

2. Makarenko A. S. A book of parents. K.: Radyans'ka School, 1972. 335 p.
3. Kovalev A. G. Psychology of personality. M.: Education, 1970. 390 p.
4. Kostyuk G. S. The election of psychological works / ed. by L. N. Prokolenko. M.: Education, 1988. 304 p.
5. Nerovnyh G. M. Upbringing demands of himself older teens pattern during training: Author. dis. candidate. ped. science. Irkutsk, 1976. 19 p.
6. Psychology self-aktiviti students in the educational process: study guide / ed. by M. I. Boryshevsky. K.: IZMN, 1998. 192 p.
7. Myasishev V. N. Relations psychology: Election Psychological Works / under. ed. by A. Bodalev. M.: Institute of Practical Psychologists NGOs MODEK, 1995. 356 p.
8. Shavir P. A. Psychology of professional self-determination in early adolescence. M.: Education, 1981. 96 p.

УДК 373
ББК 74.102.12

Kazantseva Larisa Ivanovna,
candidate of pedagogical sciences, assistant professor,
Director of the Institute of social pedagogics and correctional
education of Berdyansk State Pedagogical University,
Berdyansk, Ukraine,
e-mail: spf50@rambler.ru

Казанцева Лариса Іванівна,
канд. пед. наук, доцент, директор Інституту
соціально-педагогічної та корекційної освіти
Бердянського державного педагогічного університету,
м. Бердянськ, Україна,
e-mail: spf50@rambler.ru

КОМУНІКАТИВНИЙ КОНЦЕПТ ФОРМУВАННЯ ДИСКУРСИВНОГО МОВЛЕННЯ ДОШКІЛЬНИКІВ

COMMUNICATIVE CONCEPT OF CHILDRENS' DISCOURSE SPEECH FORMING

В статтє исследованы свойства дискурса как социальной когнитивно-коммуникативной формы речевого взаимодействия, проанализированы исследования в области психолингвистики и лингводидактики детского дискурса. Освещены вопросы методики формирования диалогического и монологического дискурса старших дошкольников в русле коммуникативного концепта обучения: принципы формирования разговорного (диамонологического) дискурса, требования к построению и руководству учебными коммуникативными ситуациями, алгоритм формирования диалогических и монологических навыков. Категориальные признаки дискурсивной деятельности нашли отражение в методике формирования разговорной речи дошкольников. Дана общая характеристика коммуникативного концепта в обучении языку.

This article has investigated the properties of discourse as the social cognitive and communicative form of speech interaction, the research of psychological linguistics and linguistic didactics of children's discourse have been analyzed. Methodological aspects of the formation of dialogic and monologue discourse of elder preschoolers (in the context of communicative concept of education) have been lightened, as well as the requirements to establishing and management of the training communication situations, the algorithm of formation of dialogue and monologue skills. The general characteristic of the discourse activity has been given in the methodic of formation of preschoolers' communicative speech.

Ключевые слова: дискурс, дискурсивная деятельность, текст, высказывание, диалогическая речь, монологическая речь, коммуникативный концепт обучения, коммуникативная цель, коммуникативные мотивы и потребности, коммуникативные функции языковых единиц, коммуникативная учебная ситуация.

Keywords: discourse, discourse activity, text, expression, dialogue speech, monologue speech, communicative aspect of teaching, communicative goal, communicative motives and demands, communicative functions of the language units, communicative teaching situation.

Останнім часом в лінгводидактиці приділяється значна увага питанням навчання дискурсивної діяльності, формування дискурсивної компетенції, розвитку дискурсивних здібностей. Передусім інтерес і увага лінгвометодистів пов'язана з утвердженням комунікативного підходу до вивчення і навчання мови, як до засобу комунікації. «Принцип залежності всієї організації мови від її головної комунікативної функції, від її вживання і здійснення особливого виду діяльності – розмови, спілкування, дискурса <...> отримав все більшу кількість доказів і підтверджень» [1, с. 10]. Комунікативно-орієнтоване навчання мови, в основі якого лежить ідея навчання спілкування як діяльності, принесло позитивні новації в теорію і методику лінгводидактики: змінилося уявлення про мету мовної освіти, яка стала формулюватися як розвиток мовної особистості, здатної здійснювати ефективну комунікацію в усіх сферах суспільного життя; визначальним принципом стало активне користування мовою з метою спілкування, письмового або усного обміну знаннями, інформацією (В. Артемов, І. Бім, А. Богуш, М. Вашуленко, Вятютнев, І. Гудзик, А. Мироліубов, Ю. Пассов, М. Пентилюк, М. Успенський). При цьому шлях до мети став «самим практичним користуванням мовою» [2, с. 31]. Інакше кажучи, мовленнєвий розвиток через спілкування став і метою, і засобом навчання.

Розгорнуте тлумачення комунікативного концепту навчання дається В. Костомаровим і О. Митрофановою: «Комунікативність <...> передбачає використання вивченої мови з початкових стадій навчання в природних для спілкування цілях і функціях чи максимально наближених до них, імітуючи їх. Вона <...> підпорядковує собі всі сторони навчання – співвідношення знань з уміннями і навичками, спосіб презентації, зміст загальноосвітніх і виховних завдань» [3, с. 10–11].

Як і всі методичні стратегії в навчанні мов, комунікативний підхід розв'язує питання співвідношення теорії і практики. Виходячи із актуальних завдань мовної освіти, комунікативна стратегія пропонує один з ефективних шляхів

формування комунікативної компетентності (мовленнєвих вмінь, навичок, здібностей) з опорою на лінгвістичні знання – поєднання процесу свідомого засвоєння мовного матеріалу і мовленнєвої діяльності з перевагою мовленнєвої практики (О. Біляєв, М. Вашуленко, І. Зимняя, О. Леонтьєв, А. Миролюбов, Ю. Пассов, М. Пентилюк, Т. Рябова, І. Салістра, Г. Шелехова).

Комунікативний підхід спрямовується на розвиток уміння практично користуватися «живою» мовою і покликаний навчати не маніпулюванню мовними структурами, а свідомому співвіднесенню цих структур з їхніми комунікативними функціями в різноманітних ситуаціях спілкування, зазначають Н. Гальскова, Н. Гез, Л. Калмикова, Г. Колшанський, В. Костомаров, О. Леонтьєв, Ю. Пассов, М. Пентилюк, Т. Пироженко та ін. В. Костомаров зауважує, що риси реальної комунікації – екстралінгвістична обумовленість, двосторонній «творчий» результативний характер, – мають бути покладені в основу комунікативного навчання, а учень завжди має перебувати «в комунікації, в мотивах, стимулах спілкування» [3, с. 8]. Власне, процес навчання за комунікативною стратегією, вважає Ю. Пассов, стає моделлю процесу комунікації, тому що відповідає за всіма основними характеристиками процесу спілкування: має діяльну природу, цілеспрямованість і мотивованість, ситуативну співвіднесеність, предметність, змістовність. За умови точної, грамотної методичної інтерпретації основних параметрів реального спілкування з'являється можливість ефективного розвитку в умовах цілеспрямованого навчання всіх якостей говоріння як засобу спілкування.

Сутність комунікативної стратегії навчання полягає в такій організації навчальної мовленнєвої діяльності, яка спонукає мовців розв'язувати комунікативні завдання з метою оволодіння високим рівнем спілкування. Процес комунікативно спрямованого навчання виходить не з мовної системи, а із процесу спілкування. Комунікативно-орієнтований концепт дає можливість розглядати мовну систему в тісному взаємозв'язку з умовами її використання, функціонування, засвоєння і тими змінами, які відбуваються в процесі спілкування. Тож, комунікативний підхід до навчання мови враховує: 1) потреби спілкування; 2) мотиви спілкування; 3) умови його здійснення. Оволодіння мовою на засадах комунікативного підходу вимагає навчання не тільки мовних засобів для отримання і передачі інформації, а й самого процесу одержання і передачі інформації. При цьому обмін інформацією становить змістовий бік мовленнєвої діяльності, а користування лексикою і граматикую під час обміну – її формальний бік.

На підставі вищезазначеного методисти (В. Бадер, М. Вашуленко, І. Гудзик, Т. Донченко, Л. Калмикова, Т. Коршун, В. Костомаров, Л. Паламар, Ю. Пассов, М. Пентилюк, Н. Притулик, В. Трунова, О. Хорошковська) відзначають відмінні характеристики і водночас переваги комунікативного підходу в навчанні мови. По-перше, забезпечується засвоєння мовних явищ не лише з погляду мовних структур (граматики, лексики, орфоєпії), а з урахуванням виконуваних ними комунікативних функцій. Це означає не відмову від засвоєння граматики або лексики, а навпаки, такий оптимальний відбір мовного матеріалу, який відповідає виконанню завдань комунікації.

По-друге, мовець набуває вмінь застосовувати всю суму отриманих лінгвістичних знань, адже в процесі спілкування неможливо виокремити фонетику, лексику або граматику. Таким чином, комунікативному концепту навчання властива інтегрованість, яка дозволяє найбільш раціонально

поєднати навчання всіх видів мовленнєвої діяльності і підпорядкувати його загальній меті комунікації.

По-третє, відмінною особливістю комунікативного підходу є організація навчального матеріалу на понятійній, смисловій основі, коли увага приділяється змістовому, а не формальному аспекту висловлювання. Дійсно, в комунікації на перший план виступає усвідомлення змісту почутого і сенс відповіді, а мовні засоби виступають супутнім продуктом. З цього стає зрозумілим, що добір мовних засобів з навчальною метою доцільно проводити виходячи з того, яке прагматичне завдання спілкування буде розв'язуватися комунікантами (згода – незгода, прохання, запрошення, відмова, привітання, повідомлення, порада тощо) і за допомогою яких понять або значень вони зможуть передати інформацію. Отже, функціональне застосування мовних засобів і складає суть процесу комунікації, в якому функції і поняття становлять дві невід'ємні сторони цього процесу.

Навчання дискурсивної діяльності на комунікативній основі передбачає формування у мовців мотиваційного плану, потреби як необхідної передумови мовленнєвої діяльності. Джерелом мовленнєвої діяльності виступає комунікативна потреба, саме вона стає провідним мотивом мовленнєвої діяльності людини, адже «сама думка народжується не з іншої думки, а з мотивуючої сфери нашої свідомості, яка охоплює наші потяги та потреби, наші інтереси й спонукання, наші афекти та емоції» [4, с. 39]. Психолінгвістика вказує: думку викликає мотив, і все, що ми говоримо, ми робимо це заради чогось і чомусь (І. Зимняя, О. Леонтьєв). Положення психолінгвістики про мотивованість і цілеспрямованість мовленнєвої діяльності зосереджує увагу методистів на приведення в дію мотивації, оскільки лише вона є пусковим механізмом говоріння. Враховуючи це, стає можливою активізація чинників, які керуватимуть мовленнєвою діяльністю під час цілеспрямованого оволодіння мовою (І. Зимняя, О. Леонтьєв, Ю. Пассов, О. Шахарович). В умовах комунікативно орієнтованого навчального процесу необхідно створити навчальну ситуацію, за якої в мовців з'являється бажання або необхідність висловитись.

Оскільки комунікативна стратегія в навчанні мови ґрунтується на подібності процесу навчання до процесу спілкування, то для оптимальної організації навчального спілкування необхідно забезпечити і врахувати мотиви мовців у спілкуванні, адресатів комунікації і тактики комунікації – лінгвістичні й екстралінгвістичні.

Спонуки до започаткування спілкування мають екстралінгвістичну, позамовну природу, адже спричиняються життєвими обставинами: поінформувати співрозмовника, висловити ставлення до чогось; вплинути на співрозмовника, щось довести слухачеві, в чомусь його переконати, змінити стосунки; з'ясувати ставлення іншої людини до певних питань, проблем; продемонструвати свій психологічний, фізичний стан тощо.

У реальній комунікації вибір співрозмовника цілком залежить від мовця. Саме він визначає, з ким буде спілкуватися – з конкретною людиною – носієм тієї або іншої соціальної ролі чи з певною групою мовців. У навчальній комунікації вибір співрозмовника диктується навчальною ситуацією.

Від особи адресата спілкування, від мотиву і конституції залежить вибір засобів спілкування, а їх вибір впливає на ефективність комунікації.

У психолінгвістиці встановлено, що для повноцінного спілкування людина має володіти такими навичками: швидко орієнтуватися в умовах спілкування; правильно

спланувати своє мовлення, вибрати зміст спілкування; знайти адекватні засоби для передачі цього змісту; вміти забезпечити зворотній зв'язок. Якщо будь-яка ланка з цього ланцюжка буде порушена, то мовець не отримає бажаного результату спілкування.

Поняття дискурсу в світлі комунікативної парадигми навчання інтерпретується як мовленнєва діяльність у процесі комунікації, як процес практичного використання мовних засобів вище рівня речення для досягнення прагматичних цілей, результатом якого є створення тексту у вигляді цілісного висловлювання. Дискурсивний підхід до навчання мови надає можливість опанувати висловлювання в процесі комунікації для виконання різноманітних соціальних дій, які вимагають застосування мовних форм. Слід зауважити, що в лінгводидактиці системно досліджуються питання формування комунікативної діяльності, комунікативної компетенції, навчання мовлення і вивчення мови на комунікативній основі (А. Богуш, М. Вашуленко, С. Караман, Т. Ладиженська, Л. Мацько, М. Пентилюк, Л. Скуратівський, О. Хорошковська, Г. Шелехова та ін.). Однак дискурсивний переворот у системі гуманітарних наук, теорія дискурсу виступили підставою для виокремлення в лінгвометодичні проблеми формування дискурсивної діяльності і дискурсивної компетенції мовної особистості (Г. Богін, М. В'ятютнев, Н. Головіна, О. Кучеренко, О. Кучерява, К. Седов та ін.). Так, М. В'ятютнев вважає, що у змісті комунікативної компетенції можна виділити окремий компонент, який відповідає за знання типів контекстів, дискурсів і правила їх організації, що має складати ядро дискурсивної компетенції. На переконання О. Кучеренко, сьогодні в навчанні мови перевагу слід надавати дискурсу, аніж тексту, тому що «на відміну від тексту, дискурс включає екстралінгвістичні умови спілкування, а це є необхідною передумовою формування <...> здатності співвідносити мовні засоби з конкретними сферами, ситуаціями, умовами і завданнями спілкування» [5, с. 89]. Оволодіння дискурсивною компетенцією, на думку провідних фахівців з цих питань (Г. Богін, Н. Головіна, О. Кучеренко, К. Седов), формує цілісну здатність породжувати і сприймати тексти різних типів (жанрів) для досягнення комунікативного наміру суб'єкта мовлення в межах певної ситуації спілкування, «готовність до вибору стилістичних засобів мови за критерієм «більш/менш адекватний ситуації і рівнем адекватного комплектування цілісного тексту (здатність мовної особистості «бездоганно» будувати і «бездоганно» сприймати мовленнєві твори), розвиток яких не залежить від віку, а пов'язаний з формуванням культури спілкування мовної особистості» [6, с. 70].

Сьогодні дискурс постає як категорія, яка не має чітких контурів та обсягу і знаходиться в постійному русі. Вчені вказують на «розмитість» дискурсу (Т. ван Дейк), відзначають багатозначність терміна (Ф. Бацевич, В. Варакіна, О. Кубрякова, К. Кусько, Т. Ніколаєва, Н. Миронова, Ю. Степанов та ін.), вбачають певні омонімічні розходження його окремих значень. У трактуванні К. Кусько, дискурс – «це переважно текст, його уривок, схема, фрагмент чи парадигма, письмова або усна; об'єднані послідовною логічною будовою і мовними зв'язками локального та глобального змісту з метою реалізації певної авторської інформативної, людинознавчої чи суспільствознавчої проблематики» [7, с. 92]. На думку багатьох дослідників, визначення поняття, запропоноване В. Дем'янковим, вважається найбільш вичерпним, а саме: це довільний фрагмент тексту, який складається більш ніж з одного речення або незалежної частини речення. Часто, але не завжди, дискурс концентрується нав-

коло деякого опорного концепту; створює загальний контекст, який описує дійових осіб, об'єкти, обставини, час, вчинки, визначаючись не стільки послідовністю речень, скільки тим загальним для утворюючого дискурсу та його інтерпретатора світом, який «розбудовується» в ході розгортання дискурсу. Вихідна структура дискурсу має вигляд послідовних елементарних пропозицій, пов'язаних між собою логічними відносинами кон'юнкції, диз'юнкції і т. ін. Елементи дискурсу – це події, їхні учасники, перформативна інформація та «неподії», тобто: а) обставини, що супроводжують події; б) фон, який пояснює події; в) оцінка учасників події; г) оцінка, яка співвідносить дискурс з подіями.

Сутність дискурсу передбачає взаємозв'язок його функцій з функціями мови в широкому соціокультурному контексті. Так, у відповідності до антропоцентричної парадигми мови Е. Бенвеніста, стало можливим вивчення дискурсу як «функціонування мови в живому спілкуванні», а слову **дискурс** надано термінологічного значення «мовлення, яке присвоюється мовцем», а не лише як «мовлення у спілкуванні», або як текст. Акцент в такій інтерпретації дискурсу ставиться на його інтеракційній природі та немовних семіотичних процесах. Дискурс постає як мовлення, занурене в соціальний контекст, адже значно більшого значення в його рамках набуває паралінгвістичний супровід мовлення, виконуючий ряд функцій: ритмічну, референтну, семантичну, емоційно-оцінну тощо. Дискурс, на думку Т. ван Дейка – це складова соціокультурної взаємодії.

Розвиток теорії дискурсу пов'язується зі встановленням відповідності між дискурсом і комунікацією (Ф. Бацевич, Л. Бессонова, Т. ван Дейк, О. Селіванова). Зокрема Ф. Бацевич зауважує: «Дискурс – тип комунікативної діяльності, інтерактивне явище, мовленнєвий потік, що має різні форми вияву (усну, писемну, паралінгвальну), відбувається у межах конкретного каналу спілкування, регулюється стратегіями і тактиками учасників; синтез когнітивних, мовних і позамовних (соціальних, психічних, психологічних тощо) чинників, які визначаються конкретним колом «форм життя», залежних від тематики спілкування, має своїм результатом формування різноманітних мовленнєвих жанрів» [8, с. 138]. В інтерпретації Т. ван Дейка, дискурс починає розумітися як складне комунікативне явище, яке містить не лише акт створення певного тексту, але й відтворює залежність створюваного мовленнєвого продукту від значної кількості екстралінгвістичних обставин – знань про світ, думок, ціннісних настанов, бажань і конкретних цілей мовця як автора тексту. Прихильники комунікативного напряму дискурсології у своїй більшості акцентують увагу на ситуації спілкування як найбільш важливій умові появи вербального або/і невербального тексту. Прихильники даного підходу (Ф. Бацевич, В. Варакіна, Т. ван Дейк, В. Карасик, А. Кібрик, М. Макаров, П. Паршин, О. Селіванова, Ю. Степанов, Т. Шмельова) зауважують, що дискурс – не просто спілкування, в ньому існують явні цілі і певні учасники зі своїми соціальними, психологічними, національно-культурними і статусними характеристиками. Дискурс становить явище, яке досліджується в режимі реального часу, в процесі його виникнення і розгортання, а для аналізу враховуються всі соціальні, культурологічні й прагматичні чинники. Вивчення дискурсу на комунікативній основі ґрунтується на постулаті про те, що дискурс пов'язаний з використанням мови в процесі мовленнєвого спілкування, тобто такої соціальної діяльності, яка відбувається засобами мови в умовах реального світу і реальної взаємодії людей.

Когнітивний аналіз дискурсу (О. Александрова, Ю. Караулов, А. Кібрик, Є. Клобуков, О. Кубрякова, Л. Лузіна, В. Петров, Г. Слишкін та ін.) формально і якісно відрізняється від інших наукових проєкцій, оскільки становить особливу інтеграцію двох провідних парадигм сучасності – когнітивної і комунікативної. У сфері цього напрямку провідними категоріями виступають поняття настанови, сприймання, знань, уявлень, орієнтацій (тобто когнітивні феномени внутрішнього світу людини), поняття дискурсу збагачується через виявлення його зв'язків з кожним із названих концептів. З позицій когнітивної і комунікативної лінгвістики Ф. Бацевич визначає дискурс «як сукупність мовленнєво-мисленнєвих дій комунікантів, пов'язаних з пізнанням, осмисленням і презентацією світу мовцем і осмисленням мовної картини світу адресанта слухачем» [8, с. 138]. Схожі погляди висловлює О. Кубрякова: «Під дискурсом слід мати на увазі саме когнітивний процес, пов'язаний з реальним мовлетворенням, породженням мовленнєвого твору, текст же виступає кінцевим результатом процесу мовленнєвої діяльності, яка виливається в певну завершену (і зафіксовану) форму» [9, с. 164].

Багатьма вченими відзначається подвійна природа дискурсу: з одного боку, дискурс це процес, діяльність, дискурсивна практика, а з іншого – текст, продукт, що актуалізується за певних умов (Ф. Бацевич, В. Варакіна, А. Кібрик). Лінгвістичне тлумачення феномену дискурсу пов'язується з описанням співвідношення тексту і дискурсу (Н. Арутюнова, Т. ван Дейк, В. Карасик, З. Харріс). Учені відзначають, що дискурс виникає і виявляється в тексті та через текст, та між ними існують неоднозначні ієрархічні відношення включення.

На думку дослідників, визначальною характеристикою, що вирізняє дискурс від тексту, слід вважати дискурсивний контекст. Дискурсивний (комунікативний) контекст як ситуація комунікації, що містить умови спілкування, предметний ряд, час та місце комунікації, самих комунікантів, їх ставлення один до одного, являє собою єдність соціальних, типологічних, прагматичних характеристик та виступає як абстракція по відношенню до реальних ситуацій. Поряд з текстом та контекстом дискурс включає також і пресупозицію – «спільний досвід, спільні попередні відомості про явище, подію, стан речей тощо, якими володіють комуніканти» [8, с. 335].

Таким чином, дискурсивна діяльність розглядається в проєкціях соціального контексту (екстралінгвістичний аспект), імпліцитних знань і смислів (семантичний аспект), принципів і тактик побудови інтеракції (когнітивний аспект), які разом регулюють і впливають на способи вербалізації в дискурсі (власне лінгвістичний аспект). На мовленнєвий продукт безпосереднього творення – дискурс, суттєво впливають інтенції комунікантів, конситуація, контекст, власне знання та зона перетину індивідуальних когнітивних просторів комунікантів. Формальна організація дискурсу в кожній конкретній частині не є випадковою дотично до правил стилістики, синтаксису і морфології, тому що мотивована зовнішніми чинниками та відповідними значеннями мовних одиниць.

Питання вивчення характеристик дитячого дискурсу і формування дискурсивної діяльності дошкільників поки що стоять на порозі свого розв'язання. Тим не менш, теоретико-методичні дослідження дискурсивної діяльності дітей знаходять потужне наукове підґрунтя в працях психологів і психолінгвістів Б. Баєва, Л. Виготського, М. Жинкіна, І. Зимньої, Л. Калмикової, О. Леонтєва, Г. Леушиної, О. Лурії, А. Маркової, Ж. Піаже, Т. Пироженко, С. Рубін-

штейна, І. Синиці, Т. Ушакової, О. Шахнаровича (теорія мовленнєвої діяльності; процеси породження мовлення; механізми розвитку мовлення як складного комунікативно-когнітивного процесу; мисленнєво-мовленнєвий розвиток дітей; становлення мовленнєвого спілкування в дитячому віці); лінгвістів Д. Баранніка, М. Бахтіна, Ф. Бацевича, В. Виноградова, І. Гальперіна, Г. Колшанського, Л. Лосєвої, Л. Лузіної, Л. Мацько, М. Плющ, О. Селіванової, З. Тураєвої, Л. Щерби (лінгвістика тексту і теорія дискурсу; форми, види, стилі і жанри мовлення; лінгвістичний аналіз усного мовлення як первинного засобу спілкування; лінгвістична характеристика розмовного мовлення і його форм – діалогу, монологу і полілогу); лінгводидактів Н. Бабич, О. Біляєва, А. Богущ, М. Вашуленка, Н. Гавриш, А. Зожевської, Т. Ладиженської, Н. Луцан, Л. Михайлової, А. Омеляненко, Ю. Пасова, М. Пентилюк, Ф. Сохіна, О. Ушакової, Л. Федоренко, С. Хаджерасєвої, Г. Чулкової (становлення і розвиток усного розмовного мовлення; розвиток діалогічного мовлення; навчання різних видів розповідей; розвиток культури мовлення, мовленнєвого етикету).

У визначенні дискурсивної діяльності науковці зауважують передусім на комунікативній та когнітивній сутностях явища. Так, дослідниця І. Амзаракова під дискурсивною діяльністю дитини вважає мовленнєве спілкування в діалогічній та монологічній формі, що відбувається в різноманітних комунікативних ситуаціях і реалізуються в різноманітних комунікативних актах. Українська дослідниця Л. Михайлова дискурсивну діяльність дошкільників визначає як «вербалізовану мисленнєво-мовленнєву діяльність, складниками якої є мовленнєві дії, мовленнєві акти, мовленнєва поведінка, мовленнєві вміння і навички, різного виду і типу висловлювання (діалог, монолог, бесіда, розповідь, повідомлення, опис тощо) у взаємодії мовних і немовних засобів виразності» [10, с. 8].

На нашу думку, дискурсивна діяльність дитини-дошкільника представляє собою вербалізовану соціокультурну взаємодію комунікантів у конкретних соціальних, комунікативних та прагматичних ситуаціях, яка спонукається внутрішніми мотивами та зовнішніми стимулами, синтезує і відтворює мовними та немовними засобами їх знання про світ, бажання, цінності, настанови і спрямовується на здійснення когнітивного, емоційного або інтелектуального прагматичного впливу на адресата. Дискурсивна діяльність відбувається в межах конкретного каналу спілкування як певна стратегія і тактика учасників взаємодії, що втілюється у творенні мовленнєвої поведінки, передачі і створенні нових знань, результатом чого стають тексти у всій жанровій і типологічній різноманітності.

Дослідники дитячої комунікації зауважують на тому, що в мовленні дошкільників переважає розмовний дискурс (І. Амзаракова, А. Богущ, Н. Гавриш, О. Кошєєва, Н. Мальцева, Л. Михайлова, Н. Луцан, Т. Пироженко, О. Чернишова). «За своїм лінгвістичним статусом дитяче мовлення є особливим видом некодифікованої сфери мови, яка належить до розмовного мовлення і має динамічну рівневу структуру вікового соціолекту» [11, с. 37]. І це закономірно, адже світ, в якому зростає дитина, його сфера спілкування обмежується близьким і доволі вузьким колом оточення. Отже, розмовний дискурс дитини дошкільного віку – це дискурсивна діяльність, спрямована на живе безпосереднє щоденне спілкування дітей у процесі реалізації різних видів діяльності. Розмовне мовлення дітей (власне, як і мовлення дорослих) складають передусім «діалогічні» та «монологічні дискурси».

Л. Щерба стверджує, що в основі розмовного мовлення лежить саме діалог, який складається із взаємних спонтанних реакцій двох мовців, визначених ситуаціями або висловлюваннями співрозмовника. Діалог, на думку багатьох вчених (М. Жинкін, І. Зимняя, Т. Ладиженська, О. Леонтьєв, Г. Леушина, Ю. Пассов, С. Рубінштейн, В. Скалкін), є основним видом розмовного мовлення, а отже, комунікації і розмовного дискурсу. В науковій літературі терміни «діалог», «діалогічне мовлення», «діалогічне спілкування» розглядаються як комунікативний акт, якому властива зміна ролей слухача і мовця. Діалог, вважає В. Скалкін, – це ланцюг реплік, сполучення усних висловлювань, з'єднаних ситуативно-тематичною спільністю і комунікативними мотивами, послідовно породжуваними в безпосередньому акті спілкування. Діалогу властиві найсуттєвіші ознаки розмовного мовлення: спонтанність реакцій, визначених ситуацією, вільний порядок слів у реченні, повтор окремих слів, словосполучень і частин речень, розмовна лексика і фразеологія, фонетичні скорочення і несподівані формоутворення, незвичне словотворення і слововживання (І. Гальперін, О. Сиротиніна, Л. Щерба); використання простих, неповних речень, синтаксична незавершеність речень (О. Лаптева, А. Шапіро); надлишок словесної інформації, що виступає у використанні уточнювальних звертотів, парафраз (Д. Бараннік); непослідовність, приривчастість, недомовленість, еліптичність, клішованість, динамізм, активна зміна тем, застосування паралінгвістичних засобів (І. Гальперін, Г. Колшанський, Ю. Пассов).

На відміну від діалогу, монолог – це продукт «індивідуальної побудови», «організована система втілених у словесну форму думок, які не є реплікою, а навмисним впливом на оточуючих» (Л. Щерба), в якому значно виразніше виявляється свідомий вибір засобів вираження і форм їх зв'язку. Суттєвими психолого-ситуативними і лінгвістичними ознаками монологічного мовлення називаються розгорнутість висловлювання, незначне місце невербальних засобів передачі інформації, впізнавання мовцем реакції слухача (І. Гальперін, Т. Ладиженська, О. Нечаєва); наявність складних і відсутність неповних речень, синтаксична оформленість, максимальне наближення до літературних норм, оскільки «будь-який монолог є літературним твором у зародку» (Л. Щерба); більше послідовності, стрункості, плавності, логічності і планованості (А. Миролібов, М. Рахманов, О. Сиротиніна, В. Цетлін); наявність літературно-книжної лексики, завершеність, розгорнута система когезії, закритість у семантичному плані (І. Гальперін, Г. Солганік, І. Фігуровський).

Дискурс дітей 5–6 років є принципово діалогічним і організовується за зразком усного спонтанного діалогічного мовлення. Абсолютна більшість висловлювань, які створюються дитиною у спонтанному спілкуванні та під час ігор, є монологізованою формою мовлення, монологічним діалогом. За висновками учених (А. Арушанова, Н. Луцан, Л. Фесенко, Г. Чулкова), діалогічний дискурс дошкільників містить елементарні репліки-судження, репліки-обгрунтування і репліки-твердження. В умовах спеціального навчання вони можуть трансформуватися на повноцінні монологічні висловлювання. А. Арушанова, Н. Варенцова, Н. Кузіна, Н. Луцан, Г. Чулкова вважають, що спеціально організоване діалогічне спілкування привчає дитину контролювати та уточнювати сказане, ставити запитання, аргументувати свій погляд на явища, розвивати та доводити свою думку.

Серед інших комунікативних типів висловлювання важливе місце посідають розповідання, запитання, рольова

і мовна гра, твердження і наказування, зазначає І. Амзаракова. Дослідження українських дослідниць О. Амацьєвої, С. Хаджирадєвої, Г. Чулкової довели, що репертуар жанрів у діалогічному дискурсі старших дошкільників може бути доволі різноманітним і комунікативно доцільним. Ними успішно засвоюються формули мовленнєвого етикету – привітання, прощання, подяка, вибачення, прохання, привертання уваги, знайомство, комплімент, згода, дозвіл, відмова; діалогічний дискурс збагачується ініціативними висловлюваннями: зустрічними запитаннями, доповненнями, повідомленнями нової інформації, розгортаннями думки, запереченнями співрозмовнику. Цікавим, на нашу думку, є психолінгвістичне дослідження О. Чернишової з питань комунікативної поведінки старших дошкільників. Нею відзначається виразна вікова специфіка комунікативної поведінки дитини, яка засвідчує активний процес формування комунікативної свідомості дитини. До яскравих диференційних рис комунікативної поведінки старшого дошкільника у спілкуванні з однолітками належать висока експресивність, прагнення до комунікативного домінування, любов до критики і суперечок, вільне включення до спілкування однолітків. Жанрами невимушеного спілкування дітей 5–6 років називаються привітання і повідомлення, прощання, подяка, розмова «по секрету», скарга дорослому.

Мовленнєва поведінка дітей, створювані ними типи та жанри мовлення, залежать від соціальної ситуації спілкування. Уміння будувати розгорнутий текст пов'язане з умінням структурувати інформацію і висловлювати дану інформацію вербально з використанням адекватних лексико-граматичних засобів. Розгорнуте висловлювання реалізується дошкільниками у вигляді розповідей, прохань, роздумів, пояснень тощо в залежності від мовленнєвого наміру. Жанри розповіді, опису, міркування і роздуму успішно опановуються дітьми в середньому і старшому дошкільному віці, що забезпечено достатнім колом знань про довкілля і світ людей, здатністю відтворювати знання про ті події і об'єкти, які знаходяться поза ситуацією говоріння, здатністю виокремлювати себе від оточення і подій (А. Богуш, Н. Виноградова, Н. Гавриш, О. Запорожець, Н. Луцан, А. Омеляненко, Н. Орланова, Ф. Сохін, О. Ушакова).

У дошкільній лінгводидактиці глибоко розроблені питання розвитку діалогічного мовлення дітей в системі спеціальних вправ та ігор (Н. Луцан, Т. Слама-Казак, Л. Фесенко, Г. Чулкова), навчання дітей монологічних типів висловлювання різних жанрів. Аналіз літератури показує, що найбільш дослідженими є теоретичні і практичні питання навчання сюжетної розповіді (О. Білан, А. Бородич, Н. Виноградова, Н. Водолага, Л. Ворошніна, В. Гербова, Е. Короткова, Н. Орланова, Л. Пенєвська, Є. Радіна, О. Смирнова), дослідженням є процес формування в дошкільників умінь складати зв'язні висловлювання-описи (А. Зрожевська, М. Коніна, С. Ласунова, Т. Постоян, Н. Смольнікова, О. Соловійова, О. Ушакова, Л. Шадріна та ін.). Вивчаються питання навчання дошкільників пояснювального дискурсу (Н. Кузіна, Н. Луцан), розгорнутих висловлювань-міркувань (Н. Семенова, Н. Харченко) і розповідей-роздумів (А. Омеляненко).

Навчання говорінню є найбільш відповідальним аспектом мовного розвитку дошкільників. Говоріння як вид мовленнєвої діяльності становить складний мовленнєво-мисленнєвий процес, в якому мовець виявляє весь комплекс мовних, когнітивних, соціокультурних, екстралінгвістичних знань і умінь. Принципи навчання говоріння враховують загальні механізми протікання цього процесу в мовлен-

невій діяльності, відтворюють сучасні погляди комунікативної лінгвістики на дискурсивну діяльність як на процес мовлення, «зануреного в життя» (Ф. Бацевич, Л. Бессонова, Ю. Пассов, О. Селіванова). Розуміння дискурсивної діяльності не як механічного обміну репліками, а як когнітивного процесу, пов'язаного із творенням мовленнєвої поведінки з передачі, оперування і створення нових знань у певних комунікативних обставинах, змушує по-новому подивитися на процес формування говоріння в умовах навчальної комунікації. Відомо, що опорний концепт дискурсу, тобто зміст і форму подачі цього змісту (мовні засоби), визначають загальний контекст комунікативної ситуації у сукупності всіх елементів – подій, їх учасників, перформативної інформації та «неподій» – обставини, час, попередні події, стосунки комунікантів (Ф. Бацевич, А. Кібрик, О. Кубрякова, О. Селіванова). Тож, моделюючи певні комплекси комунікативних обставин, ми можемо задавати потрібний у навчальних цілях алгоритм комунікативних подій, в яких діти, мотивовані зовнішніми стимулами, будуть конструювати тексти відповідних видів і жанрів.

Навчання дошкільників говорінню як виду мовленнєвої діяльності на комунікативній основі слід здійснювати з опорою на такі принципи.

1. Принцип мисленнєво-мовленнєвої активності. Він передбачає постійне включення дитини у процес спілкування мовою, яка вивчається, тобто у процес практичного користування мовою на основі мислення. Спілкуючись, дитина не обов'язково завжди здобуває нові знання, але, вступаючи в мовленнєвий контакт з комунікативною метою, вона завжди оперує певними знаннями і уявленнями про навколишній світ, про себе і людей.

Розширення спектру комунікації неодмінно рухається паралельно з постійно розширюваним колом уявлень дітей про світ навколо, тому комунікативний компонент мовленнєвої діяльності мусять інтегруватися з пізнавальним (когнітивним) компонентом. Багатство і різноманітність тематики спілкування, якість створюваного мовленнєвого продукту напряму залежить від обсягу знань дітей про довкілля, їх ціннісних настанов, бажань та інтересів. Розв'язання дітьми з навчальною метою мовленнєво-мисленнєвих завдань забезпечить продуктивність їхнього мовлення.

2. Принцип інтенційності говоріння. Однією з категоріальних ознак спілкування, а отже говоріння є інтенційність, мотивованість. Потреби, інтереси, ціннісні орієнтації виступають чинниками формування мотивації як спонук до дії. Як відомо, мовець здійснює комунікацію, тому що в нього є потреба задовольнити свої бажання, вирішити певні життєві проблеми. Внутрішніми спонуканнями до мовленнєвих дій виступають мотиви, а зовнішніми заохочувачами є стимули. У навчальному процесі система продуманих навчальних стимулів може викликати трансформацію зовнішніх заохочувань у внутрішні інтенції, що буде виступати двигуном комунікації.

Навчання говорінню на комунікативній основі має відбуватися в системі комунікативних вправ, які обов'язково передбачають мовленнєву задачу і мовленнєвого партнера. Мовленнєва задача містить мотиваційно-мисленнєвий компонент мовленнєвого механізму, який ставить дитину перед необхідністю здійснювати мовленнєвий вчинок. Здійснюючи такий вчинок, дитина не імітує і не репродукує чийсь мовлення, а створює цілком самостійне висловлювання на основі змісту певної комунікативної ситуації. Цей вчинок завжди є цілеспрямованим і мотивованим, тому що забезпечується внутрішньою активністю дитини. Внутрішня

активність виявляється в постійній готовності до мовленнєвих вчинків, у включеності в процес спілкування, навіть коли гололо не вимовляється жодного слова. Отже, навчаючи говорінню, необхідно постійно викликати мотивовану мовленнєво-мисленнєву активність дітей за допомогою комунікативних завдань.

3. Принцип індивідуально-особистісної орієнтації навчання. Для того, щоб дитина ставилася до мови не як до формалізованої, подекуди незрозумілої системи, а як до знаряддя спілкування, мовленнєві акти, які нею здійснюються, не повинні психологічно ізолюватися від її інтересів, потреб і життєвого досвіду. Контекст модельованої педагогом мовленнєвої діяльності повинен враховувати і будуватися на тому змісті, який відповідає віковим можливостям, психологічним, гендерним особливостям дитини, її емоційно-почуттєвої сфери, інтересам і духовним потребам, її соціальним ролям, статусу в колективі тощо.

Врахування індивідуальності дитини під час моделювання її мовленнєвої діяльності є ефективним засобом мотивації. Немотивоване навчання мовленнєвої діяльності позбавляє навчання психологічного змісту, бо перетворюється на навчання форми заради форми (І. Зимняя, О. Леонтьєв). Саме особистісна індивідуалізація виступає основним засобом створення мотивації в цілому, і конкретно, комунікативної мотивації, що забезпечить ініціативну участь людини в спілкуванні.

4. Принцип функціональності мовних одиниць. Будь-яка мовна одиниця або мовна форма виконує в процесі говоріння певну функцію, тому мовні засоби засвоюються не самі по собі, ізолювано від живого мовлення, а під кутом зору їх функціональності в різних сферах спілкування, в різних мовленнєвих ситуаціях. Принцип функціональності визначає адекватний процесові комунікації відбір мовленнєвих засобів, а також послідовність презентації мовленнєвого матеріалу.

5. Принцип ситуативності. Мовленнєве спілкування як соціальну діяльність людей характеризує здатність вирішувати соціальні задачі засобами мови в актуальних умовах реального світу і реальної взаємодії, які мають властивість калейдоскопічно змінюватися. Мовцю в різноманітних ситуаціях спілкування потрібно швидко орієнтуватися в зовнішніх обставинах, соціальних і статусних ролях комунікантів, співвідносити свої висловлювання із системою взаємостосунків співрозмовника і миттєво добирати для ефективного контакту відповідні мовні засоби. Таким чином, комунікація – це постійне орієнтування у ситуативно змінюваних обставинах спілкування.

Ситуативність також виступає однією з природних властивостей навички, забезпечуючи її оперативність. Використовуючи ситуативність з методичною метою, ми забезпечуємо перенос як способу автоматизації навички. Ситуативність як риса навчальної комунікації має забезпечити гнучкість і динамічність мовленнєвих навичок, здатність до комбінування мовленнєвих засобів і адекватних змін мовленнєвих тактик.

Навчання, яке від початку має риси ситуативності, наближене до реального спілкування, тому що ситуативність водночас виступає засобом мовленнєвого стимулювання і умовою розвитку мовленнєвого вміння.

6. Контекстуальність як принцип навчання говоріння. Процес говоріння, дискурс у загальних рисах представляється сумою таких складників, як «висловлювання» і «комунікативна ситуація» (Н. Арутюнова, Ф. Бацевич, Р. Водак, В. Варакіна, О. Кубрякова, М. Макаров, О. Селі-

ванова). Комунікативна ситуація, або контекст являє собою єдність соціальних, психологічних, прагматичних характеристик умов спілкування та самих комунікантів. Від контексту комунікативної ситуації – часу, місця комунікації, предметного ряду, самих комунікантів, їх ставлення один до одного, а також пресупозиції – спільного досвіду, спільних попередніх відомостей про події, явища, речі, – залежить зміст, продуктивність, логічність висловлювання і в цілому успішність комунікації. Зважаючи на те, що саме контекст як провідний елемент мовленнєвого спілкування створює опорний концепт дискурсу, важливо створювати такий контекст навчальної комунікативної ситуації, аби мовленнєвий продукт мав прогнозований, очікуваний у дидактичному сенсі зміст із заданою формою втілення. Контекстуальність забезпечується чітко заданими умовами виконання комунікативних завдань у ситуаціях говоріння. Чим точнішими будуть задані параметри мовленнєвої ситуації, тим прогнозованішим з дидактичного погляду буде висловлювання дитини.

7. Принцип жанрового розмаїття. Слід формувати комунікативні навички, які співвідносяться з різними сферами спілкування, типами інформації, різними соціальними потребами мовців. Різні типи висловлювань, текстів детерміновані інтенційною і діяльнісною природою комунікації, тому відмінність між типами дискурсу залежить від мотива і кінцевої комунікативної мети. Дошкільникам доступні різноманітні типи текстів з різними комунікативними цілями – інформаційними: повідомлення, підтвердження, запит інформації, згода зі співрозмовником, заперечення; оцінними: докір, схвалення, похвала, засудження; етикетними: привітання, вибачення, прощання, знайомство, комплімент; імперативними: прохання, наказ, обіцянка, заборона, порада.

8. Одночасне формування навичок мовної і немовної поведінки. Немовні засоби комунікації несуть значний відсоток інформації, іноді більший, ніж вербальний компонент. Одночасне засвоєння дітьми лінгвістичних (мовних) та екстралінгвістичних і паралінгвістичних (немовних) засобів сприятиме значно ефективнішому досягненню дітьми комунікативного наміру, формуванню культури спілкування.

Навчання діалогічного дискурсу доцільно будувати на основі умовно-комунікативних ситуацій, спеціально створених педагогом у зв'язку з вивченням певної теми на етапі автоматизації лексичних, граматичних і вимовних навичок. В основі навчальних діалогів, як правило, лежать реальні життєві ситуації, адже комунікація стає ефективною, якщо зміст ситуації зрозумілий, а мотив – близький потребам дошкільників. В той же час, в навчальних умовах вони найчастіше уявні, умовні, штучні: діалог покупця з продавцем, пасажира і кондуктора, пасажира і касира, дитини з «новачком».

Варто починати навчання складати діалоги за готовим зразком. Вихователь має надати зразок для наслідування та розіграти його за ролями. При цьому необхідно обов'язково використовувати прийом описування ситуації, пояснення словесних дій учасників діалогу, коментувати вживання тих або тих мовних засобів, наприклад, складних зворотів, прецедентних одиниць, етикетних форм, звертань, образної лексики. При репродукуванні діалогів дітьми педагог повинен заохочувати мовленнєву самостійність дітей, стежити за тим, щоб діти обмінювалися ролями і накопичували різнопланові мовленнєві навички.

Набагато важливіше створювати комунікативні ситуації, в яких дошкільники самостійно вибудовують діалог.

Основна вимога до таких ситуативних завдань полягає в тому, щоб враховувати особистісні інтереси і комунікативні наміри мовців, які б заохочували їх вступати в спілкування. Надзвичайно важливо в навчальних ситуаціях створювати мотиваційну основу для використання певної мовної одиниці в мовленні. Методична складність в застосуванні комунікативних ситуацій саме і полягає в такому формулюванні навчальних завдань, які викликають у дітей бажання вступати у спілкування і при цьому використовувати необхідні мовні одиниці, хоча в готовій формі вони педагогом не називаються. Саме в такий спосіб навчальна задача не декларується, а через навчальне завдання максимально наближає вправу до реальних мовленнєвих дій, адже в реальній комунікації ніхто з мовців не ставить перед собою задачу використати ту або ту мовну форму. В житті мовець думає над тим, що сказати, а вже зміст комунікативної ситуації диктує те, як сказати. Інакше кажучи, зміст мовлення диктує вибір його мовної форми. Такий спосіб створення комунікативної навчальної ситуації приховує навчальну задачу, а навчальне завдання максимально наближає мовців до умов реальних дій мислення в мовленні.

Особистісні мотиви, комунікативні наміри (інтенції) виступають у спілкуванні категоріями універсальними, хоча вони дітьми не завжди усвідомлюються. Для приведення в дію механізму мотивації обов'язково вимагається коментар педагога відносно мети і спрямованості діалогу. В реальній комунікації для успішного контакту із співрозмовником необхідно вміти прогнозувати розвиток діалогу. Цю навичку необхідно розвивати і в навчальній комунікації. З цієї метою дошкільників спочатку вправляють в складанні діалогів, використовуючи як канву перелік опорних, найбільш важливих словосполучень і конструкцій, а потім перед дітьми ставлять завдання будувати мовленнєві дії в залежності від змінюваних компонентів ситуації (співрозмовників, їх комунікативних намірів, місця і часу дії тощо). Тож, сутність технології створення комунікативно спрямованих ситуацій і полягає в тому, щоб заохотити дитину до творчої побудови висловлювання з заданими параметрами.

Самостійне складання діалогів у навчальних комунікативних ситуаціях вимагає методичного керівництва з чітко вибудованим алгоритмом:

1. Словесне описування обставин реальної дійсності вихователем.
2. Призначення дітей на ролі комунікантів за ситуацією.
3. Розгорнуте мовленнєве завдання із зазначенням основних мікротем або змістових концептів, або опорних слів.
4. Самостійний діалог дітей.

Словесне описування обставин спілкування повинно бути якомога більш детальним для того, щоб забезпечити змістову наповненість діалогу, для навчання дітей враховувати в комунікації немовні компоненти. Створюючи комунікативну ситуацію, необхідно апелювати до інтересів і потреб дітей, враховувати вікові можливості дошкільників, використовувати різноаспектні зовнішні стимули, які вмотивують їх до говоріння і слухання. Наведемо приклад описання комунікативної ситуації і коментаря до неї: «У багатьох з вас, діти, є домашні улюбленці – домашні тварини. Вони різні і дуже цікаві. У когось є вдома песик, у когось – котик, у когось – хом'ячок або папужка. Домашні тварини нас часто дивують і тішать. Вони багато чого вміють робити – стрибати, стояти на задніх лапках, просити їсти абощо. З ними не сумно. Домашні тварини люблять своїх госпо-

дарів, і кожен по-своєму цю любов показує. А господарі дуже люблять розповідати знайомим про своїх маленьких і великих друзів.

Тепер давайте пограємо. Уявімо, що до хлопчика, в якого є ось такий папуга (покаже картинку), додому прийшов його товариш. Ти, Максимко, прийшов у гості до Єгора, в якого живе ця пташка. Тобі напевно цікаво, як звати пташку, як за нею доглядає господар, а господар тваринки може розповісти як цікаво спостерігати за папугою, як багато вона вміє робити, які цікаві випадки з папужкою траплялись. Не забувайте, діти, що розмовляти один з одним треба ввічливо, говорити чемні слова, звертатися до товариша на ім'я, дякувати, питати дозволу».

Основою для створення умовно-комунікативних ситуацій також можуть бути картинки, фотографії, малюнки, сюжети літературних творів. Педагог у бесіді повинен допомогти дітям з'ясувати суть унаочненої ситуації, описані в тексті або можливі попередні події, можливий зміст розмови. Після підготовчої бесіди діти можуть призначитися на ролі (покупец – продавець) і отримувати мовленнєве завдання: покупець розпитати про те, які фрукти свіжі і скільки коштують, продавець – порадишити щось придбати, назвати вартість покупки. Важливим методом навчання повинні стати дидактичні ігри типу «Магазин» (одягу, взуття, іграшок, квітковий, зоологічний, продуктовий, овочевий, молочний, побутової техніки), «Телефон» (привітання зі святом, запрошення в гості, розмова з родичами, друзями), «Пошта» (відправка листа або посилки за адресою), «Зустріч з друзями» (в кафе, на пляжі, на стадіоні, в парку), «Зустріч гостей» тощо.

Перші спроби створювати діалоги за комунікативною ситуацією бажано здійснювати за участю вихователя. Він мусить брати на себе більш складну роль і показувати дітям широкий контекст діалогу – ініціативними репліками розширював зміст розмови новими мікротемами. Цей прийом не є зразком діалогу в повному сенсі, тому що в ньому також беруть участь діти і діалог не надається цілком для наслідування – він виступає тим змістовим і лінгвістичним матеріалом, з якого можуть збагачуватися діалоги малят. У подальшому діти стають спроможними самостійно будувати розмову, а вихователі необхідно вчасно підказати або виправити слово, уточнити граматичну форму тощо. Перед діалогами педагог мусить нагадувати найбільш важливі для акта комунікації словосполучення і конструкції, які призначені для активного використання.

Слід наголосити, що в навчанні діалогічного мовлення вирішальна роль належить саме спеціально створеним комунікативним ситуаціям, а не бесідам вихователя з дітьми будь-то на етапах обговорення тексту прочитаного літературного твору, або розглядання предметів, або актуалізації спільного досвіду тощо. В таких навчальних ситуаціях діти відповідають на запитання педагога, але не навчаються створювати ініціативні висловлювання. Бесіди є важливими методами розвитку пізнавальної сфери, мислення, активного мовлення, натомість безпосередньо не спрямовані на формування вмінь спілкуватися. Таким чином, більшість мовленнєвих жанрів (етикетних, інформаційних, оцінних, імперативних) залишається поза увагою освітнього процесу і дошкільники залишаються безпорадними в різних життєвих ситуаціях, не вміючи вирішувати проблеми вербальними засобами.

Умовно-комунікативні ситуації та дидактичні ігри комунікативного наповнення виступають ефективним методом навчання монологічних дискурсів. В них дошкільники навчаються створювати зв'язні висловлювання різних

жанрів: розповіді, описи, роздуми, пояснення, вітання. У спеціальних навчальних умовах діти отримують комунікативне завдання у відповідності до запропонованої ролі (пояснити маленькій дівчинці як одягти ляльку, як вкласти ляльку спати; розповісти бабусі як в дитячому садку діти доглядають за квітами; описати звіра, якого бачив у зоопарку). Комунікативне завдання має носити характер розгорнутої інструкції, в якій чітко визначений соціальний контекст (зустріч двох товаришів, прохання маленької дівчинки про допомогу, прохання бабусі розповісти про певну подію тощо), змодельований основний зміст зв'язного висловлювання за допомогою основних мікротем, розгорнутого плану з поясненнями щодо його наповнення; ключових фраз або слів. На цьому етапі навчання дошкільників знайомлять з жанровими особливостями і структурною будовою певного виду тексту (опис – назва об'єкту, називання його властивостей, вираження свого ставлення до об'єкту; розповідь – зав'язка, подія, розвиток події, розв'язка; розповідь-роздум – теза, доведення, висновок).

На початку навчання дошкільників складанню монологічних дискурсів доцільно застосовувати прийом зразка, наданого педагогом. Для запобігання копіювання розповіді вихователя у складанні описових розповідей або з власного досвіду рекомендується використовувати різний дидактичний матеріал. Так, при складанні описової розповіді вихователь, продемонструвавши декілька предметів одного класу, наприклад, ляльок, іграшкових автомобілів, посудних наборів, кімнатних рослин тощо, і надавши інструкцію щодо виконання завдання, може скласти розповідь-зразок за одним об'єктом, а дітям пропонувати для опису всі інші. Перед завданням щодо самостійного складання розповіді педагог може застосовувати прийом складання плану, якого треба дотримуватися дітям для послідовної і змістовної розповіді. План розповіді призначений фіксувати увагу дітей на найголовніших етапах тесту, навчати складати структурні, логічні й послідовні розповіді.

Для навчання дошкільників самостійного складання текстів різних видів – описових і сюжетних, за картинкою, за іграшкою, за ігровою ситуацією, з колективного або власного досвіду, – продуктивним є синтез вступної бесіди про об'єкт або подію і постановка комунікативного завдання з планом зв'язного висловлювання та озвучування ключових мовних засобів (слів, словосполучень, фраз).

Отже, робота з формування дискурсивного мовлення передусім спрямовується на активізацію комунікативної діяльності дошкільників, ознайомлення з типологічними ознаками доступних дітям жанрів і типів дискурсів, навчання будувати цілісні дискурси з використанням адекватних мовних засобів, враховуючи комунікативний намір і параметри комунікативної ситуації.

Навчання дошкільників дискурсивної діяльності на комунікативній основі в умовах організованого навчання має відбуватися в таких напрямках:

1) ознайомлення з типологічними ознаками різноманітних жанрів дискурсу (форми мовленнєвого етикету – вітання, прощання, вибачення, прохання, подяка, привітання, комплімент, дозвіл, згода, відмова; жанри розмовного дискурсу – повідомлення, розпитування, твердження, заперечення, незгода, судження, обґрунтування; жанри монологічного дискурсу – розповідь, опис, міркування, роздум);

2) комплексно розв'язувати завдання мовленнєвого розвитку дітей у галузі лексики, словотворення, формотворення, синтаксису, що має пряий вплив на змістовий і формальний бік комунікативного мовлення;

3) сприяти засвоєнню вербальних і невербальних форм спілкування та знань про їх функції в мовленні відповідно до норм культури спілкування;

4) сприяти оволодінню вміннями використовувати в спілкуванні всі доступні жанри дискурсу на основі знання про адекватні мовні засоби, їх місце в інтеракції;

5) створювати комунікативні навчальні ситуації, в яких діти повинні набувати досвіду створення цілісних дискурсів, урахуовуючи всі доступні параметри комунікативної ситуації й застосовуючи адекватні мовні засоби;

6) використовувати комплекс спеціальних прийомів з поступовим збільшенням комунікативного навантаження та складності, що забезпечить перенесення набутих знань і навичок у нові комунікативні ситуації.

Навчання за комунікативною стратегією спрямовується на реалізацію комунікативної супер-мети і стає власне мо-

деллю процесу спілкування. Навчальна комунікація містить всі основні компоненти реального спілкування: комунікативну екстралінгвістичну ситуацію з чітко вираженими потребами в спілкуванні, суб'єктів комунікації з усвідомленими мотивами спілкування, активність співрозмовників, спрямовану на досягнення комунікативної мети.

Комунікація в реальному бутті розгортається як дискурсивна діяльність, тому перенесення властивостей дискурсу в навчальну комунікацію максимально наближає процес опанування мовою до справжнього спілкування. Діти дошкільного віку в умовних ситуаціях (читай, ігрових) легко перевтілюються і приймають комунікативні ролі, переживають справжні емоції, приймають мотиви і здійснюють мовленнєві дії у відповідності до усвідомлених мотивів. Граючись, діти досягають високих результатів в оволодінні комунікативним мовленням.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК

1. Кубрякова Е. С. О понятиях дискурса и дискурсивного анализа в современной лингвистике // Дискурс, речь, речевая деятельность: функциональные и структурные аспекты: сб. обзоров. М.: ИНИОН РАН, 2000. С. 7–25.
2. Пассов Е. И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению: учеб. пособие. М.: Просвещение, 1991. 222 с.
3. Костомаров В. Методическое руководство для преподавания русского языка иностранцам: учеб. пособие / В. Г. Костомаров, О. Д. Митрофанова; 3-е изд. М.: Просвещение, 1984. 240 с.
4. Выготский Л. С. Мышление и речь: избр. психол. исследования. М.: Лабиринт, 1999. 350 с.
5. Кучеренко О. И. Чему обучать: тексту или дискурсу? // Новые технологии коммуникативного обучения иностранному языку: сб. науч. тр. М., 2000. Вып. 449. С. 84–89.
6. Богин Г. И. Некультурная коммуникация // Человек говорящий: язык, культура, познание. М.: Ин-т языкознания РАН, 1995. С. 70–85.
7. Кусько К. Я. Когнітивно-дискурсивний потенціал інформативного трансферу // Вісник Харків. нац. ун-ту. ім. В. Н. Каразіна, 2004. № 635. С. 92–99.
8. Бацевич Ф. С. Основи комунікативної лінгвістики: навч. посібн. К.: Академія, 2004. 342 с.
9. Кубрякова Е. С. Эволюция лингвистических идей во второй половине XX века (опыт парадигмального анализа) // Язык и наука конца XX века. М.: Рос. гуманитар. ун-т, 1995. С. 144–238.
10. Михайлова Л. И. Развитие речевого общения детей старшего дошкольного возраста: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Одеса, 2010. 21 с.
11. Амзаракова И. П. Языковой мир немецкого ребенка младшего школьного возраста: автореф. дис. ... докт. филол. наук. М., 2005. 42 с.

REFERENCES

1. Kubryakova E. S. On the notions of discourse and discourse analysis in modern linguistics // Discourse, speech, speech activity: functional and structural aspects: collection of reviews. M.: INION, 2000. P. 7–25.
2. Passov E. I. The communicative method of teaching foreign language speaking: textbook. M.: Education, 1991. 222 p.
3. Kostomarov V. A guide for teaching Russian to foreigners: textbook / V. G. Kostomarov, O. D. Mitrofanova, 3-d edition. M.: Education, 1984. 240 p.
4. Vygotsky L. S. Thought and speech: selected psychological researches. M.: Labyrinth, 1999. 350 p.
5. Kucherenko O. I. What to teach: the text or discourse? // New technologies of communicative foreign language teaching: collection of scientific works. M., 2000. Issue 449. P. 84–89.
6. Bogin G. I. Uncultural communication // Talking man: language, culture, cognition. M.: Institute of linguistic of RAS, 1995. P. 70–85.
7. Kusko K. Ya. Cognitive-discourse potential of the informative transfer // Materials of national Kharkiv university named after V. N. Karazina, 2004. # 635. P. 92–99.
8. Batcevich F. S. Basis of communicative linguistic: textbook. K.: Academy, 2004. 342 p.
9. Kubryakova E. S. Evolution of linguistic ideas in the second half of the twentieth century (the experience of paradigmatic analysis) // Language and science of the end of the twentieth century. M.: Russian humanitarian university, 1995. P. 144–238.
10. Mikhailova L. I. Development of speech communication of children of elder preschool age: thesis on PhD. Odessa, 2010. 21 p.
11. Amzarakova I. P. The language world of the German child of the primary school age: thesis on PhD. M., 2005. 42 p.