

РОЗВИТОК РОЗМОВНОГО ДИСКУРСУ В ДОШКІЛЬНИКІВ У СИТУАЦІЇ БІЛІНГВІЗМУ

В статті висвітлюється проблема становлення й розвитку розмовного дискурсу в дошкільників. Визначені спеціальні принципи і методи організації процесу навчання розмовного діалогічного та монологічного мовлення у світлі теорії дискурсу на засадах комунікативної парадигми навчання мови і розвитку мовлення.

Ключові слова: розмовний дискурс, мовлення, білінгвізм.

В статье освещается проблема становления и развития разговорного дискурса у дошкольников. Названы специальные принципы и методы организации процесса обучения разговорной диалогической и монологической речи в свете теории дискурса на основе коммуникативной парадигмы обучения языку и развития речи.

Ключевые слова: разговорный дискурс, речь, билингвизм.

The article deals with the problem of establishing of conversational discourse of preschoolers. There are formulated special principles and methods of organization of educational process oriented on the teaching conversational dialogical and monologue speaking in the context of theory of discourse on the basis of communicative paradigm of teaching language and speaking's development.

Key words: : conversational discourse, speaking, bilingualism.

Постановка проблеми. Поняття «дискурс» походить від французького слова «discours» і означає «мовлення» або «розмова». За визначенням В.Варакіної, дискурс – це «вербалізована в тексті комунікативна інтеракція адресанта й адресата, яка відбувається в конкретних комунікативних, соціальних та прагматичних ситуаціях і спрямована на здійснення конкретного когнітивного, емоційного чи інтелектуального прагматичного впливу на адресата» [4, с.43].

Мета статті – висвітлення проблеми становлення й розвитку розмовного дискурсу в дошкільників у ситуації білінгвізму.

Основна частина. На думку багатьох дослідників, визначення «дискурсу», запропоноване В.Дем'янковим, вважається одним із найбільш вичерпних: це довільний фрагмент тексту, який складається більш ніж з одного

речення або незалежної частини речення. Часто дискурс концентрується навколо деякого опорного концепту; створює загальний контекст, який описує дійових осіб, об'єкти, обставини, час, вчинки, визначаючись не стільки послідовністю речень, скільки тим загальним для утворюючого дискурсу та його інтерпретатора світом, який "розбудовується" в ході розгортання дискурсу. Елементи дискурсу - це події, їхні учасники, перформативна інформація та "неподії", тобто: а) обставини, що супроводжують події; б) тло, яке пояснює події; в) оцінка учасників події; г) оцінка, яка співвідносить дискурс з подіями [5, с. 311-313].

Розвиток теорії дискурсу пов'язується зі встановленням відповідності між дискурсом і комунікацією (Ф.Бацевич, Л.Бессонова, Т.ван Дейк, О.Селіванова). Зокрема, Ф.Бацевич зауважує: «Дискурс – тип комунікативної діяльності, інтерактивне явище, мовленнєвий потік, що має різні форми вияву (усну, писемну, паралінгвальну), відбувається у межах конкретного каналу спілкування, регулюється стратегіями і тактиками учасників; синтез когнітивних, мовних і позамовних (соціальних, психічних, психологічних тощо) чинників, які визначаються конкретним колом «форм життя», залежних від тематики спілкування, має своїм результатом формування різноманітних мовленнєвих жанрів» [2, с.138]. В інтерпретації Т. ван Дейка, дискурс постає як складне комунікативне явище, яке містить не лише акт створення тексту, але й відтворює залежність створюваного мовленнєвого продукту від значної кількості екстралінгвістичних обставин – знань про світ, думок, ціннісних настанов, бажань і конкретних цілей мовця як автора тексту. «Беззаперечним є той факт, – відзначає Л. Бессонова, – що дискурс засвідчує своє місце в системі категорій комунікації передусім через поняття «текст» (хоча текстом у чистому вигляді не виступає), також через поняття «мовлення», але саме створенням певного комунікативного простору, де і відбувається комунікативна подія, яка породжує текст, характеризується дискурс» [3, с. 25].

Останнім часом у лінгводидактиці приділяється значна увага питанням навчання дискурсивної діяльності, формування дискурсивної компетенції, розвитку дискурсивних здібностей. Передусім інтерес і увага лінгвометодистів пов'язана з утвердженням комунікативного підходу до вивчення і навчання мови, як до засобу комунікації. «...принцип залежності всієї організації мови від її головної комунікативної функції, від її вживання і здійснення особливого

виду діяльності – розмови, спілкування, дискурса ... отримав все більшу кількість доказів і підтверджень» [6, с.10].

Поняття дискурсу у світлі комунікативної парадигми навчання інтерпретується як мовленнєва діяльність у процесі комунікації, як процес практичного використання мовних засобів вище рівня речення для досягнення прагматичних цілей, результатом якого є створення тексту у вигляді цілісного висловлювання. Дискурсивний підхід до навчання мови надає можливості опанувати висловлювання в процесі комунікації для виконання різноманітних соціальних дій, які вимагають застосування мовних форм. Слід зауважити, що в лінгводидактиці системно досліджуються питання формування комунікативної діяльності, комунікативної поведінки, комунікативної компетенції, навчання мовлення і вивчення мови на комунікативній основі (А.Богущ, М.Вашуленко, С.Караман, Т.Ладиженська, Л.Мацько, М.Пентиліук, О.Хорошковська та ін.). Дискурсивний переворот у системі гуманітарних наук, теорія дискурсу виступили підставою для виокремлення в лінгвометодиці проблеми формування дискурсивної діяльності і дискурсивної компетенції мовної і мовленнєвої особистості (Г.Богін, А.Богущ, М.В'ятютнєв, Н.Головіна, О.Кучеренко, О.Кучерява, К.Сєдов, О.Трифоновна та ін.). Так, М.В'ятютнєв вважає, що у змісті комунікативної компетенції можна виділити окремий компонент, який відповідає за знання типів контекстів, дискурсів і правила їх організації. На переконання О.Кучеренко, сьогодні в навчанні мови перевагу слід надавати дискурсу, аніж тексту, тому що «на відміну від тексту, дискурс включає екстралінгвістичні умови спілкування, а це є необхідною передумовою формування ...здатності співвідносити мовні засоби з конкретними сферами, ситуаціями, умовами і завданнями спілкування» [7, с.89].

Питання вивчення характеристик дитячого дискурсу і формування дискурсивної діяльності дошкільників знаходять потужне наукове підґрунтя в працях психологів і психолінгвістів Б.Баєва, Л.Виготського, М.Жинкіна, О.Залевської, І.Зимньої, Л.Калмикової, О.Леонтєва, Г.Леушиної, Т.Піроженко, С.Рубінштейна, Т.Ушакової, О.Шахнаровича (теорія мовленнєвої діяльності; процеси породження мовлення; механізми розвитку мовлення як складного комунікативно-когнітивного процесу; мисленнєво-мовленнєвий розвиток дітей; становлення мовленнєвого спілкування в дитячому віці); лінгвістів М.Бахтіна, Ф.Бацевича, В.Виноградова, І.Гальперіна, Г.Колшанського, Л.Лосєвої, Л.Лузіної, Л.Мацько, О.Селіванової, О.Сиротиніної, З.Тураєвої, Л.Щерби

(лінгвістика тексту і теорія дискурсу; форми, види, стилі і жанри мовлення; лінгвістичний аналіз усного мовлення як первинного засобу спілкування; лінгвістична характеристика розмовного мовлення і його форм - діалогу, монологу, полілогу); лінгводидактив Н.Бабич, В.Бадер, О.Білан, О.Біляєва, А.Богущ, Л.Булаховського, М.Вашуленка, Н.Гавриш, А.Зрожевської, Т.Ладиженської, Н.Луцан, А.Омеляненко, Ю.Пассова, М.Пентилюк, Ф.Сохіна, О.Ушакової, Л.Федоренко, С.Хаджирадевої (становлення і розвиток усного розмовного мовлення; розвиток діалогічного мовлення; навчання різних видів розповідей; розвиток виразності мовлення і мовленнєвого етикету).

У визначенні дискурсивної діяльності науковці зауважують передусім на комунікативній та когнітивній сутностях явища. Так, І.Амзаракова під дискурсивною діяльністю дитини розуміє мовленнєве спілкування в діалогічній та монологічній формах, що відбуваються в різноманітних комунікативних ситуаціях і реалізуються в різних комунікативних актах [1]. Л.Михайлова дискурсивну діяльність дітей визначає як «вербалізовану мисленнєво-мовленнєву діяльність, складниками якої є мовленнєві дії, мовленнєві акти, мовленнєва поведінка, мовленнєві вміння і навички, різного виду і типу висловлювання (діалог, монолог, бесіда, розповідь, опис, повідомлення) у взаємодії мовних і немовних засобів виразності» [8, с.8].

На нашу думку, дискурсивна діяльність дошкільників у двомовному середовищі (стихійному та організованому, спрямованому на розвиток білінгвізму) - це вербалізована соціокультурна взаємодія дітей-мовців у певних соціально-комунікативних прагматичних ситуаціях, в яких вони здійснюють переключення з однієї на іншу мовну систему, що спонукається мотивами та зовнішніми стимулами, і яка синтезує і відтворює мовними та немовними засобами їхні знання про світ, бажання, цінності, настанови та спрямовується на здійснення когнітивного, емоційного або прагматичного впливу на адресата. Дискурсивна діяльність відбувається в межах конкретного мовного каналу спілкування як певна стратегія і тактика учасників взаємодії, що втілюється у творенні мовленнєвої поведінки, передаванні і створенні нових знань, результатом чого стають тексти у жанровій і типологічній різноманітності.

Дослідники дитячої комунікації зауважують на тому, що в мовленні дошкільників переважає розмовний дискурс (І.Амзаракова, А.Богущ, Н.Луцан, Н.Мальцева, Л.Михайлова, О.Чернишова). Розмовний дискурс дошкільника – це дискурсивна діяльність, спрямована на живе безпосереднє щоденне

спілкування дітей у процесі реалізації різних видів діяльності. Розмовне мовлення дітей складають передусім «діалогічні» та «монологічні дискурси».

Діалог, на думку вчених (М.Жинкін, І.Зимняя, Т.Ладиженська, О.Леонтьєв, Г.Леушина, Ю.Пассов, С.Рубінштейн, В.Скалкін, Л.Щерба), є основним видом розмовного мовлення, а отже, комунікації і розмовного дискурсу. В науковій літературі терміни «діалог», «діалогічне мовлення», «діалогічне спілкування» вживаються як близькі і взаємозамінні за значенням, оскільки діалогічне мовлення і діалогічне спілкування розглядаються як комунікативний акт, якому властива зміна ролей слухача і мовця. Діалогу властиві ознаки розмовного мовлення: спонтанність реакцій, визначених ситуацією, вільний порядок слів у реченні, повтор слів і частин речень, розмовна лексика і фразеологія, фонетичні скорочення, несподівані формоутворення, незвичне слововживання (І.Гальперін, О.Сиротиніна, Л.Щерба); використання простих, неповних речень, синтаксична незавершеність речень (О.Лаптева, А.Шапіро), вживання вставних конструкцій, недослівне відтворення прямої мови (А.Нікольський); надлишок словесної інформації, уточнювальних зворотів, парафраз (Д.Бараннік); динамізм, зміна тем, еліптичність, непослідовність, клішованість, широке застосування паралінгвістичних засобів (І.Гальперін, Г.Колшанський, Ю.Пассов, Л.Щерба).

На відміну від діалогу, монолог – це продукт «індивідуальної побудови», «організована система втілених у словесну форму думок» (Л.Щерба), які є навмисним впливом на оточуючих. Суттєвими психологічними і лінгвістичними рисами монологічного мовлення називаються розгорнутість висловлювань, незначне місце невербальних засобів передавання інформації, впізнавання мовцем реакції слухача (І.Гальперін, Т.Ладиженська, О.Нечаєва); відсутність неповних речень, синтаксична оформленість, максимальне наближення до літературних норм; послідовність, стрункість, плавність, логічність (А.Миролібов, М.Рахманов, С.Цетлін); наявність літературної лексики, завершеність, розгорнута система когезії (І.Гальперін, Г.Солганік).

Незважаючи, що в основі літературного мовлення лежить монолог, а в основі розмовного – діалог, на значну своєрідність цих форм мовлення і навіть протилежність за окремими критеріями, між монологом і діалогом існує тісний взаємозв'язок. У живому мовленнєвому потоці монолог може містити фрагменти діалогу (цитування, переказ розмови), а в діалозі репліки можуть виглядати розгорнутими висловлюваннями і тоді діалог буде виступати

послідовністю монологів. З такої позиції розмовне мовлення можна визначити як комунікативно-мовленнєвий потік, який розпадається на діалоги, монологи і полілоги з різним ступенем вияву. У спонтанному спілкуванні, у спільній грі діалог між дітьми є монологізованою формою мовлення, монологічним діалогом (І.Амзаракова). За висновками учених (А.Арушанова, Н.Луцан, Г.Чулкова), діалогічний дискурс дошкільників під час гри містить елементарні репліки-судження, репліки-обґрунтування і репліки-твердження. В умовах спеціального навчання вони можуть трансформуватися на повноцінні монологічні висловлювання. Вчені (А.Арушанова, П.Блонський, Н.Варенцова, Н.Кузіна, Н.Луцан, Г.Чулкова) вважають, що навчальне діалогічне спілкування привчає дитину контролювати та уточнювати висловлювання, ставити запитання, аргументувати свій погляд на те чи те явище, доводити свою думку.

Серед комунікативних типів висловлювання в розмовному мовленні дітей важливе місце посідають розповіді, запитання, рольова і мовна гра, твердження і наказ, зауважує І.Амзаракова [1]. Дослідження О.Аматьєвої, С.Хаджирадєвої, Г.Чулкової довели, що репертуар жанрів у діалогічному дискурсі дошкільників може бути широким, різноманітним і комунікативно доцільним. Ними успішно засвоюються формули мовленнєвого етикету - привітання, прощання, подяка, вибачення, прохання, звертання, привертання уваги, знайомство, комплімент, вітання, згода, дозвіл, відмова; діалогічний дискурс успішно збагачується ініціативними висловлюваннями: зустрічними запитаннями, доповненнями, повідомленнями нової інформації, розгортаннями думки, запереченнями.

Мовленнєва поведінка дітей, створювані ними типи та жанри висловлювань, залежать від соціальної ситуації спілкування. Уміння будувати розгорнутий текст пов'язане з умінням структурувати інформацію і передавати її вербально з використанням адекватних лексико-граматичних засобів. Розгорнуте висловлювання реалізується дітьми у вигляді розповідей, прохань, роздумів, пояснень в залежності від мовленнєвого наміру. Жанри розповіді, опису, міркування і роздуму успішно опановуються ними в середньому і старшому віці, що забезпечено достатньо широким колом знань про довкілля, здатністю відтворювати знання про ті події і об'єкти, які знаходяться поза ситуацією говоріння, здатністю відділяти себе від оточення і подій (А.Богущ, Н.Гавриш, О.Запорожець, Г.Леушина, Н.Луцан, А.Омеляненко, Н.Орланова).

Сучасна методика розвитку діалогічного і монологічного українського мовлення в полікультурному просторі ґрунтується на фундаментальних

положеннях психолого-педагогічної науки про єдність чуттєвого і раціонального в пізнанні світу; взаємозв'язок усіх форм мислення – наочно-дійового, наочно-образного і словесно-логічного; взаємозумовленість становлення зв'язного мовлення і логічного мислення. Вчені зауважують на взаємозв'язку і впливові на розвиток розмовного мовлення всіх лінгвістичних шаблів мови – лексичного, орфоепічного, граматичного, стилістичного.

У дошкільній лінгводидактиці глибоко розроблені питання навчання дітей монологічних дискурсів різних жанрів. Аналіз літератури показує, що найбільш дослідженими є теоретико-методичні питання навчання сюжетної розповіді (О.Білан, А.Бородич, Н.Виноградова, Н.Водолага, Л.Ворошніна, В.Гербова, Е.Короткова, Н.Орланова, Л.Пеньєвська, Є.Радіна, О.Смирнова), розвиток умінь складати зв'язні описові висловлювання (А.Зрожевська, М.Коніна, С.Ласунова, Т.Постоян, Н.Смольнікова, О.Соловйова, О.Ушакова, Л.Шадріна та ін.). Менш дослідженою є проблема формування в дітей пояснювального дискурсу (Н.Кузіна, Н.Луцан), розгорнутих висловлювань-міркувань (Н.Семенова, Н.Харченко) і розповідей-роздумів (А.Омеляненко).

Фундаментальними в методиці формування дискурсивної діяльності дошкільників засобами української мови виступають положення, що висвітлюють зв'язок свідомості з розвитком функцій мовлення, формування мовленнєвих умінь і навичок та розвитком мовленнєвої здібності в цілому (П.Гальперін, В.Давидов, Д.Ельконін, С.Рубінштейн, Ф.Сохін, О.Шахнарович). Ключем до розв'язання завдань розвитку мовлення та мислення є активна діяльність дитини в довіллі, накопичення ним уявлень про світ, осмислення зв'язків і залежностей між явищами (П.Блонський, А.Богущ, Є.Тихеева, О.Усова, К.Ушинський). Таким чином, у відповідності до теорії дискурсу в дискурсивній діяльності дитини відбивається її досвід, знання про світ, здатність до аналізу подій і їх відтворення у мовленні.

Найбільш відповідальним аспектом у навчанні нерідної мови є розвиток навичок говоріння. Цей вид мовленнєвої діяльності становить складний мовленнєво-мисленнєвий процес, у якому мовець виявляє весь комплекс мовних, когнітивних, соціокультурних, екстралінгвістичних знань і вмінь. Процес навчання говоріння враховує загальні механізми протікання цього процесу в мовленнєвій діяльності, відтворює сучасні погляди комунікативної лінгвістики на дискурсивну діяльність як на процес мовлення, «зануреного в життя» (Ф.Бацевич). Розуміння дискурсивної діяльності не як механічного

обміну репліками, а як когнітивного процесу, пов'язаного із творенням мовленнєвої поведінки з передавання, оперування і створення нових знань у певних комунікативних обставинах, змушує по-новому подивитися на процес навчання говоріння в умовах комунікації. Відомо, що опорний концепт дискурсу, тобто зміст і форма подання цього змісту, визначають загальний контекст комунікативної ситуації у сукупності всіх елементів – подій, їх учасників, перформативної інформації та «неподій» - обставин, часу, попередніх подій, відносин між комунікантами (Ф.Бацевич, В.Дем'янков, А.Кібрик, О.Кубрякова, О.Селіванова). Тож, моделюючи певні комплекси комунікативних обставин, необхідно задати потрібний у навчальних цілях алгоритм комунікативних подій, у яких діти, мотивовані зовнішніми стимулами, можуть конструювати тексти відповідних видів і жанрів.

Навчання дошкільників говоріння як виду мовленнєвої діяльності на комунікативній основі здійснюється з опорою на спеціальні принципи.

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

Розширення спектру комунікації неодмінно рухається паралельно з постійно розширюваним колом уявлень дітей про довкілля, тому комунікативний компонент мовленнєвої діяльності інтегрується з пізнавальним компонентом. Багатство і різноманітність тематики спілкування, якість створеного мовленнєвого продукту безпосередньо залежить від обсягу знань дітей про довкілля, їх ціннісних настанов, бажань та інтересів.

Принцип інтенційності говоріння. Однією з категоріальних ознак спілкування, говоріння є інтенційність, мотивованість. Як відомо, мовець здійснює комунікацію, тому що у нього є потреба задовольнити свої бажання, вирішити певні життєві проблеми. Внутрішніми, усвідомленими спонуками до мовленнєвих дій виступають мотиви, а зовнішніми заохочувачами є стимули. У навчальному процесі застосовується система продуманих навчальних стимулів, які викликають трансформацію зовнішніх заохочувань у внутрішні інтенції, і тим самим запускають двигун комунікації. Такі суто вікові інтереси і ціннісні орієнтації дошкільників, як спільна діяльність з дорослими і однолітками,

ігрова і творча діяльності, керування у своїй діяльності та в оцінці інших моральними уявленням і етичними інстанціями, інтерес до процесу подолання труднощів, самооцінка, сформованість мотиву співпереживання і співдії виступають чинниками формування мотивації в говорінні.

Навчання говоріння має відбуватися в системі усних вправ, які передбачають мовленнєве завдання і мовленнєвого партнера. Мовленнєве завдання містить мотиваційно-мисленнєвий компонент мовленнєвого механізму, який ставить дитину перед необхідністю здійснювати мовленнєвий вчинок. У ньому дитина не імітує чиєсь мовлення, а створює цілком самостійне висловлювання на основі змісту комунікативної ситуації. Такий вчинок завжди цілеспрямований і мотивований, тому що забезпечується внутрішньою активністю дитини.

Принцип індивідуально-особистісної орієнтації навчання. Для того, щоб дитина ставилася до мови не як до формалізованої системи, а як до знаряддя спілкування, мовленнєві акти, що здійснює дитина, психологічно мають ґрунтуватися на її потребах і життєвому досвіді. Контекст модельованої педагогом мовленнєвої діяльності враховує і будується на тому змісті, який відповідає можливостям віку, психологічним, гендерним особливостям дитини, її емоційної сфери, інтересам і духовним потребам, її соціальним ролям, статусу в колективі, характеру відносин у сім'ї, з іншими дорослими тощо.

Немотивоване навчання мовлення позбавляє його психологічного змісту, бо перетворюється на навчання форми заради форми (І.Зимня, О.Леонтьєв).

Принцип функціональності мовних одиниць. Будь-яка мовна одиниця або мовна форма виконує в процесі говоріння певну функцію, тому в ході навчання української мови забезпечується засвоєння мовних засобів не самих по собі, ізольовано від живого розмовного мовлення, а під кутом зору їх функціональності в різних сферах спілкування, в різних мовленнєвих ситуаціях. Цей принцип визначає адекватний процесові комунікації відбір мовленнєвих засобів і послідовність презентації мовленнєвого матеріалу.

Принцип ситуативності. Мовленнєве спілкування як соціальну діяльність людей характеризує здатність вирішувати соціальні задачі засобами мови в актуальних умовах реального світу і реальної взаємодії, які мають властивість калейдоскопічно змінюватися. Мовцю в різноманітних ситуаціях спілкування потрібно швидко орієнтуватися в зовнішніх обставинах, соціальних і статусних ролях комунікантів, співвідносити свої висловлювання

із системою взаємостосунків співрозмовника і миттєво добирати для ефективного контакту відповідні мовні засоби. Таким чином, комунікація – це постійне орієнтування у ситуативно змінюваних обставинах спілкування. Ситуативність як риса навчальної комунікації забезпечує автоматизацію навички, формує якості гнучкості і динамічності мовленнєвих навичок, здатність до комбінування мовленнєвих засобів і змін мовленнєвих тактик.

Контекстуальність як принцип навчання говоріння. Процес говоріння, дискурс у загальних рисах представляється сумою таких складників, як «висловлювання» і «комунікативна ситуація» (Н.Арутюнова, Ф.Бацевич, В.Варакіна, О.Кубрякова, О.Селіванова). Комунікативна ситуація, або контекст являє собою єдність соціальних, психологічних, прагматичних характеристик умов спілкування та самих комунікантів. Від контексту комунікативної ситуації - часу, місця комунікації, предметного ряду, самих комунікантів, їхнього ставлення один до одного, а також пресупозиції – спільного досвіду, спільних попередніх відомостей про події, явища, речі, - залежить зміст, продуктивність, логічність висловлювання і в цілому успішність комунікації. Зважаючи на те, що саме контекст як провідний компонент мовленнєвого спілкування створює опорний концепт дискурсу, є необхідність з навчальною метою формувати такий контекст комунікативної ситуації, який би забезпечував створення прогнозованого мовленнєвого продукту (тексту), давав очікуваний у дидактичному сенсі зміст із заданою формою втілення.

Принцип жанрового розмаїття. Формування комунікативних навичок відбувається в ситуаціях, які співвідносяться з різними сферами спілкування, з різними типами інформації і потребами мовців. Для навчання говоріння створюються навчальні ситуації для продукування текстів з різною метою, а саме: з інформаційною - запит інформації, повідомлення, підтвердження, згода зі співрозмовником, заперечення; з оцінною - докір, схвалення, похвала, засудження; з етикетною - привітання, вибачення, прощання, знайомство, комплімент; з імперативною - прохання, наказ, обіцянка, заборона, порада.

Принцип одночасного формування навичок мовної і немовної поведінки. Немовні засоби комунікації несуть значний відсоток інформації, подекуди більший, ніж вербальний компонент. Одночасне засвоєння дітьми лінгвістичних (мовних) та екстралінгвістичних і паралінгвістичних (немовних) засобів сприяє формуванню культури спілкування мовленнєвої особистості, ефективнішому досягненню дітьми комунікативного наміру.

Навчання розмовного мовлення доцільно будувати на основі комунікативних і умовно-комунікативних ситуацій, спеціально створених педагогом. В основі навчальних діалогів і монологів лежать реальні життєві ситуації, адже комунікація стає ефективною, якщо зміст ситуації зрозумілий, а мотив близький потребам дошкільників. У навчальних умовах ситуації найчастіше уявні, умовні, штучні: діалог покупця з продавцем, пасажира і кондуктора, пасажира і касира, дитини з «новачком».

На початку навчання діалогічного мовлення вихователь сам складає діалог, розігрує його за ролями і надає як зразок для наслідування. Обов'язково при навчанні репродукувати діалоги використовується прийом описування ситуації, пояснення словесних дій учасників діалогу, коментар до вживання тих або тих мовних засобів, наприклад, ключових слів, етикетних форм, звертань, образної лексики. При репродукуванні діалогів дітьми педагог схвалює і заохочує мовленнєву самостійність дітей, стежить за тим, щоб діти обмінювалися ролями і накопичували різнопланові мовленнєві навички.

Перші спроби створювати діалоги за комунікативною ситуацією мають бути з участю вихователя. Він мусить брати на себе більш складну роль і показувати дітям широкий контекст діалогу, тобто ініціативними репліками розширювати зміст розмови новими мікротемами. Цей прийом не виступає зразком діалогу в повному сенсі, тому що в ньому бере участь дитина і він не надається цілком для наслідування – він є тим змістовим і лінгвістичним матеріалом, з якого збагачуються діалоги дітей.

Вдосконалення навичок діалогізування відбувається в процесі самостійного складання дітьми діалогів на основі комунікативних ситуацій та дидактичних ігор з комунікативною основою. Алгоритм використання навчальних умовно-комунікативних ситуацій такий:

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

Під час застосування комунікативної ситуації як методу навчання діалогічного мовлення вимагається якнайдетальніше словесне описування обставин спілкування для того, щоб забезпечити змістову наповненість

самостійного діалогу, навчити дітей враховувати в комунікації немовні компоненти (статусно-рольові характеристики мовців, мету взаємодії, місце і час контактування, події, обставини тощо).

Основою для створення умовно-комунікативних ситуацій можуть бути картинки, фотографії, малюнки, сюжети літературних творів. Педагог у бесіді допомагає дітям з'ясувати суть унаочненої ситуації, описані в тексті або можливі попередні події, можливий зміст розмови. Після підготовчої бесіди діти призначаються на ролі (наприклад, лікаря – пацієнта) і ставиться мовленнєве завдання: пацієнтові розповісти про своє погане самопочуття, розповісти, що болить горло і голова, а лікарю - розпитати про температуру, про те, як лікувався пацієнт, поради лягти в ліжку, попити теплого чаю.

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

Активізація комунікативної діяльності забезпечується чинниками: - створенням розвивального мовленнєвого середовища в ході реалізації мовленнєвої діяльності дошкільника; - створенням умов для формування потреб і мотивації спілкування; - використанням широкого спектру стимулів спілкування в діадах «дорослий – дитина», «дитина – дитина», «дитина – діти».

Навчання дошкільників дискурсивної діяльності засобами української мови в полікультурному середовищі на комунікативній основі має відбуватися в таких напрямках:

- ознайомлення з типологічними ознаками різноманітних жанрів українського дискурсу: мовленнєвого етикету - вітання, прощання, вибачення, прохання, подяка, привітання, комплімент, дозвіл, згода, відмова; жанрами розмовного дискурсу – повідомлення, розпитування, твердження, заперечення, незгода, судження, обґрунтування;

- комплексно розв'язувати завдання мовленнєвого розвитку дітей у галузі лексики, словотворення, формотворення, синтаксису, що впливає на змістовий і формальний бік комунікативного українського мовлення;

- сприяти засвоєнню вербальних і невербальних форм спілкування та знань про їх функції в мовленні відповідно до норм і правил культури спілкування в полікультурному просторі;

- будувати систему комунікативно-мовленнєвих вправ для оволодіння вміннями використовувати в комунікації українською мовою всі доступні жанри дискурсу на основі знань про мовні засоби, їх місце і роль в інтеракції;

- створювати комунікативні ігрові ситуації, в яких дітьми набувається досвід створення цілісних дискурсів, урахувавши всі доступні параметри комунікативної ситуації й застосовуючи адекватні виражальні засоби мови;

- використовувати комплекс імітаційних, репродуктивних, трансформаційних, продуктивних ігор і вправ з поступовим збільшенням комунікативного навантаження та складності, які забезпечать перенесення набутих знань і навичок у комунікативні ситуації у процесі спілкування.

Література

1. Амзаракова И. П. Языковой мир немецкого ребенка младшего школьного возраста : автореф. дис. на соискание науч. степени докт. филол. наук: спец. 10.02.04 «Германские языки» / И. П. Амзаракова. – М., 2005. – 42 с.

2. Бацевич Ф. С. Основи комунікативної лінгвістики: [навч. посіб.] / Ф. С. Бацевич. – К.: Академія, 2004. – 344 с. – (Альма-матер).

3. Бессонова Л. Е. Коммуникативные аспекты политического дискурса / Л. Е. Бессонова // Ученые записки ТНУ им. В. И. Вернадского. – Серия: филологические науки. – 2004. – Т. 16 (55). – № 1. – С. 22-27.

4. Варакіна В. В. Дискурс як соціально обумовлена форма мовленнєвої взаємодії / В. В. Варакіна // Нова філологія. – 2009. – № 35. – С. 43-46.

5. Демьянков В. З. Лингвистическая интерпритация текста: универсальные и национальные стратегии / В. З. Демьянков // Язык и культура : Факты и ценности. – М. : Языки славянской культуры, 2001. – С. 309-323.

6. Кубрякова Е. С. О понятиях дискурса и дискурсивного анализа в современной лингвистике / Е. С. Кубрякова // Дискурс, речь, речевая деятельность: функциональные и структурные аспекты: сб. обзоров / Е. С. Кубрякова. – М. : ИНИОН РАН, 2000. – С. 7-25.

7. Кучеренко О. И. Чему обучать: тексту или дискурсу? / О. И. Кучеренко // Новые технологии коммуникативного обучения иностранному языку: сб.

науч. трудов. – М., 2000. – Вып. 449. – С. 84-89.

8. Михайлова Л. І. Розвиток розмовного мовлення дітей старшого дошкільного віку : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед.наук: 13.00.02 «Теорія і методика навчання (українська мова)» / Л. І. Михайлова. – Одеса, 2010. – 21 с.