

УДК 372.461

Горбунова Н.В.

## ДІЯЛЬНІСНО-КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД ДО ОРГАНІЗАЦІЇ СЛОВНИКОВОЇ РОБОТИ

**Анотація.** Горбунова Н.В. Діяльнісно-компетентнісний підхід до організації словникової роботи. У статті висвітлюється сутність діяльнісно-компетентнісного підходу до організації словникової роботи в дошкільних навчальних закладах. Зазначає, що аналіз сучасних наукових підходів до проблеми розвитку словника дітей дошкільного віку вимагає її розглядання як цілісної системи з урахуванням єдності мовлення й діяльності, індивідуальних рис особистості дитини та забезпечення лексичної компетентності.

**Ключові слова:** діяльнісно-компетентнісний підхід, словникова робота, дошкільний заклад, цілісна система, лексична компетентність.

**Аннотация.** Горбунова Н.В. Деятельностно-компетентностный подход к организации словарной работы. В статье раскрывается сущность деятельностно-компетентностного подхода к организации словарной работы в дошкольных учебных учреждениях. Отмечает, что анализ современных научных подходов к проблеме развития словаря детей дошкольного возраста требует ее рассмотрения как целостной системы с учетом единства речи и деятельности, индивидуальных черт личности ребенка и обеспечения лексической компетентности.

**Ключевые слова:** деятельностно-компетентностный подход, словарная работа, дошкольное учреждение, целостная система, лексическая компетентность.

**Summary.** Gorbunova N.V. Activity-competence approach to vocabulary work organization. The article reveals the essence of action-competence approach to the organization of the vocabulary work in preschool educational institutions. Also it is noted that the analysis of modern scientific approaches to the development of vocabulary work of preschool children requires its consideration as an integrated system, taking into account the unity of speech and action, individual personality features of the child and providing lexical competence.

**Key words:** activity-competence approach, vocabulary work, preschool, an integrated system, the lexical competence.

*Постановка проблеми.* Організація словникової роботи має враховувати різні наукові підходи як до вивчення, так і власне до практики. Підставами, що спонукали до визначення саме діяльнісного підходу до організації лексичної роботи в дошкільних навчальних закладах, є фундаментальні положення, що, по-перше, розвиток словника відбувається в мовленнєвій діяльності, що супроводжує інші види діяльності; а по-друге, процес засвоєння словника має діяльнісну природу.

*Аналіз останніх досліджень і публікацій.* Основні положення теорії діяльності знайшли відображення в працях філософів (В. Іванов, Е. Ільєнков, М. Каган, П. Копнін, Є. Юдіна), психологів (М. Басов, В. Давидов, Д. Ельконін, І. Зимня, О. Леонтьєв, С. Рубінштейн). Психологічний аспект означеної проблеми найбільш повно відображено в працях А. Асмолова, Л. Виготського, П. Гальперіна, В. Гордон, В. Зінченко, О. Леонтьєва, А. Петровського.

Проблеми компетентнісного підходу досліджували такі українські науковці, як Н. Бібік, А. Богуш, В. Болотов, О. Локшина, А. Овчарук, Л. Паращенко, О. Пометун, О. Савченко, І. Тараненко, Г. Фрейман.

*Формулювання цілей статті.* Метою статті є визначення сутності діялісно-компетентнісного підходу до організації словникової роботи в дошкільних навчальних закладах.

*Виклад основного матеріалу дослідження.* Поняття діяльності у філософському плані висхідне до ідей Г. Гегеля. У словникових джерелах феномен „діяльність” визначається як різновид активності, характерний для людини; спосіб буття людини, здатність її змінювати дійсність; динамічна модель взаємодії, кореляції об’єкта з об’єктивною реальністю, у процесі якої виникає репродукція – втілення в об’єкті психічної моделі, реалізації відношень самого суб’єкта до об’єктивної дійсності; спосіб існування людини, всебічний процес перетворення нею навколишньої та соціальної реальності у відповідності з її потребами, метою й завданнями; специфічна людська та предметно спрямована активність особистості [2].

За М. Каганом, людська діяльність є дворівневою біосоціальною системою: біологічна життєдіяльність залишається матеріальною базою, на якій будується споруда соціокультурної діяльності. Людина спрямовує свою життєдіяльність у потрібному їй руслі, робить предметом своєї волі й пізнання. У цьому розумінні людська діяльність може бути визначена як активність суб’єкта, спрямована на об’єкти чи інші суб’єкти, а сама людина – розглядатись як суб’єкт діяльності. Отже, філософське розуміння діяльності нерозривно пов’язане з активністю людини, її творчим перетворенням середовища, в якому вона живе [4]. Цю думку продовжує С. Рубінштейн, визначаючи надзвичайну

єдність діяльності людини та особистості як суб'єкта діяльності. Психологічні механізми цього взаємозв'язку автор пояснює через принцип детермінізму: зовнішні причини діють лише через внутрішні умови того, на кого чи на що ці зовнішні впливи спрямовано [7].

Отже, діяльність – це активна взаємодія з довкіллям, у процесі якої індивід виступає як суб'єкт, який цілеспрямовано впливає на об'єкт, задовольняє свої потреби. Для нашого дослідження діяльність – засіб, умови й джерело збагачення словника. Конкретизуємо сказане стосовно різних видів діяльності.

Усе життя дитини супроводжується різними видами діяльності, у процесі яких вона набуває певних знань, здійснюється психічний розвиток, збагачення форм пізнання довкілля, засвоєння суспільного досвіду, норм і правил взаємовідносин між людьми, відбувається соціалізація. З розвитком дитини розвивається й сама діяльність, з'являються нові, більш складні види діяльності; на кожному віковому етапі розвитку дошкільника є своя провідна діяльність.

Значущою є мовленнєва діяльність, що визначається як процес використання мови для спілкування під час будь-якої іншої людської діяльності; специфічний вид діяльності (деяка абстракція), що не співвідноситься безпосередньо з „класичними” видами діяльності (пізнавальною, ігровою, навчальною). Мовленнєва діяльність у формі окремих мовленнєвих дій обслуговує всі види діяльності, входячи до складу актів трудової, ігрової, пізнавальної діяльності. Цей вид діяльності як такий має місце лише тоді, коли мовлення самоцінне, коли мотив, лежить в її основі і спонукає її, не може бути задоволений іншим способом, окрім мовленнєвого.

Отже, мовленнєва діяльність може виступати або ж як цілком самостійна діяльність зі специфічною мотивацією, при цьому її складовими виступають мовленнєві дії, що мають за мету підпорядкованість загальній меті діяльності; мовленнєві операції (різні, відповідно до умов) або мовленнєві дії, що входять до складу інших немовленнєвих дій. Отже, до структури мовленнєвої діяльності входять мовленнєвий акт, мовленнєва ситуація, які повинні стати предметом їх розвитку далі.

Ф. де Сосюр розрізняв мовну і мовленнєву діяльність. Мовна діяльність передбачає діяльність із теоретичним мовним матеріалом, системою мови. Цей вид діяльності є водночас і суспільним продуктом, і сукупністю необхідних умовностей, прийнятих у суспільстві для забезпечення реалізації мовної здатності індивідами, тобто вона належить як до царини індивідуального, так і до царини суспільного. Вивчення мовної діяльності, на думку науковця, поділяється на дві частини: перша, найголовніша, за свій предмет має саму мову як суспільну по суті та незалежну від індивіда: це наука виключно психічна (мовна діяльність). Друга частина, другорядна, має за свій предмет

індивідуальний аспект мовної діяльності, тобто мовлення, вона психофізична (мовленнєва діяльність) [8, с. 32].

Основою мовленнєвої діяльності є мова, водночас і вона, і мовленнєва діяльність тісно пов'язані між собою, зумовлюють одна одну, оскільки мова є необхідною, щоб мовлення було зрозумілим і результативним, з іншого боку, мовлення необхідне, щоб сформувалася мова. Отже, в історичному плані „факт мовлення” завжди передуює мові. Проте, тільки слухаючи інших, ми навчаємося своєї рідної мови. Завдяки мовленню мова розвивається, у людини змінюються і формуються мовні навички від вражень, отриманих під час слухання інших [8, с. 32].

Л. Щерба у статті „Про потрійний аспект мовних явищ та про експеримент у мовознавстві” виокремив три аспекти мовних явищ: мовленнєва діяльність – процеси говоріння і розуміння; мовні системи – словники та граматики мов; мовний матеріал – сукупність усього того, що мовиться і розуміється цією спільнотою [9].

За О. Леонтєвим, мовленнєва діяльність – це процес використання мови для спілкування під час будь-якої іншої людської діяльності; ланцюг мовленнєвих дій, що обслуговують усі інші види діяльності та входять до їх структури [5, с. 27]. Водночас, мовленнєва діяльність, як така, має місце тоді, коли мовлення самоцінне, коли мотив мовленнєвої діяльності не може бути задоволений ніяким способом, окрім мовленнєвого [5, с. 63].

О. Леонтєв виокремлює ознаки мовленнєвої діяльності: предметність мовленнєвої діяльності, вона відбувається у конкретному докільці, в реально наявному об'єктивному світі; цілеспрямованість мовленнєвої діяльності, яка означає, що будь-який акт діяльності характеризується кінцевою метою, а будь-яка дія – проміжною ціллю, що плануються суб'єктом наперед; мотивованість мовленнєвої діяльності: кожний акт будь-якої діяльності стимулюється декількома мотивами, що зливаються в єдине ціле; ієрархічна (вертикальна) організація мовленнєвої діяльності, що передбачає ієрархічну організацію її одиниць; фазна (горизонтальна) організація діяльності [5, с. 49-50].

За І. Зимньою, мовленнєва діяльність – це процес активної, цілеспрямованої, опосередкованої мовою і зумовленої ситуацією спілкування взаємодії людей між собою [3, с. 28]. На відміну від О. Леонтєва, І. Зимня вважає, що мовленнєва діяльність може бути окремим самостійним видом діяльності; активним, цілеспрямованим, мотивованим, предметним (змістовим) процесом видавання чи прийняття сформованої і сформульованої завдяки мові інформації, спрямованої на задоволення комунікативно-пізнавальної потреби людини у процесі спілкування.

Мовленнєва діяльність визначається взаємодією трьох чинників – знанням одиниць мови та правил її сполучення, навичками користування цими

одинацями та правилами, комбінаційним умінням використовувати наявні знання для вираження нової думки в новій ситуації [3, с. 11].

Провідною й основною функцією мовленнєвої діяльності є комунікативна, що забезпечує єдність спілкування й узагальнення в мовленнєвій комунікації. Значущою є також функція оволодіння суспільно-історичним досвідом людства.

Специфікою мовленнєвої діяльності є те, що її знаряддям виступають знаки мови. Найважливішою особливістю мовленнєвої діяльності є її яскраво виражений соціальний характер, оскільки вона здійснює соціальну взаємодію між людьми у процесі комунікації, спілкування.

До структури мовленнєвої діяльності, на думку психологів (І.Зимня) [3], входять: мовленнєві дії, мовленнєві операції, мовленнєвий акт, мовленнєва ситуація. За І.Зимньою, структура мовленнєвої діяльності включає: мову (засіб здійснення діяльності, сукупність усіх мовних ресурсів, а також правил їх реконструювання; соціально-культурне надбання); мовлення (сукупність способів здійснення діяльності; види мовленнєвої діяльності: говоріння, слухання, читання, письмо; культурно-історичний досвід уживання мови); мовленнєва здібність (сукупність індивідуальних привласнень мови та видів мовлення з культурно-історичного досвіду суспільства; передумови здійснення мовленнєвої діяльності); об'єкт мовленнєвої діяльності (мовленнєві дії індивідів та їх продукти (для рецептивної діяльності); внутрішній стан індивіда (для продуктивної); мовленнєві дії (сукупність систем мовленнєвих дій, що виконуються у процесі мовленнєвої діяльності; динамічний аспект мовленнєвої діяльності; зовнішні впливи, що стимулюють мовленнєву діяльність); продукт мовленнєвої діяльності (все те, що сказано і написано (у ході продуктивної діяльності); зміна внутрішнього стану індивідів (у ході рецептивної діяльності) [3].

Одним із видів мовленнєвої діяльності є художньо-мовленнєва діяльність, тобто діяльність, пов'язана зі сприйманням літературних творів, виконанням їх, відтворенням, супроводжується образним, виразним мовленням, словесною творчістю (А. Богуш) [1]. Ключовими напрямками в організації художньо-мовленнєвої діяльності є розвиток художньо-естетичного сприймання та словесної творчості; розвиток мовлення, виховання культури мовлення; літературознавча підготовка; збагачення емоційно-чуттєвого, когнітивного досвіду. Змістовою стороною художньо-мовленнєвої діяльності є формування різних видів компетенцій: художньо-мовленнєвої, когнітивно-мовленнєвої, виразно-емоційної, поетично-емоційної, оцінно-етичної, театральної-ігрової.

Важливою в аспекті розвитку словника дітей є мовленнєво-ігрова діяльність, яку Н.Луцан визначає як двокомпонентний утвір, в основі якого лежить розвиток дитячого мовлення засобами гри. Дослідницею у мовленнєво-ігровій діяльності виокремлено та схарактеризовано такі аспекти,

психологічний, лінгвістичний, лінгводидактичний, естетичний; запропоновано якісні характеристики мовленнєво-ігрової діяльності: доступність, довільність, варіативність, виразність, емоційність, логічність, доречність. Обґрунтовано поняття „мовленнєво-ігрова компетенція”, під якою дослідниця розуміє комплексну характеристику особистості дитини, полікомпонентне утворення, чинниками якого виступають діалогічна, монологічна, когнітивно-мовленнєва, виразно-емоційна, оцінно-поетична, театральна-ігрова та ігрова компетенції [6].

Таким чином, діяльнісний підхід до організації словникової роботи в дошкільному навчальному закладі зумовлений тим, що мовленнєва діяльність є специфічним видом діяльності, розвиток словника дитини відбувається в діяльності, зокрема навчально-мовленнєвій, художньо-мовленнєвій, мовленнєво-ігровій. Означений підхід до організації словникової роботи полягає в усвідомленні навчання мови як специфічної діяльності, в процесі якої дитина засвоює лексико-граматичний склад рідної мови.

Важливою для нашого дослідження є думка про активну позицію особистості в опануванні будь-якою діяльністю для набуття компетентності. Саме тому науковці (Н. Бібік, О. Дрогайцев, О. Пометун) розглядають її як результативно-діялісну характеристику освіти, співвідносячи рівень компетентності з рівнем діяльності, необхідним і достатнім для мінімальної успішності в досягненні результату. Ця думка підкреслюється у визначенні Дж.Равена, який схарактеризував компетенцію як мотивовану здатність успішно виконувати будь-яку діяльність. Своєрідною є думка Б. Хасана, який стверджує, що компетентність є характеристикою місця, а не особи, що ми розуміємо як намагання автора співвіднести її з успішністю в конкретній діяльності, а не з набуттям особистості в цілому.

Узагальнюючи досвід науковців, можна стверджувати, що під компетентністю доцільно розуміти комплексну інтегровану рису особистості, яка визначає рівень особистісного розвитку, що складається у процесі освіти та виховання. Ця якісна характеристика особистості передбачає не тільки структуровані набори знань, умінь, навичок, але й ціннісне ставлення, творчі здібності та аналітичне мислення, що дозволяють особистості виявляти, ідентифікувати та розв'язувати завдання, характерні для певної сфери діяльності.

У низці тлумачних словників під компетенцією розуміють „коло питань, явищ, у яких певна особа авторитетна, має досвід, знання; коло повноважень, галузь належних для виконання ким-небудь питань, явищ” [2]. У проаналізованих тлумаченнях компетенції загальним є їх змістова основа: знання, які повинна мати особа; коло питань, у яких особа повинна бути обізнана; досвід, необхідний для успішного виконання роботи у відповідності з установленими правами, законами, статутом. Знання, коло питань, досвід, подані як узагальнені поняття, що не стосуються конкретної особи, які не є її

особистісною характеристикою.

Одним із смислів поняття компетентності є характеристика особистісних якостей людини, необхідних для володіння компетенцією, що виявляється в ефективній діяльності і включає особисте ставлення до предмету і продукту діяльності; інтегративне утворення особистості, що інтегрує в собі знання, уміння, навички, досвід і особистісні властивості, які обумовлюють прагнення, здатність і готовність розв'язувати проблеми і завдання, що виникають в реальних життєвих ситуаціях, усвідомлюючи при цьому значущість предмету й результату діяльності (А. Хуторський).

Необхідність чіткого розмежування категорій компетентності та компетенції зумовлена тим, що в науковій літературі нерідко можна знайти взаємозаміну термінів „компетентність” та „компетенція”. В деяких випадках йдеться про ключові компетентності, в інших – про ключові компетенції.

Узагальнення сказаного дало підстави для висновку про те, що компетентність та компетенція – це поняття, які необхідно розмежовувати, оскільки вони є поняттями різних рівнів; поняття компетенцій та компетентностей є значно ширшим за такі поняття, як знання, уміння, навички, тому що вони передбачають спрямованість особистості (мотивацію, ціннісні орієнтири), її здатність переборювати стереотипи, відчувати проблеми, виявляти проникливість, гнучкість мислення, характер – самостійність, цілеспрямованість, вольові якості; також можна називати компетентністю володіння людиною певною компетенцією, що вимагає особистісного ставлення до неї і до предмета діяльності; необхідно запроваджувати ціннісний системний і взаємоузгоджений підхід до систематизації понять компетентності, компетенції та ключових компетентностей, необхідних для забезпечення інтеграції української освіти до світових загальноосвітніх процесів.

Стосовно опанування мовлення Н. Хомський визначає компетенцію як здатність особистості до виконання мовленнєвої діяльності рідною мовою, а також до іншомовної мовленнєвої діяльності. В цьому визначенні Н. Хомський протиставляє поняття „компетенції” як знання мовних знаків, правил їх поєднання між собою, виконання як здатності користуватись такими знаками у мовленнєвому спілкуванні, що, на думку А. Щукіна відповідає сутності компетентності, як здатності користуватись отриманими знаннями, навичками, вміннями у процесі мовленнєвого спілкування, адекватного комунікативному завданню конкретної сфери спілкування.

Аналіз поглядів науковців щодо визначення сутності понять „компетенція” і „компетентність” дає підстави констатувати: попри певну неузгодженість думок учених стосовно цієї проблеми, динаміка її опрацювання свідчить про високий рівень її актуальності для сучасної освіти. Найзначущою складовою компетентності є досвід особистості здійснювати діяльність.

Поняття „компетентність” вивчають також українські вчені, наприклад, О. Пометун вважає, що компетентністю людини можна називати спеціально структуровані (організовані) набори знань, умінь, навичок і ставлень, що набуваються у процесі навчання, і які дають змогу людині визначати, тобто ідентифікувати й розв’язувати, незалежно від контексту (ситуації), проблеми, притаманні певній сфері діяльності. Сформовані компетентності людина використовує за потреби в різних соціальних та інших контекстах залежно від умов, потреб щодо здійснення різних видів діяльності. Компетентна людина застосовує ті стратегії, які здаються їй найприйнятнішими для виконання окреслених завдань.

Розглянемо підходи до означення поняття „компетентність”. Більшість авторів під компетентністю розуміють загальну здатність і готовність особистості до дії, що ґрунтується на знаннях і досвіді, набутих завдяки навчанню і вихованню, зорієнтованих на становлення фахівця як суб’єкта життя і культури, активну інтеграцію в суспільство, освоєння багатогранної рольової палітри. Науковці (Є. Шишов) стверджують, що компетентність одночасно поєднує мобілізацію знань, умінь, поведінкових відносин; розвиває вміння розв’язувати найрізноманітніші життєві проблеми, отримувати й критично аналізувати інформацію, приймати рішення, оцінювати соціальні наслідки дій, працювати у групі, знаходити нові рішення. Отже, компетентність – це специфічна здатність, яка дає змогу ефективно розв’язувати проблеми, що виникають у реальних життєвих ситуаціях. У людини мають бути певні знання – інструменти, особливі способи мислення й життєві навички. Вищі рівні компетентності передбачають ініціативу, організаторські здібності, здатність оцінювати наслідки своїх дій. Однак природа компетентності така, що оптимальні результати у розв’язанні проблем можливі лише за умови глибокої особистої зацікавленості людини.

Базовий мінімум знань, умінь і навичок дитини дошкільного віку розглядається сучасними вченими (А. Богуш, О. Кононко, Б. Крафт, К. Менг, Л. Парамонова, М. Подд’яков) [1] як складна, інтегрована одиниця, поліаспектна освіта, що становить сукупність мінімальних одиниць вимірювання різноманітних компетенцій дитини-дошкільника. Складовою частиною базисного компонента виступає комунікативна компетенція, яка включає мовну й мовленнєву.

Термін „мовна компетенція” введено в науковий обіг Н. Хомським усередині ХХ століття. На думку академіка А. Богуш, розуміння Н. Хомським „мовної компетенції” як здатності виконувати певну, здебільшого мовну діяльність, в якій „мовець-слухач” повинен продукувати і розуміти необмежену кількість речень та мати власну думку про висловлювання, не задовольняє вчених, натомість термін, що був уведений ним у науковий обіг, залишився і набув неоднозначного трактування” [1].



Є. Божович розглядає мовну компетенцію як психологічну систему, що об'єднує два основних компоненти: мовленнєвий досвід, набутий дитиною у процесі спілкування і діяльності; знання про мову, які засвоює дитина у процесі організованого навчання.

Розглянемо погляди академіка А. Богуш на змістовий аспект, види і провідні чинники формування мовної компетенції у дітей дошкільного віку. На думку вченої, навчання мови і розвиток мовлення не зводиться лише до мовленнєвої діяльності, реалізації і використання мовної системи. Насамперед, дослідниця виводить своє визначення терміна „компетентність”. А. Богуш зазначає, що компетентність – „це комплексна характеристика особистості, яка вбирає в себе результати попереднього психологічного розвитку: знання, вміння, навички, креативність (здатність творчо розв'язувати завдання: складати творчі розповіді, малюнки і конструкції за задумом), ініціативність, самостійність, самооцінку, самоконтроль” [1]. Академік стверджує, що компетентність має вікові характеристики, що розглядаються як орієнтовані показники розвитку особистості на кожному віковому етапі, базисні характеристики компетенції певного виду діяльності (мовленнєвої, художньої, пізнавальної, музичної, конструкторської тощо) [1].

У мовленнєвій діяльності А. Богуш виділяє мовну та мовленнєву компетенції, а в мовленнєвій компетенції – лексичну, фонетичну, граматичну, діамонологічну та комунікативну, що формується в процесі навчально-мовленнєвої діяльності. Вчена виокремлює теоретичні основи формування мовної компетенції дошкільника як кінцевого результату навчання, його базисної характеристики. Під комунікативною компетенцією вона розуміє комплексне використання промовцем мовних і немовних засобів із метою спілкування в конкретних соціально-побутових ситуаціях, уміння орієнтуватися в ситуації спілкування, ініціативність спілкування; обізнаність людини, певну систему знань, умінь і навичок, мовних здібностей. Комунікативна компетенція складається з декількох підсистем знань. Серед них, мовна й мовленнєва компетенції [1].

Мовна компетенція – це засвоєння й усвідомлення мовних норм, що склалися історично у фонетиці, лексиці, граматиці, орфоєпії, семантиці, стилістиці та адекватне їх застосування в будь-якій людській діяльності в процесі використання певної мови. Мовна компетенція – це інтегративне явище, що охоплює низку спеціальних здібностей, знань, умінь, навичок, стратегій і тактик мовної поведінки, установок для успішного здійснення мовної діяльності в конкретних ситуаціях спілкування. Цей вид компетенції включає мовні знання (лексичні, граматичні), мовленнєві вміння (фонетичні та орфографічні) і відповідні соціокультурні знання.

Під мовленнєвою компетенцією А. Богуш розуміє вміння дитини адекватно й доречно, практично користуватися рідною мовою в конкретних

ситуаціях спілкування, використовуючи з цією метою мовні, позамовні (міміка, жести, рухи) та інтонаційні засоби виразності мовлення в їх сукупності [1]. Мовленнєва компетенція включає чотири види комунікацій: аудіювання, говоріння, читання і письмо. Компетенція у говорінні – це компетенція в діалогічному та монологічному мовленні.

За А. Богуш, змістовна лінія мовленнєвого розвитку дошкільника визначається мовленнєвою компетенцією, яка, у свою чергу охоплює лексичну, фонетичну, граматичну, діамонологічну компетенції [1].

Результатом опанування лексичної компетенції, що є центральною для нашого дослідження, є набуття лексичної компетентності як здатності миттєво викликати з довгострокової пам'яті еталон слова залежно від конкретного мовленнєвого завдання та включати це слово у мовленнєвий ланцюг. Розвиток цієї компетенції є центральним аспектом вивчення мови, адже лексична компетенція розглядається як знання вокабуляру та правил словобудування. Центральною ланкою в роботі над засвоєнням лексичного матеріалу є формування лексичних навичок, що є навичками інтуїтивно-правильного утворення, вживання, розуміння лексики на основі мовленнєвих лексичних зв'язків між слухо-мовленнєвомоторною і графічною формами слова і його значенням. Лексична правильність мовлення визначається сталістю лексичних мовленнєвих навичок, а рецептивні лексичні навички – це розпізнавання і розуміння лексичних одиниць активного, пасивного мінімумів при читанні, аудіюванні. Її змістовну лінію складають: пасивний і активний словник у межах віку – синоніми, омоніми, антоніми; родинні й багатозначні слова; основне й переносне значення слова; однокореневі слова; образні вирази, прислів'я, приказки, фразеологічні звороти (А. Богуш) [1]. Лексична компетенція складається з лексичних знань і мовленнєвих лексичних навичок, граматична – з граматичних знань і мовленнєвих граматичних навичок; фонологічна – фонетичних знань та мовленнєво-слухових навичок.

*Висновки.* Отже, аналіз сучасних наукових підходів до проблеми розвитку словника дітей дошкільного віку вимагає її розглядання як цілісної системи з урахуванням єдності мовлення й діяльності, індивідуальних рис особистості дитини та забезпечення лексичної компетентності.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо в реалізації експериментальної моделі розвитку словника дітей старшого дошкільного віку у межах діяльнісно-компетентнісного підходу.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Богуш А.М. Витоки мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку / А.М. Богуш. – Одеса: Маяк, 1999. – 88 с.
2. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. та голов. ред. В.Т. Бусел. – К., Ірпінь: ВТФ „Перун”, 2001. – 1440 с.
3. Зимняя И.А. Упреждающий синтез и вероятностное прогнозирование в

речевом поведении / И.А.Зимняя. – М.: Педагогика, 1973. – 215 с.

4. Каган М.С. Человеческая деятельность (Опыт системного анализа) / М.С.Каган. – М.: Политиздат, 1974. – 328 с.

5. Леонтьев А.А. Язык, речь, речевая деятельность / А.А.Леонтьев. – М.: Наука, 1969. – 211 с.

6. Луцан Н.І. Розвиток мовлення дітей дошкільного віку засобами українських народних ігор / Н.І. Луцан // Наукова школа академіка Алли Богуш. моногр. / упор. і заг. ред. А.М.Богуш. – К.: Видавничий Дім „Слово”, 2009. – С. 253–261.

7. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / С.Л.Рубинштейн. – СПб.: Питер, 1999. – 720 с.

8. Соссюр Ф. Курс загальної лінгвістики / Ф.Соссюр. – К.: Основи, 1998. – 324 с.

9. Щерба Л.В. О тройком аспекте языковых явлений и эксперименте в языкознании / Л.В.Щерба. – М., 1974. – С. 24–39.