

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
Тернопільський національний педагогічний університет
імені Володимира Гнатюка
Факультет педагогіки і психології

Кафедра педагогіки і методики
Початкової та дошкільної освіти

КВАЛІФІКАЦІЙНА РОБОТА
ФОРМУВАННЯ ДІАЛОГІЧНИХ УМІНЬ ДІТЕЙ
СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЗА СЮЖЕТАМИ
ХУДОЖНІХ ТВОРІВ

Спеціальність 012 Дошкільна освіта
Освітньо-професійна програма «Дошкільна освіта»

Здобувачки вищої освіти
освітнього рівня «магістр»
Кохан Інни Іванівни

НАУКОВИЙ КЕРІВНИК:
кандидат філологічних наук, доцент
кафедри філологічних дисциплін
початкової та дошкільної освіти
Лушпинська Лілія Павлівна

РЕЦЕНЗЕНТ:
директор Струсівського закладу
дошкільної освіти (ясла-садок)
«Казка»
Микулинецької селищної ради
Тернопільської області
Лах Наталія Богданівна

ЗМІСТ

ВСТУП.....	3
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ДІАЛОГІЧНИХ УМІНЬ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЗА СЮЖЕТАМИ ХУДОЖНІХ ТВОРІВ.....	7
1.1. Художній твір як засіб розвитку діалогічного мовлення дітей старшого дошкільного віку.....	7
1.2. Лінгвістичне та педагогічне підґрунтя формування діалогічних умінь у дітей старшого дошкільного віку за сюжетами художніх творів.....	13
1.3. Стан проблеми формування діалогічних умінь старших дошкільників за сюжетами художніх творів у практиці закладів дошкільної освіти.....	18
Висновки до розділу 1.....	27
РОЗДІЛ 2. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ФОРМУВАННЯ ДІАЛОГІЧНИХ УМІНЬ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ НА ОСНОВІ СЮЖЕТІВ ХУДОЖНІХ ТВОРІВ.....	28
2.1. Методи та прийоми формування діалогічних умінь у старших дошкільників засобами художніх творів.....	28
2.2. Обробка та аналіз результатів експериментального дослідження ефективності використання художніх творів для формування діалогічних умінь дітей старшого дошкільного віку.....	37
Висновки до розділу 2.....	63
ВИСНОВКИ.....	64
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	67
ДОДАТКИ.....	74

ВСТУП

Актуальність дослідження. Дошкільний вік визначається як ключовий етап у формуванні особистості, де дитина активно пізнає світ, оволодіває мовою, вчиться взаємодіяти з оточенням.

Базовий компонент дошкільної освіти акцентує на розвитку мовленнєвої, комунікативної та художньо-мовленнєвої компетентностей, що передбачає вміння дітей спілкуватися, розуміти потреби інших, висловлювати власні думки та емоції [46]. Ці навички стають особливо важливими в умовах сучасного світу, де зростає роль цифрових технологій, які, з одного боку, розширюють пізнавальні можливості, а з іншого – обмежують живу комунікацію, зміщуючи фокус на пасивне сприйняття інформації.

Закон України «Про дошкільну освіту» підкреслює, що освітній процес має бути спрямований на соціалізацію, моральний розвиток та набуття життєвого досвіду [45]. У цьому контексті художні твори виступають потужним інструментом: вони не лише розвивають мовленнєві здібності, а й формують емоційний інтелект, вчать оцінювати моральні аспекти дій персонажів, сприяють усвідомленню власних почуттів. Проте сучасна практика роботи з літературою в закладах дошкільної освіти та сім'ях часто обмежується поверхневим ознайомленням, що не забезпечує глибокого засвоєння навичок діалогічного мовлення. Ми вважаємо, що існує необхідність інтегрувати художні твори в освітній процес як основу для формування діалогічного мовлення. Мова йде не лише про механічне заучування діалогів, а про створення ситуацій, де діти зможуть імітувати, аналізувати та творчо переосмислювати комунікативні моделі з казок, оповідань, віршів. Такі підходи мають компенсувати наслідки надмірної діджиталізації, повертаючи живому спілкуванню роль головного інструменту соціалізації та осмислення світу.

Ступінь дослідженості проблеми. Питання формування діалогічного мовлення в дошкільній освіті знайшло відображення у працях низки вітчизняних і зарубіжних учених. Фундаментальні дослідження з методики розвитку мовлення дітей, зокрема роботи А. Богуш, Н. Гавриш та Н. Луцан, розкривають

механізми формування мовленнєвих навичок через ігрові технології та дидактичні вправи. Н. Голота та А. Карнаухова акцентують увагу на діалогічній взаємодії як ключовій умові для розвитку комунікативної компетентності, де особливе значення надається емоційному контакту між учасниками спілкування.

Класики педагогіки – С. Русова [48], В. Сухомлинський [51], К. Ушинський [53] – у своїх працях висвітлювали проблему розвитку мови як інструменту соціалізації, підкреслюючи роль художнього слова у формуванні моральних орієнтирів. Сучасні дослідники, зокрема Т. Піроженко [43], розширюють ці ідеї, аналізуючи мовленнєву діяльність через призму когнітивних процесів і креативних стратегій.

Проте, незважаючи на значний науковий доробок, залишаються недостатньо вивченими аспекти інтеграції літературних сюжетів у практику формування діалогічного мовлення. Зокрема, потребує подальшого дослідження питання розробки критеріїв оцінки ефективності використання художніх творів для формування діалогічних умінь дітей старшого дошкільного віку в контексті сучасних викликів суспільства.

Мета дослідження: теоретично обґрунтувати та експериментально апробувати модель інтеграції художніх творів у систему формування діалогічних умінь старших дошкільників.

Завдання дослідження:

1. Розкрити теоретичні основи використання художніх творів як інструменту розвитку діалогічного мовлення дітей старшого дошкільного віку.
2. Визначити лінгвістичне та педагогічне підґрунтя формування діалогічних умінь у дітей старшого дошкільного віку за сюжетами художніх творів.
3. Діагностувати стан проблеми формування діалогічних умінь старших дошкільників за сюжетами художніх творів у практиці закладів дошкільної освіти.
4. Охарактеризувати педагогічні методи та прийоми формування діалогічних умінь у старших дошкільників засобами художніх творів.

5. Провести експериментальне дослідження та виявити ефективність використання художніх творів для формування діалогічних умінь дітей старшого дошкільного віку.

Об'єктом дослідження є процес розвитку діалогічного мовлення старших дошкільників.

Предмет дослідження – методичне забезпечення процесу розвитку діалогічних умінь у дітей старшого дошкільного віку за сюжетами художніх творів.

Гіпотеза дослідження – формування діалогічних умінь у дітей старшого дошкільного віку буде ефективним, якщо в освітньому процесі ЗДО реалізувати принцип інтеграції різних видів діяльності (навчально-мовленнєвої, театралізованої та рефлексійно-аналітичної); забезпечити застосування диференційованих методів репродуктивного та творчого характеру; структуроване використання художніх творів через вибір текстів з яскраво вираженими комунікативними патернами.

Для вирішення поставлених завдань були використані наступні *методи дослідження*: теоретичні – системний аналіз наукової літератури з проблеми розвитку діалогічного мовлення дітей; діагностичне обстеження особливостей формування діалогічних умінь старших дошкільників; емпіричні – анкетування; аналіз чинних програм виховання й навчання дітей дошкільного віку; спостереження; педагогічний експеримент; статистичні – кількісна і якісна обробка результатів, отриманих в експериментальній і контрольній групах.

Теоретичне значення дослідження полягає в інноваційному синтезі сучасних підходів лінгвістики, психології та педагогіки. Через призму соціальних мовленнєвих актів уточнено сутність понять «діалог», «діалогічне мовлення» та «діалогічні вміння за сюжетами художніх творів». Проведено спостереження за рівнем діалогічних умінь дітей старшого дошкільного віку. Виявлено ставлення вихователів закладів дошкільної освіти до проблеми формування діалогічних умінь дітей старшого дошкільного віку. Проаналізовано

та розкрито методичні підходи, методи та прийоми для формування діалогічних умінь дітей старшого дошкільного віку за сюжетами художніх творів.

Практичне значення дослідження полягає в тому, що запропонована методика навчання діалогічних умінь дітей старшого дошкільного віку за сюжетами художніх творів може застосовуватися в практиці роботи закладів дошкільної освіти, в процесі післядипломної педагогічної освіти вихователів та методистів.

Структура роботи. Робота складається зі вступу, двох розділів, висновків до кожного розділу, загальних висновків, списку використаних джерел (60 найменувань) та додатків. Загальний обсяг кваліфікаційної роботи становить 85 сторінок; основний текст викладено на 66 сторінках.

РОЗДІЛ I

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ДІАЛОГІЧНИХ УМІНЬ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЗА СЮЖЕТАМИ ХУДОЖНІХ ТВОРІВ

1.1. Художній твір як засіб розвитку діалогічного мовлення дітей старшого дошкільного віку

У дошкільному віці важливим аспектом є розвиток діалогічного мовлення – ключового компонента комунікації, який сприяє інтелектуальному зростанню, формуванню особистісних рис (ініціативності, доброзичливості, креативності) та соціалізації дитини.

Питання формування діалогічних навичок у дітей має глибокі історичні корені. Ще в античній педагогіці діалогічні практики займали центральне місце. Наприклад, у навчальних закладах Стародавньої Греції та Риму бесіда використовувалася як фундаментальний метод освіти. Видатні філософи (Платон, Арістотель, Сократ) вдосконалили діалогічну форму передачі знань, перетворивши її на мистецтво. Сократ, зокрема, став піонером евристичного діалогу, висунувши принцип: «Заговори, щоб я тебе побачив» [52, с. 35].

Новий імпульс метод бесіди отримав у працях Я. А. Коменського. Педагог розглядав діалог як найбільш органічний спосіб навчання, аргументуючи це тим, що більшість життєвих ситуацій вимагає комунікативних навичок. Він наголошував, що «для ефективної підготовки до життя дітям необхідно не лише спостерігати за світом, а й активно його обговорювати – різнобічно, витончено, глибоко та оперативно» [27, с. 227]. Я. А. Коменський вважав, що дискусія закріплює знання, надаючи їм яскравості й об'ємності («коли ми щось обговорюємо, це постає перед нами не лише на слух, а й наочно»). Особливу увагу він приділяв мові як інструменту соціальної взаємодії, розробивши систему вправ для вдосконалення діалогічних умінь. Його переконання: «Дві риси вирізняють людину серед тварин – розум і мова: перший служить для

самопізнання, друга – для спілкування» [27, с. 301] – підкреслює ключову роль комунікації у становленні особистості.

Діалог виступає фундаментальною формою комунікації та інструментом пізнання. Цей процес дає змогу обмінюватися ідеями, отримувати нові знання, розвивати емпатію та критичне мислення. Слід зазначити, що зрілі форми діалогу відрізняються від побутових розмов – вони вимагають від співрозмовників концентрації, аналітичного підходу та вміння логічно обґрунтовувати позиції.

На думку В. Канарової, «освітній процес природно має діалогічну природу для обох його учасників – дитини й педагога. Ключовою умовою ефективності навчання є створення спільної діяльності, заснованої на принципах партнерської взаємодії, де кожен учасник виступає рівноправним суб'єктом» [25, с. 63].

«Суб'єкт-суб'єктна модель комунікації виконує подвійну функцію: з одного боку, це механізм пізнання світу дитиною, з іншого – інструмент для дорослих у розумінні когнітивних потреб, емоційних реакцій та уявлень дитини. Така взаємодія формує соціальну компетентність, готуючи дитину до активного включення у суспільні процеси», – вважає О. Грейліх [19, с. 79].

Структурно діалог складається з ланцюжка взаємопов'язаних реплік, що формують змістовну єдність. Кожна репліка може містити формулювання ідеї, реакцію на попереднє висловлювання, емоційний відгук та запит на уточнення. Така динаміка забезпечує розвиток дискусії та глибше розкриття теми.

Згідно з аналізом лексикографічних джерел, термін «діалог» (від грец. *dialogos* – комунікація між двома особами) має такі інтерпретації:

1. У лінгвістичній термінології:

- Літературна форма, де сюжет розкривається через вербальну взаємодію персонажів.

- Жанр художньої літератури, побудований на принципі бесіди між героями [16, с. 129].

2. У педагогічній науці поняття розширює семантичні межі:

- Мистецький контекст: композиційний прийом у драматургії та прозі, що відтворює живу розмову кількох персонажів.

- Освітній аспект: комунікативна технологія, спрямована на попередження конфліктів через обмін ідеями, пошук консенсусу та формування спільних рішень [17, с. 62].

Ці дефініції підкреслюють двоїсту природу діалогу – як художнього засобу й соціально-педагогічного механізму.

У педагогічній концепції Я. Корчака, заснованій на дитиноцентричному підході, діалог виступає ключовим механізмом «особистісно-орієнтованої взаємодії». Польський педагог розглядав його не як звичайну бесіду, а як інструмент спільного пізнання, де істина народжується лише через рівноправний обмін думками між дорослим і дитиною [36]. Ця ідея підкреслює неможливість монологічного досягнення об'єктивного знання – лише діалогічний процес забезпечує глибинне розуміння світу.

А. Карнаухова акцентує на партнерській природі діалогу між двома або декількома особами у дошкільному вихованні, виділяючи такі ключові характеристики: «спрямованість на взаємне розуміння – усунення ієрархії між учасниками; колективний пошук рішень – відмова від одностороннього нав'язування позицій; стимулювання творчої автономії – формування умов для самореалізації дитини через активну комунікацію» [57, с. 22].

Структурно діалог представлений як динамічна система комунікативних актів, де вербальні репліки (питання, відповіді, уточнення) поєднуються з невербальними елементами: просодичні маркери (інтонація, паузи); кінестетичні сигнали (жестикуляція, міміка); контекстуальні умови спілкування.

Діалогічне мовлення як складова комунікативної діяльності інтегрує: мовленнєві компетенції (лексико-граматична правильність, стилістична адекватність); психологічні фактори (емоційний інтелект, емпатія); соціокультурні коди (норми етикету, контекстуальні шаблони поведінки).

У старшому дошкільному віці художній твір виступає оптимальним інструментом формування діалогічних навичок через: мовленнєву модель –

тексти містять зразки логічних реплік, емоційно забарвлених діалогів; етичне виховання – аналіз поведінки персонажів стимулює моральну рефлексію; креативну інтеракцію – обговорення творів розвиває вміння аргументувати позицію та враховувати альтернативні погляди; соціокультурну адаптацію – через художні образи діти засвоюють комунікативні норми суспільства. Цей комплексний вплив сприяє одночасному розвитку мовленнєвої майстерності, критичного мислення та соціальної чутливості, що становить основу ефективної комунікації в подальшому житті.

Роль художнього твору у формуванні діалогічного мовлення дошкільників детально досліджується у працях провідних педагогів та психологів: С. Русової, В.Сухомлинського, Н. Сентюріної, Е. Палихатої, Ю. Руденко, Л. Фесенко, М. Чумарної та ін. Науковці акцентують на унікальній здатності мистецтва слова ставати каталізатором комунікативного розвитку через емоційно-інтелектуальне співпереживання.

Трансформаційний потенціал художніх творів проявляється у кількох аспектах:

1. Когнітивний вимір – художній твір пропонує дитині інтерпретаційні моделі реальності, де життєвий досвід не механічно відтворюється, а творчо переосмислюється через призму авторської свідомості.

2. Етико-естетичний вплив – якісні художні твори формують систему моральних орієнтирів, розвиваючи вміння емоційно реагувати на соціальні ситуації.

3. Комунікативна лабораторія – аналіз діалогів літературних персонажів стає тренажером для опанування стратегій висловлення думок, аргументації позицій, врахування альтернативних поглядів.

Вибір художнього твору потребує врахування критеріїв художньої цінності та вікової адресності. Ідеальний твір для дошкільного сприйняття поєднує: емоційну переконливість сюжету, здатність викликати співчуття до героїв; мовленнєву образність, що слугує зразком для наслідування; етичну прозорість моральних колізій без дидактичного настановлення.

Ефективність художнього твору як інструменту розвитку діалогічного мовлення залежить від інтеграції чотирьох функцій:

1. Комунікативний вплив – формування культури вербальної взаємодії.
2. Пізнавальний потенціал – розширення уявлень про соціальні зв'язки.
3. Виховний аспект – кристалізація гуманних цінностей через призму художніх образів.
4. Естетичне виховання – розвиток чуття мовної гармонії та стилістичної виразності.

Ключовою умовою реалізації цього потенціалу є педагогічна майстерність у створенні діалогічного середовища – простору для колективного обговорення творів, де дорослий виступає не як наставник, а як рівноправний учасник комунікації. Таке ставлення перетворює процес читання на спільний творчий акт, де формується здатність до рефлексії, критичного мислення та емпатичного спілкування.

Науковці пропонують системний підхід до роботи з літературними творами, акцентуючи на комплексному впливі на когнітивні, мовленнєві та емоційні сфери дитини.

Трирівнева модель Н. Сентюріної передбачає «всебічне дослідження твору через призму формально-структурного аналізу – вивчення композиційних особливостей, мовних засобів, граматичних конструкцій; логіко-семантичного розбору – виявлення ідейного ядра тексту, причинно-наслідкових зв'язків між подіями, авторського задуму; психолого-емоційного сприйняття – інтерпретація емоційного фону твору, мотивацій персонажів, морально-етичних колізій» [49, с. 54].

Практичні методи І. Гудзик орієнтовані на формування операційного мислення через лексико-семантичні вправи – інтерпретація значень незрозумілих слів, аналіз контекстуальних словосполучень; структурно-логічні завдання – відтворення хронології подій, реконструкція сюжету шляхом розставлення реплік чи питань; текстотворчі практики – складання власних варіантів діалогів на основі заданих мовних шаблонів [18].

Критерії відбору літератури від Е. Палихатої визначають ефективність освітнього процесу через «динамічність сюжету – наявність непередбачуваних поворотів, які стимулюють емоційну включеність; діалогічну щільність – перевагу текстам з мовленнєвими переконливими взаємодіями між персонажами; вікову релевантність – відповідність тематики соціальному досвіду та когнітивним можливостям дітей» [40, с. 29].

На думку О. Полєвікової, «ключовим завданням вихователя ЗДО є створення ситуацій імітаційного моделювання, де дитина може інтерпретувати роль – входити в образ персонажа через мовленнєву ідентифікацію; експериментувати з комунікацією – пробувати різні стратегії ведення діалогу; рефлексувати над результатом – аналізувати ефективність обраних мовленнєвих тактик. Ця інтегрована система роботи з художніми текстами формує не лише технічні навички мовлення, але й розвиває соціальний інтелект, вміння «зчитувати» невербальні підтексти та емпірично засвоювати норми комунікативної етики» [44, с. 132].

Отже, систематична робота з художніми творами стає потужним інструментом розвитку діалогічного мовлення дітей старшого дошкільного віку, де через аналіз діалогів персонажів дитина вчиться точніше формулювати думки, адаптуючи мовленнєві стратегії до контексту, сприймати альтернативні позиції, розвиваючи критичне мислення; емпатично реагувати на емоційні стани співрозмовника. Ключовим чинником успіху виступає синтез мистецької цінності тексту та педагогічної майстерності, що перетворює процес читання на лабораторію соціальної взаємодії. Цей підхід не лише готує дошкільників до ефективного спілкування в реальному житті, а й формує основи морально-етичної свідомості через проживання художніх ситуацій.

1.2.Лінгвістичне та педагогічне підґрунтя формування діалогічних умінь у дітей старшого дошкільного віку за сюжетами художніх творів

Формування діалогічних умінь у дітей старшого дошкільного віку є багатоаспектним і багатофункціональним процесом, що поєднує лінгвістичні та психологічні закономірності розвитку мовлення з педагогічними методами впливу. Вітчизняні дослідники (А. Богуш, Н. Гавриш, Л. Калмикова, В. Любашина, Т. Піроженко та ін.) розглядають цю проблематику через призму взаємодії когнітивних, емоційних та соціальних чинників, підкреслюючи роль художніх творів як каталізатора комунікативного становлення особистості.

За словами Г. Ватаманюк, «художні твори відіграють ключову роль у пізнавальному процесі дітей, сприяючи не лише розкриттю закономірностей навколишнього середовища, а й глибокому усвідомленню складних психологічних механізмів» [8, с. 237]. Через художні твори абстрактні поняття набувають чітких форм і емоційного забарвлення, що робить їх доступними для дитячого сприйняття.

Серед ключових концепцій розвитку дитячого діалогічного мовлення виокремлюється теорія М. Монтесорі, яка встановила наявність сензитивного періоду для засвоєння мовних навичок – від народження до шести років. Дослідниця вказувала, що до трьох років дитина інтуїтивно опановує базові мовні структури, а у віці 3–6 років переходить до складніших комунікативних форм. Цей механізм порівнювався з імпринтингом, що пояснює швидкість засвоєння фонетичних, лексичних та граматичних норм. М. Монтесорі підкреслювала універсальність етапів мовленнєвого розвитку: від гукання до формування складних синтаксичних конструкцій, що має прямий вплив на формування діалогічної компетентності через імітаційні моделі [58].

Для розкриття психолінгвістичних аспектів розглянемо концепцію Ж. Піаже, який дослідив взаємозв'язок когнітивного розвитку та мовленнєвої діяльності. Вчений довів, що егоцентричне мислення, характерне для дошкільнят, визначає специфіку їхньої комунікації. На ранніх етапах дитина не розрізняє власні думки та позицію співрозмовника, що проявляється у мовленні,

спрямованому на себе, а не на обмін інформацією. Піаже аналізував таку комунікацію з «монологами у соціальному просторі», де кожен учасник виражає особистий досвід без спроби взаємодії. Його дослідження виявили, що егоцентричне мовлення:

1. Не має комунікативної мети, виникаючи навіть за відсутності слухача.
2. Відображає внутрішні переживання, а не зовнішній контекст.
3. Характеризується фрагментарністю та відсутністю логічної послідовності [59, с. 150].

Цей феномен розглядається як перехідний етап між зовнішнім і внутрішнім мовленням, що підготовляє основу для саморегуляції та соціалізованого діалогу.

Теорія Піаже зазнала переоцінки під впливом критики. Наприклад, німецький психолог В. Штерн, започаткувавши системний підхід до вивчення дитячої особистості, обґрунтував зв'язок між мовленнєвим розвитком і становленням соціальної компетентності. Він розглядав дитину як активну суб'єкту цілісність, де «самовизначення через мову стає механізмом інтеграції свідомих і несвідомих психічних рівнів» [60, с. 108]. Цей підхід став основою для розуміння ролі художніх творів у формуванні діалогічних стратегій, оскільки сюжетні колізії стимулюють рефлексію та емоційне включення.

У праці «Дитяча мова» Штерн показав, як пасивний словниковий запас трансформується в активний через ігрові та образні контексти [60]. Це положення можна проілюструвати на прикладі роботи з казками: діти ідентифікують себе з персонажами, повторюючи їхні репліки (пасивне засвоєння); у процесі театралізації вони починають модифікувати діалоги, враховуючи емоційний стан героїв (перехід до активного мовлення); створення власних сюжетних ліній на основі художніх творів розвиває здатність до логічного аргументування та врахування позиції співрозмовника. Хоча Штерн акцентував на внутрішніх механізмах розвитку, дослідження низки українських вчених доводять, що саме соціокультурний контекст, зокрема художні твори, активізує потенціал, закладений у дитині. Так, читання, обговорення мотивів

персонажів або моделювання діалогів на основі сюжету сприяють розвитку емпатії через аналіз емоційних реакцій героїв та формуванню у дітей умінь вибудовувати логічні послідовності в мовленні, збагачуючи власний комунікативний досвід за рахунок імітації різноманітних мовленнєвих стилів.

Згідно з науковими дослідженнями В. Любашиної, «діалогічні вміння у старших дошкільників розглядаються як інтегральна здатність до ефективної комунікації, що включає: уміння ініціювати, підтримувати та завершувати розмову з іншими людьми з дотриманням норм мовленнєвої культури, а також уміння логічного й емоційного вираження власних думок з правильним структурно-інтонаційним оформленням» [34, с. 25].

На думку науковиці, розвиток діалогічних умінь вимагає переходу від механічного засвоєння знань до їх практичного впровадження у повсякденні ситуації. Такий підхід сприяє розкриттю комунікативного потенціалу дітей, формуючи основу для успішної соціалізації та побудови міжособистісних зв'язків.

Доповнюючи цю концепцію, Л. Галаєвська акцентує на багаторівневій природі діалогічної компетентності, яка «охоплює здатність аналізувати та інтерпретувати інформаційний зміст текстів; навички конструювання спільного комунікативного простору через усвідомлення власних мовленнєвих стратегій» [11, с. 20].

Т. Піроженко у праці «Комунікативно-мовленнєвий розвиток дитини» концептуалізує мовлення як «динамічний процес, де емоційні реакції та інтелектуальні здобутки взаємодіють, формуючи основу для соціалізованого діалогу» [42, с. 36]. Авторка пропонує педагогічну модель, яка трансформує художні сюжети в інструмент самореалізації: через аналіз поведінки літературних персонажів дитина вчиться виражати власні думки, враховуючи контекст спілкування. Наприклад, обговорення конфліктів у казках стимулює використання аргументації та емпатії. Ключовим аспектом є індивідуалізація навчання – педагог має враховувати особливості соціального середовища

дитини, її роль у родині та групах однолітків, оскільки саме ці фактори визначають готовність до діалогічного взаємодії.

Дослідження Ю. Кролівець розкривають еволюцію діалогічних умінь від егоцентризму до соціальної спрямованості. Художні твори виступають каталізатором таких змін:

- мотиваційний рівень: від імпульсивних реплік («Хочу те саме, що й герой!») до усвідомлення комунікативної мети («Пояснюю, чому персонаж зробив такий вибір»);

- структурні особливості: спонтанні однослівні відповіді (наприклад, «Так!» у діалозі з казковим персонажем) перетворюються на розгорнуті пояснення з використанням прикметників, дієприслівників, при цьому граматичні помилки зменшуються через імітацію правильних мовленнєвих зразків із книжок.

- інтонаційна виразність: діти наслідують мелодійність мови героїв (наприклад, радісні інтонації у сценах перемоги), що сприяє емоційному забарвленню власних висловлювань [30, с. 40].

Л. Калмикова інтерпретує діалогічне мовлення не як пасивне відтворення, а як процес конструювання соціальних зв'язків. Її концепція передбачає:

- « - театралізацію сюжетів: інсценізація діалогів із казок (наприклад, «Ріпка») розвиває вміння почувати партнера, синхронізувати мовленнєві реакції;

- інтерактивне моделювання: створення альтернативних кінцівок для відомих історій стимулює логічне мислення («Що буде, якщо вовк не з'їсть козеня?») та здатність аргументувати позицію;

- рефлексію через образ: аналіз емоційних станів персонажів (наприклад, страх Червоної Шапочки) допомагає дітям усвідомити власні почуття та висловлювати їх у діалозі» [24, с. 32].

У контексті формування комунікативних умінь через художні твори ключовим стає розмежування змісту та сюжету. Наприклад, під час роботи з казкою «Колобок»: сюжет – це ланцюг подій (втеча Колобка, зустрічі з тваринами, фінальна розв'язка з лисицею), а зміст охоплює тему

самовпевненості, конфлікт між цікавістю та необережністю, ідею наслідків безрозсудних рішень.

Сучасна педагогічна наука розкриває діалогічне мовлення як багаторівневий феномен, де художній твір виступає каталізатором комунікативного розвитку. На основі досліджень А. Богуш і Н. Гавриш можна виділити ключові механізми впливу літературних сюжетів на формування діалогічних умінь у дошкільників:

1. Поліфункціональність художнього тексту, що забезпечує мовленнєві зразки (структуру діалогів, етикетні формули) та моделює соціальні ситуації (конфлікти, співпрацю, переговори), де дитина вправляється у виборі комунікативних стратегій, який стає емоційним тригером, що активізує емпатію та рефлексію («Що відчував персонаж?», «Як би я повів себе на його місці?»).

2. Синергія аналітичного та ігрового методів через аналіз сюжету (розподіл на експозицію, кульмінацію, розв'язку), формуючи логічне мислення та вміння виокремлювати причинно-наслідкові зв'язки та ігрові імпровізації (рольові діалоги, створення альтернативних кінцівок), розвиваючи гнучкість мовлення та здатність адаптуватися до комунікативного контексту.

3. Емоційно-образна інтеграція через сприйняття художніх образів крізь призму власного досвіду (наприклад, порівняння поведінки героя з реальними ситуаціями в групі), сприяючи переносу навичок у повсякденне спілкування та використання методів візуалізації («діалогові карти», малювання емоцій персонажів), покращуючи усвідомлення соціальних ролей та їхнього впливу на комунікацію [7].

Таким чином, поєднання ідей цих дослідниць демонструє, що художній твір надає шаблони для соціально прийнятних комунікативних актів (вітання, вибачення, прохання); формує «бібліотеку емоційних реакцій», які дитина використовує у реальному спілкуванні; створює безпечний простір для експериментів із мовленнєвими стратегіями (наприклад, діалог із уявним персонажем).

Отже, формування діалогічних умінь у дітей старшого дошкільного віку за сюжетами художніх творів – це поліфункціональний механізм, що синтезує комунікативні, когнітивні та соціоемоційні аспекти розвитку. У старшому дошкільному віці розвиток діалогічного мовлення відбувається поступово, паралельно з фізичним та психічним розвитком, стаючи не лише засобом спілкування, але й інструментом пізнання світу, формування мислення та становлення особистості дитини. Важливо створювати сприятливі умови для розвитку діалогічних умінь, забезпечуючи дитині різноманітний мовленнєвий досвід через роботу з художніми сюжетами, що активізують емоційний інтелект та здатність до діалогу.

1.3.Стан проблеми формування діалогічних умінь старших дошкільників за сюжетами художніх творів у практиці закладів дошкільної освіти

У контексті дослідження проблеми формування діалогічних умінь старших дошкільників засобами художніх творів у практиці ЗДО, слід зазначити, що сучасна українська дошкільна освіта орієнтована на комплексний розвиток комунікативних навичок. Згідно з Базовим компонентом дошкільної освіти в Україні, основним завданням є формування у дітей здатності до ефективної взаємодії з представниками різних соціальних груп – від однолітків до дорослих, включно з розрізненням комунікативних стратегій у спілкуванні з родичами, знайомими та незнайомцями [46]. Особливу увагу приділяють становленню комунікативної компетентності як інтегрального показника розвитку, що охоплює мовленнєві, соціальні та емоційні аспекти.

«Структура мовленнєвої діяльності у дошкільній педагогіці передбачає диференціацію між мовною (володіння фонетикою, лексикою, граматиною) та мовленнєвою компетенціями. Остання включає діалогічні навички: здатність ініціювати й підтримувати розмову, формулювати питання, аналізувати зв'язні

тексти, будувати різні типи мовленнєвих повідомлень. Комунікативна складова передбачає інтеграцію вербальних і невербальних засобів для ефективної взаємодії в конкретних життєвих ситуаціях, зокрема вміння адаптувати стиль спілкування до контексту, проявляти ініціативу та враховувати позицію співрозмовника», - зазначає А. Богуш [6, с. 39].

Програмні документи, зокрема програма виховання й навчання дітей дошкільного віку «Дитина», акцентують на необхідності формування культури діалогу через використання етикетних формул (вітання, прощання, вибачення, подяки); вибір відповідних інтонаційних моделей під час спілкування з дорослими; засвоєння норм звертання (вживання кличного відмінка для однолітків, імені по батькові для старших); розвиток умінь аргументувати позицію, враховувати думку партнера, уникати конфліктних висловлювань [38]. Програма «Українське дошкілля» визначає розширений спектр комунікативних компетенцій, зокрема, вільне спілкування з вихователями та дорослими з використанням питально-відповідальних моделей; уміння ініціювати та підтримувати діалог на задані теми; засвоєння етикетних норм (звертання «друже» до однолітків, уникання образливих висловів); адаптацію мовленнєвих стратегій до соціальних контекстів (ввічливі форми у спілкуванні з незнайомими дітьми); використання театралізованих ігор за мотивами літературних творів для відпрацювання діалогічних сценаріїв [4].

Програма «Я у світі» пропонує інноваційний підхід, де акцент зміщено на неформальні комунікативні практики (імпровізаційні діалоги з героями казок, уявне листування з персонажами; розігрування жартівливих ситуацій на основі гумористичних творів; використання лялькових театрів для моделювання діалогів); інтеграцію вербальних та невербальних методів (навчання дітей синхронізувати мову тіла, жести, міміку з мовленнєвими репліками, що особливо ефективно під час драматизацій за власними сценаріями); структурування діалогічних моделей (педагогам рекомендується тренувати старших дошкільників у побудові логічних ланцюжків реплік – від ініціюючого питання до розгорнутої дискусії, з акцентом на емоційну включеність та емпатію) [28].

Програма «Освіта і піклування» визначає комплексний підхід до розвитку комунікативних навичок дітей 5–6 років, акцентуючи на вільному спілкуванні з вихователями і однолітками, здатності ініціювати теми, підтримувати логічний діалог та уникати перебивання [47]. Вихователям рекомендовано тренувати дітей у використанні мовленнєвого етикету, послідовному доборі реплік (від першої до третьої), а також у веденні діалогів. Важливим аспектом є інтеграція монологічних вставок під час розповідей про власний досвід та застосування фольклорних елементів для аргументації.

Порівняльний аналіз освітніх програм виявляє суттєві розбіжності: якщо одні орієнтуються на формальні етикетні норми, інші (наприклад, «Я у світі» [28]) роблять акцент на імпровізації та створенні власних діалогових сценаріїв. Загалом усі програми висувають високі вимоги – від відтворення готових діалогів до конструювання власних на задані теми. Проте художні твори залишаються недостатньо залученими, а їх роль обмежена казками та оповіданнями, що не дозволяє розкрити повний потенціал літературних сюжетів для розвитку комунікативної гнучкості.

Серед ключових проблем – жанрова одноманітність, пасивне відтворення текстів замість творчої інтерпретації та відсутність міждисциплінарних зв'язків. Для подолання цих обмежень пропонується розширювати літературний репертуар (включаючи п'єси, гуморески), створювати ігрові середовища з атрибутикою художніх творів та впроваджувати проєктну діяльність (наприклад, розробку коміксів із записом діалогів). Такі підходи сприятимуть глибшому засвоєнню комунікативних стратегій через мистецькі образи, поєднуючи структуроване навчання з креативністю.

Дослідники (А. Богуш, Е. Палихата, О. Чулкова) виділили ключові навички, що характеризують здатність дітей 5–6 років до ефективного діалогу. До них належить вміння контролювати темп мовлення, використовувати чітку артикуляцію, а також емоційно забарвлені інтонаційні засоби – як вербальні (репліки радості, здивування, прохання), так і невербальні (жести, міміка). Важливим аспектом є дотримання правил комунікативного етикету: вибір

відповідних форм звертання залежно від ситуації та співрозмовника, використання кличних конструкцій, вміння ініціювати та підтримувати бесіду [41].

Старші дошкільники мають демонструвати здатність формулювати питання на основі прослуханих текстів, давати логічні відповіді, відтворювати діалоги у ролях, а також створювати власні комунікативні сценарії під час інсценізації казок або літературних творів. Паралельно нами було проаналізовано вимоги сучасних освітніх програм щодо рівня розвитку діалогічних умінь. Результати дослідження, відображені в таблиці 1.1, свідчать про різноманітні підходи: від акценту на формальне відтворення готових діалогів до завдань, що вимагають творчої інтерпретації художніх сюжетів.

Таблиця 1.1

Аналіз чинних освітніх програм щодо формування у дітей старшого дошкільного віку діалогічних умінь

№	Обов'язкові результати навчання	«Українське дошкілля»	«Дитина»	«Я у світі»	«Освіта і піклування»
1	Контролювати гучність голосу та швидкість мовлення	—	—	—	+
2	Використовувати чітку артикуляцію з правильною вимовою	—	+	—	—
3	Ефективно застосовувати невербальні засоби (жести, міміка, рухи)	—	—	—	+
4	Виразити емоції через інтонаційні моделі (здивування, прохання, радість)	—	+	—	+
5	Дотримуватися комунікативного етикету, слухати, не перебивати, бути ввічливим/вою	—	+	+	+

Продовження таблиці 1.1

6	Використовувати різні форми звертань залежно від ситуації та співрозмовника, включаючи кличні	+	+	–	+
7	Ставити питання на основі тексту та формулювати логічні відповіді	–	–	+	+
8	Відтворювати діалоги у ролях (з партнером/кою або дорослим)	–	–	–	+
9	Ініціювати бесіду з використанням активних реплік	–	–	–	+
10	Підтримувати заданий діалоговий формат	–	–	–	+
11	Самостійно інсценізувати казки/художні твори	+	–	+	+
12	Самостійно конструювати власні діалоги творчого характеру	–	–	–	+

Аналіз таблиці 1.1 демонструє фрагментарність підходів різних освітніх програм до формування діалогічних навичок у старших дошкільників. Найбільш комплексною є програма «Освіта і піклування» [9], яка включає 11 з 12 основних компетенцій, тоді як інші програми мають суттєві прогалини. Зокрема, «Українське дошкілля» [4] акцентує увагу лише на трьох аспектах: використанні різних форм звертань, кличних конструкцій та інсценізації художніх творів. Програма «Дитина» [38] охоплює чотири критичні навички – чітку артикуляцію, емоційну інтонацію, дотримання комунікативного етикету та варіативність звертань. Найменш ефективною є програма «Я у світі» [28], яка забезпечує лише 50% необхідних умінь, зосереджуючись на формуванні питань за текстом,

ініціюванні бесіди, підтримці діалогу, драматизації літературних сюжетів та створенні власних комунікативних сценаріїв.

Проте навіть найбільш комплексні програми, такі як «Освіта і піклування» [9], не реалізують повноцінного потенціалу художніх творів як інструменту для формування діалогічних умінь. Хоча окремі аспекти роботи з літературою (наприклад, інсценізація чи драматизація) присутні в більшості програм, їхній вплив залишається фрагментарним і позбавленим системності.

Художній твір, будучи мікромоделлю соціальних взаємин, міг би стати ключовим елементом для відпрацювання комунікативних стратегій. Наприклад, у програмі «Українське дошкілля» [4] використання казок обмежується механічним відтворенням діалогів, тоді як їх сюжет міг би слугувати тренінговим полігоном для аналізу причинно-наслідкових зв'язків (як-от, «Чому Колобок не впорався з Лисицею?»); платформою для розвитку емоційного інтелекту («Як змінити інтонацію, щоб переконати Колобка повернутися додому?»); інструментом формування критичного мислення («Які альтернативні кінцівки можливі для цієї історії?»). Такий підхід дозволив би трансформувати пасивне сприйняття тексту в активний діалогічний процес, де кожна репліка персонажа стає для дитини мовленнєвим зразком через аналіз лексики та граматичних конструкцій (наприклад, як Вовк у «Рукавичці» використовує імперативи для домінування в діалозі); соціальною ситуацією через моделювання різних комунікативних сценаріїв (від прохання до аргументації); творчим викликом через створення власних діалогів на основі характеру персонажів («Що сказав би Кіт у чоботях, якби зустрів сучасного дошкільника?»).

Для діагностики актуального стану використання художніх творів у розвитку діалогічних навичок було ініційовано дослідження на базі закладу дошкільної освіти яслах-садку «Казка» с. Струсів Микулинецької селищної ради Тернопільської області, де 10 вихователів взяли участь в анонімному опитуванні (див. додаток А).

Результати анкетування демонструють чітку жанрову селективність: переважна більшість педагогів (82%) концентруються на казковій та поетичній літературі, тоді як лише окремі фахівці інтегрують в освітній процес різножанрові матеріали – від легенд і оповідань до фольклорних форм (заклички, лічилки, прислів'я). Особливу увагу варто приділити позитивній тенденції: 70% респондентів систематично використовують синтез мистецьких форм (пісні, казки) з комунікативними вправами, наприклад, створення гібридних сюжетів або жартівливі діалогові завдання, що сприяє перенесенню національних традицій у повсякденне спілкування дітей.

Важливим аспектом виявився акцент на культурній складовій діалогу. Вихователі цілеспрямовано формують у дітей звичку ввічливого звертання до старших («Ви»-форма), культивують ритуали привітань та подяк, що відображає інтеграцію народного досвіду в сучасні освітні практики. Це підтверджується високим рівнем знань вихователів про українські мовленнєві традиції – 85% учасників дослідження ефективно використовують у роботі епітети з народних казок, прислів'я та інші фразеологізми як інструменти мовного моделювання.

Щодо методології перевага віддається класичним підходам: бесідам (95% випадків), інсценізаціям (73%) та драматизаціям (68%), тоді як інноваційні техніки (наприклад, цифрові діалогові симуляції чи інтерактивні аудіовізуальні вправи) залишаються обмеженими у використанні. Цікавим парадоксом є те, що, незважаючи на активне використання художніх творів для збагачення лексики (92% вихователів), лише 34% респондентів цілеспрямовано працюють над формуванням саме діалогічної культури, що виявляється у недостатній увазі до таких аспектів, як розвиток вміння аргументувати позицію під час дискусій; тренування емоційного інтелекту через аналіз діалогів літературних персонажів; створення ситуацій імпровізованого спілкування на основі художніх сюжетів.

Висновки дослідження свідчать про необхідність:

- розширення жанрового діапазону використовуваних текстів (включення сучасної дитячої прози, науково-популярних матеріалів);

- впровадження спеціальних тренінгів для педагогів із застосування діалогових технологій;
- розробки критеріїв оцінки діалогічних умінь, орієнтованих на вікові особливості старших дошкільників.

Це ілюструє сутність сучасних підходів, які трансформують традиційні методи роботи з сюжетом художніх творів. Дослідження останніх років виокремлюють три стратегічні вектори, що поєднують літературну спадщину з інноваційними педагогічними практиками:

1. Інтерактивне моделювання ситуацій – створення ігрових сценаріїв на основі літературних сюжетів, де дитина виступає як активний учасник діалогу (наприклад, рольова гра «Розмова Лисиці та Журавля»).

2. Аналіз комунікативних помилок персонажів – обговорення, чому Заєць із казки «Рукавичка» не зміг відстояти свою позицію, або як Червона Шапочка могла б уникнути небезпеки через ефективніше формулювання питань.

3. Творча інтерпретація художніх творів – запрошення дітей до «переписування» діалогів, зміни інтонаційного забарвлення або створення альтернативних фіналів (наприклад: «Що сказав би Вовк, якби міг пояснити свої дії у казці братів Грімм „Вовк і семеро козенят“?»).

Цей комплексний підхід до діалогічних умінь охоплює формування інтонаційної гнучкості через імітацію емоцій персонажів (радість, сум, здивування); розвиток стратегічного мислення – вибір оптимальних реплік залежно від контексту (наприклад, як звернутися до персонажа-антигероя); вдосконалення соціальної чутливості – розпізнавання підтексту в мові героїв (як-от, іронія у діалогах Лисиці з іншими тваринами).

Отже, використання художніх творів для формування діалогічних умінь у старших дошкільників переосмислює традиційні педагогічні підходи. Літературні сюжети стають тренажерами для відпрацювання комунікативних стратегій: через аналіз діалогів персонажів та моделювання альтернативних ситуацій (наприклад, ввічливість Лисиці з «Рукавички» у конфліктах чи переконливі діалоги на основі «Колобка») діти вчаться адаптувати мовлення до

різних соціальних контекстів, перетворюючи абстрактні вміння на практичні інструменти для реального життя. Інтеграція народної мудрості з сучасними комунікативними викликами (наприклад, модифікація традиційних прислів'їв чи створення діалогових квестів) відкриває простір для розвитку креативного мислення та культурної ідентичності. Важливим каталізатором прогресу виступає емоційне занурення у художній світ: імітуючи інтонації, жести й логіку персонажів, діти не лише опановують мовні шаблони, а й розвивають емпатію, навчаючись «зчитувати» невербальні сигнали під час спілкування. Системний підхід до такого навчання передбачає поєднання класичних методів (драматизація казок) з інноваціями – від симуляцій діалогів до створення власних історій, де кожен епізод стає полігоном для відпрацювання конкретних комунікативних сценаріїв.

Висновок до розділу 1

У сучасній науковій літературі художній твір як засіб розвитку діалогічного мовлення дітей старшого дошкільного віку виступає стимулом для емоційно-інтелектуальної активності, засобом моделювання соціальних взаємин та ефективним інструментом вихователя, що не лише структурує педагогічний процес, але й інтегрує мовленнєві навички у звичайне життя через ідентифікацію з персонажами.

Формування діалогічних умінь у дітей старшого дошкільного віку за сюжетами художніх творів характеризується своєрідністю їх прояву. Вони стимулюють створення комунікативних мікросценаріїв, де дитина поглиблює й розширює свої пізнавальні інтереси, вправляючись у виборі мовних засобів, аналізі мотивів дій персонажів та конструюванні альтернативних діалогів.

Огляд літератури та власні дослідження щодо проблеми формування діалогічних умінь старших дошкільників за сюжетами художніх творів у практиці закладів дошкільної освіти дозволили зробити наступні висновки:

- психолого-педагогічний потенціал художніх творів реалізується через емоційне занурення, ідентифікацію з героями, що сприяє усвідомленню соціальних норм і етичних дилем;
- інтеграція художніх творів у практику закладів дошкільної освіти вимагає поєднання занять із вільною грою, використання «діалогів-дзеркал» (відтворення ситуацій з казок у реальному середовищі).

Розвитку діалогічних умінь у дітей старшого дошкільного віку сприяють кілька ключових аспектів: використання поліфункціональних літературних сюжетів (наприклад, аналіз діалогів персонажів для тренування аргументації), акцент на невербальній комунікації (жести, міміка персонажів як основа для тренування емоційного інтелекту) та створення умов для рефлексії (обговорення альтернативних сюжетів художніх творів як механізм розвитку критичного мислення).

РОЗДІЛ 2

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ФОРМУВАННЯ ДІАЛОГІЧНИХ УМІНЬ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ НА ОСНОВІ СЮЖЕТІВ ХУДОЖНІХ ТВОРІВ

2.1. Методи та прийоми формування діалогічних умінь у старших дошкільників засобами художніх творів

Формування діалогічних умінь у дітей старшого дошкільного віку за допомогою художніх творів відбувається в руслі двох взаємопов'язаних векторів – організованої педагогічної діяльності та повсякденного неформального спілкування. Під час спеціально розроблених занять вихователь створює умови для відпрацювання діалогічних моделей, використовуючи сюжети казок чи оповідань. Одночасно процес навчання не обмежується рамками заняття – діти постійно вдосконалюють власні вміння через діалоги з однолітками та дорослими під час ігор або прогулянок у дитячому садку. Навіть повернувшись додому, дитина інтуїтивно застосовує отриманий досвід, обговорюючи з батьками події дня чи переказуючи улюблені історії.

Серед педагогічних підходів ключову роль відіграють репродуктивний та творчий методи, кожен з яких має чітко визначені цілі, інструменти впливу та пріоритетні напрями. Перший акцентує увагу на відтворенні готових комунікативних сюжетів, тоді як другий стимулює самостійне конструювання мовленнєвих ситуацій. Гнучкість у поєднанні цих стратегій дозволяє створювати динамічне освітнє середовище, в якому опанування діалогом поєднується з розвитком креативного мислення, що відповідає сучасним принципам розвивального навчання.

Репродуктивний метод спрямований на засвоєння мовних зразків із художніх творів, які стають основою для розвитку та формування діалогічних умінь [34]. Його ключова функція полягає у формуванні в дітей здатності до відтворення мовленнєвих моделей, а також у поглибленні сприйняття

художнього тексту через емоційно-образні компоненти. Завдяки цьому старші дошкільники навчаються інтерпретувати сюжети не лише на рівні логіки, а й через призму метафори та художньої уяви.

Пріоритетним напрямом методу є відтворювально-аналітична діяльність, яка включає:

- сприймання літературних творів (слухання, читання діалогів) з подальшим обговоренням змісту;
- стимулювання рефлексії через висловлення власних думок про персонажів, їхні вчинки чи мотиви;
- мовленнєвий аналіз тексту (виділення ключових фраз, аналіз епізодів, складання ситуаційних словників).

Ключові прийоми репродуктивного методу [34, с. 138–139]:

1) Бесіда – організовується після ознайомлення з твором і спрямована на конкретизацію вражень. Наприклад, замість абстрактних запитань («Чи сподобався твір?») вихователь пропонує: «Як би ви вчинили на місці персонажа?» або «Чому герой сказав саме ці слова?».

Робота з текстовою структурою – поділ твору на логічні фрагменти (діалоги), аналіз їхньої послідовності. Наприклад, після читання вихователем оповідання про птахів діти визначають, яка частина тексту описує зведення гнізда, а яка – взаємодію з пташенятами.

Мовленнєві трансформації – вправи на зміну форми чи змісту речень:

- Доповнення фраз: «Вік живи – ...» – «Вік живи – вік учися».
- Заміна компонентів: Жили були дід і баба. І була у них Курочка Ряба – Жили були сестра і семеро братів. І була у них Качечка Ряба (пошук невідповідностей у тексті).
- Чи є помилка в описі малюнка: вихователь добирає малюнок і описує його. Опис може цілком відповідати малюнку, а може різнитися деякими подробицями. Діти мають ці подробиці помітити: «Вплітаємо яблуневий цвіт у віночок, який є символом невмирущої материнської любові»:

– «Хто за ким з'являється?», «Що за чим відбувається?»: вихователь готує кілька малюнків за сюжетом твору й розташовує їх у певному порядку. Діти слухають твір, розглядають малюнки та визначають, чи розташовані вони в порядку, який відповідає послідовності подій у творі:



– Редагування речень: «осінь, Настала, пізня» – «Настала пізня осінь».

Відтворення контексту – складання висловлювань на основі прослуханого. Наприклад, об'єднання окремих речень («Дениско уміє читати», «Дениско уміє малювати») у єдину ланку: «Дениско уміє читати та малювати».

Наприклад, після читання казки «Рукавичка» вихователь пропонує:

- відтворити діалоги персонажів із точністю до інтонацій;
- скласти «словник емоцій» героїв (радість Ведмедика при знаходженні рукавички, здивування Лисички);
- визначити, які репліки допомагають персонажам домовитись про спільне проживання.

2) Розповідь слугує для ознайомлення дітей з новими поняттями та стимулювання діалогічного спілкування. Її основна функція полягає в орієнтації на взаємодію, де вихователь не лише передає інформацію, а й залучає дошкільників до обговорення тем, пов'язаних зі змістом художніх творів.

Виділяють кілька типів розповіді:

- підготовча – актуалізує попередній досвід дітей перед знайомством із твором;
- повідомляюча – розкриває ключові аспекти твору;
- евристична – стимулює самостійні міркування через відкриті питання («Чому герой зробив такий вибір?»);
- узагальнююча – систематизує отримані враження.

Ефективність розповіді залежить від вмілого поєднання інформаційних (фактологічних) та проблемних (аналітичних) питань.

Наприклад, після читання казки «Колобок» вихователь може поставити питання:

- 1) інформаційне: «Хто першим зустрів Колобка?»;
- 2) проблемне: «Якби ви були Колобком, чи повірили б ви Лисиці?».

Структура розповіді вихователя:

- короткість та адаптованість: перед читанням твору «Ріпка» (народна казка) достатньо згадати про важливість співпраці, а перед «Снігова королева» Г. К. Андерсена – розповісти про символіку льоду як образу холодного серця;
- уникнення надмірності: замість детального аналізу сюжету доцільно зосередитись на емоційних моментах. Наприклад: «Як ви думаєте, чому Герда не злякалася подорожувати сама?».

Прийоми роботи з художнім твором:

1. Спостереження за структурою:

- вправа «Знайди вступ і висновок»: Після прослуховування оповідання «Шматочок літа» (В. Сухомлинського) діти визначають, де міститься опис природи, а де – дії персонажів;

- відновлення деформованого тексту: дошкільники складають логічну послідовність із речень: «Лисичка побачила сніп сіна. Вона подумала, що це вогонь. Злякалася і втекла» – «Лисичка втекла, помилково прийнявши сніп сіна за вогонь».

2. Аналіз художніх засобів:

- пошук порівнянь у вірші «Осінь» О. Олеся: «Листя падає, ніби золотий дощ» – обговорення, як цей образ впливає на сприйняття пори року;

- вправа «Оживання неживого»: у казці «Пані Метелиця» (Братів Грімм) діти знаходять епізоди, де яблуна та піч розмовляють із працелюбною дівчинкою, а вихователь пояснює, навіщо автори використали такий прийом.

3. Тлумачення контексту:

Після читання уривку з казки «Котигорошко» вихователь пропонує:

- варіант 1: «Котигорошко подолав перешкоди, бо мав добре серце»;
- варіант 2: «Його сила полягала у допомозі іншим».

Діти обирають найбільш переконливе тлумачення, аргументуючи власну думку.

Для навчання логічної побудови діалогів вихователь використовує зразкові міркування. Наприклад, перед читанням казки «Крижинка та Вогник» (М. Солтис-Смирнової) вихователь повідомляє: «Ця історія розкриває тему дружби. Уявіть, як крижинка, яка тане на сонці, шукає допомоги. Чи зможе вона знайти спільників? Давайте разом простежимо за її шляхом».

Практичні вправи:

Створення діалогів за схемою: діти отримують картки з репліками («Привіт!», «Як справи?», «Давай гратися!») і складають міні-діалоги, імітуючи спілкування героїв з казки «Рукавичка»;

Редагування речень: перетворення монологу з української народної казки «Зайчикова хатка» на діалог між Зайчиком та Лисичкою.

4. Пояснення – це прийом, який використовується для підготовки дітей до сприйняття нових художніх творів. Його сутність полягає у створенні асоціативних зв'язків між змістом твору та досвідом дошкільників, що сприяє глибшому розумінню художніх образів [36, с. 52]. Так, перед знайомством із казкою «Котигорошко» вихователь може акцентувати на темі мужності, проводячи паралелі зі знайомими дітям ситуаціями: «Як би ви вчинили, якби потрібно було захистити слабкого?»

Ключовим аспектом є проблемний підхід до викладу матеріалу. Замість механічного переказу сюжету педагог пропонує дітям питання, що стимулюють аналіз:

- Чому головний герой зробив саме такий вибір?
- Як би змінився твір, якби персонаж мав інший характер?

Наприклад, перед читанням твору «Чарівна скрипка» (української народної казки, записаної М. Івасюком на Буковині) вихователь може провести міні-бесіду: «Уявіть, що ви тримаєте в руках інструмент, який може передавати радість, сум або надію. Які звуки ви б хотіли почути? Чому саме ці?». Це допомагає дітям увійти в емоційний стан, необхідний для сприйняття метафоричного змісту твору.

5. Поетичне слово слугує потужним інструментом для створення емоційно-образного середовища, яке підсилює сприйняття художніх творів з метою формування діалогічних умінь у старших дошкільників. Вірші активізують уяву, розширюють словниковий запас і формують чуттєвий досвід [23, с. 37]. Наприклад, перед інсценізацією байки «Коник-стрибунець» (Л. Глібова) вихователь може прочитати фрагмент поезії про свободу:

Крила – це мрії,
які піднімають нас угору.
Уявіть, що ви летите над полями,
відчуваєте вітер у волоссі... (І. Кохан).

Практичні аспекти:

– Вибір творів: для старших дошкільників ідеальними є вірші з яскравими образами та ритмічною структурою (наприклад, «Осінній вальс» М. Сингаївського);

– Інтерактивні вправи: «Намалюй емоцію» – діти ілюструють почуття, які викликав поетичний твір, використовуючи абстрактні фарби; «Знайди пару» – підбір музичних фрагментів, що відповідають настрою вірша;

– Створення асоціативних ланцюжків: після прослуховування поезії про зиму діти складають список образів (сніжинки, морозні візерунки, сміх дітей на горі) та обговорюють, як вони пов'язані зі світоглядом автора.

При цьому поетичні твори мають супроводжуватися візуальними або тактильними елементами. Наприклад, під час читання вірша про дощ можна використати аудіозапис звуків природи або продемонструвати краплі води на склі, що посилює емоційний вплив. Цей підхід не лише зменшує бар'єр між текстом і сприйняттям, а й перетворює процес навчання на творчий діалог, де кожна дитина відчуває себе учасником художнього світу.

На думку Л. Гаращенко та С. Кондратюк, «творчий метод у формуванні діалогічних умінь у старших дошкільників засобами художніх творів ґрунтується на активізації самостійної творчості дітей без жорстких шаблонів, спрямований на розвиток уяви, мовленнєвої гнучкості та вміння вести діалог» [12, с. 63]. До ключових елементів належать імпровізація, драматизація, літературні етюди та інтерактивні вправи, що стимулюють емоційно-образне мислення.

Прикладами вправ творчого методу є такі:

– Створення небилиць. Діти конструюють фантастичні сюжети, розвиваючи логіку та послідовність думки. Наприклад: «Одного разу мій кіт привів додому зайця, стверджуючи, що вони тепер найкращі друзі. Вночі заєць таємничо зник, а на ранок кіт повернувся сам, ніби нічого не сталося. Ми досі гадаємо, куди подівся його товариш». Такі історії формують вміння будувати причинно-наслідкові зв'язки та аргументувати власні ідеї.

– Передбачення розвитку сюжету. Вихователь ділить текст на фрагменти, після кожного з яких ставить питання: «Як ви думаєте, що станеться зі Сніговиком у спекотний день?», «Чому Чарівник погодився допомогти йому?» Після обговорення дітям пропонується порівняти свої припущення з реальним сюжетом («Сніговик розтанув, перетворившись на джерельце»), що вчить аналізувати контекст і корегувати міркування.

Для збагачення діалогічного мовлення використовуються два напрями:

1. Активізація образного словника. Діти вчать розпізнавати епітети, порівняння та метафори в текстах. Наприклад, під час читання вірша «Косовиця» І. Франка обговорюється значення слова «підібгати» (притиснути до себе), після чого дошкільники складають власні діалоги з цим словом.

2. Вживання художніх засобів у власній мові. Наприклад, створення «Словникової скарбнички» – альбому для розвитку діалогічних умінь у дошкільників, у якому сторінки групуються за категоріями «Природа», «Емоції», «Казкові герої», а дитина малює асоціацію (наприклад, джерельце – сніжинка – блакитні хвилі). Під час гри «Альбом розповідає» вихователь відкриває випадкову сторінку, діти складають історію на основі малюнка (наприклад: «Це джерельце подорожувало зі Сніговиком, поки не зустріло...»).

Додаткові прийоми творчого методу [6, с. 40]:

1. Рольові ігри. Інсценізація епізодів із творів (наприклад, зустріч Сніговика з Чарівником), де діти імпровізують репліки, вчать реагувати на непередбачені ситуації.

2. Літературні екскурсії. Походи на природу з подальшим створенням оповідань («Опиши ліс очима лісовичка»), що поєднує спостереження за реальним світом із художнім осмисленням.

3. Колективне складання історій. Вихователь починає казку («Жив-був ведмедик, який боявся темряви...»), а діти по черзі додають свої репліки, формуючи спільний сюжет.

4. Візуалізація текстів. Малювання сцен із прочитаного (як Сніговик тане під сонцем), що допомагає краще засвоїти емоційний підтекст.

Під час літературного читання, драматизації або тематичної гри («Подорож у країну казок») вихователь активно використовує запитання- підказки: «Якби ти був автором, який кінець ти б обрав/ла?»; застосовує «моделювання ситуацій»: «Уяви, що ти зустрів героя казки – про що б ти його запитав/ла?»; організовує групові проєкти: створення альбому «Наші улюблені казкові діалоги» з ілюстраціями та цитатами.

Система творчих методів не лише зменшує бар'єр між абстрактним текстом і дитячим сприйняттям, а й перетворює навчання на живий діалог, де кожна дитина стає співавтором художнього світу. Ключовим залишається поєднання структурованих вправ (робота зі словником) з вільною творчістю (імпровізація, рольові ігри), що формує в дошкільників здатність яскраво висловлювати думки та вести змістовну комунікацію.

У реальній освітній практиці запропоновані методи роботи з дошкільниками не є статичними шаблонами – вони органічно поєднуються, створюючи гнучку систему взаємодії. Вибір конкретних методів та прийомів завжди зумовлюється двома ключовими факторами: індивідуальними психолінгвістичними особливостями дітей 5–6 років та художньо-естетичними цілями заняття. За словами В. Кривченко, «робота з казкою може одночасно включати елементи театралізації (діалоги-імпровізації), візуалізацію сюжету через малюнок (обговорення персонажів) та створення аудіоісторій (розвиток мовлення)» [29, с. 114].

Розробка цього методичного комплексу ґрунтувалася на аналізі вимог Базового компоненту дошкільної освіти України, зокрема розділів, що стосуються розвитку комунікативної компетентності, а також сучасних комплексних освітніх програм розвитку, навчання та виховання для дошкільників. Це дозволило створити інтегровану модель, де художні твори виступають не лише як джерело естетичних вражень, але як каталізатор діалогічної активності – від відтворення літературних діалогів до формування власних мовленнєвих стратегій у ігрових ситуаціях.

2.2.Обробка та аналіз результатів експериментального дослідження ефективності використання художніх творів для формування діалогічних умінь дітей старшого дошкільного віку

Експериментальною базою дослідження обрано заклад дошкільної освіти ясла-садок «Казка» с. Струсів Микулинецької селищної ради Тернопільської області. В експерименті взяли участь 48 дітей віком 5–6 років, розподілених на дві групи: експериментальна група (ЕГ, n=24): система занять із застосуванням авторської методики, що інтегрує різножанрові художні твори (казки, легенди, сучасні оповідання) як інструмент формування діалогічних компетенцій; контрольна група (КГ, n=24): традиційна система роботи з діалогічним мовленням без спеціальної літературної компоненти. Вихователі обох груп мали аналогічний педагогічний стаж (5–7 років). Дослідження проводилось протягом березня–травня 2024/2025 н. р.

На початковій стадії експериментального дослідження було реалізовано **констатувальний етап**. Його ключовим завданням стала конкретизація методологічних орієнтирів, верифікація гіпотези, а також розробка системи оцінкових параметрів для діагностики рівня сформованості діалогічних умінь у дітей старшого дошкільного віку. У рамках цього етапу здійснювалась апробація дослідницького інструментарію, включаючи оптимізацію кількості завдань, обґрунтування вибірки учасників та вдосконалення процедур фіксації результатів. Особливу увагу приділили створенню спеціальних комунікативних кейсів, кожен з яких відповідав конкретним критеріям оцінювання.

Наступна фаза дослідження фокусувалась на діагностиці актуального стану розвитку діалогічних умінь у дітей через призму інтерпретації художніх текстів. Пріоритетними напрямками аналізу визначили:

1. Встановлення індикаторів та шкали оцінювання комунікативної компетентності.
2. Дослідження здатності до ініціювання та підтримки міжособистісного діалогу.

3. Аналіз використання фразеологічних конструкцій і фольклорних елементів у повсякденній комунікації.

4. Оцінку вміння відтворювати літературні діалоги з використанням креативних методів.

5. Діагностику навичок імпровізації на основі художніх сюжетів.

Ядром методології стало авторське трактування діалогічних умінь як інтегративної характеристики, що включає:

- здатність до ефективної взаємодії з однолітками;
- вміння дотримуватися комунікативного етикету;
- навички логічного структурування мовлення;
- використання культурно маркованих мовних зразків.

Система оцінювання базувалась на триаді критеріїв:

1. Комунікативний (ініціація діалогу, підтримка комунікативного потоку, тематичне різноманіття).

2. Мовленнєвий (різноманітність мовних засобів, використання фразеологізмів, структурна цілісність висловлювань).

3. Структурний (контекстуальна адекватність реакцій, швидкість вербального реагування, дотримання діалогічних конвенцій).

На підставі цих параметрів виділено три рівні діалогічних умінь:

Високий рівень характеризується повним володінням діалогічними вміннями, творчим застосуванням літературних шаблонів і високою культурою мовленнєвої взаємодії.

Середній рівень виявляється у частковому засвоєнні діалогічних умінь з окремими труднощами в підтримці діалогічної логіки та використанні ідіоматики.

Низький рівень проявляється у фрагментарних спробах комунікації з вираженими проблемами в структурному оформленні мовлення та дотриманні соціальних конвенцій

Для кожного з дослідницьких критеріїв розроблено серію спеціалізованих завдань, що дозволило забезпечити високий ступінь валідності отриманих результатів.

Комунікативний критерій

Показник: здатність ініціювати, підтримувати та завершувати комунікацію.

Завдання. Доручення.

Інструментарій: ілюстрації до дитячих книжок.

Процедура виконання: дітям пропонували виконати умовне доручення (наприклад, з'ясувати кількість дітей у сусідній групі), імітуючи ситуацію звернення до вихователя. Паралельно аналізували вміння проводити аналогії з літературними сюжетами (наприклад, як персонажі казок виконували подібні завдання).

Критерії: вірність етикетним нормам, логічність викладу, наявність літературних паралелей (1 бал за кожен параметр, максимум – 5).

Показник: оцінка базових навичок діалогу.

Завдання. Допоможи.

Інструментарій: набір кольорових олівців.

Процедура виконання: у ситуації малювання діти отримували прохання допомогти одноліткові знайти потрібний олівець, що вимагало ініціативності в комунікації. Додатково аналізували знання художніх творів із темою взаємодопомоги (наприклад, «Ріпка»).

Критерії: вміння формулювати прохання, емоційна включеність, приклади з літератури (1 бал за кожен позицію, максимум – 5).

Показник: здатність до творчого лідерства в комунікації.

Завдання. Розмова.

Інструментарій: ляльки, збірка українських народних казок.

Процедура виконання: дітям пропонували розпочати бесіду на тему «Моя улюблена казка» обираючи собі партнера (дорослого чи однолітка).

Після етапу вільного діалогу вони відтворювали сцени з обраного твору, використовуючи іграшки як персонажів.

Критерії: дотримання етикету, тривалість бесіди, оригінальність інтерпретації (1 бал за параметр, максимум – 5).

Показник: діагностика контекстуальної адаптації.

Завдання. Театралізація. Режисерська гра.

Інструментарій: різновиди театральних атрибутів, книжкові ілюстрації.

Процедура виконання: діти створювали ігрові діалоги на основі ілюстрацій до книжок, використовуючи ляльки, пальчиковий театр або інші матеріали. Експериментатор фіксував здатність адаптувати мовлення до обраного сюжету.

Критерії: логіка сюжету, використання різних матеріалів, тривалість гри (1 бал за позицію, максимум – 5).

Показник: оцінка тематичної різноманітності під час діалогічного спілкування.

Завдання. Багатогранність тем у діалогах.

Інструментарій: дитячий посуд, іграшки, книжки.

Процедура виконання: після прослуховування діалогу з художнього твору діти його відтворювали, вносячи власні зміни. Наприклад, переказ сцени з «Котигорошка» у сучасному контексті.

Критерії: відтворення структури, інноваційність, логічність нових елементів (1 бал за позицію, максимум – 5).

Загальна система оцінювання: максимальний сумарний бал за всі завдання – 25.

Мовленнєвий критерій

Показник: здатність формулювати думки послідовно, самостійно та зі збереженням природного темпу.

Завдання. Літературна інтерпретація улюбленої казки.

Процедура виконання: дітям пропонували активізувати знання українського фольклору через роботу з казкою «Лисичка-сестричка і Вовк-

панібрат». Після аналізу сюжету (роль порад Лисички, наслідки дій Вовка) вони імпровізували діалоги між персонажами, обираючи партнера для інсценізації.

Ключові аспекти: логічність відтворення сюжетних ланок, використання характерних мовних шаблонів, тривалість мовленнєвої взаємодії.

Критерії: 7-бальна шкала враховувала точність цитування, самостійність інтерпретації та відповідність еталонному темпу мовлення.

Показник: емоційно-інтонаційна виразність мовлення.

Завдання. Голосовий детектив: впізнай, хто сказав.

Процедура виконання: на основі ілюстрацій до творів («Колосок», байка Глібова «Лебідь, щука, рак», віршів П. Воронька «Оленка маленька», «Ми – не ми») діти ідентифікували персонажів за аудіозаписами їхніх реплік, які дослідник проголошував із-за ширми. Завдання передбачало не лише впізнання, але й відтворення характерної інтонації (наприклад, хитрощі Лисиці чи наївність Зайця).

Критерії: виразність артикуляції, відтворення емоційних нюансів (2 бали за комплексне виконання).

Показник: використання різних мовних реєстрів у соціальних контекстах.

Завдання. Соціальний конструктор: Як сказати інакше?

Інструментарій: візуальні матеріали із зображенням побутових сцен.

Процедура виконання: через серію ілюстрацій (візит до садка, святкування Дня матері) діти аналізували комунікативні сценарії, знаходячи паралелі з літературними творами. Наприклад, ситуація «Хлопчик хоче переглянути книжку» аналогізувалася з конфліктами з казки М. Коцюбинського «Про двох Цапків».

Критерії: оригінальність асоціацій, кількість використаних мовних конструкцій (5 балів за різноманітність лексики).

Показник: інтеграція фразеологізмів у повсякденну комунікацію.

Завдання. Ситуаційні ігри.

Мета: у штучно створених ситуаціях (суперечка з батьками, падіння на

льоду) діти демонстрували вміння використовувати прислів'я («Мовчання – золото») та відсилатися до казкових сюжетів («Заєць-хвалько» для ілюстрації страху).

Матеріал: ілюстрації з зображенням різних ситуацій.

Приклад завдання:

Ситуація «Вдома»: Хлопчик Ілля виявляє бажання піти на прогулянку, але отримує відмову від мами. У процесі суперечки до нього приєднується сестра Ангеліна, яка намагається виступити посередником. Ця ситуація імітує класичний сценарій з українського фольклору, де персонажі-неслухнянки (наприклад, коза з казки «Коза-дереза» або півник із «Котика та Півника») стикаються з наслідками своєї впертості.

У відповідь на поведінку Іллі Ангеліна може використати фразеологізми на кшталт: «Хто не слухає старших, той блукає у темряві» (алюзія на казку «Івасик-Телесик»); «Гордий півник у лісі лисиці дзьобом не загрожує» (адаптація моралі з «Котика та Півника»).

Передбачувана реакція хлопчика може включати емоційні репліки («Та я вже великий!»), що демонструє типовий конфлікт між дитячим бажанням автономії та батьківським авторитетом. Для вирішення ситуації доречним було б запропонувати компроміс («Давай закінчимо справу, а потім підемо разом»), підкріплений прикладом із казки «Солом'яний бичок», де спільна робота призводить до успіху.

Ситуація «На вулиці»: Під час зимової прогулянки дівчинка Мілана падає на кризі, стаючи об'єктом насмішок з боку однолітків. Цей епізод нагадує сюжетні лінії з казок, де головний герой долає труднощі (наприклад, «Кривенька качечка»).

Можливі розв'язки:

Емоційна підтримка: підійти до дівчинки зі словами: «Не зважай, у кожного бувають падіння – головне встати».

Використання фольклорних патернів: застосувати прислів'я «Добре сміється той, хто сміється останнім», яке можна інтерпретувати так: первинні насмішки часто відображають невпевненість, тих хто глузує.

Справжній успіх приходить до тих, хто не зупиняється через тимчасові невдачі.

Мілана, ігноруючи глузування, продовжує тренуватися та через тиждень виграє міні-змагання з ковзанів. Ця історія перегукується з казкою «Про вчену сороку», де постійність допомагає досягти мети.

Ситуація «Лікарня»: Пропонувалось уявити себе лікарем, який переконує хлопця пройти огляд, використовуючи мотиваційні фрази з казок.

Критерії: відповідність контексту, кількість використаних ідіом (21 бал за три ситуації); максимально допустима кількість балів за виконання завдань за мовленнєвим критерієм – 35.

Структурний критерій

Показник: уміння дотримуватися діалогічної компетенції.

Завдання. Оцінка здатності дітей підтримувати тематичну спрямованість розмови.

Мета: після ознайомлення з казкою «Котигорошко» дітям пропонувалось відтворити сюжет за допомогою лялькового театру та геометричних фігур як декорацій. У процесі інсценізації оцінювались: точність відтворення сюжетних ланок, уживаючи діалоги персонажів; використання характерних мовленнєвих моделей персонажів

Матеріал: тіньовий театр, пальчикові ляльки, кольорові геометричні фігури.

Критерії оцінювання: кожна позиція оцінювалася 1 балом; максимальна оцінка (5 балів) враховувала комплексне використання міміки, інтонації та сценічного простору.

Показник: оцінювання уміння швидкості комунікативного реагування.

Завдання. Адаптація до динаміки спілкування, оперативно підбирати мовні засоби та уточнювати інформацію за потреби.

Мета: створення імітаційних ситуацій з використанням предметів-симуляторів (продукти, канцелярія, ігрові атрибути).

Матеріал: муляжі продуктів харчування, книжки, іграшки.

Процедура виконання: дітям пропонувалось виконати чотири сценарії:

1. Торгівельна взаємодія у продуктовій крамниці з розподілом ролей покупця та продавця.
2. Телефонна комунікація для запрошення друга на зустріч із відтворенням етикету звернень.
3. Святкова комунікація – вручення подарунка та вітання іменинника з акцентом на емоційній складовій.
4. Ділова бесіда у книжковому магазині з пошуком конкретного навчального приладдя.

Критерії оцінювання:

Ініціація/завершення розмови – використання фраз-маркерів («Доброго дня!», «Дякую за допомогу!»).

Контекстуальна відповідність – підбір лексики відповідно до ситуації (наприклад, терміни «касовий чек», «гарантійний талон» для книжкової крамниці).

Імпровізаційні навички – реакція на нестандартні репліки (наприклад, відсутність потрібного товару).

Соціальна чутливість – вміння розпізнати інтонаційні підказки та відповідати на них.

Система бального аналізу передбачала оцінку п'яти параметрів (по 1 балу за кожен параметр).

Показник: оцінювання діалогічної компетенції через роботу з ілюстраціями.

Завдання. Запитання – відповідь.

Мета: виявити здатність дітей формувати питання та аргументовано відповідати на запитання співрозмовника у контексті літературних творів.

Матеріал: ілюстрацій до казок/оповідань.

Процедура виконання: техніка базується на принципах інтерактивної педагогіки, де візуальні образи виступають каталізатором мовленнєвої активності. Аналізуючи ілюстрації, діти вправляються: у візуально-текстовій

інтерпретації (переклад зображення в словесну форму); у соціальній перцепції (врахування думки партнера під час діалогу); у критичному мисленні (обґрунтування власної позиції).

Критерії оцінювання: кожен з п'яти параметрів (знання тексту, самостійність, оригінальність, якість питань, якість відповідей) оцінюється 1 балом. Максимальний результат (5 балів) свідчить про: вміння виокремити причинно-наслідкові зв'язки у творі; здатність інтегрувати власний досвід у інтерпретацію сюжету; використання різноманітних мовних шаблонів (порівняння, гіпотези, оцінки).

Показник: дотримання правил комунікативних навичок.

Завдання. У дитячому садку.

Мета: моделювання соціальних взаємодій.

Матеріал: ілюстрації із зображенням дітей у різних життєвих ситуаціях (на прогулянці, на екскурсії, у садочку, в зоопарку тощо).

Процедура виконання: дитині пропонували уявити, що вона тільки-но прийшла до групи, потрібно обрати з набору ілюстрацій (зображення ігрових кімнат, прогулянок, екскурсій) конкретний сценарій спілкування. Після вибору візуального матеріалу учасник обирав собі партнера та тему для бесіди, ініціюючи природний діалог. Експериментатор міг долучатися до процесу, пропонуючи підказки для подолання комунікативних пауз або розширення сюжетної лінії.

Критерії оцінювання: оцінка проводилась за п'ятибальною шкалою, де кожен критерій (ініціація діалогу, логіка побудови, емоційний відгук, дотримання чергування реплік, оригінальність) давав 1 бал. Сумарний показник за структурні аспекти діалогу міг сягати 20 балів, а загальна максимальна оцінка після виконання всіх етапів дослідження становила 80 балів.

Дослідження мовленнєвої поведінки дітей віком 5-6 років виявило специфічні закономірності. Панівними чинниками для ініціювання розмови виступають дві складові: природна допитливість (бажання отримати нові знання) та соціальна необхідність (потреба у побутовій взаємодії). Ці мотиви формують

динаміку діалогів, де пізнавальні теми часто супроводжуються емоційним піднесенням, тоді як побутові розмови іноді викликають мовленнєві блокади – діти запинаються, використовують замітники слів («ну от ця штука...») або мовчать, шукаючи лексичні відповідники. Цікавим є контраст між механізмами засвоєння різних типів діалогів. Казкові сюжети, які діти неодноразово чули від дорослих, функціонують як готові комунікативні сценарії. Навпаки, соціально-побутові ситуації вимагають самостійного конструювання діалогів, що часто призводить до використання універсальних фраз («Що робимо далі?», «Допоможи мені»).

Кількісні результати виконання дітьми завдань за комунікативним критерієм подано в таблиці 2.1.

Таблиця 2.1

Рівні сформованості діалогічних умінь за комунікативним критерієм

Групи	Рівні, (%)			
	Високий – 5 б. за кожне завдання; 21-25 балів	Середній – 3 б. за кожне завдання; 11-20 балів	Низький – 1 б. за кожне завдання; 0-10 балів	Завдання
ЕГ	12	25	21	Завдання 1
	11,1	21,3	18,3	Завдання 2
	12,6	22,3	22	Завдання 3
	15,6	24,1	13,3	Завдання 4
	16,7	25,0	13,3	Завдання 5
	13,3	24,0	16,7	Загальний рівень
КГ	10,7	25	18,7	Завдання 1
	10,7	23,4	16,2	Завдання 2
	10,7	20,1	24	Завдання 3
	13,3	25,0	13,3	Завдання 4
	13,3	23,4	13,3	Завдання 5
	12	22,7	18,0	Загальний рівень

Дослідження оцінювало рівень сформованості діалогічних умінь за комунікативним критерієм у дітей старшого дошкільного віку через серію з п'яти завдань. Максимальна сума балів за комунікативний критерій становила 25, що дозволило класифікувати результати на три рівні: високий (20-25 балів); середній (11-19 балів); низький (0-10 балів).

За виконання першого завдання високий рівень (5 балів) показали 12% дітей експериментальної групи і 10,7% контрольної, середній (3 бали) у 25% дітей в обох групах; низький рівень (1 бал) набрали 21% дітей експериментальної та 18,7% – контрольної груп.

Результати виконання другого завдання: високий рівень (5 балів) продемонстрували 11,1% дітей експериментальної групи та 10,7% контрольної. Середній показник (3 бали) зафіксовано у 21,3% учасників експериментальної групи проти 23,4% у контрольної. Низький рівень (1 бал) виявився у 18,3% дітей експериментальної групи та 16,2% контрольної.

Щодо третього завдання: 5 балів отримали 12,6% дітей експериментальної групи і 10,7% контрольної. Середній рівень (3 бали) зафіксовано у 22,3% та 20,1% відповідно. Низькі результати (1 бал) показали 22% дітей експериментальної групи та 24% контрольної.

Аналіз четвертого завдання: високі бали (5) отримали 15,6% дітей експериментальної групи та 13,3% – контрольної. Середній рівень (3 бали) демонстрували 24,1% і 25% дітей. Низькі результати (1 бал) зафіксовано у 13,3% обох груп.

Результати п'ятого завдання: 5 балів набрали 16,7% дітей експериментальної групи та 13,3% контрольної. Середній рівень (3 бали) зареєстровано у 25% та 23,4% дітей. Низькі показники (1 бал) спільні для обох груп – по 13,3%.

Експериментальна група демонструє незначне, але стабільне зростання результатів у завданнях 4–5 порівняно з контрольною. Найбільші труднощі в обох групах виявлено у завданні 3 (низький рівень у 22–24% дітей). Середній рівень переважає в обох групах, що вказує на типову для віку динаміку розвитку комунікативних навичок. Розбіжності між групами найвиразніші у завданнях з соціально-побутовою тематикою, де експериментальна група показує вищу адаптивність. Ці дані підкреслюють необхідність цілеспрямованого вдосконалення комунікативних стратегій, зокрема через імітаційні вправи та розширення контекстів спілкування.

Проаналізуємо якісні результати виконання дітьми завдань. Так, завдання «Доручення» та «Допоможи» виявили труднощі у вступі та підтримці розмови: більшість дітей мовчки виконувала інструкції, лише третина супроводжувала дії мовленням. Деякі респонденти відмовлялися від виконання, що вказує на обмежений комунікативний досвід.

Завдання «Розмова» показало, що дітям легше відтворювати діалоги з художніх творів, ніж ініціювати самостійне спілкування. Перевага надавалася одноліткам, тоді як бажання спілкуватися з дорослими виявила незначна кількість дітей. Відзначено недостатнє володіння правилами етикету.

Завдання «Театралізація. Режисерська гра» продемонструвало різні рівні володіння навичками: від простих діалогів зі словами-замісниками (Владислав К., низький рівень) до використання тематичних фігурок і захоплених реплік (Дарина Н., середній рівень). Найбільш складним було керування образами – лише окремі діти використовували інтонаційні та темпові зміни для виразності.

Завдання «Діалог» підкреслило пасивність дітей у спілкуванні з дорослими: вони обмежувалися відповідями на запитання, ініціювали розмову рідко, вагалися з вибором тем. Переважало репродуктивне відтворення діалогів із запропонованих матеріалів, що свідчить про необхідність розвитку креативних комунікативних стратегій.

Кількісні результати виконання дітьми завдань за мовленнєвим критерієм подано в таблиці 2.2.

Дослідження охопило 4 завдання з максимальною сумою 35 балів. Розподіл дітей за рівнями після виконання завдань відбувався таким чином: високий рівень: 30–35 балів; середній: 12–34 бали; низький: 0–11 балів.

Таблиця 2.2

Рівні сформованості діалогічних умінь за мовленнєвим критерієм

Групи	Рівні, (%)			
	Високий – 30-35 балів	Середній – 12-34 балів	Низький – 0-11 балів	Завдання
ЕГ	10,7	25,3	13,3	Завдання 1 (макс. – 7 б.)
	10,7	21,3	9,9	Завдання 2 (макс. 2 б.)
	10,7	16,7	9,3	Завдання 3 (макс. – 5 б.)
	10,7	16,4	9,9	Завдання 4 (макс. – 21 б.)
	10	19,3	10,7	Загальний рівень
КГ	9,3	22,0	10,7	Завдання 1 (макс. – 7 б.)
	9	19,8	10,7	Завдання 2 (макс. 2 б.)
	9,6	16,4	9,3	Завдання 3 (макс. – 5 б.)
	8,6	15,6	10,7	Завдання 4 (макс. – 21 б.)
	9,3	18,7	10	Загальний рівень

За виконання першого завдання високий рівень (6–7 балів) показали 13,3% дітей експериментальної і 10,7% контрольної. Середній (4–5 балів) у 25,3% дошкільнят експериментальної та 22% контрольної груп. Низький рівень (1–3 бали) продемонстрували 10,7% респондентів експериментальної та 13,3% – контрольної груп.

Результати виконання другого завдання: високий рівень (2 бали) одержали 10,7% дітей експериментальної групи і 9% контрольної групи. Середній рівень (1 бал) показали 16,7% дошкільнят експериментальної групи та 16,4% контрольної групи. Низький рівень (0 балів) зафіксовано у 9,9% респондентів експериментальної та 9,3% контрольної груп.

Щодо третього завдання: високий рівень (5 балів) показали 10,7% дітей експериментальної групи та 9,6% контрольної групи. Середній рівень (2 бали) у

16,4% дітей старшого дошкільного віку експериментальної та 15,6% – контрольної груп; (3 бали) у 44,3% дошкільників експериментальної та 42,3% – контрольної груп. Низький рівень (1 бал) у – 9,3% респондентів експериментальної та контрольної груп.

Аналіз четвертого завдання: високий рівень (19–21 бал) одержали 10,7% дітей експериментальної та 8,6% контрольної груп. Середній рівень (14–18 балів) у 16,4% дітей старшого дошкільного віку експериментальної та 15,6% контрольної груп. Низький рівень (1–4 бали): 9,9% респондентів експериментальної та 10,7% контрольної груп.

Аналізуючи результати дослідження діалогічних умінь дітей старшого дошкільного віку за мовленнєвим критерієм, спостерігається суттєвий розподіл за рівнями. Лише кожна десята дитина в експериментальній групі (10%) та 9,3% у контрольній демонстрували найвищі показники, що свідчить про обмежену кількість дітей зі стабільно розвиненими діалогічними вміннями. Близько п'ятої частини обстежених – 19,3% в експериментальній та 18,73% у контрольній групі – показали середні результати, що вказує на часткове засвоєння навичок діалогічної взаємодії. У той час 10% дітей в обох групах виявили труднощі у виконанні завдань, що підкреслює наявність проблем у формуванні діалогічних умінь на цьому етапі розвитку. Загалом експериментальні дані підтверджують, що запропоновані завдання вимагали від дітей значно більших зусиль порівняно з попередніми етапами дослідження. Це може бути пов'язано зі специфікою мовленнєвого критерію, який акцентує увагу на структурній складності комунікації, зокрема на вмінні будувати логічні репліки, адаптувати стиль мови до ситуації та використовувати невербальні засоби у діалозі.

Зупинимось на якісній характеристиці діалогічних умінь старших дошкільників за мовленнєвим критерієм (логічність, зв'язність, самостійність, темп, використання еталонів, фольклорних елементів). У процесі виконання завдань виявлено такі особливості:

«Моя улюблена казка»: діти демонстрували здатність відтворювати зміст казок, але їхнє мовлення часто було фрагментарним, з порушенням

послідовності подій. Більшість потребували підказок, а темп мовлення залишався нерівномірним. У діалогах персонажів переважало буквальне цитування реплік із відомих творів, без творчої інтерпретації.

«Скажи, як персонаж» та «Як сказати інакше?»: завдання виявили обмеженість мовленнєвих еталонів у дітей. Відповіді були одноманітними, з переважанням стандартних фраз етикету (наприклад, «привіт», «до побачення»). Емоційна виразність та варіативність у висловлюваннях практично відсутні, що може свідчити про недостатню увагу до розвитку комунікативної гнучкості в дошкільній освіті.

Ситуаційні ігри: оцінка включала здатність до співпраці, ініціативність, дотримання правил. Більшість дітей впоралися з побутовими сценаріями (наприклад, відвідування лікаря), використовуючи етикетні формули, але рідко залучали прислів'я чи художні образи. Приклад Дарини Н. (ЕГ) ілюструє типову ситуацію (відповіді було віднесено до середнього рівня): її діалоги були функціональними, але позбавленими творчого переносу мовних кліше з казок («Дівчинка могла зламати ногу...» – пряма оцінка без використання образів).

Отже, діти старшого дошкільного віку мають базові комунікативні навички, але їхнє мовлення залишається шаблонним, з обмеженим використанням емоційно забарвлених виразів або фольклорних елементів. Спостерігається відсутність систематичної роботи з розширення мовленнєвих еталонів та формування креативного мислення обмежує якість діалогічної взаємодії. Ситуаційні ігри підкреслюють необхідність інтеграції фольклору та художніх текстів у повсякденну комунікацію для розвитку гнучкості мовлення.

Кількісні результати виконання дітьми завдань за структурним критерієм подано в таблиці 2.3.

Таблиця 2.3

Рівні сформованості діалогічних умінь за структурним критерієм

Групи	Рівні, (%)			Завдання
	Високий – 5 б. за кожне завдання; 17-20 балів	Середній – 3 б. за кожне завдання; 12-16 балів	Низький – 1 б. за кожне завдання; 4-11 бали	
ЕГ	3,2	30	25	Завдання 1
	4,1	28,3	21,8	Завдання 2
	4,6	32	21,3	Завдання 3
	4,4	32	21,8	Завдання 4
	4	29,3	23,3	Загальний рівень
КГ	2	28,3	26,2	Завдання 1
	3,2	25,4	23,5	Завдання 2
	4,1	29	24	Завдання 3
	4,1	28,1	24,5	Завдання 4
	3,3	28,7	24	Загальний рівень

Дослідження оцінювало рівень сформованості діалогічних умінь за структурним критерієм (логічна побудова діалогу, використання мовних шаблонів, послідовність реплік) через серію з чотирьох завдань. Максимальна сума балів становила 20, що дозволило виділити рівні. Так, високий: 17–20 балів; середній: 12–16 балів; низький: 4–11 балів.

За виконання першого завдання високий рівень (5 балів): продемонстрували 3,2% дітей старшого дошкільного віку експериментальної групи та 2% контрольної. Середній (3 бали): 30% дітей експериментальної групи та 28,3% контрольної. Низький (1 бал): 25% дітей експериментальної групи та 26,2% контрольної.

Результати виконання другого завдання розподілилися так: високий рівень (5 балів): 4,1% дошкільників експериментальної групи та 3,2% контрольної. Середній (3 бали): 28,3% дітей експериментальної групи та 25,4% контрольної. Низький (1 бал): 21,8% дітей експериментальної групи та 23,5% контрольної.

Результати виконання дітьми третього завдання були такими: високий рівень (5 балів): 4,6% дітей експериментальної та 4,1% контрольної груп. Середній (3 бали): 32% дошкільників експериментальної групи та 29% контрольної. Низький (1 бал): 21,3% - експериментальна група та 24% - контрольна.

Щодо четвертого завдання: високий рівень (5 балів): 4,4% дітей експериментальної та 4,1% контрольної груп. Середній (3 бали): 32% - експериментальна та 28,1% - контрольна групи. Низький (1 бал): 21,8% дітей експериментальної групи та 24,5% контрольної.

Загалом, високий рівень зафіксовано лише у 4% дітей експериментальної та 3,3% контрольної груп. Середній рівень переважає в обох групах: 29,3% (експериментальна) та 28,7% (контрольна). Низький рівень виявлено у 23,3% дошкільників експериментальної та 24% контрольної груп, що свідчить про системні труднощі у структурній організації діалогічної взаємодії.

Найбільші труднощі в обох групах виявлено у першому завданні (25–26% низьких результатів), де потрібна самостійна побудова діалогу. Експериментальна група демонструє незначне збільшення результатів у третьому та четвертому завданнях (на 0,5–1% вище за контрольну), що може бути пов'язане з більшою увагою до мовних шаблонів у цих вправах. Розбіжності між групами мінімальні, що підкреслює універсальність проблем у структурній організації мовлення для цієї вікової категорії. Ці дані вказують на необхідність інтенсифікації вправ із моделювання діалогічних структур, зокрема через ігрові сценарії з чіткими комунікативними рамками.

Якісні результати **констатувального обстеження** за структурним критерієм виявили низку особливостей у виконанні дошкільниками експериментальних завдань. Під час переказів казок переважна більшість дітей демонструвала обмежений лексичний запас, труднощі у побудові речень, ініціюванні та підтримці діалогу. Для полегшення задач вихователі залучали театральні методи: ляльковий, тіньовий, пальчиковий театр, схеми. Найбільш популярними серед дітей стали ляльковий театр і театр іграшок, які активізували діалогічні вміння (вступ у спілкування, дотримання мовленнєвого етикету).

Найбільш легким було для дітей завдання «Діалог у продуктовому магазині» (спираючись на соціальний досвід), а найскладніше «Діалог у книгарні» – короткі, неемоційні репліки. Щодо завдання «Запитання – відповідь»: 90% дітей легко відповідали на питання щодо творів, але не формулювали власні. Результати завдання «У дитячому садку»: виявлено низький рівень культури спілкування: діти перебивали одне одного, використовували прості речення, не дотримувались правил діалогу. Це свідчить про недостатню увагу до формування комунікативних навичок у ЗДО, попри їхню критичну роль у соціалізації. Театральні методи (особливо ляльковий театр) ефективно розвивають структурні аспекти діалогу. Соціально-побутові сценарії («магазин») даються дітям легше через особистий досвід. Отже, необхідна системна робота з розширення комунікативних контекстів (наприклад, «книгарня») та вдосконалення мовленнєвої етики у дошкільників. Зведені кількісні дані за результатами виконання дітьми всіх експериментальних завдань подано в таблиці 2.4.

Таблиця 2.4

Рівні сформованості діалогічних умінь у старших дошкільників за результатами констатувального зрізу (в %)

Групи	Рівні, (%)			Критерії
	Високий – 66-80 балів	Середній – 15-65 балів	Низький – 0-14 балів	
ЕГ	13,3	24	16,7	Комунікативний
	10	40,0	10	Мовленнєвий
	4	29,3	23,3	Структурний
	8,7	30,6	16,7	Рівень сформованості діалогічних умінь (в %)
КГ	12	22,7	18	Комунікативний
	9,3	39,3	10,7	Мовленнєвий
	3,3	28,7	24	Структурний
	8,4	30,5	17,4	Рівень сформованості діалогічних умінь (в %)

Загальна максимальна кількість балів, яку могли отримати діти після виконання всіх експериментальних завдань, становила 80. Високий рівень

сформованості діалогічних умінь визначався діапазоном від 66 до 80 балів, середній – від 15 до 65 балів, низький – від 0 до 14 балів. За *комунікативним* критерієм високий рівень показали 13,3% дітей експериментальної групи та 12% контрольної, середній – 24% та 22,7% відповідно, низький – 16,7% та 18%. За *мовленнєвим* критерієм високі результати зафіксовано у 10% дітей експериментальної та 9,3% контрольної груп, середні – у 40% та 39,3%, низькі – у 10% та 10,7%. *Структурний* критерій виявив високий рівень у 4% дітей експериментальної групи та 3,3% контрольної, середній – у 29,3% та 28,7%, низький – у 23,3% та 24%. Загальні результати **констатувального етапу** дослідження показали, що лише 8,7% дітей експериментальної групи та 8,4% контрольної досягли високого рівня. Більшість опинилася на середньому рівні (30,6% та 30,5%), а низький рівень виявлено у 16,7% та 17,4% відповідно.

Якісний аналіз засвідчив, що діалогічні вміння (вступ у спілкування) розвинені краще, ніж мовленнєві (граматична правильність, зв'язність). Найслабшими виявилися вміння вести діалог: дотримуватися теми, правил етикету, ставити питання. Діти з високим рівнем вільно підтримували бесіду, використовували прислів'я, їх відповіді були логічними (66–80 балів). Середній рівень характеризувався маловиразним мовленням та обмеженою тематикою (15–65 балів). Діти з низьким рівнем лише формально вступали у діалог, не дотримуючись правил, їх результати не перевищували 14 балів.

Після **констатувального етапу** дослідження, де аналізувався рівень діалогічних умінь старших дошкільників за сюжетами художніх творів, виявлено, що показники в експериментальній та контрольній групах практично ідентичні.

Формувальний етап

Для підтвердження гіпотези була розроблена система педагогічних дій, що включала: використання спеціальних завдань та вправ для розвитку діалогічних умінь старших дошкільників на основі сюжетів художніх творів; застосування методів контролю результативності: спостереження, аналіз продуктів діяльності, бесіди, дидактичні ігри.

Бесіди та обговорення. Вихователь за допомогою питань стимулював дітей до аналізу сюжетів, логічних міркувань та формування власних висновків.

Практичні вправи. Сприяли закріпленню знань, розвитку творчого мислення та комунікативних навичок через імітацію ситуацій з художніх творів.

1. Приклади вправ.

Збери діалог

Мета: Активізація знань про репліки персонажів.

Матеріали: Ілюстрації до казок («Червона Шапочка», «Колобок»).

Інструкція: Діти відтворювали діалоги, використовуючи фрази з творів.

Діалог-імпровізація

Мета: Навчання побудови діалогічних умінь у заданому контексті.

Матеріали: Картки з ситуаціями («Зустріч Лисиці та Зайця»).

Інструкція: Діти розігрували діалоги, використовуючи шапочки персонажів.

Озвучування епізодів

Мета: Відтворення діалогів з урахуванням інтонації та характеру героїв.

Матеріали: Аудіозаписи казок, театральні атрибути.

Міжказковий діалог

Мета: Розвиток уяви через створення діалогів між персонажами різних творів (наприклад, Баба Яга + Котигорошко).

Здобуті діалогічні вміння, сприймання художніх творів допустили перехід до виконання більш складного завдання, а саме, до роботи в групах. Проілюструємо прикладами.

2. Робота в групах

Кожна група отримувала конверт із завданням:

Група 1: Аналіз діалогів з казки «Колобок» та визначення послідовності подій.

Група 2: Створення нового діалогу для персонажів на основі ілюстрацій.

Група 3: Інсценізація епізоду з казки «Дюймовочка» з використанням.

театральних масок.

Група 4: Розробка «правил ідеального діалогу» для героїв (наприклад, слухати партнера, не перебивати).

Послідовність роботи:

- Обговорення отриманого завдання.
- Пошук ключових фраз або сценаріїв у текстах.
- Презентація результатів перед групою.

3. Рефлексія «Сходинки успіху». Діти

оцінювали свій прогрес за критеріями:

- Я навчився/лася...;
- Мені вдалося...;
- Хочу покращити....

Приклад відповіді:

«Я навчився не перебивати, коли говорить друг. Хочу краще запам'ятовувати репліки з казок».

Результати *формульовального етапу*:

1. Початкова діагностика: діти виявляли труднощі у дотриманні послідовності діалогів, часто відхилялися від теми; 40% дітей вважали завдання «нудними».

2. Підсумки після впровадження системи: зросла зацікавленість у роботі з художніми творами (75% дітей активно включалися в ігри); поліпшилася якість діалогічних висловлювань: діти частіше використовували зв'язні репліки, дотримувались логіки.

Отже, використання різних методів та групової роботи значно підвищило ефективність формування діалогічних умінь.

Контрольний етап

Після циклу занять з розвитку діалогічних умінь у старших дошкільників за сюжетами художніх творів було проведено контрольний зріз у експериментальній та контрольній групах.

Основні завдання контрольного етапу:

- Формування навичок побудови текстів (розповідей, описів, роздумів).
- Виховання естетичного смаку, дбайливого ставлення до природи та любові до рідного краю.
- Оцінка ефективності запроваджених педагогічних методів.

1. Створення емоційного фону.

Читання вірша Н. Забіли «Весна». Лунає музика А. Вівальді «Весна».

Весна

<i>Ось іде весна ланами,</i>	<i>Як лівицю підведе –</i>
<i>Перелогами, лісами.</i>	<i>Всюди листя молоде.</i>
<i>Де не ступить – з-під землі</i>	<i>А як здійме руку вгору</i>
<i>Лізуть паростки малі.</i>	<i>До блакитного простору –</i>
<i>На берізку гляне зблизька –</i>	<i>З кожним помахом руки</i>
<i>У сережках вся берізка,</i>	<i>Линуть з вирію пташки.</i>
<i>До верби підійде – ба! –</i>	<i>Розквітають в луках квіти,</i>
<i>В білих котиках верба.</i>	<i>Зеленіють в лісі віти...</i>
<i>Як опустить вниз правицю –</i>	<i>Все зелене, молоде...</i>
<i>Зеленіє скрізь травиця.</i>	<i>За весною літо йде.</i>

Фрагмент аналізу:

Діти ідентифікували ключові образи пори року: «паростки малі», «білі котики верби», «листя молоде».

Обговорення питань: «Які слова допомагають уявити пробудження природи?»; «Чому автор описує весняні зміни як рухи людини?»

Результат: розвиток асоціативного мислення та вміння аналізувати художній текст у доступній формі.

2. Словникова робота.

- Подивимось, як пояснюється слово «кульбаба».

Методика:

- Діти складали власні описи квітки, використовуючи наукові терміни («прикоренева розетка», «віночок»).
- Створення асоціативної карти: «Кульбаба – весна – пухнасті парасольки – літо».

Ефект: розширення активного словникового запасу та формування діалогічного мовлення.

3. Дидактичні ігри

Гра «Довідкове бюро».

Правила:

Поділ на команди (питання і відповіді).

Тема: «Наші улюблені казки».

Система заохочень: фішки за коректні репліки.

Спостереження: Діти демонстрували вміння формулювати відкриті питання («Чому Івасик-Телесик не побоявся Баби-Яги?»).

Використання мовленнєвих кліше: «Я згоден, але додам...», «Можливо, варто врахувати...».

Гра «Моя улюблена іграшка».

Акцент на описовій лексиці («м'яка ведмедиця з капелюшком»).

Гра «Скульптор».

Розвиток просторового мислення через створення «композицій» (наприклад, «Лісова поляна»).

Гра «Різнокольоровий букет».

Діалоги-імпровізації між «квітами»: «Я – ромашка, оберу мак, бо він яскравий, як сонце!»

Отже, під час ігор із чіткими правилами старші дошкільники опанували ключові соціальні навички: виконували завдання по черзі, не порушуючи порядку; уважно сприймали думки однолітків; керували власною поведінкою та реакціями партнерів; обґрунтовували власні позиції логічними аргументами; висловлювали свою незгоду в культурній формі.

Результати рівнів сформованості діалогічних умінь старших дошкільників за сюжетами художніх творів відображені у таблиці 2.5.

Таблиця 2.5

Динаміка змін рівнів сформованості діалогічних умінь старших дошкільників за результатами контрольного зрізу (в %)

Критерій	Показ. змін	Рівні сформованості діалогічних умінь, (%)					
		Експериментальна група			Контрольна група		
		Високий	Середній	Низький	Високий	Середній	Низький
Комунікативний	конс.	13,3	24,0	16,7	12,0	22,7	18
	контр.	28,0	14,0	3,3	16,7	26,7	17,3
	абсол. різниця	14,7	-10,0	-13,4	4,7	4,0	-0,7
	темп змін	52,5%	- 22,2%	-85,0%	8,1%	6,6%	-2,3%
Мовленнєвий	конс.	10,0	40,0	10,0	9,3	39,3	10,7
	контр.	24,0	31,3	5,3	10	41,0	9,7
	абсол. різниця	14,0	-8,7	-4,7	0,7	1,7	-1,0
	темп змін	158,1%	-16,0%	-45,4%	0,9%	4,3%	-1,7%
Структурний	конс.	4,0	29,3	23,3	3,3	28,7	24,0
	контр.	12,0	49,3	8,0	4,3	30,7	21,3
	абсол. різниця	8,0	20,0	-15,0	1,0	2,0	-2,7
	темп змін	200,0%	80,6%	-68,5%	2,1%	5,5%	-8,5%

Аналіз результатів контрольного зрізу за *комунікативним критерієм* виявив суттєві зміни у сформованості діалогічних умінь дітей. В експериментальній групі кількість дітей з високим рівнем діалогічних умінь зросла з 13,3% до 28% (збільшення на 52,5% відносно початкових показників). Діти з низьким рівнем скоротилися з 16,7% до 3,3% (зменшення на 85%). Частка середнього рівня знизилася на 22,2%, що пояснюється перерозподілом у бік високих результатів.

У контрольній групі показник високого рівня діалогічних умінь зріс лише з 12% до 16,7% (приріст 8,1% від початкового значення). Низький рівень майже не змінився: з 18% до 17,3%. Середній рівень збільшився на 6,6%, що вказує на природну, а не стимульовану динаміку.

Аналіз результатів за *мовленнєвим критерієм* виявив такі тенденції: в експериментальній групі частка дітей з високим рівнем діалогічних умінь зросла

з 10% до 24% (покращення на 140% відносно початкових даних). Кількість дітей з низьким рівнем скоротилася на 45,4%. Середній рівень знизився на 16%, що вказує на перехід дітей до вищих категорій.

У контрольній групі показник високого рівня зріс лише на 0,9%, що є статистично незначним. Низький рівень зменшився на 1,7%, демонструючи мінімальну динаміку. Середній рівень збільшився на 4,3%, що може свідчити про природну адаптацію.

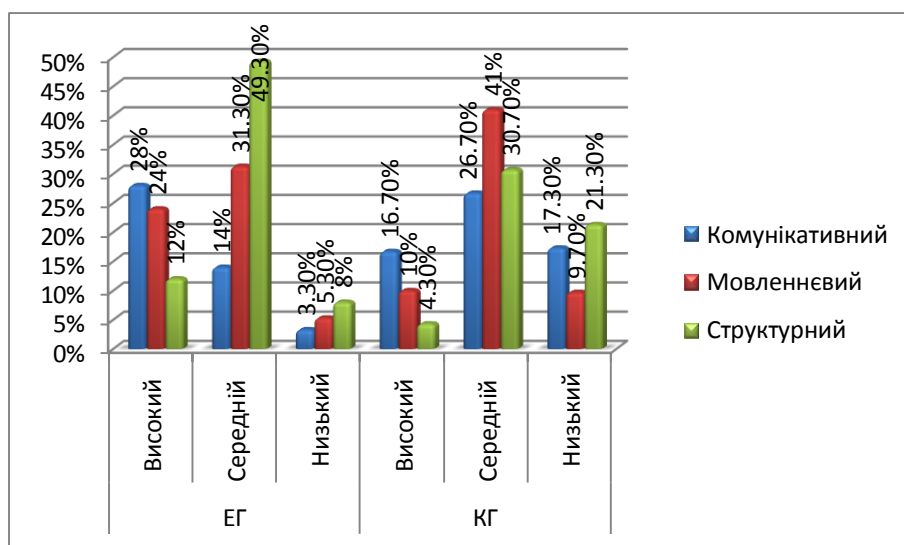
Аналіз результатів за *структурним критерієм* демонструє таку динаміку: в експериментальній групі частка дітей з високим рівнем діалогічних умінь зросла з 4% до 12% (збільшення у 3 рази або на 200% від початкового значення). Середній рівень покращився з 29,3% до 49,3% (приріст на 20 %). Кількість дітей з низьким рівнем скоротилася з 23,3% до 8% (зменшення на 65,7%).

У контрольній групі показник високого рівня зріс незначно – з 3,3% до 4,3% (приріст на 1 %). Середній рівень збільшився з 3,3% до 4,3%, що свідчить про мінімальну зміну. Низький рівень знизився з 24% до 21,3% (зменшення на 11,3%).

Порівнявши отримані дані між експериментальною та контрольною групами, ми побачили, що рівень сформованості діалогічних умінь за сюжетами художніх творів в експериментальній групі вищий, ніж в дітей контрольної групи.

За отриманими даними була побудована діаграма 2.1 сформованості діалогічних умінь старших дошкільників експериментальної і контрольної груп.

Таким чином, робота з розвитку діалогічних умінь старших дошкільників, яка була проведена в експериментальній групі, має обґрунтування, оскільки в експериментальній групі показники рівня сформованості діалогічних умінь змінилися, стали вищими. Діти стали більш зацікавленими.



**Діаграма 2.1. Рівні сформованості діалогічних умінь старших дошкільників
(за результатами контрольного експерименту)**

Провівши експериментальне дослідження, ми дійшли висновків, що при оптимальному поєднанні методів та прийомів, які урізноманітнюють роботу, та з урахуванням індивідуальних особливостей старших дошкільників ми досягли підвищення розвитку діалогічного мовлення за сюжетами художніх творів, що підтверджує гіпотезу нашого дослідження.

Систематичне використання ігор на основі літературних сюжетів сприяло формуванню в дітей здатності будувати логічні репліки та реагувати на зміни в діалозі. Інтеграція творчих завдань (наприклад, імпровізаційні діалоги між персонажами) активізувала словниковий запас і розвинула уяву дітей.

Спостереження за груповою взаємодією виявило зростання емпатії – діти частіше підтримували однолітків у діалозі, використовуючи елементи художніх творів як основу для комунікації.

Ці результати відкривають перспективи для впровадження подібних методик у дошкільну освіту як інструменту комплексного розвитку діалогічних умінь у старших дошкільників.

Висновок до розділу 2

У процесі дослідження з'ясовано, що вдосконалення діалогічних умінь старших дошкільників (сприймати, розуміти, аналізувати та відтворювати діалоги за сюжетами художніх творів) та формування комунікативних компетенцій залежать від: систематичності підготовчої роботи у ЗДО, зокрема інтеграції літературних сюжетів у щоденні активності; використання різноманітних методів і прийомів – рольові ігри, імпровізаційні діалоги, групові обговорення персонажів; застосування візуальних та тактильних засобів (ляльки-персонажі, ілюстрації), що активізують емоційний зв'язок із текстом.

Експериментальне дослідження підтвердило, що оптимальне поєднання методів призвело до зростання в експериментальній групі середнього рівня сформованості діалогічних умінь на 20% та зменшення кількості дітей з низьким рівнем діалогічних умінь на 65,7%.

Спостереження, проведені в експериментальній групі, дають підставу стверджувати, що цілеспрямована робота з розвитку діалогічних умінь старших дошкільників за сюжетами художніх творів має вестися на більш високому рівні, спрямовуватися на розвиток мовленнєвого чуття, мовних здібностей та творчого потенціалу кожної дитини. Проводячи заняття розвитку діалогічних умінь у старших групах, треба повсякчас створювати куточки з атрибутами художніх творів для самостійних ігор-діалогів та впроваджувати системи «діалогових пазлів» із творів, які діти відтворюють у логічній послідовності.

Таким чином, системна робота з художніми творами не лише готує дітей до школи, але й створює основу для пізнавальної автономії – вміння самостійно будувати діалог з текстом і оточуючими.

ВИСНОВКИ

Проведене дослідження дозволило дійти таких висновків:

1. Проведений аналіз теоретичних основ використання художніх творів у розвитку діалогічного мовлення старших дошкільників доводить, що сучасна система дошкільної освіти потребує цілеспрямованої роботи над формуванням діалогічних умінь, які стають основою для комунікативної компетентності, емоційного інтелекту та соціальної адаптації дітей. Через діалогічне мовлення розвиваються здатність до емпатії, критичне мислення та вміння будувати логічні зв'язки між ідеями, що є фундаментом для подальшого навчання.

Дослідження лінгвістичних, психолого-педагогічних та методичних джерел підтвердило, що художні твори виступають потужним каталізатором емоційно-інтелектуального розвитку. Вони моделюють соціальні ситуації, де діти через ідентифікацію з персонажами вчаться аналізувати мотиви вчинків, аргументувати позиції та використовувати мовленнєві кліше відповідно до контексту. Важливим аспектом є те, що діалогічне мовлення не обмежується механічним повторенням фраз, а передбачає здатність ініціювати та підтримувати розмову з урахуванням інтересів співбесідника; використання логічних зв'язків у мовленні (причина-наслідок, протиставлення); дотримання структурної цілісності висловлювань (зачин, розвиток, завершення); застосування інтонаційних патернів для передачі емоцій або наголосу на ключових думках. Проте в сучасній практиці спостерігається дисбаланс: акцент на пасивне сприйняття інформації (через гаджети) часто затьмарює живі комунікативні ситуації. Тому інтеграція художніх творів у заняття має бути системною – від відтворення діалогів із книжок до створення власних історій за зразком. Це дозволить компенсувати вплив цифрового середовища, навчаючи дітей не лише слухати, а й чути, реагувати та творити у діалозі.

2. Художні твори виступають потужним інструментом формування діалогічних умінь старших дошкільників, створюючи комунікативні мікросценарії для аналізу мотивів персонажів, емоційного включення та

експериментів з мовленнєвими стратегіями. Через ідентифікацію з героями художніх творів діти вчать прогнозувати наслідки дій, аргументувати позиції та конструювати альтернативні діалоги, розвиваючи когнітивну гнучкість і соціальну чутливість. Практика створення власних сценаріїв (наприклад, зміна кінцівок казок) трансформує пасивне сприйняття тексту в активну комунікативну творчість, що особливо актуально в умовах цифрової ери, де живий діалог часто поступається шаблонним формам.

3. Діагностика формування діалогічних умінь старших дошкільників через художні твори у практиці закладів дошкільної освіти виявила ключові механізми впливу. Емоційне занурення в сюжети та ідентифікація з героями активізують усвідомлення соціальних норм, тоді як інтеграція художньої літератури в освітній процес вимагає гнучкого поєднання ігрових методів (наприклад, відтворення казкових ситуацій у реальності) з аналітичною роботою. Ефективність засобів залежить від використання багатогранних сюжетів для тренування аргументації, акценту на міміці та жестах персонажів (як основи емоційного інтелекту), а також стимулювання рефлексії через обговорення альтернативних розв'язків сюжету. Цей підхід трансформує художній текст з пасивного матеріалу в інструмент розвитку критичного мислення та комунікативної гнучкості.

4. Ефективність педагогічних методів і прийомів формування діалогічних умінь у старших дошкільників ґрунтується на послідовному впровадженні сюжетів художніх творів у повсякденні активності ЗДО, що створює основу для розвитку навичок сприйняття, аналізу та відтворення діалогів. Синтез репродуктивного та творчого методів у роботі з художніми творами створює динамічну систему, де механічне засвоєння мовних зразків стає основою для подальшого креативного їх переосмислення. Репродуктивний метод, орієнтований на відтворення діалогів персонажів, формує у дітей структурне розуміння комунікації. Дошкільники вчать розпізнавати емоційні інтонації, логічні зв'язки між репліками, причинно-наслідкові відносини в сюжеті. Однак справжню ефективність цих шаблонів забезпечує творчий метод, який

перетворює заучені моделі на інструменти соціальної імпровізації. Коли діти, опанувавши діалоги, створюють альтернативні сценарії до сюжетів художніх творів, вони вчать не лише мову, а й логіку переговорів, вміння враховувати контекст та мотиви співрозмовника. Така практика безпосередньо пов'язана з інтерактивними форматами на кшталт рольових ігор, де абстрактні персонажі набувають рис реальних людей: діти аналізують, чому герой вчинив саме так, і пропонують власні варіанти розвитку подій, тим самим тренуючи аргументацію та емпатію. Таким чином, інтеграція художніх творів у педагогічний процес стає мостом між літературою та реальністю, де кожен діалог – крок до соціальної компетентності.

5. Експериментальна робота з використанням художніх творів для розвитку діалогічних умінь у старших дошкільників продемонструвала значний позитивний ефект. Завдяки системному підходу, що поєднував аналіз літературних сюжетів, моделювання ситуацій та рефлексію, в експериментальній групі середній рівень сформованості діалогічних умінь у дітей зріс на 20%. Особливо вражаючим став результат зменшення кількості дітей експериментальної групи з низьким рівнем діалогічних умінь на 65,7%, що підтверджує ефективність обраної методики. У контрольній групі 9,8% досягли високого рівня, більшість із них (31,8%) знаходилася на середньому рівні та 14,7% залишилося на низькому рівні.

Перспективу подальшого дослідження вбачаємо в створенні методики формування діалогічних умінь, що враховуватиме специфіку різних ситуацій взаємодії однолітків: від спільних ігор і творчих проєктів до вирішення конфліктних ситуацій.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Аніщук А., Мойсеєнко Ю. Дитяча література як засіб формування світосприйняття у дітей 5-6 років. *Науковий збірник «Актуальні питання гуманітарних наук: міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка»*, Том 1, № 28. 2020. С. 102–107. URL: <http://surl.li/nldyv>.
2. Березовська Л. Дошкільна лінгводидактика : навчальний посібник. Івано-Франківськ : НАІР, 2024. 220 с.
3. Беляєва О. В. Методика розвитку зв'язного діалогічного мовлення першокласників у процесі опрацювання художніх текстів різних жанрів : автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.02; Південноукр. нац. пед. ун-т ім. К. Д. Ушинського. Одеса, 2009. 20 с.
4. Білан О. І. Українське дошкілля. Програма розвитку дитини дошкільного віку. Тернопіль : Мандрівець, 2022. 216 с.
5. Богуш А. М. Мовно-літературна освіта дітей дошкільного віку. *Інноватика у вихованні*. 2022. Випуск 16. С. 6–13. URL: <https://ojs.itup.com.ua/index.php/iiu/article/download/503/422>.
6. Богуш А. М. Методика образно-виразного мовлення дітей передшкільного віку. *Педагогіка. Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського*. 2018. № 3 (122). С. 39–44. URL: <http://dspace.pdpu.edu.ua/bitstream/123456789/3966/1/8.pdf>.
7. Богуш А. М., Гавриш Н., Котик Т. Методика організації художньо-мовленнєвої діяльності дітей у дошкільних закладах. Підручник для студентів вищих навчальних закладів факультетів дошкільної освіти. Видавничий Дім «Слово». 2010. 304 с.
8. Ватаманюк Г. Художня література як засіб формування духовного світу дитини. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського держ.*

- університету. *Серія педагогічна*. Кам'янець-Подільський, 2007. Вип. XIII. С. 237–240.
9. Воронов В. А., Ковальчук К. В., Рейпольська О. Д. Освіта і піклування / Education & Care. Програма освіти дітей раннього та дошкільного віку. Київ : Ференець В. Б., 2021. 130 с.
 10. Гавриш Н. В. Мовлення дитини. Впроваджуємо Базовий компонент дошкільної освіти (нова редакція). *Дошкільне виховання*. 2021. № 3. С. 8.
 11. Галаєвська Л. Діалогічна компетентність: проблеми та перспективи. *Методика мови*, 2016. №1. С. 20–24. URL: <http://surl.li/nfrdd>.
 12. Гаращенко Л., Кондратюк С. Розвиток комунікативної компетентності дітей старшого дошкільного віку засобом сучасних книжок-картинок. *Педагогічна освіта : теорія і практика. Психологія. Педагогіка*. Збірник наукових праць. 2021. № 35. С. 63–69.
 13. Гетьман Н. В. Розвиток діалогічного мовлення у дітей старшого дошкільного віку засобами театралізованої гри. Ніжин, 2021. С. 85.
 14. Голота Н. М. Діалогічні технології як складова практико-зорієнтованої та особистісно-складової підготовки педагогів. *Педагогічна освіта : теорія і практика*. 2022. № 37. С. 47–53. URL: <http://surl.li/lywsc>.
 15. Голота Н. М., Карнаухова А. В. Діалогічна взаємодія в освітньому процесі закладу дошкільної освіти як умова ефективного розвитку комунікативної компетентності дітей дошкільного віку. *International Science Journal of Education & Linguistics* 2022. № 1(3). С. 70–79.
 16. Голота Н. М., Карнаухова А. В. Діалоговий формат взаємодії як інструмент педагогічного партнерства в освітньому процесі закладу дошкільної освіти. *Інноваційні наукові дослідження у галузі педагогіки та психології : матеріали міжнародної науково-практичної конференції*.

- Запоріжжя. 2023. С. 129–133. URL: <http://surl.li/lywsu>.
17. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. Київ : Либідь, 1997. 365 с.
 18. Гудзик, І. Проблеми мовної освіти в Україні. *Рідні джерела*. 2002. № 4. С. 4–8.
 19. Грейліх О. Психологічні особливості розвитку мовлення дітей дошкільного віку. *Актуальні проблеми психології*: Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України. Том VI: Психологія обдарованості. Вип. 16. Київ-Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2019. С. 79–85. URL: <http://appspsychology.org.ua/data/jrn/v6/i16/pdf>.
 20. Дем'яненко С., Андреева Т. Сучасний підхід до лексично-мовленнєвого розвитку дітей молодшого дошкільного віку. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2022. Вип. 58, Т. 1. С. 282–289. URL: http://www.aphn-journal.in.ua/58_2022/part_1/44.pdf.
 21. Державний стандарт дошкільної освіти: особливості впровадження . Упоряд.: О. Г. Косенчук, І. М. Новик, О. А. Венгловська, Л. В. Куземко. Харків : Ранок. 2021. 240 с.
 22. Дядюша, Ю. В., Калмикова, Л. О. Особливості висловлювань дітей старшого дошкільного віку за серіями сюжетних картинок. *Психолінгвістика*. 2015. № 17. С. 66–73.
 23. Зимульдінова А., Філь Г. Діалог як форма усного мовлення учнів початкових класів. *Початкова школа*. 2014. № 3. С. 37–39.
 24. Калмикова Л. О. Перспективність і наступність в навчанні мови й розвитку мовлення дітей дошкільного і молодшого шкільного віку: психолінгвістичний і лінгвометодичний виміри: навч.-метод. посіб. Київ : Слово» 2017. 448 с.

25. Канарова В. О. Умови формування комунікативних умінь і навичок у дітей старшого дошкільного віку. *Педагогічні науки*. 2016. Вип. 72(1). С. 63–66.
26. Колеснік К., Комарівська Н., Присяжнюк Л., Стахова І. Значення спільної діяльності для розвитку мовлення дітей старшого дошкільного віку. *Професіоналізм педагога: теоретичні й методичні аспекти*. Слов'янськ. 2022. Вип. 17(2). С. 127–138. URL: <http://profped.ddpu.edu.ua/article/view/260013/256376>.
27. Коменський Я. А. Велика дидактика. Закони добре організованої школи. Історія зарубіжної педагогіки : хрестоматія : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / Є. І. Коваленко, Н. І. Белкіна ; М-во освіти і науки України, Ніжин. держ. ун-т ім. М. Гоголя. Київ : Центр учбової літератури, 2006. 475 с.
28. Кононко О. Л., Аксьонова О. П., Аніщук А. М. Я у Світі. Програма розвитку дитини від народження до шести років. Нова програма. Київ : МЦФЕР, 2022. 488 с.
29. Кривченко В. В. Роль казки в розвитку зв'язного мовлення дошкільника. *Особистість, сім'я і суспільство: питання педагогіки та психології: Збірник тез наукових робіт учасників міжнародної науково-практичної конференції*. Львів. 2019. С. 113–115. URL: <http://surl.li/lwjug>.
30. Кролівець Ю. В. Психологічні особливості розвитку розповідного мовлення дітей дошкільного віку. Дисертація на здобуття наук. ст. д-ра філософії за спеціальністю 053 Психологія. ДВНЗ. Переяслав : ПХДПУ ім. Г. Сковороди, 2020. 332 с.
31. Крутій К. Л. Формування граматичної правильності мовлення в дошкільників у контексті комунікативного розвитку: термінологічне поле. *Вісник ЛНУ ім. Т. Шевченка. Педагогічні науки*. 2018. № 3. С. 28–35.

32. Лавренко Ю. К. Особливості діалогічного мовлення дітей дошкільного віку. *Збірник наукових праць IX Всеукраїнської науково-практичної конференції «Педагогіка здоров'я»*. Чернігів. 2019. С. 293–295.
33. Лопатіна Г. О. Художнє слово як засіб навчання діалогічного мовлення дітей молодшого дошкільного віку. *Педагогічна освіта: теорія і практика*. 2011. Вип. 8. С. 227–231.
34. Любашина В. В. Формування діалогічних умінь дітей старшого дошкільного віку в іграх за сюжетами художніх творів: дис. канд. пед. наук: 13.00.02. Одеса. 2006. 256 с.
35. Медведь Н. М. Розвиток діалогічного мовлення засобами інсценізації. Харків : Основа, 2007. 146 с.
36. Мисько В. Діалог з дитиною як складова педагогіки дитиноцентризму Януша Корчака. *Pedagogika. Współczesne tendencje w nauce i edukacji : Zbiór artykułów naukowych. Konferencji Międzynarodowej Naukowo Praktycznej*. Kraków, «Diamond trading tour», 2016. С. 51–57. URL: <http://surl.li/nfrdu>.
37. Наumenко В., Захарійчук М. Формування в дітей умінь говорити майстерно. *Початкова школа*. 2002. № 10. С. 13–15.
38. Освітня програма для дітей від 2 до 7 років «Дитина» / наук. кер. проекту В. О. Огнев'юк; наук. ред. Г. В. Бєленька; авт. кол.: Г. В. Бєленька, О. Л. Богініч, В. М. Вертутіна та ін. Київ : Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2020. 440 с.
39. Паламар С. П., Гевель С. І. Сучасна пізнавальна література як засіб мовленнєвого розвитку дошкільників. *Особистість, сім'я і суспільство: питання педагогіки та психології : Збірник тез наукових робіт учасників міжнародної науково-практичної конференції*. Львів. ГО «Львівська педагогічна спільнота». 2019. С. 126–130.
40. Палихата Е. Я. Лінгвістичні особливості діалогічного мовлення. *Дивослово*. 1995. № 3. С. 29–31.

41. Палихата Е. Я. Урахування психологічних факторів у процесі навчання діалогу шляхом опрацювання діалогічної єдності. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Педагогіка, соціальна робота*. 2012. Вип. 29. С. 132–135.
42. Перро Ш. Червона Шапочка. Харків : Школа, 2015. 10 с.
43. Піроженко Т. Комунікативно-мовленнєвий розвиток дитини: монографія. Київ : Нора-принт, 2002. 311 с.
44. Полєвікова О. Б. Аналіз підходів до розвитку діалогічного мовлення дошкільників. *Педагогічні науки : зб. наук. праць*. Херсон, 2015. Вип. 67. С. 132–139. URL: <http://surl.li/ghvts>.
45. Про дошкільну освіту: Закон України № 3788-IX від 01.01.2025. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2628-14#Text>.
46. Про затвердження Базового компонента дошкільної освіти (Державного стандарту дошкільної освіти), нова редакція: Наказ МОН України від 12.01.2021. № 33. С.18–21. URL: <http://surl.li/jyzr>.
47. Про затвердження Державного стандарту початкової освіти. URL: http://osvita.ua/legislation/Ser_osv/59891.
48. Русова С. Вибрані педагогічні твори. Київ : Освіта, 1996. 304 с.
49. Сентюріна Н. І. Живе слово дитини у виразному читанні та усному мовленні: теорія і практика. Харків : Основа, 1992. 288 с.
50. Сурмило О. А. Вивчення педагогічних умов використання казки як засобу морального виховання старших дошкільників. *Наукові записки Ніжинського державного університету ім. М. Гоголя. Психолого-педагогічні науки*. 2014. № 5. С. 120–124. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nzspp_2014_5_24.
51. Сухомлинський В. О. Слово рідної мови. *Укр. мова і літ. в школі*. 1968. № 12. С. 1–10.

52. Тейлор К. Сократ. Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2021. 272 с.
53. Ушинський К. Д. Людина як предмет виховання. Спроба педагогічної антропології: в 6 т. Київ : Держ. учбово-педагогічне вид-во, 1983. Т. 4. 517 с.
54. Федоренко Ю. Комунікативна компетенція як найважливіший елемент успішного спілкування. *Рідна школа*. 2002. №1 С. 63–65.
55. Федорова М. А. Дошкільна лінгводидактика. Житомир : ФОП Левковець, 2022. 313 с.
56. Яворська С., Романюк С. Системний підхід до розвитку зв'язного мовлення дітей у закладах дошкільної освіти. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2019. № 7. С. 141–152.
57. Karnaukhova A. Formation of a Respective Attitude in Children of 5 Years Old to Adults with the Ukrainian Tales. Theoretical and Practical Aspects of the Development of the European Research Area: monograph / edited by authors. 2nd ed. Riga, Latvia : Baltija Publishing, 2020. P. 22–38. URL: <https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/31887/1/A>.
58. Montessori M. The Absorbent Mind. Theosophical Publishing House, 1949. Length. 421 p. URL: <https://archive.org/details/absorbentmind031961mbp>.
59. Piaget J. Studies in Reflecting Abstraction. Edited By Robert L. Campell. 2001. Hove, UK : Psychology Press. 350 p.
60. Stern W. Die Kindersprache. London : Forgotten Books. 1907. 407 p. URL: <https://doi/10.1515/if-1910-0141/html>.

АНКЕТА ДЛЯ ВИХОВАТЕЛІВ

1. Жанровий спектр:

Які літературні жанри Ви активно інтегруєте у роботу з дошкільниками?

(Оберіть усі відповідні варіанти)

- ☐ Казки ☐ Поезія ☐ Легенди/міфи ☐ Оповідання ☐ Фольклор (заклички, лічилки)
☐ Сучасна дитяча проза ☐ Авторські історії з інтерактивними діалогами
☐ Інше: _____

2. Культурний код у діалогах:

Як Ви впроваджуєте українські мовленнєві традиції у повсякденне спілкування дітей?

(Наприклад: використання «Ви»-форми, епітетів з казок, народних привітань)

3. Методичний арсенал:

Оцініть за шкалою від 1 (рідко) до 5 (постійно) частоту використання методів:

Рольові ігри/інсценізації []

Цифрові діалогові симуляції (наприклад, інтерактивні додатки) []

Аналіз діалогів літературних героїв з акцентом на емоційний інтелект []

Створення гібридних сюжетів (поєднання казки з реальними ситуаціями) []

4. Технології і традиції:

Чи використовуєте Ви аудіовізуальні чи цифрові інструменти для моделювання діалогів?

Так (вказіть приклади: _____).

Ні, але планую.

Ні, через відсутність ресурсів.

5. Індивідуалізація навчання:

Як Ви враховуєте особливості комунікативного розвитку кожної дитини?

(Наприклад: адаптація складності завдань, вибір творів за інтересами)

6. Фольклор у сучасному вимірі:

Які нестандартні форми фольклору Ви застосовуєте?

Модернізовані заклички (наприклад, екологічні).

Лічилки з елементами англійської мови для білінгвів.

Створення мемів/коміксів на основі прислів'їв.

Не використовую.

7. Оцінка ефективності:

За якими критеріями Ви аналізуєте прогрес у діалогічних навичках дітей?

(Наприклад: кількість ініційованих діалогів, використання епітетів, вміння вирішувати конфлікти)

8. Батьківський інтерактив:

Чи залучаєте Ви батьків до спільного використання художніх творів вдома?

Так (як саме: _____).

Ні, але бажаю розробити такий механізм.

Вважаю це недоцільним.

9. Виклики та потреби:

З якими труднощами стикаєтеся при формуванні діалогічної культури?

(Оберіть усі відповідні)

Дефіцит часу для індивідуальної роботи.

Обмежений доступ до сучасних методичних матеріалів.

Складність інтеграції цифрових інструментів.

Інше: _____.

10. Інновації майбутнього:

Які тренди у використанні мистецтва для розвитку комунікації Ви вважаєте перспективними?

VR-діалоги з персонажами творів.

Гейміфіковані квести на основі народних казок.

Спільне створення аудіоказок з дітьми.

Інше: _____.

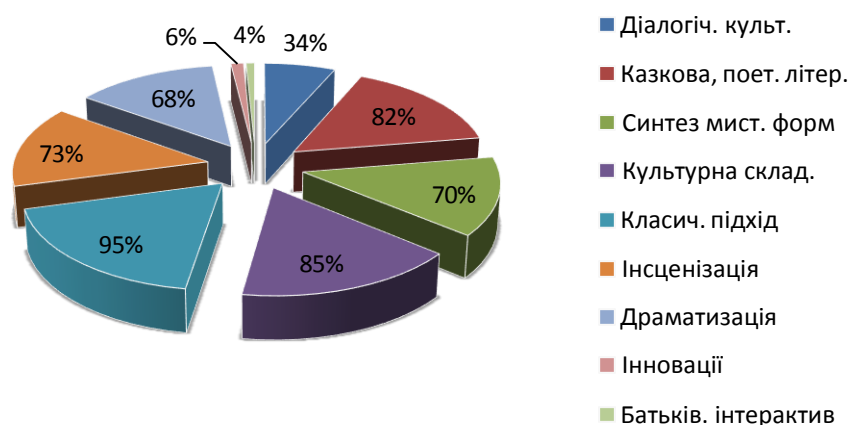


Рис. А 1. Результати анкетування вихователів

ТВОРИ ХУДОЖНЬОЇ ЛІТЕРАТУРИ ДЛЯ РОЗІГРУВАННЯ ДІАЛОГІВ**Оленка маленька**

- Оленко, маленька, чому ти раденька?
- Бо в мене весела рідня.
- Чому в тебе очі такі голубенькі?
- На небо дивлюся щодня.
- Чому це у квітах у тебе сукенка?
- В квітник я ходжу по росі.
- Розумна Оленко, чому ти маленька?
- Тому я маленька, що звуся Оленка,
Оленки маленькі усі. (П. Воронько)

Мати

- Хто тебе так щиро любить, і вбирає, і голубить?
І кладе у постіль спати? – Мати.
- Хто стеріг тебе від злого, відмовляв собі усього,
Щоб тобі віддати? – Мати.
- Хто тебе узяв за руку і до школи на науку вів,
Щоб розуму навчати? – Мати. (М. Підгірянка)

Ми – не ми

- Хто це в хаті не підмів?
- Хто це посуд не помив?
- Це не ми.
- Хто це снігу наносив,
- Снігом в сінях натрусив?
- Це не ми.
- Хто собачці кашу дав?
- Хто сніжок повідкидав до воріт й за ворітьми?
- Ми, матусю, ми. (О. Головка)

Поговорили

- Кицю, кицю, хочеш мишу?
- Мяу, так, неси скоріше!
- Кицю, хочеш ковбаси?
- Мяу, так, скоріш неси!
- Хочеш з другом познайомлю?
- Хто ж він?
- Просто пес бездомний!
- Ф-р-р, – і киці вже нема!
- Що ж, не хочеш, то й дарма... (А. Костецький)

Сміливе кошеня

В саду, в ожинових кущах сміливе кошенятко.

Зустріло чемного хруща на волохатих лапках.

І чемний хрущ йому сказав:

– Я радий вас вітати,

Бо я давно на друга ждав.

Я хрущ, а вас як звати?

Але сміливе кошеня було нечемне, мабуть,

Бо, не сказавши навіть «няв»,

Втекло скоріш до мамі. (А. Костецький)

Цю цибулю я скуштую

Мама принесла з магазину в'язанку цибулі і повісила на цвяшок.

Цибулинка були золотаві, міцні, одна до одної.

А якщо доторкнешся до в'язанки, цибулинка так весело шаруділи.

Мишко: – Цю цибулю я скуштую.

Мама: – Але ж вона гірка.

Мишко: – Я тільки раз скуштую.

Мама посміхнулася і дала Мишкові найменшу цибулину.

Мишко відкусив частку, дивиться на маму та посміхається.

І раптом! Очі витріщив, цибулю виплюнув.

У роті дере, щипле, сльози з очей так і бризнули.

Пожаліла мама Мишка і швидко подала йому чашку з холодною водою.

Мама: – Горе ти моє цибульне.

Мишко (скривившись): – Справді гірка.

Такий вже Мишко. Він все має скуштувати. Сам! (О. Сєдугін)

Жаль

...Присіло ведмежа Клишоніжка біля сосни, дістало медовий стільник і стало його смоктати. Підійшло ведмежа Коротконіжка.

Подивився на Клишоніжку і запитав: – Смачно?

– Авжеж!

– Солодкий мед?

– Ще й як!

Подивився Клишоніжка на стільник та зітхнув:

– Ось якби ж мені дали стільника...

– І що б ти зробив?

– Я б тобі половину дав.

Клишоніжка обсмоктав стільник, злизав з лап мед і пробуркотів:

– Жаль!

– Чого жаль?

– Жаль, що тобі медового стільника не дали.

– А чому тобі жаль?

– Бо ти б мені половину стільника віддав. Бо я не наївся. (В. Бірюков)

Колосок (Українська народна казка)

Спеклися пироги, півник їх вийняв, поклав на стіл. А мишенята тут як тут.

– Ох, і зголоднів я! – пищить Круть. – Ох, і їсти мені хочеться! – пищить Верть.

Швиденько сіли за стіл. А півник їм каже:

– Стривайте, стривайте! Ви мені спочатку скажіть, хто знайшов колосок?

– Ти знайшов! – голосно закричали мишенята.

- А хто колосок обмолотив? – знову спитав півник.
- Ти обмолотив! – тихіше сказали вони.
- А хто його до млина відніс?
- Теж ти... – зовсім тихо відказали мишенята.
- А тісто хто місив? Хто дрова носив? Піч топив? Хто пироги пік?
- Все ти, все ти, – ледве чутно пропищали Круть і Верть.
- А ви що робили?

А мишенятам і сказати нічого.

Сонце, мороз і вітер (Українська народна казка)

Ішли Сонце, Мороз і Вітер битим шляхом усі троє і зустрічають Чоловіка.

Глянув він на них і каже: – Доброго здоров'я! Та пішов собі.

Стали вони між собою сперечатись: кому з них він сказав «Доброго здоров'я!»

Доганяють його й питаються:

– Кому з нас ти, Чоловіче, доброго здоров'я побажав?

А він каже: – А ви хто такі будете?

Один каже: – Я – Сонце.

Другий: – Я – Мороз.

А третій: – А я – Вітер.

– Ну то я Вітрові казав.

От Сонце і каже: – Я тебе в жнива спалю.

А Вітер: – Не бійся, я повію холодом і буду тебе холодити.

А Мороз: – Я тебе взимку заморожу.

– А як ти, Морозе, будеш морозити, то я ані повійну, – от він і не замерзне.

АВТОРСЬКІ РОЛЬОВІ МІНІАТЮРИ ДЛЯ РОЗІГРУВАННЯ ДІАЛОГІВ

Чарівна парасолька (Діалог з елементами пантоміми)

Персонажі:

– Зайчєня (тримає яскраву парасольку).

– Вовчєня (стоїть з дощем).

– Зайчєня: Ой, хмара насуває, Дощик починає! Хто хоче під парасольку? Місця є ще трошки!

(Діти імітують дощ: стукають пальцями по підлозі).

– Вовчєня (підбігає): Можна й мені? Мокрий весь, як риба!

– Зайчєня: Так! Але є умова: Скажи, що робити, коли друзі сумують?

Інтерактив: – Діти пропонують варіанти допомоги.

– Виконують обрану дію разом (наприклад, обійми).

Таємниця зниклого м'яча (Детективна гра з логічними завданнями)

Персонажі:

– Їжачок-Слідопит (з лупою).

– Лисичка (тримає порожню коробку).

Діалог:

– Лисичка (сумно): Мій м'яч десь пропав, Вчора тут лежав!

– Їжачок: Подивимось разом: Чи є сліди під травою? Знайди 3 предмети, що не мають кольору веселки!

(Діти шукають у кімнаті предмети заданого кольору).

Розв'язка: – М'яч є в коробці-пастці.

– Щоб відкрити, потрібно скласти пазл-геометричні фігури.

Космічний танець (Діалог з рухливими вправами)

Персонажі:

– Місяць (повільні рухи).

– Комета (швидкі оберти).

Сценка:

– Місяць: Я пливу повільно-повільно, Хто повторює вміло?

(Діти імітують повільні кроки).

– Комета: А я – блискавка з хвостом! Обертайся зі мною!

(Всі крутяться, на сигнал «Стій!» – завмирають).

Мораль: Інколи треба вміти бути й повільним, й швидким!

АВТОРСЬКІ ЖИВІ СЦЕНКИ ДЛЯ РОЗІГРУВАННЯ ДІАЛОГІВ

Мета: Розвивати діалогічне мовлення, емоційну чутливість, здатність до імпровізації та рефлексії у дітей старшого дошкільного віку.

1. Стій-йди

Опис: Ведучий промовляє слово «стоп» – діти завмирають у позі персонажа, якого щойно зображували.

Мета: Формування навичок саморегуляції, концентрації уваги, емоційного контролю.

Варіанти:

«Стоп-емоція» – завмерти з певним виразом обличчя.

«Стоп-діалог» – зупинити репліку на півслові.

Рефлексія: «Що ти відчував у момент зупинки?»

2. Вибір дороги

Опис: На перехресті сюжету діти голосують за варіант продовження (наприклад, герой іде в ліс чи повертається додому).

Мета: Розвиток критичного мислення, вміння аргументувати вибір, колективне прийняття рішень.

Варіанти:

«Голосування руками»

«Голосування словами: я за...».

Рефлексія: «Чому ти обрав саме цей варіант?»

3. Дзеркало

Опис: Діти повторюють міміку, жести, інтонацію ведучого або партнера по сценці.

Мета: Розвиток емпатії, невербальної комунікації, уважності до співрозмовника.

Варіанти:

«Дзеркало емоцій».

«Дзеркало рухів».

Рефлексія: «Що було найскладніше повторити?»

Додаткові інструменти:

Ритмічні сигнали (барабан, маракаси): для зміни дії, переходу між сценками.

Рефлексійне коло: після кожної сценки – 1 хвилина обговорення: «Що було найцікавіше? Що здивувало? Що хочеш повторити?»

©І. Кохан

КОНСПЕКТ ЗАНЯТТЯ ФОРМУВАННЯ ДІАЛОГІЧНИХ УМІНЬ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЗА СЮЖЕТАМИ ХУДОЖНІХ ТВОРІВ

Тема: У гості до Червоної Шапочки

Тип заняття: інтегроване (розвиток діалогічного мовлення, театралізована гра, художнє слово).

Вік дітей: 5–6 років.

Мета заняття: Формувати діалогічні уміння через інсценізацію та обговорення сюжету казки Ш. Перро «Червона Шапочка» [42]. Розвивати мовленнєву ініціативу, вміння ставити запитання й відповідати, домовлятися, аргументувати.

Виховувати повагу до співрозмовника, емпатію, здатність слухати й чути іншого.

Стимулювати уяву, емоційне сприйняття, інтерес до художнього слова.

Обладнання: ілюстрації до казки «Червона Шапочка»; картки з репліками персонажів (Червона Шапочка, Вовк, Бабуся, Мати); кошик із пиріжками (ігровий реквізит); картки для рефлексії: «Що я сказав/ла?», «Що я почув/ла?», «Що мені сподобалось?» Пелюстки з літерами для складання слова «ромашка».

Хід заняття:

I. Вступна частина.

1. Вихователь читає вірш-зачин:

Йшла казка стежиною тихо, легенько,

Заглянула в садок наш раненько.

Принесла вона диво й слова,

Щоб розмова у нас ожила.

– Діти, сьогодні ми запросили казку «Червона Шапочка». Вона прийшла до нас у гості, але щоб потрапити до її пригод, нам треба навчитися говорити, слухати і домовлятися.

2. Ознайомлення з уривком казки «Червона Шапочка» [42].

Вихователь читає діалог між Шапочкою та Вовком:

– Куди йдеш, Червона Шапочко?

– До бабусі несучи пиріжки.

– А де живе твоя бабуся?

– У лісі, за трьома дубами.

Обговорення:

– Чому Вовк ставив запитання?

– Чи завжди треба відповідати на всі запитання?

– Як можна було відповісти інакше?

II. Основна частина

1. Рольова гра «Діалог у казці».

Діти обирають ролі (Шапочка, Вовк, Бабуся, Мати).

Завдання: відтворити діалог із казки або скласти новий.

– Я хочу запитати у тебе...

– Я відповім так...

– А що ти думаєш?

2. Дидактична вправа «Пауза персонажа».

Мета: розвивати слухову увагу та емоційний контроль у діалозі.

Опис: на сигнал «пауза» діти завмирають у позі героя, на сигнал «продовжити» – промовляють репліку.

Приклади:

– Я Червона Шапочка, шукаю дорогу до бабусі!

– Я Вовк, хочу дізнатися більше!

3. Лексична гра «Емоційне ехо».

Мета: розвивати емпатію, інтонаційну виразність, здатність до емоційного діалогу.

Опис: один учасник промовляє репліку з емоцією, інші повторюють її та додають власну відповідь.

– Я радію, бо зустріла бабусю!

– Я здивований, бо Вовк заговорив!

4. Лексична гра «Запитання–відповідь».

Мета: формувати діалогічні уміння.

Вихователь пропонує дітям репліки:

– Що ти несеш у кошику?

– Чому ти йдеш сама?

– Як можна допомогти бабусі?

Діти складають діалоги, використовуючи запитання та відповіді.

5. Дидактична гра «Який герой казки зайвий?»

Діти, дивлячись на картинки, називають зайвого персонажа.

☐ Бабуся, матуся, дівчинка, татусь і вовк.

☐ Бабуся, вовк, дівчинка, зайчик.

6. Дидактична вправа «Склади квіточку».

Мета: розвивати мовленнєву активність, уміння складати слова.

Опис: на столах пелюстки до квітки ромашка, на кожній пелюстці по одній літері зі слова «ромашка». Діти складають слово, промовляючи його по літерах.

III. Підсумкова частина

– Що ми сьогодні вчилися робити?

– Які слова допомагають вести діалог?

– Чи легко було домовлятися?

Сюрпризний момент

З'являється Червона Шапочка з кошиком пиріжків:

– Дякую вам за допомогу! Тепер я знаю, як правильно вести діалог.