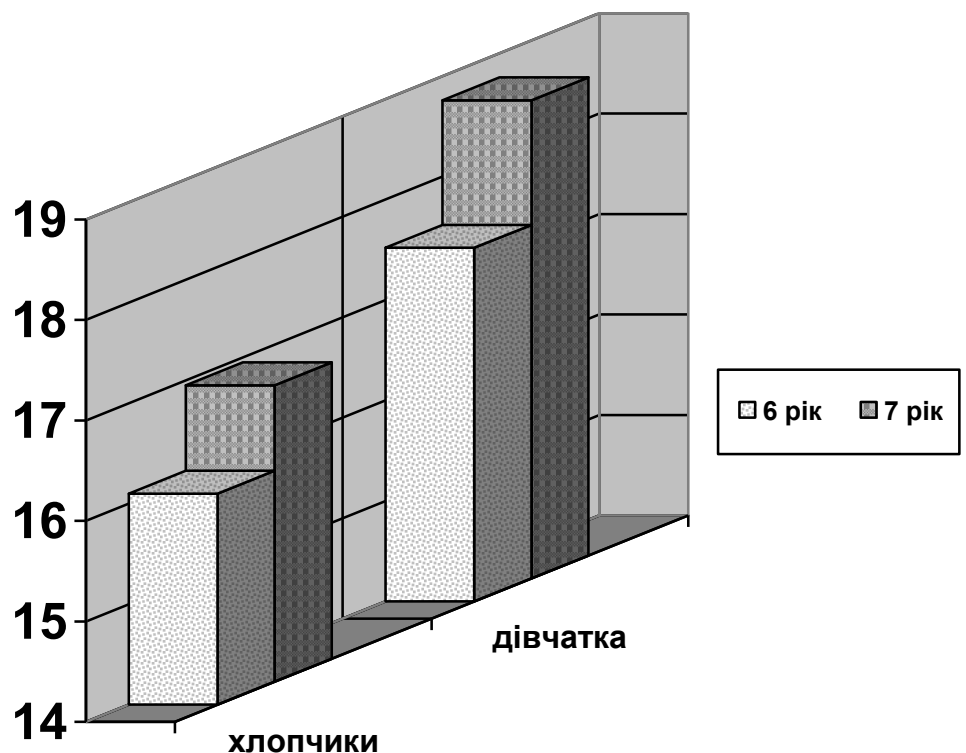
Так, під час нестимульованого мовлення показник вживання відприкметникових прикметників дітьми шостого року життя становив: у хлопчиків –  $7,05 \pm 0,86$ , у дівчаток –  $7,81 \pm 0,87$ ; у дітей сьомого року життя відповідно –  $9,05 \pm 0,91$  і  $9,48 \pm 0,97$ . Дані стимульованого мовлення дітей старшого дошкільного віку значно вищі, ніж попередні. Показник вживання дітьми шостого року життя відприкметникових прикметників становив: хлопчики –  $16,10 \pm 1,46$  і дівчатка –  $17,52 \pm 1,63$ ; у дітей сьомого року життя відповідно:  $16,95 \pm 1,41$  і  $18,76 \pm 1,76$ .



Діаграма 4.5 Показники вживання відприкметникових утворень дівчатками всіх вікових категорій

Як видно із наведених показників, дівчатка швидше, ніж хлопчики засвоюють граматичні категорії й активніше ними користуються. Для унаочнення одержаних даних скористаємося діаграмою 4.6.

Діаграма 4.6 наочно демонструє, що наприкінці старшого дошкільного віку гендерні відмінності у вживанні дітьми відприкметникових прикметників найбільш суттєві. Дані, які ми одержали, не суперечать теоретичним положенням більшості вчених, які працюють над дослідженнями гендерних відмінностей [667].



Діаграма 4.6 Гендерні відмінності у вживанні старшими дошкільниками відприкметникових прикметників

Причину такого швидкого зростання вживання відприкметникових утворень дівчинками ми вбачаємо як у психологічних особливостях, так і гендерних установках дорослих, які оточують дівчинку (активне вживання

іменників і прикметників із суфіксами зменшено-пестливого значення з боку дорослих під час спілкування).

Мовознавці (І.К.Білодід, В.В.Виноградов, А.П.Грищенко, І.І. Ковалик та ін.) засвідчують, що досить продуктивним для іменників і прикметників є словотворення за допомогою суфіксів з лексико-граматичним значенням, що надають слову відтінків суб'єктивної оцінки [54; 111; 165; 278; 441; 567; 568; 569]. Це демінутивні та пейоративні суфікси.

Під демінутивними розуміють суфікси, які утворюють зменшено-пестливі форми слова, під пейоративними – суфікси, що надають слову негативного забарвлення.

Засвоєння хлопчиками граматичних категорій повинно відбуватися на емоційному тлі, яке забарвлює мовлення таким чином, що на операційному рівні відповідні механізми актуалізують ті мовні одиниці, які є співзвучними внутрішній програмі висловлювання (за О.М. Шахнаровичем) [641].

На нашу думку, активне вживання дівчатками якісних прикметників вищого й найвищого ступеня, утворення складних і складених форм прикметників, а також активне словотворення свідчать не тільки і не стільки про високі мовні і мовленнєві здібності дівчаток, скільки про вищий рівень сформованості граматичної компетенції в цьому віці.

За умов правильно організованого навчання мови, а саме: уваги до збагачення й активізації лексики під час ознайомлення з довкіллям, практичного вправляння хлопчиків у вживанні різноманітних граматичних категорій, цю розбіжність можна подолати на користь збагачення мовлення хлопчиків емоційно-забарвленою лексикою.

Також було проаналізовано вживання відприкметникових утворень дітьми всіх вікових категорій за критерієм “місце проживання”. Відразу зауважимо, що одержані нами результати істотно не вплинули у подальшому на розробку методики формувального експерименту.

Проілюструємо одержані нами результати в таблицях 4.19 і 4.20.

Як видно із наведених таблиць 4.19 і 4.20, істотної різниці, яка б у подальшому впливала на стан мовлення дітей, які відвідують дошкільні навчальні заклади, але мешкають у різних місцях, не виявлено.

Є поодинокі випадки частотності вживання тієї чи іншої частини мови, проте аналіз статистично вірогідної розбіжності свідчить про можливість у подальшому дослідженні не враховувати цей критерій (“місце проживання”).

Таблиця 4.19

Зіставно-порівняльний аналіз вживання відприкметникових утворень дітьми дошкільного віку під час нестимульованого мовлення (за місцем проживання)

№ п/п	<i>Відприкметникові утворення</i>	місто хлопчики	село дівчатка	місто хлопчики	село дівчатка
<b>Молодший дошкільний вік</b>					
1	Відприкметникові іменники	2,83±0,47	2,72±0,34	2,79±0,46	2,72±0,45
2	Відприкметникові прикметники	2,05±0,49	2,14±0,38	2,24±0,45	2,33±0,60
3	Відприкметникові дієслова	1,11±0,21	0,44±0,14 ***	0,78±0,16	0,33±0,11 ***
4	Відприкметникові прислівники	1,67±0,31	1,33±0,13	1,83±0,33	1,17±0,16
<b>Середній дошкільний вік</b>					
1	Відприкметникові іменники	3,41±0,42	3,41±0,35	4,00±0,40	4,07±0,46
2	Відприкметникові прикметники	2,67±0,58	2,57±0,45	3,00±0,65	2,86±0,64
3	Відприкметникові дієслова	0,89±0,19	0,44±0,09 ***	0,89±0,19	0,56±0,15
4	Відприкметникові прислівники	2,00±0,34	1,33±0,13 **	1,83±0,34	1,83±0,29
<b>Шостий рік</b>					
1	Відприкметникові іменники	5,07±0,48	5,10±0,40	5,48±0,56	5,90±0,38
2	Відприкметникові прикметники	3,48±0,55	3,57±0,67	3,90±0,69	3,90±0,58
3	Відприкметникові дієслова	1,22±0,16	0,78±0,12 ***	1,22±0,21	0,78±0,14
4	Відприкметникові прислівники	2,33±0,27	2,17±0,30	2,33±0,30	1,83±0,35

<i>Сьомий рік</i>					
1	Відприкметникові іменники	6,52±0,45	6,34±0,45	6,79±0,49	6,79±0,52
2	Відприкметникові прикметники	4,67±0,65	4,38±0,65	4,62±0,70	4,86±0,68
3	Відприкметникові дієслова	1,33±0,28	0,56±0,13 ***	1,22±0,24	0,67±0,19*
4	Відприк.прислівники	2,50±0,31	2,50±0,32	2,17±0,40	2,33±0,38

Таблиця 4.20

Зіставно-порівняльний аналіз вживання відприкметникових утворень дітьми дошкільного віку під час стимульованого мовлення (за місцем проживання)

№ п/п	<i>Відприкметникові утворення</i>	<b>місто</b> хлопчики	<b>село</b> дівчатка	<b>місто</b> хлопчики	<b>село</b> дівчатка
<i>Молодший дошкільний вік</i>					
1	Відприкметникові іменники	7,38±0,94	5,97±0,53	7,34±0,87	6,86±0,80
2	Відприкметникові прикметники	6,57±1,04	5,95±0,72	6,81±0,89	6,52±1,19
3	Відприкметникові дієслова	3,22±0,43	3,11±0,27	3,33±0,35	2,78±0,33
4	Відприкметникові прислівники	4,83±0,54	5,50±0,51	6,00±0,62	4,83±0,56
<i>Середній дошкільний вік</i>					
1	Відприкметникові іменники	8,10±0,96	6,93±0,66	7,90±0,95	7,79±0,83
2	Відприкметникові прикметники	7,05±1,00	6,76±0,91	8,67±1,36	7,38±1,16
3	Відприкметникові дієслова	3,44±0,38	3,44±0,29	3,56±0,36	3,44±0,38
4	Відприкметникові прислівники	5,83±0,69	5,17±0,49	5,33±0,63	5,83±0,72
<i>Шостий рік</i>					
1	Відприкметникові іменники	9,14±1,05	7,69±0,60	9,55±1,22	8,66±0,70
2	Відприкметникові прикметники	8,29±1,09	7,81±1,03	8,57±1,16	8,05±0,97
3	Відприкметникові дієслова	4,56±0,34	3,89±0,29	4,33±0,36	3,56±0,34
4	Відприкметникові прислівники	5,83±0,65	6,17±0,59	6,67±0,87	5,50±0,51

<i>Сьомий рік</i>					
1	Відприкметникові іменники	10,00±0,89	8,66±0,64	10,31±0,86	9,90±0,86
2	Відприкметникові прикметники	8,67±0,97	8,29±1,12	9,67±1,22	9,57±1,34
3	Відприкметникові дієслова	4,89±0,24	4,11±0,31	4,67±0,22	4,22±0,29
4	Відприкметникові прислівники	7,17±0,72	6,67±0,63	6,83±0,76	7,00±0,78

Примітка:

\* – статистично вірогідні розбіжності при  $p < 0,05$ ;

\*\* – статистично вірогідні розбіжності при  $p < 0,01$ ;

\*\*\* – статистично вірогідні розбіжності при  $p < 0,001$ .

Отже, аналіз теоретичних положень і практичних досліджень стверджує необхідність звернути увагу передусім до проблеми врахування індивідуальних гендерних відмінностей в мовленні дітей дошкільного віку не тільки під час нестимульованого мовлення з метою усунення не літературних слів, але й на мовленнєвих заняттях для активізації вживання різних граматичних категорій.

#### **4.8 Порівняльна характеристика рівнів практичного засвоєння дітьми правил морфології і способів словотворення**

Категоріальний кількісний і якісний аналіз одержаних результатів констатувального експерименту дав можливість запропонувати порівняльну характеристику рівнів практичного засвоєння дітьми правил морфології, а також способів словотворення, серед яких виокремлюємо високий, достатній, середній, нижче від середнього, низький, а також згрупувати морфологічні і словотвірні помилки в мовленні дітей, визначити тенденції і закономірності мовленнєвого розвитку дошкільників.

Порівняльні дані запропоновано в таблиці 4.21.

Як видно із наведених даних, до високого рівня практичного засвоєння (за визначеними уніфікованими критеріями засвоєння



дітьми відприкметникових іменників) було віднесено 6,9% дітей експериментальної і контрольної груп, то достатнього рівня досягли 10,4% дітей експериментальної і контрольної груп, середнього і нижче від середнього рівнів – по 12,1% дітей обох груп, низького рівня – 58,5% дітей ЕГ (58,6% дітей КГ).

Таблиця 4.21

Порівняльні дані рівнів практичного засвоєння дітьми правил морфології і способів словотворення в дітей усіх вікових категорій (середній показник, у %)

Частини мови Групи/Рівні	іменники		прикметники		дієслова		прислівники	
	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
<i>Констатувальний експеримент</i>								
Високий	6,9	6,9	3,0	3,2	3,0	2,75	2,0	1,75
Достатній	10,4	10,4	15,8	17,0	6,7	6,75	4,5	4,93
Середній	12,1	12,1	15,6	14,5	12,0	12,0	6,3	6,52
Нижче від середнього	12,1	12,0	34,6	35,8	30,0	30,5	48,0	47,5
Низький	58,5	58,6	31,0	29,5	48,3	48,0	39,2	39,3

За визначеними уніфікованими критеріями засвоєння дітьми відприкметникових прикметників розподіл мав такий вигляд: високий рівень сформованості констатовано у 3,0% дошкільників експериментальної групи (у 3,2% дітей КГ), показники достатнього і середнього рівнів були близькі – 15,8% дітей ЕГ (17,0% дітей КГ) і 15,6% ЕГ (14,5% КГ). У порівнянні із засвоєнням відприкметникових іменників є достатньо великі розбіжності в засвоєнні відприкметникових прикметників дітьми нижче від середнього і низького рівнів. Дошкільників, які мали показники нижче від середнього рівня засвоєння, було 34,6% в ЕГ і 35,8% у КГ, тоді як низький рівень засвоєння мали 31,0% дітей ЕГ і 29,5% КГ.

За визначеними уніфікованими критеріями засвоєння дітьми відприкметникових дієслів розподіл за рівнями різнився від попередньо наведених даних, проте суттєвої різниці не констатовано. Так, до високого рівня засвоєння було віднесено 3,0% дітей ЕГ (2,75% – в КГ), достатнього рівня досягло 6,7% дітей ЕГ і 6,75% дітей КГ, середній рівень засвоєння було констатовано у 12% дітей як експериментальної, так контрольної груп, нижче від середнього рівня в експериментальній групі було 30,0% дітей (30,5% у КГ), тоді як низький рівень засвоєння мали 48,3% дітей ЕК і 48,0% КГ. Показовими є отримані дані щодо засвоєння дітьми відприкметникових прислівників.

У порівнянні з іншими відприкметниковими утвореннями, відприкметникові прислівники були найбільш важку категорію щодо засвоєння дошкільниками. За визначеними уніфікованими критеріями засвоєння дітьми відприкметникових прислівників до високого рівня було віднесено лише 2,0% дітей ЕГ (1,75% дітей КГ), достатнього і середнього рівнів засвоєння досягли відповідно 4,5% дітей ЕГ (4,93% КГ) і 6,3% дітей ЕГ (6,52% КГ). Нижче від середнього і низького рівня засвоєння було відповідно 48,0% і 39,2% дітей ЕГ (47,5% і 39,3% КГ).

Далі з'ясуємо якісні (зведені) характеристики кожного рівня.

**Високий рівень засвоєння** правил морфології і способів словотворення властивий дітям, які вживали та усвідомлювали категорії відмінка, роду і числа *іменників*, форми однини та множини іменників, утворених засобом словозміни; не мали труднощів щодо форм слів у родовому, давальному, знахідному, орудному відмінках, утворених засобом формотворення. Діти цього рівня засвоєння вживали та усвідомлювали форми однини та множини *прикметників*, утворених засобом словозміни; не мали труднощів щодо утворення форм слів у родовому, давальному, знахідному, орудному відмінках. Дошкільники вживали та усвідомлювали основні форми *дієслів* (змінні – особові дієслова і незмінні – інфінітив, безособові дієслова, дієслівні форми); не мали труднощів під час утворення видів (доконаного і недоконаного) і способів (дійсний, умовний, наказовий) дієслів. Високий рівень засвоєння

також властивий дітям, які вживали й усвідомлювали прислівники різної семантики. Дошкільники вживали та усвідомлювали вищі і найвищі ступені порівняння, форми якісно-означальних прислівників (*краще – найкраще, щонайкраще; яскраво – більш яскраво, найбільш яскраво*).

**Під час словотворення** діти правильно вживали й усвідомлювали семантику відприкметникових іменників із різним словотвірним значенням, як-от: “носій ознаки” і “абстрагована ознака”, утворені за допомогою суфіксів: *-ок; -к(а); -ість; -ик; -от(а); -к(а); -иц(я); -ул(я); -ун; -ук; -ан; -ій; -ак (-як); -иш; -ець; -ук(а); -ох(а); -ин(а); -аг(а); -ух*. Коефіцієнт засвоєння відприкметникових іменників у дітей високого рівня був більший за 15,67.

Діти цього рівня засвоєння також усвідомлювали семантику прикметників із різним словотвірним значенням. Активно вживали деад’єктивні прикметники, утворені за допомогою суфіксів і префіксів, та правильно усвідомлювали семантико-словотвірну структуру деад’єктивних прикметників із словотвірним значенням “неповний вияв ознаки” (деад’єктиви з суфіксами *-еньк-; -ав-(-яв-); -уват-; -аст-(-яст-); -ист-; -овит-;* деад’єктиви з префіксами: *напів-; пів-; по-*); “сильний вияв ознаки” (деад’єктиви з суфіксами *-усіньк-(-юсіньк-); -есеньк-; -уц-(-юц-); -езн-; -уч-(-юч-); -енн-*) і словотвірним значенням “надмірний вияв ознаки” (деад’єктиви з префіксами *не-; без-; пре-; за-; без-*).

*Коефіцієнт засвоєння відприкметникових прикметників у дітей високого рівня був більший за 13,24.*

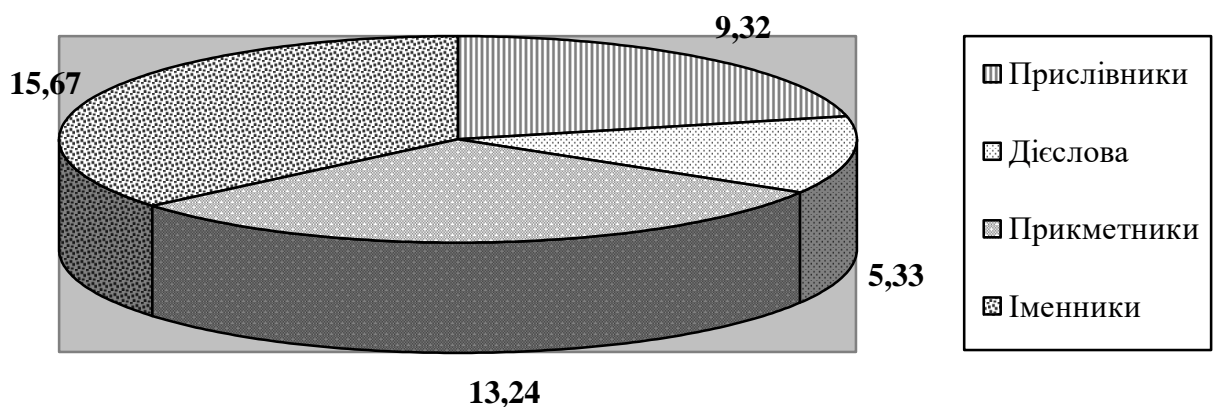
Високий рівень засвоєння також властивий дітям, які вживали й усвідомлювали дієслова різної семантики. Ці діти активно вживали деад’єктивні дієслова, утворені за допомогою суфіксів і конфіксів усвідомлювали семантико-словотвірну структуру деад’єктивних дієслів із словотвірним значенням “набувати ознаки” (деад’єктиви з суфіксами *-і-; -а-; -ну-;* з конфіксом *по-...-і(ти)*); із словотвірним значенням “наділяти ознакою” (деад’єктиви з суфіксами *-и-; -ува-;* з конфіксами *з-(с-)...-и(ти); о-...-и(ти); ви-...-и(ти)*).

*Коефіцієнт засвоєння відприкметникових дієслів у дітей високого рівня був більший за 5,33.*

Активно вживали і правильно усвідомлювали відприкметникові прислівники, засобами реалізації словотвірного значення яких є приад'єктивні суфіксальні, конфіксальні форманти (*деад'єктиви з суфіксами -о(-е); -и; деад'єктиви з конфіксами по-...-ому, з-(с-)...-а(-у), на-...-о, за-...-ки*).

*Коефіцієнт засвоєння відприкметникових прислівників у дітей високого рівня був більший за 9,32.*

Унаочнимо розподіл високого рівня засвоєння за граматичними категоріями за допомогою діаграми 4.7.



Діаграма 4.7 Розподіл високого рівня засвоєння за граматичними категоріями (за коефіцієнтами)

*Діти достатнього рівня* засвоєння правил морфології і способів словотворення вживали та усвідомлювали значення іменників (форми однини та множини), утворених засобом словозміни; не мали труднощів щодо форм іменників родового, давального, знахідного, орудного відмінків, ужитих у реченні.

Дошкільники вживали та усвідомлювали форми однини та множини іменників і прикметників, утворених засобом словозміни; не мали труднощів щодо форм іменників прикметників родового, давального, знахідного, орудного

відмінків, ужитих у реченні. Дошкільники вживали та усвідомлювали основні форми дієслів; не мали труднощів щодо усвідомлення зміни виду дієслів, проте іноді мали певні труднощі із дієвідмінюванням дієслів теперішнього часу (друга дієвідміна 1, 2, 3 особи множини). Достатній рівень засвоєння був характерний для дітей, які вживали й усвідомлювали форми прислівників за значенням (означальні, обставинні, модальні).

Для дітей цього рівня характерна інтенсивна словотворчість, але це пояснюється низьким рівнем самоконтролю, незнанням традиційних форм творення слів.

**Під час словотворення** дошкільники вживали та усвідомлювали семантико-словотвірну структуру деад'єктивних прикметників із словотвірним значенням “носій ознаки” та “абстрагована ознака” з суфіксами: *-ач*; *-к(о)*; *-ир*; *-изн(а)*; *-ощ(і)*; *-ух(а)*; *-еч*; *-ств(о)*; *-атин(а)*; *-уг(а)*.

*Коефіцієнт засвоєння відприкметникових іменників у дітей достатнього рівня був 14,29-15,57.* Цей рівень засвоєння був характерний дітям, які усвідомлювали семантику прикметників із різним словотвірним значенням. Правильно вживали та усвідомлювали значення деад'єктивних прикметників, утворених за допомогою суфіксів і префіксів, а саме семантико-словотвірної структури деад'єктивних прикметників із словотвірним значенням “сильний вияв ознаки” з суфіксами *-езн-*; *-уч(-юч-)*; “неповний вияв ознаки” з суфіксами *-овит-*; *-уват-*; із префіксом *без*. Активно вживали прикметники із суфіксами *-ат-*; *-уват-*; використовували в стимульованому мовленні прикметники з суфіксами *-аст(-яст-)*; *-ист-*; зі словотвірним значенням “надмірний вияв ознаки” з префіксами *за-*, *над-*; із суфіксом *-енн-* зі словотвірним значенням “сильний вияв ознаки”; утворювали слова з префіксом *пів-*.

*Коефіцієнт засвоєння відприкметникових прикметників у дітей достатнього рівня був 12,73-13,24.*

Дошкільники правильно вживали та усвідомлювали значення деад'єктивних дієслів, утворених за допомогою суфіксів і конфіксів, а саме:

“набувати ознаки” (деад’єктиви з суфіксами *-і-*; *-а-*; *-ну-*); із словотвірним значенням “наділяти ознакою” (деад’єктиви з суфіксами *-и-*; *-ува-*; з конфіксами *з-(с-)...-и(ти)*; *о-...-и(ти)*).

*Коефіцієнт засвоєння відприкметникових дієслів у дітей достатнього рівня був 4,98-5,33.*

Діти цього рівня вживали та усвідомлювали значення відприкметникових прислівників (деад’єктиви з суфіксами *-о(-е)*; деад’єктиви з конфіксами *по-...-ому*; *з-(с-)...-а*; *на-...-о*; *за-...-ки*).

*Коефіцієнт засвоєння відприкметникових прислівників у дітей достатнього рівня був 8,71-9,32.*

**Середній рівень засвоєння** правил морфології і способів словотворення виявився в дітей, які усвідомлювали, але не завжди правильно вживали в нестимульованому мовленні форми однини та множини іменників, утворених засобом словозміни; іноді мали певні труднощі щодо відмінювання іменників, а саме: істоти і неістоти, речовинні іменники, закінчення іменників 2 відміни чоловічого роду в родовому відмінку однини тощо. Цей рівень було виявлено в дітей, які усвідомлювали та вживали різні граматичні форми прикметника (повну та коротку), утворювали якісні, відносні (рідше – присвійні) прикметники. Діти цього рівня мали певні труднощі в утворенні недоконаного виду дієслів (минулого і майбутнього часу), а також у творенні умовного і наказового способу дієслів. Дієвідмінювання дієслів теперішнього і майбутнього часу також завдавало труднощів. Середній рівень засвоєння було виявлено в дітей, які усвідомлювали та вживали якісно-означальні та кількісно-означальні прислівники частіше, ніж інші ступені порівняння (використовували просту форму вищого і найвищого ступеня).

**Під час словотворення** діти цього рівня активно вживали й усвідомлювали відприкметникові іменники зі словотвірним значенням “носій ознаки” та “абстрагована ознака” із суфіксами: *-ан*; *-ій*; *-ак(-як)*; *-иш*; *-ець*; *-ач*; *-к(о)*; *-ир*; *-изн(а)*; *-оц(і)*; *-ух(а)*; *-еч*; *-ств(о)*.

*Коефіцієнт засвоєння відприкметникових утворень дітьми середнього рівня був 11,51-14,28.*

Середній рівень засвоєння виявлено в дітей, які усвідомлювали та вживали прикметники зі словотвірним значенням “сильний вияв ознаки” (з суфіксом збільшення – *-ущ(-ющ-)*; прикметники зі словотвірним значенням “неповний вияв ознаки” (з суфіксами *-уват-*; *-юват-* для позначення невеликої міри якості; з префіксами *напів-*, *пів-*). Активно вживали в нестимульованому мовленні синонімічні словосполучення типу *трохи синій*, *трохи холодний*. Утворювали прикметники з суфіксами *-аст(-яст-)*; *-ист-*; зі словотвірним значенням “надмірний вияв ознаки” з префіксом *пре-*; із суфіксом *-енн-* зі словотвірним значенням “сильний вияв ознаки”.

*Коефіцієнт засвоєння відприкметникових утворень дітьми середнього рівня був 9,64-12,72.*

Діти цього рівня засвоєння також усвідомлювали та вживали відприкметникові дієслова зі словотвірним значенням “набувати ознаки”: деад’єктиви з суфіксами *-і-*; *-ну-*; із словотвірним значенням “наділяти ознакою” (деад’єктиви з суфіксами *-и-*; *-ува-*; з конфіксом *з-(с-)...-и(ти)*); у нестимульованому мовленні вживали поодинокі дієслова із значенням “набувати ознаки”, утворені від основ прикметників, які виражають ознаки за відношенням до вікових особливостей, а також від прикметників, що виражають ознаки предметів за відношенням до того, з використанням чого вони зроблені. *Коефіцієнт засвоєння відприкметникових дієслів дітьми середнього рівня дорівнював 4,26-4,97.*

Дошкільники всіх вікових категорій вживали в нестимульованому мовленні відприкметникові прислівники, а саме: деад’єктиви з суфіксами *-о(-е)*; деад’єктиви з конфіксами *по-...-ому*; *з-(с-)...-а(-у)*; *на-...-о*.

*Коефіцієнт засвоєння відприкметникових прислівників дітьми середнього рівня був 7,47-8,70.*

**Нижче від середнього рівня** перебували діти, які усвідомлювали, але не завжди правильно вживали в стимульованому і нестимульованому мовленні

форми однини та множини іменників, утворених засобом словозміни; мали певні труднощі щодо форм іменників родового, давального, знахідного, орудного відмінків, ужитих у реченні, а саме: істоти і неістоти, речовинні іменники, закінчення іменників 2 відміни чоловічого роду в родовому відмінку однини. До цього рівня засвоєння належать діти, які вживали повну форму прикметників, проте короткої форми чоловічого роду називного (знахідного) відмінка однини не зафіксовано. Серед розрядів прикметників за значенням в стимульованому мовленні використовували якісні в відносі прикметники.

Нижче від середнього рівня засвоєння також перебували діти, які переважно неправильно утворювали доконаний і недоконаний види дієслів, не усвідомлювали умовний спосіб дієслів, мали певні труднощі під час дієвідмінювання різновідмінюваних дієслів; вживали та усвідомлювали ступені порівняння якісно-означальних прислівників, проте лише простої форми (звичайний і вищий ступені).

На цьому рівні засвоєння відприкметникових іменників перебували діти, які утворювали слова з суфіксами *-иц(я); -ул(я); -ун; -ук; -ан; -ій; -ак(-як); -иш; -ець; -ач; -к(о)*. Зазначимо, що більшість відприкметникових іменників можна було зафіксувати лише в стимульованому мовленні. *Коефіцієнт засвоєння відприкметникових іменників дітьми нижче від середнього рівня був – 10,12-11,50.*

Дошкільники утворювали прикметники із суфіксом *-ат-* на позначення збільшеної ознаки; активно вживали прикметники з часткою *не*; вживали прикметники зі словотвірним значенням “сильний вияв ознаки” з суфіксом збільшення – *-иц(-юц-)* під час стимульованого мовлення; вживали прикметники зі словотвірним значенням “неповний вияв ознаки” з суфіксами *-ав(-яв-); -уват-*; зі словотвірним значенням “надмірний вияв ознаки” з префіксом *пре-*. *Коефіцієнт засвоєння відприкметникових прикметників дітьми нижче від середнього рівня був 9,11-9,63.*

Діти цього рівня мали певні труднощі в усвідомленні та вживанні відприкметникових дієслів із словотвірним значенням “набувати ознаки”



(деад'єктиви з суфіксами *-і-*; *-ну-*); із словотвірним значенням “наділяти ознакою” (деад'єктиви з суфіксами *-и-*; *-ува-*). Вживання деад'єктивів із конфіксами не зафіксовано. *Коефіцієнт засвоєння відприкметникових дієслів дітьми нижче від середнього рівня був 3,9-4,25.*

У стимульованому мовленні дошкільники вживали деад'єктиви з суфіксами *-о(-е)*; деад'єктиви з конфіксами *по-...-ому*. *Коефіцієнт засвоєння відприкметникових прислівників дітьми, мовлення яких перебувало нижче від середнього рівня, був 6,85–7,46.*

У дітей **низького рівня** засвоєння правил морфології і способів словотворення були наявні помилки як в усвідомленні, так і у вживанні граматичних категорій іменників, в утворенні відприкметникових іменників. Найбільшу кількість помилок було зафіксовано у закінченнях іменників 2 відміни чоловічого роду в родовому відмінку однини, а саме: у назвах осіб, казкових персонажів; назвах тварин і дерев; назвах предметів; назвах кущових і трав'янистих рослин і сорти плодів дерев; назвах ігор. Мають місце помилки на вживання одиничних і збірних іменників, а також певні труднощі в закінченнях іменників 2 відміни чоловічого роду в родовому відмінку однини: назвах мір довжини, ваги, часу, місяців і днів тижня; назвах речовини, маси, матеріалу; збірних понять; явищах природи; назвах почуттів. Для дітей низького рівня були характерні помилки в усвідомленні та вживанні відносних і присвійних прикметників, у відмінюванні прикметників середнього роду однини і множини, а також у словотворенні відприкметникових прикметників.

Є також помилки у вживанні основних форм дієслів (не зафіксовано безособових дієслів та дієслівних форм на *-но*, *-то*). Особливі труднощі в дошкільників виникають під час утворення недоконаного виду дієслів у минулому і майбутньому часі (складна і складена форми), в розумінні умовного способу дієслів, дієвідмінюванні дієслів теперішнього, минулого і майбутнього часу як однини, так і множини, а також не вживається складна і складена форми дієслів. Фіксуються помилки у вживанні дієслів у різних формах зі змінами в основі слова; зі змінами голосних або приголосних. в дітей низького рівня були

наявні помилки в усвідомленні та вживанні прислівників вищого і найвищого ступеня порівняння простої форми.

Для дітей цього рівня характерна відсутність словотворчості. Поодинокі випадки словотворчості скоріше можна розглядати як аграматизми, ніж словесні інновації.

*Під час словотворення* діти цього рівня лише в стимульованому мовленні утворювали відприкметникові іменники із суфіксами *-ок*; *-к(а)*; *-ість*; *-ик*; *-от(а)*.

*Коефіцієнт засвоєння відприкметникових іменників дітьми низького рівня був менший за 10,11.* Лише в стимульованому мовленні дошкільники утворювали прикметники зі словотвірним значенням “сильний вияв ознаки” з суфіксами *-усіньк(-юсіньк-)*, *-есеньк-*; “неповний вияв ознаки” з суфіксом *-еньк-*; зі словотвірним значенням “надмірний вияв ознаки” із префіксами *не-*; *без-*. *Коефіцієнт засвоєння відприкметникових прикметників дітьми низького рівня був менший за 9,1.*

У вживанні та усвідомленні дошкільниками відприкметникових дієслів із різним словотвірним значенням є певні особливості. Діти цього рівня лише в стимульованому мовленні утворювали прикметники зі словотвірним значенням “набувати ознаки” і “наділяти ознакою” (деад’єктиви з суфіксом *-і-*); із словотвірним значенням “наділяти ознакою” (деад’єктиви з суфіксом *-и-*).

*Коефіцієнт засвоєння відприкметникових дієслів дітьми низького рівня був менший за 3,89.*

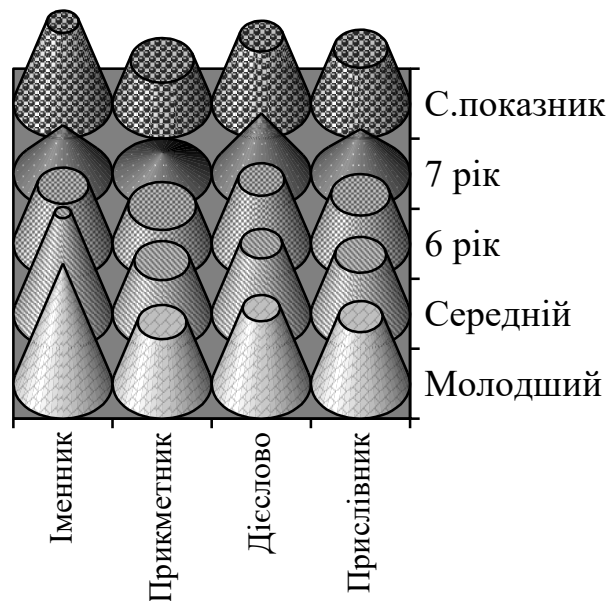
Діти цього рівня в нестимульованому і стимульованому мовленні вживали деад’єктиви з суфіксами *-о(-е)*. *Коефіцієнт засвоєння відприкметникових прислівників дітьми низького рівня був менший за 6,84.*

Мовлення дошкільників низького рівня характеризується майже відсутністю словотворення або поодинокими випадками на пред’явленому простому наочному матеріалі.

Унаочнимо розподіл низького рівня засвоєння за віковими категоріями і граматичними категоріями діаграмою 4.8.

Аналіз рівнів сформованості граматично правильного мовлення в дітей дошкільного віку за всіма параметрами, що з'ясовувалися впродовж констатувального експерименту, дозволив нам виявити і потім згрупувати дані щодо сформованості контролю за граматичною правильністю висловлювання, які ми подаємо у таблиці 4.22.

Як засвідчує таблиця 4.22, ставлення дітей різних рівнів сформованості граматично правильного мовлення до помилок – різноманітне: від повної відсутності контролю і самооцінки (низький рівень) до неусвідомленого самоконтролю і самооцінки (високий).



Діаграма 4.8 Рівні засвоєння граматичних категорій за віковими і рівневими показниками (на прикладі експериментальної групи, низький рівень, у %)

Таблиця 4.22

Рівні сформованості контролю за граматичною правильністю висловлювання в дітей дошкільного віку

Рівні сформованості	Ставлення дитини до граматичних помилок	Механізм слухового контролю	Характер вербальної реакції дитини на граматичну помилку
1	2	3	4

<b>Низький</b>	Морфологічні та словотвірні помилки не помічає, не виправляє.	Не вміє порівнювати мовленнєву дію з програмою її виконання.	Відсутність самоконтролю за граматичним оформленням висловлювання. Дитина цього рівня не засвоїла граматичні форми і категорії, і не може нічого контролювати. Оцінно-контрольні дії відсутні.
----------------	---	--	--

*Продовження таблиці 4.22*

<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
<b>Нижче від середнього</b>	Морфологічні та словотвірні помилки помічає, але не виправляє.	Уміє порівнювати, але ще не усвідомлена схема виконання програми (на рівні фонемної сітки).	Повільне, довільно аналізоване аналітичне виконання належної мовленнєвої дії після пояснення способу її виконання (необхідний зовнішній контроль із боку дорослого). Початок формування оцінно-контрольних дій (зовнішні дії контролю та оцінювання).
<b>Середній</b>	Помилки помічає, морфологічні виправляє самостійно, словотвірні виправляє лише після нагадування з боку дорослого.	Уміє порівнювати за довільно усвідомленою схемою виконання програми.	Негайне, правильне виконання дії, але після вказівки дорослого на граматичну помилку (необхідний зовнішній контроль). Становлення оцінно-контрольних дій. Усвідомлений самоконтроль.
<b>Достатній</b>	Морфологічні та словотвірні помилки виправляє самостійно, але із затриманням у часі.	Уміє порівнювати, але помилка усвідомлюється лише в контексті.	Негайне, правильне виконання дії з самостійним виправленням граматичної помилки. Вибірковий самоконтроль. Сформована самооцінка – вміння адекватно й аргументовано пояснити свою помилку.

<b>Високий</b>	Негайне виправлення всіх видів помилок.	Помилка виправляється під час виконання складової програми (на рівні морфемної решітки).	Негайне, правильне, самостійне виправлення граматичної помилки під час виконання мовленнєвої дії. Оцінно-контрольні дії сформовані. Неусвідомлений самоконтроль і самооцінка.
----------------	---	--	---

Граматичні помилки в мовленні дітей перших чотирьох рівнів відбуваються як на рівні фонемних, так і морфемних решіток, що свідчить про необхідність постійної роботи вихователів над усіма рівнями мови (фонетичний, граматичний тощо).

#### **4.9. Типові граматичні помилки в мовленні дітей дошкільного віку**

Аналіз одержаного матеріалу на етапі констатувального експерименту дав можливість виявити типові граматичні помилки в мовленні дітей дошкільного віку. Проте уніфікація цих помилок не дає повного уявлення про багатоманітність і багатоплановість дитячого мовлення.

З метою класифікації і приведення до уніфікованого критерію морфологічних і словотвірних помилок у мовленні дошкільників подаємо аналіз у такий спосіб: наводимо типові помилки в застосуванні морфологічних і словотвірних форм, а потім – можливі причини появи цих помилок.

##### **4.9.1. Аналіз морфологічних і словотвірних помилок щодо застосування дітьми відприкметникових іменників у нестимульованому та стимульованому мовленні**

Зазначимо, що частиномовною ознакою іменника є граматичне значення предметності, закладене в основний зміст категорії. Серед категорій відмінка, роду і числа іменника провідна роль належить категорії відмінка, особливе місце якого вмотивоване кількома причинами. Відмінок належить до словозмінних категорій, оскільки його грами втілюються в словоформах того

самого слова, що не походять одна від іншої, а чергуються, тобто зазнають морфологічної альтернативи [41, С.22].

Категорія відмінка становить систему морфологічних форм слів, які поділяються на сім компонентів, або відмінкових грамам називного, родового, давального, знахідного, орудного, місцевого й кличного, кожна з яких має свої морфологічні засоби вираження.

Аналіз нестимульованого й стимульованого мовлення дітей молодшого, середнього і старшого дошкільного віку дав можливість з'ясувати певні труднощі в оволодінні морфологічними формами слів. Наведемо приклад типових морфологічних помилок у мовленні дітей.

Так, діти молодшого дошкільного віку засобом словозміни іменників неправильно узгоджували слова в реченні в роді, числі та відмінку. Багато помилок було в словах, що зазнають змін: *вуха* – у *вусі* (у дитячому мовленні (далі – ДМ: у *вушах*), *день* – *дня* (ДМ – *дню*), *книга* – у *книзі* (ДМ – у *книгі*), *ріка* – на *ріці* (ДМ – на *рікі*); на вживання невідмінюваних слів (*кенгуру*, *колібри*, *метро*, *поні*, *радіо*). Особливо були помітні мовленнєві помилки під час уживання чоловічого та середнього роду іменників: ДМ – *зелена какаду* (зелений), ДМ – *весела шимпанзе* (веселий), ДМ – *гаряча пюре* (гаряче).

Кличний відмінок, або вокатив, за змістом і синтаксичними функціями близький до називного відмінка. Саме ця особливість впливає на майже стовідсоткове вживання в мовленні дітей називного відмінка під час звернення до співрозмовника: ДМ – *Бабуся! Дай мені печиво (бабусю)*, ДМ – *Оля! Йди – но сюди (Олю)*. Для вживання дітьми родового відмінка множини іменників характерне перекручення назв дитинчат тварин, птахів: ДМ – *гусенятів* (*гусенят*), ДМ – *телятів* (*телят*), назв дорослих тварин: ДМ – *вовков* (*вовків*), ДМ – *конів* (*коней*), ДМ – *лисиців* (*лисиць*), ДМ – *свинів* (*свиней*), ДМ – *собаків* (*собак*); назв людей жіночого роду: ДМ – *бабусей* (*бабусь*), ДМ – *подругів* (*подруг*); чоловічого роду: ДМ – *дідусев* (*дідусів*), ДМ – *друзев* (*друзів*); назв предметів жіночого, чоловічого, середнього роду: ДМ – *ляльків* (*ляльок*), ДМ – *машинів*, *машинов* (*машин*), ДМ – *ногів* (*ніг*), ДМ – *нігтьов*, *нігтей* (*нігтів*); ДМ

– пальтів, пальтов (*пальт*); іменників, як мають тільки множину: *ДМ* – дверів, дверьов (*дверей*), *ДМ* – санів (*саней*), *ДМ* – штанов, штаней (*штанів*); іменників у родовому відмінку множини при словах *багато*, *мало*: *ДМ* – багато дитьов (*дітей*), *ДМ* – подругів (*подруг*), *ДМ* – мало квітов (*квітів*).

Діти молодшого віку неправильно утворюють форми називного відмінка множини іменників, які зазнають змін приголосних або голосних: *ДМ* – теляти (телята); мають помилки засобом формотворення, а саме: форми закінчень у родовому відмінку однини іменників четвертої відміни, у яких при відмінюванні з'являються суфікси *-ен-*, *-ат-*, *-ят-*: *ДМ* – курчати (*курчата*).

Окреслимо помилки в мовленні дітей середнього віку засобом словозміни. Передусім це були помилки в узгодженні дітьми слів у реченні в роді, числі та відмінку; у неправильному вживанні граматичних форм іменників, які змінюють місце наголосу при зміні числа: *ДМ* – ляльків (*ляльки*); назв різних видів взуття: *ДМ* – босоніжків (*босоніжок*); *ДМ* – капців (*капець*); *ДМ* – туфлей, туфльов (*туфля*).

У цьому віці в мовленні дітей *багато помилок* зафіксовано під час уживання іменників у різних відмінках, особливо в родовому в однині іменників чоловічого роду: *ДМ* – агруса, винограда, ізюма (*агросу, винограду, ізюму*); у давальному та місцевому відмінках іменників, де відбуваються чергування приголосних: *ДМ* – у барлогу (*у барлозі*); *ДМ* – у лопухі (*у лопусі*); *ДМ* – на маківці (*маківці*); родовому у множині іменників-назв малят тварин і пташок; *ДМ* – ягнятів (*ягнят*); у родовому відмінку множини інших іменників: *ДМ* – овців (*овець*); *ДМ* – тюльпанов (*тюльпанів*); в орудному відмінку однини іменників: ожеледем (*ожеледдю*); мав місце як інтерферентний (*ДМ* – ведмежонків (*ведмежат*), козаков (*козаків*), так і діалектний вплив (*ДМ* – млинцом (*млинцем*)).

Помилки на вживання іменників у формі однини було менше, ніж у молодшому віці, але зафіксовано: назви різних видів взуття *ДМ* – кедев (*кед*), черевики (*черевик*), чоботов (*чобіт*). У мовленні дітей мають місце помилки у

вживанні форми однини іменників, які часто вживаються у множині: *ДМ* – бровів (*брова*), вусів (*вус*), крихтів (*крихта*).

У мовленні дітей старшого дошкільного віку є граматичні форми, які діти засвоїли в попередніх групах. Проте, цей вік дітей має свої особливості щодо *морфологічних помилок*. Так, в мовленні дітей як шостого, так і сьомого року було зафіксовано неправильне засвоєння важких граматичних форм родового відмінка множини: *ДМ* – вербов (*верб*), вишней (*вишень*), лелеків (*лелек*), пальтів (*пальт*), хустків (*хусток*); родового відмінка однини: *ДМ* – супа, узвара, цукра (*супу, узвару, цукру*); місцевого відмінка однини з чергуванням приголосних в основі: *ДМ* – на ноги, на картинці (*на нозі, на картинці*). Під час утворення родового відмінку однини іменників чоловічого роду – назв плодів зафіксовано такі аграматизми: *ДМ* – персику, перця, агруса, ізюма (*персика, перцю, агрусу, ізюму*); назв їжі: *ДМ* – хлібу, компота (*хліба, компоту*); назв явищ природи: *ДМ* – доща, мороза (*дощу, морозу*); назв місцевостей: *ДМ* – гаю, сада (*гаю, саду*); назв приміщень: *ДМ* – ганка, цирка (*цирку, танку*).

Багато типових помилок було також зафіксовано у вживанні родового відмінка множини іменників чоловічого роду-назв овочів, фруктів, назв взуття, одягу, деталей одягу; іменників, які вживаються тільки в множині.

Кількісний та якісний аналіз нестимульованого й стимульованого мовлення дітей дошкільного віку дав можливість з'ясувати, а потім і згрупувати морфологічні та словотвірні помилки, які мали місце в зв'язному мовленні.

Отже, передусім *окреслимо морфологічні помилки* в мовленні кожної вікової групи.

Так, діти молодшого дошкільного віку мали певні труднощі в практичному використанні *лексико-граматичної категорії іменників*: назв істот і неістот; речовинних іменників, а також у правильному вживанні роду, числа й відмінка (*граматичні категорії*). Найбільшу кількість помилок було зафіксовано в закінченнях іменників 2 відміни чоловічого роду в родовому відмінку однини, зокрема, в назвах осіб, казкових персонажів; назвах тварин і дерев; назвах предметів; назвах кущових і



трав'янистих рослин і сортів плодів дерев; назвах ігор і танців. *Дошкільники середнього віку* зазнавали певних труднощів у практичному використанні *лексико-граматичної категорії іменників*: конкретних й абстрактних іменників, а також у правильному вживанні роду, числа й відмінка (*граматичні категорії*). Як і в попередній віковій групі, значну кількість помилок було зафіксовано в закінченнях іменників 2 відміни чоловічого роду в родовому відмінку однини, як-от: у назвах машин і деталей; назвах будівель, споруд, приміщень та їх частин; слів зі значенням локативних найменувань (місця, простору).

У мовленні *дітей старшого дошкільного віку* ми констатували вже меншу кількість морфологічних помилок, проте в практичному використанні *лексико-граматичної категорії іменників* ще були наявні помилки на вживання одиничних і збірних іменників, а також певні труднощі у закінченнях іменників 2 відміни чоловічого роду в родовому відмінку однини: *назви мір довжини, ваги, часу, місяців і днів тижня, назви речовини, маси, матеріалу, збірні поняття; явища природи; назви почуттів*. У вживанні граматичної категорії відмінка були помилки у різних вікових групах дітей. Помилки, які було пов'язано із категорією роду іменників, можна згрупувати у такий спосіб: зміна роду іменників (молодший і середній вік); невідповідність нормі вживання іменників спільного роду (середній вік); уживання іменників чоловічого роду стосовно осіб жіночого (старший дошкільний вік).

Граматична категорія числа відтворює кількісні співвідношення предметів і явищ довкілля і належить до категорій із семантичною домінантою [41, С. 72]. Числові поняття ця іменна категорія виражає лексемами. Дитячі помилки, які пов'язані зі вживанням числа іменників можна виявити у три великих групи: утворення не існуючих у нормативній мові форм множини та однини; уживання збірних іменників, які не становлять повною мірою семантичної єдності; використання в мовленні допустимих форм числа, але не доречних у певному контексті форм числа. Окреслені помилки торкаються всіх вікових категорій дітей.

#### 4.9.2. Аналіз морфологічних і словотвірних помилок щодо застосування дітьми відприкметникових прикметників у нестимульованому та стимульованому мовленні

Як відомо, у системі частин мови прикметникові відведена роль називати ознаки, властивості, риси об'єктів позамовної дійсності і виражати їх через зв'язки з цими предметами [41, С.93]. Проаналізуємо тільки граматичні категорії прикметника – рід, число й відмінок. Ці граматичні категорії є асемантичними, похідними від однойменних категорій іменника. Зумовлений характер іменникових категорій закладений семантичною природою прикметника – називати ознаку предмета, тобто “постійно супроводжувати предмет”, що в мові передається граматичними формами прикметника, які без іменника не вживаються [41, С.100].

Аналіз нестимульованого й стимульованого мовлення дітей молодшого, середнього і старшого дошкільного віку дав можливість виявити певні труднощі в оволодінні ними морфологічними формами слів. Наведемо приклад типових помилок в мовленні дітей. Так, діти молодшого дошкільного віку засобом словозміни прикметників неправильно узгоджували їх з іменниками в роді, числі та відмінку. Особливо це було помітно під час узгодження іменників із якісними прикметниками (на позначення величини, обсягу, розміру, кольору): *великий, високий, повний, червоний* тощо. Наведемо приклад використання у дитячому мовленні (далі – ДМ) зазначених прикметників: ДМ – *велик, червон.*

Мають місце також і помилки в творенні ступенів порівняння прикметників: *білий – біліший, веселий – веселіший, високий – вищий, низький – нижчий* (ДМ – *біліцій, веселіцій*).

Окреслимо помилки в мовленні дітей середнього віку засобом словозміни. Передусім це були помилки в узгодженні прикметників із іменниками в роді, числі та відмінку, зокрема, в узгодженні прикметників із

невідмінюваними іменниками середнього роду: *зелене яблуко, синє небо, нове піаніно, радіо, метро* (ДМ – *зеленая яблуко, нова піаніно*). Зауважимо, що найчастіше невідмінювані іменники діти намагалися узгодити із жіночим родом прикметника (ДМ – *красива метро*), а як свідчення інтерференції – уживання множини іменника “пальто” у російському варіанті “багато пальто”.

У цьому віці в мовленні дітей *багато помилок* виявлено під час вживання прикметників вищого та найвищого ступенів порівняння: *гарний (хороший) — кращий, найкращий* (ДМ – *найгарний*); *поганий – гірший, найгірший* (ДМ – *найпоганий*). Помилки у творенні ступенів порівняння прикметників із словами *багато, набагато, куди, трохи* (*багато ширший, набагато менший, куди кращий, трохи вищий*) було менше, ніж у молодшому віці, але зафіксовано: ДМ – *зовсім вищий, зовсім ширший*.

У мовленні дітей старшого дошкільного віку правильно вживаються граматичні форми, які діти засвоїли в попередніх групах. Проте спостерігаються специфічні морфологічні та словотвірні помилки. Так, в мовленні дітей як шостого, так і сьомого року було зафіксовано вживання неправильних граматичних форм в: узгодженні прикметників з іменниками середнього роду в різних відмінках: *смачне печиво, солодкого ситра, моє прізвище, наше малятко, у нашого малятка, у новому пальті, з маленького зернятка, у сухому бадиллі* (ДМ – *смачний печиво, маленький зернятко, сухий бадилля*), у тому числі невідмінюваних іменників: *широке шосе, смачне пюре* (ДМ – *широкий шосе, смачний пюре*). Зауважимо, що діти старшого дошкільного віку (на відміну від дітей молодшого й середнього дошкільного віку) тяжіють до узгодження невідмінюваних іменників із чоловічим родом прикметників.

Багато помилок було також зафіксовано в узгодженні прикметників із іменниками, які мають тільки форму множини: *мої штани* (ДМ – *мій штани*), *бабусині окуляри* (ДМ – *бабусина окуляри*), *великі ножиці* (ДМ – *велик ножиць*), *нові сани* (ДМ – *новий сани*), *широкі двері* (ДМ – *широка дверя*); прикметників

із кличним відмінком іменників: любий зайчику (*ДМ – любий зайчик*), люба матусю (*ДМ – люба мамочка*).

Аналіз мовлення дітей сьомого року життя засвідчує не правильне вживання синонімічних форм місцевого відмінка: *на синьому – на синім, на довгому – на довгім, на осінньому – на осіннім, на високому – на високім*. Також привернули увагу помилки в мовленні дітей у синонімічних словах типу *горобиний – гороб'ячий (від горобець), горобинний, горобиновий (від горобина), ластівка – ластів'ячий – ластівчин, мавпа – мавпячий – мавпин, лев – лев'ячий – левовий, тигр – тигровий – тигрячий – тигрів (ДМ – горобиячий, листивиячий)*. Зафіксовано також помилки під час творення різних форм ступенів порівняння прикметників: зі словами *значно, набагато, куди, щонайбільш, щонайменш, якнайменш (значно вищий, набагато кращий, куди кращий)* та за допомогою суфіксів і префіксів (*старий – старенький – старуватий – пристаркуватий – старезний – занадто старий*). Так, із наведеної групи слів діти старшого дошкільного віку утворили лише одну пару *старий – старенький*, і як варіанти – (*ДМ*) *дуже старий, сильно старий*.

Кількісний та якісний аналіз нестимульованого й стимульованого мовлення дітей дошкільного віку дав можливість з'ясувати, а потім і згрупувати морфологічні та словотвірні помилки, які мали місце в зв'язному мовленні.

Отже, передусім *окреслимо морфологічні помилки* в мовленні кожної вікової групи.

Так, *діти молодшого дошкільного віку* мали певні труднощі у практичному використанні граматичних категорій прикметника, зокрема, категорії відмінка, роду й числа. Причиною цих помилок, на наш погляд, є те, що для прикметника його іменні категорії є похідними, базою, яка нівелюється за змістом і виконує синтаксичний зв'язок опорного іменника і залежного прикметника, служать категорії іменника. Для дитини молодшого віку, яка має

ще багато помилок у вживанні іменника, цей факт є вирішальним під час творення прикметника.

У мовленні дітей середнього і старшого дошкільного віку найбільше поширені морфологічні помилки у вживанні повної (стягнутої й нестягнутої) і короткої форми прикметників, а також у творенні ступенів порівняння якісних прикметників.

Для дітей усіх вікових категорій були характерні помилки, що пов'язані з категорією посесивносні прикметників. З цією категорією пов'язане відображення ознаки предмета через належність його особі [41, С.121].

#### **4.9.3. Аналіз морфологічних і словотвірних помилок щодо застосування дітьми відприкметникових дієслів у нестимульованому та стимульованому мовленні**

Дієслово – частина мови, призначення якої полягає в тому, що вона є носієм динамічної ознаки, семантичні складові передаються досить розгалуженою системою граматичних категорій та їх матеріальних виразників – граматичних форм [41, С.157]. Кожна із загальнодієслівних категорій розпадається на ряд підпорядкованих їй морфологічних категорій (вид: доконаний – недоконаний; перехідність – неперехідність; спосіб: дійсний, умовний, наказовий; час: теперішній, минулий, майбутній; число: однина – множина; особа; стан: активний – пасивний; рід: чоловічий, жіночий, середній). Дієслово серед інших частин мови має найбільш розвинену словотвірну систему. Серед засобів словотворення в ній представлені префікси, суфікси, інтерфікси й конфікси.

Аналіз нестимульованого й стимульованого мовлення дітей молодшого, середнього і старшого дошкільного віку дав можливість виявити певні труднощі в оволодінні морфологічними формами слів. Наведемо приклад *типових морфологічних помилок* в мовленні дітей.

Так, діти молодшого дошкільного віку не завжди правильно утворюють дієслова I, II, III особи множини теперішнього і минулого часу дійсного способу: *гуляємо, гуляєте, гуляють*, а також особові форми майбутнього часу зі словом-зв'язкою *бути*: *буду гуляти, будеш співати, будемо читати*.

Правильне вживання дієслів з морфологічними змінами в основі (*бігти* – *біжу, біжи*; *їсти* – *їм, їси, їсть, їмо, їсте, їдять*; *муркотати* – *муркоче, муркочеш*; *скакати* – *скачу, скаче*) фіксувалося як у нестимульованому, так і стимульованому мовленні. До того ж зазначимо, що дієвідмінювання дієслів теперішнього часу однини зазнавало менш проблем в мовленні дітей, ніж дієвідмінювання дієслів у множині (ДМ: *чуїмо* – *чують*; *бачате, біжуть*). Діти молодшого віку неправильно утворюють видові форми дієслів типу: *брати* – *узяти*; *допомагати* – *допомогти*; *класти* – *покласти* – *кладу*; *одягати* – *надягати* – *одягти*; *сідати* – *сісти* (ДМ: *брать, ложить*).

Уживання й усвідомлення дітьми цього віку дієслів множини минулого часу дійсного способу: *гуляли, бачили, ходили* зазнавало також певних труднощів. Усвідомлення безособових дієслів різної семантики, а саме: назв явищ природи (*дощить, дощило, мрячить*), позначення стану речей (*щастить*) в стимульованому мовленні не зафіксовано.

Окреслимо помилки в мовленні дітей середнього віку.

Діти цієї вікової категорії у нестимульованому мовленні неправильно утворювали складну форму майбутнього часу (*гуляти* – *гулятиму, малювати* – *малюватиму, спати* – *спатиму*), проте вживання дієслів умовного способу з часткою *би* (*гуляв би, їв би, намалювала б, співала б, танцював б*) не викликало помилок. Як і в дітей молодшого дошкільного віку, у п'ятиліток було зафіксовано неправильне вживання форм дієслів *дути, м'яти* в теперішньому часі в наказовому способі (*дути* – *дму* – *дмеш* – *дми*; *жати* – *жну* – *жнеш* – *жни*; *м'яти* – *мну* – *мнеш* – *мни*), тоді як уживання дієслів умовного способу з часткою *би* (*б*) (*заспівав би, намалювала б*), безособових дієслів (*не лежиться, не сидиться, не спиться*) було правильним.

Змінювання дітьми дієслів у часі (*гуляємо, гуляли, гулятимемо, будемо гуляти*), за особами та числами (*я мию, ти миєш, він миє, ми миємо, вони миють*) під час нестимульованого й стимульованого мовлення давалося легко. Але вживання наказового способу дієслів у 2-й особі однини (*не чіпай, вір, дозволь, злізь, знай, сядь*), а також у 1-й особі множини (*везімо, вірмо, злізьмо, зробімо, кажімо, станьмо, сядьмо, тягнімо, увімкнімо*) зумовило 78% морфологічних помилок в мовленні дітей середнього віку (ДМ: *не чіпляй* (у значенні *не чіпай*), *вір мені, скажимо, становся, тягнимо*).

Було також зафіксовано помилки у вживанні дієслів у різних формах зі змінами в основі слова: *жартувати – жартую, жартуй*; *пестити – пещу, пестиш*; зі змінами голосних або приголосних: *везти – вожу*; *ллю – ллеш, (не)хай ллє*; *м'яти – мну*; *спати – сплю, (не)хай спить*. У нестимульованому мовленні фіксувалася форма майбутнього часу дієслів лише в складеній формі *буду + дієслово*: *гуляти – гулятиму, малювати – малюватиму, спати – спатиму* (ДМ: *буду гуляти, буду малювати, буду спати*).

У мовленні дітей старшого дошкільного віку правильно вживалися граматичні форми, які діти засвоїли в попередніх групах. Проте цей вік дітей має свої особливості щодо морфологічних помилок, які трапляються в мовленні.

Так, у мовленні дітей шостого року було зафіксовано помилки під час уживання дієвідмінникових форми дієслів із чергуванням приголосних в основі (*ткати – тчу – тче – тчемо*; *казати – кажу – кажеш – кажемо*; *сидіти – сиджу – сидять – сидить – сидимо*). Засобом формотворення фіксувались помилки в утворенні форм дієслів майбутнього часу за допомогою префіксів: *перу – виперу, лагоджу – полагоджу, їм – з'їм, кришу – накришу, прощаюсь – попрощаюсь*, а також форми типу *лягаю – ляжу* (ДМ: *лягу*), *сідаю – сяду* (ДМ: *сідю*), *збираю – зберу, виймаю – вийму* (ДМ: *винімаю*).

Зафіксовано 80% помилок у творенні дієслівних форм із префіксами *про-*, *на-* (*мовити – промовити, текти – протекти, лити – пролити; одягти –*

*надагти, лити – налити, милити – намилити*); минулого часу із суфіксом -ну- (*кашляти – кашлянути, кивати – кивнути, хитати – хитнути*).

У дітей сьомого року життя набагато менше морфологічних помилок у нестимульованому мовленні, проте є свої специфічні особливості в утворенні форм слів. Так, зафіксовано помилки під час поєднання слів типу *хотіти, могли, намагатись* з дієсловами в інфінітиві: *хотів сказати, міг зробити, треба умитись*.

У нестимульованому мовленні майже не зафіксовано вживання варіантних форм керування при деяких дієсловах типу *чекати маму (на маму), їхати поїздом (на поїзді), стати біля стіни (коло стіни), іти до хати (у хату), перейти міст (через міст), перестрибнути канаву (через канаву), кепкувати з лежeboки (над лежeboкою)*. Наші спостереження лише підтверджують вікові особливості мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку і не мають протиріч із відомими дослідженнями мовлення дітей (С.Н. Цейтлін) [626]. Так, явище каузативності зареєстровано дослідниками дитячого мовлення у багатьох мовах.

*Каузативні* (від лат. *causa* – причина) *дієслова* (каузативи) – це перехідні дієслова, які мають значення причини (приводу) для здійснення дії [486, С.145].

Під час уживання каузативних дієслів, дитина дошкільного віку реалізує глибинні потенції мови, які відчуваються і дорослими, і дітьми. Але на відміну від дорослого, який уже оволодів нормами мови, дитина (особливо молодшого й середнього віку) здатна демонструвати внутрішні ресурси мовної системи. найчастіше нами було зафіксовано казування певних дій дітьми молодшого віку. Наприклад, розтанути – розтопити (сніг розтанув – ДМ: *сніг розтопивсь*).

Причиною поширення цього явища в дитячому мовленні є активне вживання інфінітива зі спонукальною інтонацією. Зазначимо, що інфінітив має два варіанти показника, що приєднується до суфікса основи, *-ти* (нормативний) і *-ть* (розмовний). Перший варіант уживається в усіх стилях літературної мови, яку дитина лише розпочинає засвоювати, а другий – в усному розмовному мовленні, а також у художній літературі (авторські та народні казки тощо).



Спонукальна інтонація в мовленні дитини з'являється досить рано (1,0-1,6 років), вона необхідна для привертання до себе уваги, виконанні дії з боку дорослого тощо. Проте саме у цей час відбувається типова нейтралізація каузативних значень (*ДМ: читай мене* (читати мені), *спать мене* (буду спати) тощо). У подальшому, коли мовлення дитини дошкільного віку починає граматично структуруватися, дослідники фіксують численні випадки використання дієслів у ненормованому каузативному значенні [628, С. 157].

Також фіксувалося неправильне вживання дієслів зі значенням переміщення в просторі, руху, дії: *ДМ – тату, злізь мене!* (зніми мене); *Тарасику, грай мене!* (пограй зі мною). На нашу думку, самостійна мовленнєва діяльність дитини в таких випадках є вимушеною, вона зумовлена відсутністю в нормативній мові еквівалентів. Тобто існує абсолютна лакуна. Якщо ж у нормативній мові є еквівалент дієслова за смислом, то дитяча словотворчість є нічим іншим як okazіональним варіантом, тобто заповнюється відносна лакуна. У мовленні дітей середнього й старшого дошкільного віку також зафіксовано цікаве явище використання каузативних опозицій, що має місце у нормативній мові, але може відноситися до розряду корелятивних, тобто представлена однокореневими дієсловами, що не мають словотворчої пари: *вистіти – вишу, возити – возу, тушити – тухнути, мести – замітати, мочити – мокнути, терпіти – терплю* тощо (*ДМ: як мені капелюшок сохнути?*). Відома дослідниця мовлення дітей С.Н. Цейтлін пояснює використання каузативних дієслів як прояв принципу мовної економії [628, С.159].

Кількісний та якісний аналіз нестимульованого й стимульованого мовлення дітей дошкільного віку дав можливість з'ясувати, а потім і згрупувати морфологічні та словотвірні помилки, що мали місце в зв'язному мовленні. Отже, передусім *окреслимо морфологічні помилки* в мовленні кожної вікової групи.

Так, *діти молодшого дошкільного віку* мали певні труднощі в оволодінні морфологічними формами слів. Наведемо приклад *типових морфологічних помилок* в мовленні дітей: неправильне утворення дієслів I, II, III особи

множини теперішнього і минулого часу дійсного способу, особових форм майбутнього часу зі зв'язкою *бути*; неправильне вживання дієслів зі змінами в основі. Вживання дітьми дієслів множини минулого часу дійсного способу, а також усвідомлення безособових дієслів різної семантики має певні труднощі, зокрема, назв явищ природи, позначення стану речей. Окреслимо *морфологічні помилки в мовленні дітей середнього віку*.

Діти цієї вікової категорії неправильно утворюють форму майбутнього часу, неправильно вживають форми дієслів *дути, м'яти* в теперішньому часі в наказовому способі. Уживання наказового способу дієслів у 2-й особі однини, а також у 1-й особі множини зумовило більшість морфологічних помилок в мовленні дітей середнього віку. Мають місце помилки у вживанні дієслів у різних формах з морфологічними змінами голосних або приголосних. в основі слова.

*У мовленні дітей старшого дошкільного віку* вдосконалюються граматичні форми, які діти засвоїли в попередніх групах.

Так, *у мовленні дітей шостого року* було зафіксовано помилки під час уживання форм дієслів із чергуванням приголосних в основі. Спостерігаються помилки в утворенні форм дієслів майбутнього часу за допомогою префіксів, а також форми типу *лягаю – ляжу*. Більшість помилок зафіксовано у творенні дієслівних форм із префіксами *про-, на-*, минулого часу із суфіксом *-ну-*.

*У дітей сьомого року життя* набагато менше морфологічних помилок у нестимульованому мовленні, проте є свої специфічні особливості в уживанні слів різної семантики. Зафіксовано помилки під час поєднання слів типу *хотіти, могли, намагатись* з дієсловами в інфінітиві.

Уживання каузативних дієслів дітьми дошкільного віку свідчить про реалізацію глибинних потенцій мови. Найчастіше зафіксовано казування певних дій дітьми молодшого віку. Причиною поширеності цього явища у дитячому мовленні є активне вживання інфінітива зі спонукальною інтонацією.

На нашу думку, самостійна мовленнєва діяльність дитини в таких випадках є вимушеною, тому що зумовлена відсутністю у нормативній мові еквівалентів норми і може бути проявом принципу мовної економії.

#### **4.9.4. Аналіз словотвірних помилок щодо застосування дітьми відприкметникових прислівників у нестимульованому та стимульованому мовленні**

Як відомо, в останніх дослідженнях із теорії мови підкреслюється, що прислівник не має свого специфічного лексичного значення [41, С. 243; 114, С. 298]. Концепцію прислівника в українському мовознавстві розробив І.Р. Вихованець, положеннями якої ми й будемо послуговуватися під час аналізу дитячого мовлення [115]. Прислівники вживаються для вираження ознаки іншої ознаки – динамічної дієслівної й статичної прикметникової. Прислівники, позбавлені форм словозміни, а, отже, і словозмінних граматичних категорій. Вони не змінюються за відмінками, не мають форм числа, як іменні частини мови, і не дієвідмінюються на зразок дієслів [41, С. 244].

Аналіз нестимульованого й стимульованого мовлення дітей молодшого, середнього і старшого дошкільного віку дав можливість виявити певні труднощі в засвоєнні прислівників. Наведемо приклад типових помилок в мовленні дітей.

Зауважимо, що найчастіше діти намагалися вжити просту форму найвищого ступеня порівняння прислівників, але сама конструкція слова була неправильною: *ДМ – найкрасивішеє метро, найсумнішеє літо*.

Так, діти молодшого дошкільного віку під час уживання прислівників користувались простою формою звичайного ступеня порівняння: *низько, далеко, погано, багато*.

Морфологічне ядро прислівника відрізняється від базових частин мови відсутністю морфологічної парадигми і не може бути підведеним під будь-який тип відмінювання або дієвідмінювання. Прагнення дітей утворити прислівник

за допомогою словозміни особливо було помітно під час спостереження нестимульованого мовлення. Наведемо приклад застосування словозміни прислівника в дитячому мовленні (*ДМ* – пропонуваній багатформний іменник *літо* діти намагалися замінити *літком* (*улітку*)).

Мають місце також і помилки у творенні вищого ступеня порівняння якісно-означальних прислівників: *весело* – *веселіше*, *високо* – *вище*, *низько* – *нижче* (*ДМ* – *веселішче*, *вишеє*, *нижчеє*).

Окреслимо помилки в мовленні дітей середнього віку під час застосування прислівників. Передусім це були помилки в утворенні прислівників.

У цьому віці в мовленні дітей *багато помилок* зафіксовано під час уживання аналітичних прислівників просторової семантики. Значення місця, що конкретизується як дистантна локалізація щодо просторового орієнтира, у детермінантній позиції виражає родовий відмінок з прийменниками *біля*, *коло*, *близько*, *недалеко*, які вказують на різний ступінь просторової близькості щодо просторового орієнтира: *ДМ* – *близьненько*, *недаленько*; *поряд з*, *поруч з*, *ліворуч*, *праворуч*, що вказують на горизонтальну локалізація з бічної сторони й поблизу просторового орієнтира: *ДМ* – *праворучем*, *ліворучем*.

У мовленні дітей старшого дошкільного віку присутні граматичні форми слів різної семантики, які діти засвоїли в попередніх групах. Так, у мовленні дітей як шостого, так і сьомого року було зафіксовано неправильне утворення прислівників за допомогою частки *що*: *щовечора*, *щопонеділка*, *щоліта*, *щодня*, прислівники з пестливим суфіксом *-есенько*, *-ісінько*: *швидесенько*, *низесенько*, *гарнесенько*, *тихесенько*, *гарнісінько*, *теплісінько*, *рівнісінько*, *чистісінько*.

Діти старшого віку лише в стимульованому мовленні самостійно утворювали прислівники від спільнокореневих прикметників: *веселий* – *весело*, *важкий* – *важко*, *вітряний* – *вітряно*, поєднували безособові дієслова *зробилося*, *ставало* з прислівниками *болісно*, *весело*, *добре*, *жаль*, *однаково*, *погано*, *прикро*, *радісно*, *сумно*, *холодно*, тоді як уживання в нестимульованому мовленні цих прислівників майже не зафіксовано.

#### 4.9.5. Причини граматичних помилок у мовленні дітей дошкільного віку

Якісний та кількісний аналіз морфологічних і словотвірних помилок у вживанні й усвідомленні відприкметникових утворень, яких припускаються діти дошкільного віку, уможливив виокремлення типових помилок і причин порушення граматичних норм.

*Окреслимо морфологічні помилки в мовленні кожної вікової групи.*

Так, діти молодшого дошкільного віку мали певні труднощі у практичному використанні *лексико-граматичних категорій іменників*: назви істот і неістот, речовинні іменники, а також у вживанні роду, числа й відмінка (*граматичні категорії*). Найбільшу кількість помилок було зафіксовано в закінченнях іменників 2 відміни чоловічого роду родового відмінка однини, а саме: назви осіб, казкових персонажів, тварин і дерев, предметів, кущових і трав'янистих рослин і сортів плодів дерев, ігор і танців. Діти молодшого віку мали певні труднощі в практичному використанні *граматичних категорій прикметника*, зокрема, категорії відмінка, роду й числа. Причиною цих помилок, на наш погляд, є те, що для прикметника його іменні категорії є похідними, базою для них, яка нівелюється за змістом і виконує синтаксичний зв'язок опорного іменника і залежного прикметника, служать категорії іменника. Для дитини молодшого віку, яка має ще багато помилок у вживанні іменника, цей факт є вирішальним під час творення прикметника.

*Типові морфологічні помилки* під час вживання дієслів: неправильне утворення I, II, III особи множини теперішнього і минулого часу дійсного способу, а також особові форми дієслів майбутнього часу зі зв'язкою *бути*; неправильне вживання дієслів зі змінами в основі, а також у творенні дієслівних форм, дієвідмінюванні дієслів теперішнього часу множини. Вживання й усвідомлення дітьми дієслів множини минулого часу дійсного

способу мають певні труднощі, а також усвідомлення безособових дієслів, а саме: назв явищ природи, позначення стану речей.

*Дошкільники середнього віку* зазнавали певні труднощі в практичному використанні *лексико-граматичних категорій іменників*: конкретні й абстрактні іменники; а також у правильному вживанні роду, числа й відмінка (*граматичні категорії*). Як і у попередній віковій групі, значну кількість помилок було зафіксовано в закінченнях іменників 2 відміни чоловічого роду родового відмінка однини, зокрема, у *назвах машин і деталей, будівель, споруд, приміщень та їх частин; слів зі значенням місця, простору* (кузов – ДМ: кузіва; будинок – ДМ: будинки).

Діти цієї вікової категорії неправильно утворюють форму майбутнього часу, форми дієслів *дути, м'яти* в теперішньому часі і в наказовому способі. Мають місце помилки у вживанні дієслів різних форм зі змінами та чергуванням голосних або приголосних в основі слова.

У мовленні *дітей середнього і старшого дошкільного віку* найбільш поширені морфологічні помилки на вживанні повної (стягненої й нестягненої) і короткої форми прикметників, а також на творення ступенів порівняння якісних прикметників.

*Для дітей усіх вікових категорій* були характерні помилки, що пов'язані з категорією посесивносні прикметників.

У мовленні *дітей старшого дошкільного віку* констатовано вже меншу кількість морфологічних помилок, проте ще були помилки на вживання одиничних і збірних іменників. Діти мали певні труднощі у виборі закінчень іменників 2 відміни чоловічого роду в родовому відмінку однини, зокрема, у *назвах мір довжини, ваги, часу, місяців і днів тижня; назвах речовини, маси, матеріалу, явища природи; назвах почуттів*. Зауважимо, якщо у вживанні граматичної категорії відмінка була більша відмінність у типах помилок між різними віковими категоріями дітей, то помилки, пов'язані зі зміною роду іменників найчастіше фіксувалися в дітей молодшого і середнього віку; а невідповідність нормі

вживання іменників спільного та чоловічого роду – в дітей старшого дошкільного віку.

Так, у мовленні дітей шостого року було зафіксовано помилки під час уживання форм дієслів із чергуванням приголосних в основі. Шестилітки припускаються помилок у творенні форм дієслів майбутнього часу за допомогою префіксів, а також форм типу *лягаю – ляжу*. Більшість помилок зафіксовано у творенні дієслівних форм із префіксами *про-*, *на-*, минулого часу із суфіксом *-ну-*. У дітей сьомого року життя набагато менше морфологічних помилок у нестимульованому мовленні, проте є свої специфічні особливості в словотворенні. Зафіксовано помилки в поєднанні дієслів типу *хотіти, могли, намагатись* з інфінітивом. При вживанні каузативних дієслів діти дошкільного віку реалізують глибинні потенції мови. Найчастіше було зафіксовано казування певних дій дітьми молодшого віку. Причиною поширення цього явища в дитячому мовленні є активне вживання інфінітива зі спонукальною інтонацією.

Самостійна мовленнєва діяльність дитини в таких випадках є вимушеною, тому що зумовлена відсутністю в нормативній мові еквівалентів і може бути проявом принципу мовної економії.

Граматична категорія числа відтворює кількісні співвідношення предметів і явищ довкілля і належить до категорій із семантичною домінантою [41, С. 72]. Числові поняття ця іменна категорія виражає лексемами. Дитячі помилки, які пов'язані зі вживанням числа іменників, можна виявити у три великих групи: утворення не існуючих у нормативній мові форм множини та однини; уживання збірних іменників, які не становлять повною мірою семантичної єдності; використання в мовленні допустимих, але недоречних у певному контексті форм числа. Ці помилки роблять діти всіх вікових категорій.

Отже, причинами порушення граматичних норм мови, на наш погляд, є такі фактори: тиск мовної системи, яку дитина дошкільного віку поки що елементарно усвідомлює й засвоює на практичному рівні, іноді занадто

прямолінійно (системні помилки): нерозвиненість граматичного чуття мови; вплив мовленнєвого середовища, у якому виховується дитина (помилки норми).

*Об'єктивним чинником*, який впливає на появу граматичних помилок в мовленні дитини дошкільного віку, можна визнати складність механізму породження мовлення.

До *суб'єктивних чинників* можна віднести слабку первинне орієнтація дітей молодшого й середнього дошкільного в мовному матеріалі (фонемі, морфемі, слова), а в дітей старшого дошкільного віку неоволодіння цілісним і диференційованим способом сприймання слова (фрази, дискурсу).

*Зовнішніми причинами, що викликають граматичні помилки в дітей* на початковому етапі засвоєння граматично правильного мовлення, є такі фактори: неврахування педагогом мовленнєвого досвіду дітей під час пояснення мовного матеріалу; відсутність чітких і зрозумілих інструкцій під час формулювання завдання до вправи, гри; брак часу для прослуховування зразка; порушення процесу послідовного, поетапного формування граматичних умінь і навичок; недостатнє врахування вікових особливостей пам'яті дітей; швидкий темп мовлення дорослого; недостатня теоретична база і методичне забезпечення процесу навчання з урахуванням індивідуальних особливостей мовлення дітей дошкільного віку.

## **ВИСНОВКИ З ЧЕТВЕРТОГО РОЗДІЛУ**

Аналіз одержаних результатів констатувального експерименту довів необхідність розробки стрункої системи роботи щодо формування граматично правильного мовлення в дітей усіх вікових категорій.

Передусім цей висновок пов'язано з результатами вивчення стану методичної роботи з педагогічними кадрами. Результати дослідження засвідчують бідність лексики дорослих, які працюють із дітьми. Більш активне використання вихователями дошкільних навчальних закладів у своєму мовленні відприкметникових утворень порівняно з учителями початкової



школи, на нашу думку, свідчить лише про врахування вікових особливостей мовлення дітей, з якими працюють ці категорії педагогів.

Зміст граматичних завдань, які пропонуються дітям під час спеціально організованих занять (з морфології та словотворення), переважно має хвилеподібну тенденцію.

Аналіз змісту всіх чинних програм із навчання мови і розвитку мовлення засвідчив наявність найбільш уразливого показника: зміст програм і планування роботи зі словотворення. З'ясування кількісного обсягу вживання дошкільниками граматичних категорій під час занять із навчання мови і розвитку мовлення, а також у нестимульованому спілкуванні впродовж дня (ігрова діяльність, самостійна художня діяльність, спілкування з однолітками, невимушені бесіди з дорослими тощо), надало можливість зробити певні висновки.

Так, одним із завдань дослідження рівня сформованості граматично правильного мовлення в дітей дошкільного віку було перевірка *поточної валідності* розробленої діагностики методом контрастних груп (різні вікові групи – молодший, середній, старший дошкільний вік; відмінність за статтю та місцем проживання). Поточна валідність (придатність) була використана як характеристика методики, що відбивала її здатність розрізняти досліджуваних на основі діагностичної ознаки.

По закінченні діагностування кожної вікової групи було одержано підтвердження істинності з'ясованих відмінностей середніх оцінок у порівнюваних вибірках. Для перевірки нульової гіпотези щодо випадковості (або не випадковості подібності різниці) одержаних даних, використовувалась оцінка вірогідності спільного перекриття (або навпаки) інтервалів.

Під час оцінювання статистичної значущості різниці вибірових середніх арифметичних величин застосовувався *t – критерій Стьюдента*, емпіричне значення якого підраховувалося за відомою формулою.

Процедура обчислювання всіх одержаних матеріалів була аналогічною попередній.

Отже, кількісний аналіз уживання дітьми всіх вікових категорій відприкметникових утворень виявив певні труднощі у творенні деад'єктивів. На підставі одержаних результатів нами *було визначено уніфіковані критерії:*

– *засвоєння дітьми відприкметникових іменників:* уживання й усвідомлення форм слів, утворених засобом словозміни; форм родового, давального, знахідного, орудного відмінків, ужитих у реченні; вживання та усвідомлення дитиною деад'єктивних прикметників різної семантики, утворених за допомогою суфіксів і префіксів під час словотворення;

– *засвоєння дітьми відприкметникових прикметників:* уживання й усвідомлення форм однини та множини прикметників, утворених засобом словозміни; форм родового, давального, знахідного, орудного відмінків, ужитих у реченні; вживання та усвідомлення дитиною деад'єктивних прикметників різної семантики, утворених за допомогою суфіксів і префіксів під час словотворення;

– *засвоєння дітьми відприкметникових дієслів:* уживання й усвідомлення граматичних форм способу, часу, виду, особи (або роду) дієслів та способів словотворення відприкметникових дієслів різної семантики дітьми молодшого, середнього і старшого дошкільного віку;

– *засвоєння дітьми відприкметникових прислівників:* уживання й усвідомлення ступенів порівняння якісно-означальних прислівників, які утворюють форми у той же спосіб і за допомогою тих самих засобів, що й прикметники; вживання та усвідомлення дитиною деад'єктивних прислівників, утворених за допомогою суфіксів і конфіксів під час словотворення.

Кожний критерій оцінювався відповідними балами, на підставі яких виводився коефіцієнт засвоєння відприкметникових утворень.

Аналіз теоретичних положень і одержаних результатів експериментальної роботи вказує на необхідність урахування індивідуальних гендерних відмінностей у мовленні дітей дошкільного віку не тільки під час нестимульованого мовлення з метою усунення нелітературних слів, але й на мовленнєвих заняттях для активізації вживання різних граматичних категорій.

Статистична обробка кількісного обсягу дитячого мовлення дала змогу з'ясувати причини порушення граматичних норм мови і визначити типові морфологічні і словотвірні помилки в дітей всіх вікових категорій.

Граматичні помилки в мовленні дітей перших чотирьох рівнів (низький, нижче від середнього, середній, достатній) відбуваються як на рівні фонемних, так і морфемних решіток, що свідчить про необхідність постійної роботи з боку вихователів над всіма рівнями мови (фонетичний, граматичний тощо).

Отже, *причинами порушення граматичних норм мови*, на наш погляд, є фактори: тиск мовної системи, яку дитина дошкільного віку поки що елементарно усвідомлює й засвоює на практичному рівні, іноді занадто прямолінійно (системні помилки); нерозвиненість граматичного чуття мови; вплив мовленнєвого середовища, у якому виховується дитина (помилки норми).

*Об'єктивним чинником*, який впливає на появу граматичних помилок в мовленні дитини дошкільного віку, можна визнати складність механізму породження мовлення. До *суб'єктивних чинників* можна віднести слабку первинне орієнтація дітей молодшого й середнього дошкільного в мовному матеріалі (фонеми, морфеми, слова), а в дітей старшого дошкільного віку неоволодіння цілісним і диференційованим способом сприймання слова (фрази, дискурсу).

*Зовнішніми причинами, що викликають граматичні помилки в дітей* на початковому етапі засвоєння граматично правильного мовлення, є такі фактори: неврахування педагогом мовленнєвого досвіду дітей під час пояснення мовного матеріалу; відсутність чітких і зрозумілих інструкцій під час формулювання завдання до вправи, гри; брак часу для прослуховування зразка; порушення процесу послідовного, поетапного формування граматичних умінь і навичок; недостатнє урахування вікових особливостей пам'яті дітей; швидкий темп мовлення дорослого; недостатня теоретична база і методичне забезпечення процесу навчання з урахуванням індивідуальних особливостей мовлення дітей дошкільного віку.

## РОЗДІЛ 5

### МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ ГРАМАТИЧНО ПРАВИЛЬНОГО МОВЛЕННЯ В ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

#### 5.1. Лінгводидактична модель формування граматично правильного мовлення в дошкільників

Розроблена лінгводидактична модель має чотири взаємопов'язані змістові лінії та етапи реалізації, які в сукупності дали можливість реалізувати зміст мовної освіти на рівні дошкільної мовної підготовки [292, С. 63]. Система навчання дітей дошкільного віку мови і розвитку їхнього мовлення, на нашу думку, має враховувати вікові можливості засвоєння духовних надбань українського та інших народів. Основні положення мовної освіти дітей повинні охоплювати такі змістові компоненти: *лінгвістичний, мовленнєво-діяльнісний, комунікативний, національно-культурологічний*. Було передбачено як традиційні аспекти навчання мови (лінгвістичний, педагогічний, психологічний, моральний та естетичний), так і нові (народознавчий, етнопедагогічний, культурологічний) [425]. Усі зазначені аспекти підпорядковувалися найголовнішому – комунікативному, який зумовлює формування комунікативно-мовленнєвих умінь, тобто вмінь граматично правильно використовувати засоби мови для побудови висловлювань різних типів в усній формі.

*Національно-культурологічна змістова лінія*, формуючи загальну культуру дітей, сприяє розвитку духовної сфери особистості, зокрема, вихованню відчуття прекрасного в довкіллі і мові [425; 482]. Ця змістова лінія в концептуальній моделі є інтегративною, а на рівні запропонованого дітям мовного матеріалу є квінтесенцією культурних здобутків українського народу, сприяє формуванню поняття прекрасного в рідній мові, що спирається як на лексичні багатства, так і на граматичні ресурси. Наступною змістовою лінією є *мовленнєво-діялісна*, яка має суто процесуальний характер і реалізується в

самостійній мовленнєвій діяльності дитини дошкільного віку на рівні узагальнених граматичних умінь і навичок.

*Мовленнєво-діяльнісний змістовий компонент* мовної освіти передбачає активну участь дитини в процесі опанування мовою і мовленням. Мову і мовлення в цьому контексті ми розглядаємо як один із компонентів структури особистості. Саме через діяльність як спосіб свого буття особистість залучається до культури [29; 283; 376; 387].

На думку О.М.Біляєва, А.К.Маркової, М.І.Пентилюк, О.Н. Хорошковської, мовленнєва діяльність у цьому процесі постає одночасно метою, змістом, формою і засобом навчання [48; 371; 424; 427; 620]. Мовленнєво-діяльнісний змістовий компонент може бути реалізований у діалогічному та монологічному мовленні, з активним використанням можливостей полілогу, лінгвістичних ігор, репродукування (перекази відомих казок, оповідок), обговорення прочитаного, побаченого тощо.

*Лінгвістична* змістова лінія забезпечує основні вимоги до роботи педагога над граматичними нормами української літературної мови в мовленні дітей, зміст якої полягає у виробленні навичок усного літературного мовлення. *Лінгвістичний змістовий компонент* обіймає фонетику, лексику і граматику українського мови. Обсяг і зміст кожного розділу визначається чинними програмами, а також потребами особистого і суспільного спілкування, мовленнєвими можливостями дитини. На нашу думку, слід чітко виявити стрижневий дотероретичний матеріал, практичне засвоєння якого буде мати безпосередній вихід у мовлення конкретної дитини. Науковцями доведено, що мовлення як вид людської діяльності завжди зорієнтоване на виконання певного комунікативного завдання: щось повідомити, про щось довідатись, у чомусь переконатися тощо [258; 353]. Отже, організація роботи з дітьми щодо реалізації лінгвістичного змістового компонента має будуватися на рівнях засвоєння лінгвістичних знань: усвідомлення конкретних уживань; практичного застосування їх за зразком, у знайомій ситуації та самостійного осмислення закономірності уживання.

*Комунікативна* лінія визначає зміст роботи над формуванням у дітей умінь самостійно граматично правильно будувати висловлювання, користуватися набутими знаннями в дискурсі [425]. У процесі реалізації цієї змістової лінії гармонійно розвиваються такі види мовленнєвої діяльності, як слухання і говоріння, зокрема, вдосконалюються найважливіші вміння, які в подальшому становлять основу граматичної компетенції дитини дошкільного віку. Лінгводидактичну модель формування граматично правильного мовлення в дітей дошкільного подано у схемі 5.1.

Лінгводидактична модель (по горизонталі) визначає етапи реалізації, а саме: *пропедевтично-превентивний, репродуктивно-диференційований, нормативно-адаптивний і діяльнісно-творчий*. Кожний етап роботи над формуванням граматично правильного мовлення в дітей дошкільного віку має свою конкретну мету, яка реалізується через певні пріоритетні завдання. На жаль, робота над основними мовними одиницями, що утворюють різні рівні мовної структури (фонеми, морфеми, лексеми, речення, тексти), у сучасних дошкільних навчальних закладах не передбачена належним чином у системі навчання граматично правильного мовлення, тому що основним методом є репродуктивний. Побудова граматично правильно оформлених висловлювань відбувається на рівні простого відтворення: дошкільники повторюють (копіюють) мовленнєвий зразок педагога.

Однією з причин майже безконтрольного мовленнєвого розвитку дитини дошкільного віку є недостатня розробка діагностичних методик, спрямованих на з'ясування таких аспектів навчання мови і розвитку мовлення, як структурний, когнітивний і комунікативний. У сучасній практиці навчання дошкільників мови, як показав аналіз чинних програм та їх реалізація, граматичному аспекту, зокрема, формуванню граматично правильного мовлення, приділяється недостатньо уваги.

Насамперед це зумовлено відсутністю методичного забезпечення чинних програм. Тому в моделі пріоритетними завданнями виокремлено структурний,

когнітивний, граматичний і комунікативний аспекти навчання мови і розвитку мовлення (Схема 5.1).

У процесі роботи з формування граматично правильного мовлення передусім приділялась увага *оволодінню способом первинної орієнтації дитини у мовному матеріалі* (фонеми, морфеми, слова).

На наступному етапі дитина оволодівала *цілісним і диференційованим способом сприймання слова* (фрази, дискурсу), а згодом – *самостійним пошуком мовних засобів* (словозміна, формотворення, словотворення, словотворчість). Останнім етапом сформованості узагальненого способу дії було формування *творчого ставлення до мовних явищ* (дитячі словесні інновації) (див. схему 5.1).

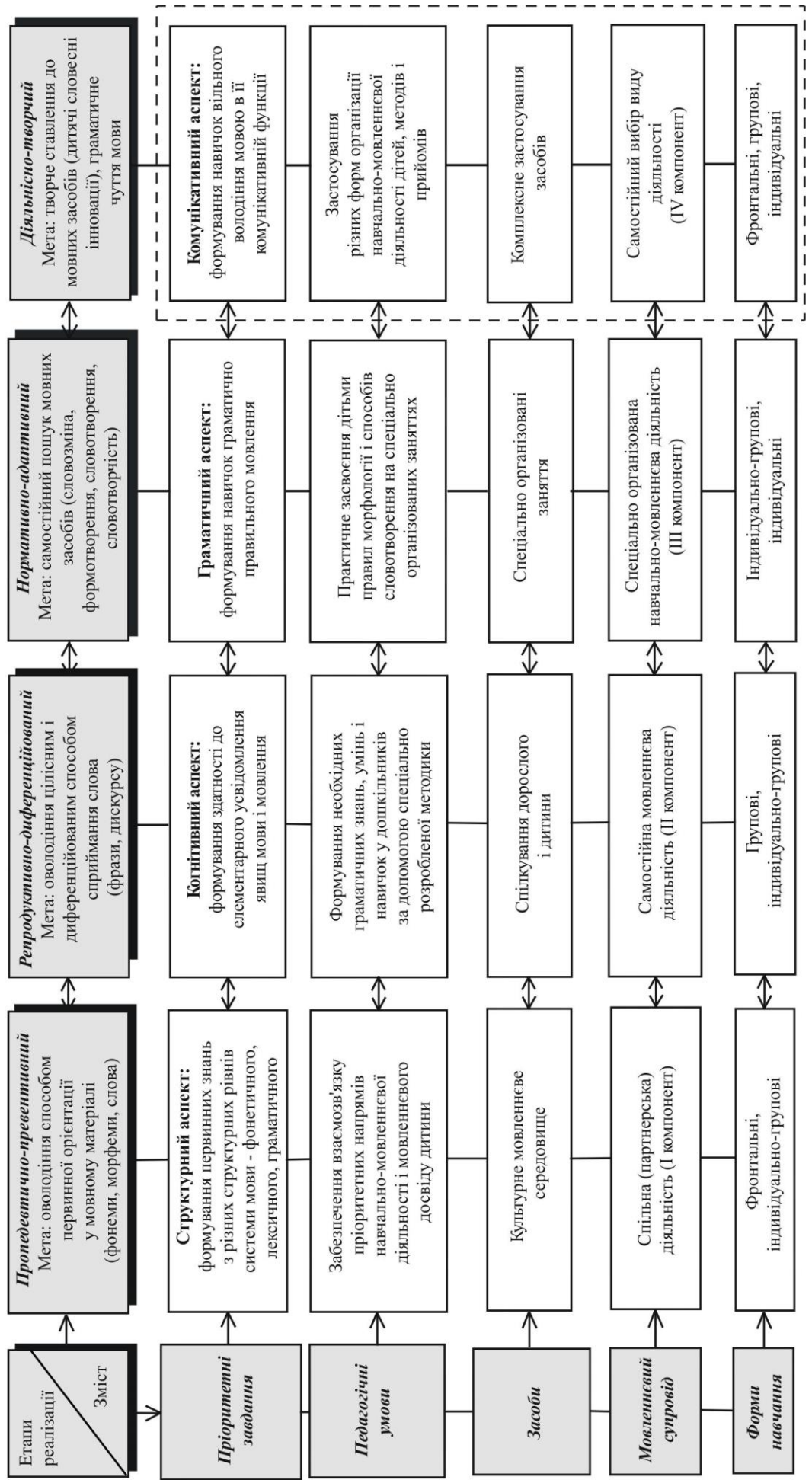
Розробка етапів реалізації дидактичної моделі формування граматично правильного мовлення в дітей дошкільного віку ґрунтувалася на закономірностях засвоєння мови і мовлення та сучасних методичних принципах навчання [605, С. 24; 33; 444].

Не маючи на меті докладно з'ясувати всі загальновідомі принципи, чітко окреслимо *психологічні принципи навчання мови*, які враховувалися у запропонованій нами дидактичній моделі формування граматично правильного мовлення в дітей дошкільного віку, це: комунікативність навчання, тобто включення спілкування в навчання як форми взаємодії; особистісна значущість предмета спілкування для дитини; задоволення дитини ситуацією спілкування (включеність партнера, предмет спілкування, його процес, результат); рефлексивність того, хто навчається; позитивне переживання дитиною успіху спілкування; відсутність факторів, що стримують спілкування [237].

У сучасній методиці навчання української мови виокремлюють такі лінгводидактичні принципи: комунікативно-діяльнісний; культурологічний; проблемно-пошуковий [557, С. 42]. Ці принципи діють сукупно, взаємно впливаючи один на одного.

Схема 5.1

Лінгводидактична модель формування граматично правильного мовлення в дітей дошкільного віку





*Комунікативно-діяльнісний принцип* покликаний забезпечити належне володіння мовою в процесі спілкування, тому що знання мовних законів – це лише половина успіху [557, С. 42]. Повного успіху можна досягти лише тоді, коли ці закони стануть дійовими, увіллються в комунікативну практику дитини, коли вона буде повносило й невимушено користуватися лексичними скарбами та упорядкованою граматичною структурою, коли зможе вилучати зі сфери своєї комунікації суржик, діалектні нашаровування тощо.

*Культурологічний принцип* має сприяти формуванню патріотично настроєної особистості. У програму з навчання мови і розвитку мовлення необхідно вводити культурологічну тематику, з метою ознайомлення дітей зі специфічними характеристиками української мови, що сприятиме бездоганному володінню мовою – як першочерговим обов'язком громадянина України. *Проблемно-пошуковий принцип* безпосередньо спрямований на саморозвиток дитини, на формування її пізнавальної та творчої активності, на можливості самопрезентації особистості.

Ураховуючи всі окреслені психологічні і лінгводидактичні принципи навчання мови, спиралися також на загальнометодичні принципи, як на своєрідні правила взаємодії педагога і дітей під час формування граматично правильного мовлення. З'ясуємо їх.

Передусім це – увага до матерії слова [605], навчання мови як діяльності [237], розвиток мовлення як цілісного утворення, спостереження за мовно-мовленнєвими нормами, розвиток чуття мови [1624; 184; 415; 550], збагачення мотивації мовленнєвої діяльності [371] і мовленнєвої активності, діяльнісно-комунікативний підхід до навчання мови і розвитку мовлення [61, С. 21] тощо.

Напрацьована лінгводидактична модель передбачала *реалізацію педагогічних умов*: забезпечення взаємозв'язку пріоритетних напрямів навчально-мовленнєвої діяльності і мовленнєвого досвіду дитини; формування необхідних практичних граматичних знань, умінь і навичок у дошкільників за допомогою спеціально розробленої методики; практичне засвоєння дітьми правил морфології і способів словотворення на спеціально організованих

заняттях; застосування різних форм організації навчально-мовленнєвої діяльності дітей, методів і прийомів.

*Засобами навчання граматично правильно мовлення* ми виокремили: спілкування дорослих і дітей; культурне мовленнєве середовище; навчання мови і розвиток мовлення дітей на спеціально організованих заняттях; комплексне застосування засобів передбачало використання художньої літератури; різних видів мистецтва (зображувальне, музичне, театр).

У нашому розумінні пріоритет опори на *внутрішній потенціал мовленнєвого розвитку дитини* дає можливість суб'єкту самостійно здійснювати вибір мовленнєвих засобів спілкування. Проте впевнені, що для здійснення (у подальшому) вільного вибору цих засобів необхідно спочатку навчити дитину вибирати, допомогти їй розібратись у всій багатоманітності мовної дійсності, елементарно усвідомити явища мови і мовлення. Виходячи з цього положення, дамо визначення терміна “мовленнєвий супровід”.

*Під мовленнєвим супроводом ми розуміємо* метод, який забезпечує створення з боку дорослого умов для прийняття суб'єктом мовленнєвого розвитку оптимального рішення щодо вибору засобів спілкування.

Зауважимо, що введення терміну мовленнєвий супровід не є результатом лінгвістичного експерименту, це скоріше методичне трактування, тому що класичні терміни – допомога, підтримка, забезпечення – не відбивають усієї повноти сутності явища, яке має місце в практичній роботі з дітьми дошкільного віку [259]. Аналіз цього факту стверджує, що мовленнєвий супровід є своєрідним способом практичного здійснення процесу супроводження, в основі якого є *чотири етапи*: діагностика мовленнєвого розвитку конкретної дитини; інформація про рівень сформованості граматично правильного мовлення та шляхи корекції; консультування дорослих і вироблення індивідуального плану мовленнєвого супроводження дитини; первинна допомога на етапі реалізації запланованого.

Діяльність педагога, на нашу думку, спрямована на забезпечення двох узгоджених процесів: індивідуального мовленнєвого супроводження дитини в

освітньому процесі певної вікової групи і системного супроводження, спрямованого на превентивно-пропедевтичну або профілактично-корекційну роботу всієї вікової групи (або системи в цілому).

*Індивідуальний мовленнєвий супровід дитини* в дошкільному навчальному закладі передбачає створення з боку дорослих умов як для вияву потенційних високих лінгвістичних здібностей або реальних проблем у розвитку мовлення, так і гарантовану допомогу тим, кому це необхідно. Мовленнєвий супровід було забезпечено не тільки з боку вихователів групи, але також із боку батьків, родини, дорослих, які постійно спілкуються з дитиною.

На нашу думку, *завдання і стратегія мовленнєвого супроводу* полягають у тому, щоб постійно надавати дошкільникові можливість здійснення цілеспрямованих, осмислених дій, які вимагають проявів у мовленні дитини “авторського” обличчя (власної думки і способу її вираження). Забезпечення мовленнєвої активності досягалося різноманітними спеціальними методами і прийомами, адекватними завданням етапу супроводу.

Зауважимо, що мовленнєвий супровід було спрямовано на розвиток як актуальних, так і потенційних мовленнєвих здатностей і здібностей конкретної дитини. Ефективність освітнього процесу багато у чому буде залежати від знань педагога про особливості індивідуального мовленнєвого розвитку кожного вихованця, уміння здійснювати диференціацію навчання граматично правильного мовлення на основі індивідуального підходу.

Вирішення завдань мовленнєвого супроводу забезпечували спільна партнерська діяльність, самостійна мовленнєва діяльність дитини, спеціально організована навчально-мовленнєва діяльність і самостійний вибір діяльності дитиною.

*Провідними прийомами формування граматично правильного мовлення* були такі: мовленнєвий зразок, пояснення, вказівка, порівняння, повторення. Було використано й інші прийоми, як-от: створення проблемних (“евристичних”) ситуацій, підказування необхідної граматичної форми, виправлення помилок, запитання оцінного характеру, прийом постановки

запитань, залучення дітей до виправлення помилок, нагадування, як правильно сказати тощо. *Прийом запитань* використовувався з метою навчання дитини формулювати запитання, граматично правильно й чітко їх формулювати, мати потребу запитувати. Так, прийом постановки граматичних запитань дозволяв швидко досягти позитивних результатів, тому що ґрунтується на навичці, яка формується в мовленнєвій практиці – узгоджувати граматичні форми запитання і відповіді. Розмаїття мовних форм у діалозі (згода, заперечення, уточнення, перепитування, прохання, вимога, дозвіл, порада, відмова, спонука, задоволення, вдячність, подив, невдоволення тощо) допомагало формуванню граматично правильного мовлення.

З метою формування граматично правильного мовлення дітей дошкільного віку *дотримувалися чіткої ієрархії запитань*: спочатку пропонувалися запитання, що відбивали причинново-наслідкові взаємозв'язки і починалися зі слів: “Чому?..”, “Навіщо?..” Відповіді дітей на такі запитання допомагали з'ясувати рівень сформованості навичок уживання граматичних форм, які були засвоєні раніше, а також правильність (або навпаки) побудови речень різного типу: складних із сполучниками, сполучними словами, однорідними членами тощо; потім пропонувалися запитання, пов'язані зі змістом мовленнєвої інформації, і починалися зі слів: “Що це?..”, “З чого складається?..”, “Які ознаки має?” тощо. Відповіді дошкільників на запропоновані запитання допомагали уточнити правильність уживання відмінкових форм іменників, прикметників, дієслів, утворення ступенів порівняння прикметників, різних форм складних прикметників, відмінювання заперечних займенників тощо; наступним кроком були запитання, пов'язані з дією та способом її здійснення – “Як?”, “Яким чином?..” тощо.

Відповіді дітей дошкільного віку на запропоновані запитання допомагали з'ясувати правильність уживання варіантних відмінкових форм іменників родового, давального, орудного, місцевого відмінків множини та іменників жіночого роду, утворення нових слів за допомогою суфіксів, префіксів, конфіксів, активізувати вживання відприкметникових прислівників тощо.

Названі прийоми в більшості випадків було реалізовано у вправах. Оскільки всі методи навчання мови тісно пов'язані між собою і виконання різних вправ здійснювалося на репродуктивному і продуктивному рівнях [61; 163], то процес формування граматично правильного мовлення реалізовувався системою тісно пов'язаних мовленнєвих вправ. Зазначимо, що *під мовленнєвою вправою*, спрямованою на формування граматично правильного мовлення, ми розуміємо таку вправу, в якій створюється природна або умовна мовленнєва ситуація [612], а мовлення дітей має комунікативну силу.

В основу системи мовленнєвих вправ було покладено чіткий критерій, який дозволив розробити ієрархічний ряд вправ на засвоєння дітьми правил словозміни і формотворення, а також способів словотворення. Таким *критерієм виступив ступінь самостійності* висловлювання з формального та змістового боку, який має виявити дитина впродовж його породження. Система мовленнєвих вправ будувалася залежно від ступеня заданості граматичного матеріалу.

Під *системою граматичних вправ* розуміємо організацію взаємозв'язаних дій, розташованих у порядку наростання мовленнєвих та операційних труднощів з урахуванням послідовності становлення граматичних умінь, навичок та характеру реально існуючих актів мовлення. Під час проведення експериментальної роботи з дітьми дошкільного віку дотримувались *основних вимог до системи граматичних вправ*. Назвемо їх.

Граматичні вправи відповідають природі мовленнєвої діяльності, наближаються до параметрів мовленнєвих актів; мають одиницю навчання, яка дорівнюватиме одиниці мовленнєвого спілкування (нею є мовленнєва дія). Ці вправи будуються відповідно до стадій формування мовленнєвого механізму, який лежить в основі володіння комунікативною компетенцією, з поступовим ускладненням мовленнєвих, операційних та інтелектуальних дій, щоб навчальні дії були закономірними, послідовними, взаємо підпорядкованими. Граматичні вправи забезпечують високий ступінь автоматизму всіх операцій, які, у свою чергу, узгоджують роботу всіх механізмів мовлення. Технологія і форми подачі

граматичного матеріалу у вправах відповідають психологічним та віковим особливостям дітей дошкільного віку. Вони економні за затратами навчального часу, забезпечують педагогу маневреність в освітньому процесі (швидкий перехід від одних вправ до інших), індивідуалізацію навчання. У поняття “система граматичних завдань” вкладаємо сукупність, об’єднану спільною дидактичною метою, побудовану з урахуванням вікових особливостей мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку і в цілому зорієнтовану на зону їх найближчого розвитку.

Мовленнєвий матеріал, на якому будувалися граматичні вправи, також *відповідав певним вимогам*. Визначимо їх.

Мовленнєвий матеріал, який пропонувався, відповідав комунікативним потребам дітей залежно від їх віку, тобто він був *комунікативно-мовленнєвим*, проте не переобтяжений зайвою лексикою. Для вправ на ознайомлення з новими граматичними одиницями та їх закріплення добирався добре відомий лексичний матеріал, а нові слова включалися лише в ті граматичні конструкції, якими діти володіли впевнено. Нові граматичні форми та конструкції пропонувалися дітям лише на прикладах добре відомої лексики. Так, нова лексика та нова граматична тема на одному й тому ж занятті не вводилися. Забезпечувалася також наступність і послідовність вправ: граматичні вправи на сприймання завжди передували вправам на самостійне вживання, а докомунікативні або мовленнєві вправи – комунікативним, або тільки мовленнєвим.

*Докомунікативні вправи* було спрямовано на запам’ятовування граматичних одиниць, а *комунікативні* – на вживання цих одиниць під час вільного спілкування. Перші формували вміння усвідомлено користуватися новими граматичними формами, другі – автоматизували навички.

Упродовж експериментальної роботи також додержувалися вимоги: на заняттях із навчання мови і розвитку мовлення вивчалися граматичні конструкції та форми тільки в практичному плані, без використання граматичної термінології. Проте застосування деяких лінгвістичних термінів

(слово-предмет, слово-дія, слово-ознака, слово-помічник) було можливе за умов, коли діти не тільки добре засвоїли значення, але й правильно їх використовують у самостійному мовленні.

## **5.2. Особливості організації і проведення експериментальної роботи в різних вікових групах**

З метою необхідної чистоти експерименту групи дітей добиралися майже ідентичними - за віковим і статевим критерієм, за інтелектуальними даними учасників, за структурою міжособистісних стосунків, темпераментом (було використано дані психологів) тощо. Експериментальні групи дітей працювали в однакових умовах, за єдиною програмою навчання “Витоки мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку” [113]. Відмінністю було те, що у групах використовувались упродовж кожного наступного кварталу (трьох місяців) різні методи навчання, що суттєво різнилися за змістом. Саме така процедура зробила формувальний експеримент достатньо коректним.

Отже, фактор групи нівелювався, а простежувався тільки вплив методичних підходів, їх ефективність або, навпаки, недостатність розробки чи неточність використання. У процесі експериментальної роботи упроваджено чітку процедуру вибору методів і їх поєднання на різних етапах формування граматично правильного мовлення. Процедура передбачала визначення мети, змісту й обсягу пропонованого граматичного матеріалу, який би відповідав принципу педагогічної доцільності [480, С. 63]; виділення основних змістових одиниць, які підлягають засвоєнню; складання номенклатури можливих методів формування граматично правильного мовлення; порівняльний аналіз можливостей тих методів, які можуть бути провідними або домінантними на тому чи іншому етапі формування граматично правильного мовлення; моделювання з відібраного переліку методів доцільних поєднань із урахуванням їх можливостей; включення поєднань методів у освітній процес з

урахуванням зростаючої готовності дітей до процесу засвоєння пропонованого граматичного матеріалу [106; 327].

Так, вихователі, які працювали з дітьми експериментальних груп, здійснювали планування роботи за експериментальною програмою (додаток Л), яка суттєво відрізнялась від традиційних не стільки змістовим аспектом, скільки процесуальним: засобами, методами та прийомами формування граматично правильного мовлення в дітей дошкільного віку. У контрольних групах планування здійснювалося за чинними програми розвитку, навчання та виховання дітей дошкільного віку. В експериментальній групі заняття за своїм характером і тривалістю принципово не відрізнялися від типових для дошкільного навчального закладу.

Індивідуальні заняття уможлилювали точну фіксацію характеристик мовлення кожної дитини, а також особливості оволодіння як окремими граматичними формами, так граматичною правильністю мовлення в цілому. Тривалість індивідуального експериментального заняття не перебільшувала 10-15 хвилин залежно від віку дитини та її індивідуально-типологічних особливостей.

У плануванні етапів роботи враховували режимні моменти, за якими відбувається життєдіяльність тієї чи іншої вікової групи. Передусім чітко дотримувалися тривалості занять, що не перевищувала час, зазначений у режимі, який регулювався вихователем залежно від виду, характеру, змісту завдань, форми організації і стану фізичного та психічного здоров'я дітей; перерва між заняттями була до 12-15 хвилин; час, відведений на заняття і перерву, не збільшувався. Вихователів, які працювали в експериментальних групах, було поінформовано щодо ознак втоми дітей (особливо груп молодшого і середнього дошкільного віку), яка може з'явитися в результаті надзвичайно тривалої або одноманітної діяльності, що перевищує працездатність нервової системи конкретної дитини.

У процесі організації різних видів діяльності вважали за доцільне дати дітям можливість реалізувати особисті інтереси, творчі задатки, виділивши для



цього час в режимі дня. Отже, мовленнєвий вплив на дітей, які перебували в експериментальних групах, здійснювався у відповідності до певних вимог.

Під *ефектом мовленнєвого впливу* розуміємо безпосередні зміни мовленнєвої поведінки суб'єкта (реципієнта) впливу або його емоційного стану, його знань про довкілля тощо, тобто зміни його особистісного стану. Мовленнєвий вплив може бути монологічним або діалогічним як форма спонукання дитини до спілкування.

На нашу думку, програми мовленнєвого впливу на дітей кожного рівня сформованості граматично правильного мовлення повинні визначатися з урахуванням таких вимог: граматичний матеріал повинен пропонуватися в чіткому систематичному порядку; необхідно передбачити труднощі, які можуть виникати в дітей під час виконання того чи іншого завдання (словозміна, формотворення, словотворення тощо); організувати мовленнєве спілкування та співробітництво між дітьми; забезпечити наявність необхідного наочного матеріалу.

До кожного рівня граматичного розвитку, які ми виокремили, було визначено комплекси граматичних завдань, що забезпечували послідовне, систематичне засвоєння пропонованого матеріалу і передбачали поступове зростання рівня його складності, творче оволодіння мовленням, активізацію мовленнєвої діяльності; міра та характер допомоги під час виконання того чи іншого граматичного завдання (словозміна, формотворення, словотворення тощо). Зауважимо, що пропонований дітям граматичний матеріал розбивали на окремі частини, визначали основний і допоміжний, добирали і розробляли дидактичні матеріали, способи контролю за самостійною мовленнєвою діяльністю дітей, способи корекції тощо. Особливу увагу було приділено формам організації роботи. Зауважимо, що поняття “форма” використовується по відношенню до навчання дітей дошкільного віку у двох варіантах: як форма навчання і як форма організації навчання.

*Форми навчання* поділялися на індивідуальні, групові та фронтальні [69; 394]. Основою розподілу загальних форм навчання були характеристики

особливостей комунікативної взаємодії між вихователем і дітьми, а також між самими дітьми. *Індивідуальна форма навчання мови* передбачала взаємодію педагога з однією або декількома дітьми. *Групова форма навчання мови* здійснювалась у групі дітей, яка створювалась на різних засадах. *Фронтальна форма навчання мови* уможлиблювала роботу зі всією групою дошкільників в єдиному темпі і з загальними завданнями. Форма організації навчання мови дітей дошкільного віку – це обмежена часом конструкція окремого ланцюга процесу навчання. В умовах дошкільного навчального закладу формою організації навчання мови є заняття. Ця форма розуміється нами як зовнішня.

Отже, мовленнєве заняття повинно відігравати інтегруючу роль, оскільки охоплює цілі, зміст, методи, засоби навчання мови і розвитку мовлення, взаємодію вихователя і дітей. Ми також виокремлюємо й внутрішню форму організації навчання. Вважаємо за доцільне обрати основою класифікації структурну взаємодію елементів мовленнєвого заняття з урахуванням домінуючої мети навчання мови.

Отже, до внутрішніх форм організації процесу формування граматично правильного мовлення в дітей дошкільного віку належать пропедевтичні, або вступні заняття; заняття на поглиблення практичних (дотеоретичних) знань; заняття на систематизацію та узагальнення знань; заняття з контролю за знаннями, вміннями та граматичними навичками.

Названі внутрішні форми організації процесу формування граматично правильного мовлення під час проведення експериментальної роботи використовувалися комплексно, залежно від мети і завдань мовленнєвого заняття, у “чистому” (окремому) вигляді планувалися лише як додаткові (індивідуальні). Відмінність у комунікативній взаємодії педагога і дітей, а також у рівневій організації навчально-мовленнєвої діяльності враховувалася при розподілі організаційних форм навчання на чотири типи занять (залежно від кількості дітей на занятті).

Виходячи з вимог, що ставляться до рівневої організації навчально-мовленнєвої діяльності дітей і педагогічних технологій, визначимо *основні*

*складові технології диференційованого процесу формування граматично правильного мовлення:* визначення чіткої системи цілей граматичного розвитку кожної дитини; встановлення вихідного рівня мовленнєвих можливостей дітей, визначення типологічних груп; конструювання навчального циклу, створення програми мовленнєвого впливу і супроводження з урахуванням вихідних можливостей дітей кожної вікової групи; реалізація запланованих завдань, організація навчально-мовленнєвої діяльності дітей, одержання інформації про хід цієї діяльності, оцінка поточних результатів; уточнення цілей навчання граматично правильного мовлення, внесення необхідних корективів; підсумкова оцінка результатів.

Виокремлення п'яти рівнів сформованості граматично правильного мовлення дітей дошкільного віку (низький, нижче від середнього, середній, достатній і високий) дало можливість ґрунтовно підійти до вибору змісту та обсягу лінгвістичних знань, які пропонувались на мовленнєвих заняттях.

У межах дослідження користувалися такою термінологією: тип і вид заняття. *Тип заняття* визначається формою організації та кількістю дітей на занятті. *Види занять* виокремлюємо за дидактичною метою.

*Індивідуальне заняття* є важливою формою освітнього процесу, яка дозволяє реалізувати принцип індивідуального підходу до дитини. Така форма організації взаємодії дитини і дорослого дає можливість дошкільнику відчувати себе самотійним у досягненні значущих для нього результатів. Індивідуальні заняття проводилися впродовж дня (вранці, вдень, вечорі) до тих пір, доки дитина не засвоювала запропоноване їй граматичне завдання і не починала виконувати його самотійно. Тільки тоді вихователь запрошував дошкільника на фронтальне заняття.

Отже, *індивідуальне заняття* – це передусім форма організації дітей, яка виконує декілька функцій: навчальну, розвивальну, корекційну, контролюючу.

Залежно від пріоритету тієї чи іншої функції і граматичного “навантаження” змісту виділяємо такі *типи індивідуальних мовленнєвих занять*: навчальні, розвивальні, корегувальні, контрольні-діагностичні та комбіновані.

Індивідуалізація на таких заняттях була реалізована в доборі індивідуальних граматичних завдань і вправ, індивідуальних наочних і дидактичних засобів, індивідуальної, чітко дозованої, допомоги.

Вихователі, які працювали в експериментальних групах, були поінформовані про надання можливості кожній дитині самій “визначати”, “підказувати” дорослому обсяг, засоби, темпи процесу навчання.

Зауважимо, що специфіка режиму перебування дітей у дошкільному навчальному закладі, а також вимоги чинних програм не сприяють глибинним змінам у змісті навчання дітей мови. Виходячи з організаційних можливостей, ми планували заняття з навчання мови і розвитку мовлення в експериментальній групі щотижня, але не за традиційною структурою (аспектний підхід). Серед проблем, які мають суттєвий вплив на підвищення ефективності і якості навчання мови дітей дошкільного віку, найголовніше місце відведене заняттю як формі організації навчально-мовленнєвої діяльності, а також побудові цього заняття, тобто структурній організації.

Результатом розробленої та відпрацьованої нами системи методичної підготовки вихователів, які працювали з дітьми експериментальних груп, було засвоєння граматичного матеріалу, який пропонувався дітям із боку дорослих; актуалізація лінгвістичних знань педагогів у межах окресленої теми; орієнтовне визначення напрямів граматичної роботи і можливих навантажень як під час проведення заняття з навчання мови і розвитку мовлення, так і у повсякденному житті.

Далі розглянемо більш детально кожний етап реалізації запропонованої лінгводидактичної моделі.

### **5.3. Формування граматично правильного мовлення в дітей на пропедевтично-превентивному етапі реалізації дидактичної моделі**

Першим етапом реалізації дидактичної моделі формування граматично правильного мовлення дітей дошкільного віку ми визначили пропедевтично-

превентивний. *Пропедевтику* ми розглядаємо як вступний курс, введення дітей до мовленнєвої дійсності, а *превентивність* – як попередження (запобігання) граматичних помилок у мовленні дошкільників [521; 525; 527].

*Метою першого етапу* було оволодіння дошкільниками способом первинного орієнтація в мовному матеріалі на рівні фонем, морфем, слова.

*Національно-культурологічний змістовий компонент* передбачав засвоєння дітьми культурного досвіду українського й інших народів, усвідомлення рідної мови як невичерпного джерела народної мудрості, шанування звичаїв, традицій та духовного прагнення українського народу. З метою залучення до усвідомлення краси і багатства української мови дітям читалися народні казки, оповідки, приверталась увага до мовних засобів.

*Пріоритетними завданнями* формування граматично правильного мовлення на цьому етапі було відпрацювання *структурного аспекту*, а саме: формування різних структурних рівнів мови – фонетичного, лексичного, граматичного. Ці завдання було обрано з урахуванням з'ясованого нами під час аналізу наукових джерел положення: *словотворення є, з одного боку, особливий шлях розвитку словника, а з іншого – складова частина граматики*. У процесі формування словотворення в дітей дошкільного віку педагогам необхідно приділити увагу організації системи продуктивних словотвірних моделей. Така робота спрямована на словотворення різних частин мови і відбувається послідовно-паралельно, але за умов добре сформованого фонематичного слуху в дитини.

На пропедевтично-превентивному етапі формувального експерименту враховувались усі закономірності засвоєння мови і мовлення [605], але на кожному етапі виокремлювались домінуючі, а саме: здатність дитини керувати м'язами мовленнєвого апарату, координувати мовленнєворухові та слухові відчуття. Для дослідження було важливо врахування цього положення. Методичні принципи навчання мови і розвитку мовлення, які було покладено в основу реалізації першого етапу дидактичної моделі, можна охарактеризувати

так: увага до матерії мови, спостереження за мовно-мовленнєвими нормами, розвиток чуття мови.

*Засобом формування граматично правильного мовлення в дітей дошкільного віку на цьому етапі формувального експерименту виступило культурне мовленнєве середовище.* Урахування концептуально-теоретичних засад результатів досліджень науковців дало нам можливість побудувати модель створення культурного мовленнєвого середовища в дошкільному навчальному закладі і в родині. На нашу думку, правомірним є використання терміну “культурне мовленнєве середовище” на позначення як сукупності корисного особистого і колективного спільного мовленнєвого досвіду, що зберігається і передається з покоління в покоління, так і речових структур і залежностей, шляхом яких реалізується діяльність і мовленнєва поведінка індивіда.

Під *мовленнєвою особистісною культурою* розуміємо ту частину корисного спільного та особистого мовленнєвого досвіду, яким володіє кожен член суспільства. Зауважимо, що наслідуючи мовлення оточуючих, дитина переймає не тільки всі тонкощі звуковимови, правила словотворення, але й граматичні помилки, які є в мовленні дорослих.

Лінгводидактичні підходи до створення культурного мовленнєвого середовища зорієнтовані на цінності та інтереси дитини, врахування вікових можливостей, на збереження дитячої субкультури, на збагачення, ампліфікацію мовленнєвого розвитку, взаємозв'язок усіх сторін життя малюка. Створення культурного мовленнєвого середовища в дошкільному закладі і в родині, на наш погляд, буде забезпечувати оптимальне мовленнєве навантаження на дитину з метою захисту від втоми; створення умов для мовленнєвого розвитку; взаємодію з родиною щодо забезпечення повноцінного мовного та мовленнєвого розвитку дітей; організацію мовленнєвої діяльності у такій формі як нерегламентовані види мовленнєвої діяльності; вільний час, передбачений для дитини впродовж дня.

Науково-теоретичним ґрунтом створення культурного мовленнєвого середовища як у дошкільному навчальному закладі, так і в родині були досягнення вітчизняної та світової психолого-педагогічної науки, а також сучасні лінгводидактичні дослідження, що визнають своєрідність, унікальність, особливість індивідуального мовленнєвого розвитку дитини дошкільного віку, врахування сензитивності цього періоду щодо первинного схематичного світогляду, супідрядності мотивів тощо. Створення єдиного культурного мовленнєвого середовища в дошкільному закладі і в родині було погоджено з батьками, які, з одного боку, мали різний мовленнєвий рівень, з іншого, були учасниками освітнього процесу.

Отже, організація культурного мовленнєвого середовища в дошкільному навчальному закладі передбачала добір і підготовку педагогічних кадрів; створення предметно-розвивального середовища, яке б мало досить ґрунтовну мовленнєву насиченість (“завантаженість”), а також виявлення мовленнєвих труднощів, що виникають у педагогів, з метою їх корекції; діагностику мовленнєвого розвитку дітей на кожному віковому етапі.

*Структуру культурного мовленнєвого середовища в дошкільному навчальному закладі ми розглядали як багатокomпонентну систему, що складається з таких елементів, як-от: мета створення культурного мовленнєвого середовища (для чого створювати?); зміст мовленнєвого середовища (у чому єдність елементів цілого?); форми, методи, прийоми (як використовувати?); педагог (хто створює?); дитина (хто використовує?).*

Динаміка розвитку культурного мовленнєвого середовища досягалася за рахунок взаємодії трьох його структур: педагогічної, методичної, психологічної.

*Мовленнєвий супровід дітей розпочинався зі спільної доросло-дитячої (партнерської) діяльності. Сутністю цього компонента пропедевтично-превентивного етапу є те, що зміст і способи мовленнєвої діяльності дитини впродовж певного проміжку часу (вересень – жовтень) постійно й поступово нашаровувалися, кількісно та якісно змінювалися.*

*Мета мовленнєвого супроводу* на цьому етапі роботи полягала в удосконаленні і закріпленні загальних мовленнєвих знань, умінь і навичок. Граматичні завдання, що планував вихователь, реалізовувалися у двох видах мовленнєвої діяльності (слухання – говоріння).

На пропедевтично-превентивному етапі реалізації дидактичної моделі використовувалися специфічні *методи формування граматично правильного мовлення* – це методи добору й структурування змісту навчання мови й мотивації мовленнєвої діяльності. *Мотивами навчально-мовленнєвої діяльності* виступили ігрові й особиста зацікавленість кожної дитини.

Провідними *прийомами* формування граматично правильного мовлення було читання народних та авторських казок, проведення лінгвістичних ігор, пояснення, вказівка тощо. Зауважимо, що називаємо лише провідні мотиви, методи, прийоми тощо. Методичний вплив на мовлення дітей дошкільного віку був набагато ширший.

На першому етапі експериментальної роботи організація методичної системи передбачала забезпечення взаємозв'язку пріоритетних напрямів навчально-мовленнєвої діяльності і мовленнєвого досвіду дитини як варіанта *реалізації педагогічних умов*.

*Метою пропедевтично-превентивного етапу роботи* (період: вересень – жовтень) було оволодіння дошкільниками способом первинного орієнтація у мовному матеріалі на рівні фонем, морфем, слова, тому і система роботи мала свої особливості у порівнянні з наступними етапами.

Так, у повсякденному житті мовленнєвий досвід дітей збагачувався на фонетичному рівні. Дітям усіх вікових груп пропонувалися хвилинки-смішинки, у яких було фонетичне навантаження:

Ой, летів *жук*, *жук*, та у воду – фук!

Прибігла *жукова* мати *жука* рятувати.

– Подай, подай, *жучку*, та правую ручку.

– Я *жук* – *жу-жу*, навколо кружу,

*Жу-жу-жу-жу*.

(П. Воронько)



*Жук і жаба* мандрували

І купили два *жупани*.

*Жук* гуде над словом кожним

*Жаба* каже: “Так не можна!”

*Жук* під *жоржину* повзе,

*Жабка* вже там його *жде*.

(Л. Повх)

Чарівна корова *різнокольорова* -

Йшла по молоко *кольоровиком*.

А за нею кіт-кіт:

– *Кольоровикам* – привіт!

– Де ти йдеш, корово, *різнокольорова*?

– Йду по молоко *різнокольоровиком*.

*Кольоровий* кіт, кіт,

*Кольоровий* світ, світ –

*Кольорова* йшла собі корова.

А за нею полечком *кольороводонечка*.

*Кольорова* дівчинка, *кольоровосонечко*.

Одна хата у ліску,

Ходить сонце по даху:

Золота діброва – *різнокольорова*.

(Б. Чепурний)

Привертання уваги дітей до слова, його можливих варіантів звучання планувалося з метою активізації самостійної мовленнєвої діяльності. Так, у процесі занять з дітьми (особливо низького і нижче від середнього рівнів сформованості граматично правильного мовлення) значної ваги набула робота з розвитку усвідомлення і використання в мові граматичних засобів, активного пошуку дитиною правильної форми слова (на рівні морфем). Це завдання було тісно пов'язане зі збагаченням й активізацією словникового запасу дитини, навчанням змінювання слів за відмінками, узгодження іменників у роді і числі і проводилося під час спеціальних ігор і вправ.

Було розроблено серію занять, що допомагали сформуванню в дітей навички граматично правильного мовлення. На першому етапі експериментальної роботи було обрано тему “Кольори”, тому що сенсорний інформаційний комплекс становлять слухові, візуальні й тактильні образи, які, доповнюючи, підсилюючи один одного, збільшують кількість корисних сигналів, розширюють мовленнєвий простір, що, у свою чергу, сприяє обмеженню варіантів при виборі адекватного мовленнєвого зразка під час сприймання, розпізнавання та усвідомлення усного мовлення. Саме з цією метою було використано дериваційну спроможність прикметників на позначення кольору. Методичне забезпечення теми “Кольори” подано в додатку (Додаток М).

Відомо, що за зменшенням дериваційної спроможності прикметники розташовуються таким чином: *білий, жовтий, зелений, синій, чорний* [631]. Саме для дітей з низьким і нижче від середнього рівня сформованості граматично правильного мовлення пропонувалися завдання із застосуванням цих кольорів, а для інших – складніші як за формою, так і за змістом. Прикладом може слугувати вправа “Якого кольору не стало?” на утворення граматичної форми від іменника.

Грамматична вправа “Якого кольору не стало?”

Вихователь дає зразок відповіді: це *бузок*, не стало бузкового кольору; це *бурштин*, не стало бурштинового кольору тощо. Далі наводимо варіанти пропонованого мовного матеріалу: *буряк* – бурякового; *горіх* – горіхового; *віск* – воскового; *вишня* – вишневого; *каштан* – каштанового; *малахіт* – малахітового; *малина* – малинового; *мідь* – мідного; *молоко* – молочного; *морква* – морквяного; *небо* – небесного; *перламутр* – перламутрового; *пшениця* – пшеничного; *рожа* – рожевого; *смарагд* – смарагдового; *срібло* – сріблястого; *сталь* – сталевого; *терен* – тернового; *фіалка* – фіалкового тощо.

Для дітей високого рівня сформованості граматично правильного мовлення пропонувалися найбільш складні завдання, у яких необхідно було

виявити творче ставлення до мовного матеріалу. Так, у наведеній далі граматичній вправі слід віднайти схожі слова, а потім дібрати свої:

Вранці трави з росою *червень* косить косою.

А навколо, навколо – сяє світ *червіньково*:

*червоніють* хмарини, *і червоні* мачини,

і черешні *червоні*.

(М. Сингаївський)

На прикладі індивідуальної роботи з дітьми низького, нижче від середнього і середнього рівнів сформованості граматично правильного мовлення проілюструємо зростання мовного навантаження на лексико-граматичному рівні. Так, вихователі пропонували батькам поспілкуватися вдома з дитиною. Для розмови з *дитиною молодшого дошкільного віку* пропонувалися заздалегідь підготовлені завдання: “Розкажіть дитині, що картини малює художник, щоб звернути увагу на красу предметів, які знаходяться навколо нас, щоб задовольнити нас, принести насолоду. Познайомте з кольорами, які становлять веселку. Дайте малюку можливість дізнатися про властивості паперу”.

Використайте наведений далі словничок: *іменники* – веселка, колір, олівець, папір; *дієслова* – малювати, фарбувати; *прикметники* – білий, блакитний, голубий, жовтий, зелений, коричневий, синій, червоний, чорний.

Поясніть дитині значення слова *веселка* – дугоподібна різнокольорова смуга на небі, що з’являється після дощу внаслідок заломлення сонячних променів у краплинах води; “*райдуга*”.

*Батьки дітей середнього дошкільного віку* одержували такі рекомендації: “Розкажіть дитині про різні види зображувального мистецтва – живопис, скульптуру, графіку, декоративне мистецтво. Познайомте із властивостями акварельної фарби, способами її змішування для одержання різних кольорів. Навчіть самостійно, за допомогою акварельних фарб, утворювати різноманітні кольори. Використайте наведений далі словничок: *іменники* – акварель, візерунок, палітра, фарба; *дієслова* – добирати, забарвити, розводити (фарби);

*прикметники* – багрянний, бурий, жовтогарячий, кольоровий, пістрявий, рожевий, яскравий.

Поясніть дитині значення слова *акварель* – клейові фарби, що розводяться водою, а також картина чи малюнок, виконані такими фарбами. Спільнокореневі слова: акварельна, акварельний”.

Для батьків старших дошкільників вихователі пропонували інші завдання, зміст однієї з рекомендації наводимо далі:

*“Продовжуйте* знайомити дитину з різними видами й жанрами зображувального мистецтва.

*Познайомте* з предметами, якими користуються художники під час роботи над картиною або іншим твором мистецтва.

*Допоможіть* дитині за допомогою акварельних фарб утворити різноманітні кольори.

*Застосуйте* наведений далі словничок: *іменники* – гумка, натюрморт, пурпур, стека; *дієслова* – зображувати, розгорнути (папір), тонувати; *прикметники* – багрянний, барвистий, волошковий, живописний, мальовничий, русий.

*Поясніть* дитині значення слова *барвистий* – забарвлений у різні кольори, різнокольоровий.

*Використайте* під час бесіди спільнокореневі слова: *барва, барвистість, барвисто, барвити”*.

Наведемо також приклад індивідуально-групового заняття завданнями якого було навчання дітей граматично правильного мовлення на матеріалі словозміни і формотворення іменників. Система роботи з формування граматично правильного мовлення в дітей дошкільного віку на матеріалі морфології і словотворення подана в додатку Н.

**Тип заняття: індивідуально-групове.**

**Мета:** вчити розуміти лексичне значення іменників, що утворені від прикметників на позначення кольору за допомогою суфікса *-изн(а)*; форми родового, знахідного, орудного, місцевого відмінків, ужитих у реченні.

*Умовні скорочення:* 1 – молодший дошкільний вік, 2 – середній дошкільний вік, 3 – старший дошкільний вік, ПВ – прогнозована відповідь.

***Хід заняття:***

*Експериментатор:* Наші друзі і дібралися до чарівної країни Кольоровії, де їх зустрів сам цар – Колір III. Він дуже зрадив, побачивши гостей.

– Як добре, що ви завітали до нашої країни, – вимовив він, коли доньки познайомили батька зі своїми новими друзями. – Я впевнений, що вам сподобається в нас, адже наша країна сповнена всіляких незвичайностей. Пропоную вам сісти в цей лімузин, який швидко помчить нас Кольоровією.

До речі, це була перша несподіванка, яку побачили наші друзі, адже лімузин був без водія. Вже під час подорожі всі зрозуміли, що Колір III керує цим дивовижним транспортом за допомогою команд – скаже їхати швидше, машина їде швидше, скаже повільніше – майже миттєво виконується і ця команда, так само, як і команди “ліворуч”, “праворуч”, і ще кілька команд.

Проте далі наших мандрівників чекали не менш цікаві речі.

Річ у тім, що, як розповів Колір III, у країні Кольоровії водночас може бути кілька пір року.

**1 серія.** Пізнайко, Ласунчик, Проня та Стара Ворона потрапили на осінню галявину. Тут була жовта трава, жовте листя на деревах, але світило лагідне жовте сонечко, від якого й небо теж здавалося жовтим.

– Все навколо таке жовте, – здивувалась Проня. – Яка навколо... (ПВ – жовтизна (1,2,3)).

Залишимо мандрівників дивуватись осінньою галявиною і спробуємо виконати кілька вправ.

Ти правильно сказав, що на цій галяві була справжня жовтизна. Пограймося з цим словом. Що побачили звірята на осінній галявині? (ПВ – жовтизну).

Чого не буде на зимовій галявині? (ПВ – жовтизни).

Чим були здивовані звірята на осінній галявині? (ПВ – жовтизною).

На чому хотілося довше затримати погляд? (ПВ – на жовтизні).

Пізнайко, Ласунчик, Проня і Стара Ворона так розігралися на осінній галявині, що Кольору III довелося запрошувати їх до лімузіна, щоб продовжити подорож.

**2 серія.** А ось і зимова галявина, на якій все було білим – дерева, земля, невеличкі пеньки, навіть небо здавалося білим – справжня *білизна*.

Як ти гадаєш, коли слід казати білий, а коли – білизна? (ПВ – коли лише один предмет, то можна сказати, що він білий, а коли дуже багато, це – білизна).

Відтепер спробуй відповісти на мої запитання.

Із двох запропонованих, знайди правильне слово в таких реченнях:

На зимовій галявині звірята побачили справжню... білизну (білизни).

На осінній галявині не було білизни... (білизну).

На зимовій галявинці звірята милувались... білизною (білизни).

Здавалося, що немає жодної чорної крапочки на... білизни (білизни).

**3 серія.** Подорож наших друзів країною Кольоровією закінчилась на весняній та літній галявинах, які були розташовані поруч були схожі одна на одну – на обох було багато голубого: голубе небо, голуба річка, голубі квіти, голубі метелики.

Якщо на осінній галявинці жовтизна, на зимовій – білизна, то що тоді на весняній і літній? (ПВ – голубизна). Що побачили друзі на весняній і літній галявинах? (ПВ – голубизну). Чого не було на осінній галявині? (ПВ – голубизни).

Чим відрізнялися ці галявини від зимової та осінньої? (ПВ – голубизною).

На чому відпочивало око на цих галявинах? (ПВ – на голубизні).

Борсучок Пізнайко, білочка Проня, хом'ячок Ласунчик та Стара Ворона подякували Кольору III за чудову подорож, попрощалися з ним та його донечками і вирушили в далекий путь до свого лісу, де їх ще чекає чимало пригод, про які ти дізнаєшся із наступних казок.

Пропедевтично-превентивний етап не обмежувався лише спеціально організованою навчально-мовленнєвою діяльністю, але й ґрунтувався на

*опосередкованому впливі, який ми вбачаємо в діяльності дитини в повсякденному житті, коли набувається мовленнєвий досвід: самостійні ігри, спілкування з дорослими й однолітками, читання й розповідання вихователя тощо.*

#### **5.4. Формування граматично правильного мовлення в дітей на репродуктивно-диференційованому етапі реалізації дидактичної моделі**

Другим етапом реалізації дидактичної моделі формування граматично правильного мовлення дітей дошкільного віку ми визначили репродуктивно-диференційований. Репродукцію ми розглядаємо як відтворення запам'ятованого граматичного матеріалу [527, С. 497], а диференціацію як поділ, розчленування цілого на якісно відмінні частини [527, С. 167]. Отже, *метою другого етапу* було оволодіння дітьми цілісним і диференційованим способом сприймання слова (фрази, дискурсу).

*Мовленнєво-діяльнісний підхід* до визначення змісту навчання граматично правильного мовлення передбачав розв'язання ряду методичних завдань: забезпечення відповідної мотивації в дітей до навчально-мовленнєвої діяльності; добір змісту навчання мови, адекватного меті; визначення способів доступної подачі дотеоретичних знань про мову; визначення системи практичних граматичних умінь і навичок з огляду на їх функціональну зорієнтованість – для чого і яким чином може дитини їх використати тощо. *Пріоритетним завданням формування граматично правильного мовлення на цьому етапі був когнітивний (пізнавальний) аспект*, тобто формування здатностей дітей до елементарного усвідомлення явищ мови і мовлення.

Під час планування та реалізації завдань цього етапу експериментальної роботи нами враховувались такі *закономірності засвоєння мови і мовлення*: усвідомлення дитиною лексичного і граматичного значення слова; здатність відчувати виразні конотації (відтінки) граматичних мовних значень [605, С. 22].

Для того, щоб дитина осмислила граматичне значення словосполучення, речення, їй необхідно спочатку відчутти (а згодом – знати), що “все у світі існує у зв’язках і відношеннях”, а потім – уміти диференціювати зв’язки і відношення. *Методичними принципами навчання мови і мовлення*, на які ми спиралися в процесі роботи, були такі: усвідомлення мовленнєвих значень; збагачення мотивації мовленнєвої діяльності; навчання мовлення як діяльності.

Одним із важливих засобів формування граматично правильного мовлення є спілкування.

Мовленнєве спілкування дітей експериментальних груп здійснювалося в різних видах діяльності: у грі, у праці, у навчанні і виступало як одна із сторін кожного виду. Ось чому для формування граматично правильно мовлення дитини дошкільного віку вихователі активно використовували кожен нагоду під час будь-якого виду діяльності. Передусім розвиток мовлення здійснювався в контексті провідної діяльності. Характером гри визначалися мовленнєві функції, зміст і засоби спілкування. Для мовленнєвого розвитку використовувались всі види ігрової діяльності. Саме в творчій рольовій грі, комунікативній за своєю природою, відбувалася диференціація функцій і форм мовлення: вдосконалювалося діалогічне мовлення, в дітей виникала потреба у монологічному мовленні.

За нашими спостереженнями, нові потреби спілкування і провідної ігрової діяльності з неминучістю приводили до інтенсивного оволодіння мовою, її лексикою, граматичною будовою, результатом чого є зв’язність мовлення. Одержані результати збігаються із теоретичними положеннями Д.Б. Ельконіна [305]. Проте не кожна гра позитивно впливала на формування правильності мовлення дитини. Погоджуючись із положенням про активізацію мовлення під час ігрової діяльності дитини, зауважимо, що в не керованій дорослим грі найчастіше закріплювалися неправильні форми слововживання, мовленнєві стереотипи, іноді спостерігалось повернення до неправильних граматичних форм тощо. Позитивно впливали на формування граматично



правильного мовлення рухливі ігри (Г.І. Ніколайчук [25]), ігри-драматизації (Н.В. Гавриш [131]), ігри-діалоги (А.Г. Арушанова [24, 26] та ін).

Корисним виявилось спілкування дошкільника із однолітками та дітьми різного віку лише за умов керівництва мовленнєвим розвитком з боку дорослого. Отже, зміст і форми спілкування визначають рівень сформованості граматично правильного мовлення в дітей дошкільного віку.

*Мовленнєвий супровід* дітей ґрунтувався на самостійній мовленнєвій діяльності. *Сутністю* цього компонента було визначено: створення мовленнєвонасичених, різноманітних культурно-пізнавальних і просторово-предметних умов, які спонукали дитину до самостійного вибору діяльності, у наслідок чого зміст і способи мовленнєвої діяльності дитини впродовж певного проміжку часу (листопад – грудень) постійно й поступово нашарувались один на одного, кількісно та якісно змінювались. *Метою зазначеного* компонента була організація практичних дій дитини, переведення дитини з одного виду діяльності до іншого, розвиток прихованих потенціальних мовленнєвих можливостей, привласнювання дитиною способів адаптації до мовленнєвого середовища.

Назвемо *принципи*, які було враховано під час створення цього компонента мовленнєвого супроводу: принципи індивідуалізації та диференціації, що полягають в урахуванні мотивів, потреб, рівня мовленнєвого та комунікативного розвитку кожної дитини та групи дітей у цілому; принцип одномоментного або паралельного включення всіх аналізаторів в процесі мовленнєвої діяльності. Найбільш реалізованими на репродуктивно-диференційованому етапі формувального експерименту були такі *функції педагога*: організаційні (створення емоційно-особистісних і просторово-предметних умов для реалізації мовленнєвих потенцій кожної дитини); діагностичні (організація, проведення контрольної-діагностичних зрізів граматичного розвитку дитини); розвивально-корегувальні (створення умов для щоденних бесід із дітьми, спілкування з однолітками тощо).

Отже, дорослі здійснювали мовленнєвий супровід, коли були поруч із дитиною, проте не заважали самостійній мовленнєвій діяльності, забезпечуючи можливість мовленнєвого саморозвитку, мовленнєвої активності дошкільника у різних видах діяльності.

*Мотивами навчально-мовленнєвої діяльності* виступили ігрові і мотиви спілкування. Для реалізації другого етапу формувального експерименту ми використовували спеціальні *методи формування граматично правильного мовлення*: репродуктивні (відтворюючі) та методи ознайомлення з мовленнєвим досвідом, які реалізовувались через такі провідні прийоми навчання: створення проблемних (“евристичних”) ситуацій; мовленнєвий зразок тощо. Зауважимо, що методичний вплив на мовлення дітей дошкільного віку був набагато ширший.

На другому етапі експериментальної роботи формувалися необхідні практичні граматичні знання, вміння і навички в дошкільників за допомогою спеціально розробленої. Метою репродуктивно-диференційованого *етапу роботи* (період: листопад – січень) було оволодіння дітьми цілісним і диференційованим способом сприймання слова, тому і система роботи мала свої особливості в порівнянні з попереднім і наступними етапами.

Наведені далі вірші активно використовувалися вихователями в повсякденному житті дітей з низьким і нижче від середнього рівнями сформованості граматично правильного мовлення. Робота в цьому напрямі сприяла формуванню граматичних навичок в дітей дошкільного віку, самостійності в наслідуванні мовлення та остенсивному оволодінні лінгвістичною інформацією.

*Лось і лосенятко з ним,  
Ліс для лосів – рідний дім.  
Літо в ліс гукнуло осінь,  
Лист летить на спини лосів.*

*(О. Кононенко)*

*Тато-тигр, тигриця-мама  
Тихо ходить чагарями.*

*Тигрєня ричати вчитьсья –  
 Тигра всякий звїр боїтьсья.  
 Лев-татусь, лєвиця-мати  
 Левєня ведуть гуляти.  
 Левєня лєдь-лєдь чалапка  
 – Заболїли, – каже, лапки.  
 Леву скочило на спину  
 Лев промовив: – Любий сину,  
 Левом ти не хочеш стати.*

(О. Кононенко)

### **Казочка**

Жив на свїті цар *Мурах*,  
 І цариця *Мурахиця*,  
 І царївна *Мурахївна*.  
 Ох-ох! Ах-ах!  
 Як багато в тому царствї  
 У *мурашнику мурах!*  
 Там такі *мурашні* нори,  
 Що ведуть в льохи й комори,  
 А в коморах є усе –  
 Хто де звїдки принесе.  
 Ти не віриш? Ну й нехай:  
 У *мурашки* поспитай!

(С. Майданюк)

Як відомо, лексико-семантична група прикметників на позначення смаку як дериваційна база досить продуктивна. Найбільшою продуктивністю характеризуються прикметники *солодкий, гіркий, кислий, солоний*, у семантиці яких актуалізовані основні смакові протиставлення. Категорія їстівного, репрезентантом якої притаманні ознаки смаку, загалом не дуже широка, проте дуже важлива в життєдіяльності дитини.

Наведемо також приклад фрагмента індивідуально-групового заняття, завданнями якого є навчання дітей граматично правильного мовлення на матеріалі словозміни і формотворення прикметників. Система роботи з формування граматично правильного мовлення в дітей дошкільного віку на матеріалі морфології і словотворення наведена в додатку Н.

**Ти заняття – індивідуально-групове.**

**Мета:** вправляти у вживанні й усвідомленні деад’єктивних прикметників різної семантики на позначення смаку, утворених за допомогою суфікса *-уват-*

та префіксів *пре-*, *на-* однини та множини прикметників на позначення смаку, утворених засобом словозміни; форм родового, давального, знахідного, орудного відмінків, ужитих у реченні.

*Умовні скорочення:* ПВ – прогнозована відповідь

**Хід заняття:** *Експериментатор:* “Сьогодні я розповім тобі історію про те, як борсучок Пізнайко та його друзі допомогли визволитися від чар Злого Чаклуна мешканцям сусіднього лісу”.

Коли веселі ігри трохи втомили наших друзів і вони сіли на травку відпочити, Пізнайко промовив:

– Слухайте, у сусідньому лісі теж є звірята, яких зачарував Злий Чаклун.

– Мабуть, є, і ми повинні їм допомогти, адже в них немає тих чарівних ягід, які є в нас, – погодилися друзі і, обережно взявши кошики з ягодами, вирушили в сусідній ліс.

**1 серія.** Першим, кого побачили Пізнайко, Біляк, Проня та Ласунчик у сусідньому лісі, була лисичка Люся, яка сиділа біля свого будиночка і гірко плакала.

– Усе зрозуміло, і тут не обійшлося без чар Злого Чаклуна, – подумав Пізнайко.

– Доброго дня, Люсю, це я – борсучок Пізнайко, – спробував привітатися до лисички борсучок, але вона його не чула, а продовжувала лити сльози.

– Я та мої друзі хочемо пригостити тебе смачними ягідками, – тепер уже звернувся до Люсі Ласунчик. – Поласуй ось цими ягідками.

І він простягнув лисичці кілька ягідок. Вона поклала їх у ротик.

– Ну, що, солодкі? – запитали друзі.

– Ні, не дуже солодкі, а тільки трохи... (ПВ – солодкуваті).

Насправді ягоди були не просто гарні, а прегарні, не солодкі, а... (ПВ – пресолодкі). Просто Люся була так зачарована, що не відчувала, які ягоди солодкі, вони здавалися їй... (ПВ – несолодкими).

Проте чим більше ягід з’їдала лисичка, тим більш солодкими вони їй здавалися, а це означало, що лихі чари втрачали силу.

Поки наші друзі радіють разом із Люсею її одужанню, спробуй відповісти на мої запитання та виконати кілька завдань.

Ягідка, яку тримав Пізнайко – солодкувата, пресолодка, а ягідки в кошику – ... (ПВ – солодкуваті, пресолодки).

Лисичці Люсі всі ягідки спочатку здалися несолодкими, і кожна ягідка на її думку теж була... (ПВ – несолодка).

Пограймося зі словами *солодкуватий і пресолодкий*.

Яких ягід спочатку не хотіла куштувати Люся? ... (ПВ – солодкуватих, пресолодких).

Завдяки яким ягодам вона позбавилась чар? ... (ПВ – солодкуватим, пресолодким).

Які ягоди Люся побачила в кошику Пізнайка? ... (ПВ – солодкуваті, пресолодки).

Якими ягодами намагалися нагодувати Люсі звірята? ... (ПВ – солодкуватими, пресолодкими).

Відтепер пограймося зі словом *несолодкий*.

Яких ягід не було в кошику Пізнайки? ... (ПВ – несолодких).

Які ягоди не хотіла куштувати Люся? ... (ПВ – несолодки).

Яким ягодам вона спочатку не зраділа? ... (ПВ – несолодким).

Якими ягодами ласувала потім? ... (ПВ – несолодкими).

**2 серія.** Лисичка Люся подякувала друзям, а потім розповіла, що двоє її найкращих друга – вовчик Вовик та ведмежа Топтижко теж зачаровані Злим Чаклуном і попросила, щоб звірята допомогли їм.

– Ну що ж, тоді прямуємо до їх будиночків, – промовив Пізнайко, і всі гуртом вирушили до будиночка ведмежати Топтижки.

Завжди добрий і повільний Топтижко зараз був зовсім не схожий сам на себе – він ричав, тупотів ногами і ні з ким не хотів розмовляти, проте покуштувати ягід погодився одразу ж. Мабуть, тому, що це – його найулюбленіша страва. Ягоди були несолоні... (ПВ – без солі), і це сподобалося

Топтижці, адже він не любив нічого солоного, не можна було ці ягоди назвати прегіркими... (ПВ – дуже гіркими), вони були гіркуваті... (ПВ – не зовсім гіркі).

Ось і ведмежа Топтижко став таким, якого звикли бачити друзі.

Проте залишимо наших друзів і виконаємо кілька завдань.

Спробуй знайти правильну відповідь серед запропонованих варіантів:

Ягоди для Топтижки були зовсім...(несолоні, несолона). Кожна з них була не...(прегірка, прегірки), а тільки трохи...(гіркувата, гіркуваті).

Топтижко побачив ягоди...(несолоні, не прегірки, а гіркуваті; несолоними, не прегіркими, а гіркуватими).

Він ніколи раніше не бачив ягід...(несолоних, не прегірких, а гіркуватих; несолоні, не прегірки, а гіркуваті).

Топтижко ніколи раніше не ласував ягодами...(несолоними, не прегіркими, а гіркуватими; несолоних, не прегірких, а гіркуватих).

Пізніше він подякував ягодам...(несолоним, не прегірким, а гіркуватим; несолоними, не прегіркими, а гіркуватими).

**3 серія.** – А де ж вовчик Вовик? – запитав Пізнайко у Люсі та Топтижки.

– Мабуть, у себе вдома, – відповіли вони.

Проте прямувати до будиночка Вовика друзям не довелося, адже він сидів під кущем у садочку біля будинку Топтижки і навіть боявся йти додому.

– Вовчику! Ми тебе принесли гостинець! Це ягоди. – звернулися до звірятка всі разом. – Вони такі смачненькі, кисленькі.

– Не хочу я ваших ягід, нічого смачного в них немає, тобто вони *які?*... (ПВ – несмачні), – перелякано відповів Вовик.

– А ти скуштуй, і тоді переконаєшся, що вони дуже смачні, просто... (ПВ – пресмачні), – пробувала вмовити друга лисичка Люся.

Нарешті вовчик погодився з'їсти одну ягідку.

– Справді пресмачні, не такі, щоб кислі, але трохи... (ПВ – кислуваті), – промовив Вовик і попросив ще ягід.

Ось, нарешті, всі звірята позбавилися чар Злого Чаклуна. Як добре, коли в тебе є друзі, які можуть допомогти у важку хвилину!

І знову кілька запитань до тебе.

Спочатку ягоди здалися вовчику Вовику *якими?*... (ПВ – несмачними), потім він поклав у ротик одну ягідку і зрозумів, що вона не кисла, а трохи... (ПВ – кислувата), а можливо не просто смачна, а... (ПВ – пресмачна).

Якими ягодами Пізнайко частував вовчика... (ПВ – кислуватими, пресмачними). Яких ягід не хотів їсти вовчик?... (ПВ – кислуватих, пресмачних).

Завдяки яким ягодам він перестав бути боягузом?... (ПВ – кислуватим, пресмачним).

Які ягоди ніколи не куштував Вовик?... (ПВ – кислуваті, пресмачні).

Коли вовчик побачив ягоди, то він подумав, що вони... (ПВ – несмачні).

Яких ягід він не хотів їсти?... (ПВ – несмачних).

Яким ягодам здивувався вовчик?... (ПВ – несмачним).

Якими ягодами не треба ласувати?... (ПВ – несмачними).

Ось і вся історія. Наступного разу чекай її продовження”.

Репродуктивно-диференційований етап не обмежувався лише спеціально організованою навчально-мовленнєвою діяльністю, але й ґрунтувався на *опосередкованому впливі*, який вбачали в діяльності дитини в повсякденному житті, коли набувається мовленнєвий досвід, зокрема, через: самостійні ігри, спілкування з дорослими і й однолітками, художньо-мовленнєву діяльність тощо.

### **5.5. Формування граматично правильного мовлення в дітей на нормативно-адаптивному етапі реалізації дидактичної моделі**

*Третім етапом реалізації дидактичної моделі формування граматично правильного мовлення* дітей дошкільного віку визначено нормативно-адаптивний. Норма розглядається як правило, взірець граматичної правильності [527, С. 393], а адаптація – як пристосування [527, С. 13], добір змісту, форм, методів і прийомів найбільш ефективних до роботи з певною віковою

категорією дошкільників. *Метою третього етапу* був самостійний пошук дітьми мовних засобів (словозміна, формотворення, словотворення). Організація роботи з дітьми щодо реалізації *лінгвістичного змістового компонента* будувалася на рівнях засвоєння лінгвістичних знань: рівень усвідомлення і вживання; рівень практичного застосування за зразком, у знайомій ситуації.

*Пріоритетним завданням цього етапу* був *граматичний аспект*, тобто формування навичок граматично правильного мовлення. Під час планування та реалізації завдань цього етапу експериментальної роботи враховувалася така *закономірність засвоєння мови і мовлення* як додержання норм літературної мови (традиції сполучуваності мовних одиниць у потоці мовлення [605, С. 22].

*Методичними принципами навчання мови і мовлення*, на які спиралися в процесі роботи, були такі: прискорення темпів збагачення мовлення; забезпечення мовленнєвої активності; комунікативна спрямованість. Мовленнєва активність, за А.М. Богуш, це наявність у дитини пізнавальних інтересів; відповідність її знань вимогам програми (чи перевищення вимог); сформованість уміння зосереджувати увагу на пропонованому матеріалі та діяти відповідно до вказівок педагога; зацікавленість у розв'язанні загального завдання; наявність потреби відповідати, звертатись із запитаннями, доповнювати відповіді однолітків, виправляти помилки [67, С. 206].

На нашу думку, одним із важливих засобів формування граматично правильного мовлення є спеціально організовані заняття. *Сутністю мовленнєвого супроводу* було нашаровування двох видів мовленнєвої діяльності (слухання, говоріння), наскрізний зміст яких мав один або декілька об'єктів пізнання, засвоєння тощо і на цьому етапі здійснювався як під час занять, так і поза заняттями.

*Метою роботи педагога* було ознайомлення дітей з новими мовними та мовленнєвими явищами, навчання виконавчих дій, визначення обсягу граматичного матеріалу для кожного вихованця.



Назвемо *принципи*, які враховувалися в процесі навчання дітей граматично правильного мовлення на спеціальних заняттях. По-перше, це *принцип психологічної зумовленості занурювання в мовлення*. По-друге, *принцип домінанти*, коли педагог приділяє підвищену увагу якомусь граматичному явищу (засобам словотворення), мовному розділу тощо, коли певний вид роботи є панівний. По-третє, *принцип багатогранності*, коли практичні (дотеоретичні) знання, граматичні навички та вміння формуються (або засвоюються) різними способами пізнання. Назвемо також *принцип гармонійності*, який зумовлюється єдністю мовленнєвої діяльності та спілкування, а також рівноцінністю функціонування різних видів мовленнєвої діяльності.

Найбільш ефективним на цьому етапі формувального експерименту виявилось *проведення різних типів мовленнєвих занять*, зокрема, фронтально-групових, індивідуально-групових. Окреслимо також *функції педагога*, які були найбільш реалізовані в процесі спеціально організованої навчально-мовленнєвої діяльності дітей. Передусім це гностичні функції (дорослий передає, ретранслює свій мовленнєвий досвід та способи пізнання довкілля, як джерело майбутнього мовленнєвого досвіду дитини). Назвемо також організаційні функції педагога, який створював культурне мовленнєве середовище, а також умови для виявлення “Я” дитини. До прогнозуючих функцій ми віднесли процес, спосіб та результат навчально-мовленнєвої діяльності цього етапу формувального експерименту.

Отже, дорослий здійснював мовленнєвий супровід, коли був поруч із дитиною, проте не заважав самостійній мовленнєвій діяльності, забезпечуючи можливості мовленнєвого саморозвитку, мовленнєвої активності дошкільника у різних видах діяльності.

Спеціально організоване навчання граматично правильного мовлення дітей передбачав навчання у формі мовленнєвих занять, на яких досягалась граматична правильність мовлення завдяки вправлянню у словозміні, формотворенні, способах словотворення. Було застосовано *такі методи*

*формування граматично правильного мовлення:* методи формування граматичних умінь і навичок, метод моделювання.

Зупинимося докладніше на методі моделювання. Зауважимо, що в практиці роботи з дітьми дошкільного віку, як правило, використовують матеріальні моделі (макети, муляжі тощо), але мислительні моделі для розв'язання проблем пошукового характеру не використовують. *Ми розуміємо модель* як штучно створений об'єкт у вигляді схеми, що як аналогічна структура мовленнєвої діяльності, відбиває і відтворює в простішому, зменшеному вигляді структуру, властивості, взаємозв'язки і відношення між елементами досліджуваного об'єкта.

Найбільш удалим для вирішення проблеми формування граматично правильного мовлення вважаємо метод моделювання.

Основним у керівництві з боку педагога було обрано навчання дітей дошкільного віку дій заміщення, побудови та використання матеріальних моделей, а також створення умов для наступної інтеріоризації засвоєних дій. Знання особливостей усвідомлення мови дітьми різних вікових категорій (молодший, середній, старший вік) дозволили виділити *провідний принцип роботи*: врахування різних рівнів усвідомлення.

Як відомо, структура процесу мовлення базується на трьох взаємопов'язаних рівнях (Г.С. Костюк [303], О.Р. Лурія [363], С.Л. Рубінштейн [489], Л.С. Цветкова [623] та ін.).

Перший рівень – *психологічний (вищий)*, забезпечує усвідомлення змісту прихованого підтексту, співвідношень, мотивів усвідомлення особливої побудови мовленнєвих засобів, можливість кодування. Другий рівень – *психолінгвістичний (лексико-граматичний)*, забезпечує усвідомлення предметного змісту на рівні значення. Він охоплює звукорозподіл, слухомовленнєву пам'ять, перекодування граматики в значення. Третій рівень – *сенсомоторний*, забезпечує реалізацію на його базі психологічного й психолінгвістичного рівнів. Він охоплює акустичний і мовленнєворуховий (з його кінестетичним і динамічним компонентами) для аналізу звуків і слів. У

експериментальному дослідженні (1993-1996 р.р.) було використано схеми-моделі.

Започатковуючи роботу з формування первинних уявлень у старших дошкільників про слово, виходили з того, що в уявленні 6-7 річної дитини предмет і слово злиті в одне ціле. Отже, завдання педагога – розділити у свідомості дітей сам предмет і слово, яке його називає. Зіставлення функцій різних предметів і слів приводить дітей до виділення основної функції слова – бути назвою предмета. Створена нами дидактична модель навчання дітей ґрунтується на теоретичних положеннях лінгвістики, лінгводидактики та психології, які засвідчують ефективність оволодіння дітьми словом у реченні, а ні ізольовано, а потім – у тексті (М.А. Алмаєв [12], В.І. Белопольский [42], П.Я. Гальперін [134], О.М. Гвоздев [137], С.М. Карпова [270], Л.В. Щерба [645] та ін.). Речення, як лінгвістична одиниця мовлення, містить чимало важливих мовних закономірностей. Саме тому формування уявлень дітей про окреме слово на рівні речення та фрази було обрано одним із домінуючих принципів експериментального навчання. Доведено, що труднощі усвідомлення розгорнутого мовлення існують у розумінні речень, у яких логіко-граматичні відношення виражаються за допомогою спеціальних засобів (флексій, прийменників, сполучників, часток, зміни порядку слів); його частини відділені одна від одної (дистанційна конструкція); порядок слів не збігається з порядком думок (інвертована конструкція) [395].

Формування понять у дітей є складним процесом, який проходить декілька послідовних етапів. Уперше можливості формування повноцінних понять у дітей дошкільного віку були доведені П.Я.Гальперінім, Н.Ф.Тализіною [134]. Одержані ними дані засвідчують, що процесом розумового розвитку дошкільників можна керувати під час навчання, тобто навчання, яке спеціально організовано на основі теорії поетапного засвоєння розумових дій. *Першим кроком* у навчанні дітей моделювання було подолання того підходу до слова, який сформувався в дитини: ототожнювання предмета, явища зі словами, які їх називають (молодший, середній вік). З дітьми старшого

дошкільного віку цей вид роботи було проведено в попередніх вікових групах. Головним завданням було розмежування дії з реальними предметами і дії зі словами. Так, пропонувалися мовленнєві ігри і вправи, які допомагали дітям зрозуміти різницю між предметом і словом. Наведемо приклади.

Дорослий показував дитині малюнок, на якому зображено вазу з квітами. (Примітка: поруч на столі має стояти ваза з натуральними квітами). Запитання до дитини: 1. Що можна зробити з квітами, які стоять у вазі на столі? (Понюхати, доторкнутися, подарувати, зламати тощо). 2. Подивись уважно на малюнок. Чи можна всі ці дії виконати з намальованими квітами? (Ні, не всі, про них можна розповісти). Завдання дорослого – підвести дитину до усвідомлення, що ці дії не можна виконувати зі словами; слова можна написати, прочитати, почути, сказати тощо.

*Другий кроком* було моделювання слова. Для того, щоб діти змогли зафіксувати наслідки роботи зі словом, ми використовували моделювання номінативної функції слова (фішки-символи слів): будь-яке слово-назва.

Наступний вид роботи передбачав визначення номінативної функції слова та комунікативної функції речення. *Перший крок* – закріпити модель слова-назви (прямокутник). *Другий крок* – конкретизація моделі: показати умовними значками (рисочки навкіс) різницю між словами, що позначають дію предмета, ознаку предмета: слово-назва предмета; слово-назва дії; слово-назва ознаки.

*Третій крок* – формування в дітей уявлення про речення. Речення вводиться шляхом протиставлення набору слів зв'язному повідомленню. Наступним видом роботи експериментатора було усвідомлення дітьми необхідності зміни слова в реченні: дітям пояснювалося, що схема речення не залежить від зміни слова: (*який?*) – гумовий, (*яке?*) – достигле, (*яка?*) – весела тощо. На цьому етапі роботи слова для речення добиралися так, щоб під час складання з них повідомлення не використовувались службові частини мови (прийменники, сполучники, частки). Зазначимо також специфічну роль наочності, яку вона виконує під час формування граматичних навичок.

Традиційно відзначається позитивний вплив наочності, проте процес граматичної абстракції не може бути зведений до розкриття для дитини лексичного значення слова. Результати наших спостережень збігаються із даними Д.М. Богоявленського [65], що малюнки, які розкривають лексичне значення слова, навпаки, утруднюють процес абстрагування значення кореня від конкретного значення слова, сковуючи рух думки дитини наочними образами. Ми виходили з того, що в мові є своя, особлива мовна наочність (М.Р.Львов, Я.А.Фаїзов), яка слугує чуттєвою опорою при формуванні граматичних понять [355; 600]. Це – сама “матерія мови”. Граматична абстракція не передбачає виокремлення із слова будь-якого сполучення звуків або букв, а лише морфем, тобто сполучень, які мають певне мовне значенням. Морфема – це мінімальна двостороння одиниця мови, у якій за певною фонетичною формою закріпленій певний зміст і яка не поділяється на простіші одиниці того самого роду [304, С. 99].

Отже, на цьому етапі роботи намагалися реалізувати такі лінгвометодичні положення: навчання дітей починалося з усвідомлення речення як особливої синтаксичної одиниці, що характеризується певними ознаками (семантичними, формальними, структурними); речення розглядали як основну одиницю усної і писемної мови; у навчальній роботі спиралися на мовленнєвий досвід дітей; знайомство дітей із реченням (у сукупності його ознак) пов’язувалось із привертанням уваги до всіх граматичних явищ. З огляду на це було реалізовано можливість ознайомлення дітей на практичному рівні зі всіма мовними одиницями, всіма граматичними категоріями в структурі зв’язного мовлення. Відомо, що в Державному освітньому стандарті з української мови (початкова ланка) уведено розділ “Текст”. На думку М.С. Вашуленка, “саме в тексті мовна одиниця будь-якого рівня функціонує, входячи до структури одиниць вищих над нею рівнів” [101, С. 3]. Для нас було важливим навчити дітей правильно вводити засвоєне слово в словосполучення, речення, зв’язне висловлювання.

Під час реалізації нормативно-адаптивного етапу формувального експерименту ми намагалися також реалізувати принцип наступності й

перспективності у навчанні дітей мови. Так, вивчення речення в початковій школі дає можливість об'єднати два процеси: природний мовленнєвий розвиток дитини і навчання її нового виду мовної діяльності – писемної мови; здійснити плавний перехід від практичного оволодіння мовою до якісно нового ступеня-осмислення й усвідомлення мовних явищ, чим забезпечити успішне засвоєння першокласниками рідної мови.

*Мотивами навчально-мовленнєвої діяльності* на цьому етапі експериментальної роботи виступили ігрові і мотиви навчально-мовленнєвої діяльності. Провідними прийомами формування граматично правильного мовлення були такі: підказування необхідної граматичної форми, виправлення помилок; порівняння, повторення; проведення лінгвістичних ігор тощо. Зауважимо, що ми називаємо лише провідні мотиви, методи, прийоми тощо. Методичний вплив на мовлення дітей дошкільного віку був набагато ширший.

Лінгвістична казка як прийом навчання граматично правильного мовлення, використовувалась на різних етапах занять, у багатьох варіантах. Це було читання або розповідання лінгвістичної казки дорослим; ілюстрування лінгвістичної казки окремими малюнками або сценками, які заздалегідь були підготовлені дорослим за участю дітей (зорове та емоційне сприймання сприяло запам'ятовуванню та більш легкому “впізнанню” пропонованих слів); інсценування казки; драматизація як прийом навчання, на нашу думку, має бути дати дитині активне й ефективне сприйняття граматичного матеріалу; складання казок тощо.

Останній крок роботи передбачав інтеріоризацію засвоєних дій за допомогою моделювання номінативної функції слова. Основними методичними прийомами, які використовувались упродовж всієї експериментальної роботи, були граматичні вправи та лінгвістичні казки. Вони дуже приваблювали дітей, створювали емоційне тло, наближували пропонований граматичний матеріал до інтересів дітей різних вікових груп. Зрозуміло, що на кожному етапі роботи формування граматично правильного мовлення виникала необхідність перевірки того, як діти орієнтуються в запропонованому матеріалі. З цією

метою проводилися невеличкі “диктанти”, аналіз виконання яких давав можливість з’ясувати, чи усвідомили діти номінативну функцію слова тощо. Зазначимо, що під час оперування спільнокореневими словами без знань граматичної теорії (поняття “корінь слова”) з-поміж ознак, на які спираються діти молодшого, середнього (рідше – старшого) дошкільного віку при оцінці “спільнокореновості” слів, питому вагу має зовнішня похідність окремих звуко-та буквосполучень. Як засвідчує Д.Н. Богоявленський, діти ігнорують навіть смислові особливості слова [66, С. 13]. Зважаючи на результати досліджень Д.Н. Богоявленського, С.Ф. Жуйкова [64; 221], спеціально добирали для роботи слова, які під час навчання не провокували дошкільників на неправильну граматичну конструкцію.

Для визначення ступеня оволодіння дошкільниками способом виділення слова з мовленнєвого потоку пропонувалося побудувати моделі речень, які в своєму складі мають: тільки слова-назви; слова-назви та службові частини мови (слова-“товариші”); слова-назви, слова-дії тощо.

На третьому етапі експериментальної роботи було передбачено практичне засвоєння дітьми правил словозміни і способів словотворення на спеціально організованих заняттях за спеціально розробленою методикою.

*Метою третього етапу* (період: січень-лютий) був самостійний пошук дитиною мовних засобів (словозміна, формотворення, словотворчість), тому і система роботи мала свої особливості в порівнянні з попередніми й наступним етапами. Для дітей достатнього і високого рівня сформованості граматично правильного мовлення (шостий і сьомий рік життя) пропонувалися словотворчі вправи, що розвивали вміння добирати спільнокореневі слова до запропонованого слова. Так, старшим дошкільникам пропонувалось скласти ланцюжок слів: *береза, березень, берізка, береза, березовий, березина; горобина, горобинівка, горобинний, горобиновий; тополя, тополька, тополевий, тополенька, тополина; шипшина, шипшинний, шипшиновий.*

Система роботи з формування граматично правильного мовлення в дітей дошкільного віку на матеріалі морфології і словотворення подана в додатку Н.

Наводимо фрагмент індивідуально-групового заняття, завданнями якого було навчання дітей граматично правильного мовлення на матеріалі словозміни, формотворення і словотворення дієслів.

**Тип заняття – індивідуально-групове.**

**Мета:** з'ясувати вживання й усвідомлення дитиною дієслів різної семантики, утворених від прикметників на позначення параметричних даних за допомогою суфіксів *-а-, -и-, конфіксів з(с)-...-і(ти), ви-...-і(ти), по-...-ти*, форм однини та множини, форм жіночого, чоловічого та середнього роду відприкметникових дієслів, утворених засобом словозміни; форм теперішнього, минулого та майбутнього часів дієслів, форм першої, другої і третьої осіб однини та множини, ужитих у реченні.

*Умовні скорочення:* ПВ – прогнозована відповідь.

**Хід заняття:**

*Експериментатор:* “Закінчується будівництво на ділянці біля Пізнайчиного будинку. Тут буде не просто фруктовий садок, а дуже затишне місце для відпочинку та розваг”.

**1 серія.** На очах гарнішає все навколо невеликого будиночка Пізнайки. Оновлюється клумба, і з неї наче посміхаються радісні квіти. Для того, щоб квітам було на клумбі затишно, їй довелося зробити більшою і довшою, тобто збільшити та... (ПВ – здовжити, подовжити), а один бік навпаки довелося робити більш коротшим, тобто вкоротити, а саму клумбу в цьому місті глибшою, тобто...(ПВ – поглибити).

Стають широкими та довгими доріжки, тобто ширшають та... (ПВ – довшають). Деякі з них у Пізнайка під час вимірювання ділянки, вийшли короткуватими та кривуватими, тому довелося їх зробити довшими та прямими, тобто видовжити та... (ПВ – випрямити).

Відтепер виконаємо кілька вправ, а потім продовжимо знайомитися з перетвореннями навколо будиночка Пізнайки.

Закінчи речення, використовуючи у потрібній формі слово “вимірювати”.



Перш, ніж розпочати перебудову ділянки перед будиночком, Пізнайко проектував зміни, а потім... (ПВ – вимірював). Він усе робив сам, тобто його друзі нічого не... (ПВ – вимірювали). Хоча кожне звірятко, перш ніж щось змінювати біля свого будиночка, обов'язково все... (ПВ – вимірювало). Ось нещодавно білочка Проня вирішила розширити клумбу, для цього вона клаптик землі між будинком та хвірткою кілька разів... (ПВ – вимірювала).

Білочка Проня раніше... (ПВ – вимірювала), борсучок Пізнайко зараз... (ПВ – вимірює), і ті, хто збереться щось змінити на своїй ділянці вже після Пізнайка, теж обов'язково... (ПВ – будуть вимірювати, вимірюватимуть).

Я – ... (ПВ – вимірюю), ти – ... (ПВ – вимірюєш), він – ... (ПВ – вимірює), ми – ... (ПВ – вимірюємо), ви – ... (ПВ – вимірюєте), вони – ... (ПВ – вимірюють).

**2 серія.** Гордістю борсучка, звичайно, є фонтани, хоча доріжкам біля них довелося вужчати... (ПВ – ставати вужчими, вузькими). Це зовсім не зіпсувало загального вигляду, адже доріжки довелося звузити... (ПВ – зробити вужчими, вузькішими) зовсім ненабагато.

Басейни вийшли дуже красивими, але вода в них така крижана, що холодить... (ПВ – робить холодним) повітря навколо, а Пізнайко побоюється, що вона може вихолодити... (ПВ – заохолодити, простудити) рибок.

Відтепер спробуй визначити, чи правильно в наступних реченнях вжито різні форми слова “*боятися*”.

Вода в басейні дуже холодна, тому борсучок... (боявся, боялися), щоб не застудилися рибки. Їм подобається така водичка, тому вони ніякої застуди не... (боялися, боявся). Не... (боялась, боявся) мама-рибка, не... (боявся, боялися) тато – риба, не... (боялося, боялась) жодне маленьке рибеня.

Коли сім'я риб ще жила в акваріумі, разом із ними там плавала маленька, але хижа риба, яку ніхто не... (боявся, боїться), зараз у басейні є схожа риба, але її теж ніхто не... (боїться, боявся). Якщо ж тут з'явиться ще одна хижачка, звичайно її ніхто не... (буде боятися, боятиметься).

Я – ... (боюся, боїшся), ти – ... (боїшся, боїтеся), він – ... (боїться, боюся), ми – ... (боїмося, боїшся), ви – ... (боїтеся, боюся), вони – ... (бояться, боїться).

**3 серія.** Дуже багато довелося Пізнайкові поводитися з парканом, окремим частинам якого довелося стати більш короткими, тобто коротшати, іншим – більш товстими, тобто... (ПВ – товстішати). Якщо один бік клумби треба було робити коротшим, тобто вкоротити, то паркан у деяких місцях робити товстішим, тобто... (ПВ – товстити); доріжки зробити прямішими, тобто випрямити, то деякі частини паркану зробити тоншими, тобто... (ПВ – витончити). Взагалі-то, якщо клумбу довелося зробити більшою, тобто збільшити, то весь паркан – більш малим, тобто... (ПВ – зменшити).

Хоча про всі ті труднощі знав лише Пізнайко. Для тих, хто бачив усе вперше, ділянка біля будинку мала чудовий вигляд, адже всі недоробки відразу ж ліквідувалися.

Знову тобі пропонується виконати кілька вправ зі словом “*виглядати*”.

Спробуй застосувати це слово у потрібній формі.

Вона що робила?... (ПВ – виглядала), вони що робили?... (ПВ – виглядали), він що робив?... (ПВ – виглядав), воно що робило?... (ПВ – виглядало).

Зараз вона що робить?... (ПВ – виглядає), вчора вона що робила?... (ПВ – виглядала), завтра вона що буде робити?... (ПВ – буде виглядати, виглядатиме).

Я – ... (ПВ – виглядаю), ти – ... (ПВ – виглядаєш), він – ... (ПВ – виглядає), ми – ... (ПВ – виглядаємо), ви – ... (ПВ – виглядаєте), вони – ... (ПВ – виглядають)”.

Нормативно-адаптивний етап не обмежувався лише спеціально організованою навчально-мовленнєвою діяльністю, але й ґрунтувався на *опосередкованому впливі*, який частіше виявлявся в діяльності дитини в повсякденному житті, коли набувається мовленнєвий досвід, зокрема, через: самостійні ігри, працю у природі, художню, господарчо-побутову працю, спілкування з дорослими і й однолітками, художньо-мовленнєву діяльність тощо.

**5.6. Формування граматично правильного мовлення в дітей на діяльнісно-творчому етапі реалізації дидактичної моделі**

Останнім етапом реалізації дидактичної моделі формування граматично правильного мовлення дітей дошкільного віку визначили діяльнісно-творчий етап, маючи на увазі творче застосування набутих граматичних знань і навичок.

Отже, *метою четвертого етапу* було формування творчого ставлення в дітей до мовних засобів (дитячі словесні інновації), розвиток граматичного чуття мови.

*Комунікативний змістовий компонент* передбачав переорієнтацію мети навчання дітей дошкільного віку на формування комунікативних умінь і навичок за умови врахування мовленнєвих можливостей кожної дитини. Передбачалося виховання в дошкільників комунікативної культури, зокрема, виховання навичок спілкування у повсякденному житті; мовленнєвої поведінки в мікро- і макросоціумі; поведінки і взаємин у родині.

*Пріоритетним завданням формування граматично правильного мовлення* на цьому етапі був *функціональний, або комунікативний* аспект (формування навичок оволодіння мовою в її комунікативній функції, граматична правильність мовлення під час спілкування, активне використання двох форм мовленнєвого спілкування-діалогу та монологу).

Під час планування та реалізації завдань цього етапу експериментальної роботи враховувалися такі *закономірності засвоєння мови і мовлення*: прискорення темпів збагачення мовлення завдяки вдосконаленню мовленнєвотворчої системи того, хто навчається [605, С. 24].

*Методичними принципами навчання мови і мовлення*, на які спиралися в процесі роботи, були такі: комунікативно-діяльнісний підхід до розвитку мовлення; розвиток мовлення як цілісного утворення.

На діяльнісно-творчому етапі експериментальної роботи моделювали на заняттях штучні мовленнєві ситуації, *створюючи мотивацію для дитячих висловлювань*. Найбільш складним виявилось дотримання умов створення стимульованих ситуацій. Ситуації викликали бажання в дітей висловитися,

мали особистісну значущість для дошкільника, були для нього близькими за змістом і сюжетом.

*Сутність комунікативного підходу* до навчання граматично правильного мовлення дітей дошкільного віку полягала саме в тому, що процес навчання становив модель процесу спілкування, адже цьому сприяла запропонована структура занять [46; 50].

На діяльнісно-творчому етапі реалізації дидактичної моделі формування граматично правильного мовлення комплексно *застосовувались всі засоби*: культурне мовленнєве середовище, спілкування дорослого і дитини, спеціально організовані заняття.

*Мовленнєвий супровід*, сутністю якого було нашаровування двох видів мовленнєвої діяльності (слухання, говоріння), на цьому етапі здійснювався як під час занять, так і під час самостійного вибору дитиною діяльності.

Аналіз науково-методичних джерел, перспективних планів роботи вихователів експериментальних груп, спостереження за дітьми свідчить про те, що в практичній роботі вже є паростки нового підходу до організації самостійної мовленнєвої діяльності дошкільників. На наш погляд, цей підхід справді можна умовно назвати мовленнєвим супроводом з боку дорослого, який ґрунтується на створенні умов для реалізацій мовленнєвих потенцій дитини. Це спостереження за мовленнєвою діяльністю й аналіз цієї діяльності, надання саме тієї самостійності дитині у виборі мовленнєвої діяльності, яка, на жаль, сьогодні в широкій практиці роботи лише декларується.

Цей компонент мовленнєвого супроводу вважаємо найголовнішим. Саме під час вибору дитиною меж і моделі взаємодії з однолітками, дорослим, докільям педагог може спостерігати гармонію (або навпаки) душевного благополуччя дитини, можливості мовленнєвого розвитку або корекції мовлення тощо. Пояснимо свою точку зору. Можна передбачити, що в процесі мовленнєвої роботи з дітьми реалізуються навіть ті форми, методи, які ще не описані теоретично і, можливо, навіть здаються незбагненими, незрозумілими

для оточуючих. Але це не значить, що педагоги не експериментують або не йдуть попереду теорії.

Теоретично передбачали, що це і буде той вищий щабель взаємодії, коли дитина буде сама обирати тип мовленнєвої взаємодії: “дитина-дорослий”, “дитина-дитина”, а, можливо, на якомусь етапі тільки “дитина”. Педагоги, які працювали в експериментальних групах, використовували цей компонент як окремий у повсякденному житті дітей.

*Провідним методом, який було застосовано впродовж четвертого етапу формульовального експерименту, був метод оцінно-контрольної діяльності (рефлексії).*

Рефлексія як відбиття самого себе, своїх інтересів, мотивів, станів, що охоплюють власні дії, означає їх презентацію, представленість свідомості. Цей процес ґрунтується на вербалізації. Виступаючи в цій функції, мова у широкому розумінні цього терміна, як знакова система, є єдиною формою становлення, розвитку та існування особистісної рефлексії [237, С. 31; 501; 578].

Слід зауважити, що саме мова є засобом формування “образу Я”, тому що рефлексивна свідомість людини не може здійснюватися без мовних засобів. Рефлексія, яка здійснюється у внутрішньому мовленні, виявляє зв’язок рідної мови та особистісного “Я” [225].

На цьому етапі експериментальної роботи ми використали теоретичні положення та результати досліджень академіка А.М. Богуш. Науковець зазначає, що “навчання оцінно-контрольних дій запобігає новим помилкам в активній практиці дошкільників, формує своєрідний імунітет, виховує звичку граматично правильного мовлення” [68, С. 160]. Передумови формування оцінно-контрольних дій такі: прийняття дитиною завдання здійснення дій оцінки і контролю в навчально-мовленнєвій діяльності; засвоєння вимог, оцінних еталонів, плану наступної діяльності; система розумових дій логіко-граматичного аналізу формальної сторони мовлення; включення дітей в активну оцінно-контрольну діяльність, що здійснюється в процесі різних форм спілкування.

Систему завдань, що було запропоновано дітям, можна умовно назвати “Про що ми дізналися? Чого ми навчилися?” Наводимо *варіанти завдань*, які застосовувалися в процесі роботи: Які нові слова ти запам’ятав? Яке слово тебе зацікавило? Що хотів би повторити? Яке завдання для тебе виявилось найцікавішим? Які відкриття зробив для себе? Чого нового ти навчився? Що тебе здивувало? Які нові ігри тобі сподобалися? Пригадай, хто кому допоміг на занятті? Що запам’яталося найбільше? Перед ким ти хотів би похвалитися успіхами? Чим саме ти пишаєшся після заняття? Чого на занятті тобі не хотілося робити? Чому? Що тобі не вдалося на занятті?

Так, якщо метою роботи з дітьми молодшого дошкільного віку було дати інтелектуальне задоволення від мовленнєвої діяльності та насолоду від процесу та результатів своєї діяльності, то для старших дошкільників – створення ситуації успіху – “Я хочу, я можу, я буду говорити правильно”. *Прийомами формування граматично правильного мовлення* на цьому етапі експериментальної роботи були такі: підказування необхідної граматичної форми, виправлення помилок; порівняння, повторення тощо. Творчому застосуванню граматичних категорій сприяли такі прийоми роботи: *антиципація* (передбачення) під час читання казки, оповідки або будь-якого тексту, аналіз проблемних мовленнєвих ситуацій, насичених різноманітними граматичними категоріями, використання аналогій тощо.

Зауважимо, що для продуктивної організації роботи з дітьми експериментальних груп оптимально використовувався весь час перебування в дошкільному навчальному закладі. Упродовж дня пропонували дітям різноманітні мовленнєві завдання, що сприяють активізації мовлення. Це були творчі граматичні завдання, що виконувалися під час ігрової й опосередковано вмотивовували мовленнєву діяльність. Наводимо приклади декількох таких завдань. Так, *завданнями когнітивно-мовленнєвого типу* були такі: спостереження за об’єктом, експериментальна робота, дослідження об’єкта, пошук рішення завдання, побудова цілого із частин, конструювання об’єкта тощо; *завданнями креативно-мовленнєвого типу* були: діалог, полілог,

моделювання, дитячі словесні інновації (словотворчість), евристичні ситуації, подорож тощо; *завдання організаційно-діяльнісного типу*: самооцінювання, взаємооцінювання, самоконтроль, взаємоконтроль тощо; для дітей старшого дошкільного віку це були *завдання комунікативно-мовленнєвого типу*: вернісаж, виставка, аукціон, змагання, вистава, панорама тощо.

На четвертому етапі експериментальної роботи за спеціально розробленою методикою застосовувалися різні форми організації навчально-мовленнєвої діяльності дітей, методи і прийоми.

*Метою* діяльнісно-творчого етапу (період: березень-травень) було формування творчого ставлення дітей до мовних засобів (дитячі словесні інновації), розвиток граматичного чуття мови. Система роботи з формування граматично правильного мовлення в дітей дошкільного віку на матеріалі морфології і словотворення наведена в додатку Н.

Привертання уваги дітей до матерії слова, до можливих граматичних форм слова, а також до авторських знахідок (*капустоня, капустуся* тощо) давало можливість активізувати дітей низького і нижче від середнього рівня сформованості граматично правильного мовлення. Дітей достатнього і високого рівнів надихали на самостійну творчість вірші, що пропонувались у повсякденному житті. Далі подано вірші, що виявилися найбільш продуктивними для активізації самостійної мовленнєвої діяльності дітей.

### **В капустини – іменини**

Завтра іменини в тітки *капустини*.

Прийде дід-дідище, старий *капустище*.

Прийде з ним бабуся, стара *капустуся*.

Прийдуть два синочки, малі *капусточки*.

Прийдуть і три доні, малі *капустоні*.

Прийде *капустон*, дін-дон-дон!

Прийде вся родина, – каже *капустина*.

(А. Камінчук)

У ластівки – *ластовенятко*, в шовковиці – (*шовковенятко*),  
 В гаю у стежки – (*стежєнятко*), у хмари в небі – (*хмаренятко*),  
 В зорі над садом – (*зоренятко*), вже народилися. Лиш зажурилися  
 Старезна скеля над урвищем та дуба зсохле стовбурище.

(*М. Вінграновський*)

*Жабці* скучно в жабуринні, *жабці* крила б журавлині,  
 Журавлем би скрізь літала, *жабенят* розвеселяла.  
 Журавель летів до бусла, *жабка* в жабуриння вгрузла.

(*Г. Храпач*)

### **Зимувала качечка**

*Чеберяла* качечка на моріг, їй стежинку селезень перебіг,  
 Доки дочалапкала до води – *залило*, *засніжило* всі сліди.  
*Незважають* качечки на біду – *чеберяють* босими по льоду.  
 На бистрину *скочили*, *попливли* – *чепурити* пір'ячко *почали*.  
 Тепер собі з селезнем *гомонять* – йдуть за гаєм весноньку *виглядять*  
 А під тими лапками *тане* лід – *аж* блищить *утоптаний* *теплий* сніг.

(*О. Верененченко*)

Наводимо також фрагмент індивідуально-групового заняття, завданнями якого є навчання дітей граматично правильного мовлення на матеріалі словотворення прислівників.

### **Тип заняття – індивідуально-групове.**

**Мета:** вправляти у вживанні та усвідомленні дитиною прислівників різної семантики, утворених від прикметників на позначення якостей людини за допомогою суфіксу *-о(-е)*.

**Умовні скорочення:** ПВ – прогнозована відповідь.

### **Хід заняття:**

**Експериментатор:** “Хочу тобі розповісти ще одну історію про білочку Проню. Одно разу вона бігла стежинкою до сусіднього лісу на гостини до своєї подружки Люсі.



**1 серія.** По дорозі вона зустріла двох сестричок Сороканіжок, які теж прямували до сусіднього лісу, теж до своєї подружки – сороканіжки.

– Доброго дня, сестрички, – привіталась до них Проня.

– Здрастуй, Проню, – відповіли Сороканіжки. – Чи далеко ти йдеш?

– Іду на гостини до лисички Люсі, – промовила білочка.

– Ой, Пронечко, будинок Люсі зовсім недалеко від будиночка нашої подружки, допоможи нам дібратися якомога швидше до нього, адже самі ми йтимемо дуже довго, а наша подружка скучила за нами, ще й пироги напекла. Зовсім пироги зачерствіють, поки ми доберемося.

Кожному в лісі було відомо, що сестрички Сороканіжки ввічливі та доброзичливі, а тому вони завжди розмовляли як?... (ПВ – увічливо та доброзичливо).

**2 серія.** Білочка допомогла Сороканіжкам улаштуватися в кошику, який вона прихопила із собою. Спочатку одну, а потім іншу сестричку вона лагідно... (ПВ – ласкаво) та ніжно... (ПВ – м'яко, ласкаво) підсадила в кошик і всі разом вирушили в путь до сусіднього лісу.

**3 серія.** Ось і будиночок подруги наших сестричок. Коли Проня підбігла до нього, у віконечку з'явилося обличчя, дуже схоже на добре знайомі обличчя сестричок Сороканіжок.

– Це і є їхня подружка, – здогадалася білочка.

Проте подружка чекала Сороканіжок, але зовсім не Проню, адже вони не були знайомі, виглядала здивованою і навіть задерикуватою, тому і розмовляти з білочкою *почала як?*... (ПВ – здивовано та задерикувато).

Тоді Проня пояснила, що насправді зовсім не вона, а Сороканіжки – її гості. Їм тільки залишилося вилізти з кошика.

До речі, саме це вони зараз і намагалися зробити.

Усе зрозумівши, подружка Сороканіжок подякувала білочці, пригостила її пирогами й Проня побігла до Люсі, яка її вже давно чекала”.

Діяльнісно-творчий етап не обмежувався лише спеціально організованою навчально-мовленнєвою діяльністю, але й ґрунтувався на *опосередкованому впливі*, який частіше виявлявся в самостійній мовленнєвій діяльності дитини.

### **5.7. Порівняльна характеристика рівнів сформованості граматично правильного мовлення в дітей дошкільного віку**

На прикінцевому етапі дослідження були проведені контрольні зрізи за методикою, аналогічною констатувальному експерименту відповідно до кожної групи слів, утворених засобом словозміни, формотворення і словотворення.

Одержані результати аналізувалися й зіставлялися з результатами констатувального експерименту.

Зауважимо, виокремлення критеріїв та рівнів сформованості граматично правильного мовлення дозволило не тільки об'єктивно оцінити якість засвоєння дітьми пропонованого граматичного матеріалу, але й оцінити ефективність методики, внести необхідні корективи.

Як засвідчили результати ранжирування явищ, взаємозв'язок між усвідомленням і здатністю до рефлексії найвищий, дещо нижчий коефіцієнт кореляції між уживанням і усвідомленням та вживанням і здатністю дітей до рефлексії. Проте спостерігався тісний зв'язок між рівнями вживання відприкметникових утворень дітьми старшого дошкільного віку.

Для визначення ефективності запропонованої методики були проведені контрольні зрізи щодо рівнів сформованості граматично правильного мовлення в дітей. Порівняльні дані наведені у таблиці 5.1.

Аналіз результатів, наведених у таблиці, засвідчує зміни на кожному з рівнів. Проаналізуємо таблицю за двома напрямками: за показником “частини мови” та рівневим показником.

Так, у мовленні дітей експериментальних груп відбулися позитивні зміни. Якщо до навчання *на високому рівні сформованості граматично правильного мовлення* (показник – відприкметникові іменники) було 6,9% дітей

експериментальної і контрольної груп, то на прикінцевому етапі цей показник дорівнював 12,7% в експериментальних групах і 7,1% у контрольній групі.

Таблиця 5.1

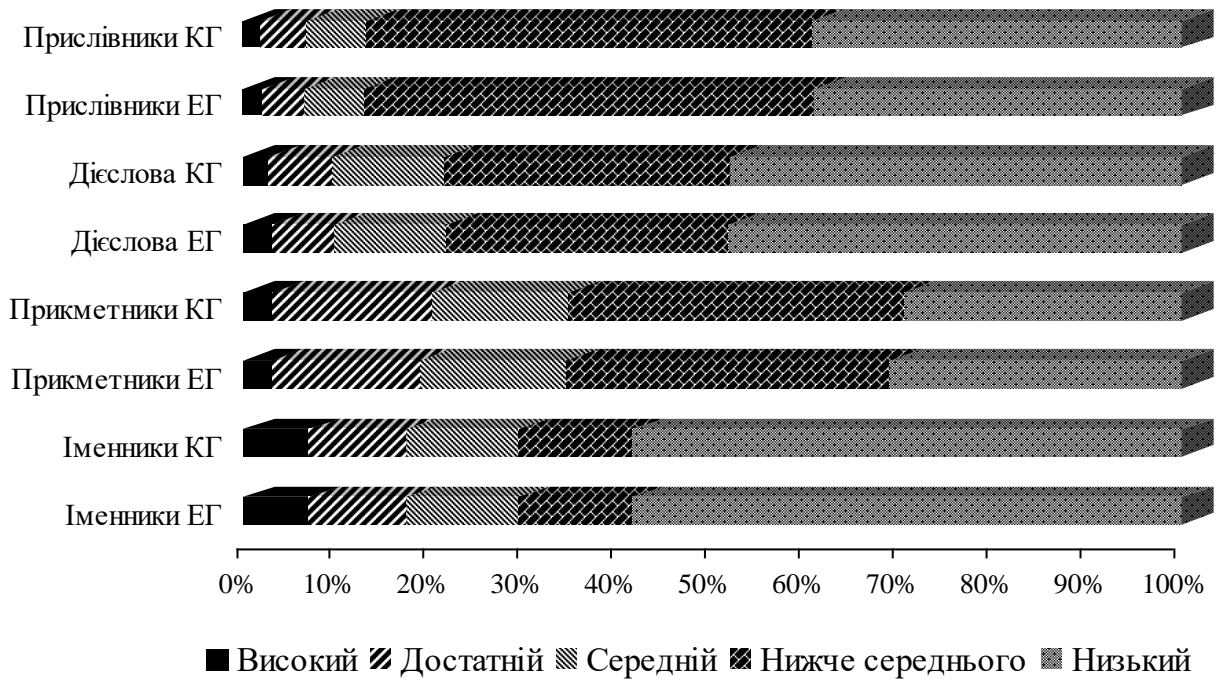
Порівняльні дані рівнів сформованості граматично правильного мовлення в дітей усіх вікових категорій (середній показник, у %)

Частини мови	іменники		прикметники		дієслова		прислівники	
	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
<i>Групи Рівні</i>								
<b>Констатувальний експеримент</b>								
Високий	6,9	6,9	3,0	3,2	3,0	2,75	2,0	1,75
Достатній	10,4	10,4	15,8	17,0	6,7	6,75	4,5	4,93
Середній	12,1	12,1	15,6	14,5	12,0	12,0	6,3	6,52
Нижче середнього	12,1	12,0	34,6	35,8	30,0	30,5	48,0	47,5
Низький	58,5	58,6	31,0	29,5	48,3	48,0	39,2	39,3
<b>Контрольний експеримент</b>								
Високий	12,7	7,1	7,4	3,5	7,8	3,0	5,1	1,8
Достатній	19,1	11,7	27,3	17,9	14,9	7,5	11,4	5,2
Середній	27,5	14,3	25,8	15,3	25,3	13,7	15,6	6,9
Нижче середнього	7,5	12,0	20,4	34,3	21,8	29,8	39,3	46,9
Низький	33,2	54,9	19,1	29,0	30,2	46,0	28,6	39,2

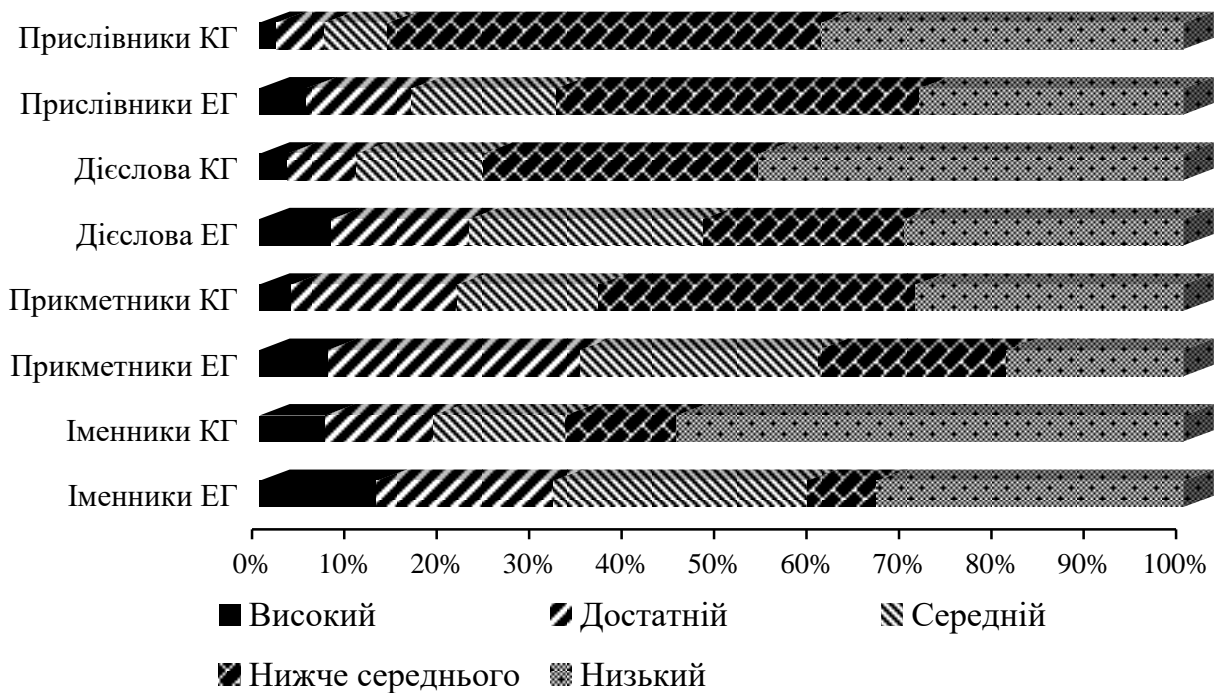
З усіх аналізованих показників (іменники, прикметники, дієслова, прислівники) це найбільш значний приріст показника високого рівня у порівнянні двох груп (ЕГ і КГ).

Якщо дані таблиці 5.1 уможливили навести порівняльні кількісні дані, то діаграми 5.1 і 5.2 унаочнюють розподіл за частинами мови, що мав місце на початку й наприкінці експериментальної роботи.

Проаналізуємо наведені діаграми. Аналіз рівня засвоєння відприкметникових іменників засвідчує позитивні зрушення: 7,4% дітей експериментальних груп (на констатувальному етапі – 3,0%) і 3,5% в контрольних групах (на констатувальному етапі – 3,2%).

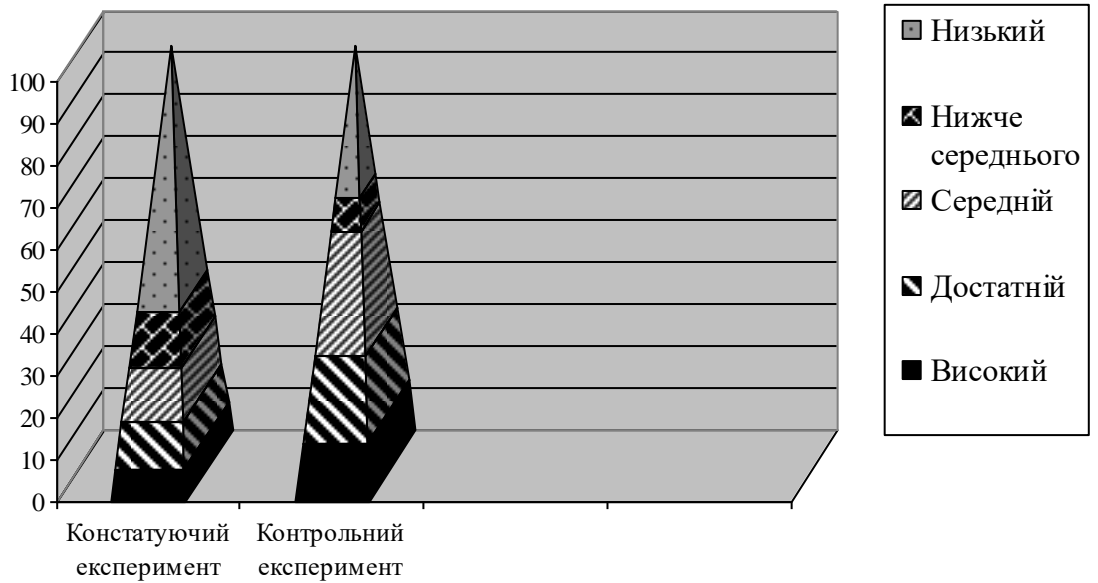


Діаграма 5.1 Розподіл рівнів сформованості граматичного правильного мовлення в дітей на констатувальному етапі експериментальної роботи (за частинами мови, у %)

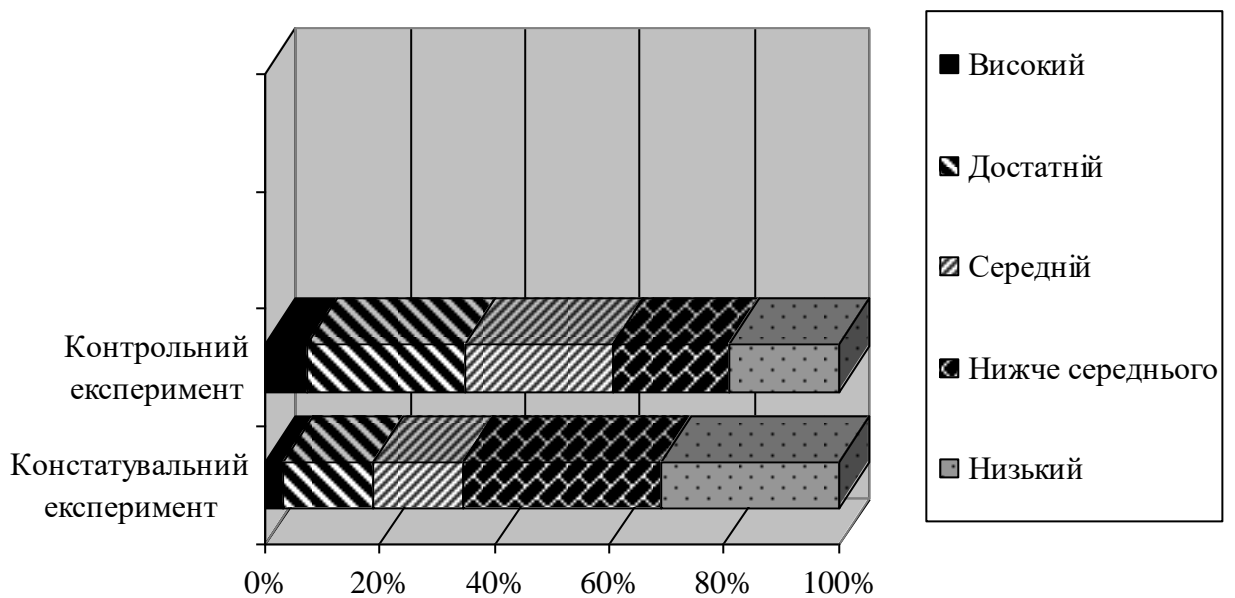


Діаграма 5.2 Розподіл рівнів сформованості граматичного правильного мовлення в дітей на контрольному етапі експериментальної роботи (за частинами мови, у %)

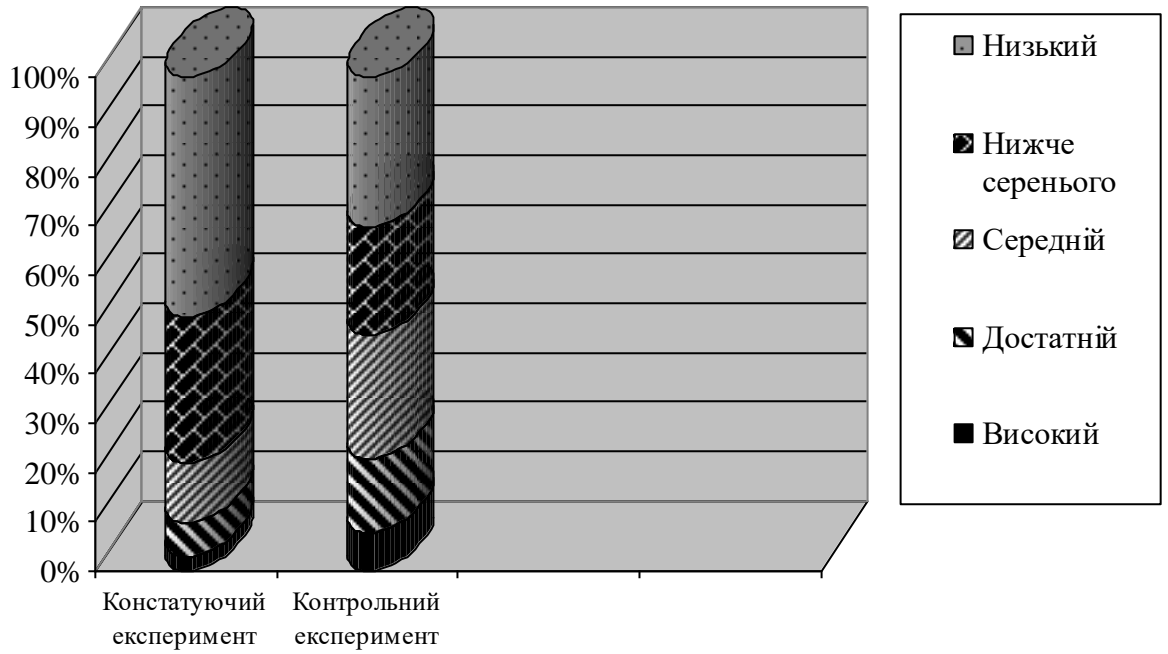
Далі за допомогою діаграм 5.3-5.6 унаочнимо розподіл за рівнями застосування відприкетникових утворень дітьми дошкільного віку.



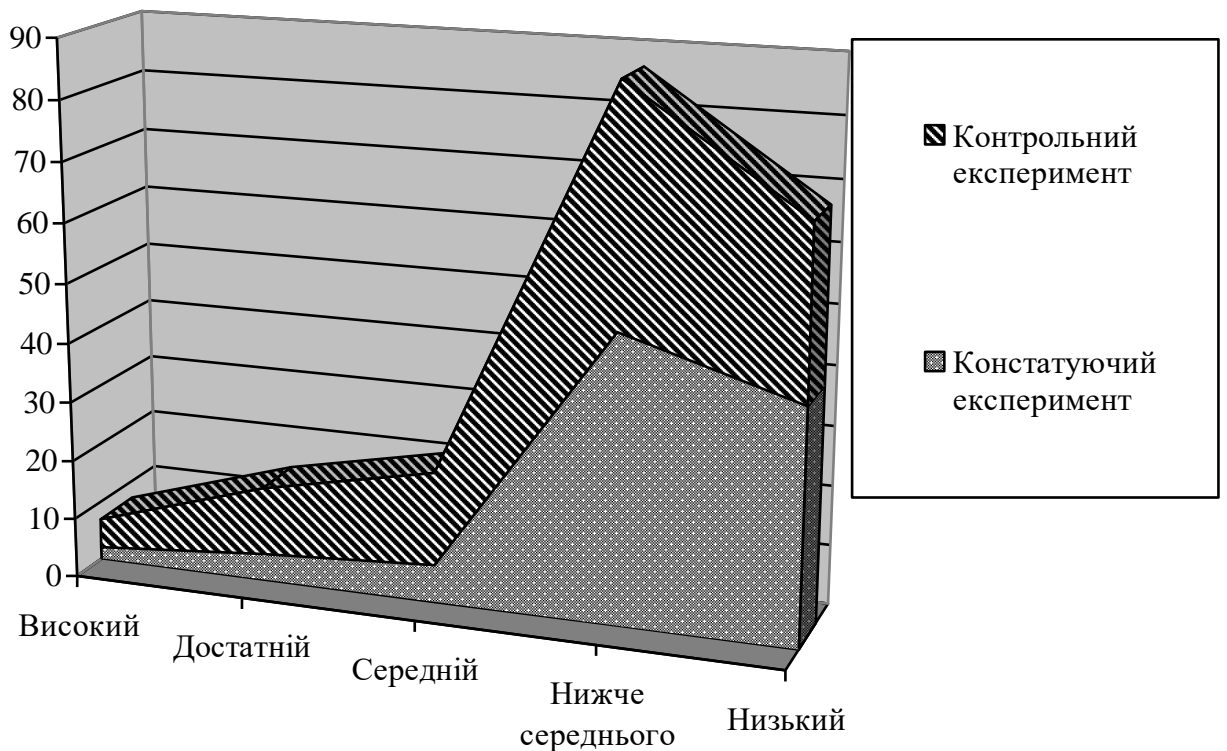
Діаграма 5.3 Розподіл за рівнями застосування відприкетникових іменників дітьми дошкільного віку (у %)



Діаграма 5.4 Розподіл за рівнями застосування відприкетникових прикетників дітьми дошкільного віку (у %)



Діаграма 5.5 Розподіл за рівнями застосування відприкметникових дієслів дітьми дошкільного віку (у %)



Діаграма 5.6 Розподіл за рівнями застосування відприкметникових прислівників дітьми дошкільного віку (у %)

Значні зміни відбулися також у засвоєнні відприкметникових прислівників: 5,1% дітей експериментальних груп (на констатувальному етапі – 2,0%) і 1,8% у контрольних групах (на констатувальному етапі – 1,75%). Незначні зміни в засвоєнні дітьми контрольних груп відприкметникових прислівників зумовлені віковими особливостями дітей та бідністю лексики, що впливає на утворення вищого і найвищого ступеня порівняння прислівників.

*На достатньому рівні* також відбулися позитивні зміни (на прикладі відприкметникових іменників для порівняння: у контрольному експерименті показник ЕГ – 19,1% (на початок експерименту – 10,4%), а КГ – 11,7% (на початок експерименту – 10,4%)), проте слід зазначити, діти високого і достатнього рівнів частіше демонстрували словесні інновації, ніж інші діти. В мовленні дітей цих двох рівнів первісно було багато утворень, які аналізували. Тому помітні зрушення були в лексиці, іноді речення навіть переобтяжувалися засвоєними граматичними формами.

Зазначимо той факт, що в дітей високого і достатнього рівнів відбулися помітні зрушення за всіма аналізованими частинами мови, а свідчить про те, що оволодіння способами словотворення як засобом збагачення лексики, іноді допомагає дошкільнику здійснювати *самостійне засвоєння правил словозміни і формотворення*. На нашу думку, необхідно, щоб у мовленні, яке сприймають діти цих рівнів, було достатньо за обсягом мотивованих одноструктурних і спільнокореневих слів (*ласий – ласун – ласувати – ласо*). Отже, аналіз мовного явища діти достатнього рівня можуть виконати у більшості випадків самостійно.

*Середній рівень сформованості граматично правильного мовлення* також зазнав кількісних змін. Так, на середньому рівні після проведення формувального експерименту (на прикладі іменників) перебувало 27,5% дітей ЕГ (констатувальний експеримент – 12,1%) і 14,3% дітей КГ (констатувальний експеримент – 12,1%). Різниця виявилась істотною.

Поясненням може слугувати як чіткий критерій, що покладено в розподіл рівнів, так і здатність дітей саме середнього рівня до активного розширення

свого мовленнєвого досвіду за умов цілеспрямованого навчання. Аналіз засвоєння відприкметникових утворень (іменники, прикметники, дієслова, прислівники) дітьми середнього рівня експериментальних груп свідчить про значні якісні зрушення. Так, якщо на початку експериментальної роботи показники засвоєння (іменники, прикметники, дієслова, прислівники) були відповідно 12,1%, 15,6%, 12,0%, 6,3%, то на прикінцевому етапі ці результати були відповідно 27,5%, 25,8%, 25,3%, 15,6%. Поясненням значного збільшення кількості дітей саме середнього рівня сформованості граматично правильного мовлення можуть слугувати дві причини, що мають як об'єктивне, так і суб'єктивне підґрунтя.

*Об'єктивною причиною* є неоволодіння дітьми середнього рівня цілісним і диференційованим способом сприймання слова (речення, зв'язного мовлення). Після проведення спеціальної роботи ця причина в експериментальних групах майже усувається, тоді як із дітьми контрольних груп продовжували працювати за чинними програмами, які не передбачають таких форм роботи.

Так, якщо на початку роботи в контрольних групах засвоєння відприкметникових утворень (іменники, прикметники, дієслова, прислівники) відповідно становило 12,1%, 14,5%, 12,0%, 6,52%, то на прикінцевому етапі ці результати були відповідно 14,3%, 15,3%, 13,7%, 6,9%.

*Суб'єктивною причиною*, на наш погляд, є ставлення педагогів, які працювали в контрольних групах, до “середнього рівня” взагалі. Традиційний розподіл дітей на три рівні (високий, середній і низький) є не що інше, як педагогічний штамп, який заважає вихователів бачити, що до середнього рівня належать діти, які вище низького рівня за мінімальними кількісними показниками і нижче високого за максимальними, які висунув дорослий до мовлення дитини (причому в більшості випадків орієнтуючись на своє бачення якісних характеристик граматично правильного мовлення).

Процес формування граматично правильного мовлення дітей середнього рівня експериментальних груп передбачав збагачення й активізацію словника мотивованою лексикою, оволодіння способами словотворення на рівні



усвідомлення свого словотворення, розвиток словотвірних можливостей, а також уміння користуватися словотвірними навичками у зв'язному мовленні. Власне, такий підхід до організації навчання дітей середнього рівня і дав високі зафіксовані позитивні результати.

Як засвідчили експериментальні дані, позитивні зміни відбулись у кількісних показниках щодо належності дітей *до рівня засвоєння нижче від середнього*.

В експериментальних групах на рівні, нижче від середнього після проведення формувального експерименту (на прикладі відприкметникових іменників, прикметників, дієслів, прислівників) було відповідно 7,5% (на констатувальному етапі було – 12,1%), 20,4% (було – 34,6%), 21,8% (було – 30%), 39,3% (було – 48,0%). У контрольних групах відповідно – 12% (було – 12,0%), 34,3% (було – 35,8%), 29,8% (було – 30,5%), 46,9% (було – 47,4%). На нашу думку, причиною замалих позитивних зрушень у контрольних групах є мовленнєве середовище, у якому відбувалося формування граматично правильного мовлення дитини. В цьому випадку відставання може бути наслідком негативного мовленнєвого впливу оточуючих дорослих.

Особливі зрушення відбулися в мовленні дітей з *низьким рівнем сформованості граматично правильного мовлення*, що навчалися за експериментальною програмою.

Так, в експериментальних групах на низькому рівні після проведення формувального експерименту (на прикладі відприкметникових іменників, прикметників, дієслів, прислівників) було відповідно 33,2% (на констатувальному етапі було – 58,5%), 19,1% (було – 31,0%), 30,2% (було – 48,3%), 28,6% (було – 39,2%). У контрольних групах відповідно – 54,9% (було – 58,6%), 29,0% (було – 29,5%), 46,0% (було – 48,0%), 39,2% (було – 39,3%).

Зауважимо, що з метою фіксування процесу становлення граматично правильного мовлення в дітей низького вихідного рівня пропонувалися вихователям експериментальних груп неухильно дотримуватися принципу

диференційованого підходу до індивідуального мовленнєвого розвитку кожної дитини.

На нашу думку, *об'єктивні причини* низького рівня сформованості граматично правильного мовлення пов'язані зі специфікою визрівання мозку дитини. Індивідуальні особливості нерівномірного розвитку окремих відділів мозку, наявність незначних відхилень у роботі цих відділів можуть у подальшому негативно вплинути на формування систем, що забезпечують певні функції (пам'ять, мислення, мовлення), ще одним поясненням є не оволодіння дітьми цього рівня первинним орієнтаціям у мовному матеріалі (фонемі, морфемі, слова).

*До суб'єктивних причин* можна віднести не тільки і не стільки недостатню (або несвоєчасну) сформованість функціональних систем психіки дитини, скільки методично недоцільні, неправильні (іноді – безграмотні) дії дорослих, які переймаються формуванням граматично правильного мовлення дітей дошкільного віку.

Певні позитивні зрушення на всіх рівнях (високий, достатній, середній, нижче від середнього, низький) контрольних груп можна пояснити природними здобутками дітей, а також особливостями впливу традиційних методик, за якими працювали вихователі контрольних груп.

## **ВИСНОВКИ З П'ЯТОГО РОЗДІЛУ**

Аналіз експериментальних даних засвідчив ефективність запропонованої методики формування граматично правильного мовлення в дітей дошкільного віку.

*Головною умовою успішності* процесу формування граматично правильного мовлення є спеціально організований зміст навчання, який ґрунтується на використанні певних форм взаємозв'язку мови і мовлення і створення культурного мовленнєвого середовища.

*Зміст навчання* повинен охоплювати конкретний лексичний матеріал, який підлягає засвоєнню; дотеоретичні знання про правила морфології і способи словотворення, які діти засвоюють у процесі інтуїтивного узагальнення спеціально дібраного дорослим лексико-граматичного матеріалу; обсяг граматичних умінь і навичок, оцінно-контрольних дій, якими має оволодіти дитина наприкінці спеціально організованого навчання.

Чинники, що впливають на процес формування навичок граматично правильного мовлення, *можна виокремити у три групи*: актуальний стан мовленнєвого досвіду дитини дошкільного віку, навчальна програма, що реалізується в освітньому процесі, й рефлексія.

Першим чинником, що впливає на формування граматичних навичок, є стан мовленнєвого досвіду, який охоплює практичне оволодіння рідною мовою, а також емпіричні узагальнення спостережень над мовою, зроблені її носієм незалежно від спеціальних знань про мову. Другим чинником є реалізація навчальної програми, проте не можна відокремлювати особистісні якості педагога, його професійну компетентність від змісту програми, яку він реалізує. Наступним чинником є рефлексія. Прагнення педагога до розвитку в дитини рефлексії під час формування граматично правильного мовлення – це той процес, завдяки якому звернення до минулого мовленнєвого досвіду дошкільника допоможе організувати взаємозв'язок між новими знаннями та вже наявними (актуальними).

Відпрацювання запропонованої лінгводидактичної моделі формування граматично правильного мовлення дозволило створити і практично реалізувати такі *педагогічні умови*: забезпечення взаємозв'язку пріоритетних напрямів навчально-мовленнєвої діяльності і мовленнєвого досвіду дитини; формування в дошкільників необхідних практичних граматичних знань, умінь і навичок за допомогою спеціально розробленої методики; практичне засвоєння дітьми правил морфології і способів словотворення на заняттях з навчання мови і розвитку мовлення; застосування різних форм організації навчально-мовленнєвої діяльності дошкільників, ефективних методів і прийомів роботи.

Отриманню позитивних результатів експериментальної роботи і підтвердженню висунутої на початку дослідження гіпотези сприяла реалізація етапів формування граматично правильного мовлення в дошкільників, а саме: *пропедевтично-превентивного, репродуктивно-диференційованого, нормативно-адаптивного і діяльнісно-творчого*. Кожний етап роботи над формуванням граматично правильного мовлення в дітей дошкільного віку мав свою конкретну мету, яка реалізовувалася через певні пріоритетні завдання.

Метою першого, пропедевтично-превентивного етапу було оволодіння дошкільниками способами первинного орієнтація в мовному матеріалі на рівні фонем, морфем, слова.

Другим етапом реалізації дидактичної моделі формування граматично правильного мовлення дітей дошкільного віку було визначено репродуктивно-диференційований. Метою другого етапу було оволодіння дітьми цілісним і диференційованим способом сприймання слова (фрази, зв'язного мовлення).

Мета третього, нормативно-адаптивного, етапу реалізовувалася завдяки дитиною мовних засобів (словозміна, формотворення, словотворення). Метою діяльнісно-творчого етапу було формування творчого ставлення дітей до мовних засобів (дитячі словесні інновації), розвиток граматичного чуття мови.

Розроблений і апробований зміст експериментальної програми формування граматично правильного мовлення в дітей дошкільного віку ми розглядаємо не лише як завершену методичну систему, але й як схему лінгводидактичного експерименту, що дає змогу продовжувати здійснювати апробацію деяких підходів.

## ВИСНОВКИ

У дисертації наведено теоретичне узагальнення і нове вирішення наукової проблеми, що виявляється в розробці й теоретичному обґрунтуванні лінгводидактичної моделі і методичної системи формування граматично правильного мовлення в дітей дошкільного віку.

У дослідженні представлено принципово новий концептуально-методичний підхід до проблеми формування граматичної правильності мовлення в дітей дошкільного віку, що розглядається як базовий рівень формування мовної особистості в дошкільному віці; науково обґрунтовано й апробовано модель формування граматично правильного мовлення, що поєднує такі компоненти: спільну (партнерську) діяльність, спеціально організовану навчально-мовленнєву діяльність і самостійну мовленнєву діяльність дитини, доведено ефективність використання моделі.

Уперше процес формування граматично правильного мовлення вивчався не лише в умовах навчально-мовленнєвої діяльності, але й у ситуаціях нестимульованого мовлення. У процесі дослідження було систематизовано й узагальнено стадії становлення мовно-мовленнєвого розвитку дитини дошкільного віку.

*Формування граматично правильного мовлення* в дітей дошкільного віку приводить до засвоєння ними практичних знань про мову, оволодіння граматичним чуттям мови і граматичною правильністю мовлення.

*Феномен граматичної правильності мовлення* розглядається як явище, взяте в його цілісності, неповторності, в єдності з його сутністю, що набувається дитиною в процесі мовленнєвого досвіду.

*Під процесом формування граматично правильного мовлення* розуміємо практичне засвоєння дітьми дошкільного віку граматичної будови мови як чіткої системи мовних одиниць і правил їх функціонування у сфері морфології, словотворення та синтаксису, а також активне їх застосування під час мовленнєвого спілкування.

Навчання граматично правильного мовлення розглядається як вплив на мовлення дітей у повсякденному житті (опосередковане навчання) і на заняттях (пряме навчання). У повсякденному житті дорослий сприяє мовленнєвому розвитку дитини (здійснює мовленнєвий супровід) у партнерській діяльності.

*Навчально-мовленнєва діяльність дитини дошкільного віку* – це спеціально організований дорослими процес, основою якого є систематизована форма спілкування, що забезпечує мовленнєвий розвиток дошкільника. Мовленнєвий розвиток дитини дошкільного віку – це процес набуття оптимального щодо віку кола лінгвістичних уявлень, граматичних умінь і навичок, розвиненість мовлення, сформованість мовленнєвої активності, самостійність у наслідуванні мови та остенсивному оволодінні лінгвістичною інформацією, вміння використовувати різноманітні засоби спілкування.

*Індивідуальний мовленнєвий розвиток* підпорядковується загальній закономірності – він знаходиться під впливом двох головних факторів, що взаємодіють – внутрішнього (програма спадкоємності) і зовнішнього (навколишнє середовище).

Різні явища граматичної будови мови (морфології, словотворення, синтаксису) дитина дошкільного віку засвоює по-різному, на кожному віковому етапі є свої відмінності – досягнення і невдачі. Так, спочатку дитина оволодіває у молодшому та середньому дошкільному віці системою словозміни – відмінювання, дієвідмінювання, а потім у старшому – способами словотворення. Критичне ставлення до своїх мовленнєвих дій, точне знання норм словотворення починає складатися лише на початку сьомого року життя. Саме свідомий вибір дитиною дошкільного віку необхідних граматичних засобів у процесі побудови зв'язного висловлювання дає їй змогу вільно користуватися мовними засобами під час спілкування. На засвоєння дітьми елементів граматичної системи мови впливають два основних чинники: залежність від простоти або складності мовного явища та ступеня його комунікативної значущості.

У процесі дослідження було з'ясовано критерії сформованості граматично правильного мовлення в дітей: активне вживання відприкметникових утворень у мовленні згідно з правилами морфології й словотворення, усвідомлення їх у конкретній ситуації та поза нею, пояснення значення слова, творення похідних слів, усвідомлення словотворчої семантики. Це дало підстави визначити рівні сформованості граматично правильного мовлення в дітей дошкільного віку, а саме: високий, достатній, середній, нижче від середнього, низький.

Аналіз стану методичної роботи з педагогічними кадрами щодо формування граматично правильного мовлення дітей, які відвідують дошкільні навчальні заклади, засвідчив, що більшість вихователів усвідомлює важливість і необхідність організації навчально-мовленнєвої діяльності, а також величезні невикористані мовно-мовленнєві потенції дошкільників. Педагоги приділяють недостатньо уваги пропедевтично-превентивним заходам щодо запобігання морфологічним і словотвірним помилкам у мовленні дошкільників, здебільшого підходять до розв'язання проблеми тільки з позиції відпрацювання окремих граматичних умінь і навичок, ігнорують необхідність формування граматично правильного мовлення за всією сукупністю підсистем (морфологія, словотворення, синтаксис).

Отже, виявилась суперечність між потенційними можливостями дошкільників щодо засвоєння граматичної будови мови, з одного боку, та недостатньою розробленістю методики формування граматично правильного мовлення в дітей дошкільного віку, з іншого.

Кількісний і якісний аналіз результатів констатувального експерименту показав, що залежно від мети й змісту навчання, рівня сформованості граматично правильного мовлення взаємозв'язок самостійної мовленнєвої і навчально-мовленнєвої діяльності у різних дітей виявився по-різному. Так, якщо до високого рівня сформованості граматично правильного мовлення (за визначеними уніфікованими критеріями засвоєння дітьми відприкметникових іменників) було віднесено 6,9% дітей експериментальної і контрольної груп, то

достатнього рівня досягли 10,4% дітей експериментальної і контрольної груп, середнього і нижче від середнього рівнів – по 12,1% дітей обох груп, а низького рівня сформованості було виявлено 58,5% дітей ЕГ (58,6% дітей КГ).

За визначеними уніфікованими критеріями засвоєння дітьми відприкметникових прикметників розподіл мав такий вигляд: високий рівень сформованості констатовано у 3,0% дошкільників експериментальної групи (у 3,2% дітей КГ), показники достатнього і середнього рівнів були близькі – 15,8% дітей ЕГ (17,0% дітей КГ) і 15,6% ЕГ (14,5% КГ).

У порівнянні із засвоєнням відприкметникових іменників є достатньо великі розбіжності в засвоєнні відприкметникових прикметників дітьми нижче від середнього і низького рівнів. Дошкільників, які мали показники нижче від середнього рівня засвоєння дериватів, було 34,6% в ЕГ і 35,8% у КГ, тоді як низький рівень засвоєння мали 31,0% дітей ЕГ і 29,5% КГ.

За визначеними уніфікованими критеріями засвоєння дітьми відприкметникових дієслів розподіл за рівнями різнився від попередньо наведених даних, проте суттєвої різниці не виявлено. Так, до високого рівня засвоєння згаданих дериватів було віднесено 3,0% дітей ЕГ (2,75% – в КГ), достатнього рівня досягло 6,7% дітей ЕГ і 6,75% дітей КГ, середній рівень засвоєння було констатовано у 12% дітей як експериментальної, так контрольної груп, нижче від середнього рівня в експериментальній групі було 30,0% дітей (30,5% у КГ), тоді як низький рівень засвоєння мали 48,3% дітей ЕГ і 48,0% КГ. Показовими є одержані дані щодо засвоєння дітьми відприкметникових прислівників.

У порівнянні з іншими відприкметниковими утвореннями, прислівники були найбільш уразливою категорією щодо засвоєння дошкільниками (за визначеними уніфікованими критеріями): до високого рівня було віднесено лише 2,0% дітей ЕГ (1,75% дітей КГ), достатнього і середнього рівнів засвоєння досягли відповідно 4,5% дітей ЕГ (4,93% КГ) і 6,3% дітей ЕГ (6,52% КГ).

Нижче від середнього і низького рівнів засвоєння згаданих похідних було відповідно 48,0% і 39,2% дітей ЕГ (47,5% і 39,3% КГ).



За умов стихійного становлення граматично оформленого рідного мовлення процес відбувається надзвичайно повільно, а дитина може надовго затриматися на певній стадії мовно-мовленнєвого розвитку. Доведено, що для дитини дошкільного віку на перших стадіях не існує мовленнєвої діяльності окремо від предметної, тому об'єктом її орієнтування є не мовленнєва діяльність, а єдине смислове ціле, подія, яка подана у реченні (іноді – фразі, дискурсі).

На наступних стадіях змінюється ставлення дитини до мовленнєвої дійсності. Ця дійсність уже є особливою, відмінною від предметної. Для всіх стадій мовно-мовленнєвого розвитку дитини типовим є обмежений і нестійкий характер орієнтації на ті чи інші сторони мовної дійсності, коли дошкільник орієнтується або на семантичний, або на формальний бік мовлення.

Наприкінці старшого дошкільного віку гендерні відмінності у вживанні дітьми відприкметникових утворень є найбільш суттєвими. Причину активного застосування в мовленні відприкметникових утворень дівчатками вбачаємо як у психологічних особливостях, так і гендерних настановах дорослих, які їх оточують (активне вживання іменників і прикметників із гіпокористично-демініутивними суфіксами).

Стрижнем експериментальної системи є лінгводидактична модель і методика формування граматично правильного мовлення, що здійснювались у чотири взаємопов'язані етапи: пропедевтично-превентивний, репродуктивно-диференційований, нормативно-адаптивний і діяльнісно-творчий, на кожному з них у мовлення дітей дошкільного віку послідовно вводилися граматичні категорії. Система формування граматично правильного мовлення в дітей дошкільного віку значно складніша, ніж у молодших школярів.

Було виокремлено етапність у роботі щодо формування граматично правильного мовлення, а також принципи, засоби, методи і прийоми формування граматично правильного мовлення в дошкільників на кожному із зазначених етапів.

Ефективність проведеного експериментального навчання було з'ясовано в процесі контрольного експерименту. Порівняльний аналіз рівнів сформованості граматично правильного мовлення в дітей експериментальних і контрольних груп засвідчив позитивний вплив запропонованої методики формування граматично правильного мовлення.

З усіх показників, що аналізувалися (іменники, прикметники, дієслова, прислівники), найбільш значним був *приріст показника високого рівня* у порівнянні двох груп (ЕГ і КГ). Аналіз рівня засвоєння відприкметникових іменників засвідчив позитивні зрушення: 7,4% дітей експериментальних груп (на констатувальному етапі – 3,0%) і 3,5% у контрольних групах (на констатувальному етапі – 3,2%). Значні зміни відбулися також у засвоєнні відприкметникових прислівників: 5,1% дітей експериментальних груп (на констатувальному етапі – 2,0%) і 1,8% у контрольних групах (на констатувальному етапі – 1,75%).

*На достатньому рівні* також відбулися позитивні зміни (на прикладі відприкметникових іменників): у контрольному експерименті показник ЕГ – 19,1% (на початок експерименту – 10,4%), а КГ – 11,7% (на початок експерименту – 10,4%), проте слід зазначити, діти високого і достатнього рівня частіше демонстрували приклади словесних інновацій, ніж інші діти.

*Середній рівень* сформованості граматично правильного мовлення також зазнав кількісних змін. Так, на середньому рівні після проведення формувального експерименту (на прикладі іменників) перебувало 27,5% дітей ЕГ (констатувальний експеримент – 12,1%) і 14,3% дітей КГ (констатувальний експеримент – 12,1%). Аналіз засвоєння відприкметникових утворень (іменники, прикметники, дієслова, прислівники) свідчить про значні зрушення. Так, якщо на початку експериментальної роботи ці показники були відповідно 12,1%, 15,6%, 12,0%, 6,3%, то на прикінцевому етапі ці результати становили відповідно 27,5%, 25,8%, 25,3%, 15,6%.

Як засвідчили експериментальні дані, позитивні зміни відбулись у кількісних показниках щодо належності дітей *до рівня, нижче від середнього*. В

експериментальних групах на рівні, нижчому від середнього, після проведення формувального експерименту (на прикладі відприкметникових іменників, прикметників, дієслів, прислівників) було відповідно 7,5% (на констатувальному етапі було – 12,1%), 20,4% (було – 34,6%), 21,8% (було – 30%), 39,3% (було – 48,0%). У контрольних групах відповідно – 12% (було – 12,0%), 34,3% (було – 35,8%), 29,8% (було – 30,5%), 46,9% (було – 47,4%).

Особливі зрушення відбулися в мовленні дітей з *низьким рівнем сформованості граматично правильного мовлення*, що навчалися за експериментальною програмою. Так, в експериментальних групах на низькому рівні після проведення формувального експерименту (на прикладі відприкметникових іменників, прикметників, дієслів, прислівників) було відповідно 33,2% (на констатувальному етапі було – 58,5%), 19,1% (було – 31,0%), 30,2% (було – 48,3%), 28,6% (було – 39,2%). У контрольних групах відповідно – 54,9% (було – 58,6%), 29,0% (було – 29,5%), 46,0% (було – 48,0%), 39,2% (було – 39,3%).

Певні позитивні зрушення у всіх рівнях контрольних груп можна пояснити природними задатками дітей, а також особливостями впливу традиційних методик, за якими працювали вихователі контрольних груп. Можливість організації роботи щодо формування граматично правильного мовлення в дітей дошкільного віку не викликає сумніву. Доцільність організації навчання на тому чи іншому віковому етапі та досягнення високого і достатнього рівня сформованості граматично правильного мовлення в дітей експериментальної групи зумовлено вимогами державних документів до компетентності дошкільника в мовленнєвій діяльності.

Аналіз результатів експериментальної роботи дав змогу виявити *закономірності* формування граматично правильного мовлення в дітей дошкільного віку:

1) продуктивність та ефективність засвоєння граматичних категорій іменника залежить як від морфологічних особливостей цієї частини мови (рід,

число, відмінок), так і від рівня сформованості мовних і мовленнєвих умінь і навичок у дітей;

2) засвоєння граматичних категорій прикметника більшою мірою, ніж засвоєння лексики, пов'язане з когнітивним розвитком дитини, її мовленнєвою активністю і самостійністю, тобто існує кореляція між збагаченням лексики й засвоєнням правильних граматичних форм;

3) темпи засвоєння відприкметникових іменників, прикметників, дієслів (їх кількісна і якісна характеристики) залежать від рівня усвідомлення дітьми семантико-словотвірної структури деад'єктивних прикметників із певним словотвірним значенням, тоді як темпи засвоєння відприкметникових прислівників залежать від рівня усвідомлення дітьми незмінюваності цієї частини мови;

4) мовленнєва активність і практичне застосування правил морфології, а також способів словотворення залежать безпосередньо від усвідомлення дітьми дошкільного віку семантико-словотвірної структури вживаних відприкметникових іменників, деад'єктивних прикметників, відприкметникових дієслів; практичне застосування прислівників залежить безпосередньо від усвідомлення дітьми можливостей і засобів реалізації словотвірного потенціалу;

5) засвоєння семантико-словотвірних значень структури деад'єктивних прикметників із словотвірними значеннями “неповний вияв ознаки” і “сильний вияв ознаки”, відприкметникових дієслів із словотвірними значеннями “набувати ознаки” і “наділяти ознакою” має певні труднощі. Причиною виникнення цих труднощів є обмеженість лексики (а звідси – й сенсорного досвіду), а також психологічні особливості кожного вікового періоду;

Засвоєння граматичної будови рідної мови має певну послідовність: спочатку засвоюється все типове, всі продуктивні форми зі сфери морфології і словотворення; все не типове, виняткове, екстраординарне, що порушує норми системи мови, дитиною відкидається, витискується з мовлення; поступово

мовні зразки переймаються цілісно шляхом наслідування мовлення людського оточення.

У результаті дослідження визначено *тенденції* формування граматично правильного мовлення в дітей дошкільного віку: щоденний досвід мовленнєвого спілкування виступає внутрішнім тлом, на якому формується усвідомлення дитиною мовних явищ у процесі її участі в різних видах діяльності.

Доведено, що діти молодшого й середнього дошкільного віку назви носіїв ознак утворюють від основ прикметників здебільшого за допомогою суфіксальних морфем. Ядро цієї словотвірної категорії становлять словотвірні типи із суфіксами *-ок, -ик, -ець, -к(а), -иц(я)*.

У мовленні дітей усіх вікових груп найчисленнішими серед відприкметникових іменників є утворення зі словотвірним значенням “носій ознаки”. Дошкільники утворюють переважно моносемічні слова.

У мовленні дітей середнього і старшого дошкільного віку більшість утворень у межах словотвірного значення “неповний вияв ознаки” мають однакові значення і різняться сферою й частотою вживання або емоційним забарвленням. Мовлення дітей молодшого дошкільного віку має більш емоційне забарвлення завдяки деад’ективам із суфіксами *-есеньк-, -ісінк-, -усінк-*.

Серед утворених дітьми дошкільного віку відприкметникових дієслів переважають деад’ективи із суфіксами *-і-, -ну-* зі словотвірним значенням “набувати ознаки”, для дітей молодшого дошкільного віку становлять труднощі спроби утворити дієслово з словотвірним значенням “наділяти ознакою”. У мовленні *дітей середнього і старшого дошкільного віку* переважають прикметникові утворення зі словотвірним значенням “набувати ознаки”, що виражають зовнішні ознаки чогось або когось, які здебільшого різняться сферою й частотністю вживання або емоційним забарвленням.

*Для дітей усіх вікових груп* труднощі становлять утворення відприкметникових дієслів зі словотвірним значенням “наділяти ознакою”.

Аналіз уживання дітьми молодшого дошкільного віку прислівників показав, що серед утворюваних ними відприкметникових дериватів переважають суфіксальні, утворені за допомогою суфікса *-o(-e)*; конфіксів *-по-...-ому*; *з-(с-)...-а(-у)*; *на-...-о*. У мовленні дітей середнього і старшого дошкільного віку спостерігається більшість утворень, що виникли шляхом додавання суфіксів *-o(-e)*, *-и*; конфіксів *по-...-ому*, *з-(с-)...-а(-у)*, *на-...-о*, *за-...-ки*.

Урахування результатів експерименту дає підстави вважати, що робочу гіпотезу підтверджено, мети досягнуто, оскільки процес формування граматично правильного мовлення став ефективним завдяки особливій організації навчально-мовленнєвої діяльності, в якій поєдналися структурний, когнітивний, граматичний і комунікативний аспекти, а також створення культурного мовленнєвого середовища, в якому граматична правильність мовлення як базовий рівень мовної особистості цілеспрямовано формувалася впродовж усього перебування дитини в дошкільному навчальному закладі.

Виконане дослідження не претендує на остаточне розв'язання піднятої проблеми. Актуальними в перспективі видаються напрями дослідної роботи щодо вивчення кількісних і якісних зрушень у мовно-мовленнєвому розвитку дітей, що відбувається в процесі засвоєння синтаксичного ладу мови.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Аверихин Г. Обучение грамматически правильной речи // Дошк. восп. – 1965. – № 6. – С.24-26.
2. Адмони В.Г. Основы теории грамматики. – М.; Л.: Наука, 1964. – 105 с.
3. Адмони В.Г. Грамматический строй как система построения и общая теория грамматики. – Л.: Наука, 1988. – 238 с.
4. Айдарова Л.И. Формирование лингвистического отношения к слову у младших школьников // Вопр. психологии. – 1964. – № 5. – С. 55-71.
5. Айдарова Л.И. Возможности ребенка и школьная грамматика // Нач.школа. – 1964. – № 10. – С.25-28.
6. Айдарова Л.И., Савельева Т.М. О возможности овладения младшими школьниками методом лингвистического анализа // Вопр. психологии. – 1972. – № 3. – С.85-95.
7. Айдарова Л.И., Горская Л.Я., Цукерман Г.А. Психологические проблемы введения первоклассников в ситуацию исследования родного языка // Вопр. психологии. – 1976. – № 2. – С.83-95.
8. Айдарова Л.И. Психологические проблемы обучения младших школьников русскому языку. – М.: Педагогика, 1978. – 144 с.
9. Аксарина Н.М. Важнейшие факторы развития речи детей раннего возраста // Вопросы педагогики раннего детства / Под ред. Н.Аксариной и Е.Радиной. – М.: Просвещение, 1964. – С.31-59.
10. Алексеева М.М., Яшина В.И. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников: Учебное пособие для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений. – М.: Академия, 1998. – 400 с.
11. Алексюк А.М. Методи навчання і методи учіння. – К.: Знання, 1980. – 48 с.
12. Алмаев Н.А. Психологические основания выбора слов при построении речи: Автореф. дис... канд. псих. наук: 19.00.01. – М., 1997. – 25 с.
13. Анохин П.К. Биология и нейрофизиология условного рефлекса. – М.: Медицина, 1968. – 547 с.

14. Анохин К.В. Молекулярные сценарии консолидации долговременной памяти // Журн. высш. нерв. деят. – 1997. – Т.47. – Вып. 2. – С. 261-279.
15. Антоненко М. Про дидактичну майстерність учителя // Поч. школа. – 1998. – № 9. – С. 15-18.
16. Анцыферова Л.И. К психологии личности как развивающейся системы // Психология формирования и развития личности. – М.: Наука, 1981. – С.3-19.
17. Апресян Ю.Д. Дейксис в лексике и грамматике и наивная модель мира // Семиотика и информатика. – М., 1986. – Вып. 28. – С. 5-33.
18. Аркадьева Т.Г. Семантико-ассоциативный компонент в значении окказионализмов детской речи // Детская речь: Проблемы и наблюдения: Межвуз. сб. научных трудов. – Л.: ЛГПИ, 1989. – С. 54-64.
19. Аркин Е.А. Ребёнок в дошкольные годы / Под ред. А.В.Запорожца и В.В.Давыдова. – М.: Просвещение, 1967. – 445 с.
20. Арутюнова Н.Д. Дискурс // Лингвистический энциклопедический словарь. – М.: Сов. энциклопедия, 1990. – С.136-137.
21. Арушанова А.Г. Познавательная активность в процессе освоения способов словообразования // Развитие речи дошкольника. – М.: АПН СССР, 1990. – С.39-53.
22. Арушанова А.Г, Юртайкина Т.М. Методика обследования речевого развития // Дошк. воспитание. – 1991. – № 7. – С.51-52.
23. Арушанова А.Г. Парадоксы детской грамматики // Дошк. воспитание. – 1991. – № 7. – С.47-48.
24. Арушанова А.Г. Методика развития речи и обучения началам грамоты: Теоретический курс. Книга авторизованного изложения. – М.: МЭГУ, 1995. – 169 с.
25. Арушанова А.Г., Николайчук Г.И. Грамматические игры и упражнения: младший дошкольный возраст // Дошк. воспитание. – 1996. – № 2. – С.73-80. – № 3. – С.71-78.



26. Арушанова А.Г. Старшая группа: формирование грамматического строя речи // Дошк. воспитание. – 1997. – №1. – С.42-49.
27. Арушанова А.Г. Речь и речевое общение детей. – М.: Мозаика-Синтез, 1999. – 272 с.
28. Асіїв Л.В. Морфологічні явища у прикметниках сучасної української літературної мови: Автореф. дис... канд. філол. наук. – Львів, 1994. – 18 с.
29. Асмолов А.Г. Личность как предмет психологического исследования. – М.: МГУ, 1984. – 104 с.
30. Аткинсон Р. Человеческая память и процесс обучения. – М.: Прогресс, 1980. – 527 с.
31. Ахманова О.С. Словарь лингвистических терминов. – М.: Сов. энциклопедия, 1996. – 607 с.
32. Ахутина Т.В. Порождение речи. Нейролингвистический анализ синтеза. – М.: МГУ, 1989. – 214 с.
33. Бабанский Ю.К., Федоренко Л.П. Принципы обучения русскому языку: Пособие для учителей. – М.: Просвещение, 1973. – 160 с.
34. Бабанский Ю.К. Избранные педагогические труды / Сост. М.Ю.Бабанский. – М.: Педагогика, 1989. – 560 с.
35. Бабич Н.Д. Основы культуры мовлення. – Львів: Світ, 1990. – 232 с.
36. Баев Б.Ф. Психологія внутрішнього мовлення. – К.: Рад. школа, 1966. – С.72-89.
37. Базжина Т.В. Психолінгвістический анализ некоторых этапов доречевого развития // Становление речи и усвоение языка ребенком. – М.: Изд-во Моск. Ун-та, 1986. – С.6-20.
38. Базовий компонент дошкільної освіти в Україні // Дошк. виховання. – 1999. – № 1. – С.6-19.
39. Батова Д. Комплексна методика за училищна зрелост на 6-7 годишни деца. – София: Фондация “Програма СтЕпка по СтЕпка”, 1999. – 23 с.
40. Бачинський П. Материнська мова та інтелект // Дошк. виховання. – 2002. – № 3. – С.3-5.

41. Безпояско О.К, Городенська К.Г., Русанівський В.М. Граматика української мови. Морфологія. – К.: Либідь, 1993. – 336 с.
42. Белополюский В.И., Каптелинин В.Н. Зрительное опознание слов: роль частотности и грамматической преднастройки // Псих. журнал. – М., 1988. – Т.9. – С. 35-44.
43. Бельтюков В.И. Пути исследования механизма развития речи // Дефектология. – 1984. – № 3. – С.24-30.
44. Бельтюков В.И. Взаимодействие языковой и речевой структур в рамках единой системы // Дефектология. – 1993. – № 1. – С. 5-12.
45. Бельтюков В.И. Триада как фактор системообразования // Дефектология. – 2000. – № 5. – С. 3-8.
46. Беляєв О.М. Типи і структура уроків мови // Укр. мова і література в школі. – 1965. – № 3. – С.3-9.
47. Беляєв О.М. Удосконалення методів навчання української мови // Укр. мова і література в школі. – 1967. – № 11. – С.58-67.
48. Беляєв О.М. Проблема методів у навчанні мови // Укр. мова і література в школі. – 1980. – № 10. – С.10-12.
49. Беляєв О.М. Ефективні методи і засоби навчання мови // Сучасний урок української мови. – К.: Рад. школа, 1981. – С.46-53.
50. Беляєв А.М. Лингводидактические основы современного урока украинского языка в средней школе: Автореф. дис... д-ра пед. наук: 13.00.02. – К., 1985. – 48 с.
51. Белякова Г.П. Формирование у старших дошкольников в детском саду элементарного осознания языковых явлений: Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.01. – М., 1982. – 24 с.
52. Бернштейн Н.А. Очерки по физиологии движений и физиологии активности. – М.: Наука, 1966. – 349 с.
53. Білецький А.О. Про мову і мовознавство: Навч. посібник для студентів філол. спец. вищ. навч. закладів. – К.: АртЕк, 1997. – 224 с.
54. Білодід О.І. Граматична концепція. – К.: Вища школа, 1987. – 303 с.

55. Білоусенко П.І. Історія суфіксальної системи українського іменника (назви чоловічого роду): Автореф. дис... д-ра філол. наук: 10.02.02. – К., 1994. – 35 с.
56. Білоусенко П.І., Німчук В.В. Нариси з історії українського словотворення (суфікс -иця). – Київ-Запоріжжя: ЗДУ, 2002. – 206 с.
57. Біляєв О.М. Ефективний засіб інтенсифікації навчання української мови в школі // Пед. і психологія. – 1994. – № 4. – С.66-72.
58. Біляєв О.М., Вашуленко М.С., Плахотник В.М. Концепція мовної освіти в Україні // Рідна школа. – 1994. – № 9. – С.71-73.
59. Біляєв О.М., Скуратівський Л.В., Симоненкова Л.М., Шелехова Г.Т. Концепція навчання державної мови в школах України // Дивослово. – 1996. – № 1. – С.16-21.
60. Біляєв О. Лінгвістичний аналіз мовлення вчителя // Укр. мова і література в школі. – 1999. – № 1. – С.39-41.
61. Біляєв О. Методика мови як наука // Дивослово. – 2002. – № 11. – С.20-24.
62. Блонский П.П. Память и мышление. – СПб., М.: Минск – Питер, 2001. – 288 с.
63. Богин Г.И. Типология понимания текста. – Калинин: КГУ, 1986. – С.19-49.
64. Богоявленский Д.Н. О некоторых особенностях анализа и синтеза при усвоении знаний // Вопр.психологии. – 1956. – № 2. – С.64-73.
65. Богоявленский Д.Н. К характеристике процессов абстракции и обобщения при усвоении грамматики // Вопр.психологии. – 1958. – № 4. – С.85-98.
66. Богоявленский Д.Н. Некоторые психологические проблемы обучения грамматике (Вместо введения) // Вопросы психологии усвоения грамматики и орфографии. – М.: АПН РСФСР, 1959. – С.3-25.
67. Богущ А.М. Змістова характеристика видів мовленнєвої компетенції дошкільників // Наука і освіта. – 1998. – № 1-2. – С. 17.
68. Богущ А.М. Дошкільна лінгводидактика: теорія і практика. – Запоріжжя: Просвіта, 2000. – 216 с.

69. Богуш А.М. Формування граматичної правильності мовлення дітей // Теорія і методика розвитку мовлення дітей раннього віку: Навч.посібник. – К.: Видавничий Дім “Слово”, 2003. – С.96-103.
70. Бодуэн де Куртенэ И.А. Избранные труды по общему языкознанию: В 2 т. – М.: АПН СССР, 1963. – Т. 1. – С. 311.
71. Божович Е.Д. Развитие языковой компетенции школьников: проблемы и подходы // Вопр. психологии. – 1997. – № 1. – С.33-44.
72. Божович Е.Д. О функции чувства языка в решении семантико-синтаксических задач // Вопр. психологии. – 1988. – № 4. – С.70-78.
73. Божович Л.И. Значение осознания языковых обобщений в обучении правописанию. Вопросы педагогической психологии // Известия АПН РСФСР. – М. – Л., 1946. – Вып. 3. – С. 18.
74. Божович Л.И. Этапы формирования личности в онтогенезе // Вопр. психологии. – 1979. – № 4. – С.23-24.
75. Бойко Е.И. К вопросу о механизмах умственных процессов // Вопр. психологии. – 1955. – № 2. – С.73-82.
76. Бойко Е.И. Мозг и психика. – М.: Просвещение, 1969. – 191 с.
77. Бойко Е.И. Механизм умственной деятельности (Динамические временные связи). – М.: Педагогика, 1976. – 248 с.
78. Болтівець С. Психологія творення мови // Дивослово. – 1997. – № 4. – С.31-35.
79. Большой толковый психологический словарь: В 2 т. / Ребер Артур (Penguin). Том 1 (А – О): Пер. с англ. – М.:Вече, АСТ, 2000. – 592 с.
80. Большой толковый психологический словарь: В 2 т. / Ребер Артур (Penguin). Том 2 (П – Я): Пер. с англ. – М.:Вече, АСТ, 2000. – 560 с.
81. Бондаренко С.Ф. Изучение словообразования и формообразования на уроках украинского языка в школе: Автореф. дис... канд. пед. наук. – К., 1969. – 24 с.
82. Бондарко А.В. Грамматическое значение и смысл. – Л.: Наука, 1978. – 175 с.
83. Бородич А.М. Методика развития речи детей: Учебное пособие для студентов пед. ин-тов. – М.: Просвещение, 1981. – 255 с.

84. Брудный А.А. Значение слова и психология противопоставлений // Семантическая структура слова. – М.: Наука, 1989. – 64 с.
85. Брушлинский А.В. О формировании психического // Психология формирования и развития личности. – М.: Наука, 1981. – С.106-126.
86. Бугров В.А. Мова та символ в контексті проблем усвідомлення: Автореф. дис... канд. філол. наук: 09.00.01 / Київський ун-т імені Т.Г.Шевченка. – К., 1996. – 17 с.
87. Будагов Р.А. Введение в науку о языке. – М.: Учпедгиз, 1958. – 434 с.
88. Будагов Р.А. Система и антисистема в науке о языке // Вопросы языкознания. – 1978. – № 4. – С.3-17.
89. Будагов Р.А. Как мы говорим и пишем. – М.: Наука, 1988. – 78 с.
90. Буева Л.П. Человек: деятельность и общение. – М.: Мысль, 1978. – 216 с.
91. Булаховський Л.А. Граматика в новій школі // Шлях освіти. – 1926. – № 4-5. – С.131-133.
92. Булаховський Л.А. Нариси з загального мовознавства. – К.: Рад. школа, 1955. – 247 с.
93. Бурлака Я.І., Бурлака Т.К. Дидактичні вимоги до запитань учителя // Поч. школа. – 1974. – № 12. – С.68-72.
94. Бурлачук Л.Ф., Морозов С.М. Словарь-справочник по психодиагностике. – СПб.: Питер Ком, 1999. – С. 97-99; С. 451-454.
95. Буслаев Ф.И. О преподавании отечественного языка. – М.: Просвещение, 1992. – 512 с.
96. Бутон Ш.П. Развитие речи // Психолингвистика: сборник статей [Переводы] / Сост. А.М. Шахнарович. – М.: Прогресс, 1984. – С. 307-323.
97. Валух З. Проблема системно-парадигматичних відношень на морфологічному і словотвірному рівнях // Актуальні проблеми словотвору / За ред. В.Грещука. – Ів.-Франківськ, 2002. – С.151-162.
98. Василевич А.П. Проблемы измерения языковой компетенции // Лингвистические основы преподавания языка. – М.: Наука, 1983. – С.113-136.

99. Вахек Й. Лингвистический словарь Пражской школы. – М.: Наука, 1964. – С. 109-250.
100. Вашуленко М.С. Теорія і практика навчання української мови в чотирирічній початковій школі: Автореф.дис... д-ра пед. наук. – К., 1992. – 40 с.
101. Вашуленко М. Державний освітній стандарт з української мови (початкова ланка) // Поч. школа. – 1997. – № 2. – С. 2-5.
102. Вашуленко М. Формування мовної особистості молодшого школяра в умовах переходу до 4-річного початкового навчання // Поч. школа. – 2001. – № 1. – С.11-14.
103. Ващенко В.С. Перша українська граматикика // Укр. мова в школі. – 1955. – № 4. – С.18-19.
104. Вежбицкая А. Язык. Культура. Познание: Пер. с англ. / Отв. ред. М.А.Кронгауз. – М.: Русские словари, 1996. – 416 с.
105. Великий тлумачний словник сучасної української мови / Укл. і головний ред. В.Т.Бусел. – К.: Ірпінь: ВТФ “Перун”, 2001. – 1440 с.
106. Венгер А.Л. Формирование операций и организация действий у детей дошкольного возраста: Автореф. дис... канд. психол. наук. – М., 1977. – 18 с.
107. Венгер А.Л. Психическое развитие ребенка в процессе совместной деятельности // Вопр. психологии. – 2001. – № 3. – С.17-26.
108. Венгер Л.А. Одаренный ребенок. Программа (основные положения). – М.: Новая школа, 1995. – 64 с.
109. Вільчинська Т. П. Семантико-словотвірна характеристика оцінних осіб в українській мові: Автореф. дис... канд. філол. наук: 10.02.01 / Львів. держ. ун-т імені Івана Франка. – Львів, 1996. – 16 с.
110. Виноградов В.А. Лингвистические аспекты обучения языку. – М.: МГУ, 1972. – Вып. 1. – 59 с.
111. Виноградов В.В. Русский язык (грамматическое учение о слове). – М.: Наука, 1986. – С. 577-593.

112. Винокур Г.О. Заметки по русскому словообразованию. Известия АН СССР (отд. лит. и яз.). – 1946. – Т. 5. – Вып. 4. – С. 19-29.
113. Витоки мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку. Програма та методичні рекомендації / Укл.А.М.Богуш. – К.: ІЗМН, 1997. – С. 45-47.
114. Вихованець І.Р., Городенська К.Г. Теоретична морфологія української мови: Академ. граматика укр. мови / За ред. І.Вихованця. – К.: Пульсари, 2004. – 400 с.
115. Вихованець І.Р. Частини мови в семантико-граматичному аспекті. – К.: Наукова думка, 1988. – С.153-156, 185-222.
116. Вихованець І.Р. Принципи категорійної граматики української мови // III Міжнародний конгрес українців. Мовознавство (26-29 серпня 1996р.). – Харків, 1996. – С.177-181.
117. Вихованець І.Р. Морфологічні категорії? Словотвірні? Чи граматичні міжрівневі? // Актуальні проблеми словотвору / За ред. В.Грещука. – Ів.-Франківськ, 2002. – С.13-18.
118. Вознюк Л.В. Изучение состава слова и словообразования в школе. – К.: Рад. школа, 1986. – 103 с.
119. Володько В.М. Індивідуалізація та диференціація навчання і виховання // Гуманітарні науки. – 2001. – № 1. – С.54-65.
120. Волох О.Т. Сучасна українська літературна мова. – 2-е вид. – К.: Вища школа, 1986. – 199 с.
121. Волошина П., Пасічник Є., Скрипниченко Н., Хропко П. Концепція літературної освіти // Дивослово. – 1994. – № 1. – С.26-33.
122. Вопросы грамматического строя / Под ред. В.В.Виноградова. – М.: АПН СССР, 1955. – 482 с.
123. Вопросы изучения высшей нейродинамики в связи с проблемами психологии / Под ред. Е.И.Бойко. – М.: Педагогика, 1957. – 287 с.
124. Вопросы психологии усвоения грамматики и орфографии: Сб. ст. – М.: АПН РСФСР, 1959. – 376 с.

125. Вопросы речевого развития дошкольников// Мат-лы конф., посв. 70-летию Ф.А.Сохина / Под ред. О.С.Ушаковой. – М.: Изд. РАО, 1998. – 66 с.
126. Выготский Л.С. Мышление и речь // Избранные психол. произведения. – М.: Педагогика, 1956. – 405 с.
127. Выготский Л.С. Обучение и развитие в дошкольном возрасте // Избранные психол. произведения. – М.: Педагогика, 1956. – С.426-427.
128. Выготский Л.С. Вопросы детской (возрастной) психологии: Собр.соч. в 6 т. – М., 1984. – Т. 4. – С. 346.
129. Выготский Л.С. Педагогическая психология. – М.: Педагогика, 1991. – С.385-389.
130. Выготский Л.С. Психология. – М.: Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2000. – 1008 с.
131. Гавриш Н.В. Розвиток мовленнєвотворчої діяльності в дошкільному дитинстві: Дис... д-ра пед. наук: 13.00.02 / Південноукраїнський держ. пед. ун-т ім. К.Д.Ушинського. – К., 2002. – 438 с.
132. Гальперин П.Я. Умственное действие – основа формирования мысли и образа // Вопр. психологии. – 1957. – № 6. – С. 58-69.
133. Гальперин П.Я. К исследованию интеллектуального развития ребенка // Вопр. психологии. – 1969. – № 1. – С.28-44.
134. Гальперин П.Я. Введение в психологию. – М.: Книжный дом “Университет”, 1999. – 332 с.
135. Ганич Д.І., Олійник І.С. Словник лінгвістичних термінів. – К.: Вища школа, 1985. – 360 с.
136. Гвоздев А.Н. Формирование у ребенка грамматического строя русского языка: Ч.II / Под ред. С.И.Абакумова. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1949. – 192 с.
137. Гвоздев А.Н. Вопросы изучения детской речи. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1961. – 471 с.
138. Гвоздев А.Н. От первых слов до первого класса: Дневник научных наблюдений. – Саратов: СГУ, 1981. – 323 с.



139. Гвоздев А.Н. Развитие словарного запаса в первые годы жизни ребенка. – Куйбышев: Изд-во Саратов. универ., 1990. – 104 с.
140. Гербова В. Обобщающая функция слова // Дошк. воспитание – 1969. – № 8. – С.68-73.
141. Гербова В. Понимание, называние и использование предлогов// Дошк. воспитание. – 1969. – № 10. – С. 47-53.
142. Гинзбург Е.Л. Словообразование и синтаксис. – М.: Наука, 1979. – С.51-243.
143. Гнедова М.Н., Елинова С.М. Произвольная память детей 4 и 6 лет в условиях общения // Вопр. психологии. – 1985. – № 3. – С. 67-77.
144. Гойхман О.Я., Надеина Т.М. Речевая коммуникация. – М.: ИНФРА – М, 2001. – 272 с.
145. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник. – К.: Либідь, 1977. – 376 с.
146. Головин Б.Н. Основы культуры речи. – М.: Высшая школа, 1980. – С. 48-69.
147. Голянич М.И. Словообразовательные поля корней со значением говорения в современном украинском языке: Автореф. дис... канд. филол. наук. – 1979. – 14 с.
148. Горбачевич К.С. Вариативность слова и языковая норма. – Л.: Наука, 1978. – 238 с.
149. Горелов И. О некоторых особенностях речи и мышления младших дошкольников // Дошк. воспитание. – 1970. – № 5. – С. 35-37.
150. Горелов И.Н. Проблема функционального базиса речи в онтогенезе. – Челябинск: Челяб. пед. институт, 1974. – 116 с.
151. Горелов И.Н. Речевое воспитание дошкольников // Дошк. воспитание. – 1988. – № 1. – С. 50-53.
152. Горелов И.Н., Седов К.Ф. Основы психолингвистики. – М.: Лабиринт, 1998. – 256 с.
153. Городенська К.Г., Кравченко М.В. Словотвірна структура слова (відмінні деривати). – К.: Наукова думка, 1981. – 199 с.

154. Городенська К.Г. Проблема виділення словотвірних категорій (на матеріалі іменника) // Мовознавство. – 1994. – № 6. – С. 22-28.
155. Городенська К.Г. Синтаксичні засади словотвірних категорій граматичної ад'єктивізації // Актуальні проблеми словотвору / За ред. В.Грещука. – Ів.-Франківськ, 2002. – С.47-54.
156. Горошкіна О.М. Теоретичні засади формування мовної особистості // Освіта на Луганщині. – 2001. – № 2 (15). – С. 39-42.
157. Горпинич В.А. Оттопонимическое словообразование в украинском языке: Автореф. дис... д-ра филол. наук. – К., 1974. – 34 с.
158. Горпинич В.О. Словотворення і словотвір української мови: Текст лекцій: Навчальний посібник для студентів. – К.: КДПШ, 1995. – 68 с.
159. Горпинич В.О. Українська дериватологія: Навчальний посібник. – Дніпропетровськ, 1998. – 189 с.
160. Горский Д.П., Комлев Н.Г. К вопросу о соотношении логики и грамматики // Вопр. философии. – 1953. – № 6. – С.63-82.
161. Гохлернер М.М., Ейгер Г.В. Психологические механизмы чувства языка // Вопр. психологии. – 1983. – № 4. – С.137-141.
162. Гохлернер М.М., Ейгер Г.В., Рапопорт И.А. Чувство языка: психологический и дидактический аспекты: В 2 ч. – Николаев, 1992. – 262 с.
163. Граник Г.Г. Психологическая модель процесса формирования умения // Вопр. психологии. – 1979. – № 3. – С.56-65.
164. Греченко Т.Н., Хлудова Л.К. Влияние функционального состояния нейронов на обучение // Психол. журнал. – 1991. – Т. 12. – № 5. – С. 134-137.
165. Грищенко А.П. Морфемна структура прикметника української мови (суфіксальний словотвір) // Мофологічна будова сучасної української мови. – К.: Наукова думка, 1975. – С.96-140.
166. Грищенко А.П. Прикметник в українській мові / Відпов. ред. В.В.Німчук. – К.: Наукова думка, 1978. – 207 с.

167. Грищенко А.П. Формирование словоизменительной и словообразовательной структуры имени прилагательного в украинском языке: Автореф. дис... д-ра филол. наук: 10.02.02. – К., 1979. – 54 с.
168. Гумбольдт В. Избранные труды по языкознанию. – М.: Прогресс, 1984. – С.20-29.
169. Гюльвердиева Л.М., Сакиев А.М. Окказиональные слова в речи дошкольников и младших школьников // Нач. школа. – 2000. – № 5. – С.82-87.
170. Грещук В.В. Поняття словотвірної парадигми в сучасній дериватології // Мовознавство. – 1985. – № 1. – С. 21-27.
171. Грещук В.В. Деякі теоретичні питання словотвірного значення // Мовознавство. – 1991. – № 3. – С.34-41.
172. Грещук В.В. Типологія відприкметникового словотвору в сучасній українській мові: Автореф. дис... д-ра філол. наук: 10.00.02 / АН України. Інститут мовознавства імені О.О.Потебні. – К., 1993. – 36 с.
173. Грещук В. Нове про словотвір // Обрії. – 1995. – № 1. – С.30-31; 1996. – № 1. – С.21-22.
174. Грещук В.В. Український відприкметниковий словотвір. – Ів.-Франківськ: Плай, 1995. – 208 с.
175. Грещук В.В. Відприкметникові утворення // Українська мова. Енциклопедія / Редкол.: В.М.Русанівський, О.О.Тараненко (співголови), М.П.Зяблюк та ін. – К.: Укр. енцикл., 2000. – С.76-77.
176. Грещук В.В. Основоцентрична дериватологія: історія, стан, перспективи // Актуальні проблеми словотвору / За ред. В.Грещука. – Ів.-Франківськ, 2002. – С.68-77.
177. Грещук О.Б. Словотвір в процесі породження тексту: Автореф. дис... канд. філол. наук: 10.02.01 / Прикарпатський ун-т імені В.Стефаника. – Ів.-Франківськ, 1996. – 24 с.
178. Давыдов В.В. Деятельность ребенка должна быть желанной и радостной // Дошк. воспитание. – 1998. – № 5. – С.83-85.

179. Дайлидене И. О речи детей // Дошк.воспитание – 1975. – №1. – С.32-35.
180. Даль В. Толковый словарь живого великорусского языка: В 4 т. – М.: Изд-во иностранных и национальных словарей, 1955. – Т. 1. – С.19.
181. Даль В. Толковый словарь живого великорусского языка. – М.: Рус. язык, 1991. – Т.4. – 683 с.
182. Дамазиу А.Р., Дамазиу А. Мозг и речь // В мире науки. – 1992. – № 11-12. – С.55-61.
183. Данилова Н.Н. Психофизиология. – М.: Аспект Пресс, 1999. – 373 с.
184. Девдера М.В. Розвиток мовлення чи мовної здатності? // Укр. мова і література в школі. – 1999. – № 2. – С.49-51.
185. Девбера М.В. Мовна здатність та принципи, зміст і логіка навчання мови // Укр. мова і література в школі. – 1999. – № 3. – С.10-12.
186. Державна національна програма “Освіта. Україна ХХІ ст.” – К.: Радуга, 1994. – 61 с.
187. Державний стандарт початкової загальної освіти // Директор школи. – 2000. – № 47 (143). – С.3-31.
188. Детская речь. Сборник статей / Под ред. Н.А.Рыбникова. – М., 1927. – 165 с.
189. Детская речь: Словарь лингвистических терминов / Сост. С.Н.Цейтлин, М.В.Русакова. – СПб.: ВЛАДОС, 1996. – С.39-59.
190. Детские словообразовательные инновации / Сост. С.Н.Цейтлин – Л.: Мысль, 1986. – С.20-49.
191. Дзюбишина-Мельник Н.Я. Розвиток українського мовлення в дошкільників: Програма-довідник для дошкільних закладів з україномовним режимом. – К.: Освіта, 1991. – 95с.
192. Дідківська Л.П., Родіна Л.О. Словотвір, синонімія, стилістика. – К.: Наукова думка, 1982. – 170 с.
193. Дитина: Програма виховання і навчання дітей дошкільного віку / Науковий керівник О.В. Проскура. – К.: Педагогічна думка, 2002. – 272 с.
194. Дитячий фольклор / Упор. і передмова Г.В.Довженок. – К.: Дніпро, 1986. – С. 20-96.

195. Дмитровський Є.М. Методика викладання української мови в середній школі. – К.: Рад. школа, 1965. – 286 с.
196. Додонов Б.И. Процесс усвоения грамматического материала: Дис... канд. філолог. наук. – М., 1962. – 190 с.
197. Докулил М. К вопросу о морфологической категории // Вопр. языкознания. – 1967. – № 6. – С. 3-16.
198. Дослідження з словотвору та психології: Зб. наук. пр. / Відп. ред. І.С.Олійник. – К.: Вища школа, 1985. – 163 с.
199. Дубовик С. Формування граматичних навичок: функціональна орієнтація // Дивослово. – 1998. – № 6. – С. 29-31.
200. Дубовик С.Г. Функціональний підхід до вивчення категорії відмінка іменника в початкових класах: Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.02. – К., 2002. – 20 с.
201. Дубровинская Н.В., Фарбер Д.А., Безруких М.М. Психофизиология ребенка: Психофизиологические основы детской валеологии. – М.: Владос, 2000. – 144 с.
202. Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А. Краткий психологический словарь: Личность, образование, самообразование, профессия. – Мн.: Хэлтон, 1998. – 399 с.
203. Дюнфорт Э. Грамматическое строение языка как произведение искусства: Пер. с нем. Л.Погребной. – М.: Парсифаль, 1997. – С. 33-39.
204. Ермакова О.М., Земская Е.А. Сопоставительное изучение словообразования и внутренней формы слова // Известия АН СССР. Серия литературы и языка. – 1985. – Т. 44. – № 6. – С. 518-522.
205. Эльконин Д.Б. Развитие речи в раннем детстве // Избранные психологические труды. – М.: Педагогика, 1989. – С.32-64.
206. Эльюшете С.П. К вопросу о воздействии речевого побуждения: Автореф. дис... канд. филол. наук. – М., 1968. – 17 с.
207. Єрмоленко С.Я., Мацько Л.І. Навчально-виховна концепція вивчення української (державної) мови // Дивослово. – 1994. – № 7. – С.28-33.

208. Ейгер Г.В. Механизмы контроля языковой правильности высказывания. – Харьков: Основа, 1990. – 184 с.
209. Ейгер Г.В., Раппопорт И.А., Узилевский Г.Я. Языковые способности: Учебное пособие. – Харьков: ХГУ, 1992. – 130 с.
210. Ендовицкая Т.В. Роль слова в выполнении простых действий детьми дошкольного возраста // Известия АПН РСФСР. – 1955. – Вып. 64. – С.15-21.
211. Есперсен О. Философия грамматики / Под ред. проф. Б.А.Ильшина. – М.: Изд-во иностр. лит., 1958. – С. 5-389.
212. Жинкин Н.И. Механизмы речи. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1958. – 370 с.
213. Жинкин Н.И. О кодовых переходах во внутренней речи // Вопр. языкознания. – 1964. – № 6. – С.26-37.
214. Жинкин Н.И. Психологические основы развития речи // В защиту живого слова. – М.: Просвещение, 1966. – С. 12-59.
215. Жинкин Н.И. Интеллект, язык и речь // Нарушения речи у дошкольников. – М.: Просвещение, 1972. – С.9-31.
216. Жинкин Н.И. Речь как проводник информации. – М.: Наука, 1982. – 156 с.
217. Жовтобрюх М.А. Про один теоретичний аспект культури української мови // Мовознавство. – 1967. – № 3. – С.56-59.
218. Жовтобрюх М.А., Кулик Б.М. Курс сучасної української літературної мови. – К.: Вища школа, 1972. – Частина 1. – 404 с.
219. Жовтобрюх М.А. Українська літературна мова. – К.: Наукова думка, 1984. – 255 с.
220. Жуйков С.Ф. Психология усвоения грамматики в начальных классах. – М.: Просвещение, 1964. – 299 с.
221. Жуйков С.Ф. Формирование самостоятельности мышления первоклассников на уроках языка // Нач. школа. – 1967. – № 2. – С.14-19.
222. Жуйков С.Ф. Классификация языкового материала как показатель обучаемости грамматики // Материалы III Всесоюзного съезда Общества психологов СССР. – М., 1968. – Т.2. – С.183-185.

223. Жуйков С.Ф. Психологические основы повышения эффективности обучения младших школьников родному языку. – М.: Педагогика, 1989. – 184 с.
224. Жукова Н.С., Мастюкова Е.М., Филичева Т.В. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников. – М.: Просвещение, 1990. – С. 81-110.
225. Зак А.З. Психологические особенности рефлексии у детей младшего школьного возраста: Автореф. дис... канд. психол. наук. – М., 1976. – 16 с.
226. Закон України “Про дошкільну освіту”. – К.: Ред журналу “Дошкільне виховання”, 2001. – С.4-33.
227. Закономірності розвитку українського усного літературного мовлення: Зб. наук. пр. – К.: Наукова думка, 1965. – 312 с.
228. Запорожец А.В., Неверович Я.З. Некоторые проблемы развития познавательных процессов в дошкольном детстве // Развитие познавательных и волевых процессов у дошкольников. – М.: Просвещение, 1965. – 204 с.
229. Запорожець О.В. Психологія: Підручник для дошкільних педагогічних училищ. – К.: Рад. школа, 1967. – С.99-113.
230. Захарова А.З. Опыт лингвистического анализа словаря детской речи: Дис... канд. филол. наук. – Новосибирск, 1975. – 158 с.
231. Захлюпана Н.М., Кочан І.М. Словник-довідник з методики викладання української мови. – Львів: Видавничий центр ЛНУ імені Івана Франка, 2002. – 250 с.
232. Звегинцев В.А. Предложение и его отношение к языку и речи. – М.: Изд-во МГУ, 1976. – 307 с.
233. Земская Е.А. Как делаются слова. – М.: Академ. наук СССР, 1963. – 93 с.
234. Земская Е.А. Речевой портрет ребенка (к вопросу о системности некодифицированных сфер устной речи) // Язык: система и подсистемы. К 70-летию М.В.Попова. – М.: МГУ, 1990. – С.29-33.
235. Земская Е.А. и др. Словообразование // Русская разговорная речь. Общие вопросы. Словообразование. Синтаксис. – М.: МГУ, 1991. – С.71-190.

236. Зеньковский В.В. Психология детства. – Екатеринбург: Деловая книга, 1995. – 347 с.
237. Зимня И.А. Психология слушания и говорения: Автореф. дис... д-ра психол. наук. – М., 1973. – 247 с.
238. Зимня И.А. Педагогическая психология. – М.: Издательская корпорация “Логос”, 2000. – 384 с.
239. Зимня И.А. Лингвопсихология речевой деятельности. – М.: МПСИ, Воронеж: Изд-во НПО МОДЕК, 2001. – 432 с.
240. Зинченко В.П. Психологическая теория деятельности (“воспоминания о будущем”) // Мир психологии. – 2001. – № 1. – С.229-251.
241. Зинченко В.П., Мещеряков Б.Г. Совокупная деятельность как генетическая исходная единица психического развития // Психологическая наука и образование. – 2000. – № 2. – С.86-95.
242. Знаков В.В. Понимание как психологическая проблема // Вопр. психологии. – 1991. – № 1. – С.18-26.
243. Золотарьова І.М. Роль граматичного прогнозування у роботі з текстом. Психологія: Респ. наук.-метод. зб. / Редкол.: О.В.Киричук та ін. – К.: Освіта, 1993. – Вип. 38. – С.57-63.
244. Иваненко А.П. Удосконалювати роботу з розвитку мови дошкільнят // Дошк. вих. – 1973. – № 12. – С.14-18.
245. Иванова И.П. К вопросу о типах грамматического значения // Вестник Ленинградского университета. – 1956. – № 2. – С.105-106.
246. Иванов-Смоленский А.Г. Об изучении совместной работы первой и второй сигнальных систем мозговой коры // Журнал высшей нервной деятельности. – М.: Изд-во АН СССР, 1951. – Т. 1. – Вып.1. – С.64.
247. Івасишина Т.А. Синонімія словотворчих афіксів: Автореф. дис... канд. філол. наук. – К., 1999. – 18 с.
248. Івченко М.П. Сучасна українська літературна мова. – К.: Вид-во Київського ун-ту, 1965. – 503 с.



249. Ильин Е.П. Дифференциальная психофизиология мужчины и женщины. – СПб.: Питер, 2003. – 544 с.
250. Исенина Е.И. О признаках слова, необходимых для его узнавания при слушании // Новые исследования в пед. науках. – 1968. – Вып. XII. – С.158-164.
251. Исенина Е.И. Психолингвистические закономерности речевого онтогенеза (Дословесный период). – Иваново: Изд-во Ивановского гос. ун-та, 1983. – 78 с.
252. Исенина Е.И. Дословесный период развития речи у детей. – Саратов: Изд-во Саратовского ун-та, 1986. – 163 с.
253. Исенина Е.И. Развитие диалога в связи с познанием ребенком другого и себя (младенческий и ранний возраст) // Детская речь: Проблемы и наблюдения: Межвуз. сб. научных трудов. – Л.: ЛГПИ, 1989. – С. 23-64.
254. Исследования речевого мышления в психолингвистике. – М.: Наука, 1985. – 237 с.
255. Ительсон Л.Б. Лекции по общей психологии: Учебное пособие. – Мн.: Харвест; М.: ООО “Изд. АСТ”, 2000. – 896 с.
256. Ицкович В.А. Языковая норма. – М.: Просвещение, 1968. – 94 с.
257. Кабардов М.К., Арцишевская Е.В. Типы языковых и коммуникативных способностей и компетенции // Вопр. психологии. – 1996. – № 1. – С. 34-49.
258. Каган М.С. Общение как философская проблема // Философские науки. – 1975. – № 5. – С.40-51.
259. Казакова Е.И. Система комплексного сопровождения ребенка: от концепции к практике // Материалы Всероссийской научно-практической конференции “Психолого-педагогическое и медико-социальное сопровождение развития ребёнка”. – СПб., 1997. – С.29-31.
260. Кайл Р. Детская психология: Тайны психики ребенка (серия “Психологическая энциклопедия”). – СПб.: ПРАЙМ – Еврознак, 2002. – 416 с.

261. Какачева Т., Дернева М. Дидактичні ігри за розвитие на речта  
// Дидактичні ігри в детската градина. – София: Народна Просвета, 1988.  
– С. 58-83.
262. Калмыкова Л.А. Преемственность в формировании грамматического строя  
речи дошкольников и младших школьников: Автореф. дис... канд.  
пед. наук. – М., 1982. – 16 с.
263. Калмикова Л.О. Комунікативний підхід до розвитку мовлення дошкільнят  
// Педагогика і психологія. – 1996. – № 1. – С.51-55.
264. Калмикова Л. Теоретичні основи і шляхи вдосконалення методики  
мовленнєвої підготовки дітей до школи // Поч. школа. – 2000. – № 12. –  
С.8-11; 2001. – № 2. – С.10-13.
265. Калмикова Л. Збагатити дитяче мовлення допоможуть словосполучення  
// Дошк. виховання. – 2001. – № 7. – С.12-15.
266. Каптерев П.Ф. Детская и педагогическая психология. – М.: Московский  
психолого-социальный институт, 1999. – 336 с.
267. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность / Ответст. ред.  
Д.Н.Шмелев; АН СССР, отд-е лит. и языка. – М.: Наука, 1987. – 261 с.
268. Карпенко Ю.О. Вступ до мовознавства. – К.-О.: Либідь, 1991. – 279 с.
269. Карпіловська Є.А. Конструювання складних словотворчих одиниць / АН  
УРСР. Ін-т мовознавства імені О.О.Потебні. – К.: Наук. думка, 1990. – 156 с.
270. Карпова С.Н. Осознание словесного состава речи дошкольниками. – М.:  
МГУ, 1967. – 328 с.
271. Карпова С.Н., Труве Э.И. Психология речевого развития ребенка. – Ростов:  
РГУ, 1987. – 96 с.
272. Каспришин З.Е. Множественность словообразовательной мотивации в  
современном украинском языке: Автореф. дис... канд. филол. наук:  
10.02.02 / АН УССР. Ин-т языкознания имени А.А.Потебни. – К., 1989. –  
17 с.
273. Клименко Н.Ф. Система афіксального словотворення сучасної української  
мови. – К.: Наук. думка, 1973. – 186 с.

274. Клименко Н.Ф., Карпіловська Є.А. та ін. Морфемно-словотвірний фонд української мови як дослідницька та інформативно-довідкова система // Мовознавство. – 1990. – № 6. – С.11-14.
275. Коваленко А.Б. Психологія усвідомлення. – К.: Либідь, 1999. – 183 с.
276. Ковалик І.І. Питання іменникового словотвору східнослов'янських мов у порівнянні з іншими слов'янськими мовами: В 2 т. – К.-Львів, 1960. – Т. 1. – 387 с.; Т. 2. – 430 с.
277. Ковалик І.І. Вчення про словотвір. – Львів: Вид-во Львів. ун-ту, 1961. – 84 с.
278. Ковалик І.І. Вопросы словообразования имен существительных восточнославянских языков в сравнении с другими славянскими языками: Автореф. дис... д-ра филол. наук. – К., 1961. – С. 3-15.
279. Ковалик І.І. Основні проблеми вчення про словотвір // Укр. мова і література в школі. – 1970. – № 10. – С.22-29.; – № 11. – С.22-29.
280. Ковалик І.І. Про корінь слова та його роль в процесі словотворення // Укр. мова і література в школі. – 1980. – № 2. – С. 69-72.
281. Ковалик І.І. Про лінгвальні категорії, їх властивості і види // Мовознавство. – 1980. – № 5. – С.10-13.
282. Ковалик І.І., Самійленко С.П. Загальне мовознавство: історія лінгвістичної думки: Навч. посібник. – К.: Вища школа, 1985. – 216 с.
283. Коваль А.П. Культура української мови. – К.: Наукова думка, 1964. – 195с.
284. Колесник М.І. Наочність у навчальному процесі // Психологія і педагогіка. – 1997. – № 2. – С. 32-37.
285. Кольцова М.М. Физиологические условия развития слова как сигнала // Материалы XVIII Международного психологического конгресса. – М.: МГУ, 1966. – С. 50-52.
286. Кольцова М.М. Обобщение как функция мозга. – Л.: Наука, 1967. – С. 39-58.
287. Коментар до Базового компонента дошкільної освіти в Україні: Науково-методичний посібник / Наук. ред. О.Л.Кононко. – К.: Ред. журн. “Дошкільне виховання”, 2003. – 243 с.

288. Кононенко В. Синтасис і словотвір: спільні процеси і тенденції/ Актуальні проблеми словотвору / За ред. В.Грещука. – Ів.-Франківськ, 2002. – С. 18-27.
289. Кононко О.Л. Соціально-емоційний розвиток особистості (в дошкільному дитинстві): Навчальний посібник для вищ. навч. закл. – К.: Освіта, 1998. – 255 с.
290. Концепція дошкільного виховання в Україні. – К.: Освіта, 1993. – 16 с.
291. Концепция дошкольного воспитания. НИИ дошкольного воспитания // Дошк. воспитание. – 1989. – № 9. – С.10-23.
292. Концепція мовної освіти 12-річної школи. Українська мова як рідна // Дивослово. – 2002. – № 8. – С. 59-65.
293. Коржик Л.І. Структурно-семантична типологія відприкметникових словотвірних ланцюжків в сучасній українській мові: Автореф. дис... канд. філол. наук.: 10.02.01 / Прикарпатський державний університет імені В.Стефаника, 1999. – 23 с.
294. Корніяка О.М. Ефективний методичний засіб дослідження і розвитку мовлення школярів // Практична психологія та соціальна робота. – 2001. – № 3. – С.16-18.
295. Король С. Психолого-педагогічні умови організації навчального процесу // Поч. школа. – 2000. – № 12. – С.31-32.
296. Корсакова О. Технологія диференційованого навчання // Рідні джерела. – 2001. – № 3. – С.41-43.
297. Корф Н.А. Руководство к обучению грамоте. – СПб.: Изд-во Александровского уездного училищного совета, 1869. – 16 с.
298. Косериу Е. Синхрония, диахрония и история. // В сб. Новое в лингвистике. – М.: Прогресс, 1966. – Вып. 3. – С.137-237.
299. Косериу Е. Современное положение в лингвистике // Известия АН СССР. Серия литературы и языка. – 1977. – Т. 36. – № 6. – С.514-519.
300. Косма Т.В. Методика розвитку мови дітей раннього віку // Сухенко Є.К., Косма Т.В., Лещенко О.М. Методика розвитку рідної мови в дитячому садку. – К.: Рад.школа, 1964. – С.14-36.

301. Костусяк Н.М. Категорія ступенів порівняння у граматичній системі української мови: Автореф. дис... канд. філол. наук: 10.02.01 / Ін-т укр. мови НАН України. – К., 1998. – 20 с.
302. Костюк Г.С. Навчання, виховання і розвиток особистості // Дошк. виховання. – 1968. – № 8. – С.4-10.
303. Костюк Г.С. Про психологію усвідомлення // Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / За ред. Л.М.Проколієнко. – К.: Рад. школа, 1989. – С.251-307.
304. Кочерган М.П. Загальне мовознавство. – К.: Академія, 1999. – 288 с.
305. Кочерган М.П. Вступ до мовознавства: Підручник для студентів філологічних спеціальностей вищих навчальних закладів. – К.: Видавничий центр “Академія”, 2001. – 368 с.
306. Кравченко М.В. Внутрішні процеси словотворення // Укр. мова і література в школі. – 1978. – № 8. – С.39-44.
307. Кравченко М.В. Словообразовательная морфология украинского языка: Автореф. дис... д-ра філол. наук: 10.02.02/АН УССР. Ін-т язукознавання имени А.А.Потебни. – К., 1990. – 39 с.
308. Кравцова Е.Е. Психологические проблемы готовности детей к обучению в школе; Науч.-исслед. ин-т дошкольного воспитания Акад. пед. наук СССР. – М.: Педагогика, 1991. – 152 с.
309. Красиков Ю.В. Психолінгвістический анализ речевых ошибок: Автореф. дис... канд. філол. наук: 10.02.19. – М., 1980. – 21 с.
310. Красногорский Н.И. Развитие учения о физиологической деятельности мозга у детей. – Л.: Учпедгиз, 1939. – 204 с.
311. Красногорский Н.И. К физиологии становления речи у детей // 50 лет учения акад. И.П.Павлова об условных рефлексах. – М.-Л.: Учпедгиз, 1952. – 159 с.
312. Красногорский Н.И. Высшая нервная деятельность ребенка. – М.: Изд-во АН СССР, 1958. – С.34-49.

313. Краткий психологический словарь / Сост. Л.А.Карпенко; Под общ. ред. А.В.Петровского, М.Г.Ярошевского. – М.: Политиздат, 1985. – 431 с.
314. Крысин Л. Усвоение языка и речевое воспитание // Дошк. воспитание. – 1976. – № 4. – С.32-37.
315. Кротевич Є.В., Родзевич Н.С. Словник лінгвістичних термінів. – К.: Вид-во Академії наук УРСР, 1957. – 235 с.
316. Крутій К.Л. Граматична норма як компонент культури мовлення дитини дошкільного віку // Науковий вісник Південноукраїнського державного університету ім. К.Д.Ушинського. Збірник наукових праць. – Випуск 4-5. – Одеса, 2002. – С. 155-161.
317. Крутій К.Л. Словотворчий компонент як чинник розвитку мовної здібності дитини дошкільного віку //Актуальні проблеми українського словотвору / За ред. В.Грещука. – Ів.-Франківськ: Плай, 2002. – С.652-663.
318. Кубрякова Е.С.Что такое словообразование? – М.: Наука, 1965. – 77 с.
319. Кубрякова Е.С. Основы морфологического анализа. – М.: Наука, 1974. – 319 с.
320. Кубрякова Е.С. Деривация, транспозиция, конверсия // Вопр. языкознания. – 1974. – № 5. – С.11-14.
321. Кубрякова Е.С. Специфика актов референции в детской речи // Детская речь: Проблемы и наблюдения: Межвуз. сб. научных трудов. – Л.: ЛГПИ, 1989. – С. 4-13.
322. Кудрявцев В.Т. Проблема саморазвития детской речи: теоретико-методологический аспект // Проблемы изучения речи дошкольника: Сб. научн. трудов / Под ред. О.С.Ушаковой. – М.: Изд-во РАО, 1994. – С.109-118.
323. Кудрявцев В.Т., Уразалиева Г.К. Как рождается субъект деятельности // Нач. школа. Плюс – минус. – 2001. – № 1. – С.13-22.
324. Кудрявцев В.Т. О смысле детского словотворчества // Материалы конференции, посвященной 30-летию лаборатории развития речи Института дошкольного образования и семейного воспитания РАО

- “Развитие детской речи: традиции и перспективы” / Под ред. О.С.Ушаковой. – М.: Изд. РАО, 2002. – С. 15-17.
325. Кузнецов П.С. О принципах изучения грамматики. – М.: МГУ, 1961. – 99 с.
326. Кулиш Л.Ю. Психолингвистические аспекты восприятия устной речи: Зависимость восприятия от речевых характеристик говорящего: Автореф. дис... д-ра филол. наук: 10.02.19. – К., 1984. – 48 с.
327. Кусий Ю.О. Роль моделювання в навчальному процесі // Педагогіка. — 1979. – Вип.18. – С. 51-59.
328. Кучеренко І.К. Теоретичні питання граматики української мови. Морфологія. – К.: КДУ, 1961. – Ч.1. – 171 с.
329. Лаврентьева А.И. Детская речь. Становление языковой способности в онтогенезе. – М.: МГПУ, 2003. – 51 с.
330. Лаврик М.С.Формирование сложных синтаксических конструкций в речи старших дошкольников: Автореф. дис... канд. пед. наук. – М., 1977. – С.3-11.
331. Лалаева Р.И., Серебрякова Н.В. Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников (формирование лексики и грамматического строя). – СПб.: СОЮЗ,1999. – 160 с.
332. Ланге Н.Н. Психология детства. – М., 1914. – 312 с.
333. Левина Р.Е. Воспитание правильной речи у детей. – М.: АПН РСФСР, 1958. – 31 с.
334. Леонова М.В. Сучасна українська літературна мова. – К.: Вища школа, 1983. – С.252-257.
335. Леонтьев А.А. Слово в речевой деятельности. Некоторые проблемы общей теории речевой деятельности. – М.: Наука, 1965. – 245 с.
336. Леонтьев А.А. Объект и предмет психолингвистики и ее отношение к другим наукам о речевой деятельности // Теория речевой деятельности (проблемы психолингвистики). – М.: Наука, 1968. – С.14-36.
337. Леонтьев А.А. Язык, речь, речевая деятельность. – М.: Наука, 1969. – С.106-144.

338. Леонтьев А.А. Исследования детской речи // Основы теории речевой деятельности. – М.: Наука, 1974. – С.33-169.
339. Леонтьев А.А., Шахнарович А.Н. Психолингвистические проблемы семантики. – М.: Наука, 1983. – 255 с.
340. Леонтьев А.А. Деятельность и общение // Вопр. философии. – 1979. – № 1. – С. 128-132.
341. Леонтьев А.А. Основы психолингвистики. – М.: Смысл; СПб.: Лань, 2003. – 287 с.
342. Леонтьев А.Н. О формировании способностей// Вопр. психологии. – 1960. – № 1. – С.7-16.
343. Леонтьев А.Н. Обучение как проблема психологии // Вопр. психологии. – 1964. – № 4. – С. 34-41.
344. Леонтьев А.Н. Проблема деятельности в психологии // Вопр. философии. – 1972. – № 9. – С.95-108.
345. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. – М.: МГУ, 1981. – 584 с.
346. Лепская Н.И. Освоение детьми способов глагольного действия: толкование и грамматическое оформление // Детская речь: Проблемы и наблюдения: Межвуз. сб. научных трудов. – Л.: ЛГПИ, 1989. – С.75-83.
347. Лепская Н.И. Основные направления в изучении онтогенеза речи // Проблемы изучения речи дошкольника: Сб. научн. трудов / Под ред. О.С.Ушаковой. – М.: Изд-во РАО, 1994. – С. 31-39.
348. Лернер И.Я. Дидактические основы методов обучения. – М.: Педагогика, 1981. – 186 с.
349. Лесюк М.П. Транспозиція, мутація та модифікація твірного слова // Мовознавство. – 1987. – № 3. – С.11-14.
350. Лещенко О.М. Методика навчання рідної мови і грамоти. – К.: Вища школа, 1972. – 240с.
351. Лингвистический энциклопедический словарь. – М.: Сов. энциклопедия, 1990. – С.412.



352. Лисина М.И. О механизмах смены ведущих деятельностей у детей в первые семь лет жизни // Тезисы Всесоюзного симпозиума 24-26 ноября 1976 г. "Проблемы периодизации развития психики в онтогенезе". – Тула-М., 1976. – С. 5-8.
353. Лисина М.И. Общение, личность и психика ребенка. – М.-Воронеж: Пресс, 1997. – С.25-37.
354. Лопатинська Н.А. Активізація вживання префіксальних дієслів і усвідомлення їх семантики дітьми старшого дошкільного віку: Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.02 / Південноукраїнський державний педагогічний університет імені К.Д.Ушинського. – Одеса, 2000. – 20 с.
355. Львов М.Р. Тенденции формирования грамматического строя письменной речи учащихся в средней школе: Автореф. дис... д-ра филол. наук – М., 1973. – 39 с.
356. Львов М.Р. Пути совершенствования речи детей // Нач. школа. – 1973. – № 4. – С.27-33.
357. Львов М.Р. Речевые ошибки и пути их устранения // Речь младших школьников и пути ее развития. – М.: Просвещение, 1975. – С.152-158.
358. Львов М.Р. Словарь-справочник по методике русского языка. – М.: РОСТ, СКРИН, 1997. – 256 с.
359. Львов М.Р. Виды речи // Нач. школа. – 2000. – № 5. – С. 76-81.
360. Львов М.Р. Основы теории речи: Учеб. пособие / М.Р.Львов; Ред. Г.Е.Конопля. – М.: Академия, 2002. – 248 с.
361. Лурия А.Р., Хомская Е.Д. Нейропсихологические симптомы поражения медиальных отделов мозга // Глубинные структуры мозга. – М.: Наука, 1969. – Т.1. – С. 59-101.
362. Лурия А.Р. Основные проблемы нейролингвистики. – М.: Наука, 1975. – С.39-48.
363. Лурия А.Р. Язык и сознание / Под ред. Е.Д.Хомской. – М.: МГУ, 1979. – 320 с.

364. Луценко І. Мовленнєвому заняттю – комунікативну мету // Дошк. виховання. – 2002. – № 1. – С.16-17.
365. Лямина Г.М. О развитии детской речи // Дошк. воспитание. – 1966. – № 8. – С.36-37.
366. Лямина Г.М. Особенности грамматического строя речи у маленьких // Дошк. воспитание. – 1968. – № 8. – С.14-16.
367. Лямина Г.М. Ранние этапы формирования речевой деятельности // Дошк. воспитание. – 1970. – № 7. – С.15-17.
368. Маковецька Н.В. Навчання старших дошкільників суфіксального творення іменників і прикметників (на матеріалі емоційно-експресивної лексики): Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.02 / Південноукраїнський державний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського. – Одеса, 2000. – 19 с.
369. Малятко. Програма виховання дітей дошкільного віку / За ред. З.П.Плохій. – К.: Педагогічна думка, 1999. – 199 с.
370. Маркова А.К. Усвоение школьниками коммуникативной функции языка // Вопросы психологии. – 1971. – № 4. – С.21-31.
371. Маркова А.К. Психология усвоения языка как средства общения. – М.: Педагогика, 1974. – 240 с.
372. Маркова А.К. Психология усвоения языка как средства общения: Автореф. дис... д-ра псих. наук / 19.00.07. – М., 1974. – 52 с.
373. Марузо Ж. Словарь лингвистических терминов. – М.: Изд-во иностранной литературы, 1960. – С.436-439.
374. Мацько Л.І. Українська мова: формування національної свідомості // Пед. і психологія. – 1996. – № 1. – С. 67-70.
375. Мацько Л. Матимемо те, що зробимо. До питання формування мовної культури // Дивослово. – 2001. – № 9. – С.2-3.
376. Мачуська І.М. Формування культури спілкування суб'єктів навчально-виховного процесу // Педагогіка і психологія. – 1997. – № 3. – С.97-104.
377. Медведев С.В., Бехтерева Н.П., Воробьёв В.А. и др. Исследование методом позитронно-эмиссионной томографии обработки мозгом человека

- различных характеристик зрительно предъявляемых слов: Сообщение 3. Мозговая система обработки грамматического рода слов // Физиология человека. – 1996. – № 4. – Т.22. – С.5-11.
378. Мельничайко В.Я., Пентилюк М.І., Рожило Л.П. Удосконалення змісту і методів навчання української мови. – К.: Рад. школа, 1982. – 215 с.
379. Мельничук А.С. Понятие системы и структуры языка // Вопр. языкознания. – 1970. – № 1. – С.27.
380. Менг К. Коммуникативно-речевая деятельность старших дошкольников в ситуативной обусловленности (компоненты и градации) // Психолингвистика / Отв. ред. А.М.Шахнарович. – М.: Прогресс, 1984. – С.241-259.
381. Менчинская Н.А. Дневник о развитии ребенка. – М.-Л.: АНП РСФСР, 1948. – С. 15-89.
382. Менчинская Н.А. Развитие психики ребенка: Дневник матери. – М., 1957. – С.15-39.
383. Менчинская Н.А. Психическое развитие ребенка от рождения до 10 лет: Дневник развития дочери. – М.: МГУ, 1996. – С.15-77.
384. Методика розвитку рідної мови і ознайомлення з навколишнім у дошкільному закладі / За ред. А.М.Богуш. – К.: Вища школа, 1992. – 413 с.
385. Методика развития речи детей дошкольного возраста / Ред. Л.П.Федоренко, Г.А.Фомичева и др. – М.: Просвещение, 1984. – С. 103-105.
386. Микулинская М.Я. Развитие лингвистического мышления учащихся: Экспериментальное психологическое исследование обучения пониманию предложений при чтении. – М.: Педагогика, 1980. – 144 с.
387. Мильман В.Э. Компоненты и уровни в функциональной структуре деятельности // Вопр. психологии. – 1991. – № 1. – С.71-80.
388. Мірченко М. Слововірне значення та графемна структура слововірних категорій // Актуальні проблеми словотвору / За ред. В.Грещука. – Ів.-Франківськ, 2002. – С. 117-124.

389. Мороховський О.М. Про співвідношення понять мовлення – норма – система (до концепції мовних рівнів) // Мовознавство. – 1973. – № 1. – С. 16-24.
390. Морфемна структура слова / За ред. Т.О. Грязнухіна, Н.Ф.Клименко, Л.Г.Комарова та ін. – К.: Наукова думка, 1979. – 333 с.
391. Морфологічна будова сучасної української мови / За ред. М.А.Жовтобрюха. – К.: Наукова думка, 1975. – 207 с.
392. Мурясов Р.З. О теории парадигматики в словообразовании // Сб. научн. тр. МГПИИЯ им. М.Тореза. – М., 1980. – Вып. 164. – С. 60-67.
393. Мухина В.С. Детская психология. – М.: ООО Апрель Пресс, 1999. – 352 с.
394. Мушак І. Варіативність організаційних форм навчання молодших школярів // Поч. школа. – 2001. – № 2. – С.13-15.
395. Назарина В. Передумови усвідомлення та запам'ятовування мовленнєвого матеріалу глухими дітьми // Дефектологія. – 2001. – № 1. – С.30-34.
396. Наступність у навчально-виховній роботі дитячого садка і школи. / За ред. З.Н.Борисової та ін. – К.: Рад. школа, 1985. – 141 с.
397. Науменко Т.И. Активизация речи детей раннего возраста в дошкольных учреждениях. – Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.01. – К., 1991. – 19 с.
398. Негневицкая Е.И., Шахнарович А.М. Язык и дети. – М.: Наука, 1981. – 111 с.
399. Немченко В.Н. Основные понятия словообразования в терминах: Краткий словарь-справочник. – Красноярск: КГУ, 1985. – 203 с.
400. Никитина С.Е. Тезаурус по теоретической и прикладной лингвистике. – М.: Наука, 1978. – 375 с.
401. Николайчук Г.И. Глагольное формо- и словообразование в процессе развития речи дошкольников // Психолингвистические основы речевого онтогенеза при усвоении родного и иностранного языков: Тез. докладов. – М., 1987. – С.15-16.
402. Николайчук Г.И. Формирование способов глагольного формо- и словообразования в процессе развития речи младших дошкольников: Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.01. – М.: АПН СССР, 1990. – 18 с.

403. Николенко Д.Ф. Особенности понимания младшими школьниками некоторых грамматических понятий // Материалы совещания по психологии. – М.:Изд-во АПН РСФСР, 1957 – С. 19-31.
404. Ніколенко Д.Ф. Активізація розвитку дітей дошкільного віку в процесі навчання та виховання. – К.: Рад.школа, 1967. – 60 с.
405. Ніколенко Д.Ф. Засвоєння дітьми раннього віку граматичної будови мови // Дошкільна педагогіка і психологія. – К.: Рад.школа, 1967. – Вип. 3. – С.18-19.
406. Новий тлумачний словник української мови / Укл. В.В.Яременко, О.М.Сліпущко. – К.: Аконіт, 1998. – Т.1. – 910 с.; Т.2 – С.382; Т.3. – С.208.
407. Норман Б.Ю. Грамматика говорящего. – СПб.: СПУ, 1994. – 228 с.
408. Общая и прикладная психолингвистика / Отв. ред. А.А.Леонтьев, А.М.Шахнарович. – М.: Наука, 1973. – 210 с.
409. Общее языкознание. Методы лингвистических исследований. Конвенционалистская концепция реальности языковых единиц. – М.: Наука, 1973. – С.301-307.
410. Общение и речь: развитие речи у детей в общении со взрослыми / Под ред. М.И.Лисиной. – М.: Педагогика, 1985. – 208 с.
411. Огієнко І.І. (Мітрополіт Іларіон) Історія української літературної мови / Упор. М.С.Тимошик. – К.: Либідь, 1995. – 296 с.
412. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка / Российская академия наук. Институт русского языка им. В.В.Виноградова. – 4-е изд., доп. – М.: Азбуковник, 1999. – 944 с.
413. Олексенко В.П. Словотвірні категорії суфіксальних іменників. – Херсон, 2001. – 240 с.
414. Онищук В.О. Структура наочних методів навчання // Педагогіка. – К.: Рад.школа, 1979. – Вип. 18. – С.3-13.
415. Орлова А.М. К вопросу об объективной обусловленности так называемого чувства языка // Вопр. психологии. – 1955. – № 5. – С.71-83.

416. Основные показатели готовности детей шестилетнего возраста к школьному обучению. – М.: Педагогика, 1988. – С.23-25.
417. Павлов І.П. Лекції про роботу великих півкуль головного мозку. – К.: Вид-во АН УРСР, 1952. – 238 с.
418. Павлова А.А., Шустова Л.А. Методика выявления особенностей речевого развития детей // Вопр. психологии. – 1995. – № 6. – С.123-129.
419. Павлова А.Д. Дневник матери. Записки о развитии ребенка от рождения до шести с половиной лет. – М.: Учпедгиз, 1924. – 101 с.
420. Паламар Л.М. Функціонально-комунікативний принцип формування мовної особистості: Автореф. дис... докт. пед. наук. – К., 1997. – 39 с.
421. Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. – М.: Просвещение, 1985. – С. 15-16.
422. Пассов Е.И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению. – М.: Русский язык, 1989. – С. 30-33.
423. Пентилюк М.І. Культура мови і стилістика. – К.: Вежа, 1994. – 240 с.
424. Пентилюк М.І. Теоретичні основи навчання стилістики в середній школі: Автореф. дис... д-ра пед. наук: 13.00.02. – К., 1996. – 35 с.
425. Пентилюк М. Основні аспекти навчання рідної мови // Поч.школа. – 1997. – № 4. – С.10-12.
426. Пентилюк М.І. Концептуальні засади мовної освіти як засобу інтелектуального й духовного розвитку особистості: Зб. наук. пр. Пед. науки. – Херсон, 1998. – С. 14-18.
427. Пентилюк М.І. Особливості технології уроку мови // Дивослово. – 1999. – № 4. – С.16-18.
428. Пентилюк М.І. Наукові засади комунікативної спрямованості у навчанні рідної мови // Укр. мова і література в школі. – 1999. – № 3. – С. 8-10.
429. Петрова Т.И. Инсценированный квазидialog как особый жанр детской речи: (на материале речи детей 6-8 лет): Автореф. дис... канд. филол. наук / ДВГУ. – Владивосток, 2000. – 22 с.

430. Печора К.Л. Динаміка розвитку мови дітей другої половини другого року життя // Пед. і психологія. –1975. – Вип. 9. – С.42-47.
431. Пешковский А.М. Школьная и научная грамматика. – Берлин, 1922. – 49 с.
432. Пиаже Ж. Природа интеллекта // Избранные психологические труды. – М.: Наука, 1969. – С.15-39.
433. Пиаже Ж. Суждение и рассуждение ребенка. – СПб.: Союз, 1997. – 285 с.
434. Пиаже Ж. Речь и мышление ребенка. – СПб.: СОЮЗ, 1999. – С.39-49.
435. Пилинський М.М. Основні критерії, норми літературної мови // Мовознавство. – 1969. – № 3. – С. 64-75.
436. Пилинський М.М. Деякі принципи застосування критеріїв літературної норми // Мовознавство. – 1972. – № 1. – С.68-69.
437. Пилинський М.М. Мовна норма і стиль. – К.: Наукова думка, 1976. – С. 63-98.
438. Пироженко Т.О. Развитие коммуникативно-речевых способностей детей старшего дошкольного возраста: Дис... канд. псих. наук: 19.00.07 / АПН Украины. Ин-т психологии. – К., 1995. – 213 с.
439. Пироженко Т.О. Сучасні підходи до мовленнєвого розвитку дітей // Дошк. виховання – 2001. – № 1. – С.10-11.
440. Пироженко Т.А. Коммуникативно-речевое развитие ребенка. – К.: Нора-принт, 2002. – 310 с.
441. Питання словотвору: Зб. наук. пр. / За ред. І.І.Ковалика. – К.: Вища школа, 1978. – 191 с.
442. Підгорна Н.І. Вивчення деяких особливостей структури усного мовлення шестиліток // Поч. школа. – 1977. – № 10. – С.60-64.
443. Пінчук О.Ф. Словотвірні значення віддієслівних іменників // Укр. мова і література в школі. – 1975. – № 2. – С.24-23.
444. Плиско К.М. Принципи, методи і форми навчання української мови. – Харків: Основа, 1995. – 239 с.

445. Плиско К.М. Лінгводидактичні основи організації навчання української мови в загальноосвітній школі: Автореф. дис... д-ра пед.наук. – К., 1997. – 51 с.
446. Плющ М.Я. Способы словообразования в современном украинском литературном языке: Автореф. дис... канд. филол. нау. – К., 1957. – 9 с.
447. Плющ М.Я. Словотворення та вивчення його в школі. – К.: Рад. школа, 1985. – 127 с.
448. Поддьяков Н.Н. Проблемы речевого и умственного развития детей дошкольного возраста // Проблемы изучения речи дошкольника: Сб. научн. трудов / Под ред. О.С.Ушаковой. – М.: Изд-во РАО, 1994. – С. 119-126.
449. Полюга Л. Словотвірна морфеміка сучасної української літературної мови // Дивослово. – 1999. – № 9. – С.52-53.
450. Поніманська Т.І. Основи дошкільної педагогіки: Навчальний посібник. – К.: Абрис, 1998. – 448 с.
451. Попова М.И. Грамматические элементы языка в речи детей преддошкольного возраста // Вопр. психологии. – 1958. – № 3. – С.106-117.
452. Попова М.И. Формирование диалогической речи у детей второго года жизни // Дошк. воспитание. – 1978. – № 4. – С. 11-14.
453. Поспелов Н.С. Соотношение между грамматическими категориями и частями речи // Вопросы грамматического строя. – М.: АН СССР, 1956. – С. 74-75.
454. Потенбня А.А. Из записок по русской грамматике: В 2 т. – М.: Учпедгиз, 1958. – 536 с.
455. Потенбня А.А. Мысль и язык. – К.: СИНТО, 1993. – 192 с.
456. Потенбня О.О. Свідомий винахід і божественне витворення мови // Укр. мова та література. – 1996. – № 7. – С. 4-5.
457. Потоцкая Т.Ф. Словообразовательная работа как средство обогащения лексического запаса младших школьников: Дис... канд. пед. наук: 13.00.02. – К., 1984. – 207 с.



458. Потоцька Т.Ф. Морфеми та словотворче конструювання на уроках української мови // Поч. школа. – 1987. – № 2. – С.15-19.
459. Потоцька Т.Ф. Елементарний словотворчий аналіз // Поч. школа. – 1988. – № 4. – С.12-16.
460. Почепцов Г.Г. Теорія комунікацій. – К.: Видавничий центр “Київський університет”, 1999. – 308 с.
461. Притулик Н. Проблема формування українського комунікативного мовлення молодших школярів // Рідні джерела. – 2001. – № 3. – С.33-36.
462. Приходько Ю.О. Нариси становлення та розвитку дитячої психології. – К.: НПУ імені М.П.Драгоманова, 1999. – 205 с.
463. Проблемы методов обучения в современной общеобразовательной школе / Под ред. Ю.К.Бабанского, И.Д.Зверева, Э.И.Монозона. – М.: Педагогика, 1980. – 224 с.
464. Програми для середньої загальноосвітньої школи. 1-2 класи. – К.: Поч. школа, 2001. – С.9-25.
465. Проколієнко Л.Н. Психологія засвоєння граматичних знань підлітками. – К.: КДПШ, 1973. – 192 с.
466. Психолінгвістика: збірник статей [Переводи] / Сост. А.М.Шахнарович. – М.: Прогресс, 1984. – 367 с.
467. Психолінгвістические проблемы грамматики / Ред. кол. Е.Ф.Тарасов и др. – М.: АН СССР, 1979. – 100 с.
468. Психологічний словник / За ред. В.І.Войтка. – К.: Вища школа, 1982. – 216 с.
469. Психолінгвістические проблемы семантики / Отв. ред. А.А.Леонтьев, А.М.Шахнарович. – М.: Наука, 1983. – 285 с.
470. Психология грамматики / Под ред. А.А.Леонтьева и Т.В.Рябовой. – М.: МГУ, 1968. – 260 с.
471. Психолого-педагогические вопросы развития речи в детском саду / Под ред. Ф.А.Сохина, О.С.Ушаковой. – М.: Изд-во АПН СССР, 1987. – 120 с.
472. Радзиховская В.К. Об изучении детской речи // Дошк. воспитание – 1969. – № 8. – С.73-77.

473. Радзиховская В.К., Саенкова Н.А. О проявлении лексико-грамматической разрядности в детской речи // Детская речь: Проблемы и наблюдения: Межвуз. сб. научных трудов. – Л.: ЛГПИ, 1989. – С. 126-134.
474. Раєвський О.М. Дослідження психології мовлення // Укр. мова і література в школі. – 1967. – № 8. – С. 18-26.
475. Развитие детской речи: традиции и перспективы // Материалы конференции, посвященной 30-летию лаборатории развития речи Института дошкольного образования и семейного воспитания РАО / Под ред. О.С.Ушаковой. – М.: Изд. РАО, 2002. – 85 с.
476. Рамзаева Т.Г. Методические пути формирования грамматических понятий // Нач. школа. – 1967. – № 11. – С.30-33.
477. Реформатский А.А. Введение в языковедение. – М.: Аспект Пресс, 1996. – 536 с.
478. Речевое развитие младших школьников: Сб.ст. / Под ред. Н.С.Рождественского. – М.: Просвещение, 1970. – 222 с.
479. Речь ребенка: ранние этапы // Труды постояннодействующего семинара по онтолингвистике детской речи / Ред. С.Цейтлин – СПб., 2000. – Вып. 1. – С.33-49.
480. Рождественский Н.С. О начальном курсе грамматики // Нач. школа. – 1965. – № 7. – С.63-67.
481. Рождественский Н.С. К проблеме развития речи // Речевое развитие младших школьников: Сб. ст. / Под ред Н.С.Рождественского. – М.: Просвещение, 1970. – С.4-25.
482. Рождественский Ю.В. Введение в культуроведение. – М.: ЧеРо, Добросвет, 1999. – 288 с.
483. Рожило Л.П. Логічна основа методів теоретичного вивчення мови // Українська мова і літературі в школі. – 1976. – № 11. – С.14-17.
484. Розенгард-Пупко Г.Л. Речь и развитие в раннем возрасте. – М.: АМН, 1948. – 200 с.

485. Розенгардт-Пупко Г.Л. Формирование речи у детей раннего возраста. – М.: Педагогика, 1963. – С. 18-19.
486. Розенталь Д.Э., Теленкова М.А. Словарь-справочник лингвистических терминов. – М.: Просвещение, 1976. – С.145.
487. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – М.: Изд-во АН СССР, 1946. – 374 с.
488. Рубинштейн С.Л. К вопросу о языке, речи и мышлении // Вопр. языкознания. – 1957. – № 2. – С.42-48.
489. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. – М.: Наука, 1973. – 423 с.
490. Рубцов В.В. Роль кооперации в развитии интеллекта детей // Вопр. психологии. – 1980. – № 4. – С.79-90.
491. Рубцов В.В. Организация и развитие совместных действий у детей в процессе обучения. – М.: 1987. – 160 с.
492. Рузская А. Развитие общения ребенка со взрослыми и сверстниками // Дошк.воспитание. – 1988. – № 3. – С.34-45.
493. Русанівський В.М. Стійкість граматичної структури // Мовознавство. – 1968. – № 4. – С. 5-6.
494. Русский язык. Энциклопедия. – М.: Наука, 1979. – С.151-223.
495. Рыбников Н.А. Язык ребенка. – М.-Л.: Госиздат, 1926. – 81 с.
496. Рыбников Н.А. Детская речь: Сб. ст. – М.-Л.: Изд.-во Института экспериментальной психологии, 1927. – С.12-49.
497. Савченко О.Н. Про граматичну форму слова і граматичну категорію // Укр. мова в школі. – 1961. – № 3. – С.15-16.
498. Савченко А.Н. Части речи и категории мышления. – М.: Просвещение, 1969. – 214 с.
499. Савченко О.Я. Дидактика початкової школи. – К.: Абрис, 1997. – 416 с.
500. Салахова А.Д. Развитие звуковой стороны речи ребенка / Под ред. В.И.Бельтюкова. – М.: Педагогика, 1973. – 120 с.
501. Салмина Н.Г. Знак и символ в обучении. – М.: МГУ, 1988. – 288 с.

502. Самійленко С.П. Природа, функції і сутність мови // Укр. мова і література в школі. – 1970. – № 1. – С.18-27.
503. Сахарный Л.В. Вопросы грамматики: Сб. ст. / Отв. ред. Л.В.Сахарный. – Пермь: Гос. пед. институт имени М.Горького, 1972. – 225 с.
504. Сахарный Л.В. Словообразование в речевой деятельности. – Автореф. дис... докт. филол. наук. – Л., 1980. – С.3-15.
505. Сахарный Л.В. Введение в психолингвистику: Курс лекций. – Л.: Изд-во Ленингр. ун.-та, 1989. – 184 с.
506. Серебренников Б.А. Роль человеческого фактора в языке. Язык и мышление / Отв. ред. В.М.Солнцев. – М.: Наука, 1988. – 244 с.
507. Серебренникова Н.П. К вопросу об овладении детьми-преддошкольниками элементами грамматического строя языка. – Дис... канд. пед. наук. – Л., 1953. – С.49-121.
508. Синиця І.О. Про розвиток усної мови учнів // Почат. школа. – 1964. – № 4. – С.45-52.
509. Синиця І.О. З досліджень усного мовлення учнів // Почат. школа. – 1966. – № 7. – С.41-47.
510. Синиця І.О. Деякі питання розвитку усного мовлення учнів // Укр. мова і література в школі. – 1969. – № 9. – С.55-62.
511. Синиця І.О., Ільюк Б.А. Мовні здібності учнів // Укр. мова і література в школі. – 1970. – № 11. – С.44-49.
512. Сич Б.Ф. Розряди прикметників за значеннями їх стилістичних функцій // Українська мова і література в школі. – 1970. – № 6. – С.22-27.
513. Сікорська З.С. Українсько-російський словотворчий словник. – 2-е вид. – К.: Освіта, 1995. – 256 с.
514. Сікорська З.С. Словотворчі частини похідного слова // Актуальні проблеми словотвору / За ред. В.Грещука. – Ів.-Франківськ, 2002. – С. 89-97.
515. Сикорский И.А. Воспитание в возрасте первого детства. – СПб., 1884. – 203 с.
516. Сикорский И.А. О развитии речи детей: В 2 т. – К., 1899. – Т.2. – С.18-39.

517. Сикорский И.А. Психологические основы воспитания и обучения. – 3-е изд., дополн. – К., 1909. – 112 с.
518. Сікорський П. Диференційоване навчання і проблеми реформування освітньої системи // Шлях освіти. – 1997. – № 1. – С.6-19.
519. Симич Г.А. Социальное и биологическое в онтогенезе речевой деятельности: Автореф. дис... канд философ. наук. – Иваново, 1991. – 18 с.
520. Скаткин М.Н. Проблемы современной дидактики. – М.: Педагогика, 1980. – 96 с.
521. Скрипник Т. Наукове підґрунтя дослідження складників мовленнєвої діяльності в контексті корекційно-превентивного навчання // Дефектологія. – 2000. – № 4. – С.20-24.
522. Слобин Д., Грин Дж. Психолінгвістика. – М.: Прогресс, 1976. – С.23-187.
523. Слобин Д. Когнитивные предпосылки развития грамматики // Психолінгвістика: сборник статей [Переводы] / Сост. А.М.Шахнарович. – М.: Прогресс, 1984. – С. 143-207.
524. Слободчиков В.И., Цукерман Г.А. Интегральная периодизация общего психического развития // Вопр. психологии. – 1996. – № 5. – С.38-50.
525. Словарь практического психолога / Ред. С.Ю.Головин. – Минск: Харвест, 1998. – 800 с.
526. Словник-довідник з української лінгводидактики / За заг. ред. проф. М.Пентилюк. – К.: Ленвіт, 2003. – 149с.
527. Словник іншомовних слів / Укл. С.М.Морозов, Л.М.Шкаралупа. – К.: Наукова думка, 2000. – 680 с.
528. Словник іншомовних слів: 23 000 слів та термінологічних словосполучень / Укл. Л.О.Пустовіт та ін. – К.: Довіра, 2000. – 1018 с.
529. Словник синонімів української мови: В 2 т. / А.А.Бурячок, Г.М. Гнатюк, С.І.Головащук та інші. – К.: Наук. думка, 2001. – 1026 с.
530. Словотвір сучасної української літературної мови / Відп. ред. М.А.Жовтобрюх. – К.: Наукова думка, 1979. – 406 с.

531. Смага А.А. Особенности понимания смысловой стороны слова детьми пятого года жизни: Дис... канд пед.наук. – М., 1992. – 165 с.
532. Смирнова Е.О. Влияние формы общения со взрослым на эффективность обучения дошкольников // Вопр. психологии. – 1980. – № 5. – С.105-112.
533. Смирнова Е.О. Формирование связности речи старших дошкольников в рассказывании по серии сюжетных картин: Дис... канд. пед. наук. – М., 1987. – 133 с.
534. Соботович Е.Ф. Психолого-педагогические основы коррекции нарушений формирования грамматического строя у детей: Автореф. дис... д-ра пед. наук: 13.00.03. – М., 1984. – 49 с.
535. Соботович Е.Ф. Концепция общеречевой подготовки детей к школьному обучению // Дефектология. – 1997. – № 1. – С.2-5.
536. Соботович Е.Ф. Структура речевой деятельности и механизмы ее формирования. – К.: ІЗМН, 1997. – 44с.
537. Сокирко М.В. Типи, структура і методика уроків в початкових класах // Поч. школа. – 1974. – № 10. – С.27-35.
538. Соловейчик М.С. Нарушения речевых правил в письменной речи младших школьников // Нач.школа. – 1979. – №5. – С.14-20.
539. Соловьёва О.И. Методика развития речи и обучение русскому языку в детских садах. – М.: Учпедгиз, 1968. – 175с.
540. Сорокин Ю.А., Тарасов Е.Ф., Шахнарович А.Н. Теоретические и прикладные проблемы речевого общения. – М.: Наука, 1979. – 327с.
541. Сосидко В.В. Осознание лингвистического значения слова учащимися-шестилетками: Автореф. дис... канд. псих. наук. – К., 1988. – 16 с.
542. Сосідко В.В. Психолого-педагогічні умови організації навчання грамоти першокласників // Психологія. –1992. – Випуск 38. – С.74-79.
543. Соссюр де Ф. Курс общей лингвистики: Труды по языкознанию. – М.: Прогресс, 1977. – С.58-203.
544. Соссюр де Ф. Заметки по общей лингвистике. – М.: Прогресс, 1990. – 280 с.

545. Сохин Ф.А. Некоторые вопросы овладения грамматическим строем языка в свете физиологического учения И.П.Павлова // Сов. педагогика. – 1951. – № 7. – С.48-54.
546. Сохин Ф.А. Начальные этапы овладения ребенком грамматическим строем языка: Автореф. дис... канд. пед. наук (по психологии). – М., 1955. – 13 с.
547. Сохин Ф.А. О психологическом и лингвистическом анализе детской речи // Доклады АПН РСФСР. – М., 1959. – № 4. – С.63-66.
548. Сохин Ф.А. О формировании языковых обобщений в процессе речевого развития // Вопр. психологии. – 1959. – № 5. – С.112-123.
549. Сохин Ф.А. О задачах развития речи // Дошк. воспитание. – 1979. – № 1. – С.43-49.
550. Сохин Ф.А., Тамбовцева А.Г., Шахнарович А.Н. К проблеме онтогенеза правил словообразования // Психолингвистические исследования: речевое развитие и теория обучения языку. – М., 1978. – С.35-52.
551. Сохин Ф.А. Психолого-педагогические основы развития речи // Вопр. психологии. – 1989. – № 3. – С. 39-43.
552. Сохин Ф.А. О психологическом и лингвистическом анализе детской речи / Проблемы изучения речи дошкольника: Сб. научн. трудов / Под ред. О.С.Ушаковой. – М.: Изд-во РАО, 1994. – С.12-17.
553. Сохин Ф.А. Психолого-педагогические основы развития речи дошкольников. – М.: Изд. Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО “МОДЭК”, 2002. – 224 с.
554. Срезневский И.И. Об изучении родного языка вообще и особенно в детском возрасте. – СПб.: Изд-во С.-Пб. ун-та, 1989. – С.80-85.
555. Срезневский И.И. Мысли об истории русского языка. – М.: Учпедгиз, 1959. – 135 с.
556. Становление речи и усвоение языка ребёнком: Сб. ст. / Под ред. Н.С.Рождественского. – М.: МГУ, 1985. – 116 с.

557. Степаненко М., Степаненко Н. Реформування освіти і деякі нові підходи до вивчення української мови в школі // Дивослово. – 1999. – № 9. – С. 41-42.
558. Стачинская Э.И. Дневник матери. История развития современного ребенка от рождения до 7 лет. – М.: Учпедгиз, 1924. – С.12-39.
559. Струнина Е.М. Проблемы значения и слова. – Воронеж: Изд-во Воронеж. ун-та, 1979. – 156 с.
560. Струнина Е.М. Работа над смысловой стороной слова в процессе развития речи старших дошкольников в детском саду: Дис... канд. пед. наук. – М., 1984. – 132 с.
561. Суперанская А.В. Язык и дети: Проблемная группа по экспериментальной и прикладной лингвистике. Предварительные публикации. – М.: МГУ, 1975. – Вып.72. – С.15-27.
562. Сухенко Є.К. Організуюча роль мови вихователя у сприйманні дітьми матеріалу і організації їх діяльності // Наукові записки Науково-дослідного інституту педагогіки. Деякі питання дошкільної педагогіки. – К.: Рад. школа, 1958. – Т. 8. – С. 99-102.
563. Сухенко Є.К. Засвоєння мови дітьми переддошкільного віку // Дошк. виховання. – 1963. – № 4. – С.6-10.
564. Суходольский Г.В. Структурно-алгоритмический анализ и синтез деятельности. – Л.: ЛГУ, 1976. – 120 с.
565. Сухомлинський В.О. Слово рідної мови // Українська мова і література в школі. – 1965. – № 5. – С.47-54.
566. Сухотин Б.В. Исследование грамматики числовыми методами. – М.: Наука, 1990. – 175 с.
567. Сучасна українська літературна мова / За ред. І.К.Білодіда – К.: Наукова думка, 1973. – 440 с.
568. Сучасна українська літературна мова / За ред. А.П.Грищенка. – К.: Вища школа, 1993. – 366 с.
569. Сучасна українська літературна мова / За ред. М.Я.Плющ. – К.: Вища школа, 1994. – 414 с.



570. Тамбовцева А.Г. Словотворчество и активность ребенка // Воспитание личности ребенка дошкольного возраста. – Пермь: Изд-во Пермского ун-та, 1976. – С.98-105.
571. Тамбовцева А.Г. Формирование способов словообразования у детей дошкольного возраста в детском саду: Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.01. – М., 1983. – 24 с.
572. Тарасун В. Базові інваріантні дії та операції як компонент навчальної діяльності дітей з порушенням мовленнєвого розвитку // Дефектологія. – 2001. – № 1. – С.2-4.
573. Титаренко Т.М. Хлопчики і дівчатка: Психологічне становлення індивідуальності. – К.: Знання, 1989. – 48 с.
574. Тихеева Е.И. Развитие речи детей (раннего и дошкольного возраста) / Под ред. Ф.А.Сохина. – 5-е изд. – М.: Просвещение, 1981. – 159 с.
575. Тихомиров Д.И. Чему и как учить на уроках родного языка в начальной школе? – М., 1887. – 319 с.
576. Тищенко В. Вироблення дії ймовірного прогнозування у мовленнєвій діяльності розумово відсталих дошкільників // Дефектологія. – 2001. – № 2. – С.9-12.
577. Толковый словарь русского языка / Под ред. Б.М.Волина и проф. Н.И.Ушакова. – М.: Гос. изд-во ин. и нац. словарей, 1940. – Т.4. – 1499 с.
578. Торопцев И.С. Язык и речь. – Воронеж: Изд-во Воронежского ун-та, 1980. – С.15-29.
579. Торошилова Е.М., Морозова Т.В. Развитие эстетических способностей детей 3-7 лет (теория и диагностика). – Екатеринбург: Деловая книга, 2001. – 141 с.
580. Узнадзе Д.Н. Теория установки / Под ред. Ш.А.Надирашвили и В.К.Цаава. – М.: Институт практической психологии, Воронеж: НПО “МОДЭК”, 1977. – 448 с.
581. Українське дошкілля. Програма виховання та навчання в дошкільних закладах / Укл. О.В.Дідух, О.І.Білан. – Львів: Простір М., 1999. – 194 с.

582. Українська мова. Енциклопедія / Редкол.: В.М.Русанівський, О.О.Тараненко (співголови), М.П.Зяблюк та ін. – К.: Укр. енцикл., 2000. – 752 с.
583. Умственное воспитание дошкольника / Под ред. Н.Н.Поддьякова. – М.: Педагогика, 1972. – С. 23-31.
584. Усова А.П. Обучение в детском саду: Автореф. дис... д-ра пед. наук. – М., 1958. – 19 с.
585. Ушакова О.С. Развитие речи детей на занятиях // Дошк. воспитание. – 1980. – № 10. – С.38-43.
586. Ушакова О.С. Развивайте речь дошкольника // Дошк. воспитание. – 1992. – №3-4. – С.4-10.
587. Ушакова О.С. Речевое воспитание в дошкольном детстве. Развитие связной речи: Автореф... д-ра пед. наук: 13.00.06, 13.00.07. – М., 1996. – 40 с.
588. Ушакова О.С. Программа развития речи дошкольного возраста в детском саду. – М.: ТЦ Сфера, 2001. – 56 с.
589. Ушакова Т.Н. О механизмах детского словотворчества // Вопр. психологии. – 1969. – № 2. – С.62-73.
590. Ушакова Т.Н. О причинах детского словотворчества // Вопр. психологии. – 1971. – № 6. – С.21-28.
591. Ушакова Т.Н. Пути усвоения родного языка нормальным ребенком // Вопр. психологии. – 1974. – № 1. – С.123-130.
592. Ушакова Т.Н. Психофизиологический анализ внутренней речи // Тезисы научных сообщений советских психологов к XXII Международному психологическому конгрессу. – М., 1980. – С.140-141.
593. Ушакова Т.Н. Проблема внутренней речи в психологии и психофизиологии // Психолог. журнал. – 1980. – Т.1. – № 4. – С.149-152.
594. Ушакова Т.Н. и др. Речь человека в общении. – М.: Наука, 1989. – 192 с.
595. Ушакова Т.Н. Методы исследования речи в психологии // Психолог. журнал. – 1986. – № 3. – С.26-39.
596. Ушинський К.Д. Рідне слово. – Л.: Держіздат, 1960. – С. 9-10.

597. Ушинский К.Д. О первоначальном преподавании русского языка: Пед. соч. в 6 т. – М.: Педагогика, 1989. – Т 4. – 525 с.
598. Ушинский К.Д. Руководство к преподаванию по “Родному слову”: Изб. пед. произв. в 6 т. – М., 1968. – Т. 4. – С. 392-409.
599. Ушинский К.Д. Грамматическая хрестоматия // Пед. соч. в 6 т. – М.: Педагогика, 1989. – Т. 4. – С. 389-392.
600. Фаизов Я.А. К проблеме наглядности при первоначальном обучении языку // Вопросы психологического моделирования усвоения. – Душанбе, 1971. – С.5-90.
601. Фанок Г.Г. Наступність і перспективність при формуванні граматичного поняття “іменник” // Поч. школа. – 1991. – № 10. – С.35-39.
602. Федеравичене Э.А. Обучение старших дошкольников элементам словообразовательного анализа: Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.01. – М., 1981. – 24 с.
603. Федоренко Л.П. Принципы обучения русскому языку. – М.: Просвещение, 1973. – 236 с.
604. Федоренко Л.П. и др. Методика развития речи детей дошкольного возраста. – М.: Просвещение, 1977. – 239 с.
605. Федоренко Л.П. Закономерности усвоения родной речи. – М.: Просвещение, 1984. – 160 с.
606. Фельдштейн Д.И. Психология развития личности в онтогенезе. – М.: Педагогика, 1989. – 208 с.
607. Феофанов М.П. Усвоение учащимися письменной речи (предложное и беспредложное управление). – М.: АПН РСФСР, 1962. – 223 с.
608. Феофанов М.П. Из наблюдений над употреблением частей речи первоклассниками // Речевое развитие младших школьников: Сб. ст. / Под ред Н.С.Рожественского. – М.: Просвещение, 1970. – С.135-142.
609. Філософський словник / За ред. В.І.Шинкарука. – К.: Укр. рад. енциклопедія, 1986. – 796 с.
610. Философский энциклопедический словарь. – М.: ИНФА – М, 1998. – 576 с.

611. Філософські питання мовознавства / Відп. ред. В.М.Русанівський. – К.: Наукова думка, 1972. – 199 с.
612. Формановская Н. Речевая ситуация и стереотипы общения // Дошк. воспитание. – 1990. – № 3. – С.64-67.
613. Фортунатов Ф.Ф. О преподавании грамматики русского языка в средней школе. Избранные труды. – М.: Изд-во АН СССР, 1956. – Т.1. – 452 с. – Т.2. – 493с.
614. Фортунатов Ф.Ф. Сравнительное языковедение, общий курс 1901-1902г.г. Избранные труды. – М.: Учпедгиз, 1956. – Т.1. – С.137-155.
615. Хайкин В.Л. Активность и деятельность // Мир психологии. – 2000. – № 4. – С.248-252.
616. Харченко В.К. О перспективах сопоставления инноваций детской речи с фактами истории языка // Детская речь: Проблемы и наблюдения: Межвуз. сб. научных трудов. – Л.:ЛГПИ, 1989. – С. 134-142.
617. Харченко В.К. Словарь-тезаурус детской речи. – Белгород: БГУ, 2001. – 216 с.
618. Хомская Е.Д., Батова Н.Я. Мозг и эмоции (нейропсихологическое исследование). – М.: Российское педагогическое агентство, 1998. – 268 с.
619. Хомский Н. Язык и мышление: Пер. с англ. Б.Ю.Городецкого / Под ред. В.В.Раскина. – М.: МГУ, 1972. – 122с.
620. Хорошковська О.Н. Тренувальні методи навчання державної мови // Поч.школа. – 1996. – № 10. – С.33-37.
621. Хризман Т.Н., Рабоненко Т.Н. Особенности ассоциативного речевого мышления у мальчиков и девочек // Материалы межвузовской конференции “Проблемы детской речи”. – СПб., 1996. – С.39-42.
622. Хуторской А.В. Современная дидактика: Учебник для вузов. – СПб.: Питер, 2001. – 544 с.
623. Цветкова Л.С., Глозман Ж.М. Афазия и восстановительное обучение. Тексты. – М.: МГУ, 1983. – С.11-15.

624. Цейтлин С.Н. Инновации как продукт речевой деятельности ребенка // Детская речь: Проблемы и наблюдения: Межвуз. сб. научных трудов. – Л.: ЛГПИ, 1989. – С. 64-74.
625. Цейтлин С.Н. Детская речь: инновации формообразования и словообразования (на материале современного русского языка): Автореф. дис... д-ра филол. наук. – Л., 1989. – 40 с.
626. Цейтлин С.Н. Речевые ошибки и их предупреждение. – СПб.: МиМ, 1997. – С. 9-19.
627. Цейтлин С.Н., Елисеева М.Н. Говорят дети. Словарь-справочник // Детский сад. – 2000. – № 22. – 48 с.
628. Цейтлин С.Н. Язык и ребёнок: Лингвистика детской речи. – М.: Гуманит. изд. Центр ВЛАДОС, 2000. – 240 с.
629. Цыганенко Г.П. Состав слова и словообразование в русском языке – К.: Рад. школа, 1978. – 152 с.
630. Чавдаров С.Х. Методика викладання української мови у початковій школі. – К., 1937. – С. 15-43.
631. Частотный словарь индексирования / Под ред. Л.В.Сахарного. – Пермь, 1974. – 828 с.
632. Чемортан С.М. Формирование художественно-речевой деятельности старших дошкольников. – Кишинев: Штиница, 1986. – 110 с.
633. Черемисина М.И., Колосова Т.А. Очерки по теории сложного предложения / Отв. ред. З.Д.Попова. – Новосибирск: АН СССР, Сибирское отделение, 1983. – С. 28-77.
634. Черемухина Г.А. Лингвистические и психолингвистические исследования словообразования (на материале детской речи): Автореф. дис... канд. филол. наук: 10.02.19. – М., 1981. – 21 с.
635. Чуковский К.И. Живой как жизнь. – М.: Молодая гвардия, 1962. – 174 с.
636. Чуковский К.И. От двух до пяти: Собр. соч. в 2-х т. – М.: Правда, 1990. – Т.1. – С.73-404.

637. Шанский Н.М. Очерки по русскому словообразованию. – М.: МГУ, 1969. – 298 с.
638. Шахматов А.А. Синтаксис русского языка. – М., 1927. – Вып. 2. – 15 с.
639. Шахнарович А.М. К проблеме психолингвистического анализа детской речи: Автореф. дис... канд филол. наук: 10.02.19. – М., 1974. – 18 с.
640. Шахнарович А.М. Роль наглядного представления в овладении средствами общения // Психолингвистические проблемы общения и обучения языку. – М.: Наука, 1976. – С. 83-99.
641. Шахнарович А.М. Психолингвистический анализ языкового значения. Синтаксическая семантика в онтогенезе // Детская речь: Проблемы и наблюдения: Межвуз. сб. научных трудов. – Л.: ЛГПИ, 1989. – С.13-22.
642. Шахнарович А.М., Юрьева Н.М. Психолингвистический анализ семантики и грамматики (на материале онтогенеза). – М.: Наука, 1990. – 168 с.
643. Швачкин Н.Х. Экспериментальное изучение ранних обобщений у ребенка // Известия АПН РСФСР. – М., 1954. – Вып. 54. – С.111-135.
644. Шумарова Н.П. Мовна компетенція особистості: соціопсихолінгвістичний аспект: Автореф. дис... д-ра філол. наук: 10.02.02; 10.02.01 / НАН України. Ін-т української мови. – К., 1994. – 48 с.
645. Щерба Л.В. Избранные работы по русскому языку. – М.: Учпедгиз, 1957. – С.70-79.
646. Щерба Л.В. Языковая система и речевая деятельность. – Л.: Наука, 1974. – 428 с.
647. Юртайкина Т.М. Некоторые формы организации развития речи и речевого общения с детьми 3-го года жизни // Проблемы изучения речи дошкольника: Сб. научн. трудов / Под ред. О.С.Ушаковой. – М.: Изд-во РАО, 1994. – С. 87-93.
648. Ющук І. Психологічний аспект у методиці викладання рідної мови // Урок української. – 2000. – № 1. – С. 30-33.
649. Ядешко В.И. Развитие речи детей от трёх до пяти лет. – М.: Просвещение, 1966. – 96 с.

650. Якиманская И.С. Разработка технологии личностно-ориентированного обучения // Вопросы психологии. – 1995. – № 2. – С.3-4.
651. Bates E., Benigni L., Bretherton L., Camaioni L., Volterra V. The emergence of symbols: Cognition and communication in infancy: New York: Academic Press, 1979. – P. 39-48.
652. Bates, E., Bretherton, L. & Snyder, L. From first words to grammar: Individual differences & dissociable mechanisms. New York: Cambridge University Press, 1988. – P.33-48.
653. Bates, E., & McWhinney, B. Competition, variation, and language learning. In B. MacWhinney (Ed.), Mechanisms of language acquisition Hillsdale. – NJ: Erlbaum, 1987. – P. 157-193.
654. Bellugi U. Learning the Language // in Psychology Today. – 1970. – P. 4-65.
655. Benedict, H. Early lexical development: Comprehension and production // Journal of Child Language. – 1979. – № 6. – P.183-200.
656. Braine M.D.S. On learning the grammatical order of words “Psych. Review”, VOL.70, 1963. – P. 323-348.
657. Braine M. D. S. On the basis of phrase structure. “Psych. Review”, VOL.72, 1965. – P. 483-493.
658. Braine M.D.S. The acquisition of language in infant and child. – In: Reed C. Learning the language. NY Apleton-Century-Crofts, 1971. – P.7-95.
659. Bishop D., North T. & Donlan C. Genetic basis of specific language impairment: evidence from a twin study // Dev. Med. Child Neurol., 1995. – 37. – P. 56-57.
660. Bloom L.M. Language development: Form and function in emerging grammars. Cambridge, Mass.: M.I.T. Press, 1970. – P. 33-49.
661. Carroll B. Language and Thought Engliwood Cliffs. – N.Y., 1964. – P.27-43.
662. Denes P.B. On the statistics of spoken English // Journal of the acoustic society of America. – June 1963. – VOL. 35. – P. 6-8.
663. Danes F. Some thoughts on the semantic structure of the sentence // Lingua. 1968. – VOL. 21. – P. 69-81.

664. Jenkins J. and Palermo D. Meditation processes and the acquisition of linguistic structure. In.: U. Bellugi and R. W. Brown (Eds). The acquisition of language. Chicago, 1964. – P.49-71.
665. Kantor J.R. An Objective Psychology of Grammar. – Bloomington – Evanston, 1952. – P. 49-58.
666. Levis M. Social development in infancy and early childhood // J. Osofsky (ed.). Hand – book of infant development. – N.-Y.: Wiley, 1987. – P.192-330.
667. Nelson, K. Explaining the emergence of autobiographical memory in early childhood. In A. P. Collins & S. E. Gathercole (Eds.), Theories of memory. Hove, England: Erlbaum, 1993. – P.31-59.
668. Mc Carthy D. Language development in children // L. Carmichael (ed.). Manual of child psychology. – N.-Y.: Wiley, 1954. – P. 492-630.
669. Mc Neill D. The acquisition of language. NY: Harper and Row, 1970. – P.23-57.
670. Orleon P., Danset A. Donnees sur l'apprehension des mots. Le role des diverses parties des mots dans leur identification // Psychologie Francaise. – 1963. – VOL. 8 (1). – P.12-17.
671. Skinner B.F. Verbal Behavior. – N.Y., 1957. – P.34-39.
672. Stern C. und Stern W. Die Kindersprache. – Leipzig: Barth, 1907. – P. 21-83.
673. Weigl I. Einige lernpsychologische Schlussfolgerungen aus experimentellen Untersuchungen zum Spracherwerb bei Krippen-kindern // Padiatrie und Grenzgebiete. – 1985. – P. 397-407.