

*О. С. Трифонова, Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д.Ушинського»*

## **ЛІНГВОДИДАКТИЧНА МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННЕВОЇ ОСОБИСТОСТІ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ**

Трифонова О. С.

Лінгводидактична модель формування мовленнєвої особистості дітей старшого дошкільного віку

У статті описано лінгводидактичні принципи й модель формування мовленнєвої особистості дітей старшого дошкільного віку, що містила чотири етапи (номінативно-збагачувальний, дискурсивно-репродуктивний, креативно-комунікативний, рефлексивно-оцінний); визначено педагогічні умови, що впроваджувались на кожному етапі формування мовленнєвої особистості.

*Ключові слова:* мовленнєва особистість дітей старшого дошкільного віку, лінгводидактичні принципи, лінгводидактична модель, педагогічні умови.

Трифонова Е. С.

Лингводидактическая модель формирования речевой личности детей старшего дошкольного возраста

В статье описаны лингводидактические принципы и модель формирования речевой личности детей старшего дошкольного воспитания, охватывающая четыре этапа (номинативно-обогащающий, дискурсивно-репродуктивный, креативно-коммуникативный, рефлексивно-оценочный); определены педагогические условия, которые реализовывались на каждом этапе формирования речевой личности.

*Ключевые слова:* речевая личность детей старшего дошкольного возраста, лингводидактические принципы, лингводидактическая модель, педагогические условия.

Метою статті є обґрунтування лінгводидактичних принципів і моделі формування мовленнєвої особистості дітей старшого дошкільного віку; визначення педагогічних умов.

Насамперед зауважимо, що теоретичними позиціями експериментального дослідження виступили провідні принципи навчання дітей рідної мови та

педагогічні умови формування мовленнєвої особистості дітей старшого дошкільного віку.

У дослідженні дотримувались таких лінгводидактичних принципів: комунікативності (А. М. Богуш, М. С. Вашуленко, І. О. Зимня, Л. О. Калмикова, В. І. Капінос, Т. О. Ладиженська, О. О. Леонтєв, М. Р. Львов, А. К. Маркова, Т. О. Піроженко та ін.), мовленнєвої активності (А. М. Богуш, М. С. Вашуленко, І. О. Зимня, О. Д. Митрофанова, Ю. І. Пассов, О. Н. Хорошковська та ін.), когнітивний, креативний, лінгвосоціокультурологічний принцип (Л. О. Калмикова), народності (І. Огієнко, С. Ф. Русова, В. О. Сухомлинський, М. Г. Стельмахович, К. Д. Ушинський та ін.), розвитку мовлення як творчого самовираження (А. М. Богуш, Л. Березовська, Н. В. Гавриш, Н. В. Горбунова, Л. О. Калмикова), культуровідповідності (М. Бахтін, В. Біблер, Є. В. Бондаревська, А. Дістервег та ін.), оцінка виразності мовлення; розвиток чуття мовлення (А. М. Богуш, Д. Б. Ельконін, Л. О. Калмикова, Л. П. Федоренко та ін.). Схарактеризуємо їх.

Когнітивний принцип передбачав зв'язок формування мовленнєвої особистості старшого дошкільника з пізнанням нею культури рідного народу, практичним опануванням мови. Креативний принцип припускав, що креативність як рівень мовленнєво-творчої обдарованості, здатності до творчості в мовленні є відносно стійкою характеристикою особистості дитини, що евристичність закладена в самому характері мовленнєвих процесів.

Лінгвосоціокультурологічний принцип дозволяв виявити, як дитяче сприйняття дійсності фокусується і фіксується в мові. Він спонукав здійснювати підхід до опанування мови й оволодіння мовленням на соціолінгвістичному й культурному рівнях. Усвідомлення того, що мова – ще й культурний код нації, зумовило підхід до мовленнєвого розвитку дошкільників з урахуванням культурної спадщини, яка зберігається майже в кожній одиниці мови. Соціокультурні та етнокультурні положення передбачають насамперед акцентування на тексті як на трансляторі національної культури. Увага до образних засобів мови, передусім до метафор і образних виразів, до феномена

мовної гри, до кліше й стереотипів в українській мові, до фразеологізмів, увага до всього того, що визначає етноментальну картину світу і входить до віками накопиченого культурного коду рідної мови [4, с. 299].

Згідно з принципом оцінки виразності мовлення, збагачували мовлення старших дошкільників образними виразами, епітетами, фразеологізмами: «слово одухотворяє» (за В.О.Сухомлинським), тобто розвивали в дитини відчуття, переживання нею найтонших відтінків, пахощів, емоційного й виразного підтексту слова, коли людина « немовби пробуджує дрімотні сили розуму» [10, с. 547]. Ураховуючи рекомендації Л.О.Калмикової, у дітей «викарбовували усі мовні засоби вираження модальності, експресії, емоційної виразності, стилістичної доцільності використання одиниць мови в мовленні» [4, с. 287], що водночас впливало на розвиток емоційно-вольової сфери психіки дітей старшого дошкільного віку.

Принцип «чуття мови» вимагав усвідомленого оволодіння дітьми старшого дошкільного віку різних мовних засобів і поступового переведення на рівень неусвідомленого (автоматичного) володіння рідною мовою, внаслідок чого й відбуватиметься формування «чуття мови» [12, с. 13], [8, с. 236-237]. За Л.П.Федоренко, «чуття мови набувається шляхом наслідування мовців, запам'ятання мовлення, що звучить у довкіллі» [13, с. 16]. За словами вченої, довкілля – це світ текстів, що ми чуємо, слухаємо, вимовляємо; саме вони створюють атмосферу, в якій живе, дихає і розвивається дитина: «Мовлення засвоюється лише тоді, коли набувається здібність запам'ятовувати традицію поєднання мовних одиниць у потоці мовлення, в дискурсі, тексті. Це й означає – засвоювати норму правильного мовлення, розвивати «мовне чуття» [13, с. 24]. Відповідно до цього принципу в дослідженні максимально використовувались різні жанри літературного дискурсу.

Принцип комунікативності «передбачає вивчення мови із початкової стадії навчання в природних для спілкування цілях і функціях чи максимально наближених до них. Вона ... підпорядковує собі всі аспекти навчання – співвідношення знань з уміннями й навичками, вибір прийомів навчання...» [6,

с. 10-11]. Водночас на практиці реалізації принципу комунікативності в навчальному процесі не втратило своєї актуальності застереження О.О.Леонтьєва щодо можливості «спрощеного розуміння комунікативного навчання», що полягає у «зведенні проблеми комунікативності до організації природного спілкування на заняттях і до задоволення комунікативних потреб окремої особистості» [7, с. 319]. Означений принцип передбачав дотримання в навчально-мовленнєвій практиці основних характеристик і умов природного процесу спілкування: мотивування висловлювань, конкретної адресованості, ситуативності, емоціонального забарвлення тощо. Відповідно до рекомендацій Ю. М. Караулова, реалізація цього принципу забезпечувала, по-перше, перехід із рольового спілкування з дітьми на спілкування особистісне; по-друге, використання трьох способів спілкування (інтерактивний, перцептивний, інформаційний); по-третє, забезпечення комунікативної потреби дитини у спілкуванні [5, с. 40-41]. Цей принцип забезпечував реалізацію кінцевої мети навчання рідної мови – формування комунікативної компетенції й розвиток мовленнєвої особистості старшого дошкільника.

Принцип ситуативності є природним продовженням принципу комунікативності й акцентується не на відтворенні за допомогою засобів наочності чи словесних описів фрагментів дійсності, а на створенні ситуацій як «системи взаємовідносин тих, хто навчається [11, с. 55]. З огляду на це означений принцип дозволив використати в дослідженні різні ситуації (комунікативні, мовленнєві, ситуації оцінки, ситуації контролю), що допомагали сформувати дитину як комунікативно-мовленнєву особистість.

Принцип розвитку мовлення як засобу самовираження пов'язаний із тим, що людина живе та формується як особистість у спілкуванні з іншими людьми. Оволодіваючи предметним світом, вступаючи в партнерські відносини з довколишніми, дитина у спілкуванні і спільній діяльності пізнає світ. У процесі оволодіння мовленнєвими конструкціями відбувається становлення самосвідомості, здійснюється процес самоідентифікації, формується ставлення до світу і самого себе, що яскраво відображається в мовленнєвій компетенції

дитини. Відкриття дитиною себе світу засобом мови послідовно проходить декілька етапів, що хронологічно співпадають із віковими періодами розвитку. Динаміка формування мовлення в онтогенезі яскраво демонструє поступову появу комунікативних навичок та рівень розвитку здібностей дитини до вербального самовираження. Вбираючи в себе знання, відображені в мовленні, дитина вибудовує власний внутрішній світ, або мікрокосм, формує себе як особистість.

Термін «самовираження» тлумачиться як: „дія за значенням самовиражатися, розкривати своє «Я», свою індивідуальність; виявляти (переважно у художній творчості, в художньому образі) свої думки, настрої, переконання” [2, с. 1098].

Процес самовираження допомагає людині комплексно подати себе і свою діяльність іншим людям і одержати від цього задоволення, пережити ситуацію успіху. Чинники, які позитивно впливають на розвиток творчого мовленнєвого самовираження, – це врахування індивідуальних властивостей дітей, адекватність у виборі методів, форм і засобів творчої діяльності, створення умов для свободи самовираження. Творче самовираження дитини дошкільного віку А. М. Богуш розуміє як уміння розкрити своє власне «Я», виявити у творчій розповіді свою індивідуальність і неповторність стосовно інших дітей; це вміння передати через засоби художньої виразності (мовні і немовні) свої емоції і почуття, свій натрій і переживання, свої власні думки і фантазії; вміння дитини шляхом творчого пошуку знаходити нове вирішення даної проблеми, вміння творчо та оригінально мислити, передавати свої думки словами і діями, створювати нестандартні мовленнєво-ігрові ситуації [1, с. 103].

Оскільки саме дошкільний вік є періодом становлення особистості, закладання бази її культури, формування вміння виражати мовленнєвими конструктами свої життєві враження й ціннісне ставлення до довкілля та власного «Я», особливої значущості набуває вивчення витоків цих процесів у ранньому онтогенезі. Важливою особливістю компетентнісної парадигми дошкільної освіти є зміщення акцентів із дорослого як носія вимог,

приписувача дій і авторитетного експерта стосовно дитини як активного суб'єкта життєдіяльності. Дитиноцентризм передбачає оптимізацію навчально-виховного процесу в напрямі посилення уваги до потреб, інтересів, можливостей зростаючої особистості [3, с. 153].

Особистісне самовираження є процесом розгортання дошкільником своєї активної життєдіяльності, індивідуальної форми свого соціального буття. На зміст і динаміку цього процесу суттєво впливають статево-вікові особливості та стиль спілкування суб'єктів взаємодії в системі «дитина-дорослий». Остання слугує моделлю для мовленнєвого самовираження дошкільника, становлення його в якості мовленнєвої особистості.

Культурологічний принцип – означає навчання в контексті культури, орієнтацію освіти на характер і цінності культури, на засвоєння її досягнень і її відтворення, на прийняття соціокультурних норм і включення людини в її подальший розвиток (А. Дистервег). Означений принцип характеризує ставлення до дитинства як культурного феномена, до вихователя – як посередника між дитиною та культурою, а дошкільного навчального закладу – як національно-культурного середовища. Цей принцип забезпечував навчання рідної мови крізь призму поняття «культура», що є певною сферою, де людина може проявити свою індивідуальність у творчості. Дитина старшого дошкільного віку в культурі може створювати поле, в якому розгортаються її власні рівні духовного розвитку в ситуації вибору, де вона отримує нову культуру і звільняється від старої. Таким «полем», за Д. І. Фельдштейном, «є творчість як характеристика субкультури дитини» [14]. Відповідно до цього означений принцип передбачав формування естетичної культури дітей старшого дошкільного віку, їхньої здібності сприймати, відчувати твори мистецтва через різноманітні форми спілкування з фольклорними й літературними текстами, виховання в них інтересу до різних жанрів, зацікавленості творчими завданнями, що сприяло самовизначенню у світі культури і творчій мовленнєвій самореалізації. Задля цього було дібрано

літературні й фольклорні тексти, за допомогою яких залучали старших дошкільників до культури свого народу і водночас розвивали рідне мовлення.

Принцип максимальної активізації передбачав навчання рідної мови як мовленнєвої діяльності, тобто занурення дітей в різноманітні види мовленнєвої діяльності (заняття, ігри, вправи, театральні-ігрові, художньо-мовленнєві, комунікативно-мовленнєві, мовленнєво-ігрові діяльності і т. ін.).

Принцип народності передбачав прищеплення дітям любові до народного слова «через широке використання всіх видів і жанрів українського фольклору, засвоєння молоддю народного мовленнєвого етикету» [9, с. 19-23.], виховання любові до рідного слова, яке є втіленням ментальності народу, до його культури, традицій.

У дослідженні було розроблено лінгводидактичну модель формування мовленнєвої особистості дітей старшого дошкільного віку. Учені (Б. С. Гершунський, А. Б. Горстко, В. І. Міхеєва, І. Б. Новік, Л. Т. Турбович, В. А. Штофф та ін.) виокремлюють три взаємопов'язаних критерії наукової значущості моделі: простота, наочність, інформаційний зміст. Саме тому в презентованій нами моделі відображено мету, зміст навчально-виховного процесу, форми, методи, прийоми організації роботи, педагогічні умови та етапи протікання процесу формування мовленнєвої особистості дітей старшого дошкільного віку. Лінгводидактична модель формування мовленнєвої особистості дітей старшого дошкільного віку містить чотири етапи: номінативно-збагачувальний, дискурсивно-репродуктивний, креативно-комунікативний, рефлексивно-оцінний. Зауважимо, що експериментальному навчанню передував пропедевтичний етап, спрямований на підготовку вихователів до проведення експериментальної роботи та забезпечення навчально-виховного процесу необхідним експериментальним матеріалом. Усвідомлюючи, що успіх навчання залежить від підготовки педагогічних кадрів, було проведено пропедевтичну роботу з вихователями старших груп (консультації, круглий стіл, практичні заняття), в процесі якої вони одержували основні знання з досліджуваної проблеми (комунікативно-мовленнєві

середовище як умова ефективного формування мовленнєвої особистості старшого дошкільника; етапи формування мовленнєвої особистості старшого дошкільника; діагностика рівнів сформованості мовленнєвої особистості дітей старшого дошкільного віку тощо), відпрацьовували вміння, що необхідні для успішної реалізації експериментальної методики формування мовленнєвої особистості дітей старшого дошкільного віку.

На цьому етапі було складено тлумачний словничок фразеологізмів; розроблено конспекти занять з улюбленими для дітей героями (дідусь Громовичок, чаклун Добрунчик, Мрійник, Красномовник, брати Правдивчик і Неправдивчик), складено тексти вправ, ігор, театральних вистав тощо.

Теоретичним підґрунтям проведення експериментального дослідження стали твердження вчених (А. М. Богуш, М. С. Вашуленко, І. П. Гудзик, Н. І. Луцан, С. Ф. Русова, В. О. Сухомлинський, Л. І. Фесенко та ін.) про те, що художній текст є одним із провідних засобів розвитку зв'язного мовлення дітей; художній ефект тексту може виникнути тільки в процесі розвитку зв'язного мовлення, у процесі «оживлення» художнього тексту, перетворення його на дискурс (Ю. М. Лотман). На переконання М. С. Вашуленка, слабкою стороною традиційної системи навчання мови було розрізнене засвоєння дітьми знань, що належать до різних рівнів мовної системи, а також відсутності їх функціональної спрямованості. Причиною цього була слабка опора на текст. Через твори усної народної творчості відбувається збагачення й активізація словника дітей образними виразами, метафорами, епітетами тощо; вірші сприяють розвитку виразності мовлення, а оповідання та казки – розвитку зв'язного дискурсивного мовлення. Крім того, художні твори, що містять діалогічні вставки, дають дітям зразки діалогів, створюють ситуації, сприятливі для створення різних типів дискурсу. З огляду на це було дібрано фольклорні (загадки, прислів'я, примовки та ін.) й літературні тексти (вірші, оповідання, казки).

Метою першого – номінативно-збагачувального етапу було ознайомлення дітей з текстами народних казок, оповідань, віршів як українських, так і



зарубіжних письменників, збагачення словника дітей образними виразами, фразеологізмами, епітетами, антонімами, текстами зачинів і кінцівок, мовними і немовними засобами виразності, формулами мовленнєвого етикету. Змістовий аспект роботи на цьому етапі передбачав: читання і розповідання казок оповідань, віршів, бесіда за змістом прочитаного, відтворення дій героїв казок, порівняльний опис героїв казок, дидактичні ігри і вправи, мовленнєві етюди, ігрові мовленнєві ситуації. Провідною формою роботи на першому етапі були заняття з розвитку мовлення та художньої літератури; провідними видами діяльності – мовленнєво-ігрова й художньо-мовленнєва.

Зазначимо, що у другій половині дня активно застосовувалися такі види роботи, як мовленнєві етюди («Легідний промінчик»), дидактичні вправи («Скажи по-іншому»), дидактичні («Скажи пестливо», «Діалог із дідусем Громовичком», «Утвори слово», «Утвори слово-ознаку», «Скажи навпаки», «Змагання із лісовими героями») й народні («Бук і дуб») ігри, спрямовані на збагачення лексичного запасу (добір епітетів, синонімів; вживання дітьми іменників, прикметників, дієслів, прислівників; розвиток уміння дитини утворювати нові слова за допомогою зменшувально-пестливих суфіксів тощо), збагачення дітей формулами мовленнєвого етикету та ін..

На цьому етапі реалізовувалась така педагогічна умова, як інтеракція стратегічних напрямів мовленнєвого розвитку дитини (діалогічне й монологічне мовлення, словник, спілкування) в різних видах мовленнєвої діяльності (навчально-мовленнєва, комунікативно-мовленнєва, художньо-мовленнєва, мовленнєво-ігрова, мовленнєвотворча).

Другий – дискурсивно-репродуктивний етап був спрямований на формування вмінь будувати діалог, полілог, уміння дітей складати різні типи монологічних дискурсів.

Змістовим аспектом другого етапу виступили: ігри-заняття, інсценування, ігри-драматизації, дидактичні ігри, мовленнєво-ігрові, мовленнєві ситуації.

Провідною формою роботи на першому етапі були заняття з розвитку мовлення та інтегровані заняття; провідними видами діяльності – навчально-

мовленнєва й мовленнєво-ігрова. Насамперед увага була звернена на формування вміння будувати діалог. У процесі занять використовувалися оповідання, вірші, казки, в яких є діалоги: О. Буцень «Маленькі помічниці», В. Сухомлинський «Я вирощу внучку, дідусю», К. Чуковський «Телефон», Грицько Бойко «Провалився по коліна», «Де порвав штани», «Знайду», П. Воронько «Оленка маленька», М. Людкевич «Біля годівниці», Є. Гуцало «Без дороги ходить дощ», К. Перелісна «Брехлива киця» та ін.

Зауважимо, що в основу експериментальної роботи на другому етапі з метою формування вмінь у дітей створювати різні типи дискурсів була покладена система вправ за такими групами: 1) відтворювальні (питально-відповідні вправи, вправи на використання реактивних та ініціативних реплік, вправи-трансформації, що застосовувалися безпосередньо після сприйняття тексту: – повторіть репліку з прослуханого тексту; – прослухайте діалог і відтворіть його; – дайте відповідь на запитання за змістом тексту); 2) конструктивні (були спрямовані на формування в дітей мовленнєвих умінь: розігрування самостійно створених діалогів відповідно до ситуації спілкування; складання діалогів за змістом прочитаного тексту; розігрування діалогу з використанням формул мовленнєвого етикету).

Важливою умовою ефективного формування мовленнєвої особистості дітей старшого дошкільного віку було забезпечення кожній дитині «психологічного» комфорту, емоційного благополуччя, стану душевної рівноваги. З цією метою в дослідженні використовувались у другій половині дня різноманітні уявні ситуації («Злиття з природою»), народні рухливі ігри (Гра у ворона, «Зайчику, зайчику» (за С. Ф. Русовою), «Петре, Петре...», «Ластівка», «Бабуся»).

На цьому етапі реалізовувалась педагогічна умова «стимулювання дітей до використання образно-виразних засобів та формул мовленнєвого етикету у процесі продукування зв'язних діалогічних і монологічних висловлювань».

Третій, креативно-комунікативний етап дослідження передбачав формування в дітей вміння складати творчі розповіді, творчо самовиражатись у мовленнєво-ігрових ситуаціях.

Змістовим аспектом роботи третього етапу виступили: ігрові комунікативні ситуації, комунікативні ігрові вправи, мовленнєві казкові ситуації, театралізовані ігри і вистави, драматизація, мовленнєві імпровізації, «листування». Провідною формою роботи на третьому етапі були заняття з розвитку мовлення та інтегровані заняття; провідними видами діяльності – мовленнєво-ігрова й мовленнєвотворча.

На цьому етапі активно застосовувалися комунікативно-ігрові вправи, які розуміємо як такі, що впливають на розвиток умінь і навичок осмисленого повноцінного мовлення, що виникає та існує в умовах природного спілкування («Оголошення лісових друзів», «Мої фантазії», «Заверши казку», «Слово як квітка»).

На цьому етапі реалізовувалась така педагогічна умова, як створення емоційно-позитивного розвивального мовленнєвого середовища для творчих мовленнєвих проявів дитини.

Метою четвертого – рефлексивно-оцінного етапу було формування вміння дитини оцінювати й контролювати власне мовлення.

Змістовий аспект роботи на цьому етапі передбачав: комунікативно-ігрові мовленнєві ситуації («Зустріч з другом»), ситуації-змагання («Назви більше?»), ситуації-обґрунтування («Так – ні? Обґрунтуй!»), ситуації оцінки («Чи правильно Неправдивчик сказав?», «Чи правильно Неправдивчик домовився з друзями?»), ситуації контролю, словесні ігри, творчі ігри, сюжетно-рольові ігри. Зауважимо, що у другій половині дня впродовж року постійно організовувалися ігри-драматизації, інсценування за змістом вивчених на заняттях з художньої літератури творів. Особливу увагу звертали на те, щоб діти використовували у своєму висловлюванні образні вирази, зачини, кінцівки тощо, за допомогою немовних засобів виразності мовлення зображували в

ігрових діях героїв творів. Глядачі відгадували, з якого твору герой, оцінювали дії і мовлення того, хто презентував свого героя.

Окрім того максимально використовувалися комунікативно-мовленнєві ситуації «Я йду до школи», «В магазині», «У лікарні», «Розмова з другом», «Пограй зі мною» та інші, які стимулювали дітей до виловлювання.

Провідною формою роботи на четвертому етапі були заняття з розвитку мовлення та інтегровані заняття; провідним видом діяльності - комунікативно-мовленнєва.

Педагогічною умовою на цьому етапі виступили: занурення дітей в активне комунікативно-мовленнєве середовище оцінно-контрольної спрямованості.

Отже, результати прикінцевого етапу дослідження підтвердили ефективність розробленої лінгводидактичної моделі формування мовленнєвої особистості дітей старшого дошкільного віку.

## Література

1. **Богущ А. М.**, Березовська Л. М. Творче самовираження дошкільників у художньо-мовленнєвій діяльності [Монографія]. – Одеса : М. П. Черкасов, 2008. – 203с.
2. **Великий** тлумачний словник сучасної української мови / Під ред. В. Т. Бусел. – К. : ВТФ Перун, 2001. – 1440с.
3. **Горбунова Н. В.** Теорія та методика розвитку словника дітей старшого дошкільного віку: Дис... д-ра пед. наук. – 13.00.02 – теорія та методика навчання (українська мова). – Ялта, 2011. – 505с.
4. **Калмикова Л. О.** Психологія формування мовленнєвої діяльності у дітей дошкільного віку [монографія] / Лариса Олександрівна Калмикова. – К.: Фенікс, 2008. – 497с.
5. **Караулов Ю. Н.** Русский язык и языковая личность / Отв. ред. Шмелев Д. Н. – М. : Наука, 1987. – 261 с.

6. **Костомаров В. Г.**, Митрофанова О. Д. Методическое руководство для преподавателей русского языка как иностранного: 3-е изд. – М. : Русский язык, 1984. – 160с.

7. **Леонтьев А. А.** Язык и речевая деятельность в общей и педагогической психологии. Избранные психологические труды. – Воронеж, 2001. – 446 с.

8. **Львов М. Р.** Словарь-справочник по методике русского языка. – М. : Просвещение, 1998. – 239 с.

9. **Стельмахович М. Г.** Етнопедagogічні основи методики української мови // Українська мова і література в школі. – 1993. – № 5-6. – С. 19 – 23.

10. **Сухомлинський В. О.** Вибрані твори в 5 томах. – Т.3. – К. : Радянська школа, 1977. – 670 с.

11. **Сухомлинский В. А.** Как воспитать настоящего человека / Сост. О. В. Сухомлинская. – М. : Педагогика, 1989. – 288 с.

12. **Федоренко Л. П.** Закономерности усвоения родной речи: Учебное пособие для студентов педагогических институтов. – М. : Просвещение, 1984. – 159 с.

13. **Федоренко Л. П.** Анализ теории и практики методики обучения русскому языку: Учебное пособие. – Курск : изд. КГПИ, 1994. – 205 с.

14. **Фельдштейн Д. И.** Детство как социально-психологический феномен и особое состояние развития // Вопросы психологии. – 1998. – № 1. – С. 3 – 20.

Tryfonova O. S.

Linguodidactical Model of Senior Pre-School Age Children's Speech Personality Development

In the article the linguodidactical foundations and the model (the model consists of four stages: nominative-enriched, discourse-reproductive, creative-communicative and reflexive-evaluative) of senior pre-school age children's speech personality development have been depicted; the pedagogical conditions of the development of speech personality have been determined.

Key words: senior pre-school age children's speech personality, linguodidactical foundations, linguodidactical model, pedagogical conditions.

## Відомості про автора

*Трифорова Олена Сергіївна* – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри теорії і методики дошкільної освіти факультету дошкільної педагогіки та психології Інституту дошкільної та спеціальної освіти Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д.Ушинського». Основні наукові інтереси зосереджено навколо проблематики формування мовленнєвої особистості дітей дошкільного віку.

Стаття надійшла до редакції 06.12.2012 р.

Прийнято до друку 21.12.2012 р.