

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ МАРІУПОЛЬСЬКИЙ
ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ФАКУЛЬТЕТ ФІЛОЛОГІЇ ТА
МАСОВИХ КОМУНІКАЦІЙ КАФЕДРА ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ**

До захисту допустити:

Зав. кафедри

О. Г. Брежнєва

« ___ » _____ 20__ р.

Кваліфікаційна робота

за освітнім ступенем «Магістр» на тему:

**«Педагогічні умови навчання дошкільників англійській мові в умовах
гурткової роботи»**

студентки факультету філології та
масових комунікацій
спеціальності 012 «Дошкільна освіта»
освітнього ступеня «Магістр»
Кумуржи Марії Валеріївни

Науковий керівник:

Березіна Ольга Олексіївна,
кандидат педагогічних
наук, доцент кафедри
дошкільної освіти МДУ

Рецензент:

Єськова Тетяна Леонідівна,
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри дошкільної освіти
Бердянського державного
педагогічного університету

Кваліфікаційна робота захищена з

оцінкою _____

Секретар ЕК _____ « ___ »

_____ 20__ р.

Маріуполь – 2020

З М І С Т

ВСТУП.....	3
РОЗДІЛ 1. Теоретико-методичні засади навчання англійської мови дітей дошкільного віку	
1.1. Проблема мовленнєвої активності та навчання англійській мові дітей дошкільного віку у вітчизняній та зарубіжній психолого-педагогічній літературі.....	9
1.2 . Навчання англійської мови як фактор активізації мовленнєвої діяльності старших дошкільників	26
1.3. Зміст навчання англійської мови у програмах розвитку дітей дошкільного віку.....	39
1.4. Стан навчання дошкільників англійської мови в практиці роботи закладів дошкільної освіти	48
Висновки до першого розділу.....	52
РОЗДІЛ 2. Експериментальна апробація педагогічних умов навчання дітей дошкільного віку англійської мови	
2.1. Критерії сформованості мовленнєвої активності дошкільників у процесі навчання англійської мови	55
2.2. Експериментальна модель навчання дошкільників англійської мови у закладах дошкільної освіти.....	73
2.3. Ефективність педагогічних умов навчання англійської мови дошкільників в умовах гурткової роботи.....	96
Висновки до другого розділу	104
ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ	107
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	110
ДОДАТКИ	135

ВСТУП

Актуальність роботи. В українській освітній практиці на сьогодні обов'язкове вивчення іноземної мови розпочинається в початковій школі з першого класу загальноосвітніх закладів. Відповідно до Базового компоненту дошкільної освіти вивчення англійської мови можливе вже починаючи з дошкільного дитинства. Зміст освітньої лінії «Іноземна мова» передбачає формування комунікативно-мовленнєвої компетенції, результатами освітньої роботи якої є диференціація звуків іноземної мови, промовляння їх правильно, з відповідною інтонацією; сприймання та реагування на звертання, нескладні команди та інструкції педагога, вміння давати відповідь на прості запитання стосовно імені, віку, місця проживання тощо [1, с. 20].

Сучасні психолого-педагогічні дослідження свідчать про значні можливості дітей дошкільного віку, особливий вплив навчання та виховання на всебічний розвиток особистості дитини, на сенситивність цього віку до засвоєння іноземної мови. На думку багатьох дослідників (Ш. Амонашвілі, Л. Божович, С. Боднар, О. Бойко, С. Будак, І. Гарамова, В. Гінзберг, С. Гоздецька, Р. Ісаєва, Н. Какушадзе-Мдинарадзе, В. Плахотник, Т. Полонська, О. Рейпольська, С. Соколовська, З. Футерман, О. Ханова, Т. Шкваріна, Т. Чистякова, Палмер, Рерскі) досить легке опанування іноземної мови дітьми старшого дошкільного віку залежить від їх особистісних психофізіологічних особливостей.

На думку багатьох науковців (Л. Горєєвой, О. Грейліх, Я. Коменський, Г. Лисак, А. Макаренко, І. Павлов, Ю. Пінчук, О. Степанченко, В. Сухомлинський, Т. Шкваріна) саме мовлення педагога грає найважливішу роль в оволодінні дитиною як рідної, так і іноземної мови. Вихователь є носієм правильної та грамотної мови, тому він повинен мати чітку, якісну, виразну, емоційно забарвлену, привабливу для дошкільників мову.

Навчання іноземної мови в закладах дошкільної освіти має на меті формування найпростіших навичок усного мовлення на основі засвоєного лінгвістичного матеріалу, а також сприяння загальному розумовому розвитку старших дошкільників. Відповідно з'являється нагальна потреба в осмисленні нових завдань у сфері мовленнєвого розвитку дошкільників, тлумаченні суті понять мова та мовлення, мовна компетенція, мовленнєва компетенція, мовленнєвий розвиток, мовленнєва діяльність.

Мова та мовлення поєднують і обслуговують всі інші види дитячої діяльності, що передбачає наявність певних знань, умінь і навичок – однієї з базисних характеристик особистості, її компетентності.

Вивчення іноземної мови в закладі дошкільної освіти – це не просте вивчення правил та основ англійської мови, а окремий вид навчання через доступні для дітей засоби та методи опанування іноземною мовою, а саме: через аудіо та відео матеріали (пісні, кінофільми, мультфільми), через гру, коли дитина засвоює лексичну частину мови, що передує початку становлення фразового мовлення та переходу до мовленнєвої діяльності.

Результати педагогічних спостережень засвідчують наявність суперечностей між:

- зростаючими вимогами до якості освітнього процесу з іноземної мови, необхідністю навчання дошкільників у зв'язку з підготовкою їх до шкільного навчання та недостатньою розробленістю методики навчання дітей англійською мовою, що не дає змоги максимально повно й ефективно розв'язувати це завдання у закладах дошкільної освіти;

- психологічною і соціальною готовністю дитини дошкільного віку до опанування найпростіших навичок спілкування іноземною мовою та відсутністю методик навчання англійської мови в умовах гурткової роботи, що забезпечують максимально ефективне використання вікових можливостей

дітей, найбільш сприятливих для стимулювання їхньої мовленнєвої активності.

Недостатня науково-теоретична розробленість означеної проблеми, важливість її методичного забезпечення зумовили вибір теми кваліфікаційної роботи «**Педагогічні умови навчання дошкільників англійській мові в умовах гурткової роботи**».

Мета дослідження – науково обґрунтувати педагогічні умови навчання дошкільників в процесі навчання їх англійської мови та розробити методику їх реалізації в умовах гурткової роботи.

Завдання дослідження:

1. Вивчити психолого-педагогічну та методичну літературу, визначити та науково обґрунтувати сутність основних понять проблеми.
2. Визначити критерії, показники та схарактеризувати рівні сформованості англомовної активності дітей дошкільного віку.
3. Виявити й науково обґрунтувати педагогічні умови навчання дошкільників англійській мові в умовах гурткової роботи.
4. Розробити та експериментально апробувати методику реалізації педагогічних умов навчання дошкільників англійській мові в умовах гурткової роботи.

Об’єкт дослідження – навчання дітей дошкільного віку.

Предмет дослідження – педагогічні умови навчання дошкільників англійській мові.

Гіпотеза дослідження – навчання дошкільників англійської мови буде успішним за наявності таких педагогічних умов:

- комунікативної спрямованості процесу навчання англійської мови;
- диференційовано-індивідуалізованого підходу до навчання англійської мови;

- забезпечення позитивних емоційних стимулів навчання.

Методи дослідження. З метою визначення стану розробки проблеми навчання дошкільників англійській мові в умовах гурткової роботи проведено аналіз і систематизацію філософської, психолого-педагогічної та методичної літератури. Задля визначення сутності основних понять дослідження, обґрунтування педагогічних умов навчання дошкільників англійській мові в умовах гурткової роботи застосовано методи систематизації й узагальнення даних, цілеспрямованого систематичного спостереження за освітнім процесом у закладах дошкільної освіти. З'ясування стану практичної роботи з навчання дітей англійської мови в закладах дошкільної освіти, визначення змісту діяльності педагога з навчання дітей дошкільного віку англійської мови здійснено методами теоретичного моделювання, порівняльного аналізу варіативних програм виховання дітей дошкільного віку, навчальних і методичних посібників. Виявлення особливостей навчання англійської мови, визначення критеріїв та рівнів сформованості англомовної активності дошкільників відбувалося завдяки анкетуванню вихователів і батьків; бесідам з дітьми, педагогічному спостереженню. З метою перевірки експериментальної моделі та методики навчання англійської мови дітей дошкільного віку проведено педагогічний експеримент (констатувальний і формувальний етапи). Для узагальнення, якісного і кількісного аналізу експериментальних даних та виявлення закономірностей їх зміни використано методи математичної статистики (контрольний етап).

База дослідження. Дослідно-експериментальна робота здійснювалася на базі Студії творчості та дозвілля для дітей «ПаZZлики» м. Маріуполя Донецької області.

Наукова новизна дослідження: уперше досліджено й науково обґрунтовано необхідність і потенційні можливості навчання дошкільників англійській мові в умовах гурткової роботи; визначено педагогічні умови її

навчання (комунікативна спрямованість навчання англійської мови; диференційовано-індивідуалізований підхід до навчання англійської мови; забезпечення позитивних емоційних стимулів навчання); розроблено модель і зміст формування англомовної мовленнєвої активності за трьома визначеними напрямками (навчальні заняття з англійської мови, робота з дітьми поза навчальними заняттями та робота з дітьми вдома); уточнено поняття з проблеми навчання дітей англійської мови; визначено критерії (мотиваційний, змістовий та вольовий), показники (бажання спілкуватись англійською мовою, позитивне ставлення дошкільників до занять англійською мовою, розвиток пізнавального інтересу, прагнення дітей до вивчення англійської мови).

Практичне значення одержаних результатів: розроблено методичку і систему занять з навчання дітей англійської мови в умовах гурткової роботи, дидактичні й мовленнєві ігри, англомовні мовленнєві ситуації. Результати дослідження можуть бути використані вихователями і викладачами англійської мови в закладах дошкільної освіти, укладачами програм, навчально-методичних посібників для роботи з дошкільниками, а також у викладанні методички навчання англійської мови у вищих навчальних закладах (для студентів спеціальності «Дошкільна освіта»).

Апробація результатів дослідження. Результати дослідження оприлюднені й одержані позитивну оцінку:

1) Роль педагога в оволодінні дошкільниками англійською мовою. Дебют: збірник тез доповідей студентів факультету філології та масових комунікацій за результатами участі в Декаді студентської науки – 2020 / за заг. Ред. Д. Політ. Н., проф. К.В. Балабанова, д. Е. Н., проф. О.В. Булатової. – Маріуполь, 2020. – 206 с., С. 121 – 123.

2) Мовленнєва діяльність як умова навчання англійської мови дітей дошкільного віку. Збірник наукових статей студентів спеціальності «Дошкільна освіта» / за заг. Ред. Проф О. Л. Коненко. – Ніжин : НДУ ім. М. Гоголя, 2019 – 321 с., С.158 – 163.

3) Розвиток активного англомовного словника в умовах гурткової роботи (стендова доповідь). Всеукраїнська конференція та науковий онлайнфорум «Якість професійної підготовки сучасного педагога: український та європейський виміри» (27 травня 2020 року).

Структура роботи. Кваліфікаційна робота складається зі вступу, двох розділів, висновків, списку використаних джерел, додатків.

РОЗДІЛ 1 ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКІЙ МОВІ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

1.1. Проблема мовленнєвої активності та навчання англійській мові дітей дошкільного віку у вітчизняній та зарубіжній психологопедагогічній літературі

Стратегія мовної освіти визначається Національною доктриною розвитку освіти України в XXI столітті, де зазначається, що наразі в державі формується система безперервної мовної освіти, яка забезпечує обов'язкове оволодіння громадянами України державною та хоча б однією іноземною мовою. Мовленнєве виховання дітей, отже, є однією з найважливіших умов їх усебічного розвитку.

Базовий компонент дошкільної освіти визначає державні вимоги до рівня надання освіти та виховання дітей дошкільного віку. Цим документом передбачено й кінцеві показники компетентності дітей на час їх випуску з закладу дошкільної освіти. Окрім того, тут встановлено також напрями мовленнєвого розвитку дошкільників, що визначають їхню мовленнєву компетентність на час випуску [10, с. 177-178]. Базовий компонент дошкільної освіти задекларує пріоритет розвитку особистості, що ідентифікується насамперед із реалізацією потреби дитини в активності. Вимога особистісно орієнтованої дошкільної освіти в Україні передбачає звернення до базових якостей особистості дошкільника, пов'язаних із реалізацією його потреби в активності, розв'язання завдань формування у дітей іншомовних умінь і навичок в умовах закладу дошкільної освіти. Концепція дошкільного виховання зорієнтована на комплексне розв'язання питань розвитку дітей, серед яких важливе місце мусить посідати навчання іноземних мов [131].

Оволодіння іноземною мовою в дошкільному віці, на думку багатьох дослідників (Н. Басова, М. Безруких, В. Бухбіндер, У. Ванрайх, А. Гергель, О. Запорожець, О. Леонт'єв, В. Мухіна, Г. Палмер, В. Пенфільд, Д. Писарєв, В. Плахотник, Т. Полонська, Є. Протасова, Л. Роберт, Г. Рогова, С. Роман, Є. Тихєєва, Е. Хауген, О. Шахнарович, Т. Шкваріна та інші), є найбільш чутливим. Одним із завдань раннього навчання є формування у дошкільників елементарної комунікативної компетенції, мовленнєвої активності на основі засвоєння лінгвістичного матеріалу та сприяння їх загальному розумовому розвитку. У цьому контексті саме опанування іноземної мови кваліфікується як одна з умов підвищення якості мовленнєвої активності дітей.

Англомовна активність – одна з багатьох видів активності загалом. Тому перш ніж з'ясувати й уточнити сутність поняття «англомовна активність», вважаємо за доцільне розглянути дефініцію «активність». Чимало вітчизняних і зарубіжних учених досліджували проблему активізації навчання у різних аспектах: психологічному (Б. Анан'єв, Д. Богоявленська, Л. Виготський, Л. Занков, Г. Костюк, С. Рубінштейн тощо); шляхом виявлення загальнопсихологічних і вікових особливостей (Н. Антонюк, Р. Басангова, Л. Буркова, Б. Кадирін, Н. Лейтес та інші). Особливо помітним є внесок у розв'язання проблем активізації навчання таких дослідників, як В. Котирло, Т. Дуткевич, М. Подд'яков, О. Проскура.

Із огляду на заявлену проблему, вважаємо доцільним уточнити такі питання, як сутність поняття «активність», вплив організації навчально-виховного процесу на її становлення, визначення оптимальних педагогічних умов та ефективності навчання англійської мови дітей дошкільного віку.

Слід зазначити, що іменник «активність» утворився від прикметника «активний» – той, що демонструє посилену участь у будь-якій діяльності,

енергійний і протиставлений «пасивному» [257]. У словнику В.Даля наведено інше тлумачення цього поняття: «діяльний, дієвий, життєвий, живий... не мертвий» [87].

Енциклопедичний словник потрактовує активність як підсилену діяльність [238]. Український педагогічний словник тлумачить активність як здатність особистості до свідомої трудової й соціальної діяльності, міру цілеспрямованого, планомірного перетворення нею довкілля, самої себе на основі засвоєння досвіду матеріальної та духовної культури. Активність особистості виявляється у творчості, вольових актах, спілкуванні [84].

Характерно, що чимало уваги проблемі активності відводиться у працях німецьких філософів (Гегель, Кант, Фіхте). Процес пізнання пов'язаний із розумовою діяльністю, в якій безпосередньо розкривається активність людини. Остання виражається в перманентному русі матерії, у постійному розвитку думки, що й спричиняється до появи різноманітних новоутворень.

Як бачимо, сучасна наука визнає декілька різних визначень поняття «активність». Вона розглядається як загальний атрибут матерії та якість, притаманна всім формам матерії. Насамперед це особлива якість усіх живих систем (Н. Берштейн, Ю. Воробйов, М. Демін, В. Коган, М. Маргуліс). У цьому випадку діяльність кваліфікується як специфічна для соціальної системи форма активності, найвищий різновид останньої. Визначення активності як категорії, що включає в себе характеристику діяльності, не дає можливості охопити всього розмаїття виявів процесів соціального порядку. Тому слід розрізняти активність особистості як біологічної істоти та як істоти соціальної. Біологічна активність, на думку І. Павлова, є вродженою й забезпечує пристосування організму до оточуючого середовища, є найважливішою передумовою розвитку активності особистості. У свою чергу соціальна активність трактується як ініціативність, діловитість, творче ставлення до різних боків життя суспільства [190]. Соціальна активність не є вродженою, а

може змінюватися зі змінами особистості й того середовища, в якому вона розвивається. Це дозволяє цілеспрямовано формувати активність особистості. Аналіз відповідної літератури переконує, що психологи (Б. Кади́ров, Н. Лейтес) дають визначення психічної активності, потрактовуючи її як міру взаємодії суб'єкта з довкіллям.

Психологи (Б. Ананьєв, Л. Божович, С. Рубінштейн) переконані, що активність відображає об'єктивно наявні відношення особистості, які оприявнюються в процесі взаємодії людини з суспільним середовищем і реалізуються в її діяльності. Поза діяльністю, на думку вчених, активність людини втрачає сенс і спроможність подальшого розвитку.

Деякі вчені (Е. Клапаред) кваліфікують активність як інстинкт, бажання, що потребує задоволення, заґрунтованого на інтересі до об'єкта чи предмета. У численних психолого-педагогічних дослідженнях вітчизняних учених (О. Запорожець, О. Леонтьєв, А. Петровський) активність дитини розглядається як необхідний чинник її розвитку. При цьому активність має різноманітні форми, види, спрямованість і ступінь вираження.

Окремі дослідники розрізняють внутрішню та зовнішню активність. Специфічна ознака зовнішньої (моторної) – та, що дитина перебуває в русі (Л. Виготський, Н. Сакуліна). У процесі розвитку дитини відбувається інтеріоризація зовнішньої дії, в результаті чого формується внутрішня (розумова) активність, що забезпечує розумовий розвиток дошкільника, його бажання набувати певних знань. Внутрішня активність людини постає у вигляді розумових дій, пошуків ефективних способів досягнення певних результатів. Тож певні проблеми організації, впровадження навчання природно пов'язані зі свідомою, цілеспрямованою, утворюючою активністю особистості.

У педагогічній психології активність розглядається у зв'язку з проблемою засвоєння знань. Так, Н. Менчинська в якості основного критерія розумової

активності висуває виконання чи невиконання учнями навчальних завдань. У цьому випадку активність ототожнюється з інтелектуальною діяльністю, її успішністю тощо.

У контексті досліджуваної проблеми важливими вважаємо погляди психологів (Ш. Надірашвілі та Д. Узнадзе), які уточнюють сутність й особливості розвитку людини, варіативні виявлення її активності впродовж усього життя [251]. Активність співвідноситься з діяльністю, визначається через неї (Б. Іванов, П. Кружев, Е. Маркарян), розглядається як якісна її характеристика (В. Коган, В. Сагатовський, В. Сергєєв, Л. Станкевич). Активність доволі специфічно визначає якість діяльності крізь виміри відношення суб'єкта до процесу діяльності; вона знаходить своє виявлення в соціально-психологічному стані, що, в свою чергу, має місце в конкретній діяльності. Активність визначається як риса особистості, зокрема, – здатність змінювати довкілля у відповідності до потреб, поглядів, цілей. Як прикметна ознака особистості людини активність виявляється в енергійній інтенсивній діяльності, в праці, навчанні, у різноманітних видах творчості, іграх тощо (М. Данилов, В. Лозова, Т. Мальковська, Т. Шамова, Г. Щукіна).

Висвітлюючи зміст навчання та виховання дітей дошкільного віку, О. Усова заакцентовує як найважливіше завдання формування активної особистості. Активність є складною й важливою ознакою особистості, і визначається вона по-різному [256].

Ще видатні педагоги минулого (І. Гербарт, А. Дістервег, Ж. Руссо) завважували помітну роль активного засвоєння знань та їх вплив на особистість дитини та висловлював думку про необхідність перетворення процесу навчання на своєрідний стимул активності дитини в засвоєнні знань, умінь і навичок.

Певний зв'язок між наявністю цікавих для людини об'єктів і виявом активності по відношенню до них відзначали Є. Стронг, Д. Фрейер та інші. Із

погляду філософів, активність виражається зазвичай у приємних почуттях, позитивних чи негативних реакціях тощо.

Виникнення та підтримання безпосередньої активності в навчально-виховному процесі здійснюється за допомогою визначення конкретних прийомів і методів активізації. Тому перед сучасною педагогікою гостро постає завдання максимальної активізації дітей під час організації навчально-виховного процесу. У тлумаченні поняття «активність» чітко простежується діяльнісний компонент. Свідчення цього зустрічаємо в низці філософських тез, коли активність визначається крізь виміри діяльності, вказує на її характер і відношення суб'єкта до діяльності. Філософський енциклопедичний словник тлумачить діяльність як специфічно людську форму активного відношення до довкілля, зміст якої становить цілеспрямована зміна й перетворення, досягнення, набуття знань, розпізнання, пізнання закономірностей об'єктивного світу; сукупність знань у певній галузі. Як усеохоплююча, широка категорія, що включає в себе діяльність, трактується активність і такими вченими, як Ю. Воробйов, М. Демін, А. Маргуліс тощо. Так, А. Маргуліс зазначає, що поняття «активність» широко використовується для характеристики соціальної дійсності й виражає те загальне, що є характерним для живої природи, людини. Однак це поняття не охоплює специфічних особливостей людської активності. Звідси, на думку дослідника, в науці виникло інше поняття – «діяльність», що характеризує людську активність як найвищий етап активності живих систем і певний спосіб наявної соціальної дійсності [165, с. 15].

У наукових джерелах простежуємо й спроби фактичного ототожнення цих двох понять. Так, Г. Журавльов, наприклад, вважає, що діяльність як система визначається терміном «активність», а дефініція «діяльність» слугує для визначення якогось одного, конкретного виду активності [102, с. 25].

Розглядаючи активність як якісну характеристику й міру діяльності, В. Коган визначив суттєві боки цього поняття. Він трактує активність як свідому, цілеспрямовану діяльність особистості, її цілісну соціальнопсихологічну якість, що діалектично взаємопов'язані, визначають і характеризують ступінь чи міру цілеспрямованих впливів суб'єкта на предмети, процеси та явища довкілля [120, с. 118-132]. На думку В. Тушевої, активність визначає якість діяльності, але робить це надзвичайно специфічно – через відношення суб'єкта до процесу діяльності. Вона знаходить свій вияв у соціально-психологічному стані, що, в свою чергу, має місце в конкретній діяльності [250, с. 36-39].

Однак ряд дослідників кваліфікують активність як людську рису, якість. Так, М. Данилов вважає, що активність повинна розглядатись, як прикмета людини, а не лише пов'язуватись із засвоєнням нею знань [89, с. 33-46]. Окремі вчені сфокусовують дослідницьку увагу переважно на ставленні людини до об'єктивно існуючого світу, що, на їхню думку, є виявом активності. В. Пернацький, скажімо, вважає, що, «відображаючи зовнішній світ у своїй свідомості, людина формує і власне ставлення до нього. А в цьому ставленні виявляється та здатність людини та її свідомості, яку називають активністю» [195, с. 1-28].

Як бачимо, питання про сутність активності є досить багатоаспектним, складним. Тому неможливо побіжно визначити його. Адже «активність» може розглядатись і як загальна категорія, і як біологічна, психологічна, фізіологічна особливість тощо. Проте слід звертати увагу на ту обставину, що всі аспекти активності є діалектично взаємопов'язаними.

Аналізуючи різні підходи до визначення активності, вважаємо її якістю особистості, що виявляється в готовності й здатності до самостійної діяльності. Для цього слід додати також виконання діяльності та вибір оптимальних шляхів досягнення поставленої мети.

Важливою умовою розвитку мовлення дітей є організація пізнавальної активності і своєчасна зміна діяльності. Пізнавальна активність розглядається вченими по-різному:

- як орієнтовно-дослідницька (О. Запорожець, Д. Годовікова, М. Лісіна);

- мобілізація інтелектуальних, морально-вольових сил на досягнення конкретної мети навчання, вияв самостійності, ініціативи, творчості в процесі діяльності (О. Брежнева, К. Щербакова);

- активність, у процесі якої дитина вчиться й пізнає довкілля (Л. Павлова, О. Проскура);

- творча діяльність (Л. Пономарьов, О. Тихомиров);

- якість особистості, що спрямовує пізнавальні потреби на всіх етапах життя людини через різноманітні види діяльності – гру, навчання, працю (Л. Проколієнко);

- умова самостійності (Б. Єсипов, І. Лернер);

- широка категорія, що включає в себе діяльність (В. Лозова, О. Матюшкін, О. Проскура, І. Харламов);

- максимальний прояв індивідуальності (М. Данилов, В. Лозова);

- потреба у враженнях (Л. Божович) тощо.

У дослідженнях учених (Ф. Байков, Д. Богоявленська, І. Кірсанов, Т. Шамова, Г. Щукіна) розглядається структура та рівні пізнавальної активності. Пізнавальна активність, на думку А. Богуш, є станом готовності організму до пізнавальної діяльності. Розвитком же цієї активності виступає збагачення кількості об'єктів, на які вона спрямовується, та вдосконалення її регуляції [30, с. 50]. Пізнавальна активність є потужним збуджувачем активності особистості, внаслідок чого особливо інтенсивно протікають всі психічні

процеси, а діяльність стає продуктивною [51]. Найбільшої активізації пізнавальної діяльності дітей, на думку С. Рубінштейна, О. Леонтьєва, Т. Кудрявцева [228, 156, 147], можна досягнути шляхом постановки перед ними різноманітних проблемних ситуацій, що потребують активного пошуку способів розв'язання.

Таким чином, активне оволодіння знаннями, вміннями та навичками в певному виді діяльності передбачає не лише активну участь дорослого в процесі навчання, але й активність самої дитини. Дорослий, у свою чергу, повинен стимулювати таку активність, своєчасно змінювати види діяльності дитини, що значно підвищить її активність. Відтак активне опанування мовленнєвими вміннями і навичками здійснюється в процесі пізнавальної предметної діяльності. «Активність» мусить відображати мету, зміст галузі, мати чітку педагогічну спрямованість, а також ураховувати досягнення інших наук та розглядається як якість особистості, що виявляється в готовності, спроможності й прагненні до самостійної діяльності, а також виконання діяльності й доборі оптимальних шляхів для досягнення поставленої мети.

У вітчизняній та зарубіжній психолого-педагогічній літературі проблема формування мовленнєвої активності досліджувалася в різних аспектах: дошкільна лінгводидактика (А. Богуш, Г. Леушина, О. Ушакова), культура мовлення (Н. Бабич, Б. Головин), мовленнєва діяльність (А. Богуш, Н. Гавриш, Н. Дзюбишина-Мельник, Н. Зарубіна, К. Крутій, Т. Піроженко, Ф. Сохін, К. Стрюк); мовленнєва готовність дітей як лінгводидактична проблема (Л. Айдарова, А. Арушанова, А. Богуш, М. Вашуленко, Л. Журова, Г. Ніколайчук, Л. Калмикова, Ф. Сохін, Є. Струніна, О. Усова, О. Хорошковська); комунікативний підхід до розвитку мовлення дітей (Л. Айдарова, А. Богуш, М. Лісіна, А. Маркова, Т. Піроженко, Н. Шиліна); спілкування як основний різновид діяльності дошкільників (Д. Б. Ельконін, М. Лісіна). Так, А. Богуш наголошує, що в процесі навчання дітей дошкільного

віку рідної мови, розвитку мовлення вихователі керуються принципом максимальної мовленнєвої активності. На думку дослідниці, мовленнєва активність може трактуватися не лише як здібність суб'єкта до певного комунікативного акту висловлювання, а й як здатність розуміти мовлення іншого. Ці здібності залежать від ступеня володіння мовою та способів її вживання [29, с.53]. Психологічні характеристики, функції, форми зв'язного мовлення досліджували й такі вчені, як Л. Виготський, Т. Ладиженська, О. Лурія, А. Маркова, С. Рубінштейн та інші.

Український педагогічний словник кваліфікує мову як основний засіб спілкування і взаємного розуміння в людському суспільстві, сукупність відтворюваних мовними органами загальноприйнятих у межах певного суспільства звукових знаків для предметів, явищ дійсності й відображень їх у свідомості, а також загальноприйнятих правил комбінування цих знаків у процесі вираження думок. Мова існує у вигляді конкретних актів мовлення, в тому числі, – повторюваних усно або механічним способом і фіксованих за допомогою письма [84].

Відомо, що без комунікативної мовленнєвої практики не можна оволодіти мовою як засобом спілкування. Тому серед найважливіших, сьогочасних завдань організації навчально-виховного процесу в дошкільному закладі є стимулювання мовленнєвої активності дітей старшого дошкільного віку. Важливим у зв'язку з цим є забезпечення мовленнєвої компетенції дошкільників. Адже спілкування – обов'язкова умова формування мовленнєвих навичок, а комунікативно-діяльнісна спрямованість навчання та виховання сприятиме засвоюванню дошкільниками мови в процесі мовленнєвої діяльності відповідно до ситуації спілкування, що склалася. У контексті досліджуваної проблеми наголосимо, що формування мовленнєвої активності свідчить про наявність у дітей старшого дошкільного віку пізнавальних інтересів щодо вивчення мови, потреби відповідати, звертатися

із запитанням, доповнювати відповіді однолітків, виправляти свої та чужі помилки, удосконалювати власні мовні навички.

Слід звернути увагу на те, що поява активного мовлення залежить від своєчасності переходу дитини на новий рівень співробітництва з дорослим. Для цього їй необхідно переосмислити ситуацію спілкування, перерозподілити акценти, зміщуючи їх з предмета свого бажання на вимоги дорослого. У теоретичних студіях мовленнєвий акт розглядається як чинник мовленнєвої діяльності. Він матиме місце за умови, коли виникне певна мовленнєва ситуація й орієнтування в ній. Принагідно зауважимо, що процеси формування мовленнєвих умінь в онтогенезі входять до об'єктної сфери педагогіки. Тому створення мовленнєвих ситуацій спілкування виступає однією з важливих умов навчання англійської мови дітей дошкільного віку. Мовленнєва активність, як і будь-яка інша, спонукається системою мотивів, що служать для передавання певної інформації, можливості спілкування на вербальному рівні, пізнання довкілля, вираження емоційного ставлення до предметів і явищ та ін. Саме тому мовленнєва діяльність виникає тоді, коли необхідно розв'язати якесь немовленнєве завдання.

Мовленнєва діяльність є мотивованою й цілеспрямованою. Це означає, що існує певне немовленнєве завдання, задля розв'язання якого вона здійснюється, виступаючи невід'ємною умовою розвитку особистості дитини дошкільного віку.

З огляду на обрану проблему, вважаємо доцільним конкретизувати поняття «активність» і «пасивність» мовлення. Л. С. Виготський кваліфікував мовлення як засіб соціального спілкування, вимовляння та розуміння. Відтак усне спілкування розподіляється на продуктивне (активне) та рецептивне (пасивне). До активного мовлення належить говоріння (монологічне та діалогічне висловлювання), до пасивного – слухання (аудіювання). Процес вербальної комунікації, що включає в себе акт розуміння та говоріння, тісно

пов'язаний із тим, що спілкування передбачає узагальнення й розвиток словесного значення. Іншими словами, узагальнення можливе за умови розвитку спілкування. Мовленнєва активність дитини є важливим чинником відповідної діяльності, оскільки розуміння є невід'ємною складовою висловлювання, а висловлювання та слово – одиницями мовленнєвої діяльності.

Зазначимо, що розподіл усного мовлення на активне та пасивне є досить умовним, адже сприйняття, обмірковування й розуміння почутого висловлювання є процесом активним, що передбачає приховане промовляння, переклад знакових образів до образів уявлень. Активне мовлення пов'язане з пасивним у двох планах: суб'єкт мовлення одночасно є суб'єктом розуміння мовлення іншого та суб'єктом прагнення передати свої думки іншому; ступінь володіння мовленням одного суб'єкта визначає ступінь бути зрозумілим іншим [176, с. 15]. Активність мовлення обумовлюється ступенем володіння мовленнєвим актом і ступенем розуміння мовлення. Розмірковуючи про активність мовлення, зазначимо, що існує активація та активізація мовлення. Активація ідентифікується як перехід взаємозв'язку говоріння та сприйняття мовлення зі стану їх відсутності до стану їх наявності. З. Михайлова розглядає активізацію як процес стимулювання активності тих, хто навчається. Вибір прийомів активізації, на думку автора, обумовлюється їх спрямованістю чи на активізацію діяльності щодо засвоєння нового матеріалу, чи на уточнення, перенесення вмінь і навичок. Активізація мовлення потрактовується як перехід компонентів мовленнєвої діяльності на більш якісний рівень, тобто від розуміння до висловлювання [176, с. 15].

Т. Науменко співвідносить вищеназвані терміни з дефініціями «акт», «потенція», «діяльність», «можливість». На думку дослідниці, процес говоріння передбачає осмисленість мовлення того, хто говорить. Якщо

мовлення не зрозуміле мовцю, воно втрачає свою вербально-інформаційну значущість і набуває значення емоційного спілкування. Однак навіть таке спілкування має своє смислове навантаження для об'єктів комунікації. Те ж саме має місце в акті сприйняття мовлення: слухач повинен розуміти мовлення того, хто говорить. Слухач – суб'єкт вербальної комунікації – є потенційно тим, хто говорить. Така інтерпретація проблеми ґрунтується на діалектичних законах переходу можливого в дійсне, кількості в якість, що призводить до створення нових форм мовлення у процесі розвитку суб'єкта. Тому логічним є твердження, що активізація є результатом формування мовленнєвої активності в конкретному мовленнєвому акті, структуру якого складає сприйняття мовлення та говоріння. Відтак чинниками мовленнєвої діяльності є акти говоріння та розуміння. Отже, мовленнєва активність може визначатися не лише як здатність суб'єкта певного акту комунікації формулювати свої думки, але і як спроможність сприймати мовлення іншого. У свою чергу ці здатності залежать від ступеня опанування мови та способів її використання.

Є. Тихеева не випадково розглядає розвиток сприйняття, мовлення та мислення в органічному взаємозв'язку. Дослідниця завважує, що планомірне соціальне мовленнєве оточення, оптимальні умови для розвитку слуху, мовленнєвого апарату, створення позитивного емоційного настрою дітей на мовленнєві реакції, тла тиші та проведення з вихованцями відповідних ігор помітно впливає на розвиток мовлення дошкільників. Спираючись на ідеї К. Ушинського, Є. Тихеева схарактеризовує методичні засади розвитку мовлення дітей. Дослідниця першою запропонувала програму роботи з формування мовленнєвих навичок у дітей дошкільного віку. Основними розділами цієї програми є: розвиток мовленнєвого апарату дітей; накопичення змісту мовленнєвого матеріалу, засноване на сенсорних уявленнях про довкілля; робота над структурою й формою мовлення. Автор стверджує, що розвивальне мовлення сприяє розвитку особистості дитини загалом. Тому

систематичне навчання й методичний розвиток мовлення та мовлення повинні бути підґрунтям всієї системи виховання в дитячому садку [246].

Теоретичні положення щодо розвитку мовлення у дошкільників, висунуті відомими педагогами К. Водовозовою, Є. Тихеевою, К. Ушинським, розвиваються й у сучасній педагогічній науці (А. Богуш, Л. Березовська, Н. Гавриш, В. Гербова, Н. Кирста, Т. Котик, К. Крутій, Н. Луцан, І. Луценко, Т. Постоян, Г. Ляміна, О. Ушакова та інші). Викликають інтерес дослідження щодо формування системи, спрямованої на розвиток окремих аспектів мовлення дітей дошкільного віку (І. Артемчук, О. Білан, В. Борова, Н. Виноградова, Н. Гавриш, Е. Короткова, Н. Малиновська, О. Монке, Т. Науменко, І. Попова, Ю. Руденко, О. Трифонова); на розвиток мовлення в контексті конкретного прийому, зокрема, в процесі пізнавальної діяльності з ознайомлення з ознаками, якостями предметів і явищ довкілля (С. Ласунова, В. Логінова, І. Непомнящая), повсякденному житті (Ю. Ляховська), у процесі спільної праці дитини та дорослого (Н. Савельєва), в сюжетно-рольовій грі (В. Захарченко), в мовленнєвому спілкуванні дитини з однолітками й дорослими (В. Дзигель, І. Зотова, І. Луценко) та ін.

Найважливішим завданням розвитку мовлення на етапі дошкільного дитинства, на думку Н. Гавриш, є розвиток зв'язного мовлення. Адже для власного особистісного розвитку, успішної соціалізації дитина повинна навчитися спілкуватися з оточуючими, стати зрозумілою, переконливою, навчитися пізнавати світ за допомогою мови й мовлення [73, с. 6]. Тому метою сучасної лінгводидактики на етапі дошкільного дитинства є виховання мовної особистості. Йдеться про формування особистості, яка адекватно, вільно, творчо застосовує мову в різних ситуаціях буття задля реалізації власних мовленнєвих завдань; особистості, яку характеризує достатній рівень мовленнєво-комунікативної компетентності. До структурних компонентів змісту процесу формування мовлення дітей дошкільного віку Н. Гавриш

відносить мовленнєву компетенцію, мовленнєвий розвиток, навчання мови та мовленнєве виховання [73, с. 5-10].

Повноцінний розвиток мовлення дошкільника значною мірою залежить від ефективної його взаємодії з дорослим, що забезпечує гармонізацію психічного розвитку дитини, впливає на становлення її особистості (Л. Божович, Л. Виготський, О. Запорожець, Н. Карпинська, В. Котирло, С. Ладивір, Т. Піроженко, М. Попова, О. Соловйова та інші).

На думку Л. Павлової, всі заняття з дошкільниками мусять бути посильними. І саме розв'язання проблемних ситуацій спілкування сприятиме розвитку інтелекту та мовлення дитини. На думку Н. Аксаріної, формування мовленнєвої активності можливе за умов наявності в дитини потреби в емоційному спілкуванні з дорослими. Встановлення позитивного емоційного контакту впливає на успішність та якість як активного, так і пасивного опанування мовлення дошкільниками. Поява активного мовлення залежить також від своєчасного переходу дитини на новий рівень спілкування з дорослим. У зв'язку з цим виникає потреба в педагогічному стимулюванні пріоритетів дитини щодо спілкування з дорослим, у створенні спеціальних умов, зорієнтованих на формування мовленнєвої активності дошкільників.

Відтак мовлення дорослого мусить бути інтонаційно виразним, – передбачати прискорення, уповільнення темпу, наявність логічних акцентів, посилення та послаблення голосу та ін. Неабияку роль відіграє тут і позитивне, уважне, доброзичливе ставлення до дітей. Словом, виразність мовлення дорослого значно стимулює мовленнєву активність дошкільника. Саме тому дорослий повинен зацікавлювати дитину, створюючи та моделюючи ситуації спілкування, використовуючи ігрові прийоми навчання задля формування мовленнєвої активності дошкільника, стимулювання його до вербальної комунікації.

Результати експериментальних досліджень активізації мовлення дітей раннього віку, оприлюднені Т. Науменко, свідчать про те, що мовленнєва активність дітей третього року життя залежить від тривалості спілкування та зміни видів діяльності, у процесі яких безпосередньо здійснюється спілкування. Рівень мовленнєвої активності значно підвищується, на думку автора, у процесі нерегламентованого спілкування педагога з дітьми, при своєчасній зміні видів діяльності в залежності від інтересів дітей. Дослідниця підкреслює, що мовленнєвий розвиток дітей тісно пов'язаний із розвитком мислення, про що свідчить формування узагальнень, яке здійснюється більш ефективно, коли засвоєння назв предметів, явищ довкілля, їх якостей і ознак входить до активної пізнавальної діяльності дошкільників, спирається на наочність із максимальним використанням сенсорної сфери дитини [176, с. 134]. Аналіз психолого-педагогічної й філософської літератури дає підстави твердити, що між мовленнєвою активністю та відповідною діяльністю, в межах якої вона формується, розвивається та виявляється, наявний діалектичний взаємозв'язок.

Проблема актуалізується, коли йдеться про формування мовленнєвої активності саме у процесі вивчення старшими дошкільниками іноземної мови. Ураховуючи результати аналізу та значущість фундаментальних і прикладних досліджень означених науковців, можна стверджувати, що більшість із них, здійснюючи роботу по розвитку мовлення в дошкільників, мали на меті активізацію мовленнєвої діяльності дітей. Але такий підхід не є повним. Оволодіння комунікативною компетенцією, мовленнєве виховання та розвиток дитини неможливі без її активної особистісної позиції, мовленнєвої активності, формування якої залежить від способів діяльності дітей. Найбільш ефективними є способи, що потребують залучення дошкільників до активної комунікативної діяльності.

Відтак мовленнєва активність є однією із численних форм загальної активності, відображенням потреб, що виникають у дитини відповідно до конкретних ситуацій спілкування.

Англомовна мовленнєва активність є відображенням потреб, що виникають у дитини відповідно до чинних проблемних завдань у змодельованих ситуаціях спілкування англійською мовою.

1.2. Навчання англійської мови як фактор активізації мовленнєвої діяльності дошкільників

Сучасні інтеграційні процеси, входження України до Європейського освітнього простору, міжнародний обмін інформацією в різних галузях знань значною мірою впливають на підвищення статусу іноземної мови як важливого засобу комунікації. Концепція дошкільної освіти передбачає комплексне розв'язання питань розвитку мовлення дітей, серед яких важливе місце мусить посідати навчання іноземної мови. Особливої сьогочасності ця теза набуває у зв'язку з перенесенням терміну навчання іноземної мови з підліткового на старший дошкільний і молодший шкільний вік, що вважається сензитивним до оволодіння іншомовним спілкуванням. У сучасній освітній практиці України вивчення іноземної мови розпочинається в початковій школі з першого класу спеціалізованих шкіл та з другого – загальноосвітніх.

Сучасні психолого-педагогічні дослідження свідчать про значні можливості дітей дошкільного віку, особливий вплив навчання та виховання на всебічний розвиток особистості дитини, на сензитивність цього віку до засвоєння іноземної мови. На думку багатьох дослідників (Ш. Амонашвілі, Л. Божович, С. Боднар, С. Будак, І. Гарамова, В. Гінзберг, С. Гоздецька, Р. Ісаєва, Н. Какушадзе-Мдинарадзе, В. Плахотник, Т. Полонська, О. Рейпольська, С. Соколовська, З. Футерман, О. Ханова, Т. Шкваріна, Т. Чистякова, Палмер, Рерскі), досить легке опанування іноземної мови дітьми дошкільного віку залежить від їх особистісних психофізіологічних особливостей. Сензитивним періодом навчання іноземної мови донині вважався дошкільний і молодший шкільний вік. Але перенесення терміну навчання в початковій школі на один рік раніше закономірно викликає питання щодо вивчення можливостей опанування іноземної мови дітьми дошкільного віку.

Ураховуючи ці зміни в освітніх ланках, С. Соколовська стверджує, що нині перспективними стають проблеми формування особистості, яка поєднувала б у собі комунікативну компетентність; прагнення до творчого самовираження, вільного, автоматичного здійснення різнобічної мовленнєвої діяльності; свідомо ставилася б до своєї мовної практики, несла б на собі відбиток суспільно-соціального, територіального середовища, традицій виховання в національній культурі, яку творчий підхід і рівень творчої компетентності стимулювали б до вдосконалення мовлення, розвитку мовного смаку, до постійного відображення в мові світоглядно-суспільних, національно-культурних джерел і пошуків нових ефективних індивідуальностильових засобів мовної виразності [240, с. 72]. Досліджуючи питання багатомовності в дошкільному віці, відомий психолог Л. Виготський стверджував, що діти в цей період опановують механізми мови, які керують породженням мовного висловлювання рідною мовою. Тому оволодіння англійською мовою повинне відбуватися шляхом певної корекції вже наявного механізму [68].

Навчання іноземної мови в закладах дошкільної освіти має на меті формування найпростіших навичок усного мовлення на основі засвоєного лінгвістичного матеріалу, а також сприяння загальному розумовому розвитку дошкільників. Відповідно з'являється нагальна потреба в осмисленні нових завдань у сфері мовленнєвого розвитку дошкільників, тлумаченні суті понять мова та мовлення, мовна компетенція, мовленнєва компетенція, мовленнєвий розвиток, мовленнєва діяльність. Мова та мовлення поєднують і обслуговують всі інші види дитячої діяльності, що передбачає наявність певних знань, умінь і навичок – однієї з базисних характеристик особистості, її компетентності.

Новий тлумачний словник української мови потрактовує компетенцію як добру обізнаність із чим-небудь [183, с. 305]. Інші словникові джерела

розглядають компетентність як володіння компетенцією, знанням, що дозволяють доходити певних висновків про щось. У свою чергу, «компетенція» визначається як коло питань, у яких певна особа володіє пізнанням, досвідом, як низка питань, у специфіці яких хтось добре обізнаний [237, с. 247]. Розглядаючи компетентність як комплексну характеристику особистості, А. Богуш зазначає, що вона акумулює в собі результати попереднього психічного розвитку: знання, уміння, навички, креативність (здатність творчо розв'язувати завдання: складати творчі розповіді, малюнки, конструкції за задумом), ініціативність, самостійність, самооцінку, самоконтроль [28, 30, 31, 32, 35]. Базовий компонент дошкільної освіти в Україні звертає увагу на те, що поняття компетентності певною мірою актуалізує зв'язок, який схематично можна зобразити умовним дробом, у числівнику якого – дитина, а в знаменнику – життя. Компетентність розглядається як особистісна, складна характеристика дитини, що засвідчує достатню її обізнаність, умілість, вправність у певному колі питань, тобто це особистісна якість [10]. Н. Шиліна трактує компетентність дошкільника як сформованість інтелектуальних операцій, довільну спрямованість діяльності, усвідомленість і значну мотиваційну насиченість [268, с. 47].

Мовленнєвий розвиток дошкільника відображає розвиток його компетентності в соціальній взаємодії. Психічні досягнення мовленнєвої сфери виявляються через поведінку, свідомість і самосвідомість, ціннісні орієнтації, пов'язані з людиною. Повноцінний мовленнєвий розвиток, на думку С. Соколовської, сприяє появі різних видів спеціальних здібностей дитини, за умови, коли вона володіє здатністю до цього виду діяльності. Мовна компетенція має багато визначень. Так, А. Богуш кваліфікує її як засвоєння й усвідомлення мовних норм, що історично склались у фонетиці, лексиці, граматиці, орфоєпії, семантиці, стилістиці та адекватне їх застосування в будь-якій людській діяльності у процесі використання певної мови [28, 30, 32, 35].

Розглядаючи мовну компетенцію, О. Божович визначає її як психологічну систему, що включає в себе два основних компонента – мовний досвід, набутий дитиною в процесі спілкування й діяльності, та знання про мову, засвоєні дітьми в процесі спеціально організованого навчання [37]. На думку багатьох дослідників (А. Богуш, Л. Калмикова, М. Львов, М. Пентилюк), мовну компетенцію слід розглядати в органічному взаємозв'язку з компетенцією мовленнєвою, що тлумачиться як поняття комплексне, яке охоплює систему мовленнєвих умінь (вести діалог, сприймати, відтворювати й створювати усні, письмові монологічні, діалогічні висловлювання різних видів, типів, стилів, жанрів), необхідних дітям для спілкування у створених мовленнєвих ситуаціях.

Досліджуючи це питання, А. Богуш виокремлює в мовленнєвій компетенції дитини лексичну, фонетичну, граматичну, діамнологічну. Так, під лексичною компетенцією дослідниця розуміє наявність певного запасу слів у межах вікового періоду, здатність до адекватного використання лексем, доречне вживання образних виразів, приказок, фразеологічних зворотів. Фонетичну компетенцію дослідниця розглядає як вимову всіх звуків рідної мови, звукосполучень згідно з орфоепічними нормами; має значення тут і наголос, і добре розвинений фонематичний слух, що дозволяє диференціювати фонемі; володіння інтонаційними засобами виразності мовлення (темп, тембр, сила голосу та ін.). Граматична компетенція тлумачиться як неусвідомлене вживання граматичних форм рідної мови відповідно до законів і норм граматики (рід, число, відмінок та ін.), наявність корекційних навичок щодо правильності вживання граматичних норм. Діамнологічна компетенція передбачає розуміння зв'язного тексту, вміння відповідати на запитання і звертатися з запитаннями, підтримувати та розпочинати розмову, вести діалог, складати різні види розповідей [29].

Досліджуючи провідні фактори, що впливають на формування мовленнєвої компетенції в говорінні, О. Тарнопольський виокремлює фактор мовленнєвих навичок (перший з факторів, який впливає на розвиток здібності говорити іноземною мовою – наявність усно мовленнєвих фонологічних, лексичних та граматичних навичок певного рівня сформованості, що входять до мовного компонента комунікативної компетенції), фактор вмінь (стосується всіх складових іншомовної комунікативної компетенції, мовленнєвої компетенції зокрема; адже вміння говорити цілком залежать від сформованості мовленнєвих навичок, а вони входять до складу мовної компетенції); фактор сфер усного спілкування (кожна сфера спілкування має свої специфічні мовні засоби, норми комунікативної поведінки, соціокультурні особливості, предметний зміст мовлення), фактор форми мовлення (різниця діалогічної та монологічної форми мовлення потребує різних систем вправ для навчання), фактор підготовленості / непідготовленості мовлення (непідготовленість поєднується з підготовленістю у будь-якому мовленнєвому акті, адже не може бути як цілком непідготовленого, так і цілком підготовленого мовлення) тощо [245, с. 14-19].

У методиці навчання іноземної мови здатність дітей спілкуватися, на думку С. Ніколаєвої, забезпечується формуванням іншомовної комунікативної компетенції, видами якої є мовна, мовленнєва та соціокультурна. Так, мовна компетенція розглядається як знання аспектів мови (граматика, лексика, фонетика, орфографія) та сформовані вміння володіння її аспектами. Мовленнєва компетенція відображає сформовані вміння володіння видами мовленнєвої діяльності (аудіювання, говоріння, читання, письмо). Соціокультурна компетенція складається з країнознавчої та лінгвокраєзнавчої. Країнознавча компетенція тлумачиться як знання дітей про культуру країни, мову якої вони вивчають, набуття відомостей з її історії, географії, економіки, державного устрою, традицій, звичаїв. Лінгвокраєзнавча компетенція

передбачає оволодіння дітьми особливостями вербальної та невербальної форм спілкування носіїв мови в певних ситуаціях спілкування, тобто формування системи уявлень про національно-культурні особливості країни [182, с. 14-16]. Виокремлення лінгвокраєзначої компетенції як складової частини змісту навчання зумовлюється тим, що в самій мові накопичуються факти та явища культури народу. Зазначимо, що аналогічні знання належать до так званих фонових, характерних для мешканців конкретної країни. Між тим, вони незрозумілі й незнайомі, скажімо, туристам, через що виникають труднощі в процесі комунікації. До них відносять: безеквівалентні лексичні одиниці (pub, city), аббревіатури, назви явищ суспільного та культурного життя, імена історичних діячів, фонову лексику.

Мовленнєва діяльність є одним із видів пізнавальної діяльності. Теорію мовленнєвої діяльності досліджували такі вчені як Л. Виготський, Н. Жинкін, О. Леонтьєв, Л. Щерба та інші. З погляду лінгвістики, мовленнєва діяльність розглядається як один з трьох аспектів мови – нарівні з «психологічною організацією», «мовною системою», «мовним матеріалом», що охоплює суму окремих актів говоріння та розуміння (Л. Щерба). Із огляду на це, в лінгводидактиці виокремлюються такі види мовленнєвої діяльності, як говоріння, слухання, читання та письмо. У процесі говоріння та письма людина висловлює свої думки, а при аудіюванні й читанні – одержує мовленнєву інформацію, тобто сприймає і розуміє думки інших людей. Відповідно, говоріння та письмо називають продуктивними видами мовленнєвої діяльності, а аудіювання й читання – рецептивними. З іншого боку, аудіювання та говоріння об'єднує одна матеріальна основа – звукова система мови. Ці види мовленнєвої діяльності входять до усного мовлення. Матеріальною основою читання та письма виступає графічна система мови. Тому ці види мовленнєвої діяльності стосуються писемного мовлення. Наголосимо, що навчання дошкільників іноземної мови не ставить за мету

ознайомлення з такими видами мовленнєвої діяльності, як читання та письмо. Це програмним змістом навчання дошкільників, визначеним Базовим компонентом дошкільної освіти в Україні – державним нормативним документом.

Навчання видів мовленнєвої діяльності, як твердить М. Дем'яненко, повинно бути, з одного боку, диференційованим (зادля створення самостійно дієвих механізмів аудіювання та говоріння), в з іншого – комплексним. Адже в мовленні нерозривно взаємодіють такі аспекти, як фонетика, лексика та граматика. Усвідомлення процесів виникнення й сприйняття мовлення, наголошує автор, пов'язане з розумінням сутності мислення, співвідношення внутрішнього та зовнішнього мовлення. Внутрішнім мовленням людина користується тоді, коли розмірковує, зводячи свої думки до мовленнєвих формулювань. Іншими словами, воно має свою граматичну та стилістичну структуру, а також специфічну мовленнєву техніку. Основними ознаками зовнішнього мовлення, що виявляється при говорінні, виступають його озвученість, адекватність його структури ситуації спілкування та емоційна забарвленість. Опанування іноземною мовою здійснюється від зовнішнього мовлення до внутрішнього [91].

Із психологічного погляду, мовленнєва діяльність характеризується предметним мотивом, цілеспрямованістю й евристичним характером (Л. Виготський, О. Леонтьєв). Психолінгвістика тлумачить мовленнєву діяльність як цілком самостійну, зі специфічною мотивацією. Її компонентами є мовленнєві дії, що мають мету, підпорядковану загальній цілі діяльності; мовленнєві операції, які входять до складу інших – не мовленнєвих – діяльностей, мовленнєвий акт та мовленнєва ситуація [32, с. 134-135].

Мовленнєва діяльність дошкільників відбувається в процесі слухання та говоріння. Пріоритет тут належить спілкуванню з дорослими задля

забезпечення розвитку правильного зв'язного мовлення дітей відповідно до якісних психічних новоутворень досліджуваного вікового періоду, створення необхідних мовленнєвих ситуацій для реалізації видів і форм мовлення [240, с. 73]. Тісний взаємозв'язок і взаємозумовленість процесів розвитку мови й становлення діяльності знаходить своє вираження насамперед у тому, що зміна характеру мови призводить до зміни діяльності і, навпаки, цілеспрямована, чітко усвідомлювана діяльність удосконалює структуру мови за рахунок використання більш складних мовних форм (М. Жинкін, О. Леонтьєв, С. Рубінштейн, Д. Ельконін). Особлива увага проблемам навчання дітей дошкільного та молодшого шкільного віку іноземної мови приділяється в працях таких учених, як О. Бігич, С. Боднар, С. Будак, І. Гарамова, О. Леонтьєв, Г. Матюха, В. Мухіна, В. Плахотник, Т. Полонська, О. Рейпольська, Т. Шкваріна та інші.

Таким чином, мовленнєва діяльність завжди має комунікативний характер. Розвиток мовленнєвої діяльності, формування її якісних характеристик реалізується в процесі мовленнєвого спілкування, що є елементом більш широкої, багатокomпонентної системи соціальної взаємодії членів суспільства. Поступове вдосконалення у дітей мовленнєвих умінь і навичок згодом усе більше впливає на процес спілкування, істотно його збагачує та вдосконалює.

У наукових розвідках порушувалися й різні методичні проблеми, як-от: визначення змісту навчання іноземної мови дітей дошкільного віку (М. Ляховицький, С. Наталііна, З. Футерман, Т. Шкваріна); методична інтеграція розвитку мови і навчання іноземної мови в умовах дитячого садка (Н. Яценко); використання мовних ігор на заняттях з англійської мови (О. Близнюк, О. Матецька, Л. Панова); створення комплексу вправ для навчання англійської мови в дитячому садку (Р. Дольникова, Т. Шкваріна); ігрове моделювання іншомовного спілкування (О. Близнюк, В. Бухбіндер,

А. Понігатко); проектування ігрових ситуацій (М. Колкова, О. Негневицька, Є. Протасова, Н. Рибаківа); індивідуалізація навчання аудіювання на підготовчому етапі школи (О. Метьолкіна); індивідуалізація навчання іноземної мови (Г. Данилевська-Бабій, В. Кузовльов, С. Ніколаєва); взаємозумовленість мовної та немовної предметно-практичної діяльності, можливість використання інших видів дитячої діяльності в навчанні іноземної мови (І. Вронська) та ін.

У контексті досліджуваної проблеми вважаємо за потрібне звернути увагу на той факт, що до кінця дошкільного дитинства діти практично оволодівають рідною мовою. Саме тому знання педагогом усіх позитивних і негативних виявів розвитку мовлення рідною мовою допоможе навчанню дітей іноземної мови, засвоєння якої має багато спільного з опануванням рідної. У зв'язку з цим виникає проблема білінгвізму (двомовності), що досліджується багатьма вітчизняними й зарубіжними вченими (Р. Барсук, Б. Беляєв, А. Богуш, У. Ванрайх, Ф. Вернер, Л. Виготський, Н. Імедадзе, Ю. Коваленко, В. Леопольд, М. Павлович, Е. Пулгрем, Ж. Ронже, А. ТабуреКеллер, М. Уест, В. Штерн, Л. Щерба, Т. Андерсон, Р. Арнолд, Р. Девіс, С. Ервін, В. Пенфільд).

Названі та інші вчені вбачають основу успішного навчання дітей дошкільного віку іноземної мови саме в специфіці психофізіологічних можливостей зазначеної вікової категорії. Адже фізіологічна причина ефективного навчання іноземної мови полягає в тому, що в цей період мозок дитини має специфічну здатність до навчання мови, що зменшується з віком. Прибічники двомовності констатують наявність у дошкільному віці тяжіння до зіставлення, порівняння рідної та іноземної мов. Так, А. Богуш розглядає білінгвізм як володіння людиною двома мовами на рівні їх розуміння й вільного спілкування. Штучний білінгвізм, на думку вченої, створюється шляхом організованого й цілеспрямованого навчання дітей другої мови в

умовах дошкільного навчального закладу на спеціальних заняттях із використанням відповідних методів навчання [29, с. 33-34]. У контексті навчання старших дошкільників іноземної мови можна говорити про опосередковану двомовність, прикметну тим, що мовець мислить однією мовою, перекладає думки другою, потім вимовляє.

Пластичність кори головного мозку (стосовно засвоєння мови), як вважає В. Пенфільд, у підлітковому віці поступово зникає, тому необхідно починати навчання другої мови якомога раніше [29, с. 103]. При вивченні іноземної мови створюється друга знакова система, основою якої стають нові нервові зв'язки. П. Гальперін, О. Кабанова, О. Леонт'єв стверджують, що повноцінного формування мовлення іноземною мовою неможливо досягти без передчасного засвоєння того, що становить специфіку мови загалом. Так, О. Леонт'єв вважає, що при опануванні іноземної мови немає потреби у створенні нової системи мовлення чи механізмів його виникнення. Адже вони вже існують, тому слід лише провести відповідну корекцію задля забезпечення перенесення умінь і навичок, сформованих у дошкільників у сфері рідної мови. Таке перенесення можливе за умови створення певних умов і застосування ефективних методів навчання.

Важливу роль рідної мови в процесі навчання дошкільників іноземної заакцентував З. Футерман. За спостереженнями дослідника, дошкільники при вивченні нового матеріалу іноземною мовою підсвідомо намагаються порівняти тільки-но почутий звук чи слово зі співзвучними в рідній мові. Це – яскравий приклад того, що діти, спираючись на вже відомий словниковий запас у рідній мові, прагнуть (тут уже виявляється першооснова аналітичного мислення) методом зіставлення наблизити іноземну мову до рідної [264]. Автор дійшов висновку, що при навчанні дошкільників іноземної мови надзвичайно важливо з самого початку вчити свідомого розмежування лексики рідної та іноземної мови. На слушну думку дослідника, ні в якому разі

неможна погоджуватися із несвідомим (а подекуди – свідомим), хаотичним змішуванням іноземної та рідної мов у процесі навчання. [265, с. 43-46]. За умови відсутності постійного контролю з боку педагога, дорослих у ході вивчення дітьми іноземної мови, наголошує З. Футерман, мовленнєві відхилення, помилки закріплюються, поступово автоматизуються й відповідно призводять до виникнення «змішаного мовлення».

На погляд В. Артемова, організовуючи навчання дошкільників іноземної мови, слід пам'ятати, що кінцевим результатом тут повинне стати спілкування з іншими людьми, дорослими та однолітками, але не мислення цією мовою. На думку автора, мислення – суб'єктивне, а об'єктивним є те, про що мислить дитина. Тому, підкреслює В. Артемов, слід вчити дошкільників не мислити другою мовою, а вчити словозастосування, різноманітної семантики слів тощо [4]. Теоретичний аналіз досліджуваної проблеми дає підстави твердити, що дошкільний вік є оптимальним, сенситивним для опанування іноземної мови прямим методом, за умови відсутності усвідомлення її фонетики й граматики.

На думку В. Шебанової, раннє навчання дошкільників іноземної мови є правомірним, бо дає можливість гнучкого переходу до поглибленого її вивчення в початковій школі, дозволяє зберегти, розкрити позитивну мотивацію до подальшого оволодіння мовою. Дослідниця підкреслює, що при навчанні дітей зв'язного мовлення на іноземній мові необхідно ретельно визначати цілі та завдання, прийоми, форми конкретної роботи тощо. Основою навчання, зазначає автор, мусить стати принцип комунікативного навчання задля розвитку в дітей таких особистісних якостей, як бажання спілкуватися, вступати в контакт, уміння взаємодіяти в колективі однолітків. Тому педагог повинен бути мовленнєвим партнером, організатором спілкування дітей, виявляючи при цьому виваженість і толерантність до помилок, вміння співпереживати й радіти успіхам вихованців [267].

На думку більшості теоретиків і методистів (А. Богуш, О. Бігич, В. Скалкін), домінантним методичним принципом навчання іноземної (англійської) мови є принцип комунікативної спрямованості навчання. Саме він повною мірою відображає практичну мету такого навчання – опанування іноземної мови як засобом спілкування, володіння дітьми старшого дошкільного віку первинною комунікативною компетенцією. Дослідники (І. Верещагіна, Г. Рогова) зазначають, що вже на початковому етапі навчання іноземної мови діти повинні набути навичок користування нею задля найпростішого спілкування [222]. На цьому етапі комунікативну спрямованість необхідно здійснювати в усній формі з метою наближення процесу навчання до реальних умов, створення достатньо високої мотивації до вивчення іноземної (англійської) мови загалом. Комунікативна спрямованість має супроводжувати навчання всіх аспектів мови, опанування аудіювання й говоріння, мусить сприяти формуванню мовленнєвої активності старших дошкільників у процесі вивчення іноземної, зокрема англійської мови. Погоджуючись з думкою названих учених, С. Будаєв зауважує, що успішне оволодіння дошкільниками іноземною мовою без шкідливого впливу на їх організм і рідну мову неможливе без ретельного вивчення анатомо-фізіологічних і психологічних особливостей дітей та врахування їх у побудові варіативних технологій навчання [54]. О. Уланова, розглядаючи особистісні механізми, які впливають на мовленнєву діяльність дітей старшого дошкільного віку на заняттях з англійської мови, звертає увагу на те, що, зміцнюючи впевненість дитини в собі, не підвищуючи при цьому самооцінки, педагог створює необхідні умови для успішного вивчення іноземної мови. Позитивні уявлення про себе, як вважає дослідниця, активізують бажання дитини спілкуватися з однолітками, дорослими англійською мовою, що реалізується в процесі створених комунікативних ситуацій, де, як підкреслює

автор, створюються умови для виконання різних завдань: побудова дітьми імпровізованих діалогів, опис проблемних картинок та ін. [253, с. 75].

Відтак, навчання іноземної мови мусить починатися після того, коли в дитини сформовані вміння свідомо оперувати фактами рідної мови. При опануванні рідної мови спочатку виформовуються елементарні механізми (складотворення), потім засвоюються вищі рівні мови, і лише згодом з'являється свідоме мовлення (при цьому останнє сприяє свідомому оперуванню мовними одиницями). Друга ж мова засвоюється, починаючи із операцій з нею, шляхом цілком свідомого добору відповідних засобів для автоматизації мовлення.

1.3. Зміст навчання англійської мови у програмах розвитку дітей дошкільного віку

Зміст навчання дітей дошкільного віку іноземної мови подано в загальнопедагогічних і тематичних програмах. Проаналізуємо їх. Завважимо, що із загальнопедагогічних програм тільки у програмах «Малятко» і «Дитина в дошкільні роки» подано зміст навчання дітей старшого дошкільного віку другої мови.

Так, у програмі «Малятко» запропоновано навчання української мови як другої в етнонаціональних закладах дошкільної освіти, російської – в україномовних та іноземної мови. Зосібна, ставиться завдання навчання дошкільників розумінню окремих слів, фраз іноземної мови, правильної вимови звуків у словах, вмінню відповідати на питання педагога, звертатися із запитаннями до дорослих і однолітків, брати участь у розмові, діалозі на запропоновану тему. Дітей вчать розуміти невеликі тексти, казки, вірші, відповідати на питання за картиною, складати невеликі розповіді-описи. Показниками рівня засвоєння іншомовних умінь і навичок дошкільниками є такі: розуміння звертань до них іноземною мовою; вміння відповідати на поставлені запитання і звертатися із запитаннями іноземною мовою; брати участь у запропонованому діалозі відповідно до мовленнєвої ситуації; уміння розповісти про себе кількома простими реченнями іноземною мовою й відповісти на нескладні запитання за змістом картинки; вміння звертатися з проханням, виконувати прохання педагога; складати описові розповіді по іграшці, картині, за зразком і планом педагога [164]. Отже, відповідний розділ програми «Малятко» дає підстави твердити, що на початковому етапі навчання дітей іноземної мови переважає розвиток діалогічного мовлення. І лише на наступних етапах програма передбачає завдання, спрямовані на розвиток зв'язного монологічного висловлювання.

У програмі розвитку, навчання та виховання дітей «Дитина в дошкільні роки» для дітей старшого дошкільного віку в розділі «Розвиток особистості» пропонується прищеплювати елементарні навички усного мовлення іноземною мовою (розуміння та говоріння), сприяти набуттю дітьми лінгвістичних знань у галузі фонетичної, лексичної, частково морфологічної та синтаксичної будови іноземного мовлення; формувати комунікативні навички; готувати до подальшого усвідомленого засвоєння іноземної мови. В програмі визначено також показники компетенції дитини в опануванні іноземної мови: дитина ситуативно розуміє мовлення дорослого та інших дітей; виконує розпорядження під час гри або іншої діяльності; вміє формувати питання, відповідати на них, коротко описує предмети, розповідає вірші, лічилки, співає пісеньки [95].

У програмі здійснення дошкільної іншомовної освіти «Англійська мова для дітей дошкільного віку» Т. Шкваріної заакцентовано увагу на системному навчанні дошкільників англійської мови. Наведено детальний зміст формування основ англомовної комунікативної компетенції, який розподілено за сферами (темами) спілкування («Давайте познайомимось», «Моя сім'я», «Тварини і птахи», «Їжа у магазині», «Іграшки. День народження», «Робочий день. Частина тіла», «Будинок. Меблі»). Запропонований програмний матеріал розподілено між заняттями за роками навчання (із вказівкою типу заняття, мовного матеріалу, мовлення, пісень, віршів та ігор). Авторка пропонує заняття у кількості чотирьох на тиждень, що в сумі складає 128 занять на рік. Окремим розділом представлено методичні рекомендації щодо забезпечення на основі ігрових методів (дидактична гра з розвитку англомовного мовлення дітей на основі елементарної лексики дитячого спілкування, в якій дії дітей регулюються ігровими завданнями та ігровими правилами) та застосування різних типів занять (введення нового матеріалу, тренування у спілкуванні, практика у спілкуванні) інтересу дошкільників до навчання. Вчена детально

розкриває дидактичну мету, характерну структуру, провідні методи, прийоми та засоби кожного із запропонованих типів занять. Особливого значення набувають додатки до програми, в яких наведено описи дидактичних ігор, літературні та музичні тексти англійських дитячих пісень, вірші, зразки шапочок-масок персонажів дитячих казок та список рекомендованої літератури [269].

У посібнику «Англійська мова для наймолодших (програма, методичні рекомендації, планування, розробки занять)» Т. Шкваріної розкрито принципи програми, мету та завдання навчання, структуру змісту програми, особливості організації та методики навчання дошкільників англійської мови, особливості контролю та оцінювання рівня сформованості навичок та вмінь дітей педагогом. Схематично наведено зміст формування основ англійської комунікативної компетенції із вказівкою теми спілкування та завдань навчання на два роки. Весь матеріал розподілено між заняттями. Автор наводить календарно-річний план навчання англійської мови дошкільників, який також подано у схемі. В останній зазначено номер заняття, лексико-граматичні структури, фонетичний матеріал, мовлення, пісні, вірші тощо. Далі представлено тематичне планування занять. У додатках наведено приклади рецептивних, репродуктивних та продуктивних (творчих) ігор, а також літературні тексти англійських дитячих пісень та віршів [270].

На особливу увагу заслуговує навчальний посібник Т. Шкваріної “Заняття з англійської мови у дошкільному навчальному закладі (теорія і практика)”. Це змістовне й ґрунтовне видання, де висвітлюються теоретичні основи дошкільного навчання дітей англійської мови, розглядається специфіка планування цього процесу. Автор детально розкриває загальні лінгводидактичні принципи, методику й організаційні засади дошкільного навчання іноземної мови, надаючи особливої уваги його плануванню. Метою

дошкільного навчання англійської мови Т. М. Шкваріна вважає сприяння повноцінному й своєчасному розвитку дитини, збагачення її інтелектуальної, вольової, емоційної, моральної, соціальної сфер у процесі оволодіння основами іншомовного спілкування. Дослідниця сформулює виховну, розвивальну, освітню та практичну цілі навчання дошкільників іноземної мови. Наголошується на тому, що саме розвивальна, виховна й освітня мета мають провідне значення у такому навчанні. Адже процес вивчення англійської мови має бути одним із чинників соціалізації дитини, сприяти розкриттю її особистого потенціалу, пов'язаного з урахуванням індивідуальних особливостей. Практична ж мета передбачає формування елементарної англомовної комунікативної компетенції дитини. Водночас дослідниця констатує, що освітні, виховні і розвиваючі цілі мають зреалізовуватися в процесі оволодіння дошкільниками практичними навичками й уміннями. Із-поміж комплексу завдань навчання Т. Шкваріна виокремлює створення умов для оволодіння первинною комунікацією. Аналізуючи зміст навчального матеріалу, слід зазначити, що саме на ґрунті лексичних даних визначається граматичний і фонетичний зміст навчання. Автор наводить вимоги до рівня сформованості вмінь із аудіювання й говоріння (діалогічне та монологічне мовлення). Однак ці вміння не диференціюються за першим і другим роками навчання, хоча повинні передбачати певні ускладнення в аудіюванні та побудові монологічного й діалогічного висловлювань. У підрозділі “Навчання граматичного матеріалу англійської мови” дослідниця наводить визначену нею послідовність засвоєння дітьми дошкільного віку часів англійської мови: Present Continuous, Present Indefinite, Present Perfect, Past Indefinite, Future Indefinite [274].

В авторській програмі навчання англійської мови дошкільників О. Рейпольської представлено лінгвопсихологічну характеристику мовленнєвої

діяльності та вікових особливостей дітей у зв'язку з їх навчанням англійської мови. Програмою передбачена робота з дітьми різних вікових категорій з різних видів мовленнєвої діяльності – аудіювання, говоріння (діалогічне та монологічне мовлення) – та різних аспектів мови (фонетика, лексика, граматики). Укладач визначає показники опанування англійської мови дітьми четвертого, п'ятого та шостого років життя. У програмі наведено й методичні рекомендації щодо організації та проведення занять із англійської мови в дошкільному навчальному закладі, представлено мовні формули для керівництва процесом навчання дітей педагогами, які не мають відповідної підготовки. Окремий розділ авторської програми – ігри для навчання дошкільників англійської мови, вірші, скороговки, загадки за визначеними темами [220].

В авторській програмі навчання англійської мови дітей дошкільного віку О. Бойко представлено систему занять. Основну увагу тут зосереджено на інтегрованому опануванні дітьми мовленнєвих умінь на рівні, достатньому для здійснення елементарного іншомовного спілкування у двох видах мовленнєвої діяльності – аудіюванні та говорінні. Календарно-тематичний план ґрунтується на положеннях і принципах гуманізації, індивідуалізації та диференціації навчання, передбачає розвиток і раціональне використання потенційних можливостей кожної окремої дитини в процесі оволодіння англійською мовою.

Окремий розділ експериментальної «Програми розвитку дитини дошкільного віку» – «Навчання іноземної мови» наводиться у додатку. Остання відноситься до варіативного компонента дошкільної освіти. У розділі характеризується вікова специфіка оволодіння дитиною іноземною мовою (від народження до старшого дошкільного віку); визначається основна мета, завдання навчання; окреслюється його зміст в аспекті формування мовленнєвої, мовної та соціокультурної компетенції. Основні теми

спілкування розподілено за основними сферами життєдіяльності, з урахуванням чого побудована вся Програма («Люди», «Природа», «Культура», «Я сам»). Особливої уваги тут приділено питанням навчання іноземної мови в процесі організації життєдіяльності дітей та за результатами навчально-виховної роботи, міститься перелік кінцевих умінь дошкільників у таких видах мовленнєвої діяльності, як аудіювання (дитина розуміє ключові слова у вивчених лексико-граматичних структурах; впізнає вивчені загальнозживані слова з кожної теми спілкування; розуміє та реагує на загальнозживані у діалогічному спілкуванні фрази; розуміє та адекватно реагує на запитання, які вимагають відповіді «так/ ні» чи іншої нескладної відповіді; реагує на репліки педагога та дітей; сприймає розповідь педагога з 2-5 речень обсягом 3-4 слова кожне, яка супроводжується наочністю чи відеозаписом; розуміє вивчені пісні і вірші) та говоріння (в монологічному мовленні: здатність відрекомендувати себе, сказати про свій вік, місце проживання, назвати членів родини; дати наказ, команду; доречно вживати вивчені найбільш зживані лексико-граматичні структури; називати і демонструвати предмети, називати якості, числа; будувати фразу з трьохчотирьох слів за зразком мовлення, потрібну для спілкування; в діалогічному мовленні: звертатися із запитаннями, проханням, давати команду з теми спілкування; відповідати на них, використовуючи зразки мовлення; реагувати реплікою на запитання, команду, прохання, звертання педагога, іншої дитини; вести діалог-розпитування; відтворювати на прохання пісеньки, віршики, лічилки; використовувати у мовленні жести, міміку, демонстрацію) [212].

Порівняльний аналіз різних програм навчання та виховання дітей старшого дошкільного віку дає можливість дійти певних висновків, зокрема: завдання щодо розвитку рідної мови у старших дошкільників у всіх програмах мають чимало спільного; навчання дітей старшого дошкільного віку іноземної

мови передбачене як варіативна частина в програмах «Малютко» та програмі розвитку «Дитина в дошкільні роки». Маємо на увазі, що вивчення іноземної мови в дошкільному віці не входить до базової частини, не є обов'язковим. Наявні авторські програми, що містять ґрунтовні рекомендації стосовно організації навчання дошкільників іноземної мови, не рекомендовані Міністерством освіти і науки України.

З метою визначення змісту діяльності педагога з навчання дітей дошкільного віку англійської мови було проаналізовано відповідні навчально-методичні посібники. Мета цього – кількісно-якісна характеристика вправ, що забезпечують формування мовленнєвої активності на заняттях з англійської мови. Задля досягнення мети розв'язувалися такі завдання: встановити кількість репродуктивних і творчих вправ відповідно до загального числа мовленнєвих вправ, уміщених у навчальних посібниках; визначити практичну спрямованість вправ, що забезпечують формування мовленнєвої активності старших дошкільників.

Загальна кількість вправ, наведених у посібниках «Готуємось до школи» та «Англійська мова для молодших класів» – 316; 177 із них спрямовані на формування англомовної мовленнєвої активності дошкільників. Вправи такого типу складають $\frac{1}{2}$ частини від загальної кількості запропонованих. Таким чином, аналіз посібників із навчання дошкільників англійської мови свідчить, що 73,4% мовленнєвих вправ від загальної їх кількості (130) – репродуктивні, спрямовані на відтворення мовленнєвих зразків, висловлювань тощо. 26,6% від загальної кількості мовленнєвих вправ (47) є творчими. У процесі виконання їх діти самостійно будують висловлювання різних рівнів в усній формі. Співвідношення кількості мовленнєвих вправ та загального числа запропонованих виражене здебільшого у вправах, спрямованих на формування англомовної мовленнєвої активності (понад 50%). На наш погляд, таку ситуацію не можна вважати виправданою. Адже навчання дітей англійської

мови мусить підпорядковуватися таким основним завданням: стимулювання розвитку навичок соціальної комунікації; прищеплення елементарних навичок усного мовлення англійською мовою (аудіювання, говоріння); розвиток мовленнєвих здібностей тощо. Спираючись на результати проведеного аналізу, можна говорити про перевагу репродуктивних вправ, які складають 73,4% від загальної кількості досліджених. Тож, на нашу думку, при укладанні навчально-методичних посібників слід більше уваги приділяти творчим вправам, відсоток яких залишається низьким (26,6%). Ми також визначили типові варіанти завдань, рекомендованих авторами посібників для виконання дітьми.

Аналіз результатів свідчить про те, що найбільш розповсюдженим є завдання типу «Answer the questions», що передбачає відповідь дитини на запитання за зразком чи самостійно (творчо). Завдання такого типу становлять 49,7% від загальної кількості запропонованих дітям. Завдання типу «Tell about» складають 13% від загальної кількості, завдання типу «Describe...» та «Speak about...» – відповідно 8,5% і 7,9% від загальної кількості проаналізованих вправ.

Слід наголосити, що найбільш ефективними видами завдань у процесі вивчення англійської мови є завдання типу «Speak about...», «Tell about» і «Describe...», однак відсоток використання таких вправ у посібниках невисокий. Говорячи про таке типове завдання, як «Answer the questions», що є найбільш уживаним у посібниках, слід зауважити: дитині старшого дошкільного віку легше відповісти на запитання, ніж самостійно, творчо вибудувати розповідь-опис. Отже, завдання такого типу необхідно розглядати як підготовчий етап до розв'язання репродуктивно-творчих завдань типу “Describe the picture (the man you see in the picture)”, “Tell about your family (your friend)”, “Speak about your friend (house you live in)” та ін.

Проаналізувавши психолого-педагогічну літературу, можна констатувати, що оволодіння дошкільниками англійською мовою не лише розвиває їх індивідуальні мовленнєві здібності, але й створює передумови для подальшого засвоєння інших мов, виховує толерантне ставлення до носіїв інонаціональної культури, мови загалом. Отже, навчання англійської мови в дошкільних навчальних закладах мусить спрямовуватися на набуття дітьми елементарних навичок і вмінь усного спілкування, на підвищення рівня їхньої мовленнєвої активності. Воно має підпорядковуватися чинній програмі виховання в дошкільних навчальних закладах, бути систематичним, організованим, урахувати загальні дидактичні та суто методичні принципи опанування дошкільниками англійської мови, провідним із-поміж яких вважається комунікативна спрямованість навчання.

1.4. Стан навчання дошкільників англійської мови в практиці роботи закладів дошкільної освіти

Як свідчать спостереження, особливої уваги потребує з'ясування стану практичної роботи з навчання дітей англійської мови в закладах дошкільної освіти. Це дасть можливість визначити наявні недоліки і пріоритетні напрями такої роботи, створити модель навчання дітей англійської мови в умовах закладу дошкільної освіти. Із цією метою було проаналізовано десять навчальних планів педагогів, які здійснюють навчання іноземної мови дітей в умовах закладів дошкільної освіти, приватних гуртків, шкіл раннього навчання дітей, інших установ.

Перш, ніж проаналізувати навчальні плани, було визначено критерії, згідно з якими отримана інформація систематизувалась й узагальнювалась.

Основні критерії оцінювання планів:

- вказівка на рік (півріччя) навчання певної вікової категорії дітей;
- розподіл лінгвістичного матеріалу з урахуванням двох основних видів мовленнєвої діяльності дошкільників англійською мовою – аудіювання та говоріння;
- розподіл навчального матеріалу з аудіювання із відповідною диференціацією на мовний та мовленнєвий матеріал;
- розподіл лінгвістичного матеріалу, запропонованого для активного мовлення, на фонетичний, лексичний та граматичний;
- наявність чіткої тематичної диференціації мовного матеріалу, взаємозв'язок і логічна послідовність запропонованих навчальних тем;
- наведення римувань, віршів, пісеньок для розучування дітьми за запропонованими темами;
- урахування планом окремих навчальних занять для практичного відпрацювання лінгвістичного матеріалу.

Лише половина проаналізованих планів навчання дошкільників англійської мови містять вказівку на півріччя та вікову категорію вихованців, бо часто раннє навчання дітей іноземної мови розпочинають у 4–5 років, застосовуючи той самий план. Лише 40% планів містять графи «говоріння» та «аудіювання». Інші 60% загалом не містять диференціації мовного матеріалу за видами мовленнєвої діяльності.

Ще одним помітним недоліком вважаємо практичну відсутність розподілу лінгвістичного матеріалу, що пропонується для засвоєння дітьми, на активний і пасивний словник. На наш погляд, цей критерій є надзвичайно важливим, оскільки з навчального плану повинно бути зрозумілим, які саме лексико-граматичні структури діти будуть вимовляти, а які лише сприймати на слух і розуміти. Жоден із проаналізованих навчальних планів не відповідає цьому критерію.

Лише в 20% планів лінгвістичний матеріал, запропонований для говоріння, розподілено за трьома аспектами (фонетика, лексика, граматики), що значно полегшує користування планом. Так само, в 20% навчальних планів спостерігається чіткий, логічний взаємозв'язок тем, їх послідовність від заняття до заняття. 40% планів містять вірші та римування за запропонованими темами (в спеціально відведених графах). Інші 60% мають загальний перелік відповідних римувань, що, на наш погляд, утруднює роботу з планом. Зазначимо, що лише 30% проаналізованих навчальних планів передбачають окремі заняття на закріплення матеріалу, його практичне відпрацювання. Інші 70% таких занять не передбачають. Отже, аналіз навчальних планів педагогів дає підстави для створення висновку щодо потреби розробки більш детального й зручного в користуванні календарно-тематичного плану навчання дошкільників іноземної (англійської) мови, зорієнтованого на максимальну активізацію мовлення дітей.

Для одержання більш вичерпної інформації про стан навчання дошкільників англійської мови було проведене анкетування вихователів закладів дошкільної освіти, які керують гуртками з англійської мови, на предмет з'ясування їхнього ставлення до цієї проблеми. Анкета містила 3 запитання (додаток А). Отримані дані фіксувалися протокольно. Слід відзначити, що 96% респондентів висловили своє позитивне ставлення до навчання англійської мови дітей дошкільного віку, мотивуючи це потребою формування бази, необхідною дитині для подальшого навчання в початковій школі. Траплялись і такі пояснення позитивної відповіді: «Це нині актуально й модно», «Це не зашкодить». Отже, байдужих до цієї проблеми не було. Тим часом 4% вихователів вважають навчання англійської мови справою загальноосвітньої школи, а не закладу дошкільної освіти.

На запитання щодо вивчення англійської мови в закладі дошкільної освіти як обов'язкового предмета більшість 68% відповіла позитивно, пояснюючи це нагальною необхідністю охоплення всіх дітей, а не окремих груп, як це часто буває. Вихователі вбачають розв'язання цього питання через уведення англійської мови в систему занять, прийняття у штат закладу дошкільної освіти фахівця, який мав би відповідну освіту.

Наступним етапом роботи було проведення опитування батьків дітей, які відвідують дошкільні заклади. Його метою було виявлення ставлення батьків й ступеня їхньої зацікавленості в навчанні дітей англійської мови. Анкета для батьків містила 4 запитання (додаток А); усі відповіді фіксувалися протокольно.

Відповіді батьків на запитання щодо необхідності навчання англійської мови дітей дошкільного віку були переважно позитивними (98%). Пояснювалося це тим, що знання англійської мови – саме на часі; воно – одна з умов загального розвитку й подальшого становлення особистості дитини. 2%

респондентів вважають, що навчання будь-якої іноземної мови в дошкільному закладі не є доцільним, оскільки відповідні знання дитина здобуває в школі.

На запитання, чи бажають батьки, щоб їхня дитина вивчала англійську мову в дошкільному віці, переважна більшість респондентів (96%) відповіла ствердно. 3% опитуваних відповіли, що вони не проти й цілком задоволені програмою мовленнєвої підготовки дітей, запроваджуваною закладом дошкільної освіти. 1% респондентів не вважають цю роботу потрібною, позаяк вона займає вільний час дітей і потребує занять удома.

Відповіді на наступне запитання (про оптимальний вік дитини для оволодіння англійською мовою) показали, що 88% респондентів вважають раннє навчання англійської й загалом іноземних мов цілком доцільним, сенситивним (називається здебільшого 4-річний вік). 12% респондентів назвали старший дошкільний вік найбільш оптимальним для навчання англійської мови. Пояснюється це тим, що дитина вже на достатньому рівні володіє рідною мовою, її нормами, що значно полегшує вивчення іноземної.

Отже, дані анкетування батьків і вихователів засвідчили переважно позитивне ставлення, зацікавленість респондентів у навчанні дошкільників англійської мови. Умотивовується це актуальністю проблеми, її помітною важливістю, позитивним впливом на загальний інтелектуально-культурний розвиток дитини. Спираючись на отримані дані, в подальшому експериментальному навчанні старших дошкільників англійської мови ми завважуємо підстави для створення необхідних педагогічних умов, що забезпечуватимуть достатній рівень розвитку англійськомовної мовленнєвої активності дітей дошкільного віку.

Висновки до першого розділу

1. Як свідчить аналіз психолого-педагогічної та методичної літератури, мовленнєва активність є одним із різновидів загальної активності, відображенням виникаючих у дитини потреб відповідно до конкретних ситуацій спілкування.

2. Формування мовленнєвої активності у старших дошкільників залежить від їх бажання розв'язати поставлене мовленнєве завдання, від наявності потреби здійснювати мовленнєву діяльність, на що помітно впливає мотивація, заохочення дитини до мовленнєвого акту. У процесі формування мовленнєвої активності дошкільників важливого значення набуває вміння дорослого впливати не лише на мовленнєву діяльність, але й на емоційно-психологічну сферу дітей.

3. Здатність людини спілкуватися в одному або кількох видах мовної діяльності – особлива якість мовленнєвого розвитку особистості, набута в процесі природної комунікації або спеціально організованого навчання, – є комунікативною компетенцією, що виступає результатом сформованості мовної та мовленнєвої компетенції і розглядається як одна з умов реалізації комунікативного спрямування процесу навчання дошкільників англійської мови.

4. Аналіз сучасних досліджень, пов'язаних із навчанням дошкільників англійської мови, дав змогу сформулювати певні вимоги до організації такого навчання: мова мусить засвоюватися дитиною свідомо; навчання не повинне перетворюватися на імітативний процес; діти мають засвоїти англійську мову як засіб спілкування; всі компоненти навчання (добір і подача лінгвістичного матеріалу, методи та прийоми його реалізації) необхідно підпорядковувати комунікативній меті. Навчання англійської мови повинне мати не лише навчальний, а й розвиваючий характер; диференціація

та індивідуалізація навчання спрямовуються на максимальну реалізацію індивідуальних здібностей кожної окремої дитини, на формування її мовленнєвої активності.

5. Теоретичні узагальнення з досліджуваної проблеми, аналіз і уточнення змісту навчання англійської мови, передбаченого державними програмами виховання дітей, характеристика особливостей мовленнєвого розвитку старших дошкільників стали теоретичним підґрунтям подальшої розробки моделі, експериментальної програми та методики формування мовленнєвої активності старших дошкільників у процесі навчання англійської мови.

6. Порівняльний аналіз деяких програм навчання і виховання старших дошкільників дав підстави для таких висновків: завдання щодо розвитку рідної мови старших дошкільників мають багато спільного; навчання дітей цієї вікової категорії іноземної мови передбачене як варіативна частина в програмах «Малютко», «Дитина в дошкільні роки», «Програмі розвитку дитини дошкільного віку». Йдеться про те, що вивчення іноземної мови в дошкільному віці не входить до базової частини, а відтак не є обов'язковим. Існуючі авторські програми, що містять ґрунтовні рекомендації стосовно організації навчання дошкільників іноземної мови, в переважній більшості не рекомендовані Міністерством освіти і науки України. Це спричиняється до поверхового ставлення до формування мовленнєвої активності старших дошкільників, неврахування специфіки індивідуального розвитку дитини.

7. Визначено критерії формування англомовної мовленнєвої активності з показниками: мотиваційний (бажання дітей спілкуватись англійською мовою й усвідомлення її ролі, позитивне ставлення дошкільників до занять англійською мовою, розвиток пізнавального інтересу, прагнення дітей до її вивчення); змістовий (розуміння англомовної лексики, оволодіння англомовними лексико-граматичними навичками, логічна послідовність

складання діалогічного та монологічного висловлювань англійською мовою);
вольовий (наполегливість у розв'язанні поставлених завдань англійською
мовою, розвиток самооцінки та самоконтролю, вияви ініціативи).

РОЗДІЛ 2 ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА АПРОБАЦІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ НАВЧАННЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

2.1. Критерії сформованості мовленнєвої активності дошкільників у процесі навчання англійської мови

На початку експериментальної роботи здійснювався констатувальний етап експерименту. Його мета – виявити рівень отриманих знань дітей дошкільного віку в процесі навчання англійської мови.

У ході його проведення використовувалися такі методи: педагогічне спостереження, бесіди, анкетування, діагностування, якісний та кількісний аналіз, математичні методи обробки даних педагогічного експерименту. У зв'язку з цим зазначимо, що методи педагогічного дослідження сприймаємо як сукупність прийомів, операцій, спрямованих на вивчення педагогічних явищ і розв'язання наукових проблем навчально-виховного характеру. Вважаємо доцільним конкретизувати зміст використаних нами методів.

Метод педагогічного спостереження застосовувався в природних умовах ігрової та навчальної діяльності дітей. Фіксація результатів спостережень передбачала попереднє опанування засобів і прийомів реєстрації фактів (магнітофон, протоколи, щоденник спостережень тощо). Ефективність використання методу значно підвищилася в поєднанні його з бесідою, інтерв'юванням та анкетуванням. Слід зауважити, що ефективність бесід та інтерв'ю залежала від чіткості поставленої мети й кола основних і допоміжних питань.

Особливістю використання бесіди була можливість експериментатора в процесі змінювати зміст запитань у відповідності до одержаних відповідей.

Використання анкетування теж суттєво сприяло здобуттю необхідних відомостей про вихованців. Йдеться про набір запитань, кожне з яких логічно

було пов'язане з основним завданням здійснюваного дослідження. Щодо складених анкет, аналіз яких подається нижче, слід заакцентувати чіткий зміст формулювань запропонованих питань.

Саме ці методи дали змогу відносно оперативно визначити рівень розвитку дитини, її відповідність певному середньому рівневі, встановленому для дітей даної вікової групи, як і відхилення від цього рівня у той чи інший бік. На загал же, діагностичні методи виявилися продуктивними в цьому дослідженні.

Констатувальний етап експерименту проводився в межах роботи Студії творчості та дозвілля для дітей «ПаZZлики», яка працювала на базі дошкільних навчальних закладах міста Маріуполя та надавала додаткові освітні послуги з навчання дошкільників англійської мови. Серед дітей, які брали участь у констатувальному етапі експерименту, було визначено дві групи – експериментальну (ЕГ) та контрольну групи (КГ).

Експеримент передбачав роботу із суб'єктами, які брали участь у навчально-виховному процесі: діти, їхні батьки, вихователі, завідувачі та методисти закладів дошкільної освіти. У процесі організації й проведення констатувального етапу експеримента здійснювалися систематичні спостереження за ходом роботи.

Спираючись на дані, репрезентовані в попередніх дослідженнях структури активності загалом, у мовленнєвій активності можна визначити три критерії формування цієї якості – мотиваційний, змістовий і вольовий.

Сутність цих критеріїв розглядається нами як основні показники сформованості мовленнєвої активності дошкільників. Мотиваційний критерій визначається бажанням спілкуватися англійською мовою, позитивним ставленням дошкільників до спеціальних занять, розвитком пізнавального інтересу, прагненням дітей до вивчення англійської мови.

Змістовий критерій ідентифікується із розумінням змісту англомовної лексики, опануванням англомовних лексико-граматичних навичок, логічною послідовністю у складанні діалогічного та монологічного висловлювань англійською мовою.

Вольовий критерій пов'язаний із наполегливістю у розв'язанні поставлених англійською мовою завдань, розвитком самооцінки та самоконтролю, виявами ініціативи. Названі критерії формування мовленнєвої активності дошкільників у процесі вивчення англійської мови та основні їх показники наводяться в додатку.

У межах кожного критерію до відповідного показника рівня сформованості англомовної мовленнєвої активності дітей дошкільного віку було розроблено завдання, що забезпечує вірогідність отриманих даних.

Так, із метою з'ясування специфіки мотиваційного критерію було запропоновано такі завдання:

- 1) організація та проведення дидактичної гри «Відгадай, чого не стало?» на отримання дітьми внаслідок гри фішок (заохочення);
- 2) пропонування дошкільникам серії картинок, де зображено певні види діяльності дітей, зосібна, – вивчення ними англійської мови (діти повинні обрати картинку із зображенням діяльності, якою їм хотілося б зайнятися);
- 3) читання казки «Чому зайці взимку білі шубки носять» з метою визначення мотивації дітей.

Для вивчення особливостей змістового критерію було розроблено такі завдання:

- 1) педагог називає предмет, а дитина обирає із запропонованих картинок ту, яка відповідає його назві;
- 2) організація та проведення дидактичної гри «Вгадай, що зникло?» (педагог ховає якусь іграшку, поки діти рахують із заплющеними очима;

згодом вони повинні її назвати, використовуючи відповідну граматичну структуру);

3) розігрування експериментальної ситуації: дидактична гра «Shop of toys» (дитині пропонують прийти до магазину, купити іграшку, й описати її).

Задля з'ясування провідних ознак вольового критерію було розроблено такі завдання:

1) завдання на графічне продовження візерунка;

2) тест незакінчених речень (10 речень);

3) створення життєвої ситуації спілкування з метою визначення сформованості ініціативи в дітей старшого дошкільного віку.

Розглянемо основні етапи роботи під час проведення констатувального етапу експерименту. На його початку з усіма дітьми було проведено бесіду, що сприяла створенню доброзичливих стосунків між експериментатором та дошкільниками.

Мотиваційний критерій: для ефективного навчання, розвитку дитини важливо усвідомлювати, які мотиви домінують у її мотиваційній сфері – ігрові чи навчальні. Адже за умови слабого розвитку навчальної мотивації дитина може не сприймати навчальних завдань, що ставляться перед нею. Загальна кількість обстежуваних дітей, які вже вивчають англійську мову в гуртках чи профільних групах при закладах дошкільної освіти, дорівнювала 96 (100%). З них 45 дітей експериментальних груп та 51 – контрольних.

Показник: бажання спілкуватися англійською мовою, позитивне ставлення дошкільників до спеціальних занять.

Експериментальне завдання – дидактична гра «Відгадай, що зникло?» .

Мета: з'ясувати міру зацікавленості дітей грою на англійській мові, бажання дошкільників спілкуватися нею.

Матеріал: м'які іграшки тварин, назви яких дітям вже знайомі (кішка, собака, поросся, лисиця, півник, курча, ведмідь, заєць, рибка, мишка, вовк); набір заохочувальних фішок.

Процедура виконання: вихователь пропонує дитині уважно (впродовж 30 секунд) подивитися на іграшки тварин, назви яких їй уже відомі, потім відвернутися і порахувати від 1 до 5 англійською мовою. Поки дитина рахувала, експериментатор ховав одну з іграшок. Згодом ігрок повинен був назвати іграшку, якої не стало (теж англійською мовою). За правильну відповідь дитина отримувала заохочувальну фішку. Гра проводилася 10 разів із кожною дитиною індивідуально. Слід зазначити, що перед проведенням цієї та всіх наступних ігор експериментатор чітко пояснював дитині правила.

Показник: розвиток пізнавального інтересу.

Пізнавальний інтерес є формою вияву пізнавальних потреб людини. Тож дітям пропонувалося виконати експериментальне завдання: пограти в гру «Що тобі подобається робити?»

Мета: визначення рівня пізнавального інтересу дітей дошкільного віку.

Матеріал: серія з 12 картинок із зображеннями різних видів діяльності – ігрової, трудової та навчальної (грати іграшками, їсти, дивитися телевізор, малювати, вивчати англійську мову, читати книжку, писати в зошиті, поливати квіти, прибирати кімнату, спати, купатися в морі).

Процедура виконання: експериментатор пропонує дитині пограти в гру «Покажи, що тобі подобається робити!». Діти повинні роздивитися картинки, а після пояснення вихователем їх змісту – відібрати 4 із них, де зображено діяльність, якою вони хотіли б займатися (або їм це подобається). Показник: прагнення дошкільників до вивчення англійської мови. Експериментальне завдання – штучно створена ситуація.

Мета: визначення переважання пізнавального чи ігрового мотиву дітей.

Матеріал: іграшки.

Процедура виконання: робота проводилася індивідуально з кожною дитиною. Дошкільника запрошували в кімнату, де на столі лежали прості, не дуже привабливі іграшки, і пропонували впродовж 2-3-х хвилин погратися з ними. Потім педагог кликав дитину до себе й пропонував їй прослухати цікаву казку з англомовною лексикою, що була дітям уже знайома («Казка про годинник і глиняний горщик»). У найцікавішому місці читання обривалося й експериментатор запитував дитину, що в цей момент їй більше хотілося б: пограти з іграшками чи дослухати казку до кінця.

Змістовий критерій. Досліджуючи змістовий критерій навчання дітей дошкільного віку в процесі вивчення англійської мови, було проведено серію дидактичних ігор на визначення особливостей розуміння й опанування лексико-граматичних структур, а також з'ясування рівня логічної послідовності в складанні діалогічного та монологічного висловлювання у процесі оволодіння англійською мовою.

Показник: розуміння змісту англомовної лексики.

Експериментальне завдання – дидактична гра «Покажи, що ти почув».

Мета: визначити особливості розуміння дітьми дошкільного англомовної лексики на слух.

Матеріал: роздатковий матеріал у вигляді 10 картинок з тем «Іграшки та тварини», «Фрукти й овочі».

Процедура виконання: зміст гри полягає в тому, щоб дитина на слово педагога (вихователя) відповіла показом відповідної картинки. Перед початком гри дитина отримувала чітку інструкцію від експериментатора: «Зараз я буду вимовляти назви вже знайомих тобі іграшок, тварин, фруктів чи овочів. Ти повинен уважно мене слухати. Після кожної назви я зупинятимусь, а ти за вказівкою, – показуєш ту картинку, яка, на твою думку, відповідає цій назві». Із метою ускладнення завдання експериментатор у процесі гри

вимовляв і ті назви, які дітям вже відомі, але на які не було відповідної картинки.

Показник: опанування англомовних лексико-граматичних навичок.

Експериментальне завдання – дидактична гра «Хто сховався?».

Мета: вивчення наявності лексико-граматичних навичок в усному англомовному мовленні.

Матеріал – демонстраційний; 10 іграшок тварин, назви яких дітям уже відомі.

Процедура виконання: іграшки було виставлено перед дитиною

Інструкція: «Уважно подивися на іграшки. Потім, за вказівкою, треба відвернутися й уголос порахувати до 5. Після цього (також за моєю вказівкою) – повернешся і назвеш ту іграшку, яку я встигну сховати. Наприклад, треба сказати: «Це – киця / It is a cat», «У мене є киця / I have a cat». Гра проводилась з кожною дитиною індивідуально; участь у грі брали всі діти.

Показник: логічна послідовність складання діалогічного та монологічного висловлювань англійською мовою.

Експериментальне завдання – рольова гра «Магазин іграшок».

Мета: з'ясування специфіки побудови діалогічного та монологічного висловлювання англійською мовою.

Матеріал: створений «куточок продавця», іграшки тварин, назви яких уже знайомі дітям, гаманці зі штучними грошима.

Процедура виконання: на столі виставлено добре знайомі дитині іграшки тварин. Роль продавця (seller) виконував експериментатор, покупця (buyer) – дитина. Інструкція: «Спочатку слід привітатися з продавцем, потім попросити в нього ту іграшку, яка тобі сподобалась, і запитати, скільки вона коштує. Після здійснення покупки треба подякувати продавцеві і попрощатися з ним. Згодом – розповісти про куплену іграшку: як вона називається, якого розміру

та кольору, подобається чи ні». Експериментатор наводив приклад ведення діалогу покупця з продавцем і подальшого опису іграшки дитиною.

Вольовий критерій. Зазначимо, що розвиток волі ґрунтується на базі свідомої поведінки, органічно пов'язаної з процесом формування особистості. Одним із показників мовленнєвої активності є вияв у дітей вольових якостей – самооцінки, самоконтролю, наполегливості, ініціативи.

Показник: наполегливість у розв'язанні поставлених англійською мовою завдань.

Експериментальне завдання – тест на графічне продовження візерунка.

Мета: визначення сформованості наполегливості, самоконтролю у дітей дошкільного віку.

Матеріал: аркуші паперу в клітину за кількістю обстежуваних дітей.

Процедура виконання: на кожному з аркушів було поставлено 2 крапки на відстані 7 клітин одна від одної (по вертикалі). Робота проводилася з кожною дитиною індивідуально. Одержані дані фіксувалися протокольно. Експериментатор давав дитині олівець і пояснював: «Я буду говорити англійською мовою, в який бік і на скільки клітин провести лінію. Проводити слід лише ті лінії, про які я буду казати, і тільки на одну клітину. Провівши лінію, слід почекати, поки я скажу, куди спрямовувати наступну лінію. Кожну нову лінію починай там, де закінчилася попередня, не відриваючи олівця від паперу. Будь дуже уважний!». Перше завдання було тренувальним. Педагог пропонував пригадати назви команд англійською мовою, а в разі розуміння дітьми завдання починав тест. Коли дії дитини не відповідали змісту, експериментатор підказував, виправляв допущені помилки. При виконанні наступних завдань такий контроль знімався. Під час проведення тесту експериментатор робив тривалі паузи, щоб дошкільники встигли закінчити попередню лінію. Напрямою проведення лінії педагог називав англійською мовою. Зазначимо, що використовувана лексика була дітям уже знайома.

Перед тим, як розпочати тестування, експериментатор нагадував дитині, де в неї права рука, де ліва. На самостійне продовження візерунку надавалося 1,5 – 2 хвилини. Наступна інструкція орієнтовно була такою: «Тепер постав олівець на наступну крапку. Увага! Почали! Up! (угору). Right! (праворуч). Up! (угору). Right! (праворуч). Down! (униз). Right! (праворуч). Down! (униз). Right! (праворуч). Далі продовжуй малювати візерунок самостійно!».

Показник: розвиток самооцінки та самоконтролю.

Експериментальне завдання – тест незакінчених речень.

Мета: визначити характер розвитку самооцінки в дітей дошкільного віку та їх ставлення до власних здібностей.

Процедура виконання: тест проводився індивідуально з кожною дитиною в усній формі. Відповіді дітей фіксувалися в індивідуальних протоколах. Процедура проведення тесту була такою. Дитині надавалася інструкція такого змісту: «Я хочу запропонувати тобі ось таку гру. Я буду називати початок речення рідною мовою, а ти – закінчувати його. Тепер – увага! Відповідати треба швидко і кожен раз те, що прийде на розум першим, і так, щоб речення було закінчене за змістом. Перш ніж почнемо грати, можна трохи потренуватися. Наприклад, я кажу початок речення – *Кожного ранку...*». Після такого тренування експериментатор заохочував дитину, якщо вона все зрозуміла, а коли ні – нагадував інструкцію ще раз.

Показник: вияви ініціативи.

Експериментальне завдання: життєва ситуація «Незнайоме місто».

Мета: з'ясувати вияви та рівень сформованості в дітей дошкільного віку ініціативи.

Процедура виконання: дитині пропонувалося уявити себе в центрі столиці Великої Британії Лондоні, де вона ніколи не була. Інструкція експериментатора: «Уяви, що зараз ти знаходишся в Лондоні – великому, гарному місті, що є столицею Великобританії, мову якої ти вивчаєш. Усюди

їздять машини, ходять люди, які розуміють лише англійську мову. Ти стоїш посеред вулиці, не знаючи, як пройти до магазину іграшок. Що ти будеш робити?». Відповіді дітей фіксувалися в індивідуальних протоколах.

Отже, визначена структура навчання англійської мови дошкільників, зокрема, критерії формування цієї якості, показники сформованості кожного з них, дібрані завдання (відповідно до кожного показника) та детальний опис процедури їх виконання дають можливість простежити логіку проведення педагогічного експерименту на етапі констатації, зробити детальний аналіз здобутих результатів.

Наводимо приклад процедури оцінювання результатів виконання експериментальних завдань дітьми дошкільного віку за визначеними критеріями та показниками.

Наприклад, мотиваційний критерій, показник: бажання спілкуватися англійською мовою, позитивне ставлення дошкільників до спеціальних занять. Експериментальне завдання було проведення дидактичної гри «Відгадай, що зникло?».

Оцінювання результатів здійснювалось таким чином:

3 бали – дитина швидко й правильно називала всі зниклі іграшки, правильно рахувала англійською мовою, продемонструвала зацікавленість грою, активність;

2 бали – дитина уважно роздивлялася низку іграшок, перш ніж назвати сховану, подекуди припускалася помилок і давала неправильні відповіді, виявила загальну зацікавленість грою;

1 бал – дитина тривалий час не могла назвати сховану іграшку, подекуди неправильно відповідала, була пасивною під час проведення гри; 0 балів – дитина відмовлялася виконувати завдання.

Аналізуючи результати гри, можна стверджувати, що діти виявляють прагнення до вивчення англійської мови. Вони брали активну участь у грі,

намагалися пригадати назви тварин. Загалом, гра виявилася прикметною високою активністю, емоційністю дошкільників, їх добрим настроєм.

Показник: розвиток пізнавального інтересу, дидактична гра «Що тобі подобається робити?».

Отримані результати оцінювались за трибальною шкалою:

3 бали – дитина обрала із запропонованих картинок 4, де зображено процес навчання чи одержання певних знань (інформації);

2 бали – дитина обрала 3 картинки із зображенням навчальної та 1 – іншої діяльності;

1 бал – дитина обрала дві і менше картинки із зображенням навчальної діяльності;

0 балів – дитина відмовлялася виконувати завдання.

Показник: прагнення дошкільників до вивчення англійської мови, експериментальне завдання – штучно створена ситуація.

Оцінювання експериментальних даних здійснювалося в такий спосіб:

3 бали – дитина віддавала перевагу казці, не замислюючись;

2 бали – дитина обирала казку, але слухала не уважно, часом відволікалася на гру, що проводилася в груповій кімнаті неподалік;

1 бал – дитина обирала гру з іграшками. Здебільшого вона мала маніпулятивний характер;

0 балів – дитина відмовлялася виконувати завдання.

У процесі дослідження мотиваційного критерію формування англійської мовленнєвої активності кожної дитини експериментальної та контрольної груп дані фіксували у відповідних протоколах. Протокольні дані вказують на індивідуальні розбіжності в показниках загальної суми одержаних даних за результатами виконання трьох завдань від 2 до 9 балів. Найбільш розповсюджена загальна кількість отриманих балів – 6 і 7.

Змістовий критерій, показник: розуміння змісту англомовної лексики, експериментальне завдання – дидактична гра «Покажи, що ти почув!»
Оцінювання результатів проведеної гри відбувалося за шкалою:

3 бали – дитина правильно зрозуміла значення назв і співвіднесла їх із відповідними зображеннями;

2 бали – дитина іноді робила помилки у співставленні назв і картинок;

1 бал – дитина часто помилялася, співвідносила назви з картинками, хоча відповідних картинок експериментатором запропоновано не було.

0 балів – дитина взагалі відмовлялася виконувати завдання.

Показник: опанування англомовних лексико-граматичних навичок, експериментальне завдання – дидактична гра «Хто сховався?».

Оцінка результатів здійснювалася за трибальною шкалою:

3 бали – дитина правильно називала сховані іграшки англійською мовою, використовувала необхідні граматичні структури;

2 бали – дитина виявила певні труднощі у використанні граматичних структур, але лексичними одиницями оперувала досить вільно;

1 бал – дитина робила багато помилок у назвах іграшок, відчувала певні труднощі у вимові та застосуванні граматичних структур; 0 балів – дитина відмовлялася виконувати завдання.

Показник: логічна послідовність складання діалогічного та монологічного висловлювань англійською мовою, експериментальне завдання – рольова гра «Магазин іграшок».

Оцінювання результатів отриманих даних здійснювалося за трибальною шкалою:

3 бали – обсяг діалогічного та монологічного висловлювання складав по 4 речення. Діалог проходив вільно, з чітким додержанням запропонованої схеми. Тему монологічного висловлювання було розкрито;

продемонстровано варіативне використання лексики, граматичну оформленість висловлювання тощо.

2 бали – обсяг діалогічного та монологічного висловлювання – 3 речення. Діалог відбувався у повільному темпі, схема його враховувалася не завжди. Мали місце певні порушення композиції монологічного висловлювання, тему розкрито не повністю. Недостатній запас лексичних одиниць із теми, порушення в граматичній побудові речень.

1 бал – обсяг діалогічного та монологічного висловлювання складав 1–2 речення. Відсутня композиція висловлювання. Граматичне оформлення діалогічного висловлювання відсутнє; лексико-граматична неформленість монологічного висловлювання.

0 балів – дитина відмовлялася виконувати завдання.

Протокольні дані свідчать про індивідуальні особливості виконання дітьми запропонованих вище завдань і висвітлюють розбіжність у загальній сумі балів за виконання трьох із них: від трьох балів до дев'яти. Найбільш поширена загальна кількість отриманих балів – 8 і 9.

Вольовий критерій, показник: наполегливість у розв'язанні поставлених англійською мовою завдань, експериментальне завдання – тест на графічне продовження візерунка.

Оцінювання результатів тесту на продовження дитиною візерунка здійснювалося за трибальною шкалою:

3 бали – дитина не робила помилок під час малювання візерунка під диктовку і самостійно; правильно зрозуміла значення англійської лексики; встигла виконати завдання у відведений експериментатором час; у ході виконання завдання не відволікалася; виявляла бажання малювати візерунки ще;

2 бали – траплялися поодинокі не грубі помилки під час малювання візерунка під диктовку, коли дитина неправильно розуміла значення

англомовної лексики, але самостійне продовження виконувалося безпомилково; дитина потребувала було більше часу на закінчення завдання; дитині сподобалося малювати;

1 бал – дитина постійно помилялася, спрямовуючи лінії під диктовку експериментатора, довго міркувала над своїми діями, часто відволікалася, не закінчувала малювання повністю;

0 балів – дитина відмовлялася від виконання завдання.

Показник: розвиток самооцінки та самоконтролю, експериментальне завдання – тест незакінчених речень.

Основою оцінювання результатів проведеного тестування став змістовий аналіз відповідей, час, затрачений на них, а також висловлювання дитини з приводу того, наскільки запропоновані фрази відповідають наявній реальності:

3 бали – дитина швидко й правильно продовжувала запропоноване речення; відповіді носили позитивний характер; дошкільник демонстрував упевненість у собі; відсутність серйозних порушень, що потребують психотерапії;

2 бали – дитина іноді затримувалася з відповіддю; час від часу відповіді мали негативний характер, що вказує на занижену самооцінку, невпевненість у собі;

1 бал – дитина тривалий час обмірковувала, перш ніж закінчити запропоноване речення; отримані відповіді свідчили про невпевненість дошкільника в собі, його низьку самооцінку, певні порушення, що потребують психотерапії;

0 балів – дитина відмовлялася давати відповіді.

Показник: вияви ініціативи, експериментальне завдання – життєва ситуація «Незнайоме місто».

Оцінка результатів здійснювалась таким чином:

3 бали – дитина виявляла ініціативу у спілкуванні англійською мовою: намагалася розпочати розмову, привітатися, представитися, пояснити, звідки вона й що їй потрібно;

2 бали – дитина спочатку виявляла бажання самостійно знайти магазин іграшок, роздивитися нове місто, але в разі, якщо-таки не знайде, запитати в перехожих;

1 бал – дитина виявляла небажання спілкуватися, говорила, що їй було б дуже страшно в незнайомому місті і дуже хотілося б додому; 0 балів – дитина відмовлялася від виконання завдання.

Після проведення усіх серій констатувального експерименту було узагальнено здобуті дані, що характеризують особливості розвитку мовленнєвої активності дітей експериментальних та контрольних груп у балах.

Одним із визначених показників було середнє арифметичне. Це – більш відповідний показник, оформлюючи який ми послуговувалися математичною символікою.

Наводимо таблицю, де відображено показники визначеного середнього арифметичного в групі дітей дошкільного віку.

Таблиця 2.1

Середнє арифметичне сформованості мовленнєвої активності дітей дошкільного віку

Ім'я дитини	Всього балів
Ганна А.	2,3
Богдан С.	1,8
Михайло А.	2,3
Олена Г.	1,7
Толік К.	2,4
Павло П.	1,1
Янек С.	2,7

Наталка М.	2
Софія К.	2,9
Олег З.	1
Ганна Б.	2,3
Петро Н.	2,8
Дарина П.	1,9
Юля Д.	0,9
Ігор Л.	1,7

З метою вимірювання рівнів сформованості мовленнєвої активності в дітей дошкільного віку було дано їх якісну характеристику. За визначеним середнім арифметичним розподіляємо вихованців за трьома рівнями – достатній, середній, низький.

Наводимо показники якісної характеристики рівнів сформованості мовленнєвої активності в старших дошкільників:

□ достатній рівень (2,4-2,6 балів): дитина завжди правильно обирала картинку, що відповідала її назві; об'єм діалогічного та монологічного висловлювання складав по 4 речення; діалог вівся вільно, чітко, логічно; брала активну участь у запропонованих іграх, безпомилково називала англійською мовою сховані експериментатором іграшки, правильно застосовуючи граматичну структуру; одержала максимальну кількість заохочувальних фішок; обирала із запропонованих карток із зображенням різних видів діяльності 4, що за змістом відповідали навчальній діяльності; обирала слухання казки замість можливості участі в цікавій грі; виявила наполегливість під час виконання поставлених завдань; уважно слухала експериментатора; чітко дотримувалася відповідних інструкцій; під час виконання завдання не відволікалася; виявляла інтерес до запропонованих завдань.

□ середній рівень (1,6-2,2 бали): дитина не завжди правильно називала сховані іграшки; мала певні труднощі у використанні необхідних граматичних структур; об'єм діалогічного та монологічного висловлювання складав по 3 речення; діалог і монолог проходив у повільному темпі; із запропонованих карток із зображенням різних видів діяльності обирала 3 картки, зміст яких відтворював навчальну діяльність; обирала слухання казки, але все ж часто відволікалася, хотіла гратися; виконала поставлені завдання, але подекуди відволікалася; часом спостерігалось відхилення від інструкцій експериментатора; виявляла загальний інтерес до виконання запропонованих завдань.

□ низький (0,8-1,5 балів): дитина майже не дотримувалася інструкцій експериментатора; не виконала завдання до кінця; не виявляла інтересу до запропонованих завдань; іноді відмовлялася від виконання завдання загалом; об'єм діалогічного та монологічного висловлювання складав по 1-2 речення; не дотримувалася запропонованої схеми ведення діалогу та монологу; часто припускалася помилок в граматичному оформленні висловлювань, не розкривала тему; часом спостерігається цілковита відмова від виконання завдання; майже не давала правильних відповідей щодо схованих іграшок, була неактивною; серед запропонованих карток із зображенням різних видів діяльності обирала здебільшого ті, що відображають ігрову (іноді трудову) діяльність; віддавала перевагу грі, а не слуханню цікавої пізнавальної казки.

Здобуті за результатами обстеження 100% дітей дані контрольних та експериментальних груп наведено в таблиці 2.2.

Таблиця 2.2

Рівні сформованості англomовної мовленнєвої активності дітей за результатами констатувального етапу експерименту

Рівень сформованості мовленнєвої активності	Респонденти			
	Кількісні показники		Відсоткові показники	
	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
ДОСТАТНІЙ	12	13	26,7%	25,5%
СЕРЕДНІЙ	25	28	55,5%	54,9%
НИЗЬКИЙ	8	10	17,8%	19,6%

Як бачимо, більшість обстежених дітей ЕГ (55,5% – 25 осіб) та КГ (54,9% – 28 осіб) показали середній рівень сформованості мовленнєвої активності; достатній продемонстрували 26,7% респондентів (12 осіб) ЕГ та 25,5% – КГ, що дорівнюється 13 особам. Низький рівень виявили 17,8% дітей (8 осіб) у експериментальних та 19,6% (10 осіб) у контрольних групах.

Зауважимо, що більшість респондентів виявила середній рівень сформованості англomовної мовленнєвої активності за трьома критеріями. Аналогічна тенденція простежується й у показниках низького та достатнього рівнів (за відсотками вони практично однакові).

2.2. Експериментальна модель навчання дошкільників англійської мови у закладах дошкільної освіти

Метою формувального етапу експерименту було створення та реалізація наступних педагогічних умов навчання англійської мови дошкільників, таких як: комунікативна спрямованість процесу навчання; диференційовано-індивідуалізований підхід до навчання англійської мови; наявність позитивних емоційних стимулів навчання.

Одним із основних методичних принципів навчання англійської мови є принцип комунікативної спрямованості. Саме він повною мірою відображає практичну мету такого навчання – оволодіння іноземною мовою як засобом спілкування, набуття дітьми дошкільного віку навичок первинної комунікативної компетенції.

Уже на початковому етапі навчання англійської мови комунікативну спрямованість здійснювали в усній формі з метою наближення процесу навчання до реальних умов, створення високої мотивації до вивчення англійської мови загалом. Бажання дошкільника спілкуватися з однолітками й дорослими англійською мовою реалізувалося ними у процесі створених комунікативних ситуацій, умов для виконання таких завдань, як побудова імпровізованих діалогів, опис проблемних картинок та ін.

Наступною не менш важливою умовою навчання дітей англійської мови виступив диференційовано-індивідуалізований підхід, який ґрунтувався на урахуванні індивідуальних і вікових особливостей дітей зазначеної вікової категорії. У своїй більшості вітчизняні та зарубіжні вчені констатують, що дошкільний вік – це сенситивний період для опанування іноземної мови. Старший дошкільний вік фізіологічно й психічно найсприятливіший для початку навчальної діяльності загалом. Відтак, організоване педагогічне втручання з урахуванням вікових можливостей кожної дитини в період

сприятливого мовленнєвого розвитку надасть можливість дітям старшого дошкільного віку ще до шкільного навчання набути навичок елементарного іншомовного спілкування. У цьому контексті слід заважити, що раннє навчання іноземної мови впливає на розвиток психіки дитини, і, зокрема, на збагачення її інтелекту, що, в свою чергу, зумовлюється активізацією таких психічних процесів, як пам'ять, увага, мислення тощо. Все це значною мірою досягається за рахунок раціонального визначення цілей, завдань, змісту, методів і прийомів навчання дошкільників англійської мови в загальному контексті основ психічного розвитку дитини дошкільного віку. Тому організоване педагогічне втручання у сенситивний період мовленнєвого розвитку дітей не тільки сприяло запобіганню помилок, але й дозволило дошкільникам опанувати розмовну форму іноземної мови. Звідси було побудовано таку методику навчання, яка відповідала умовам виховання та навчання дітей старшого дошкільного віку; педагоги формулювали завдання з урахуванням схильностей і здатностей вихованців.

Диференціація в перекладі з англійської означає розподіл, що відбувається в залежності від віку та здібностей дітей до навчання. Така диференціація здійснювалася за такими критеріями: за здібностями до навчання, інтересом, обсягом матеріалу, ступенем його складності, ступенем самостійності та темпом просування в навчанні. Саме диференційоване навчання дозволяло дитині досягти особистого достатньо високого темпу та рівня складності. При визначенні оптимального співвідношення англомовних практичних завдань і вправ ми максимально враховували вікові психофізіологічні особливості дітей, їх власні надзвичайні здібності до опанування англійської мови (забезпечення диференційованого підходу на заняттях). Так, навчально-виховний процес, для якого характерний облік типових та індивідуальних розходжень у розвитку дошкільників, можна назвати диференційованим. Якщо навчання відбувалося спільно, а завдання

варіювалися залежно від рівня розвитку дитини, йшлося про індивідуалізацію навчання. Тобто відбувалася організація навчального процесу, за яким вибір способів, прийомів, темпу навчання враховував індивідуальні відмінності вихованців, рівень розвитку їхніх здібностей до навчання. Підвищення навчальної мотивації й розвиток пізнавальних інтересів дітей – теж мета індивідуалізації. Розвиток конкретної дитини можливий лише тоді, коли їй пропонують завдання, відповідні рівню її індивідуального розвитку. Так, вивчення рівня кожного вихованця є передумовою індивідуалізації навчання. Остання набуває неабиякого значення під час закріплення, повторення та застосування знань, що зумовлюється різним темпом і якістю засвоєння матеріалу кожною дитиною. Отже, індивідуалізація навчання – це система педагогічних дій стосовно кожної дитини, спрямована на максимальне врахування її інтересів, можливостей, здібностей задля досягнення розвитку особистості.

Не менш важливою педагогічною умовою навчання дітей англійської мови виступила наявність позитивних емоційних стимулів навчання. Емоційний стан дітей є таким же важливим, як і фізичний, розумовий, моральний, соціальний, мовленнєвий і потребує від педагога необхідної підтримки. Відповідно, дії вихователя можуть як підвищити, так і знизити емоційний настрій дітей. Емоційний стимул – складне явище психіки, яка виникає в конкретній ситуації, має певний зміст, супроводжується відповідними виразними реакціями. В емоційному настрої відображаються потреби дитини – джерело її загальної активності (мовленнєвої зокрема). Позитивні емоційні стимули помітно стимулюють діяльність вихованців, виступають складовим компонентом їх інтересів, переконань та прагнень. З педагогічної точки зору важко розвивати в дитини зацікавленість певним видом діяльності (опанування іноземною мовою зокрема), не вивчивши її психологічної сутності. Зацікавленість визначають як вибіркоче ставлення

особистості до будь-якого об'єкта, пронизане позитивними емоціями. Звідси мотивом опанування іноземною мовою виступив інтерес до занять, захопленість тощо. Ефективність навчання англійської мови загалом у більшій мірі залежить від того, як дитина емоційно ставиться до занять з англійської мови, до пропонованого їй завдання, від почуттів, які викликає в неї створена ситуація спілкування, як вона переживає власні успіхи та невдачі. Наголосимо, що переконаність, впевненість в правильності свого рішення завжди пов'язані з відчуттям задоволення. Тому подібні емоційні прояви помітно впливали не лише на рівень інтелектуального розвитку дошкільника, але й на його розумову, мовленнєву активність. В іншому випадку ж – знання та вміння засвоюються дітьми із суттєвими утрудненнями. Тому, досліджуючи проблему навчання англійської мови, звертали увагу й на активне, позитивне емоційне ставлення вихованців до зазначеного процесу.

Формувальний експеримент проводився впродовж одного року у закладах дошкільної освіти м. Маріуполя в умовах гурткової роботи, що проводила Студія творчості та дозвілля для дітей «ПаZZлики». У ньому брало участь три підгрупи дітей дошкільного віку. Опис експерименту ґрунтується на прикладі однієї з трьох груп. Але методика навчання англійської мови в двох інших групах впроваджувалася за аналогічною схемою. Навчання дошкільників англійської мови відбувалося поетапно, відповідно до визначених тем – навчальних мовленнєвих ситуацій.

В основу експериментальної моделі навчання дітей дошкільного віку англійської мови було покладено теоретичні положення та дидактичні принципи, що передбачали, зокрема, розвиток і раціональне використання потенційних можливостей кожної окремої дитини в процесі оволодіння англійською мовою, а також на одержаних у результаті проведення констатувального етапу експерименту даних. У моделі представлено систему діяльності за трьома напрямками: робота на заняттях, із батьками, в життєвих

ситуаціях. Отже, експериментальне навчання охоплювало різні види діяльності дошкільників.

У запропонованому календарно-тематичному плані навчання дітей дошкільного віку англійської мови (додаток) представлено систему занять. Основну увагу тут зосереджено на інтегрованому опануванні дітьми мовленнєвих умінь на рівні, достатньому для здійснення елементарного іншомовного спілкування у двох видах мовленнєвої діяльності – аудіюванні та говорінні. Календарно-тематичний план ґрунтується на положеннях і принципах гуманізації, індивідуалізації та диференціації навчання, передбачає розвиток і раціональне використання потенційних можливостей кожної окремої дитини в процесі оволодіння англійською мовою.

Упровадження розробленого плану сприяло забезпеченню розв'язання низки завдань, основним із яких вважаємо навчання дітей дошкільного віку в процесі вивчення англійської мови. Назвемо й інші завдання:

- мобілізація зусиль кожної дитини, її пізнавального інтересу, сприяння позитивному ставленню дошкільника до вивчення англійської мови шляхом проведення занять в ігровій формі;
- презентація розробленого матеріалу з метою формування в кожної дитини стійкого інтересу до вивчення англійської мови;
- організація навчання з дотриманням специфічних методичних принципів: комунікативної спрямованості, диференціації й інтеграції навчання, врахування рідної мови тощо;
- формування іншомовних умінь і навичок на основі вже сформованих умінь, знань рідної мови;
- забезпечення доступності викладеного матеріалу, активне його застосування дітьми в повсякденному житті;
- навчання дітей лексико-граматичних форм англійської мови;

□ формування фонематичного слуху та навичок вимови.

Календарно-тематичний план передбачає розподіл лінгвістичного матеріалу за конкретними темами (навчальними ситуаціями): «Іграшки і тварини (свійські та дикі)», «Команди», «Лічба», «Продукти харчування (овочі, фрукти)», «Кольори», «Транспорт», «Пори року», «Моя кімната», «Я вмію...», «Частини тіла (обличчя, тулуб)», «Посуд», «Одяг», «Час», «Прийоми їжі», «Наш дім (кімнати, меблі)». Поза сумнівом, діти дошкільного віку активно спостерігають те, що їх оточує; вони не готові сприймати граматичні правила, абстрактні розмови чи пояснення. Саме тому всі навчальні, життєві ситуації, пропоновані завдання, вправи, ігри максимально пов'язувалися з оточуючим дитину довкіллям. Коментуючи перелік дібраних навчальних ситуацій, вкажемо, що він зумовлений віковими особливостями й основним видом діяльності дітей цієї вікової групи.

Завважимо, що в календарно-тематичному плані пропонується лише новий мовний матеріал. Передбачалося, що вже знайомий матеріал відпрацьовуватиметься з дітьми вихователем як обов'язковий етап кожного заняття. Цей момент вважаємо особливо важливим, оскільки він значно полегшує використання педагогами запропонованого плану навчання, який надає широкі можливості для творчого підходу до визначення тих мовленнєвих ситуацій, які можна створити, спираючись на впорядкований матеріал.

Щодо запропонованих для вивчення віршів і пісеньок, наприклад, завважимо на необов'язкове їх заучування в поданій кількості. Їх число зумовлюється конкретними навчальними ситуаціями, виучуванням лексикограматичним матеріалом. Це дозволяло ураховувати рівень засвоєння дітьми конкретного матеріалу, їхні вікові й індивідуальні особливості, можливості вибору оптимального інтервалу між розучуванням наступного вірша та ін. Звернемо увагу на зміст наведених віршів і римувань. Їх

застосування здійснювалось на основі дотримання принципу доступності. Вони неодмінно пов'язувались з тим лексико-граматичним матеріалом, яким діти вже доволі вільно оперують, із яким знайомилися на попередніх заняттях. Отже, презентація кожного нового вірша передбачала певне розуміння дітьми змісту та практично правильний його переклад за допомогою педагога.

Згідно з розробленим планом, заняття із навчання дітей дошкільного віку англійської мови проводилися тричі на тиждень. Вправлення на закріплення вже пройденого матеріалу планувалися по завершенні вивчення кожної навчальної ситуації. Останні вивчалися дітьми впродовж кількох занять. При засвоєнні інших тем забезпечувалася актуалізація знань дошкільників, багаторазове повторення і практичне відпрацювання ними вже набутих знань та вмінь. Спираючись на запропоновані Т. М. Шкваріною, Т. К. Полонською та іншими дослідниками схеми проведення занять із іноземної мови з дітьми дошкільного віку, було використано такий алгоритм:

1. Організаційний момент (1–1,5 хв.):
 - ✓ привітання;
 - ✓ настанова на поставу;
 - ✓ сюрпризний момент;
 - ✓ повідомлення мети заняття;
2. Фонетична зарядка /хорова, індивідуальна/ (3 хв.);
3. Основна частина заняття (8–10 хв.);
4. Фізкультхвилинка /рухлива гра/ (2–3 хв.);
5. Дидактична гра (2–3 хв.);
6. Підведення підсумків заняття (1–1,5 хв.).

Як бачимо, хід навчального заняття передбачав шість основних етапів, на проведення яких відводився певний час, що, на наш погляд, є методично виправданим, доцільним, відповідним можливостям дітей даної вікової категорії.

Наголосимо, що під час проведення кожного навчального заняття здійснювалася робота, спрямована на розвиток у дітей таких видів мовленнєвої діяльності, як аудіювання та говоріння.

Слід відзначити різноманітність і варіативність передбачених дидактичних ігор під час ознайомлення дітей із матеріалом у процесі навчальних ситуацій, їх уміле використання педагогом.

Вміла, правильна організація роботи з дітьми дала педагогові можливість своєчасно звернути увагу, коригувати труднощі, що виникали у дітей у процесі засвоєння англійської мови.

З метою забезпечення логічності експериментальних спостережень нами було розроблено модель навчання дошкільників англійської мови (рис. 2.1).

Наведемо логіку й послідовність здійснення педагогічного експерименту, який передбачав роботу з дітьми дошкільного віку, з вихователями та батьками. Обов'язковим був контроль за ходом педагогічного експерименту.

На констатувальному етапі експерименту з дітьми організовувались та проводились бесіди щодо визначення їх ставлення до вивчення англійської мови у закладі дошкільної освіти; проводилась діагностика рівня їх мовленнєвої активності; здійснювався аналіз передового педагогічного досвіду з проблеми дослідження; проводилось анкетування вихователів щодо визначення їх ставлення до навчання дітей англійської мови в закладах дошкільної освіти. Педагогів залучали до підготовки необхідної інформації про дітей та їх індивідуальні особливості з метою ефективно організації експериментальної роботи. Проводилось анкетування батьків щодо визначення їх ставлення до навчання дітей англійської мови у закладі дошкільної освіти, індивідуальні бесіди з батьками щодо формування мовленнєвої активності їх дітей в процесі навчання англійської мови тощо.

Мета. Сучасні світові тенденції стають поштовхом для отримання нових знань, умінь та навичок. Одним з етапів опанування нової інформації є вивчення іноземної мови. На етапі дошкільного дитинства можна говорити про поступове опанування іншою мовою, зокрема англійською. На нашу думку, гурткова робота, як актуальна додаткова освітня послуга, може бути ефективною умовою для розвитку активного англомовного словника у дошкільників.

Основні напрями навчання дітей англійської мови

Активне спілкування з однолітками під час заняття

Індивідуальні заняття з педагогом (в т.ч. онлайн-заняття)

ІКТ та інші засоби (відео, аудіозаписи, тренажери, флеш-карти тощо)

Заняття вдома з батьками (завдання, доручення, ігри тощо)

У дослідженні розроблено та експериментально апробовано методику розвитку англомовного словника у дітей дошкільного віку в умовах гурткової роботи та окреслено основні напрями експериментального навчання.

Критерії навчання дітей дошкільного віку англійської мови:

- 1) мотиваційний (бажання дітей спілкуватись англійською мовою);
- 2) змістовий (розуміння англомовної лексики та оволодіння нею);
- 3) вольовий (самоконтроль, власна ініціатива у використанні англомовного словника).

Основним специфічним методичним принципом навчання англійської мови є комунікативна спрямованість. Саме вона повною мірою відбиває практичну мету цього процесу – розвитку англомовного словника у дітей дошкільного віку.

Результати. За результатами дослідження можна стверджувати, що належний рівень розвитку англомовного словника у дітей дошкільного віку досягається за умови формування за мотиваційним, змістовим та вольовим критеріями у процесі гурткової роботи та систематичної роботи поза навчальними заняттями й удома.

Рис. 2.1. Модель навчання дітей дошкільного віку англійської мови

На формувальному етапі експерименту здійснювалось формування англомовних умінь і навичок у дошкільників в процесі проведення навчальних занять із англійської мови та організації англомовної діяльності в повсякденному житті, життєвих ситуаціях тощо; відбувалось визначення рівня сформованості мовленнєвої активності у дітей, можливих шляхів корекції утруднень у вивченні англійської мови, що виникли; забезпечувалось іншомовне середовище в повсякденній діяльності дошкільників. Педагогами здійснювалась індивідуальна робота з дітьми під час організації життєвих ситуацій з опанування англійської мови. Організовувалось обговорення

одержаних даних за результатами констатації й індивідуальних прогнозів вихователів щодо досліджуваної проблеми. Здійснювалось визначення типових труднощів при виконанні дітьми поставлених завдань та планування роботи з їх ліквідації, корекції. З батьками обговорювались варіанти і шляхи можливого педагогічного впливу на діяльність дітей з опанування англійської мови; ознайомлення з методикою навчання дітей англійської мови задля формування мовленнєвої активності. Організовувалась індивідуальна домашня робота дітей із англійської мови. Батьки знайомилися з даними констатації, обговорювали можливі шляхи корекції та формування англомовних вмінь і навичок, а також здійснювали прогноз на їх подальший розвиток. Формувальний етап експерименту передбачав безпосереднє впровадження експериментальної методики навчання дошкільників англійської мови. Зазначимо, що ця частина роботи є тривалою й кропіткою, тому задля уточнення всіх її напрямків вважаємо доцільним навести в Рисунку 2.1 модель навчання дітей дошкільного віку англійської мови.

На прикінцевому етапі експерименту дітей було розподілено за рівнем сформованості мовленнєвої активності в процесі навчання англійської мови. Здійснювалось зіставлення одержаних даних контрольної та експериментальної груп.

На кожному етапі здійснювався поточний контроль за їх проведенням.

Висвітливо зміст зазначеної моделі детальніше. Експериментальні спостереження охоплювали три основних, на наш погляд, напрями: роботу з формування мовленнєвої активності впродовж запланованих на рік 105-ти занять, обов'язкову роботу з дітьми поза навчальними заняттями й необхідну роботу батьків із дітьми вдома. Конкретизуємо названі напрями.

Навчальні заняття стали основною формою презентації того лінгвістичного матеріалу, що, на наш погляд, був необхідним для навчання дітей засобами англійської мови. Їх організація передбачала ретельну

підготовку педагога – оформлення відповідного кабінету (куточка) англійської мови для створення необхідного на занятті мікроклімату; складання конспектів із формулюванням мети роботи; добір лінгвістичного й дидактичного матеріалу, дидактичних і рухливих ігор, засобів заохочення дітей тощо. Слід зазначити, що основним у визначенні цілей занять основною метою було навчання дошкільників англійської мови. Цій меті підпорядковувалися всі дидактичні й рухливі ігри, в процесі яких за допомогою різноманітних методів, прийомів презентувався лінгвістичний матеріал.

Під час навчальних занять експериментатор стимулював дітей до вияву ініціативи в спілкуванні англійською мовою, інтересу до її вивчення, максимального здійснення елементарної комунікативної діяльності англійською мовою тощо.

Помітне розмаїття дидактичного матеріалу (демонстраційного й роздаткового) сприяло концентрації уваги старших дошкільників, їх зацікавленості. Зібраний дидактичний матеріал був розподілений за запланованими до вивчення навчальними ситуаціями й зберігався у відповідних папках (ілюстрації, картки, картинки, плакати, заохочувальні фішки, лото, репродукції, малюнки, маски, емблеми та ін.).

Як засвідчили спостереження, вміле володіння мімікою, жестами, голосовими модуляціями, методично правильне оперування різними способами семантизації мовного матеріалу, чергування методів, прийомів, форм навчання, вчасна й доцільна зміна режимів роботи з дітьми, врахування загального рівня розвитку, здоров'я кожної окремої дитини, рівня опанування запропонованим матеріалом, володіння рідною мовою давало педагогові можливість забезпечити максимально довільне запам'ятовування мовного матеріалу, його застосування під час здійснення елементарної комунікації англійською мовою, а, отже, – досягати основної мети – навчання дітей

дошкільного віку англійської мови. Тим часом не слід вважати, що формування мовленнєвої активності можливе лише за умови проведення навчальних занять у закладі дошкільної освіти. Ця форма роботи з дітьми є основною, але не єдиною, тому неодмінно потребує підтримки з боку батьків і вихователів групи.

Відпрацювання поданого в процесі навчального заняття мовного матеріалу мусить стати обов'язковим у життєвих ситуаціях за участю дітей. Маємо на увазі організацію застосування дошкільниками вже засвоєного на заняттях лексико-граматичного матеріалу під час режимних моментів, спостережень на прогулянках, у рухливих, дидактичних і сюжетно-рольових іграх у групі впродовж дня, на свята, в розвагах тощо.

Ясна річ, що ініціювати аналогічне застосування лексико-граматичних структур мусить, поза сумнівом, педагог. Коли ж ініціаторами використання англійської лексики в життєвих ситуаціях за участю дітей виступають вони самі, їх слід усіляко заохочувати, підтримувати таку запевнятливість.

На заняттях з англійської мови діти чимало гралися, розподіляючи ролі, будуючи монологічні й діалогічні висловлювання, тому активізація англійської мовленнєвої діяльності дошкільників відбувалась у групових та індивідуальних іграх. Зрозуміло, що тематика лексико-граматичних структур була надзвичайно багатогранною, взаємопов'язаною з навчальними ситуаціями. Це – «Свійські та дикі тварини» (гра - драматизація), «Продукти харчування» (гра «Магазин»), «Транспорт» (ігри з конструювання) та ін.

Під час організації свят і розваг дітей стимулювали до згадування певної англійської лексики. Наголосимо, що така робота носила ненав'язливий характер, була цікавою, пов'язаною з уже знайомим дітям мовним матеріалом, що вводився на попередніх заняттях. Ясна річ, що наведені нами можливі теми, лексико-граматичні приклади є орієнтовними. Адже кожна тема може супроводжуватися низкою підтем, взаємопов'язаних одна з одною.

Однак, як уже йшлося, для досягнення кращих результатів щодо формування англомовної мовленнєвої активності батьками проводилися вправляння й удома. Тут відповідну роль відіграє саме бажання батьків допомагати педагогу, особиста зацікавленість їх у досягненні поставленої мети. У сучасних сім'ях (майже в кожній) хоча б один із батьків володіє елементарними навичками («азами») іншомовного спілкування (частіше англійською). Відтак вони можуть сприяти педагогові у справі активізації мовленнєвої діяльності англійською мовою під час перебування дітей у дома – у вихідні, у відпустках і навіть щодня. Ми усвідомлюємо, що аналогічна пропозиція пов'язана з певними труднощами. Маємо на оці специфіку вимови батьків, розуміння ними іншомовної лексики та ін. Із метою подолання таких труднощів передбачаємо проведення групових та індивідуальних консультацій для батьків. Їм пропонується відповідна інформація про шляхи відпрацювання мовного матеріалу в домашніх умовах, рекомендації щодо використання різноманітної наочності, організації бесід з дітьми з метою активізації їхнього інтересу до іншомовної комунікації. Ми рекомендували батькам пропонувати дітям виконувати вдома певні завдання, трудові доручення з елементами використання англійської мови. Наприклад: «Який гарний малюнок ти намалював! Яскравий! Мабуть, олівці в тебе чудові?! Якого кольору цей олівець? Правильно. А як сказати «червоний» англійською мовою? Молодець!»; або: «Допоможи мені, будь ласка, накрити на стіл, бо зараз ми будемо обідати. Постав тарілки для батька, мене і себе. Скільки треба їх поставити? Правильно, три. А як порахувати тарілки англійською мовою Так, молодець!»). Подібних прикладів можна наводити чимало. Це є надзвичайно ефективним для формування мовленнєвої активності дошкільників. Відпрацювання іншомовного матеріалу здійснювалось батьками під час ігор дітей удома за такою самою схемою. Слід заважити, що в цій справі важливим виступає принцип посильності, доступності.

В домашніх умовах батьки застосовували навчальні посібники, розмальовки, книжки із віршиками, римуваннями, загадками тощо. Це стимулювало інтерес дітей до виконання поставлених завдань.

Однак співпраця педагога, дітей і батьків цим не обмежувалась. Експериментальна робота передбачала поступове запровадження моделі, на ґрунті якої здійснювався поетапний моніторинг поточних якісних змін у процесі навчання дітей дошкільного віку англійської мови.

Отже, запропонована експериментальна модель навчання дошкільників англійської мови ґрунтувалася на визначених напрямках роботи із дітьми дошкільного віку з урахуванням певних педагогічних умов: комунікативної спрямованості процесу навчання; урахування індивідуальних і вікових особливостей дітей; диференціації й індивідуалізації навчання, організованого в інтерактивному режимі; наявності позитивних емоційних стимулів у процесі навчання дошкільників.

Пропонуючи шляхи організації роботи над фонетичним аспектом мовлення, ми приділили значну увагу питанню правильної вимови звуків англійської мови, що відповідала б орфоепічним нормам, наголошенню. Паралельно формувалась здатність розрізняти звуковий склад мовлення, синтезувати значення при його сприйнятті (недостатньо розвинений фонематичний слух, сенсорна основа мовлення в окремих дітей призводить до того, що вони не дотримуються необхідної інтонації, не завжди правильно порівнюють звуки, слова іноземної та рідної мов), здійснювався розвиток артикуляційних навичок вихованців, їх мовленнєвої артикуляції, виховування звукової культури дітей.

Фонетична зарядка використовувалася на кожному занятті як обов'язковий етап. При ознайомленні з фонетикою особливу увагу звертали на введення нового звуку. Співвіднесення пояснення й імітації при введенні

нового звуку значною мірою залежало від ступеня його схожості з відповідними звуками рідної мови.

Уже йшлося про часові обмеження фонетичної зарядки, було вказано режими її проведення. Тепер звернемо увагу на її варіативність. Адже саме цей етап заняття мав на меті зацікавити дитину, стимулювати її до наполегливої праці. Тому фонетична зарядка насамперед «обігрувалась» (на кожному окремому занятті педагог створював певну ситуацію – проблемну чи з казковим ефектом). Розмаїття варіантів, поза сумнівом, залежало від фантазії вихователя і, головне, – від цілей конкретного заняття.

Розповсюдженою в навчанні дошкільників англomовної фонетики є «Казка про язичок», зміст якої може варіюватися у відповідності до поставленої мети. Коротко пояснюємо. Педагог використовував демонстративну наочність, де головним персонажем виступав містер Язичок, який живе в особистій оселі (роті) своїм життям. У нього, як у будь-якої живої істоти, є власні справи. Отже, він виконує домашню роботу, проводить вільний час, відпочиває, ходить на прогулянки та ін. Усі дії персонажа супроводжувалися певними звуками, характерними при виконанні ним певних функцій. Попри популярність казки, лише від педагога залежало, чи зацікавляться нею діти при багаторазовому застосуванні.

Зазначимо, що методика навчання вимови ґрунтується на порівняльному аналізові фонематичної системи рідної й іноземної мови. Тож у процесі формування вимовних навичок іноземною мовою ми урахували, що діти вже володіють системою звукових засобів рідної. Це, з одного боку, викликало певні труднощі, зумовлені інтерференцією рідної мови. З іншого боку, вони допомагали оволодівати звуками іноземної мови.

Педагог уміло мотивував, зацікавлював дітей до виконання завдання, сповнював гру необхідного змісту, формував навички самоконтролю й самооцінки в дітей. Кожен із цих критеріїв можна легко простежити в будь-якій

грі, на кожному етапі заняття, що ми проілюструємо згодом. Як бачимо, будь-яку (фонетичну, лексичну або граматичну) гру можна ускладнювати, варіювати, застосовувати на різних етапах навчання задля розв'язання різних завдань.

Формування фонематичного слуху дітей відбувалося й у процесі роботи над таким видом мовленнєвої діяльності, як аудіювання (сприйняття на слух і розуміння почутого з різною глибиною та повнотою проникнення в його зміст; це також комплексна мовленнєва розумова діяльність, що базувалася на природній можливості дітей, удосконалюваній у процесі їх індивідуального розвитку, давала їм можливість розуміти інформацію в акустичному коді, накопичувати в пам'яті, відбирати й оцінювати згідно з інтересами чи поставленими завданнями). Організуючи роботу над аудіюванням, ми враховували такі чинники формування в дітей вищеназваних можливостей:

- перцептивні та мовленнєво-моторні передумови;
- загальні інтелектуальні;
- знання й уміння з рідної мови; - англomовні уміння та навички; - мотивація.

Організуючи експериментальну роботу, ми прагнули досягнути базового рівня в аудіюванні, тобто сформувати в дітей первинну комунікативну компетенцію у цьому різновиді мовленнєвої діяльності. Йдеться про такі вміння:

- розуміти елементарне літературно-розмовне мовлення носія мови (педагога, диктора) в ситуаціях щоденного спілкування, пов'язаного із задоволенням найпростіших потреб дітей;
- визначати мету бесіди (діалогу), її основний зміст; у випадках, коли виникають ускладнення, звертатися до партнера з проханням повторити фразу;

- в умовах опосередкованого сприйняття й усвідомлення розуміти основний зміст аудіоінформації;

- повно й точно розуміти висловлювання педагога, дітей, короткі повідомлення, що стосуються навчально-трудової та соціальної сфери спілкування;

- усвідомлювати основний зміст прослуханої інформації різного характеру, що містить незначну кількість незнайомих слів.

Під час експериментальної апробації систематично застосовувалися аналогічні ігри. На наш погляд, вони посутньо сприяли розвитку аудитивних лексико-граматичних умінь дітей, особливо при усвідомленні ними таких складних лексико-граматичних конструкцій, як спеціальні, загальні запитання та ін.

Як засвідчили спостереження, мовленнєва активність дітей успішно виформовується лише за умови систематичного розвитку всіх видів мовленнєвої діяльності.

Запропонований нами лінгвістичний матеріал давав дітям можливість спілкуватися на заняттях чи в вільний час у межах тематики, вказаної в експериментальному календарно-тематичному плані. Окрім того, дошкільники мали можливість брати участь у модельованих педагогом мовленнєвих ситуаціях.

Добираючи ігри та вправи для розвитку говоріння, враховувалися вікові й індивідуальні особливості дітей, комунікативна спрямованість навчання, психологічні характеристики експресивного мовлення, зосібна, вмотивованість (створювались такі умови, щоб у дітей виникло бажання і потреба говорити, передавати почуття); зверненість, позаяк спілкування зазвичай відбувалося в безпосередньому контакті комунікаторів; ситуативність (досить часто зміст висловлювання можна було зрозуміти лише з урахуванням конкретної ситуації); емоційна забарвленість, оскільки мовець

передавав свої думки, почуття, ставлення до того, про що йдеться; спонтанність (мовленнєва поведінка кожного учасника діалогу значною мірою зумовлювалася мовленнєвим поведінням партнера); двобічний характер, бо обмін репліками не міг здійснюватися без взаємного розуміння, зреалізованого через аудіювання. Отже, володіння діалогічним мовленням органічно пов'язане з говорінням та аудіюванням, що потребувало від учасників спілкування двобічної мовленнєвої активності й ініціативи.

Діалогічне та монологічне мовлення у своїй сукупності складають говоріння.

Поза сумнівом, відтворення дітьми діалогів є складним завданням, адже воно потребує від них володіння певними вміннями: починати розмову, вживаючи відповідну ініціативну фразу (повідомлення, спонукання, запитання); швидко реагувати на репліку співрозмовника, використовуючи слова, що мають різні комунікативні функції; стимулювати співрозмовника до висловлювання, виражаючи свою зацікавленість за допомогою реплік оцінювального характеру. Будь-який діалог складається з окремих взаємопов'язаних висловлювань (реплік). Репліка, отже, – першоелемент діалогу, що налічує від однієї до кількох фраз. У діалозі вони тісно пов'язуються комунікативними функціями, структурно й інтонаційно.

Наводимо приклад гри «Магазин іграшок», що, на наш погляд, є найбільш оптимальною в аспекті відтворення діалогів різної лексикограматичної наповнюваності на різних етапах навчання, – і на початковому, і на більш пізніх. Ця гра проводилася на підсумковому етапі експериментального навчання, тому була ускладнена. «Магазин іграшок» демонстрував уміння дітей будувати досить непростий діалог, що передбачав запитання різної складності, оперування лексикою за багатьма навчальними ситуаціями. Оскільки це завдання є досить складним для дитини, то роль продавця педагог виконував сам. Вихователь пропонував дошкільникам завітати до спеціалізованого магазину іграшок у якості покупців і придбати ту річ, яка

сподобалася дитині. Педагог завважував, що в цьому магазині і продавець, і покупці можуть спілкуватися лише англійською мовою і, вказуючи на “вітрину”, демонстрував розмаїття іграшок на будь-який смак, пропонуючи пригадати, як вони називаються англійською мовою (хорове й індивідуальне промовляння лексичних одиниць). Далі роздавалися “гаманці” з “грошима” і пояснювалися правила гри. Зайшовши до магазину, покупець мусив насамперед привітатися з продавцем. Вихователь звертав увагу дітей на ввічливі слова, які обов’язково слід сказати. Потім продавець називав ціну іграшки. Отже, покупець «сплачував», рахувавши «гроші» вголос. Зробивши покупки, відвідувач крамниці прощався з продавцем.

Паралельно з формуванням у дітей умінь і навичок побудови діалогічного висловлювання проводилася робота з розвитку монологічного мовлення, що складалася з логічно взаємопов’язаних, інтонаційно оформлених, об’єднаних однією темою та змістом речень. Нагадаємо, що монолог безпосередньо спрямовувався на співрозмовника чи аудиторію; це – організований вид усного мовлення, що передбачав висловлювання однієї особи. В експериментальній роботі ми прагнули формувати монологічне висловлювання в дітей шляхом застосування вправ різного характеру. Назвемо їх.

- Імітативні вправи, що сприяли збільшенню обсягу робочої пам’яті дітей за рахунок повторення. Це вправи типу хорового промовляння, що проводилися систематично при введенні лексичних одиниць, фраз, лексикограматичних структур («Назви, що це?», «Скажи, що в тебе є?», «Якого кольору?», «Подобається/ не подобається?», «Великий чи маленький?» та ін.).

- Підстановчі вправи на розвиток здібності дітей поєднувати слова на матеріалі поширеного речення («Попроси іграшку», «Кольорові кульки», «Весела райдуга» та ін.).

- Вправи на розширення, які забезпечували актуалізацію лексики («Що це та якого кольору?», «Що в тебе є та якого кольору» тощо).

- Конструктивні вправи, що використовувалися для самостійного повторення дітьми лінгвістичного матеріалу при наявності опори: а) розширення речення; б) завершення речення; в) придумування початку речення; г) складання фраз-заперечень за зразком («Доведи, що в тебе найкраща іграшка», «Англійські загадки» та ін.).

Усі наведені вправи, застосовані в експериментальному навчанні, готували дитину до відтворення повноцінного монологічного висловлювання на більш пізньому етапі навчання. Нагадаємо, що монолог – це насамперед підвищене навантаження на пам'ять дитини, її мислення, мовленнєво-відтворювальні механізми. Окрім того, однією з найважливіших прикмет монологічного мовлення є підвищена вмотивованість, що має різні джерела, залежить від психічної активності дитини, її взаємодії з довкіллям та ін. Однак у процесі навчання англійської мови джерело мотивації набуває радше безпосереднього характеру – як реакція на створену мовленнєву ситуацію, співрозмовника, на цікаву інформацію чи певний зовнішній подразник.

Отже, запропонована система занять підпорядковувалась одній головній меті – активізації мовлення дошкільників у процесі опанування ними англійської мови. Організація навчання у такий спосіб спричинялася до залучення дітей до активного спілкування англійською мовою завдяки введенню ігрової комунікації, постановці цікавих і проблемних комунікативних завдань, створенню відповідних ситуацій спілкування. Усе це сприяло формуванню стійкої мотивації до розв'язання поставлених завдань англійською мовою. Однак експериментальна робота з дітьми не обмежувалася системним проведенням занять. Як було зазначено в експериментальній моделі, з дітьми здійснювалося відпрацювання

лексикограматичних структур у процесі створення життєвих ситуацій. Педагог активізував промовляння вихованцями окремих слів, фраз, висловлювань упродовж усього дня.

Організація рухливих ігор також відбувалася з використанням елементів англійської мови. Педагог подекуди пропонував дітям і ті ігри, які застосовував під час проведення навчальних занять; в інший час – організовував стандартні рухливі ігри, вводячи в них доречну англійську лексику. Діти надзвичайно активно вживали слова іноземною мовою, охоче грали.

Експериментальна робота з навчання дошкільників англійської мови передбачала не лише систематичні навчальні та позанавчальні заняття. Окремим блоком слід вважати організацію роботи батьків із дітьми вдома. Зауважимо, що це не є обов'язковим. Тим часом батьки, які виявили зацікавленість у навчанні дітей англійської мови, охоче виконували прохання педагога, проводячи вдома певну роботу по відпрацюванню вже знайомих дошкільникам лексико-граматичних структур. Усвідомлюючи, що не всі батьки володіють навичками розмовної англійської мови, ми проводили для них консультації з організації домашніх бесід із дітьми з метою підвищення їхньої мотивації до іншомовної комунікації.

Окремим видом консультацій були рекомендації з виготовлення батьками елементарного персонального роздавального матеріалу для дітей з певних тем. Педагог пропонував батькам підготувати гаманці зі штучними грошами для гри «Магазин іграшок». Знаючи про те, що діти люблять колекціонувати різні речі, обмінюватися ними одне з одним, вихователь радив батькам виготовити для дітей індивідуальні набори карток із зображеннями диких і свійських тварин, людей, одягу, квітів та ін. Мета виготовлення цих наборів – організація позанавчальної діяльності дітей з обміну картками з обов'язковою активізацією вимовляння назв зображених предметів англійською мовою.

Батьки зауважували, що вдома діти часто намагалися грати в таку гру з ними, виявляли бажання навчити старших вимовляти назви різних предметів англійською мовою. Звернемо увагу, що аналогічні консультації мали переважно персональний характер через зайнятість батьків на роботі. Експериментальна робота, що прикметно, сприяла підвищенню інтересу батьків до вивчення англійської мови їхніми дітьми. Більшість їх систематично консультувалася стосовно щодо правильного промовляння запропонованого педагогом лінгвістичного матеріалу, нормативного наголосу, інтонування окремих висловів, віршів.

Окрім консультативної допомоги, експериментатор радив батькам пропонувати дітям удома виконувати певні завдання, пов'язані з тим лінгвістичним матеріалом, що вивчався на занятті. Так, коли діти знайомилися з назвами кольорів, вдома рекомендувалося попросити їх назвати кольори олівців, одягу чи очей членів родини тощо. Такі елементарні завдання не перевантажували дитину, водночас сприяли формуванню її мовленнєвої активності. Коли на занятті діти рахували, наприклад, від 1 до 5, вдома пропонувалося порахувати кількість виделок, чашок, тарілок, серветок для сімейної вечері або пальці на руці кожного члена родини та ін.

Як бачимо, складові моделі формування мовленнєвої активності, систематично впроваджені нами в процесі експериментальної апробації роботи, містили кожна окремо й у взаємозв'язку всі три визначені критерії формування мовленнєвої активності – мотиваційний, змістовий та вольовий. Формування мовленнєвої активності за цими критеріями відбувалося перманентно, в кожному виді діяльності дошкільника. Адже експериментальна робота передбачала оптимальне навантаження дитини лінгвістичним матеріалом упродовж перебування в закладі дошкільної освіти і вдома.

Отже, проведена експериментальна робота ґрунтувалася на основних дидактичних принципах, спрямованих на розвиток і раціональне використання потенційних можливостей кожної дитини в процесі оволодіння англійською мовою, врахування індивідуальних і типових особливостей дошкільників тощо. Процес навчання дошкільників англійської мови відбувався систематично, з урахуванням взаємозв'язків і взаємопроникнень. Завважимо, однак, що на початку експериментальної роботи більша увага приділялася формуванню мотивації, а наприкінці – вольових якостей, після вже сформованого змісту. У розробленій і впровадженій системі занять заакцентовувалося інтегроване оволодіння дітьми мовленнєвими вміннями на рівні, достатньому для здійснення простого англомовного спілкування у двох видах мовленнєвої діяльності – аудіюванні та говорінні.

2.3. Ефективність педагогічних умов навчання англійської мови дошкільників в умовах гурткової роботи

На завершальному етапі експериментальної роботи було проведено контрольний зріз, мета якого – узагальнити інформацію про результати організації й проведення формувального етапу експерименту; перевірка ефективності експериментальної методики на предмет підвищення рівня мовленнєвої активності дітей дошкільного віку в процесі навчання англійської мови; визначення перспектив подальшого формування англомовної мовленнєвої активності в дітей.

Методика контрольного етапу експерименту аналогічна технології проведення констатувального: всі блоки завдань, дані для виявлення рівнів сформованості англомовної мовленнєвої активності в дітей дошкільного віку збігалися з завданнями і показниками, визначеними на констатувальному етапі експерименту. Проте їх зміст було ускладнено з урахуванням того лінгвістичного матеріалу, який діти засвоїли в процесі формувального етапу. Нагадаємо, що розглядалася структура мовленнєвої активності в процесі навчання іноземної мови з визначенням трьох критеріїв її формування. Усі критерії відображали зміст поняття «мовленнєва активність» і формувались у взаємозв'язках. Із кожною дитиною було проведено дев'ять дослідів (по три на кожен компонент мовленнєвої активності), зміст яких визначався з урахуванням лінгвістичного матеріалу, із яким дошкільники працювали впродовж формувального етапу експерименту. Розглянемо детальніше організацію поетапної роботи в процесі здійснення прикінцевого зрізу.

Для вивчення специфіки формування мовленнєвої активності за мотиваційним критерієм дітям було запропоновано виконати такі завдання:

- 1) дидактична гра «Відгадай, чого не стало?»;
- 2) дидактична гра «Покажи, що тобі подобається робити!»;

3) слухання тексту з іншомовною лексикою («Казка про їжачка, який збудував велике ліжко»).

Із метою визначення переважання ігрових чи навчальних мотивів у дошкільників було проведено гру «Відгадай, чого не стало?».

Результати проведення гри засвідчили, що більшість дітей експериментальних груп доволі швидко, легко й правильно називали сховану експериментатором іграшку і поводитися дуже активно.

Наступним завданням для з'ясування пізнавального чи ігрового мотиву було таке: дитину запрошували до кімнати, де на столі знаходилися звичайні, не дуже привабливі іграшки, і пропонували впродовж хвилини розглянути їх. Потім експериментатор кликав дитину до себе і пропонував прослухати цікаву казку з уже знайомою іншомовною лексикою («Казка про їжачка, який збудував велике ліжко», яку дошкільник донині не чув). На найцікавішому місці читання обривалось, і вихователь запитував, чого більше хотілося б дитині: пограти з іграшками чи дослухати казку до кінця (додаток). Наголосимо, що текст казки був помітно ускладнений (на відміну від запропонованого на констатувальному етапі експерименту), адже ми враховували лексико-граматичний матеріал, який діти засвоїли в процесі формуючого експерименту. Зазначимо, що більшість дітей експериментальних груп віддала перевагу казці, не вагаючись; вони слухали дуже уважно, не відволікалися. У таблиці наводимо результати дослідження за мотиваційним критерієм навчання дошкільників англійської мови:

Таблиця 2.3

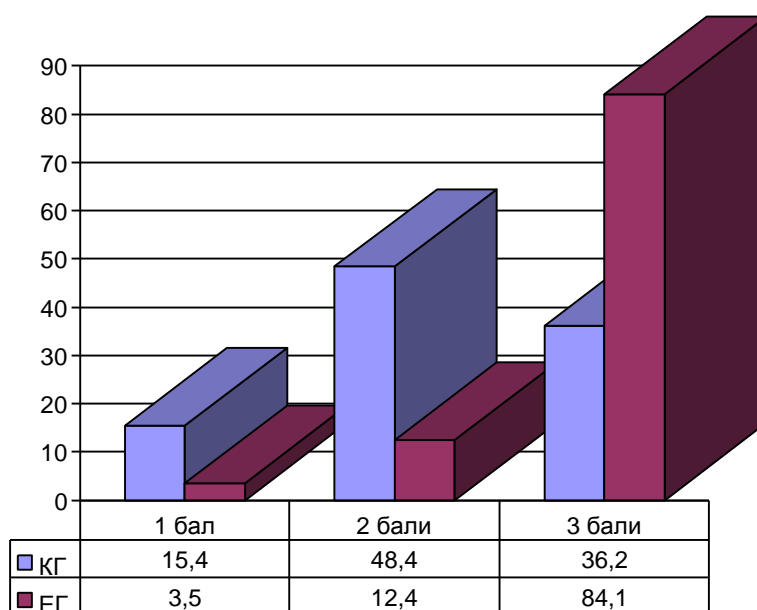
Кількісно-відсоткові показники дослідження за мотиваційним критерієм

Отримані бали	Респонденти			
	Кількісні показники		Відсоткові показники	
	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
3	38	18	84,1%	36,2%
2	6	25	12,4%	48,4%
0-1	1	8	3,5%	15,4%

Як бачимо, найбільша кількість 84,1% респондентів ЕГ (38 осіб) отримали по 3 бали, на відміну від дітей КГ, де лише 36,2% заробили 3 (18 осіб). По 2 бали отримало 6 дітей ЕГ (12,4%) та 25 – контрольних (48,4%). Помітно відрізняється відсотково й кількість дітей, що одержали лише 1 бал – 1 особа ЕГ (3,5%) та 8 – КГ (15,4%). Узагальнені дані представлено в діаграмі:

Діаграма 2.1

Результати дослідження за мотиваційним критерієм навчання дошкільників англійської мови



Результати дослідження за мотиваційним критерієм навчання англійської мови дитини фіксувалися й у відповідних протоколах (за аналогією до констатувального етапу експерименту).

Із метою з'ясування навчання дошкільників англійської мови за змістовим критерієм дітям було запропоновано такі завдання:

- 1) дидактична гра “Знайди правильну картинку!”;
- 2) дидактична гра «Назви зниклу іграшку!»;
- 3) експериментальна ситуація «Магазин іграшок».

Для визначення рівня розуміння й оволодіння лексико-граматичними структурами було проведено гру «Знайди правильну картинку!». Зміст її полягав у тому, щоб дитина на слово експериментатора відповіла показом відповідної картинки. Для проведення гри було дібрано роздавальний матеріал у вигляді низки картинок (10 штук) з тем «Іграшки і тварини», «Фрукти й овочі». Після одержання чіткої інструкції дитина показувала ту картинку, яка, на її думку, відповідає назві. Результати проведеної гри засвідчили, що більшість учасників експериментальних груп швидко й правильно виконувала умови, виявляючи цілковите розуміння значення слів, що промовляв експериментатор.

З метою вимірювання рівня складання діалогічного і монологічного висловлювання англійською мовою було проведено гру «Магазин іграшок» (як і на етапі констатувального експерименту). Педагог наводив приклад ведення діалогу покупця з продавцем і подальшого опису іграшки. Алгоритм ведення діалогу було ускладнено (на відміну від констатувального зрізу) з урахуванням лексико-граматичного матеріалу, яким діти оволоділи на формувальному етапі експерименту.

Одержані в результаті проведення гри дані свідчать про те, що лише невелика кількість дітей контрольних груп виконала завдання правильно, з

мінімальним числом помилок. Більшість дітей вели діалог у повільному темпі, не завжди дотримувалися відповідної схеми, порушували композицію монологічного висловлювання, а відтак тему розкрили не повністю. Більшість дітей, що були учасниками експериментальних груп, набагато краще відтворили алгоритм побудови як діалогічного, так і монологічного висловлювання, досить рідко зупинялися; спостерігалось тут і варіативне лексико-граматичне оформлення висловлювань. Результати спостережень представлено в таблиці:

Таблиця 2.4

**Кількісно-відсоткові показники дослідження за
змістовим критерієм**

Отримані бали	Респонденти			
	Кількісні показники		Відсоткові показники	
	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
3	39	23	86,6%	45,3%
2	4	21	9,2%	40,3%
0-1	2	7	4,2%	14,4%

З таблиці видно, що 86,6% респондентів ЕГ (39 осіб) одержали по 3 бали, на відміну від учасників КГ, де лише 45,3% заробили 3 (23 особи). Помітно різниться (відсотково) й кількість дітей, що отримали 1 бал – 2 дитина ЕГ (4,2%) та 7 – КГ (14,4%). По 2 бали отримало 4 дитини ЕГ (9,2%) та 21 – у КГ (40,3%). Зведені дані наводимо нижче в діаграмі 2.2.

У додатках до роботи вміщено відповідні протоколи фіксування результатів виконання дітьми всіх запропонованих завдань з дослідження змістового критерія навчання дошкільників англійської мови.

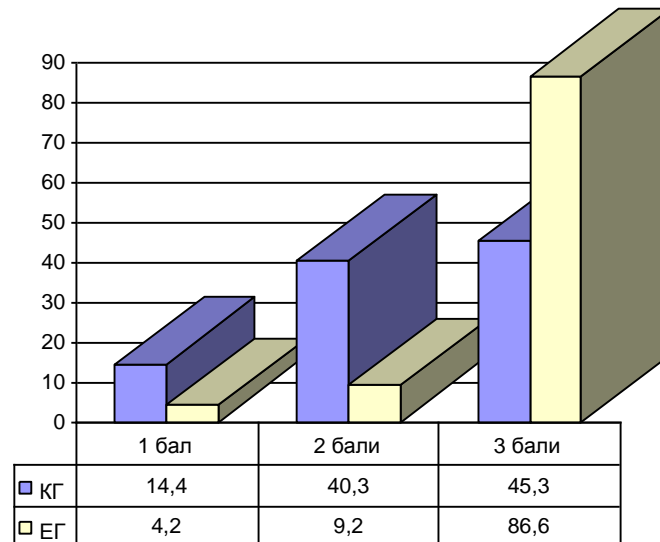
З метою виявлення сформованості вмінь за вольовим (процесуальним) критерієм дітям було запропоновано такі завдання:

- 1) тест “Незакінчені речення”;

- 2) тест “Продовжити візерунок”;
- 3) життєва ситуація спілкування “У незнайомому місті”.

Діаграма 2.2

**Результати дослідження за вольовим критерієм навчання
дошкільників англійської мови**



Для дослідження розвитку самооцінки дітей старшого дошкільного віку було проведено тест незакінчених речень, запропонований В. Міхалом (змінений, скорочений, адаптований для старших дошкільників і спрямований на діагностику ставлення дитини до особистого потенціалу щодо вивчення англійської мови). Тестування проводилося з кожною дитиною в усній формі. Відповіді дітей фіксувалися в індивідуальних протоколах. Процедура проведення – аналогічна тестуванню на етапі констатувального експерименту.

Аналіз відповідей дітей експериментальних груп свідчить про те, що більшість із них швидко й логічно продовжували запропоновані експериментатором речення.

Визначаючи рівень сформованості наполегливості та самоконтролю, було проведено з дітьми тест на графічне продовження візерунка (як і в ході

констатувального етапу експерименту. Вихователь давав команди англійською мовою, вказуючи напрям проведення ліній; робота проводилася індивідуально з кожною дитиною; одержані дані фіксувалися протокольно. Результати тестування свідчать про те, що переважна кількість респондентів експериментальних груп майже не допустила помилок у завданні. Діти правильно розуміли значення іншомовних команд і вчасно виконували їх. Учасники ЕГ переважно не відволікалися під час виконання графічного візерунка.

Наступне завдання – створення життєвої ситуації «У незнайомому місті» – яке давало змогу визначити рівень сформованості в дітей старшого дошкільного віку ініціативи. Вихованцеві пропонувалося уявити себе в центрі великого міста Манчестера, що знаходиться у Великій Британії, і знайти там магазин іграшок. Відповіді дітей фіксувалися протокольно.

Одержані дані зведено в таблицю:

Таблиця 2.5

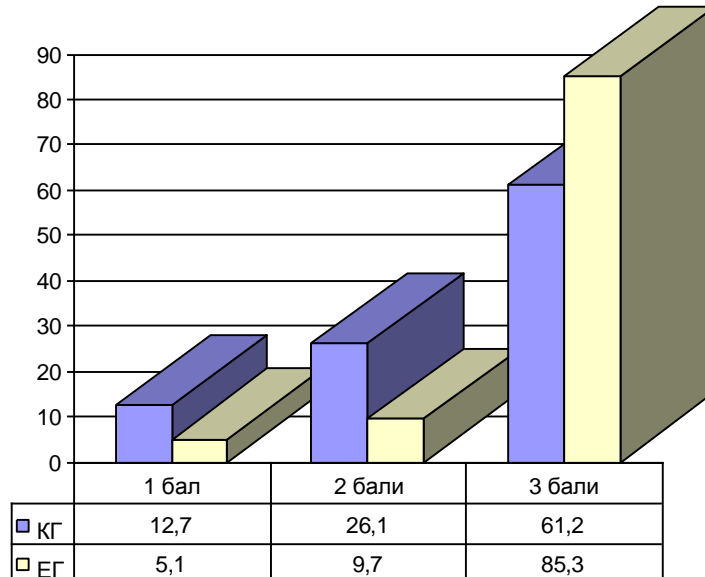
Кількісно-відсоткові показники дослідження за вольовим критерієм

Отримані бали	Респонденти			
	Кількісні показники		Відсоткові показники	
	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
3	39	31	85,3%	61,2%
2	4	13	9,7%	26,1%
0-1	2	7	5,1%	12,7%

Як бачимо, лише 61,2% обстежуваних дітей контрольних груп (31 особа) заробили за виконання завдання по 3 бали. Максимальну кількість балів одержали здебільшого респонденти експериментальних груп (85,3% – 39 осіб). 26,1% протестованих дітей КГ (13 осіб) отримали по 2 бали. Відсоток учасників ЕГ, що здобули таку ж кількість балів, помітно зменшився: 9,7% (4

особи). Діаграма свідчить, що лише 2 дитини ЕГ (5,1%) отримали за виконанні завдання по 1 балу. Такі ж оцінки – у респондентів КГ: 7 осіб (12,7%):

Діаграма 2.3



Протокольно зареєструвавши кількість балів, одержаних дітьми за виконання дев'яти запропонованих завдань контрольного етапу, визначили коефіцієнт сформованості англomовної мовленнєвої активності в учасників контрольних та експериментальних груп.

Проведений всебічний статистичний аналіз переконливо свідчить про високу вірогідність справдження висунутої у дослідженні гіпотези.

Зіставлення відсоткових показників унаочнює присутні позитивні зміни в рівнях навчання дошкільників англійської мови. Отже, дані контрольного зрізу дають підстави для твердження, що проведений педагогічний експеримент помітно вплинув на процес навчання дітей англійської мови зазначеної вікової категорії. Слід відзначити також, що навчання дітей англійської мови контрольних груп здійснювалося за традиційною методикою. Проте кількісні показники свідчать про недостатню результативність усталених, традиційних підходів.

Отже, експериментальне навчання підтверджує ефективність впровадження розробленої моделі навчання дітей англійської мови.

Висновки до другого розділу

1. Результати констатувального обстеження дошкільників дали змогу виявити рівні навчання дошкільників англійської мови:

□ достатній рівень виявили 12 респондентів експериментальної групи (26,7%) та 13 – контрольної (25,5%). Діти з цим рівнем завжди правильно обирали картинку, що відповідала її назві; обсяг їхнього діалогічного та монологічного висловлювання становить по 4 речення; брали активну участь у запропонованих іграх, безпомилково називали англійською мовою сховані експериментатором іграшки, правильно застосовуючи граматичні структури; виявляли наполегливість під час виконання поставлених завдань; чітко дотримувалися відповідних інструкцій; виявляли інтерес до запропонованих завдань.

□ до середнього рівня віднесено середній 25 осіб експериментальної та 28 осіб контрольної груп (відповідно 55,5% та 54,9%). Ці діти мали певні труднощі у використанні необхідних граматичних структур; обсяг їх діалогічного та монологічного висловлювання – по 3 речення; виконували поставлені завдання, але іноді відволікалися; часом спостерігалось відхилення від інструкцій експериментатора; загалом, виявляли інтерес до виконання запропонованих завдань;

□ низький рівень виявило 8 (17,8%) та 10 (19,6%) дітей відповідно експериментальної та контрольної груп. Дошкільники з цим рівнем майже не дотримувалися інструкцій експериментатора; не виконували завдання повністю; не виявляли інтересу до запропонованих завдань; іноді загалом відмовлялися від виконання завдання; обсяг діалогічного та монологічного висловлювання цих дітей складав по 1-2 речення.

2. В усіх шести групах дітей більшість респондентів продемонструвала середній рівень навчання дошкільників англійської мови за

трьома визначеними критеріями. Така тенденція простежується й у показниках низького та достатнього рівнів, що за відсотками практично однакові.

3. Розробляючи модель, програму та методику експериментальної роботи, ми виходили з того, що основним специфічним методичним принципом навчання англійської мови є комунікативна спрямованість. Саме вона повною мірою відбиває практичну мету цього процесу – оволодіння іноземною мовою як засобом спілкування, набуття дітьми дошкільного віку навичок елементарної іншомовної комунікації.

4. Здійснена експериментальна апробація ґрунтувалася на загальних принципах дидактики, спрямованих на розвиток і раціональне використання потенційних можливостей дошкільників у процесі вивчення англійської мови з неодмінним урахуванням їхніх індивідуально-вікових особливостей. Дослідницькі зусилля авторка роботи спрямовувала на розвиток, на сприяння позитивному ставленню дошкільників до вивчення англійської мови.

5. На контрольному етапі було простежено динаміку рівнів навчання дошкільників англійської мови контрольних та експериментальних груп. Порівняльний аналіз результатів констатувального і контрольного етапів експерименту засвідчив можливість та ефективність застосування моделі навчання дошкільників англійської мови.

6. Аналізуючи порівняльні дані контрольного зрізу в експериментальних і контрольних групах, констатуємо, що рівень навчання дошкільників англійської мови, що входили до експериментальних груп, значно вищий (89,6% – 40 осіб) за виявлений в учасників контрольних груп (44,4% – 23 особи). У 10,4% учасників експериментальних груп (5 осіб) констатуємо середній рівень навчання дошкільників англійської мови. У контрольних групах таких дітей 38,4% (19 осіб). Як свідчать результати контрольного етапу експерименту, діти експериментальних груп не продемонстрували низького рівня навчання дошкільників англійської мови.

Водночас у дошкільників контрольних груп низький рівень виявлено в 9 осіб (17,2%).

7. Узагальнюючи результати проведених експериментів, констатуємо, що належний рівень навчання дошкільників англійської мови досягається за умови формування цієї якості за мотиваційним, змістовим та вольовим критеріями у процесі цілеспрямованого навчання дітей англійської мови та систематичної роботи поза навчальними заняттями й удома.

ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ

У кваліфікаційній роботі досліджено педагогічні умови навчання дітей англійської мови; обґрунтовано й експериментально перевірено модель і методику їх реалізації в умовах гурткової роботи.

1. Навчання дошкільників англійської мови є відображенням потреб, що виникають у дитини відповідно до чинних проблемних завдань у змодельованих ситуаціях спілкування англійською мовою. Англомовну мовленнєву активність дітей дошкільного віку розуміємо як збільшення питомої ваги активності дитини в процесі англомовної мовленнєвої діяльності, переведення складників англомовної мовленнєвої діяльності (говоріння, слухання) на більш високий рівень, а саме доповнення їх новими якісними змінами.

2. Результати констатувального обстеження дошкільників дали змогу схарактеризувати рівні сформованості в них англомовної мовленнєвої активності: достатній рівень; середній рівень; низький рівень.

3. За результатами констатувального етапу експерименту більшість обстежених дітей ЕГ (55,5% – 25 осіб) та КГ (54,9% – 28 осіб) показали середній рівень навчання дошкільників англійської мови; достатній продемонстрували 26,7% респондентів (12 осіб) ЕГ та 25,5% – КГ (13 осіб). Низький рівень виявили 17,8% дітей (8 осіб) в ЕГ та 19,6% (10 осіб) у КГ. Зауважимо, що більшість респондентів виявила середній рівень навчання дошкільників англійської мови за трьома критеріями. Аналогічна тенденція простежувалася й у показниках низького та достатнього рівнів (за відсотками вони практично однакові).

4. Виявлено та науково обґрунтовано педагогічні умови навчання дітей англійської мови, а саме: комунікативна спрямованість навчання англійської

мови; диференційовано-індивідуалізований підхід до навчання англійської мови; наявність позитивних емоційних стимулів навчання.

5. Визначено критерії навчання дошкільників англійської мови з відповідними показниками: мотиваційний (бажання дітей спілкуватись англійською мовою й усвідомлення її ролі, позитивне ставлення дошкільників до занять англійською мовою, розвиток пізнавального інтересу, прагнення дітей до її вивчення); змістовий (розуміння англійської лексики, оволодіння англійськими лексико-граматичними навичками, логічна послідовність складання діалогічного та монологічного висловлювань англійською мовою); вольовий (наполегливість у розв'язанні поставлених завдань англійською мовою, розвиток самооцінки та самоконтролю, вияви ініціативи). Доведено, що навчання дошкільників англійської мови, з одного боку, є педагогічним процесом, заґрунтованим на інтерактивній взаємодії педагога та дитини, з іншого – явищем особистісно-внутрішнім.

6. У роботі розроблено модель та експериментально апробовано методіку навчання дітей англійської мови, окреслено основні напрями експериментального навчання: організація роботи з дітьми під час навчальних занять, поза ними та вдома (з батьками). На кожному з вищеназваних напрямів навчання в органічному взаємозв'язку здійснювалася реалізація визначених педагогічних умов навчання дошкільників англійської мови.

7. Як свідчать експериментальні дані, рівень сформованості англійської мовленнєвої активності в дітей, що входили до експериментальних груп, виявився значно вищим, порівняно з учасниками контрольних груп. Респонденти експериментальних груп із достатнім рівнем сформованості англійської мовленнєвої активності становили 89,6% (40 осіб), що значно перевищувало цей показник у контрольних групах (44,4% – 23 особи). Незначна кількість учасників (10,4% – 5 осіб) експериментальних груп продемонструвала середній рівень сформованості англійської мовленнєвої

активності. У контрольних групах цей показник становив 38,4% (19 осіб). Крім того, у дітей експериментальних груп був відсутній низький рівень навчання дошкільників англійської мови, тоді як у дітей контрольних груп він спостерігався в 17,2% (9 осіб). Результати статистичної обробки експериментальних даних засвідчили ефективність застосованої методики і достовірність здобутих результатів.

Проведене дослідження не претендує на всебічне й вичерпне висвітлення заявленої проблеми.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Алексеева М.М., Яшина В.И. Методика развития речи и обучения языку дошкольников: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. 3-е изд., стереотип. Москва : Изд-во Центр Академия, 2000. 40 с.
2. Англійська мова для молодших класів : навч. посіб. Київ. Вид. дом ББН, 1998. 112 с.
3. Андерсен Т. Введение в многомерный статистический анализ. Москва, 1963. 500 с.
4. Артемов В. А. Психология обучения иностранным языкам. Москва : Просвещение, 1969. 279 с.
5. Артемова Л.В. Вчимося граючись. Київ : 1995. 112 с.
6. Артемова Л.В. Окружающий мир в дидактических играх дошкольников : кн. для воспитателей дет. сада и родителей. Москва : Просвещение, 1992. 96 с.
7. Артемчук І.В. Особливості усного зв'язного мовлення у комунікативно депривованих дітей-сиріт : автореф. дис. канд. психол. наук : 19.00.08 / Інститут спеціальної педагогіки АПН України. Київ, 2005. 22 с.
8. Архипова Н.В. Семинар по проблемам раннего обучения иностранным языкам. *Иностранные языки в школе*. 1996. № 2. – С. 106–108.
9. Ахманова О.С. Словарь лингвистических терминов : изд. 2-ое, стереотип / О.С. Ахманова Москва : Сов. энцикл., 1969. 608 с.
10. Базовий компонент дошкільної освіти в Україні. Київ. : ред. журн. *Дошкільне виховання*. 1999. С. 47.
11. М.Барабаш. Стихія іноземної мови. *Дитячий садок*. 2002. № 8. С. 2.
12. Бахтомина Е.Ю. Об интегрированном обучении английскому языку в детском саду. *Иностранные языки в школе*. 2000. № 6. С. 44–47.

13. Бахтомина Е.Ю. Об интегрированном обучении английскому языку в детском саду. *Иностранные языки в школе*. 2001. № 1. С. 37–41.
14. Беляев Б.В. Очерки по психологии обучения иностранному языку. Москва : Просвещение, 1968. 227 с.
15. Бесклетна І. Ігри на заняттях з іноземної мови в дитячому садку. *Дошкільне виховання*. 1999. № 9. С. 12–13.
16. Бесклетна І. Іноземна мова в дитячому садку. *Дошкільне виховання*. 2000. № 7. С. 7.
17. Бех І. Д. Особистісно-зорієнтоване виховання: шляхи реалізації. *Рідна школа*. 2000. № 1. С.10 –14.
18. Бех І.Д. Особистісно-зорієнтоване виховання : шляхи реалізації. *Рідна школа*. 1999. № 12. С. 13–17.
19. Бех. І.Д. Виховання особистості : у 2-х кн. Кн. 1. : Особистісно - орієнтовний підхід : теоретико-технологічні засади : наук. вид. Київ : Либідь, 2003. 278 с.
20. Бех. І.Д. Виховання особистості : у 2-х кн. Кн. 2 : Особистісно - орієнтовний підхід : наук.-практ. засади : наук. вид. Київ : Либідь, 2003. – 342 с.
21. Бим И.Л., Биболетова М.З. Возможные формы и содержание курсов обучения иностранным языкам в начальной школе. *Иностранные языки в школе*. 1991. № 2. С. 3–9.
22. Бим И.Л., Садомова Л.В. Некоторые актуальные проблемы организации обучения иностранным языкам. *Иностранные языки в школе*. 1998. № 6. С. 4 –10.
23. Бим И.Л. Обучение иностранным языкам : поиск новых путей. *Иностранные языки в школе*. 1989. № 1. С. 19–26.

24. Бігич О.Б. Теоретичні основи формування методичної компетенції майбутнього вчителя іноземної мови початкової школи : автореф. дис. д-ра пед. наук : 13.00.02. Київ. нац. лінгвіст. ун-т. Київ, 2005. 36 с.
25. Бігич О.Б. Теорія і практика формування методичної компетенції вчителя іноземної мови початкової школи. Київ : Ленвіт, 2006. 199 с.
26. Богущ А.М. Витоки мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку : програма та метод. рек. Одеса : Маяк, 1999. 97 с.
27. Богущ А.М. Дошкільна лінгводидактика : теорія і практика. Запоріжжя : Просвіта, 2000. 542 с.
28. Богущ А.М. Заняття з розвитку мови в дитячому садку. Київ : Рад. шк., 1988. 174 с.
29. Богущ А.М. Методика навчання української мови в дошкільних. Київ. : Вища шк., 1993. – 324 с.
30. Богущ А.М. Мовленнєва активність у структурі пізнавальної діяльності дітей. *Науковий вісник ПДПУ ім. К.Д.Ушинського : зб. наук. праць*. Вип. 4. Одеса, 1998. С. 8–11.
31. Богущ А.М. Мовленнєвий компонент дошкільної освіти. Одеса : Ярослав, 2004.
32. Богущ А.М. Мовленнєвий розвиток дітей від народження до 7 років : моногр. Київ : Видав. дім «Слово», 2004. 376 с.
33. Богущ А.М. Мовленнєвий розвиток дітей: сутність та шляхи реалізації. *Дошкільне виховання*. 1999. - № 6. С. 3-6.
34. Боднар С.В. Методика використання мовних і немовних засобів комунікації в процесі навчання англійської мови дітей старшого дошкільного віку : спец. 13.00.02. «Методика навчання (англійська мова)» С.В.Бондар. Одеса. 1996. 193 с.

35. Божович Е.Д. Развитие языковой компетенции школьников : проблемы и подходы. *Вопросы психологии*. 1997. № 1. С. 33–44.
36. Божович Л.И. Личность и её формирование в детском возрасте. Москва : Просвещение, 1968. 464 с.
37. Божович Л.И. Психологические закономерности формирования личности в онтогенезе. *Вопросы психологии*. 1976. № 6. С. 9–15.
38. Бойко О. Змінюємо навчальні режими. *Дошкільне виховання*. 2008. № 3. С. 22–23.
39. Бойко О. Особливості формування мовленнєвої активності у дітей на заняттях з іноземної (англійської) мови. *Наукові записки Ніжин*. Держ. ун-ту імені М.Гоголя : наук. журн. / за ред. Є.І.Коваленко. Ніжин : НДУ, 2006. С. 45-48.
40. Бойко О.В. Використання наочності як засіб формування мовленнєвої активності у процесі навчання іноземної (англійської) мови дітей старшого дошкільного віку. зб. наукових праць Бердянського державного педагогічного університету (Педагогічні науки). № 3. Бердянськ : БДПУ, 2006. С. 23 –28.
41. Бойко О.В. До проблеми наступності у навчанні старших дошкільників та молодших школярів англійської мови. зб. наукових праць Бердянського державного педагогічного університету (Педагогічні науки). № 1. Бердянськ: БДПУ, 2005. С. 68–74.
42. Бойко О.В. Обучение английскому языку старших дошкольников и младших школьников в ракурсе рассмотрения проблемы преемственности в обучении. *Мир детства и образование* : сб. материалов междунар. науч.-практ. конф., посвящ. памяти А.Н.Троян. Магнитогорск, 2007. С. 299–302.
43. Бойко О.В. Преемственность в обучении английскому языку детей дошкольного и младшего школьного возраста. *Воспитание в процессе*

обучения : материалы междунар. науч.-практ. конф., Минск, 17 февр. 2005 год: В 2 ч. Ч. 1 : Материалы научных исследований отечественных и зарубежных ученых. Бел. гос. пед. у-нт им. М. Танка; редкол. Н.С.Старжинская [и др.] ; отв. ред. Д.Н.Дубинина. Минск : БГПУ, 2005. С. 20–23.

44. Бойко О.В. Формування мовленнєвої активності старших дошкільників в процесі вивчення англійської мови. Матеріали X підсумкової наук.-практ. конф. викладачів МДГУ : зб. наук. праць / за загал. ред. К.В.Балабанова. Маріуполь : МДГУ, 2008. С. 192–194.

45. Бондаренко В. Вивчаємо англійську. *Дошкільне виховання*. 1995. № 12.

46. Боришевський М.Й. Психологічні механізми розвитку особистості. Педагогіка и психологія. 1996. № 3. С. 26 –33.

47. Боровик І. Артикуляційні вправи – корисні та цікаві. *Дошкільне виховання*. 2001. № 1. С. 10–12.

48. Бородич А.М. Методика розвитку речі / А.М.Бородич. Москва : Просвещение, 1981. –285 с.

49. Борщенко М. Вивчаємо англійську. *Дошкільне виховання*. 1996. № 4.

50. Брежнева О. Г. Формування пізнавальної активності у старших дошкільнят. *Дошкільне виховання*. 1998. № 2. С. 12–15.

51. Брежнева О.Г. Формування пізнавальної активності старших дошкільників у процесі навчання елементам математики : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Ін-т педагогіки АПН України. Київ, 1997. 17 с.

52. Брунер Дж. О познавательном развитии. Исследования развития познавательной деятельности. Москва, 1971. С. 25–99.

53. Будақ С.В. Збірник наукових праць. Київ : Видав. дім «Слово», 2008. 169 с.

54. Будає С.В. Формування готовності студентів до іншомовної діяльності з дошкільниками : Моногр. зі спец. практикумом у двох кн. Київ : Видав. дім «Слово», 2008. 228 с.
55. Букатов В.М. Педагогические таинства дидактических игр : учеб. пособие. Москва : Моск. психолого-социальный ин-т Флинта, 1997. 96 с.
56. Бухбиндер В.А. Очерки методики обучения устной речи на иностранном языке. Київ. : Высш. шк. 1980. с.
57. Василевич А.П. Проблемы измерения языковой компетенции. Лингвистические основы преподавания языка. Москва : Наука, 1983. С. 113–136.
58. Васюкова Е.Е. Уровни развития познавательной потребности и их проявление в мышлении. *Вопросы психологии*. 1998. № 3. С. 91 –103.
59. Венгер А.Л., К.Н.Поливанова Особенности принятия учебных заданий детьми 6 лет. *Вопросы психологии*. 1988. № 4. С. 56-63.
60. Витоки мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку (програма та методичні рекомендації) / укладач А.М.Богущ. Одеса : Маяк, 1999. 68 с.
61. Витоль А.Б. Нужен ли дошкольникам иностранный язык? *Иностранные языки в школе*. 2000. № 6. С. 41–43.
62. Витоль А.Б. Работа по теме: «Мое тело» в детском саду. *Иностранные языки в школе*. 2001. № 6. С. 46–50.
63. Воронина Г.И. Информация о научно-практической конференции «Раннее обучение иностранному языку: проблемы и перспективы». *Иностранные языки в школе*. 1991. № 5. С. 85–89.
64. Воспитание детей в старшей группе детского сада : пособие для воспитателя дет. сада / В.В.Гербова, Р.А. Иванкова, Р.Г.Казакова [и др.] ; сост. Г.М.Лямина. Москва : Просвещение, 1984. 288 с. : ил.

65. Вронская И.В. Методика обучения дошкольников английскому языку в различных видах неречевой деятельности : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Санкт-Петербург, 1999. 19 с.
66. Выготский Л.С. Детская психология / под ред. Д.Б.Элькониной. Москва. : Педагогика, 1982. 432 с.
67. Выготский Л.С. Избранные психологические исследования. Москва : Изд-во АПН РСФСР, 1978. 516 с.
68. Выготский Л.С. К вопросу о многоязычии в детском возрасте. Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии / под ред. И.Ильясова, В.Я.Ляудиса. Москва, 1968. 364 с.
69. Выготский Л.С. Мышление и речь : избр. психол. исследования. Москва : Изд-во АПН РСФСР, 1976. 439 с.
70. Выготский Л.С. Психология развития человека. Москва : Смысл ; Эксмо, 2003. С. 191–520.
71. Выготский Л.С. Собрание сочинений в 6 т. / под ред. М.Г.Ярошевского. Москва : Педагогика, 1984. С.32–37
72. Высоцкий А.И. Волевая активность и методы её изучения. Челябинск, 1979. 69 с.
73. Гавриш Н. Методика розвитку зв'язного мовлення дітей дошкільного віку : навч.-метод. посіб. для студентів ВНЗ зі спец. «Дошкільне виховання», «Початкове навчання», викладачів, науковців, вихователів і методистів дошкільних закладів. Луганськ : Альма-матер, 2004. 132 с.
74. Гавриш Н.В. Розвиток мовленнєвотворчої діяльності в дошкільному дитинстві : автореф. дис. ... д-ра пед. наук / Південноукр. держ. пед. ун-т ім. К.Д.Ушинського. Одеса, 2002. 32 с.

75. Гальскова Н.Д. Лингводидактика и методика обучения иностранным языкам. *Иностранные языки в школе*. 1997. № 5. С. 12–18.
76. Гамезо М.В., Герасимов В.С., Орлова Л.М. Старший дошкольник и младший школьник : психодиагностика и коррекция развития. Москва : Изд-во «Институт практической психологии», Воронеж : НПО «МОДЭК», 1998. 256 с.
77. Гарамова И.С. Интенсивная методика обучения иностранному языку детей дошкольного и младшего школьного возраста (на материале английского языка) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Моск. гос. открытый пед. ун-т. Москва., 1998. 23 с.
78. Гез Н.И. Система упражнений и последовательность развития речевых умений и навыков. *Иностранные языки в школе*. 1989. № 6. С. 29–34.
79. Гергель А.Ф. Психофізіологічні передумови навчання англійської мови учнів молодшого шкільного віку. *Проблеми гуманізації процесу навчання іноземних мов у школі та вузі* : тези доп. наук.-практ. конф. творчої молоді 27-28 квітня 1993 року / за ред. С.Ю.Ніколаєвої. Київ : КДППМ, 1993. 40 с.
80. Гергель А.Ф. Ходімо з нами : англійська мова для початківців. Київ, 1995. 142 с.
81. Глухарева Е.А. Иностранный язык в детском саду. *Иностранные языки в школе*. № 5. С. 24–30.
82. Гмурман В.Е. Теория вероятностей и математическая статистика. Москва : Высш. шк., 1972. 368 с.
83. Годовикова Д.Б. Формирование познавательной активности. *Дошкольное воспитание*. 1986. № 1. С. 28–32.
84. Гончаренко С. Український педагогічний словник. Київ : Либідь, 1997. 376 с.

85. Гудкова Л.М. Игры на уроках английского языка в младших классах. *Иностранные языки в школе*. 1998. № 4. С. 54–55.
86. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. Москва, 1986. 273 с.
87. Даль В.И. Толковый словарь великорусского языка. В 4 т. Москва : Терра, 1995. Репринт. изд.
88. Данилевська-Бабій Г.Я. Врахування індивідуальних особливостей учнів у процесі навчання іноземної мови. *Інозем. мови*. 2001. № 1. С. 15.
89. Данилов М.А. Воспитание у школьников самостоятельности и творческой активности в процессе обучения. *Сов. педагогика*. 1961. № 8. С. 33–46.
90. Дейниченко Л.Б. Развитие форм и функций речи детей 6–7. Москва, 1992. 92 с.
91. Демьяненко М.Я. Основы общей методики. Обучение иностранным языкам. Київ, 1986. 246 с.
92. Державна національна програма «Освіта» (Україна ХХІ століття). *Дошкільне виховання*. 1994. № 2. С. 3–5.
93. Дзюбишина-Мельник М.Я. Розвиток українського мовлення у дошкільників : програма-довідник для дошкільних закладів з українським мовним режимом. Київ: Освіта, 1991. 133 с.
94. Диагностика речевого развития дошкольников : науч.-метод. пособие / под ред. О.С.Ушаковой. Москва : РАО, 1997. 136 с.
95. Дитина в дошкільні роки : програма розвитку, навчання та виховання дітей. 2-ге вид. Запоріжжя : ТОВ «ЛПКС» ЛТД, 2004. 268 с.
96. Дитина : орієнтовний зміст виховання і навчання дітей 3-7 років в дитячих закладах. Кн. 2. Київ, 1991. 346 с.
97. Дитина : програма виховання і навчання дітей дошкільного віку / відп. ред. О.В.Проскура. Київ : Освіта, 1993. 272 с.

98. Дорошенко М.І. Психологічні особливості розуміння слова першокласниками в структурі усного мовлення : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Ін-т психології ім. Г.С.Костюка АПН України. Київ, 2001. 16 с.
99. Дронов В.В. Психологические и методические основы обучения детей младшего возраста. *Иностранные языки в школе*. 1985. № 4. С. 93–95.
100. Ежкова Н. Дошкольный возраст : образование с учетом эмоционального компонента. *Дошкольное воспитание*. 2004. № 8. С. 65 –70.
101. Жинкин Н.И. Речь как проводник информации. Москва : Наука, 1982. 160 с.
102. Журавлёв Г.Е. Структура эксперимента по вероятностному прогнозированию. *Вероятностное прогнозирование в деятельности человека*. Белгород, 1977. С. 25.
103. Зайцева Л.І. Формування елементарної математичної компетентності в дітей старшого дошкільного віку : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Ін-т проблем виховання АПН України. Київ, 2005. 20 с.
104. Запорожец А.В. Избранные психологические труды. В 2-х т. Москва, 1986. Т. 1. 318 с.
105. Запорожец А.В., Эльконин Д.Б. Психология личности и деятельности дошкольника. Москва : Просвещение, 1965. 293 с.
106. Збандуто С. Английский язык в старшей группе. *Дошкольное воспитание*. 1963. № 4. С. 21–23.
107. Зимняя И.А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке. Москва : Просвещение, 1978. 159 с.
108. Зимняя И.А. Психология обучения иностранным языкам в школе. Москва : Просвещение, 1991. 246 с.

109. Зимняя И.А. Психология обучения неродному языку. Москва, 1989. 362 с.
110. Зинченко В.П., Гальперин П.Я. От действия с заданными свойствами к свободной мысли. *Вопросы психологии*. 2002. № 5. С. 120–134.
111. Иванников В.А. Психологические механизмы волевой регуляции. Москва, 1998. С. 11–71.
112. Ильясов И.И. Новый взгляд на умственное развитие и развивающее обучение. *Вопросы психологии*. 1996. № 3. С. 138–142.
113. Имедадзе Н.В. К психологической природе раннего двуязычия. *Вопросы психологии*. 1960. - Вып. 1.
114. Каган М.С. Общение как философская проблема. *Философские науки*. 1975. № 5. С. 47.
115. Кайзер Г.М., Климентенко А.Д. Развитие устной речи на английском языке. Москва., 1992. 113 с.
116. Калмикова Л. Теоретичні основи і шляхи вдосконалення методики мовленнєвої підготовки дітей до школи. *Початкова школа*. 2000. № 12. С.
117. Калмикова Л.О. Комунікативний підхід до розвитку мовлення дошкільнят. *Педагогіка і психологія*. 1996. № 1. С. 51–55.
118. Ковальчук Я.И. Индивидуальный подход в воспитании ребенка. Москва, 1981. 120 с.
119. Коган В.З. Некоторые проблемы личности : сб. аспирант. работ. Москва, 1997. 114 с.
120. Коган В.З. Понятие «активность личности» как категория социальной психологии. *Некоторые проблемы личности* : сб. аспирант. работ. Москва, 1971. С. 118–132.
121. Козлова С.А., Куликова Т.А. Дошкольная педагогика : учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений. Москва : Изд. центр Академия, 1998. 432 с.

122. Коломинова О.О. Методика формування соціокультурної компетенції учнів молодшого шкільного віку в процесі навчання усного англomовного спілкування. Київ : Знання, 1998. 16 с.
123. Коментар до Базового компонента дошкільної освіти в Україні : наук.-метод. посіб. / наук. ред. О.Л.Кононко. Київ : Ред. журн. „Дошкільне виховання”, 2003. 243 с.
124. Кон И.С. Социология личности. Москва. : Политиздат, 1967. 383 с.
125. Конвенція про права дитини: Інформ. зб. Міністерства освіти і науки України. 1995. № 9. С. 3–24.
126. Кондратенко Т.Д., Котырло В.К., Ладывир С.А. Обучение старших дошкольников : *Концепция коммуникативного обучения иноязычной культуре в средней школе* / под. ред.: Е.И.Пасова, В.Б.Царьковой. Москва : Просвещение, 1993. 126 с.
127. Кононко Е.Л. Формирование самостоятельности дошкольников в семье и детском саду : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Науч.-исслед. ин-т психологии УССР. Київ., 1978. 24 с.
128. Кононко О. Орієнтир сьогодення – компетентна особистість. *Дошкільне виховання*. 2005. № 7. С. 7–11.
129. Кононко О.Л. Дитяча субкультура як цінність і складова особистісно орієнтованої освіти. *Дошкільне виховання*. 2001. № 12. С. 6–9.
130. Кононко О.Л. Розвиток самосвідомості як запорука особистісного зростання дошкільника. *Дошкільне виховання*. 1999. № 10. С. 3–5.
131. Концепція дошкільного виховання в Україні (проект) / Л.В.Артемова, З.Н.Борисова, О.Г.Мороз [та ін.]. Київ : Освіта, 1993. 18 с.
132. Короткова Э.П. Обучение детей дошкольного возраста рассказыванию. Москва : Просвещение, 1992. 112 с.

133. Костюк Г.С. Некоторые аспекты взаимосвязи обучения и умственного развития. *Учебно-воспитательный процесс и психическое развитие*. Київ, 1989. С. 415 – 421.
134. Котырло В.К. Развитие волевого поведения у дошкольников. Київ : Рад. шк., 1971. 200 с.
135. Крайнова Л.В. До проблеми розвитку мовленнєвої активності дошкільників у процесі вивчення другої мови. *Наука і освіта*. 1999. № 5-6. С. 101–103.
136. Краткий психологический словарь / под ред. А.В.Петровского, М.Г.Ярошевского. Москва : Политиздат, 1985. 431 с.
137. Краткий психологический словарь / под ред. А.В.Петровского. Ростов : Феникс, 1998. 512 с.
138. Крок за кроком в Україні : посіб. для батьків дошкільнят та соціальних педагогів / Л.В.Артемова, О.І.Кульчицька, Н.М.Голота, Г.В.Сухорукова / наук. ред. Л.В.Артемова; під заг. ред. С.Чередниченко. Київ. : Кобза, 2003. 384 с.
139. Крутецкий В.А. Психология : учеб. для уч-ся пед. училищ. 2-е изд., перераб. и доп. Москва. : Просвещение, 1986. 336 с.
140. Крутий Е.Л. Тематическое распределение лексического материала. Запорожье, 1993. 51 с.
141. Крутий К. Технологія діяльнісного підходу до навчання мови і розвитку мовлення дітей дошкільного віку. *Дошкільна освіта*. 2005. № 4 (10). С. 35–47.
142. Крутий К.Л., Білан О.І Використання схем-моделей у лексико-граматичній роботі з дітьми дошкільного віку. Львів : Проман, 1997. 42 с.
143. Кудрявцев В.Т. Проблемное обучение : истоки, сущность, перспективы. Москва., 1991. 125 с.

144. Кузько Т., Футерман З. Про навчання іноземній мові в дитячому садку / *Дошкільне виховання*. 1974. № 11. С. 9–10
145. Куцай Т.П. Урізноманітнення форм навчання як засіб гуманізації педагогічного процесу. *Початкова школа*. 1995. № 3. С. 18–22.
146. Ладивір С. Пізнавальний розвиток : пошук ефективних шляхів. *Дошкільне виховання*. 2002. № 10. С. 4– 7.
147. Леонтьев А.А. К определению речевой ситуации. *Речевая ситуативность в преподавании иностранных языков в специальном языковом вузе* : 9-я науч.-метод. конф. : тез. докл. Москва, 1973. 60 с.
148. Леонтьев А.А. Принцип коммуникативности сегодня. *Иностранные языки в школе*. 1986. № 2. С. 27–32.
149. Леонтьев А.А. Психологические предпосылки раннего овладения иностранным языком. *Иностранные языки в школе*. 1985. № 5. С. 24–29.
150. Леонтьев А.А. Язык, речь, речевая деятельность. Москва, 1969. 573 с.
151. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. : Изд. 2-е. / А.Н. Леонтьев. Москва : Политиздат, 1977. 625 с.
152. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. : 3-е изд. / А.Н. Леонтьев. Москва : Изд-во МГУ, 1972. 576 с.
153. Леушина А.М. Развитие связной речи у дошкольников. Психология речи : т. 5. / А.М. Леушина. Ленинград : Уч. заметки ЛГПИ им. Герцена. 1941. С. 22–71.
154. Лингвистический энциклопедический словарь. Москва : Сов. энцикл., 1990. 432 с.
155. Логунова С.В., Мильруд Р.П. Последовательность предъявления речевого материала на грамматической основе учащимся в 6-ти летнем возрасте. *Иностранные языки в школе*. 1996. № 4. С. 4–7.

156. Лозовая В.И. Понятие «активность личности» как категория педагогики *Рад. школа*. 1982. № 2. С. 17–32.
157. Лужецкая И.Г. Когда мой ребенок заговорит по-английски? *Дошкольная педагогика*. 2002. № 2. С. 29–31.
158. Луцан Н.І. Креативне мовлення в дошкільній лінгводидактиці. *Наука і освіта*. 2002. № 2. С. 98–102.
159. Луценко І. Мовленнєвому заняттю – комунікативну мету. *Дошкільне виховання*. 2002. № 1. С. 43–46.
160. Люблинская А.Л. Детская психология. Москва : Просвещение, 1971. 418 с.
161. Ляховська Ю.С. Активізація словника дітей старшого дошкільного віку : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Москва., 1969. 19 с.
162. Львов М.Р. Вопросы теории речевой деятельности. *Иностранные языки в школе*. 1995. № 6. С. 57–68.
163. Макрідіна Л.О. Використання сучасних технологій у педагогічній діяльності. *Початкова школа*. 1995. № 1. С. 26–30.
164. *Малышко : программа виховання дітей дошкільного віку / наук. кер. З.П. Плохий*. Київ : Педагогічна думка, 1999. 286 с.
165. Маргулис А.В. Диалектика деятельности и потребности общества. Белгород, 1972. С. 15–16.
166. Маркина М.Г. Формирование коммуникативной готовности детей к обучению в школе : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Моск. гос. заоч. пед. ін-т. Москва., 1992. 18 с.
167. Маркова А.К. Психология усвоения языка как средства общения. Москва : Педагогика, 1974. 239 с.

168. Маркова А.К. Формирование мотивации учения в дошкольном возрасте. Москва. : Педагогика, 1983. 96 с.
169. Марусинець М. Розвиток пізнавальної активності : психологічні умови та дидактичні засоби. *Дошкільне виховання*. 1999. № 11 –12. С. 7–9.
170. Матецкая Е.И. Речевая игра на занятиях английского языка в детском саду : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Москва, 1971. 24 с.
171. Матюха Г.В. Методика формування у старших дошкільників умінь усного спілкування англійською мовою : канд. дис. : спец. 13.00.02 / «Теорія і методика навчання (германські мови)» / Одеса. 2008.
172. Махлах Е.С. Активность. Педагогическая энциклопедия. 1965. Т. 1. / Е.С. Махлах С. 62.
173. Махуцька Б. Стимулювання пізнавальної активності дітей у дитячому садку : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08. Київ, 2001. 41 с.
174. Методи вивчення психічного розвитку дитини – дошкільника : метод. посіб. для педагогів, практи. психологів, студ. серед. і вищ. пед. закл. / С.Є.Кулачківська (наук. ред), Т.О.Піроженко, Л.Г.Подольак [та ін.]. Київ : Світич, 2003. 40 с. : ил.
175. Надудварі Л. Про навчання дошкільників іноземній мові. *Дошкільне виховання*. 1975. № 4. С. 12
176. Науменко Т.И. Активизация речи детей раннего возраста в дошкольном учреждении : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. / Науч.-исслед. ин-т педагогики Украинской ССР. Київ, 1991.
177. Національна доктрина розвитку освіти. *Дошкільне виховання*. 2002. № 7. С. 4–9.
178. Національна доктрина розвитку освіти України у ХХ столітті. Київ : Шкільний світ, 2001. 23 с.

179. Негневицкая Е.И. Иностраннный язык для самых маленьких : вчера, сегодня, завтра. *Иностранные языки в школе*. 1987. № 6. С. 20-26.
180. Негневицкая Е.И. Обучение английскому языку в детских садах. Москва, 1987. 87 с.
181. Негневицкая Е.И., Шахнарович А.М. Язык и дети. Москва : Наука, 1981. 106 с.
182. Николаева С.Ю. Індивідуалізація процесу навчання іноземної мови в середніх навчальних закладах (концепція). *Інозем. мови*. 1996. № 4. С. 14–16.
183. Новый тлумачний словник української мови : у 4-х т. Т. 2. Київ : Аконіт, 1999. 305 с.
184. Новикова Г. Психолого-педагогическая готовность к школе. *Дошкольное воспитание*. 2005. № 8. С. 95–100.
185. Общая психология : учеб. пособие для студ. пед. ин-тов / В.В.Богославский, А.А.Степанов, А.Д.Виноградова [и др.] ; под ред. В.В.Богославского [и др.]. 3-е изд., перер. и доп. Москва : Просвещение, 1981. 383 с.
186. Основные показатели готовности детей шестилетнего возраста к школьному обучению. Москва : Педагогика, 1988. С. 23–25.
187. Основы психологии. Практикум / ред.–сост. Л.Д.Столяренко. Ростов на Дону : Феникс, 1999. 576 с.
188. Основы теории речевой деятельности / под ред. А.А.Леонтьева. Москва : Наука, 1984. 343 с.
189. Оуэн Д.Б. Сборник статистических таблиц. ВЦ АН СССР. Москва, 1966. 586 с.
190. Павлов И.П. Полное собрание сочинений. Москва, 1949. Т. 3. 476 с.

191. Панова Л.С. Обучение иностранному языку в школе. Київ : Рад. шк., 1989. 142 с.
192. Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. Москва : Просвещение, 1991. 223 с.
193. Педагогическая энциклопедия : в 4-х т. Москва : Сов. энцикл., 1964 – 1968.
194. Пенфильд В., Робертс Л. Речь и мозговые механизмы. Ленинград : Медицина, 1984. 265 с.
195. Пернацкий В.И. Проблема активности сознания. *Ученые записки Иванов. пед. ин-та*, 1970. С. 1–28.
196. Першукова О. Ігри, вірші та скоромовки на заняттях з англійської мови. Дошкільне виховання. 2000. № 10. С. 16– 17.
197. Пироженко Т.А. Коммуникативно-речевое развитие ребенка. Київ. : Нора-Принт, 2002. С. 205–257.
198. Пироженко Т.А. Развитие коммуникативно-речевых способностей детей старшего дошкольного возраста: дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. Київ, 1995.
199. Піддубна Н.Г., Кошелєв О.Л., Зубцов Д.Е. Алгоритми математичної обробки результатів психолого-педагогічного дослідження. Слов'янськ, СДПУ, 2005. 72 с.
200. Піроженко Т.А. Мовленнєве зростання дошкільника : наук.-метод. посіб. Київ, 1999. 232 с.
201. Платонов К.К. Краткий словарь системы психологических понятий : учеб. пособие для учеб. заведений профтех образования. Москва : 1984. 174 с.
202. Поддъяков Н. Ребенок-дошкольник: проблемы психического развития и саморазвития. Дошкольное воспитание. 1998. № 12. С. 68–74.

203. Поддьяков Н.Н. Мышление дошкольника. Москва : «Педагогика», 1997. 422 с.
204. Полонская Т.К. Обучение иностранному языку детей шестилетнего возраста в условиях детского сада : автореф. дис. ... канд. пед. наук . Київ, 1992. 24 с.
205. Полонська Т.К. Навчання іноземної мови. *Методичні рекомендації до програми виховання дітей дошкільного віку «Малятко»* / відп. ред. З.П.Плохій. Київ, 1993. с.
206. Пониматко А.П. Обучение дошкольников иностранному языку на основе игрового моделирования иноязычного общения : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Київ, 1992. 24 с.
207. Поніманська Т.І. Основи дошкільної педагогіки : навч. посіб. Київ : Абрис, 1998. С. 39–71.
208. Попова М.И. Развитие активной речи у маленьких. *Дошкольное воспитание*. 1967. № 6. С. 24–28.
209. Придумай слово: речевые игры и упражнения для дошкольников / под ред. О.С.Ушаковой. Москва : Просвещение, 1996. 192 с.
210. Про дошкільну освіту : Закон України. *Дошкільне виховання*. 2001. № 9. С. 3– 15.
211. Про освіту : Закон України. Київ., 1996. 20 с.
212. Програма розвитку дитини дошкільного віку / наук. кер. О.Л.Кононко. Київ : Світич, 2004. 149 с.
213. Проскура Е.В. Развитие познавательных способностей дошкольника / под ред. проф. Л.А.Венгера. Київ : Рад. шк., 1985. 128 с. : ил.

214. Проскура О.В. Психологічна підготовка вчителя до роботи з першокласниками : навч. посіб. для студентів педагогічних факультетів. Київ : Освіта, 1998. 199 с.
215. Протасова Е.Ю., Райхштейн А.А. Интерактивные игры в обучении второму языку дошкольников. *Иностранные языки в школе*. 1996. № 4. С. 21–25.
216. Протасова Е.Ю. Обучение иностранному языку дошкольников : обзор теоретических позиций. *Иностранные языки в школе*. 1994. № 1. С. 38–43.
217. Психологический словарь / под ред. В.В.Давыдова, А.А.Запорожца, Б.В.Ломова [и др.]. Москва : Педагогика, 1983. 448 с.
218. Психология : словарь / под ред. А.В.Петровского, М.С.Ярошевского. Москва, 244 с.
219. Развитие речи детей дошкольного возраста : пособие для воспитателя детского сада : 3-е изд. / под ред. Ф.А.Сохина., испр. и доп. Москва, 1984. 283 с.
220. Рейпольська О. Д. Англійська мова в різновікових групах. *Дошкільне виховання*. 2003. № 6. С. 10–12; № 7. С. 10–12.
221. Рейпольська О.Д. Педагогічні умови мовленнєвого розвитку дітей у різновіковій групі дитячого садка : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Ін-т виховання АПН України. Київ, 2004. 20 с.
222. Рогова Г.В. Методика обучения английскому языку (на английском языке) : учеб. пособие для студентов педагогических институтов по специальности № 2103 «Иностранный язык» : 2-е изд., перераб. и доп. Москва : Просвещение, 1983. 396 с.
223. Рогова Г.В., Верещагина И.Н. Методика обучения иностранному языку на начальном этапе в средней школе. Москва : Просвещение, 1988. 223 с.

224. Роль игры в детском саду / под ред. А.П.Усовой. Москва : Изд-во Академии пед. наук, 1961.150 с.
225. Роман С.В., Чекаль Г.С., Коломинова О.О. English for Young Learners. Київ : Ленвит, 1996. 208 с.
226. Роман С.В., Штакина Л.А., Коломинова О.О. Учим детей речевому общению (на материале английского языка) Горловка : ГГПИИЯ, 1993. 201 с.
227. Роуз Р. Английский язык для малышей и родителей : самоучитель для детей : 4-е изд., перераб. Киев : Знания, 1997. 556 с.
228. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. Санкт-Петербург : Питер Ком, 1999. С. 586–605.
229. Руководство играми детей в дошкольных учреждениях : (из опыта работы) / сост. Э.М.Тверитина, Л.С.Барсукова ; под ред. М.А.Васильевой. Москва : Просвещение, 1986. 112 с.
230. Русакова О.В., Архипова Н.В. Семинар по проблемам раннего обучения иностранному языку. *Иностранные языки в школе*. 1991. № 2. С. 106–108.
231. Рыжкова И. Учимся вместе. Учимся играя : обучение английскому языку в детском саду. *Дошкольное воспитание*. 1996. № 7. С. 4–9; № 8. С. 46–52.
232. Рязанова И.С. Обучение английскому языку детей младшего возраста. *Иностранные языки в школе*. 1992. № 1. С. 25–28; № 2. С. 36–43.
- 233.Северина С. Роль гри в дошкільному дитинстві. *Психологія*. 2005. № 9.С. 7–10.
- 234.Селиванов В.И. Волевая регуляция активности личности. *Психол. журн*. 1982. Т. 3. № 4. С. 14–15.
235. Селиванов В.И. Психология волевой активности : лекции по спецкурсу. Рязань : РГПИ, 1974.152 с.

236. Скалкин В.Л. Обучение монологическому высказыванию. Київ : Рад. шк., 1989. 118 с.
237. Словарь иностранных слов : 18 изд., стер. Москва : 1989. 624 с.
238. Советский энциклопедический словарь. Москва : Сов. энцикл., 1980.
239. Соколовська С.В. Особистісно орієнтований підхід у навчанні іноземної мови дітей шостого року життя : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Ін-т проблем виховання АПН України. Київ, 2005. 21 с.
240. Соколовська С.В. Соціальні і психолого-педагогічні передумови навчання іноземній мові дітей п'ятирічного віку. *Педагогіка і психологія*. 2002. № 1–2. С. 155–163.
241. Сохин Ф.А., Ушакова О.С. Связь развития речи с умственным, эстетическим и нравственным воспитанием в процессе обучения родному языку. *Развитие речи дошкольника* / под ред. О.С.Ушаковой. Москва : АПН, 1990. С. 5–26.
242. Ступенева система освіти в Україні та система навчання іноземних мов. Київ : Ленвіт, 1996.
243. Сухомлинський В.О. Вибрані твори : в 5 т. Т. 1. Київ : Рад. шк., 1997. С. 98–113.
244. Сюжетно-ролевые игры дошкольников / Н.А.Бойченко, Г.И.Григоренко, Е.И.Коваленко, Е.И.Щербакова. Київ : Рад. шк., 1982. 112 с.
245. Тарнопольський О.Б. Методика навчання іншомовної мовленнєвої діяльності у вищому мовному закладі освіти. Київ : ІНК ОС, 2006. 248 с.
246. Тихеева Е.И. Развитие речи детей. Москва : Просвещение, 1981. 347 с.
247. Ткаченко Т. Использование схем в составлении описательных рассказов *Дошкольное воспитание*. 1990. № 5. С. 69–73.

248. Толбатов Ю.А. Математична статистика та задачі оптимізації в алгоритмах і програмах. Київ : Вища шк., 1994. 299 с.
249. Топазова А. Ефективність використання дидактичних матеріалів у позашкільних закладах. *Шлях освіти*. 2002. № 2. С. 33–35.
250. Тушева В.В. Формирование творческой активности учащихся младших классов в процессе выполнения заданий художественно-эстетической направленности (на материале музыкального искусства) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Харьков, 1997. 18 с.
251. Узнадзе Д.Н. Психологические исследования. Москва. : Наука, 1966. 450 с.
252. Уланова О.Б. Английский язык в старшей группе детского сада : конспекты занятий. Москва : Академия, 1997. 127 с.
253. Уланова О.Б. О личностных механизмах, влияющих на речевую деятельность старших дошкольников : на примере занятий английского языка. *Дошкольное воспитание*. 1998. № 3. С. 72–76.
254. Уланова О.Б. О самооценке дошкольника : на примере занятий английского языка. *Дошкольное воспитание*. 1999. № 12. С. 48–57.
255. Урунтаева Г.А. Диагностика психологических особенностей дошкольника : практикум для сред. и высш. пед. учеб. заведений и работников дошк. учрежд. : 2-е изд., стереотип. Москва : Изд. центр Академия, 1997. 96 с.
256. Усова А.П. Обучение в детском саду : 3-е изд. / под ред. А.В.Запорожца., испр. Москва : Просвещение, 1981. 176 с.
257. Ушаков Д.Н. Толковый словарь русского языка : в 4-х т. Москва : ОГИЗ, 1935.
258. Ушакова О.С. Развитие речи дошкольников. Москва : Изд-во Ин-та Психотерапии, 2001. С. 6–12.

259. Ушинский К.Д. Избранные педагогические сочинения : Т.2. / под ред. проф. В.Я.Струминского. Москва : Учпедгиз, 1954.
260. Ушинский К.Д. Родное слово : кн. для уч-ся. Москва : Просвещение, 1991. 230 с.
261. Фельдштейн Д.И. Психология становления личности. Москва : Междунар. пед. акад., 1994. 192 с.
262. Фомичева М.Ф. Воспитание у детей правильного произношения. Москва : Просвещение, 1982. 240 с.
263. Фунтікова О.О. Теоретичні основи розумового розвитку дошкільників. Сімферополь : Таврида, 1999. 340 с.
264. Футерман З.Я. Иностранный язык в детском саду. Київ : Рад. шк., 1994. 143 с.
265. Футерман З.Я. Иностранный язык в детском саду : вопросы теории и практики. Київ, 1984. 144 с.
266. Чернякова О. Малюк опановує іноземну мову. *Дошкільне виховання*. 2001. - № 1. С. 22–24.
267. Шебедина В.В. Обучение детей английской разговорной речи в детском саду. *Иностранные языки в школе*. 1997. № 2. С. 55–60.
268. Шиліна Н.Є. Формування мовленнєвої готовності дітей старшого дошкільного віку до навчання у школі : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. / Південноукр. держ. пед. ун-т (м. Одеса) імені К.Д.Ушинського. Одеса, 2003.
269. Шкваріна Т. Англійська мова для наймолодших (програма, методичні рекомендації). Харків : Основа, 2004. 176 с.
270. Шкваріна Т. Англійська для дошкільнят. Київ : Шк. світ, 2007. 128 с.
271. Шкваріна Т. Англійська мова для дітей дошкільного віку : програма, метод. Рекомендації. Київ. : Шк. світ, 2008. 112 с.

272. Шкваріна Т. Іноземна мова : структура ефективного навчання. *Дошкільне виховання*. 2004. № 12. С. 10–12.
273. Шкваріна Т. Технологія засвоєння мовленнєвих зразків в ігровій діяльності. *Дошкільне виховання*. - 2005. - № 9. С. 18–20.
274. Шкваріна Т.М. Заняття з англійської мови в дошкільних виховних закладах : посіб. для студентів педагогічних училищ. Умань, 1997. 120 с.
275. Шкваріна Т.М. Методика навчання іноземної мови дошкільників : навч. посіб. Київ. : Освіта України, 2007. 300 с.
276. Шубин Е.П. Основные принципы методики обучения иностранным языкам. Москва, 1993. 147 с.
277. Щерба Л.В. Языковая система и речевая деятельность. Ленинград : Наука, 1974. 427 с.
278. Щербакова Е.И., В.Б.Голицын К вопросу о развитии познавательной активности. *Дошкольное воспитание*. 1991. № 10 С. 56– 59.
279. Щукина Г.И. Активизация познавательной деятельности учащихся в учебном процессе : учеб. пособие для студентов пед. ин-тов. Москва : Просвещение, 1979. 160 с.
280. Эльконин Д.Б. Действия как единица развития. *Вопросы психологии*. 2004. № 1. С. 35–49.
281. Эльконин Д.Б. Психология обучения младшего школьника. Москва : Знание, 1984. 439 с.
282. Юдакова Г.П. О некоторых особенностях работы с детьми шестилетнего возраста. *Иностранные языки в школе*. 1993. № 3. С. 38–42.
283. Юдакова Г.П. Обучаем шестилеток. *Иностранные языки в школе*. 1991. № 3. С. 50–55.

Додаток А

Анкета для вихователів закладів дошкільної освіти:

1. Визначте, будь ласка, своє особисте ставлення до навчання дітей дошкільного віку англійської мови.
2. Чи вважаєте Ви за доцільне ввести вивчення англійської мови як обов'язковий предмет для навчання у закладі дошкільної освіти?
3. Хто, на Вашу думку, повинен здійснювати навчання англійської мови у закладі дошкільної освіти? Чому?

Анкета для батьків закладів дошкільної освіти

1. Хотіли б Ви, щоб Ваша дитина вивчала англійську мову?
2. У чому, на Вашу думку, полягає необхідність навчання англійської мови дітей дошкільного віку?
3. Чи вважаєте Ви за необхідне навчання англійської мови у закладі дошкільної освіти? Чому?
4. Який, на Вашу думку, вік є оптимальним для опанування дитиною англійською мовою? Чому?

Додаток Б

Тест незакінчених речень

1. Коли я розповідаю матусі вірш англійською мовою...
2. Діти, з якими я вивчаю англійську мову...
3. Якби ми грали в англійську гру, я хотів би бути...
4. Коли під час занять англійською мовою я роблю помилки...
5. Коли я не можу згадати слово на англійській мові...

Додаток В Календарно-тематичний план навчання дітей дошкільного віку англійської мови

(фрагмент для I року навчання)

Тема	Лексика	Фрази	Ігри та вправи	Пісні та вірші	Матеріали
Знайомство	Hello Good-bye Very good	What's your name? My name is...	Діалог с Сурру (відпрацювання фраз знайомства)	1) “Hello! What’s your name?” 2) “Bye-bye, goodbye”	Іграшка Сурру
Домашні тварини	Dog, cat, duck, goose, hen, horse, pig	Nice to meet you	Загадки-домовки	1) “Hello! What’s your name?” 2) “Baby shark” 3) “Bye-bye, good- bye”	Картинки домашніх тварин
Домашні тварини	Mouse, cock, goat, cow, rabbit, bee	Stand up, sit down	Загадки-домовки	1) “Hello! What’s your name?” 2) “Why do you cry, Willy?” 3) “Bye-bye, good- bye”	Картинки домашніх тварин

Дикі тварини	Wolf, fox, bear, hare, squirrel, monkey, giraffe	Clap your hands, stamp your feet	Загадки-домовки	1) “Hello! What’s your name?” 2) “Baby shark” 3) “Bye-bye, good-bye”	Картинки диких тварин
Кольори райдуги	Red, orange, yellow, green, blue, purple, pink	It is a ... (dog, cat, monkey)	Загадки-домовки	1) “Hello! What’s your name?” 2) “It’s a rainbow” 3) “Bye-bye, good-bye”	Раскраска «Радуга»
Дії	Sleep, wake up, hands up, hands	I am a girl. I am a boy.	Ігра в робота трансформера	1) “Hello! What’s your name?”	Картинки рухів
	down, fly, go, run, jump, hop, stop			2) “It’s a rainbow” 3) “Bye-bye, good-bye”	
Кольори райдуги	Black, brown, grey, white	Thank you.	відпрацювання звука [O] Загадки-договорки	1) “Hello! What’s your name?” 2) “It’s a rainbow” 3) “Bye-bye, good-bye”	Картинки тварин та кольорів

Рахунок	One, two, three, four, five	How old are you? I am four (five).	Діалог з Сурпу (відпрацювання фраз)	1) “Hello! What’s your name?” 2) “Why do you cry, Willy?” 3) “Bye-bye, good-bye”	Іграшка Сурпу
Рахунок	Six, seven, eight, nine, ten	Hello, my name is... I am a girl (boy). I am four (five). Nice to meet you. Good-bye.	Розповідь про себе за картинками мнемотехніки	1) “Hello! What’s your name?” 2) “Baby shark” 3) “Bye-bye, good-bye”	Картинки для мнемотехніки
Магазин	1-10, dollars	How much? What would you like?	Гра в магазин іграшок.	1) “Hello! What’s your name?” 2) “It’s a rainbow” 3) “Bye-bye, good-bye”	Ігрові долари
Дикі тварини	Elephant, crocodile, lion, tiger, zebra, fish, camel	How old are you? I am four (five). Yes. No.	Загадки-домовки	1) “Hello! What’s your name?” 2) “Baby shark” 3) “Bye-bye, good-bye”	Картинки диких тварин

Моя родина	Father, mother, sister, brother, family	My family My happy family	Розповідь про свою родину за картинками мнемотехніки	1) “Hello! What’s your name?” 2) “ This is my family ” 3) “Bye-bye, good- bye”	Картинки для мнемотехніки
------------	---	------------------------------	---	---	------------------------------

Фото-прикладі занять з англійської мови з дітьми дошкільного віку в Студії творчості та дозвілля для дітей «ПаZZлики»



