

**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 МОВЛЕННЄВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ
ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ
ЗАСОБАМИ ДИДАКТИЧНИХ ІГОР

Спеціальність 012 Дошкільна освіта
Освітня програма «Дошкільна освіта»

Здобувачки вищої освіти
освітнього ступеня «магістр»
факультету педагогіки і психології
Стасів Людмили Михайлівни

НАУКОВИЙ КЕРІВНИК:
кандидат філологічних наук,
доцент, доцент кафедри
філологічних дисциплін початкової
та дошкільної освіти
Одинцова Галина Степанівна

РЕЦЕНЗЕНТ:
директор Львівського закладу
дошкільної освіти №40
Чучман Галина

Володимирівна

ЗМІСТ

ВСТУП.....	3
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННЄВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ	8
1.1. Основні наукові підходи до формування мовленнєвої компетентності дітей дошкільного віку у психолого-педагогічній та методичній літературі	8
1.2. Вікові та індивідуально-психологічні особливості мовленнєвої діяльності дітей дошкільного віку	20
1.3. Роль та значення дидактичних ігор у формуванні мовленнєвої компетентності дітей дошкільного віку	30
РОЗДІЛ 2. МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННЄВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЗАСОБАМИ ДИДАКТИЧНИХ ІГОР	44
2.1. Педагогічні умови формування мовленнєвої компетентності дітей старшого дошкільного віку засобами дидактичних ігор	44
2.2. Форми, методи та засоби формування мовленнєвої компетентності дітей старшого дошкільного віку з використанням дидактичних ігор	59
2.3. Аналіз та інтерпретація результатів експериментального дослідження	74
ВИСНОВКИ	101
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	106
ДОДАТКИ.....	114

ВСТУП

Актуальність дослідження. У сучасному українському суспільстві, яке характеризується стрімким розвитком інформаційних технологій, зростанням обсягу комунікативних практик та ускладненням соціальних взаємодій, особливого значення набуває проблема формування мовленнєвої компетентності особистості. Мова виступає не лише головним інструментом пізнання та засобом передачі інформації, а й умовою соціалізації, включення індивіда у систему суспільних відносин, реалізації його когнітивного й особистісного потенціалу. У цьому контексті особливу увагу науковців та практиків привертає проблема мовленнєвого розвитку дитини на ранніх етапах життєвого шляху, коли закладаються основи майбутньої освітньої та соціальної успішності.

В умовах освітньої парадигми, яка орієнтується на компетентнісний підхід, проблема формування мовленнєвої компетентності дітей старшого дошкільного віку набуває особливої актуальності. Мовленнєва компетентність розглядається як інтегрована характеристика особистості дитини, що охоплює когнітивний, комунікативний та соціокультурний аспекти, забезпечуючи здатність ефективно взаємодіяти з навколишнім світом. Важливим є й факт, що соціокультурні умови часто ускладнюють повноцінний мовленнєвий розвиток дитини. До таких факторів можна віднести зменшення безпосереднього живого спілкування у сім'ї через вплив цифрових технологій, прискорений темп життя батьків, недостатню увагу до розвитку мовлення у домашньому середовищі. У результаті спостерігається зростання кількості дітей дошкільного віку з різними формами мовленнєвих порушень або недостатнім рівнем мовленнєвої компетентності.

Зазначимо, що старший дошкільний вік є сенситивним щодо становлення мовлення, адже саме в цей час активно розвиваються когнітивні процеси, відбувається інтенсивне формування словникового запасу, удосконалюються граматичні структури, збагачуються комунікативні навички. При цьому наукові

дослідження (Л. Березовська, А. Богуш, Н. Гавриш, А. Ємець, К. Крутій, К. Кононко, Л. Калмикова, Л. Любашина, Л. Луцан, Л. Максакова, М. Маценко, Т. Піроженко, О. Тельчарова, О. Терещенко, В. Шульга та ін.) доводять, що мовленнєва компетентність у дошкільному віці є не лише показником психічного розвитку, але й чинником, що визначає подальші можливості навчальної діяльності та адаптації у шкільному середовищі.

У цьому контексті виникає потреба пошуку ефективних психолого-педагогічних засобів, які б сприяли оптимізації процесу мовленнєвого розвитку. Одним із найбільш продуктивних напрямів сучасної дошкільної освіти є використання дидактичних ігор. Вони поєднують у собі ігрову активність, яка є провідною діяльністю дошкільного віку, та освітні завдання, що дає змогу забезпечити мотиваційне залучення дітей, активізацію пізнавальних процесів і формування необхідних мовленнєвих умінь. Дидактичні ігри мають значний потенціал у розвитку мовленнєвої компетентності дитини-дошкільника, оскільки вони забезпечують умови для збагачення словникового запасу, формування граматичних конструкцій, удосконалення фонематичного слуху, розвитку діалогічного та монологічного мовлення. Крім того, гра як особлива форма діяльності сприяє розвитку комунікативної ініціативи, формує навички співпраці, активізує творчість і забезпечує емоційний комфорт для здобувача, що є необхідними передумовами його ефективного навчання і розвитку.

Таким чином, проблема формування мовленнєвої компетентності дітей старшого дошкільного віку засобами дидактичних ігор є надзвичайно важливою як у теоретичному, так і в практичному аспекті. Водночас проблема формування мовленнєвої компетентності дітей старшого дошкільного віку засобами дидактичних ігор не була предметом спеціального дослідження у сучасній психолого-педагогічній теорії та освітній практиці. Протиріччя, що виникли між необхідністю формування мовленнєвої компетентності дітей дошкільного віку, та наявністю відповідної методики, а також між практичною потребою використання дидактичних ігор в цьому процесі, зумовили вибір

теми кваліфікаційної роботи – **«Формування мовленнєвої компетентності дітей старшого дошкільного віку засобами дидактичних ігор».**

Об’єкт дослідження – теоретичні і практичні аспекти формування мовленнєвої компетентності дітей старшого дошкільного віку.

Предмет дослідження – особливості формування мовленнєвої компетентності дітей старшого дошкільного віку засобами дидактичних ігор.

Мета дослідження – теоретично й експериментально обґрунтувати методику формування мовленнєвої компетентності дітей старшого дошкільного віку засобами дидактичних ігор.

Завдання дослідження:

1. Визначити сутність основних наукових підходів до формування мовленнєвої компетентності дітей дошкільного віку у психолого-педагогічній та методичній літературі.

2. Виявити вікові та індивідуально-психологічні особливості мовленнєвої діяльності дітей дошкільного віку.

3. Показати роль та значення дидактичних ігор у формуванні мовленнєвої компетентності дітей дошкільного віку.

4. Обґрунтувати педагогічні умови формування мовленнєвої компетентності дітей старшого дошкільного віку засобами дидактичних ігор.

5. Охарактеризувати форми, методи та засоби формування мовленнєвої компетентності старших дошкільників з використанням дидактичних ігор.

6. Експериментально довести ефективність методики формування мовленнєвої компетентності дітей старшого дошкільного віку з використанням дидактичних ігор.

Методи дослідження: теоретичні (системно-структурний аналіз, синтез, порівняння, класифікація, систематизація, узагальнення) – для вивчення психологічних, педагогічних та методичних джерел, конкретизації сутності понять «мовленнєва компетентність», «мовленнєва компетентність дітей старшого дошкільного віку», «дидактична гра», «формування мовленнєвої компетентності дітей старшого дошкільного віку засобами дидактичних ігор»;

емпіричні (педагогічне спостереження, аналіз мовленнєвої діяльності старших дошкільників) – для уточнення критеріїв та рівнів сформованості мовленнєвої компетентності дітей старшого дошкільного віку; експериментальні (констатувальний, формувальний, контрольний експеримент) – для перевірки ефективності методики формування мовленнєвої компетентності дітей старшого дошкільного віку; статистичні (кількісно-якісний аналіз експериментальних даних, а також методи графічного відображення результатів) – для установлення кількісно-якісних залежностей між експериментальною методикою та рівнями сформованості мовленнєвої компетентності дітей старшого дошкільного віку.

Теоретичне значення дослідження полягає у поглибленні розуміння понять і категорій «мовленнєва компетентність», «мовленнєва компетентність дітей старшого дошкільного віку», «дидактична гра», «формування мовленнєвої компетентності дітей старшого дошкільного віку засобами дидактичних ігор», визначенні сутності основних наукових підходів до формування мовленнєвої компетентності дітей дошкільного віку у психолого-педагогічній та методичній літературі, виявленні вікових та індивідуально-психологічних особливостей мовленнєвої діяльності дітей дошкільного віку, виявленні значення дидактичних ігор у формуванні мовленнєвої компетентності дітей дошкільного віку, а також обґрунтуванні педагогічних умов формування мовленнєвої компетентності дітей старшого дошкільного віку засобами дидактичних ігор та характеристиці форм, методів та засобів формування мовленнєвої компетентності дітей старшого дошкільного віку з використанням дидактичних ігор.

Практичне значення дослідження полягає у підборі й емпіричному обґрунтуванні низки діагностичних засобів для вивчення актуального стану сформованості мовленнєвої компетентності та експериментальній перевірці методики формування мовленнєвої компетентності дітей старшого дошкільного віку засобами дидактичних ігор. Визначені методичні особливості формування мовленнєвої компетентності дітей засобами дидактичних ігор можуть бути

використані вихователями закладів дошкільної освіти в освітньо-виховній роботі зі старшими дошкільниками, а також студентами закладів вищої освіти спеціальності «Дошкільна освіта» для підготовки до занять.

Структура дослідження. Кваліфікаційна робота складається із вступу, двох розділів, висновків, додатків й списку використаних джерел та літератури (87 позицій). Повний обсяг кваліфікаційної роботи складає 131 сторінку, з них 98 сторінок основного тексту. Кількість додатків – 6.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННЄВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

1.1. Основні наукові підходи до формування мовленнєвої компетентності дітей дошкільного віку у психолого-педагогічній та методичній літературі

Розвиток мовленнєвої компетентності у дітей дошкільного віку є однією з важливих складових їх соціальної взаємодії. Необхідність визначення сутності мовленнєвої компетентності зумовлена прагненням забезпечити системність, послідовність та ефективність освітнього процесу, враховуючи психолого-педагогічні особливості здобувачів дошкільної освіти, а також дає змогу визначити оптимальні методи та прийоми роботи з дітьми, спрямовані на розвиток їх мовленнєвих здібностей, формування комунікативної компетентності та підготовку до майбутньої навчальної діяльності.

У науково-педагогічній та методичній літературі приділяється значна увага дослідженню процесів формування мовлення, визначенню факторів, що впливають на розвиток словникового запасу, граматичних структур та комунікативних навичок. Проте питання мовленнєвої підготовки дітей спочатку розглядалося у межах навчання риторики, яким охоплювався лише старший підлітковий вік. Поступово ідеї розвитку мовленнєвої компетентності дійшли до початкового навчання дітей, передусім завдяки внеску К. Ушинського. В організації мовленнєвої роботи він особливого значення надавав вправам, що стимулюють мислення дитини, викликають інтерес до мови, виховують уміння самостійно й правильно формулювати висловлювання. При цьому він наполягав, що вправи мають бути справді самостійними зусиллями й спробами дітей висловити власну думку, а не «поєднанням чужих фраз» [85, с. 39].

Як стверджує З. Шевців, цінною є вказівка К. Ушинського, що навчати дітей складати усні висловлювання слід якомога раніше, оскільки усне мовлення стає підґрунтям для подальшого письмового. У своїй педагогічній

практиці він пропонував такі види мовленнєвої роботи, як опис предметів, що оточують дитину, розповіді з досвіду, розповіді про події, пов'язані з особистими переживаннями, а також вправи на переказ. Пізніше його послідовники збагатили методику навчання дітей мови, розробивши систему завдань і вправ, спрямованих на розвиток у дітей мовленнєвої компетентності, серед них – детальні й стислі перекази, складання висловлювань за малюнками, роботу з прислів'ями, розповіді про знайомі дітям предмети і явища, вправи на завершення речень, короткі оповідання, побудову групи речень на одну тему.

К. Крутій, яка приділяє велику увагу проблемі мовленнєвого розвитку дітей, підкреслює, що справжнє значення мовленнєвої компетентності полягає не лише в оволодінні технічними навичками мовлення, але й у загальному розвитку особистості, її пізнавальної активності та здатності до сприймання й відтворення мовленнєвих зразків. На думку дослідниці, дитина, яка з повагою ставиться до власного мовлення, так само ставитиметься і до художнього слова. Її висновок, що головним завданням роботи з розвитку мовлення є виховання уважного і компетентного слухача й мовця, відображений у метафорі: «виросити з маленького мовця великого читача» [38, с. 59].

Г. Джемудла наголошує на необхідності формування у дітей навичок «живого слово». Вчена вживає термін «живе слово» у подвійному значенні, маючи на увазі, зокрема, самостійну побудову дитиною змістового, виразного та граматично правильного висловлювання під час бесід і розмов із вихователем та однолітками. Великого значення вона надає навчанню дітей умінню створювати завершені, логічно структуровані висловлювання, які відповідали б віковим можливостям. Авторка зазначає, що формування мовленнєвої компетентності передбачає оволодіння здатністю «висловлювати системно свої думки з приводу даного сюжету чи предмета... систематизувати свої думки відповідно до кінцевої мети» [8, с. 33]. Результатом такої роботи, на думку дослідниці, стає дитяча розповідь, яка відображає запас уявлень дітей, їхні інтереси, рівень мовленнєвих умінь. Крім того, вчена описала різні види навчальних завдань для розвитку компетентності: складання початку чи завершення подій, зображених

на картині; закінчення розповіді, розпочатої вихователем; створення висловлювань за планом, заголовком чи опорними словами.

Праці Н. Луцан поєднують звернення авторів до художньої літератури і фольклору як засобів виняткового впливу на формування мовленнєвої компетентності дошкільників із вивченням характеру такого впливу. Зокрема, вчена, аналізуючи мовленнєві висловлювання дітей, зазначала, що дошкільники «у власних казках та оповідях використовують, крім створених ними, також запозичені літературні й фольклорні сюжети, образи персонажів і навіть окремі засоби художньої виразності, що значно збагачує їхнє мовлення, розширює словниковий запас та підвищує рівень мовленнєвої компетентності» [48, с. 104].

Т. Поніманська, яка досліджувала основи гуманістичного виховання дошкільників, дійшла висновку, що навчальні й мовленнєві завдання необхідно розв'язувати паралельно. Вона розглядала мовленнєвий розвиток як прагнення дитини активно пізнавати навколишню дійсність, а мовленнєву діяльність – як один із найцінніших методів пізнання, оскільки в процесі висловлювання розвиваються уява, пам'ять, мислення (аналіз, синтез), удосконалюються естетичні почуття, формується прагнення до подолання труднощів, зростає відповідальність за якість мовленнєвої діяльності. Найсприятливішими умовами для становлення мовленнєвої компетентності дітей вона вважала зацікавлення їх мовленнєвою роботою, правильний вибір теми висловлювання, а головний мотив убачала у потребі дитини в образному відтворенні вражень. Учена наголошувала, що розвитком мовлення дітей слід керувати, причому керівництво цим процесом та аналіз дитячих висловлювань мають бути максимально тактовними [22].

У методичних рекомендаціях із формування мовленнєвої компетентності, розроблених К. Крутій, Л. Письменною, Л. Щербань, підкреслювалося значення роботи з дитячим мовленням передусім як ефективного засобу педагогічного впливу. Характерним для запропонованої методики було звернення до зразка як центрального прийому навчання дітей правильного й логічного висловлювання. Автори розробили вимоги до літературного та педагогічного зразка, а також

методику проведення спеціальних занять, під час яких дітям пропонувалося скласти невеличкі розповіді за картиною, набором іграшок, на тему, запропоновану вихователем. Значна увага приділялася збагаченню життєвого й мовленнєвого досвіду дітей, що є важливою умовою розвитку комунікативної компетентності. Водночас слід зазначити, що діяльність дітей на таких заняттях була значною мірою регламентованою і майже не залишала простору для самостійних мовленнєвих ініціатив, що певною мірою обмежувало природний розвиток комунікативних умінь [39].

На особливу увагу заслуговує дослідження Л. Іщенко, присвячене у тому числі вивченню впливу фольклору на мовленнєвий розвиток дітей. Авторка вважала, що мовленнєва діяльність є двоєдиним процесом: накопичення уявлень у процесі пізнання дійсності та їх подальша трансформація у мовленнєві форми. Дослідниця підкреслювала, що діти здатні самостійно створювати елементи мовленнєвих висловлювань, однак цей процес потребує цілеспрямованого педагогічного впливу, реалізованого через розгляд ілюстрацій, театралізовану діяльність чи малювання. Нею також запропоновано визначення мовленнєвої діяльності, яка розглядається як результат уяви, спрямованої на відтворення набутих знань у нових мовленнєвих поєднаннях з урахуванням вікових особливостей. Вона формулює критерії оцінки мовленнєвих висловлювань дітей: логічний зміст, відповідність темі, наявність композиційних елементів, особливості мови і стилю [56]. Цей підхід демонструє орієнтацію на поєднання когнітивних і творчих аспектів у формуванні мовленнєвої компетентності.

У багатьох дослідженнях зроблено акцент на організації самого заняття та деталях методичних дій педагога при одночасному недооцінюванні потенційних можливостей дітей у самостійному мовленнєвому розвитку. Так, Л. Лохвицька вважає, що «для формування мовленнєвої діяльності дітям необхідний зразок, чітка демонстрація способів дії, яку дитина має наслідувати без змін» [45, с. 12]. Педагоги (В. Бенера, В. Маліновська) визначали пріоритетними моментами у побудові занять їх чітку структуру, логічну послідовність та добір методів і

прийомів педагогічного керівництва мовленнєвою діяльністю. При цьому особлива увага приділялася засвоєнню «техніки» мовлення як основи для розвитку умінь. Продуктивність мовленнєвої діяльності при цьому розглядалася залежно від сформованості мовленнєвих навичок, проте водночас вона визнавалася «співмірною з рівнем активності дітей, що зумовлювало необхідність систематичної практики та застосування методів, які стимулюють їхню самостійну мовленнєву активність» [4, с. 114].

Заслужують на особливу увагу дослідження, проведені Н. Гавриш. Вона підкреслювала, що формування мовленнєвої компетентності дітей дошкільного віку має ґрунтуватися на комплексному розв'язанні мовленнєвих завдань, серед яких розвиток словника, удосконалення фонетичної сторони мовлення та оволодіння граматичними навичками. Зокрема, дослідниця вивчала, «як у процесі мовленнєвої діяльності виявляється здатність дітей до словотворення, у чому проявляється їхня чутливість до змістових відтінків слів, а також які методичні прийоми можуть бути використані для спрямування дітей на адекватне вживання слова та його відтінків як засобу точного вираження думки та побудови зв'язних висловлювань» [16, с. 71]. Ці дослідження заклали підґрунтя для розуміння мовленнєвої компетентності як інтегративного результату розвитку лексичних, граматичних і фонетичних умінь.

У результаті здійснених наукових пошукувань А. Гончаренко встановила, що дитина виявляється підготовленою до продуктивної мовленнєвої діяльності завдяки актуалізації необхідного словникового запасу, а також використанню граматичних і фонетичних вправ підготовчого характеру. Вони забезпечують належну робочу основу для формування мовленнєвої компетентності. Крім того, в системі комплексних мовленнєвих занять особливе місце відводиться завданням і вправам, які розвивають комунікативну ініціативність дітей. Важливою умовою є створення позитивної емоційної атмосфери, яка сприяє зростанню мовленнєвої та інтелектуальної активності, формуванню внутрішньої мотивації до комунікативних дій. Саме ігрова мотивація, яка часто використовується у дошкільній педагогіці, стимулює дітей до мовленнєвої

активності й закріплює їхню компетентність у різних видах спілкування [19].

Зарубіжні педагоги Ф. Бартоломес, Д. Родарі, Д. Ейнон підкреслюють, що мовленнєва діяльність є одним із провідних шляхів розвитку особистості дитини та розширення її комунікативних можливостей. Вони розробили спеціальні вправи, мовленнєві ігри та завдання, спрямовані на розвиток мовленнєвої компетентності, зокрема на збагачення словника, удосконалення навичок побудови висловлювань і розвиток комунікативної ініціативи. Стимулом для мовленнєвих дій, на їхню думку, є слово або група слів, знайомих дитині, які, чим менш очевидним є їхній зв'язок, тим більше активізують уяву, мислення та потребу в словесному вираженні власних думок. Такий підхід показує, що мовленнєва компетентність формується не лише через засвоєння готових зразків мовлення, а й через створення умов для мовленнєвої активності в ситуаціях, що потребують самостійного пошуку адекватних мовних засобів [10].

Слушною є думка майстра слова та знавця дитячої мовленнєвої діяльності Дж. Родарі: «у мовленні головне не техніка, а емоційне наповнення, без якого будь-яка техніка буде мертвою» [31, с. 13]. Особливо це актуально для дітей дошкільного віку. Сприймання навколишньої дійсності всіма своїми почуттями, здатність до її емоційного переживання та усвідомлення пробуджує у дитини уяву, мислення, інтерес до слова. Тому так «важливо розвивати в дітей чутливість, вразливість і спостережливість, зацікавлене ставлення до світу і таке ж ставлення до слова» [31, с. 13]. Ця думка відображає один із важливих підходів у формуванні в старших дошкільників мовленнєвої компетентності: поєднання когнітивних і комунікативних компонентів із розвитком емоційно-ціннісного ставлення до мовлення як важливого засобу пізнання й вираження.

Слід також зупинитися на наукових дослідженнях, присвячених окремим питанням розвитку сюжетно-рольової гри, театралізованої, образотворчої, музично-ритмічної діяльності, в яких процес формування мовленнєвої компетентності дітей дошкільного віку відбувається під впливом літературних творів і передбачає активну мовленнєву практику. Зокрема, А. Богуш зазначає,

що в межах однієї діяльності утворюється макродіяльність, у процесі якої дитина поєднує різні засоби створення художньо-мовленнєвого образу: через використання кольору, форми, звуку, ритму, композиції, слова. При цьому мовлення виступає стрижневим компонентом, а інші види діяльності виконують допоміжні функції, сприяючи усвідомленню вже відомих мовленнєвих конструкцій та створенню нових. Введення до продуктивної діяльності певного сюжету перетворює цю діяльність на гру, яка забезпечує розвиток мовленнєвої компетентності як засобу комунікації [43].

І. Луценко пише, що послідовність введення і поєднання різних дій може бути різною. Так, іноді малюнок спонукає дитину до створення мовленнєвого висловлювання, а в іншому випадку музично-ритмічні рухи, ліплення чи малюнок стають засобом відображення вигаданого і відтвореного у слові образу. Таким чином, утворюється справді єдине «естетичне поле» (В. Сухомлинський [74]), тобто середовище, в якому дитина розвиває мовленнєву компетентність, непомітно переходячи від одного виду діяльності до іншого. Важливо підкреслити, що високий рівень мовленнєвої активності не можна очікувати від дошкільника, який пасивно перебуває на організованому занятті. Для ефективного формування мовленнєвих умінь «дитина повинна перебувати в активному діяльному стані, переживати позитивні емоції, збудження, що може стимулюватися художньо-естетичним сприйманням літературного твору, цікавою грою чи продуктивною діяльністю» [50, с. 67].

А. Богуш, О. Трифонова, О. Кисельова довели, що у процесі цілеспрямованого навчання розвивається художньо-естетичне сприймання та інші психічні процеси, що беруть участь у формуванні мовлення; збагачується когнітивний і комунікативний досвід дитини, вона оволодіває узагальненими й спеціальними засобами мовленнєвої діяльності. Навчання зв'язного монологічного мовлення, складання різних типів висловлювання «збагачує мовленнєві можливості дошкільнят в їхній вільній мовленнєвій діяльності, до якої вони переносять уміння, навички, життєвий і мовленнєвий досвід, здобуті в ситуації регламентованого навчання» [81, с. 123]. Саме тому системний підхід

до формування мовленнєвої компетентності дітей дошкільного віку вважається одним із важливих у сучасній психолого-педагогічній та методичній літературі.

Л. Чернишова доводить, що своєрідність формування мовленнєвої компетентності як різновиду мовної діяльності виявляється в акцентуації її практичного характеру, адже дитина, відбиваючи та формулюючи думку, оволодіває здатністю вільно добирати мовні засоби з урахуванням лексико-граматичного діапазону ситуативного варіювання. Відтак, якщо в умовах освітнього процесу готують дітей до самостійної мовленнєвої діяльності, спрямованої на оволодіння нормами літературної мови, то втручання у самостійні мовленнєві дії з метою їх корекції повинне мати чітко окреслений навчально-методичний характер, інакше вони втрачають ознаки самостійності. Питання про співвідношення регламентованої (організованої, обмеженої темою та часом) та ініціативної мовленнєвої активності є водночас питанням про взаємозв'язок навчання і самостійного мовленнєвого досвіду, від чого значною мірою залежить ефективність засвоєння дітьми мовних норм [84].

На думку В. Трунової, мовленнєва компетентність дітей дошкільного віку тісно пов'язана з різними видами діяльності: з одного боку, вона може виступати як самодостатня, мотивована та цілеспрямована активність, що реалізується у використанні мовних знаків і комунікативних засобів; з іншого – входити до складу макродіяльності у формі мовленнєвих дій, які супроводжують і організовують інші види дитячої активності. В обох випадках мовленнєва компетентність формується завдяки потребі у спілкуванні, вираженні власних думок, почуттів і вражень. У її структурі виокремлюють «мотиваційний компонент, планування висловлювання, мовленнєві дії та продукт комунікації, що забезпечує розвиток мовленнєвої спроможності» [78, с. 27].

О. Тельчарова пише, що мовленнєва компетентність як складова частина різних видів дитячої діяльності (гри, малювання, конструювання, театралізації, спілкування тощо) не завжди проявляється у вигляді завершених зв'язних висловлювань, які б відповідали нормам літературного мовлення, оскільки

дошкільник ще не ставить перед собою такої мети. Мовленнєві дії в цьому випадку підпорядковуються загальному змісту та меті діяльності, що зумовлює вибір мовних засобів. При цьому «стимулами для збагачення словникового запасу, зміни мовленнєвих ситуацій, активізації висловлювань можуть стати ігрові чи літературні мотиви, сильні емоційні враження від художніх творів або життєвих ситуацій» [76, с. 139].

Т. Постоян стверджує, що мовленнєва компетентність як самостійна й цілеспрямована діяльність є показником вищого рівня мовного розвитку, оскільки орієнтує дитину на побудову власних зв'язних висловлювань відповідно до літературних і мовних норм. Мотиваційна настанова, що активізує мовленнєву діяльність, проявляється у бажанні за власною ініціативою брати участь у спілкуванні, у готовності розв'язувати мовленнєві завдання, у здатності продукувати декілька варіантів висловлювань на одну тему, у прагненні бути більш успішним у комунікації. У такій ситуації «мовленнєвий розвиток дитини супроводжується та спрямовується дорослим, що дає змогу поєднати її організоване навчання та активну самостійну практику» [65, с. 103]. Описані рівні оволодіння мовленням у дошкільному віці доцільно визначати через категорію «мовленнєва компетентність», яка охоплює як організоване, так і самостійне мовленнєве функціонування дитини.

Узагальнення результатів методичних досліджень показує, що мовленнєва компетентність у дошкільному віці розглядається як інтегрований результат засвоєння мовних норм і комунікативних умінь, у процесі чого дитина набуває здатності продукувати різні типи зв'язних висловлювань, виражати почуття та думки, відтворювати враження, сприйняті від навколишньої дійсності чи художніх творів. Такий підхід засвідчує, що формування мовленнєвої компетентності є складним, багаторівневим процесом, що поєднує навчання, практику та власний досвід дитини у сфері мовленнєвої діяльності.

У сучасній дошкільній лінгводидактиці поряд із терміном «мовленнєва компетентність» вживається поняття «мовленнєва діяльність» (Л. Березовська [7], А. Богуш [7], Н. Гавриш [9], Н. Луцан [10] та ін.). Зокрема, мовленнєву

діяльність Н. Гавриш визначає як «цілеспрямоване використання мовних засобів, що формується під впливом соціального середовища та освітніх умов, забезпечує розвиток умінь і навичок спілкування, засвоєння лексико-граматичних структур і вміння адекватно виражати власні думки» [17, с. 28]. На нашу думку, поняття «мовленнєва компетентність» є ширшим, ніж «мовленнєва діяльність», адже воно охоплює не лише мовні навички, а й уміння застосовувати їх у різних життєвих ситуаціях. Ми визначаємо мовленнєву компетентність як інтегровану якість особистості, що виявляється у сформованості знань про мову, здатності користуватися мовними засобами відповідно до норм і правил, а також у вмінні комунікативно адекватно та творчо використовувати мовлення в різних видах діяльності. Для сучасного дошкільника важливо навчитися «не просто наслідувати зразки мовлення дорослих, а й набувати досвіду власного висловлювання, яке отримує схвальну оцінку оточення» [22, с. 89].

Діти старшого дошкільного віку, як свідчать дослідження О. Білан, «зазвичай ще не здатні повною мірою демонструвати сформовану мовленнєву компетентність, адже вона потребує тривалого процесу навчання, практики та педагогічної підтримки» [6, с. 62]. Проте експериментальні дослідження доводять, що «за умови цілеспрямованого педагогічного впливу діти вже в дошкільному віці демонструють уміння формулювати завершені висловлювання, будувати граматично правильні речення, добирати слова відповідно до ситуації спілкування та дотримуватися логіки висловлювання» [13, с. 113].

Значущість формування мовленнєвої компетентності, як зазначають педагоги, психологи та психолінгвісти (А. Богуш [43], Л. Калмикова [32] та ін.) визначають в контексті розвитку когнітивних і комунікативних здібностей дитини, збагаченні її словникового запасу, оволодінні граматичною будовою мовлення, формуванні здатності орієнтуватися у мовленнєвих ситуаціях. Мовленнєва компетентність забезпечує не лише інтелектуальний і соціальний розвиток, а й сприяє становленню активної життєвої позиції дитини, підготовці

її до навчання у школі. Поступово, від наслідування мовлення дорослих, дитина переходить до вибіркового добору мовних засобів для вираження власних думок, вражень і почуттів. Цей процес є складним і потребує інтелектуальних зусиль, оскільки «дитина має вміти добирати з лексичного запасу найбільш доречні слова, поєднувати їх у граматично правильні конструкції, а також будувати висловлювання, зрозумілі для співрозмовника» [41 с. 101]. Так, здатність дошкільника опановувати мовленнєву компетентність є необхідною умовою розвитку мислення, уяви та пізнавальних процесів загалом.

Мовленнєва компетентність є важливим компонентом когнітивного та соціального розвитку дитини, оскільки вона забезпечує здатність ефективно спілкуватися, розуміти і висловлювати власні думки, а також адекватно реагувати на мовленнєві впливи середовища. В сучасній психолого-педагогічній та методичній літературі мовленнєва компетентність розглядається як інтегративна характеристика особистості дитини, що охоплює знання мовних норм, уміння застосовувати їх у практичному спілкуванні та регулювати власні мовленнєві дії відповідно до соціокультурного контексту [15, с. 49]. Важливість формування мовленнєвої компетентності зумовлена тим, що саме на дошкільному етапі закладаються основи комунікативної спроможності, яка у подальшому впливає на успішність навчання та соціальну адаптацію дитини.

Дослідження сучасних авторів, зокрема А. Гончаренко, свідчать, що «мовленнєва компетентність є багатокомпонентним утворенням, що включає лексичні, граматичні, фонетичні, семантичні та прагматичні складові, взаємодія яких забезпечує ефективність комунікативної діяльності» [19, с. 37]. Особливу увагу у психолого-педагогічній літературі приділено методам розвитку мовленнєвої компетентності, серед яких виділяють «систематичне використання дидактичних ігор, інтерактивних вправ та сюжетно-рольових завдань» [13, с. 62-63]. Саме такі активні форми навчання «сприяють формуванню практичних умінь дитини у різних комунікативних ситуаціях, стимулюють розвиток мислення, пам'яті та уяви, а також підтримують розвиток соціальної чутливості та емоційного інтелекту» [29, с. 109].

Наукові підходи до формування мовленнєвої компетентності у дітей дошкільного віку акцентують на необхідності інтеграції навчальних і виховних аспектів. Зокрема, К. Комаренко наголошує, що мовленнєва компетентність не може розвиватися ізольовано від загального психологічного розвитку дитини, її досвіду взаємодії з оточенням та емоційно-психологічного стану. Вона «тісно пов'язана з розвитком когнітивних процесів, здатністю до рефлексії та усвідомлення власних мовних дій, що забезпечує адекватне використання мовних засобів у різних комунікативних ситуаціях» [34, с. 117]. Його методичні рекомендації з розвитку мовленнєвої компетентності у дошкільному віці підкреслюють значення систематичної роботи з мовленням через дидактичні ігри, які дозволяють поєднувати навчальний та ігровий процеси, формувати мовні навички у природному комунікативному середовищі. Такі форми роботи стимулюють дітей до активного використання мовних засобів, сприяють розвитку критичного мислення та умінню аргументувати власні судження, а також підвищують впевненість дитини у власних мовних здібностях.

Отже, аналіз психолого-педагогічної та методичної літератури дає змогу стверджувати, що мовленнєва компетентність дітей старшого дошкільного віку розглядається як комплексна система знань, умінь і навичок, що формуються у процесі цілеспрямованого навчання та соціальної взаємодії. Вона є не лише засобом ефективного спілкування, а й критично важливим чинником особистісного розвитку, соціальної адаптації та підготовки до майбутньої навчальної діяльності в умовах закладу освіти. Формування мовленнєвої компетентності у закладі дошкільної освіти потребує системного підходу, який інтегрує психологічні, педагогічні та методичні засоби, а також враховує індивідуальні особливості кожної дитини старшого дошкільного віку.

1.2. Вікові та індивідуально-психологічні особливості

мовленнєвої діяльності дітей дошкільного віку

Розвиток мовленнєвої компетентності у дітей дошкільного віку є одним із важливих аспектів всебічної підготовки до навчання та соціальної взаємодії. Необхідність вивчення вікових та психологічних особливостей мовленнєвої діяльності дітей зумовлена тим, що розвиток мовлення залежить від конкретного етапу психофізичного та когнітивного розвитку дитини, її особистісних характеристик, темпераменту та навчального досвіду. Аналіз цих особливостей дає змогу визначити методи, прийоми та форми роботи, які забезпечують формування мовленнєвих навичок, а також сприяють розвитку комунікативної компетентності та стимулюють пізнавальну активність дошкільників.

Зазначимо, що мовленнєва діяльність дитини дошкільного віку є комплексним феноменом, який охоплює рівень сформованості фонетико-фонематичного апарату, відповідність загальноприйнятим орфоепічним нормам української мови, обсяг активного словникового запасу та ступінь засвоєння граматичних структур. Як свідчить О. Кононко, в умовах сучасного суспільства «розвиток мовленнєвої компетентності дітей дошкільного віку набуває особливого значення, оскільки вона є основним інструментом соціальної взаємодії, пізнання світу та формування особистості» [36, с. 54]. Мовленнєва компетентність як системна якість мовленнєвої діяльності забезпечує здатність дитини адекватно сприймати, відтворювати, інтерпретувати та створювати смислові висловлювання в конкретних соціокультурних ситуаціях.

Мовленнєва компетентність, за словами Л. Шик, визначається здатністю дитини розуміти лексичне та граматичне значення слова, словосполучення, речення та адекватно співвідносити мовні знаки з об'єктами та явищами позамовної реальності. Вона проявляється в умінні оперувати мовою як інструментом комунікації, мислення та соціальної взаємодії. «Починаючи з двох років, – зазначає авторка, – будь-яка дитина стає на короткий час геніальним лінгвістом...» [56, с. 72]. Цей висновок підкреслює природність

розвитку мовленнєвої компетентності, яка проявляється у здатності дитини інтуїтивно засвоювати мовні норми, адаптувати їх до власних комунікативних потреб та поступово інтегрувати в усвідомлену мовленнєву діяльність.

Мовленнєва компетентність у дітей дошкільного віку, доводить вчена Т. Піроженко, формується під впливом вікових і індивідуально-психологічних особливостей, що визначають здатність дитини адекватно сприймати, продукувати та використовувати мовленнєві засоби у різних комунікативних ситуаціях. Дошкільний вік характеризується активним розвитком когнітивних, емоційних та соціальних компонентів особистості, які безпосередньо впливають на рівень володіння мовними структурами та нормами. Дитина в цьому віці проявляє стійке прагнення до взаємодії з оточенням, освоєння мовних зразків, що забезпечує формування базової мовленнєвої компетентності як фундаменту для подальшого навчання та соціальної інтеграції [62].

На етапі старшого дошкільного періоду спостерігається значне збагачення словникового запасу і формування важливих граматичних структур, що підпорядковуються внутрішнім когнітивним закономірностям дитини. Відповідно до спостережень Т. Дуткевича, на початкових етапах мовленнєвого розвитку дитина активно застосовує природну мовну чутливість, формуючи власні словесні структури «не тому, що має завдання, а завдяки природній мовній чутливості. Дитина утворює, знаходить не шукаючи» [27, с. 193]. Така активність свідчить про закладену внутрішню здатність оперувати мовними засобами та пристосовувати їх до власних комунікативних потреб.

Питання розвитку мовленнєвої компетентності ґрунтується на концепціях таких учених, як Р. Павелків та О. Цигикало, які підкреслювали соціальний характер причин і процесів мовного розвитку. Зокрема, Р. Павелків зазначав, що «мовлення для дитини виступає в його комунікативній функції» [59, с. 174], що передбачає практичне оволодіння ним. Спостереження О. Цигикало також демонструють, що «мовлення дітей-дошкільників може включати несвідоме, вільне використання багатьох елементів і явищ рідної мови» [59, с. 177]. Перелічені положення свідчать про те, що процес формування мовленнєвої

компетентності у дітей дошкільного віку неможливий поза соціальним контекстом і взаємодією з дорослими та однолітками.

У дошкільному віці мислення, уява та мовлення тісно взаємопов'язані, утворюючи синтетичну основу когнітивної діяльності. Цей взаємозв'язок, як стверджує Л. Порядченко, сприяє виникненню внутрішнього мовлення, яке функціонує як засіб опосередкованого мислення і дає змогу дитині планувати, оцінювати та регулювати власні дії. Опановування мови як інструменту спілкування одночасно підтримує процес засвоєння моральних норм, форм і правил культурної поведінки, що своєю чергою сприяє становленню довільної та морально регульованої поведінки дитини. На її думку, «діти дошкільного віку демонструють високу швидкість засвоєння мовних одиниць. Словниковий запас зростає не лише за рахунок іменників, а й дієслів, займенників, прикметників, числівників. До шести років середній словниковий запас дитини охоплює близько 14 тис. слів» [64, с. 6]. Паралельно діти набувають умінь поєднувати слова у речення за законами граматики, а в 4–5 років без спеціального навчання засвоюють елементарні правила синтаксису.

Розвиток мовленнєвої компетентності відбувається в процесі активного використання мови в комунікативній діяльності. Мовлення стає не лише засобом спілкування, а й інструментом мислення, що впливає на перебудову психічних процесів. Висока мовленнєва активність характерна для дошкільного віку, коли діти проявляють чутливість до мовних явищ, цікавляться звуковою формою слів, експериментують із ними та творять нові словесні конструкції. При цьому мовленнєва компетентність у дошкільному віці є основою соціалізації, оскільки забезпечує контакт дитини з довкіллям і формує базові комунікативні навички. Відомо, що вона є однією з провідних характеристик особистості (А. Богуш, Н. Гавриш, О. Кононко, К. Крутий та ін.). За словами Л. Калмикової, «своєчасне та якісне формування мовленнєвої компетентності визначає рівень готовності дитини до навчання в школі, впливає на розвиток когнітивних процесів та морально-соціальної регуляції поведінки» [68, с. 97].

Л. Карнаухова пише, що на п'ятому році життя у дітей старшого дошкільного віку спостерігається поступове формування усвідомлення значень слів та їх структурної будови. Діти вже здатні розрізняти слова, які позначають реально існуючі предмети, від випадкових словесних утворень, що не мають конкретного змісту (наприклад, «яблуко» та «яко»). Однак вони ще не усвідомлюють довільний характер словесних позначень, тобто те, що слова вибираються для позначення об'єктів не через природну необхідність, а за умовою соціального договору. На запитання, чи можна назвати собаку коровою, а корову собакою, старший дошкільник, найімовірніше, відповість: «Ні, собаки гавкають, а корови дають молоко». Як зазначає вчена, «дитина мислить, що назва об'єкта належить йому «від природи» [33, с. 91]. Такий підхід свідчить про те, під час формування мовленнєвої компетентності увага дітей зосереджена на предметному змісті слів і їх функціональній відповідності дійсності.

Цілковите розуміння значень слів формується поступово і досягається лише тоді, коли дитина активно вводить їх у власний лексикон та застосовує у різних комунікативних ситуаціях. Це свідчить про наявність феномену, коли використання слова випереджає його глибинне усвідомлення. Ж. Піаже підкреслював, що діти віком 4–6 років правильно вживають слова «більше» та «менше», але їхнє розуміння кількісних понять ще недостатньо сформоване. Так, експерименти вченого демонструють, що при переливанні води з однієї склянки в іншу, вищу або вужчу, діти не усвідомлюють незмінності кількості рідини, незважаючи на правильне словесне позначення її об'єму. На основі цього зроблено висновок, що оволодіння мовою хоч і важливе, проте не є вирішальним чинником розвитку когнітивних навичок на даному етапі [14].

У контексті розвитку мовленнєвої компетентності Н. Горбунова пропонує враховувати, що слова відіграють значну, проте не домінуючу роль у мисленні та вирішенні смислових завдань. Наприклад, глухі діти успішно виконують більшість пізнавальних завдань та вирішують комунікативні ситуації, не поступаючись нормотиповим одноліткам. Це свідчить про те, що вони можуть

опиратися на невербальні символічні системи – образи, схематичні та зображальні форми, що забезпечує розвиток їх когнітивної та комунікативної компетентності [20]. Такий факт підкреслює важливість комплексного підходу до формування мовленнєвої компетентності, де розвиток граматичних, комунікативних і лексичних навичок поєднується з розвитком когнітивних стратегій і здатності до рефлексії.

Вікові особливості проявляються у способах засвоєння мовного матеріалу: на ранніх етапах це переважно лексичний рівень, тоді як на пізніших етапах відбувається формування синтаксичних навичок та інтеграція граматичних конструкцій у мовленнєву діяльність. Інтенсивне опановування словникового запасу супроводжується процесами наслідування, у яких дитина проявляє індивідуально-психологічну активність: «Вона несвідомо вимагає, щоб у формі було значення, щоб у слові був живий, відчутний образ; а якщо цього немає, дитина сама надає незрозумілому слову бажаний образ і значення» [18, с. 15]. Такий процес є важливим індикатором мовленнєвої компетентності, оскільки відображає здатність дитини до інтерпретації та засвоєння мовних норм у відповідності з її когнітивними та емоційними особливостями.

Психологічні детермінанти розвитку мовленнєвої компетентності у дошкільному віці включають різний рівень мовної чутливості, ступінь когнітивної активності та особливості сприйняття образів. Зокрема, діти, які демонструють високий рівень сприйняття та відтворення мовних зразків, швидше засвоюють складні лексичні й граматичні конструкції, що сприяє формуванню високої мовленнєвої компетентності. Своєю чергою менш активні діти потребують цілеспрямованого корекційного та дидактичного впливу, що забезпечує баланс між природним розвитком мовленнєвих навичок та їх усвідомленим засвоєнням у навчальній ігровій діяльності. Психологічний механізм засвоєння мовних структур, на думку В. Захарченко, полягає у «дозріванні дитячих вражень, найбільш яскравих і неопосередкованих в образи слів, висловів, фразеологічних зворотів протягом усього наступного життя» [29, с. 134]. Цей процес відображає як взаємодію вікових змін, які забезпечують

когнітивну готовність до використання мовних засобів, так і індивідуально-психологічних особливостей, які визначають темп і ефективність розвитку мовленнєвої компетентності.

Як стверджує О. Кононко, становлення мовленнєвої компетентності неможливе без врахування психолінгвістичних закономірностей, серед яких значне місце займає роль образного мислення, здатність до логічного узагальнення та формування стійких асоціативних зв'язків між словом і значенням. Дошкільник прагне до цілісного відображення об'єкта чи явища в мовному знакові, що вказує на органічний зв'язок когнітивних і мовних процесів. У цьому контексті процес формування мовленнєвої компетентності слід розглядати не лише як оволодіння словниковим запасом, а й як інтеграцію лексичних, граматичних і комунікативних умінь у єдину систему, що забезпечує ефективну взаємодію з соціальним оточенням [36].

З набуттям певного лексико-граматичного запасу, розширенням життєвого досвіду та мовленнєвої практики дитина поступово освоює різні рівні мовленнєвої компетентності. Спочатку відбувається формування базових структур – словосполучень і простих речень, що є первинною формою вираження смислу. Дослідження А. Богуш свідчать, що «на нейрофізіологічному рівні мозок дитини навчений встановлювати нейродинамічні зв'язки, які поєднують окремі слова у складніші одиниці, оскільки речення є якісно новою формою відображення дійсності порівняно зі словом» [8, с. 171].

У процесі подальшого розвитку мовленнєвої компетентності дитина переходить від простого наслідування мовних зразків до вибіркового підбору мовних одиниць для побудови зв'язного висловлювання. Як зазначає вчений К. Комаренко, «мозок за допомогою утворення зв'язків позначення і нейродинамічних зв'язків суджень, умовиводів у своїй уродженій морфології, поєднує тим самим різні спеціалізовані відділи в діяльність єдиного процесу» [34, с. 71]. Це підтверджує, що розвиток мовленнєвої компетентності ґрунтується на інтеграції когнітивних, емоційних і соціальних процесів.

К. Крутій виділяє ключові характеристики мовленнєвої компетентності дошкільника в процесуальному та продуктивному аспектах. Серед них – здатність до сприйняття та аналізу інформації, систематизації досвіду, добору мовних засобів для точного відображення конкретних ситуацій, гнучкість у побудові комунікативних актів і вміння підтримувати логічну послідовність, зв'язність та композиційну цілісність висловлювань [38]. Мовленнєву компетентність дошкільників авторка зіставляє з діяльністю митця, що працює з літературними творами, адже обидва процеси підпорядковуються загальній закономірності: успішність вираження смислу визначається багатством і різноманітністю попереднього досвіду.

Проте, на думку Н. Луцан, для формування високого рівня мовленнєвої компетентності недостатньо лише багатого досвіду. Необхідними є також увага до деталей навколишнього світу, здатність помічати нюанси та встановлювати смислові зв'язки між явищами. Емоційно-чуттєвий аспект залишається визначальним: «Переживання почуття насолоди від прекрасного – перша спонука до творчості... Чим глибше пережито красу, відображену в поетичному творі, тим сильніша потреба висловити у слові свої власні думки, почуття» [46, с. 89]. Для мовленнєвої компетентності це означає, що сприймання сенсу і його вербалізація тісно пов'язані з емоційним досвідом дитини, її здатністю оцінювати, порівнювати і цінувати смислові нюанси.

Неодмінним складником розвитку мовленнєвої компетентності вчена А. Максакова називає здатність дитини до активної комунікації і усвідомленого використання мови в різних соціальних ситуаціях, що має важливе значення для її соціалізації та пізнавального розвитку. У дошкільному віці дитина часто перебуває у стані піднесення, милується, вражається, зачаровується світом навколо, сприймаючи його широко відкритими очима. Такі емоційні переживання сприяють активізації мовленнєвої діяльності та формуванню мовленнєвої компетентності, оскільки дитина на ранніх етапах розвитку опановує словесні засоби не лише як інструмент передачі інформації, а й як засіб осмислення власного досвіду та емоційних проявів [23].

Дослідження видатних учених, психологів та педагогів свідчать, що розвиток мовленнєвої компетентності дитини не відбувається автоматично, а потребує системної праці та напруження психічних ресурсів. Український психолог В. Тютюник підкреслює, що для дошкільника мовленнєва діяльність, у тому числі словесна, є формою праці, де дитина виступає суб'єктом власного мовного розвитку [13]. Праця передбачає виконання певних завдань і обов'язків, проте для дошкільника мовленнєва діяльність є водночас грою, яка виконує низку функцій: сприяє соціалізації, розвиває емоційні та когнітивні здібності та забезпечує задоволення, причому дитина може у будь-який момент переключитися на інший вид активності. Водночас успішне оволодіння мовою потребує тонкої чуттєвої структури особистості, розвиненої спостережливості та естетичної чутливості, що є умовами формування мовленнєвої компетентності.

Наступним важливим аспектом розвитку мовленнєвої компетентності є свобода володіння мовними засобами. Свобода у цьому контексті «не означає відсутності правил чи норм, а передбачає досконале опанування мовним матеріалом, що забезпечує можливість вільно й точно висловлювати власні думки, долати стандарти та шаблони мовленнєвої поведінки» [22, с. 114]. Для дитини мовним матеріалом, що реалізує цю свободу, є словесні засоби та мовні конструкції, здатні забезпечувати адекватну комунікацію в різних ситуаціях.

Як стверджує Г. Іваниця, мовленнєва діяльність дошкільника відрізняється від літературної творчості дорослих, хоча обидві форми пов'язані з мистецтвом слова. Водночас діти обмежені у використанні засобів художньої образності та часто не усвідомлюють їх значення так, як це відбувається у літературних творах. Дослідник відзначає, що «естетична функція мовлення тільки-но починає формуватися у старшому дошкільному віці» [31, с. 15], а можливості дитини використовувати художньо-виразні засоби мовлення в самостійних зв'язних висловлюваннях обмежені. Якщо для літературної творчості дорослого пріоритетним є створення унікального твору, то для дитини важливішим є сам процес висловлення, експериментування з мовою,

переживання та активізація психічної та фізичної діяльності. У дошкільному віці «для дитини у процесі творення зникає розподіл діяльностей на якісь види (малювання, драматизація, ліплення, гра)» [38, с. 103], що підкреслює інтегрованість мовленнєвої діяльності дитини з іншими видами діяльності.

За словами Т. Дібрівної, дитяче мовлення організовує та координує різні види діяльності, створюючи особливе середовище, де головним є зміст, образ, ідея. Для реалізації задуму дитина використовує різноманітні засоби художньої діяльності – літературно-словесні, музично-ритмічні, образотворчі, театральні. Мовлення виступає універсальним інструментом інтеграції цих видів діяльності в «макродіяльність», стимулюючи та спрямовуючи психічну активність дитини. Дії з іграшками, матеріалами для малювання чи ліплення збагачують мовленнєву діяльність, сприяють розвитку мовленнєвої компетентності та формуванню адекватних комунікативних навичок [24].

А. Ємець пише, що мовленнєва компетентність у цьому віковому періоді проявляється через здатність дітей до організації власного мовлення у зв'язні висловлювання, розуміння значення слів, формування простих та складних синтаксичних структур, а також адаптацію мовленнєвих засобів до конкретних соціальних ситуацій. При цьому значущою складовою розвитку мовленнєвої компетентності є здатність дітей до усвідомленого використання мови у творчій діяльності, що часто спостерігається в процесі дидактичних ігор, сюжетно-рольових ігор, драматизації та переказу літературних творів. Характерною особливістю цього процесу стає імпровізаційність, яка в дитячому мовленні проявляється через одноактність і одномоментність висловлювань. Вона зумовлена тим, що «дитина дошкільного віку володіє переважно усним мовленням, що унеможливорює абсолютну закріпленість форми та змісту її висловлювань, а отже – обумовлює необхідність імпровізації під час виконання мовленнєвих завдань» [28, с. 35].

І. Луценко доводить, що у процесі розвитку мовленнєвої компетентності специфічність дитячого мовлення виявляється у скороченні або виключенні окремих етапів комунікативного процесу. Наприклад, «розгортання задуму та

формування висловлення може відбуватися без підготовчого етапу, без детальної проробки задуму, що у дорослого передбачає систематичне планування» [49, с. 68]. Задум у дошкільника часто позначається сигнальними знаками, проте без спеціальної допомоги дорослого вони не деталізуються, і напрям мовлення формується в ході самої діяльності. При цьому, на відміну від письменника, який підпорядковує свою діяльність законам жанру, композиції, мови та естетичних норм, дитина дошкільного віку не володіє системними знаннями про ці правила. Вона лише інтуїтивно відчуває окремі закономірності мовлення або несвідомо наслідує їх, що формує специфічний характер її мовленнєвої компетентності. Відсутність нормативного контролю не перешкоджає розвитку мовленнєвих навичок; навпаки, індивідуальна свобода у мовленні стимулює здатність до самостійної організації висловлювань.

Н. Харченко зазначає, що формування мовленнєвої компетентності також піддається впливу соціального середовища та засвоєння культурно закріплених форм естетичної діяльності. Дослідження показують, що коли дитина починає активно засвоювати стандартизовані форми мовленнєвої поведінки, її творча активність може дещо знижуватися. Це свідчить про необхідність балансування між дидактичною підтримкою та свободою мовного самовираження для оптимального розвитку мовленнєвої компетентності [68].

Отже, вікові та індивідуально-психологічні особливості мовленнєвої діяльності дітей дошкільного віку визначаються інтеграцією природних здібностей до мовного спілкування, рівня розвитку когнітивних структур та умов соціального оточення. Мовленнєва компетентність у цьому віковому періоді не лише є основою для подальшого опанування письмових форм комунікації, а й забезпечує розвиток пізнавальної, соціальної та емоційної сфери дитини. Збереження високої мотивації до мовленнєвої діяльності, створення умов для ігрової та дидактичної імпровізації, а також підтримка самостійної організації висловлень сприяють формуванню мовленнєвої компетентності на рівні, необхідному для успішної адаптації до навчання в школі.

1.3. Роль та значення дидактичних ігор у формуванні мовленнєвої компетентності дітей дошкільного віку

Мовлення є одним із провідних засобів пізнання світу та взаємодії дитини з оточенням, а його ефективний розвиток у дошкільному віці закладає основу успішного навчання та соціальної адаптації у майбутньому. У цьому контексті особливу увагу привертає використання дидактичних ігор як засобу формування мовленнєвої компетентності, адже вони поєднують навчальні та ігрові аспекти, створюючи сприятливе середовище для засвоєння мовних норм, розширення словникового запасу, розвитку граматичних умінь і зв'язного мовлення. Дослідження ролі дидактичних ігор у мовленнєвому розвитку дає змогу виявити ефективні методики організації освітнього процесу, що стимулюють активну комунікаційну діяльність дітей, підвищують їхню пізнавальну активність та сприяють гармонійному психолого-педагогічному розвитку.

Дидактична гра в педагогічній літературі визначається як «спеціально організована діяльність дітей, що має на меті одночасно навчання і розвагу, забезпечує засвоєння певних знань та формування практичних умінь через ігрову взаємодію» [10, с. 69]. З позиції психології розвитку, така гра виступає як засіб активізації когнітивних процесів, стимулює мислення, увагу, пам'ять і мовленнєві навички, водночас підтримуючи мотивацію дитини до навчальної діяльності. Вона створює безпечне середовище для експериментування, проб і помилок, що сприяє закріпленню нових знань [14]. Завдяки структурованості правил дидактична гра допомагає вихователю систематизувати освітній процес, адаптуючи його до вікових та індивідуальних особливостей дітей.

Н. Луцан визначає дидактичну гру як інтегрований метод навчання, у якому навчальний матеріал подається в ігровій формі, а результати діяльності дитини контролюються через систему ігрових правил та завдань. Вона спрямована на формування мовленнєвої компетентності, логічного мислення, уваги та пам'яті, забезпечуючи розвиток комунікативних умінь у природних для дитини ситуаціях. Педагогічна цінність таких ігор полягає у поєднанні

мотиваційного та навчального аспектів, що робить процес засвоєння знань більш ефективним і емоційно насиченим. Дидактична гра дає можливість вихователю коригувати складність завдань відповідно до рівня підготовки дітей, поступово підвищуючи їхню компетентність. Крім того, вона забезпечує повторюваність і структурованість навчального матеріалу, що сприяє стійкому засвоєнню знань і формуванню навичок самостійної діяльності [46].

З точки зору І. Дичківської, дидактична гра розглядається як засіб соціалізації дитини, що дає змогу формувати не лише пізнавальні навички, а й уміння працювати у групі, дотримуватися правил, розвивати взаємоповагу та комунікативну компетентність. У процесі гри дитина засвоює соціальні норми та моделі поведінки, адаптується до різних соціальних ролей і вчиться взаємодіяти у колективі. Вона стимулює розвиток мовленнєвої активності через діалогічні та монологічні форми спілкування, навчання аргументувати власну позицію та слухати інших. Педагогічна функція дидактичної гри полягає у створенні ситуації успіху для кожного учасника, що підвищує мотивацію до навчання та підтримує позитивний емоційний фон. Завдяки цьому дитина засвоює соціокультурні та мовні норми у природній, ненав'язливій формі [22].

Л. Лохвицька визначає дидактичну гру як метод активного пізнавального навчання, який забезпечує розвиток мислення, уяви, уваги та мовленнєвої компетентності через діяльність, орієнтовану на вирішення навчальних завдань. Вона стимулює формування логічних операцій, пошук альтернативних рішень і прогнозування результатів власних дій. У процесі гри дитина засвоює нові слова, поняття, граматичні структури, що сприяє розвитку зв'язного мовлення та розширенню словникового запасу. Дидактична гра дає змогу педагогам здійснювати індивідуальний підхід, коригуючи завдання під рівень розвитку кожної дитини, що забезпечує ефективність навчального процесу. Водночас гра підтримує інтерактивну форму навчання, де знання не просто передаються, а здобуваються через практичну діяльність і спілкування [45].

З позиції методики дошкільної освіти, зокрема Т. Маценко, дидактична гра розглядається як організований педагогічний прийом, спрямований на

цілеспрямоване формування мовленнєвої компетентності та інших важливих навичок дошкільників. Вона включає продуману систему правил, завдань і навчальних матеріалів, що відповідають віковим особливостям і рівню розвитку дітей. Дидактична гра дає змогу комбінувати різні види діяльності – слухання, говоріння, порівняння, класифікацію, сюжетно-рольові дії – для досягнення цілісного розвитку мовленнєвих умінь. Важливим аспектом є наявність зворотного зв'язку, який забезпечує корекцію помилок і підтримку прогресу кожної дитини. Дидактична гра виступає інструментом реалізації комплексного підходу до розвитку мовленнєвої компетентності в дошкільному віці [54].

У методиці дошкільної освіти дидактична гра визначається як організована педагогом навчально-пізнавальна діяльність дітей, у якій навчальні завдання подаються в ігровій формі для підвищення мотивації та ефективності засвоєння знань. Вона включає чітко структуровані правила, завдання та послідовність дій, що відповідають віковим особливостям та рівню розвитку дітей і, як пише Т. Поніманська, сприяє розвитку мовленнєвої компетентності, мислення, пам'яті та уваги через активну взаємодію дітей із навчальним матеріалом і однолітками. Важливим компонентом є можливість педагогічного коригування складності завдань і контролю за прогресом кожного учасника. Завдяки інтеграції навчального та ігрового аспектів вона формує позитивне ставлення до навчальної діяльності та стимулює самостійну пізнавальну активність дітей [63].

С. Нечай розглядає дидактичну гру як педагогічний прийом, який поєднує навчальні цілі з мотивуючою функцією гри, створюючи умови для розвитку мовних, когнітивних та соціальних навичок. Вона забезпечує активне засвоєння знань через виконання завдань, що передбачають пошук, порівняння, класифікацію та застосування інформації. Методично продумана гра дає змогу диференціювати завдання відповідно до рівня підготовки дітей і стимулює їх до самостійного мислення. Вона також сприяє формуванню навичок співпраці, комунікації та дотримання правил у колективі. Загалом дидактична гра

виступає важливим засобом реалізації цілісного підходу до розвитку дошкільника [82].

З точки зору Л. Шульги, дидактична гра є засобом інтеграції різних видів діяльності – слухання, говоріння, аналізу, практичних дій та сюжетно-рольових вправ – для досягнення навчальної мети. Вона виконує роль ефективного інструмента формування мовленнєвої компетентності та загального розвитку дошкільників, даючи можливість поєднувати навчання з емоційним залученням, що підвищує ефективність засвоєння матеріалу. Через систематичне повторення та поступове ускладнення завдань гра сприяє формуванню стійких знань і мовленнєвих умінь. Важливо забезпечити педагогічний супровід, спрямований на корекцію помилок та розвиток здібностей кожної дитини [86].

Н. Луцан визначає дидактичну гру як систематизований педагогічний процес, у якому навчальні завдання подаються через ігрові ситуації, що імітують реальні життєві умови. Вона сприяє розвитку мовлення, мислення, уваги та пам'яті через активну участь дитини в ігровому процесі та взаємодію з іншими учасниками. Методика проведення таких ігор передбачає планування завдань з урахуванням віку, рівня розвитку та індивідуальних особливостей дітей. Важливим є також стимулювання самостійної діяльності та творчого підходу до виконання завдань. Завдяки цьому дидактична гра виступає не лише навчальним засобом, а й інструментом комплексного розвитку дошкільника [48].

Нарешті, дидактична гра з позиції В. Любашиної розглядається як педагогічно організований процес, що поєднує навчальний зміст і розвивальну діяльність у структурованій формі. Вона включає систему правил, навчальних завдань і форм контролю, що забезпечує формування у дітей мовленнєвої компетентності. Методика проведення гри передбачає активне залучення дітей до взаємодії, стимулювання їхньої пізнавальної активності та підтримку індивідуального прогресу. Дидактична гра при цьому сприяє розвитку у дітей самостійності, критичного мислення та комунікативної компетентності,

одночасно забезпечуючи позитивний емоційний фон і завдяки цим особливостям стає інструментом для реалізації комплексного підходу до дитячої освіти [51].

Значення дидактичних ігор у розвитку дошкільників є надзвичайно важливим аспектом сучасної педагогічної науки та практики.

1. Дидактична гра поєднує навчальні цілі з ігровою діяльністю, що створює сприятливі умови для формування пізнавальної активності дітей і розвитку їх мовленнєвих навичок. Вона забезпечує мотиваційне підґрунтя для засвоєння знань, оскільки навчання у формі гри сприймається дітьми як природна та цікава діяльність, що не викликає стресу і підвищує залучення у процес пізнання.

2. Через дидактичні ігри дошкільники опановують основи логічного мислення, вчать класифікувати, порівнювати, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки та робити висновки на основі власних спостережень. Вони сприяють розвитку пам'яті, уваги, уяви та мислення, стимулюють активне застосування раніше отриманих знань у нових ситуаціях. Особливо важливим є те, що дидактичні ігри формують мовленнєву компетентність, допомагаючи дітям поповнювати словниковий запас, покращувати граматичну правильність та розвивати зв'язне мовлення через комунікацію з однолітками та педагогами.

3. Дидактична гра сприяє соціальному розвитку дітей, оскільки в процесі гри вони навчаються взаємодіяти з іншими учасниками, дотримуватися правил, координувати свої дії та приймати рішення у колективі. Це розвиває емоційну сферу, формує емпатію, самоконтроль та навички вирішення конфліктів у доступній для дітей формі. Водночас ігрові ситуації дозволяють педагогам оцінювати рівень розвитку конкретної дитини, визначати її індивідуальні потреби та особливості, що забезпечує ефективне диференційоване навчання.

4. З точки зору методики, дидактичні ігри є ефективним засобом інтеграції різних видів діяльності, таких як слухання, говоріння, аналіз, практичні дії та сюжетно-рольові вправи, що дає змогу формувати особистість дошкільника. Вони створюють умови для активного навчання, коли дитина

виступає суб'єктом пізнавальної діяльності, що сприяє розвитку самостійності, критичного мислення та творчого потенціалу, оскільки дитина вчиться знаходити рішення, пробувати нові підходи та оцінювати результати власних дій.

5. Дидактичні ігри виконують корекційну функцію, допомагаючи усувати труднощі в мовленнєвому та пізнавальному розвитку, компенсувати недоліки підготовки або сприйняття інформації. Вони дають можливість формувати позитивну установку на навчання, розвивати інтерес до пізнання та спонукати дітей до самостійного розширення знань. Через ігрову діяльність дитина вчиться адаптуватися до соціального середовища, розвивати навички взаємодії та співпраці, що має ключове значення для подальшої шкільної підготовки.

6. Особливо важливим є те, що дидактичні ігри дозволяють поєднувати індивідуальну та групову діяльність, враховуючи вікові та психологічні особливості кожного дошкільника. Вони створюють умови для самовираження, розвитку ініціативи та дослідницької активності, сприяють підвищенню впевненості в своїх здібностях та формуванню позитивної самооцінки. Педагог може регулювати складність завдань, поступово ускладнювати ігрові ситуації та забезпечувати цілеспрямований розвиток навичок.

7. Дидактичні ігри також відіграють роль у формуванні ціннісних орієнтацій дітей, оскільки через спільну діяльність вони вчаться співпрацювати, поважати думку інших, дотримуватися правил та норм поведінки. Вони допомагають дітям засвоювати етичні та моральні принципи, розуміти соціальні ролі та обов'язки. Крім того, гра є ефективним засобом розвитку креативності та уяви, що є невід'ємною частиною всебічного розвитку дошкільника [10; 29; 76].

Дидактичні ігри, за словами Л. Хоменко, відіграють надзвичайно важливу роль у формуванні мовленнєвої компетентності дітей, оскільки забезпечують інтеграцію навчальної та ігрової діяльності, створюючи умови для природного розвитку мовлення. У процесі дидактичної гри дитина активно взаємодіє з оточуючими, опановує нові лексичні одиниці, граматичні структури та навички

зв'язного мовлення. Завдяки ігровій діяльності дошкільник має можливість експериментувати зі словами, висловлювати власні думки та задовольняти свої потреби, що сприяє розвитку комунікативної компетентності. Дидактичні ігри формують у дітей здатність до активного слухання, адекватного реагування на мовленнєві сигнали та використання мовних конструкцій у різних ситуаціях, що є основою для розвитку мовленнєвої компетентності [11].

Використання дидактичних ігор дає змогу розвивати фонематичне сприймання та артикуляційні навички, що є необхідними для правильної вимови та усвідомленого використання мовних засобів. Під час гри діти засвоюють словниковий запас у природному контексті, що сприяє запам'ятовуванню та розширенню лексики. Ігрові завдання стимулюють розвиток мислення, уваги, пам'яті, а також здатність до логічних операцій, що безпосередньо впливає на формування граматичної та синтаксичної компетентності. Крім того, дидактичні ігри стимулюють пізнавальну активність дітей, заохочують їх до самостійного пошуку рішень та використання мови для вираження власних думок.

Завдяки дидактичним іграм, пише Н. Гавриш, формується вміння правильно будувати речення, використовувати різні стилі мовлення та адаптувати висловлювання відповідно до ситуації спілкування. Ігрові ситуації, що включають рольові та проблемні завдання, сприяють розвитку монологічного та діалогічного мовлення, умінню формулювати запитання, давати відповіді та вести логічний виклад інформації. Дидактичні ігри стимулюють розвиток зв'язного мовлення через створення мотивованих комунікативних ситуацій, де дитина дошкільного віку має можливість послідовно викладати власні думки, описувати події, пояснювати свої дії та емоції [17].

Не менш важливим Т. Поніманська називає те, що ігри сприяють формуванню емоційно-позитивного ставлення до навчальної діяльності, підвищують інтерес до мовленнєвої практики та мотивують дітей до активного використання мови. У процесі гри відбувається розвиток соціальних навичок,

таких як співпраця, уміння взаємодіяти з іншими, що є необхідним для успішного комунікативного функціонування у колективі. Дидактичні ігри також допомагають виховувати почуття ритму, інтонаційної виразності та мовної інтонації, що позитивно впливає на виразність мовлення дітей [22].

Завдяки структурованим ігровим вправам дошкільники опановують правила мовної поведінки, дотримуються норм спілкування, тренують уважність до мовних сигналів та контексту комунікації. Використання дидактичних ігор у навчально-виховному процесі дає змогу педагогу коригувати мовленнєві недоліки, підвищувати рівень мовленнєвої компетентності, стимулювати активну мовно-мовленнєву практику та розвиток творчих мовних здібностей. Крім того, «ігрові технології сприяють розвитку когнітивних процесів, таких як порівняння, аналіз, узагальнення та систематизація знань, що безпосередньо впливає на формування мовної грамотності» [3. с. 75].

Дидактичні ігри дозволяють здійснювати комплексний підхід до розвитку мовлення, поєднуючи лексичні, граматичні, фонетичні та комунікативні аспекти. Вони створюють умови для розвитку усного мовлення, навичок письма та читання у доступній формі, що підвищує ефективність мовленнєвого навчання. Ігрові методики сприяють розвитку мовного мислення, допомагають дітям формувати причинно-наслідкові зв'язки, структурувати інформацію та висловлювати її зрозуміло для інших. Не менш важливим є те, що дидактичні ігри забезпечують активну участь кожної дитини, враховуючи її індивідуальні особливості, рівень підготовленості та інтереси. Вони допомагають формувати позитивне ставлення до навчальної діяльності, самостійність, відповідальність за виконання завдань та розвиток самоконтролю. Використання дидактичних ігор у процесі мовленнєвого розвитку сприяє формуванню мотиваційних, когнітивних та емоційно-ціннісних компонентів мовленнєвої компетентності.

Як стверджує С. Васильєва, у результаті систематичного використання дидактичних ігор у ЗДО формується мовленнєва компетентність, яка включає вміння адекватно сприймати та розуміти мовні повідомлення, вільно

висловлювати власні думки, аргументовано висловлювати позицію та ефективно взаємодіяти у комунікативному процесі. Ігрові методики забезпечують розвиток мовної гнучкості, здатності до імпровізації, точності та виразності мовлення [13].

Дидактичні ігри відіграють надзвичайно важливу роль у мовленнєвому розвитку дітей дошкільного віку, виконуючи комплекс функцій, що забезпечують формування комунікативних, когнітивних і соціальних навичок:

1) пізнавальна функція – спрямована на активізацію мисленнєвої діяльності дитини, формування уявлень про об'єкти, явища та їхні взаємозв'язки, а також розвиток мовленнєвої компетентності через інтеграцію знань у мовленнєву діяльність. У межах цієї функції діти набувають умінь правильно структурувати інформацію, описувати предмети та явища, висловлювати свої думки послідовно та логічно, що сприяє формуванню навичок граматично правильного мовлення;

2) комунікативна функція – полягає у розвитку здатності дітей вступати в активну взаємодію з однолітками та дорослими, обмінюватися інформацією, аргументувати свої судження та активно слухати співрозмовника. Під час виконання завдань у дидактичних іграх формується вміння підтримувати діалог, задавати запитання, відповідати на них, а також узгоджувати свої дії з іншими учасниками гри. Це сприяє розвитку соціальних навичок, умінню діяти у колективі та дотримуватися правил спілкування, що є важливим аспектом мовленнєвої компетентності;

3) розвивальна функція – передбачає стимулювання мовленнєвої активності дітей, сприяння опануванню нових слів, словосполучень та граматичних конструкцій. У процесі гри дитина має можливість повторювати мовні зразки, розширювати свій словниковий запас та вдосконалювати вимову, що створює базу для подальшого успішного навчання у школі. За рахунок цього функціонально забезпечується поступове формування фонетичної, лексичної, граматичної та комунікативної компетенцій;

4) виховна функція – спрямована на формування позитивних моральних та етичних цінностей, розвиток умінь регулювати свою поведінку, контролювати емоції та враховувати потреби інших учасників гри. Через ігрову діяльність дитина засвоює норми взаємоповаги, толерантності та співпраці, що позитивно впливає на її мовленнєву поведінку у соціальному контексті. Діти вчаться коректно висловлювати свої емоції, пояснювати свої дії та наміри, що є складовою розвитку комунікативної компетентності;

5) навчальна функція – проявляється у тому, що вони є ефективним засобом навчання, організованим за принципами послідовності та системності. Використання таких ігор дає змогу педагогам коригувати навчальний процес, адаптувати завдання відповідно до рівня мовленнєвої підготовки дітей, стимулювати самостійність та активність у виконанні завдань. Ігрові методики дають змогу виявляти індивідуальні особливості дітей, їхні сильні та слабкі сторони, що дає змогу формувати індивідуальні стратегії розвитку мовлення;

6) регулятивна функція – проявляється у формуванні умінь самоконтролю та саморегуляції мовленнєвої діяльності. Діти вчаться планувати свої дії, передбачати можливі наслідки, виконувати завдання у певній послідовності та дотримуватися правил гри. Ця функція забезпечує розвиток організованості, уважності та послідовності у висловлюваннях, а також формує здатність контролювати власне мовлення у різних ситуаціях спілкування;

7) мотиваційна функція – сприяє підвищенню інтересу до мовленнєвої діяльності, активізує їхнє бажання вчитися, експериментувати з мовою і мовленням, застосовувати нові знання на практиці. Гра створює позитивне емоційне середовище, яке стимулює активне використання мовних конструкцій, експресивних засобів та словникових одиниць у реальних комунікативних ситуаціях. Завдяки цьому діти дошкільного віку більш охоче та ефективно засвоюють мовні норми та правила;

8) емоційно-стимулююча функція – забезпечує емоційне залучення дитини в освітній процес, створює умови для переживання позитивного досвіду, а також сприяє розвитку мовленнєвої впевненості. Діти через гру

отримують можливість виражати свої емоції вербально, тренувати інтонаційні та артикуляційні навички, що впливає на розвиток виразності мовлення. Високий рівень емоційної включеності сприяє формуванню стійких мовленнєвих навичок та умінь застосовувати їх у різноманітних ситуаціях спілкування;

9) соціальна функція – полягає у формуванні умінь взаємодії з однолітками та дорослими, розвитку комунікативної компетентності та здатності діяти у колективі. Під час гри діти вчаться слухати та враховувати думки інших, вести діалог, співпрацювати для досягнення спільної мети, що формує базові навички соціальної комунікації. Ця функція також сприяє розвитку мовленнєвої гнучкості, умінню адаптуватися до різних комунікативних ситуацій та ефективно взаємодіяти з різними співрозмовниками [5; 10; 45; 46; 51].

Слід враховувати, що дидактичні ігри у мовленнєвому розвитку дітей дошкільного віку є різноманітними за своєю структурою, змістом та методичною спрямованістю. Вони поділяються на декілька основних видів, кожен з яких виконує специфічні завдання у формуванні мовленнєвої компетентності та розвитку комунікативних навичок:

а) словникові ігри – спрямовані на збагачення словникового запасу дитини, формування розуміння значення слів та їх контекстуального використання. Такі ігри включають завдання на відгадування слів, підбір рим, складання асоціативних ланцюжків та класифікацію предметів за ознаками. Вони сприяють не лише активізації мовленнєвої діяльності, а й розвитку когнітивних процесів, таких як увага, пам'ять та мислення;

б) ігри на розвиток граматичних навичок – діти засвоюють правила морфології та синтаксису, практикуються у правильному вживанні відмінків, чисел та часів дієслів. Часто вони включають завдання на побудову речень, перетворення простих речень на складні, а також вправи на узгодження підмета та присудка. Виконання таких завдань у формі гри сприяє кращому засвоєнню

граматичних норм, адже ігрова діяльність мотивує дитину до активної участі та експериментування з мовними формами;

в) ігри на розвиток фонетичних та артикуляційних навичок – спрямовані на формування правильної вимови звуків, розвиток інтонаційної виразності та ритму мовлення. У цій категорії проводяться вправи на відтворення окремих звуків, складів, скоромовок, а також на диференціацію схожих звуків у словах. Завдяки таким іграм діти розвивають артикуляційний апарат, тренують слухову увагу та сприйняття мовних сигналів;

г) ігри на розвиток комунікативних навичок – охоплюють ситуації імітації реального спілкування та взаємодії з іншими дітьми або дорослими. Це можуть бути рольові ігри, ігри-дискусії, інсценування казок або життєвих ситуацій, де дитина вчиться висловлювати свої думки, аргументувати позицію, слухати співрозмовника та підтримувати діалог. Такі ігри формують соціально-мовленнєві компетенції, розвивають вміння адаптувати мову до контексту спілкування, а також сприяють емоційному розвитку дитини;

д) ігри на розвиток зв'язного мовлення – спрямовані на навчання дітей логічно будувати висловлювання, складати послідовні розповіді та перекази. Вони включають завдання на складання історій за серією картинок, розгадування сюжетних головоломок та побудову послідовних описів об'єктів або явищ. Виконання таких завдань у формі гри сприяє формуванню структурованого мислення, розвитку здатності до планування мовленнєвих дій та підвищенню впевненості у власних мовних навичках;

е) ігри на розвиток мовленнєвої уваги та пам'яті – передбачають вправи на запам'ятовування слів, речень або невеликих текстів, відтворення почутого та впорядкування інформації за певним принципом. До таких ігор належать ігри «повтори за ведучим», «хто що запам'ятав», асоціативні ланцюжки та інші вправи, які поєднують розважальний аспект із навчальним. Вони розвивають концентрацію уваги, тренують оперативну та довготривалу пам'ять, а також формують навички швидкого й правильного відтворення мовної інформації;

ж) інтегровані дидактичні ігри – поєднують декілька видів мовленнєвих завдань у єдиному комплексі. Наприклад, гра може включати етапи поповнення словника, формування граматичних конструкцій та побудову зв'язного висловлювання, що дає змогу дитині одночасно розвивати різні аспекти мовленнєвої компетентності. Такий підхід підвищує ефективність навчання, адже діти отримують комплексний досвід мовленнєвої діяльності в умовах гри, що сприяє глибшому засвоєнню матеріалу та закріпленню навичок;

з) сюжетні та сюжетно-рольові ігри – формують вміння дітей послідовно висловлювати думки та відтворювати ланцюг подій. Під час сюжетної гри дитина опановує структуру оповіді, навчається правильно поєднувати дії персонажів із описом ситуацій, що стимулює розвиток зв'язного мовлення та розширює словниковий запас. Сюжетно-рольові ігри дозволяють дітям «приміряти» різні соціальні ролі, використовувати мовні звороти у конкретному контексті, що сприяє розвитку комунікативної компетентності та формуванню адекватних мовних моделей поведінки. У процесі таких ігор діти вчаться ставити запитання, давати пояснення, аргументувати власну позицію та узгоджувати свої дії з партнером, що безпосередньо впливає на розвиток діалогічного мовлення;

и) рухливі ігри, хоч і орієнтовані на фізичну активність, також мають значний вплив на мовленнєвий розвиток, адже вони вимагають вербальної координації: діти повинні озвучувати правила, підказувати один одному, коментувати свої дії та дії товаришів. Така взаємодія стимулює розвиток словникового запасу, навчання узгодженню дій із словесними командами, а також формує навички швидкого та точного реагування мовленням на ситуацію. Рухливі ігри допомагають розвивати інтонаційні та ритмічні навички, що сприяє правильному вимовлянню звуків та підвищує чіткість артикуляції [5; 10; 46; 51].

Класифікація дидактичних ігор за структурою, тривалістю та складністю дає змогу педагогам обирати завдання відповідно до вікових та індивідуальних особливостей дітей. Наприклад, короткі інтерактивні ігри підходять для

розвитку уваги та швидкого мовного реагування, тоді як тривалі сюжетні ігри ефективні для формування зв'язного мовлення та комунікативних навичок.

Отже, вивчення ролі та значення дидактичних ігор у формуванні мовленнєвої компетентності дітей дошкільного віку є надзвичайно актуальним та обґрунтованим, оскільки вони виступають ефективним інструментом розвитку мовлення, комунікативних навичок, логічного мислення та уяви. Дидактичні ігри сприяють активному засвоєнню лексичних, граматичних та фонетичних норм мови, формуванню зв'язного мовлення та вміння будувати власні висловлювання відповідно до ситуації спілкування. Через інтерактивність й емоційне залучення дітей дидактичні ігри стимулюють пізнавальну активність, заохочують до самостійного мислення та пошуку рішень, одночасно розвиваючи увагу, пам'ять і концентрацію. Застосування таких ігор дає змогу вихователям створювати педагогічно сприятливе середовище для розвитку мовленнєвої компетентності, адаптоване до вікових особливостей дітей.

РОЗДІЛ 2

МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННЄВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЗАСОБАМИ ДИДАКТИЧНИХ ІГОР

2.1. Педагогічні умови формування мовленнєвої компетентності дітей старшого дошкільного віку засобами дидактичних ігор

Розвиток мовленнєвої компетентності у дітей старшого дошкільного віку є однією з найважливіших складових їхньої підготовки до шкільного навчання та соціальної адаптації. Обґрунтування педагогічних умов формування мовленнєвої компетентності засобами дидактичних ігор є необхідним для забезпечення цілісного та системного підходу до освітнього процесу, створення сприятливого середовища для активного засвоєння мовних норм і розвитку самостійного мовленнєвого висловлювання дітей. Це дає змогу не лише ефективно організовувати навчальну діяльність, але й враховувати індивідуальні особливості кожної дитини, її психологічний та пізнавальний розвиток.

У розробці педагогічних умов формування мовленнєвої компетентності дітей старшого дошкільного віку ми виходили з урахування сукупності чинників, важливих для реалізації завдань нашого дослідження. З-поміж них виділяємо: організацію освітнього процесу, що ґрунтується на особистісно орієнтованій моделі взаємодії його учасників, створеній піднесеній атмосфері; систему мовленнєвої роботи, спрямовану на поступовий перехід дошкільника від механізованого відтворення мовних зразків до активного використання мовних конструкцій у різних комунікативних ситуаціях; інтеграцію різних видів дитячої діяльності (ігрової, образотворчої, музично–ритмічної, театралізованої) як засобу розвитку мовленнєвої компетентності. Урахування та реалізація означених чинників створює умови, сприятливі для розвитку мовленнєвої компетентності дітей у дошкільному закладі. Охарактеризуємо їх.

По-перше, у більшості педагогічних підходів до розв'язання проблеми розвитку мовлення дітей цей процес розглядають як цілісну діяльність, спрямовану на формування комунікативних умінь і навичок. У такому разі «основне педагогічне завдання полягає в організації оптимальної мовленнєвої діяльності старших дошкільників, яка передбачає навчання специфічним мовленнєвим діям, розвиток словникового запасу, формування граматичних структур, розвиток уміння висловлювати власну думку та адекватно реагувати на мовлення інших» [85, с. 39]. Від рівня мовленнєвої компетентності залежить ефективність соціальної адаптації дітей, їхня здатність до взаємодії з однолітками та дорослими, а також подальший успіх у навчальній діяльності.

По-друге, розвиток мовленнєвої компетентності слід розуміти не лише як механічне засвоєння мовних норм, а й як процес становлення здатності дитини активно, адекватно і гнучко використовувати мову у спілкуванні і взаємодії. Цілеспрямоване управління цим процесом неможливе повністю; можна лише створювати умови для його виникнення та стимулювати розвиток мовленнєвих навичок. Тому серед умов формування мовленнєвої компетентності дітей особливе місце належить створенню у групі емоційної атмосфери, відкритої до комунікативного експерименту. Така атмосфера складається із зацікавленого неформального ставлення педагога до освітнього процесу, побудованого на принципах особистісно орієнтованої моделі взаємодії дорослих та дітей, що виявляється в довірливому ставленні до дитини, урахуванні її індивідуальних можливостей, забезпеченні відчуття психологічної захищеності, успіху у мовленнєвій діяльності, створенні позитивного простору для комунікації [84].

Педагогіка має чимало прикладів, коли створення піднесеної атмосфери сприяло ефективному розвитку мовленнєвої компетентності дітей. Найяскравішим із них є педагогічна діяльність видатного українського педагога В. Сухомлинського та його робота у школі під відкритим небом [74]. До того ж педагогічний секрет вченого полягав у тому, що навчання, розвиток та виховання дітей відбувалося в ситуації рівноправного партнерського спілкування, а не педагогічного керування мовленнєвою діяльністю дітей.

Лише у взаємодії, коли педагог чує, відчуває дитину та налаштований на естетичну, пізнавальну та емоційну хвилю, можливе формування у дітей відповідних комунікативних навичок і мотивації до активного мовлення.

Спираючись на науковий доробок вітчизняних та зарубіжних фахівців, ми створили особистісно орієнтовані взаємовідносини з дітьми у розвивальному середовищі. Ми виходили з рекомендацій сучасних науковців, які визначають таке середовище як умову, що сприяє розвитку індивідуальності дитини, враховує її нахили, інтереси та рівень активності. Н. Гавриш визначає середовище як особливе сполучення внутрішніх процесів розвитку та зовнішніх умов, що зумовлюють динаміку та нові якісні утворення. До таких умов вона відносить «можливість спілкування «очі в очі», тобто створення оптимального контакту дорослого і дітей; участь дітей у створенні предметного середовища; забезпечення індивідуального комфорту та емоційного благополуччя кожної дитини; відкритість середовища до змін, корекції та розвитку; врахування статевої особливості дітей у наданні їм можливості оволодівати відповідними способами діяльності» [75, с. 68-69].

Вважаємо, що необхідною для створення розвивального середовища, що сприяє формуванню мовленнєвої компетентності дітей старшого дошкільного віку, є особистісно орієнтована модель взаємодії педагогів і дітей. В основу такої моделі покладено наступні принципи.

1. Принцип діалогічного навчання. Він реалізується через те, що зміст навчання (знання, конкретні навички та вміння, що засвоюють діти під час занять та поза ними) не подається у готовому вигляді як непохитна істина, а формується в процесі активного пошуку. У діалогічному навчанні дитина перебуває в активному стані, подібному до стану дорослого, який прагне допомогти їй оволодіти не лише знаннями, а й способами самостійного їх отримання. Принцип передбачає інтерактивну взаємодію між педагогом і дитиною, орієнтовану на спільний пошук правильних рішень, що сприяє розвитку мовленнєвої компетентності та здатності аргументувати свої висловлювання.

2. Принцип партнерства. Його сутність можна сформулювати як: «Не над дітьми, а разом з ними». Основне завдання сучасного вихователя полягає не в тому, щоб навчати дітей у класичному сенсі, а допомагати їм навчатися самостійно й активно. Педагог і діти виступають партнерами у процесі навчання, що особливо важливо під час дидактичних ігор, де активна участь кожного учасника формує практичні навички мовлення, уміння висловлювати свої думки та взаємодіяти з однолітками. Коли діти відчують, що педагог зацікавлений у процесі, вони більш енергійно беруть участь у діяльності, що стимулює розвиток їхньої мовленнєвої компетентності.

3. Принцип радісного навчання. Його не слід розуміти лише як надання пізнавальній діяльності розважального характеру. Усвідомлюючи роль гумору у розвитку дитини, важливо допомогти дітям відчувати радість пізнання та відкриття, пережити інтелектуальне задоволення від успішного виконання мовленнєвих завдань. Дидактичні ігри, що враховують індивідуальні можливості кожної дитини, забезпечують позитивну емоційну атмосферу, стимулюють зацікавленість і активну участь, сприяючи формуванню комунікативних навичок та мовленнєвої компетентності.

4. Принцип активного включення кожної дитини. Основна мета полягає не лише у досягненні загального успіху групи, а в активності, самостійності та ініціативі кожної дитини. Ефективною є організація, за якої кожній дитині знаходиться завдання, від виконання якого залежить загальний результат. Методи навчання мови, такі як полілог чи колективний етюд (створення казки чи оповідання всією групою), забезпечують активну участь кожного, де жодна пропозиція чи слово не залишаються непочутими, що безпосередньо сприяє розвитку мовленнєвої компетентності.

5. Принцип включення сім'ї в освітній процес. Залучення батьків до дидактичних ігор та мовленнєвої діяльності дітей старшого дошкільного віку сприяє формуванню стійких навичок мовлення, підтримує розвиток мовленнєвої компетентності та покращує взаємодію між дитиною і дорослим. Сім'я вчиться дбайливо ставитися до навчання та результатів діяльності

дитини, що підсилює ефект освітніх заходів, започаткованих у закладі дошкільної освіти [51].

Важливим чинником забезпечення ефективності формування мовленнєвої компетентності дітей є спеціальна організація мовленнєвої роботи, спрямована на поступовий перехід дитини від репродуктивних мовленнєвих дій до здатності до самостійного конструювання зв'язних висловлювань. У процесі дидактичних ігор із розвитку мовлення та ознайомлення дітей із творами художньої літератури і фольклору відбувається формування початкових уявлень про мовні структури та комунікативні функції мови. Завдяки аналізу мовних одиниць у рамках ігрових завдань діти здобувають уміння розрізняти мовні форми, виділяти лексичні й граматичні особливості, усвідомлювати значення слів і висловлювань, а також доцільність їх використання в контексті спілкування. Під час дидактичних ігор діти опановують навички побудови різних типів зв'язних висловлювань і застосовують у власному мовленні набуті знання [60].

Закономірним у формуванні мовленнєвої компетентності є шлях від репродуктивних мовних дій до здатності продукувати власні висловлювання в різних комунікативних ситуаціях. Цьому сприяє організація мовленнєвої роботи, яка передбачає розвиток елементарних умінь щодо аналізу мовних явищ, усвідомлення лексичних і граматичних одиниць, а також формування навичок їх використання у мовленні. Важливим аспектом є «забезпечення активної мовленнєвої практики дітей, застосування проблемних методів і прийомів під час дидактичних ігор, що стимулюють мовленнєву активність і розвиток комунікативної компетентності» [67, с. 139].

Значущим для формування мовленнєвої компетентності є інтеграція різних видів діяльності дітей у процесі навчання. Всі види дитячої діяльності, що формуються в дошкільному віці, відзначаються невимушеністю, емоційністю та обов'язковим усвідомленням дій [68]. У процесі дидактичних ігор у дитини проявляються здатності до самостійного конструювання висловлювань, передавання змісту ігрових або літературних образів, а також

внесення власного розуміння і оцінки. При цьому інтегративний підхід до використання різних видів дидактичних вправ, завдань та ігор у процесі навчання сприяє розвитку мовленнєвої компетентності, розширює можливості дітей щодо сприйняття та відтворення інформації українською мовою, формує навички побудови логічно структурованих висловлювань і розуміння комунікативного контексту.

При формуванні мовленнєвої компетентності дітей дошкільного віку слід враховувати умови перебігу занять, методи їх організації та вид діяльності, з яким вони пов'язані. Важливо також диференціювати ігрову активність, що відбувається за ініціативою дитини, та діяльність у межах організованих занять. Специфіка кожного з цих видів проявляється у способах організації та керівництва розвитком мовленнєвої компетентності дітей, що забезпечує ефективне оволодіння навичками мовленнєвої діяльності та формування здатності до самостійного конструювання висловлювань [44].

Як свідчать спостереження, розвиток мовленнєвої компетентності дітей старшого дошкільного віку в умовах організованих занять та ігрової діяльності відрізняється специфікою навчально-пізнавального процесу, якісними характеристиками мовленнєвих дій, типами зв'язку мовлення з різними видами діяльності. Відтак розглянемо їх особливості за такими критеріями: активна участь дитини у мовленнєвій діяльності, функціональна роль педагога у спрямуванні мовленнєвого процесу, орієнтованість на результат формування компетентності, можливість варіативного розвитку мовних умінь і навичок (таблиця 2.1).

Таблиця 2.1

Особливості формування мовленнєвої компетентності дітей старшого дошкільного віку залежно від умов організації освітньої діяльності

Умови навчальної діяльності	Організоване заняття	Ігрова (ініціативна) діяльність
Ініціатива вихователя у формуванні завдань	Завжди за ініціативою педагога	Завжди за ініціативою дитини
Орієнтація на результат мовленнєвого завдання	Формування конкретного мовного продукту	Орієнтація на сам процес розвитку мовлення
Дотримання мовленнєвих норм	Обов'язкове слідування літературно-мовленнєвим нормам	Самостійне використання здобутих знань, умінь, навичок
Варіативність рішень	Багатоваріантність рішень, передбачена педагогом	Одномоментна імпровізація, часто без повтору
Структура процесу	Послідовність етапів мовленнєвої діяльності	Можлива відсутність окремих етапів процесу
Роль педагога	Організатор, коректор, направляючий	Втручається лише за потребою дитини

Як бачимо, в умовах організованого навчання ініціатива щодо розвитку мовленнєвої компетентності переважно виходить від педагога, який заздалегідь планує зміст заняття, навчальні завдання та дидактичні ігри. Діти виконують пропозиції типу «Давайте складемо розповідь...» або «Складімо історію за картинками...» і завдяки зацікавленості та професійній майстерності педагога включаються у процес формування мовних умінь і навичок. В ігровій діяльності дитина діє самостійно, звертається до мовленнєвої діяльності тоді, коли відчуває внутрішню потребу розвивати свої навички. Завдання організованого заняття орієнтовані на конкретний результат: складання оповідання, розповіді за картиною, казки за набором іграшок. Попередня підготовка дітей спрямована на формування словникового запасу, граматичних умінь, естетично-емоційної готовності до мовленнєвої діяльності. Педагог у процесі керування прагне привести мовні продукти дітей у відповідність до літературно-мовленнєвих норм через вказівки, навідні запитання, пропозицію варіантів, тактовні виправлення та підказки. В ігровій діяльності дитина концентрується на самому процесі формування мовленнєвої компетентності. Вона самостійно вибудовує сюжет мовного висловлювання, планує розвиток

подій, переносить у мовлення здобуті раніше знання, уміння та навички. Чим вищий рівень підготовленості дитини, тим якісніше та оригінальніше її мовленнєва діяльність у процесі гри [50].

Під час заняття педагог намагається організувати всі етапи мовленнєвої діяльності: зародження мовної ідеї, пошук засобів її вираження, реалізацію задуму, оцінку продукту, співвіднесення його із задумом. На кожному етапі педагог демонструє різні способи розвитку мовленнєвих навичок, варіанти формулювання висловлювань, способи збагачення мовленнєвої компетентності. А в ігровій діяльності структура мовленнєвої діяльності може змінюватися, адже активність дитини імпульсивна, подібна до гри, і не завжди завершена певним результатом. Якщо на занятті можливо зафіксувати мовленнєві продукти дітей за допомогою диктофону або запису на аркуші паперу, то «мовленнєві дії у самотійній діяльності важко формально оцінити, адже вони поєднані з іншими видами діяльності (ігровою, образотворчою, конструктивною), і виділити «чисто мовлення» часто неможливо» [38, с. 83].

Залежно від умов, за яких відбувається розвиток у дошкільників мовленнєвої компетентності, вона може проявлятися в різних формах. Ініціатива дитини у мовленнєвому спілкуванні має більший вплив на формування її мовленнєвої компетентності, ніж у ситуаціях регламентованого навчання. Це пояснюється тим, що активне використання мови є природним для дитини, важливим засобом самовираження та розвитку комунікативних умінь, що проявляється у різних видах діяльності: у сюжетно-рольовій грі – через побудову сюжетів, ігрових діалогів, сценаріїв; у пізнавальній діяльності – через вислови-міркування, вислови-пояснення, вислови-запитання, мета яких полягає в упорядкуванні, систематизації власних уявлень про довкілля та поясненні дитині невідповідностей, незрозумілостей, мовних проблем; в образотворчій, музичній, конструктивній, театральній діяльності – через словесне коментування дій, вербальне відображення процесу; у спілкуванні з однолітками та дорослими – через вербальні прояви самопрезентації; нарешті, у мовленнєвих іграх – через дражнилки, лічилки, скоромовки, загадки, заклички,

які сприяють розвитку фонетичних, лексичних, граматичних та комунікативних навичок [46].

У ситуаціях регламентованого формування мовленнєвої компетентності основними організаційними формами є мовленнєве заняття та заняття з ознайомлення дітей із художньою літературою, а також дидактичні мовленнєві ігри. Під керівництвом педагога діти вправляються у складанні римованих висловів, аналізі художніх текстів, виконанні колективних і індивідуальних завдань, які розвивають їхню мовленнєву компетентність. Використання таких форм занять сприяє вдосконаленню комунікативних навичок, граматичної правильності, словникового запасу та логічного мислення дітей. Мовленнєві елементи включаються й в інші види занять (інтелектуальні, художні, екологічні) у формі висловів-міркувань, висловів-пропозицій, що забезпечує систематичне формування мовленнєвої компетентності [54, с. 17].

Мовленнєва компетентність дітей, залежно від способу організації занять, може формуватися індивідуально, у групах або колективно. Прямої залежності між умовами організації занять і формою організації діяльності немає, однак ініціативність дітей у використанні мови може проявлятися у всіх трьох формах. У педагогічній практиці застосовуються різні форми організації діяльності дітей залежно від завдань заняття та рівня підготовленості дітей до активного мовленнєвого використання, що створює оптимальні умови для розвитку їхніх мовленнєвих компетенцій. Типи проявів мовленнєвої діяльності старших дошкільників за способами її організації наведено в таблиці 2.2.

Таблиця 2.2

**Типи мовленнєвої діяльності старших дошкільників
за способами її організації**

Індивідуальна мовленнєва діяльність	Групова мовленнєва діяльність	Колективна мовленнєва діяльність
Під час організованих занять	Словесне малювання, коментар зображеного, індивідуальне складання висловлювань	Складання розповідей різними командами, сюжетоскладання
В ініціативній діяльності	Дидактичні ігри, самопрезентація, коментування дій вихователя	Ігрові діалоги

Індивідуальна мовленнєва діяльність визначається здатністю дитини активно використовувати мовні засоби для висловлення думок, пояснення дій, коментування та взаємодії. В освітньому процесі діти можуть обирати різні форми реалізації мовленнєвої компетентності, наприклад, через виконання завдань у дидактичних іграх, словесне описування дій з іграшками, складання казок або розповідей, коментування власних дій. У таких ситуаціях «мовлення не є допоміжним, а слугує засобом структурованого спілкування, розвитку словникового запасу, граматичної правильності та логічного мислення. Використання дидактичних ігор стимулює активне мовленнєве включення дитини, що сприяє формуванню мовленнєвої компетентності» [64, с. 8].

Л. Іщенко провела дослідження, у якому визначено дві форми мовленнєвої компетентності, що проявляються у дітей під час індивідуальної ініціативної діяльності. Першу умовно названо вченою як «мовлення-гра», що характеризується розгорнутою структурою речень: «Дитина говорить довгими, більш-менш правильно побудованими реченнями. Мовлення її виразне і емоційне. Дитина говорить про те, що робить, доповнюючи і збагачуючи мовленням свою діяльність. Її мовлення цілком можна визначити, як «акомпанемент дії» [57, с. 112]. Наприклад, шестирічна Ольга описує дії фігурок дітей на зимовому майданчику: «Цей тут катається... Он він куди поїхав... Тепер назад..., а цей так... він його доганяє, а цей швидко поїхав та ніяк його не здогнати... А діти тут на санчатах з гори катаються...». Така форма мовлення сприяє розвитку структурованого висловлювання, активізації словника та комунікативних умінь. Другу форму визначають як «мовлення-питання», «мовлення-твердження», «мовлення-пояснення», що виявляється при виконанні більш складних завдань. Вона складається з коротких, проблемно орієнтованих висловів, у яких дитина формулює запитання, висловлює здивування чи пояснює власні дії. Цей тип мовлення є важливим для розвитку логічного мислення, аналітичних навичок та здатності обґрунтовувати власні висловлювання.

У дидактичних іграх мовленнєва компетентність реалізується через

взаємодію дітей у групах чи колективах. За бажанням дітей утворюються невеликі групи, що спільно виконують завдання, розігрують сюжети або створюють спільні висловлювання. При цьому «діалог між дітьми має характер «монологічного діалогу»: кожен оперує власними мовленнєвими засобами у межах загальної теми, а обмін висловами допомагає кожному з учасників розширювати власний мовленнєвий досвід» [65, с. 128]. Так дидактичні ігри «виступають важливим засобом формування мовленнєвої компетентності дітей, забезпечуючи розвиток словникового запасу, граматичної правильності, логічного мислення та вміння структурувати висловлювання у різних формах організації діяльності» [68, с. 221].

У старших дошкільників одним з улюблених видів дидактичної гри є театралізація, коли вони організовують за власною ініціативою колективну гру в театр. Важливим етапом такої діяльності є сюжетоскладання, у ході якого діти навчаються підпорядковувати власні висловлювання загальній сюжетній лінії, не відхилятися від неї, а також виявляти ініціативу у вдосконаленні змісту. Колективне складання сюжету і його подальша реалізація у виставах чи сюжетних сценах створюють умови для розвитку зв'язного мовлення, уміння узгоджувати власні репліки з репліками інших дітей, будувати діалог та монолог. Педагогічна цінність такої гри полягає в тому, що діти мимовільно вчаться один в одного мовленнєвим навичкам і водночас набувають упевненості у власних комунікативних можливостях, чому сприяє позитивна емоційна атмосфера.

У процесі організації мовленнєвих ігор вихователі використовують різні форми діяльності дітей-дошкільників, дотримуючись принципу поступовості. Так, індивідуальним видам мовленнєвої діяльності має передувати колективна гра, у ході якої діти оволодівають базовими вміннями та навичками спілкування в умовах спільної взаємодії. Адже колективне виконання мовленнєвих завдань, спрямоване та кероване вихователем, практично завжди закінчується успішно, що забезпечує дітям задоволення, віру у власні сили та бажання знову долучатися до подібної діяльності. В умовах колективної гри

діти легко засвоюють нові мовленнєві засоби, переймають досвід однолітків, оволодівають прийомами побудови висловлювань. Така форма організації відзначається «багатоваріантністю вирішення мовленнєвих завдань, що позитивно впливає на розвиток зв'язності мовлення, швидкості й гнучкості мислення, а також формує мовленнєву компетентність дітей» [76, с. 143].

Поступово вихователь починає застосовувати групові форми організації (дует, тріо), наприклад у процесі складання розповіді невеликими командами. Дитині доручається обрати товаришів для колективного висловлювання за картиною чи ігровим матеріалом. Група домовляється про послідовність висловлювань, їхній зміст і форму. При цьому кожен учасник уважно слухає мовлення свого партнера, доповнює його, допомагає у випадку труднощів. Як довели результати дослідження А. Омеляненко, такий спосіб організації ігрової діяльності «сприяє формуванню зв'язності мовлення дітей» [58, с. 64]. Групові ігри з мовленнєвим наповненням є перехідним етапом до індивідуальної діяльності, оскільки дитина, отримавши загальне завдання, самостійно формулює висловлювання, проте презентує його у спільному ігровому просторі.

Про значення індивідуальної мовленнєвої діяльності дітей старшого дошкільного віку та її інтеграцію з колективними формами ігор свідчить дослідження А. Просенюк. Авторка підкреслює, що цінним є саме «поєднання індивідуального і колективного етапу мовленнєвої діяльності на занятті» [66, с. 43]. Складене дитиною висловлювання презентується групі, яка виступає як слухач, критик і співтворець. Це забезпечує зворотний зв'язок, сприяє розвитку комунікативних умінь, удосконаленню мовленнєвої структури висловлювань, а також підвищує якість індивідуальної мовленнєвої діяльності особистості. Тому використання різних способів організації дидактичних ігор створює сприятливі педагогічні умови для формування мовленнєвої компетентності дітей старшого дошкільного віку.

Мовленнєва компетентність дітей виявляє свою специфіку залежно від виду діяльності, у межах якої вона формується: образотворчо-мовленнєва,

музично-мовленнєва, театральнo-мовленнєва та ін. Специфічні особливості простежуються у мотивації, формах мовленнєвих дій, засобах використання уяви, адресності та спрямованості мовленнєвої активності. Взаємозв'язок формування мовленнєвої компетентності з різними видами художньої діяльності дітей можна простежити у таблиці 2.3.

Таблиця 2.3

**Формування мовленнєвої компетентності дітей
у різних видах художньо-мовленнєвої діяльності**

Образотворча	Театралізована	Музично-ритмічна
<i>Форми мовленнєвої діяльності</i>	<i>Типи зв'язних висловлювань</i>	<i>Форми мовленнєвої діяльності</i>
Словесне малювання	Опис з елементами міркування	Ігрові діалоги
Коментар зображеного, акомпанемент дії	Штрих-мовлення, план дії, розповідь-судження	Сюжетоскладання, сценарії
Ілюстрування зв'язних висловлювань	Сюжетне оповідання, розповідь-схема	Колективні етюди

Мовленнєві дії у різних видах художньої діяльності для узагальненого аналізу та визначення типів ми об'єднали у кілька груп, пов'язаних з художньою комунікацією та формуванням мовленнєвої компетентності дошкільників. Так, в образотворчо-мовленнєвій діяльності важливою педагогічною умовою є організація словесного малювання, розгорнутих висловлювань за змістом ілюстрації, коментування виконаних зображень. У театральнo-мовленнєвій діяльності провідними стають такі форми дидактичних ігор, як ігрові діалоги, сюжетоскладання, колективні етюди, що забезпечують розвиток зв'язного мовлення. Музично-мовленнєва діяльність пов'язується з дитячим фольклором, вербалізованими рухливими образами, музичними асоціаціями з літературним сюжетом, а також із вербалізацією музичних уявлень, що сприяє розвитку мовленнєвої виразності [67].

У створенні власних висловлювань, що знаходять відображення у малюванні, ліпленні, конструюванні, музично-ритмічних вправах, діти активно використовують літературні образи, сюжетні лінії та ідеї. Як показує аналіз дитячих висловлювань, поширеними засобами розвитку мовлення через дидактичні ігри є виділення, включення, перетворення і синтез. Так, спосіб

виділення проявляється в асоціативних реакціях дитини на сюжет, у якому вона обирає одного з персонажів або епізодів і навколо цього елемента будує власне висловлювання. Наведемо приклад такої розповіді. Віталій, «Принц»: «Одного разу жив собі принц. Він поїхав на полювання. От він зустрів принцесу. Захотілося принцу одружитися на ній. Вони поїхали на бал. Вже настала ніч. Вони поїхали додому, вийшли з карети. А вдома в них були гості. Принц з принцесою почали готувати їсти. Прибігла кішка і попросила їсти, і вони дали кішці їсти. Нагодували принц і принцеса гостей. Вони поїли і пішли додому. Вранці принци вмилися і поїхали в ліс, там побачили золоту квітку. Вони почали з нею розмовляти. Квітка сказала: «Полийте мене». Вони полили, і квітка підросла і сказала принцу: «Спасибі» [77].

Другий спосіб – включення – пов’язується з бажанням дитини «уявно ввійти» у відомий літературний сюжет у ролі головного персонажа або додаткової фігури, яка успішно долає труднощі та змінює сюжет на користь позитивних героїв. У процесі дидактичних ігор діти творчо переказують літературні тексти, що справили на них сильне враження, переходячи від розповіді від третьої особи до першої, змінюючи сюжетні ситуації на власний розсуд. Прикладом є розповідь Сашка: «Пригоди горобчика». «Був собі горобчик, одного разу його мама вилетіла із гнізда і наказала йому не ставати на край гнізда. Мати полетіла, а горобчик залишився сам і побачив, що діти гуляють унизу із собакою. Йому стало так дивно, що він замахав крилами, випав з гнізда. Хлопчики побачили, як горобчик упав, а тут величезний кіт іде, і до горобчика. А я тут підбіг, на kota хворостиною замахнувся, що він утік. А я взяв горобчика і так його держу, а мама підлетіла, взяла його у дзьоб, перенесла у гніздечко і посварила синочка, що він її не послухав» [83].

Третій спосіб – перетворення – вимагає від дитини високого рівня мовленнєвої компетентності, оскільки у процесі виконання дидактичних ігор дитина суттєво змінює відомий мовленнєвий матеріал, створюючи власні варіанти висловлювань, які зберігають логічність і зв’язність. Це дає змогу формувати вміння добирати адекватні мовні засоби, перебудовувати структуру

висловлювання залежно від умов спілкування та комунікативного завдання. Так, у ході виконання завдань з перетворення діти опановують практичні навички використання мовних структур, засвоюють граматичні форми та збагачують активний словник. Наприклад, під час навчальної гри дитина має змінити зміст знайомого сюжету або переказати його в інший спосіб, що сприяє усвідомленню мовних закономірностей і розвитку компетентності у використанні мовлення як засобу комунікації [87].

Четвертий спосіб – синтез – в дидактичних іграх передбачає поєднання кількох мовленнєвих ситуацій, використання різних моделей висловлювань та інтеграцію їх у єдине ціле. Такий метод активізує процес формування зв'язного мовлення, зокрема уміння об'єднувати кілька логічних компонентів у єдину комунікативну побудову. Завдяки цьому діти не лише збагачують словниковий запас, а й оволодівають синтаксичними конструкціями, що дає змогу підвищити рівень мовленнєвої компетентності. Застосування синтезу у мовленнєвих іграх характеризується швидкістю, гнучкістю та оригінальністю мислення, що безпосередньо впливає на якість комунікації старших дошкільників [64].

Виникнення різних типів зв'язних висловлювань у дітей у процесі формування мовленнєвої компетентності залежить від спрямованості мовлення, зокрема від адресності висловлювання. У цьому контексті особливе значення мають спостереження Ж. Піаже, який зазначав, що «вербальний егоцентризм проявляється в тому, що дитина не цікавиться, кому вона говорить і чи слухають її. Дитина говорить лише для себе, вона не намагається стати на точку зору співрозмовника, вплинути на нього» [14, с. 212]. Таким чином, під час організації дидактичних ігор необхідно створювати ситуації, що стимулюють соціалізоване мовлення, коли дитина усвідомлює співрозмовника і спрямовує висловлювання на досягнення комунікативної мети.

Під час визначення умов формування мовленнєвої компетентності важливо враховувати, що вони реалізуються лише за умови високої професійної компетентності вихователя. Педагог має не лише володіти

методиками розвитку мовлення, а й виявляти позитивне, зацікавлене ставлення до індивідуальних досягнень дітей. Ефективність формування мовленнєвої компетентності зростає, якщо вихователь уважно стежить за динамікою розвитку мовлення, фіксує мовленнєві прояви дітей, організовує їхню діяльність у таких формах, що вимагають активного слововживання, вдумливо аналізує результати мовленнєвої роботи вихованців. Саме професійна позиція педагога забезпечує успішне керівництво процесом формування у старших дошкільників комунікативних умінь і навичок, комунікативної компетентності загалом.

Отже, у процесі експериментальної роботи охарактеризовано відповідні педагогічні умови (цілеспрямована й спеціально організована освітня робота з використанням різноманітних методів і засобів навчання (дидактичні ігри, мовленнєві вправи, ситуативні ігрові завдання); забезпечення у групі атмосфери співпраці, відкритої до пошуку й експериментування; інтеграція різних видів діяльності (пізнавальної, ігрової, образотворчої, музичної, театралізованої, мовленнєвої), які стимулюють практичне застосування мовлення; зацікавлене й позитивне ставлення педагога, який володіє професійною компетентністю та особистісними якостями, до мовленнєвої діяльності дітей), що знайшло відбиття в розробленій методиці застосування дидактичних ігор як засобу формування мовленнєвої компетентності дітей старшого дошкільного віку.

2.2. Форми, методи та засоби формування мовленнєвої компетентності дітей старшого дошкільного віку з використанням дидактичних ігор

У розвитку мовленнєвої компетентності в дітей старшого дошкільного віку значну роль відіграють ігрові методи навчання, зокрема дидактичні ігри, які дають змогу поєднати навчання та розвиток через активну пізнавально-ігрову діяльність. Необхідність обґрунтування форм, методів та засобів формування мовленнєвої компетентності через використання дидактичних ігор

зумовлена прагненням забезпечити системність, послідовність і ефективність освітнього процесу, враховуючи психологічні та індивідуальні особливості дітей, що уможлиблює створення оптимальних умов для засвоєння мовних норм, розвитку словникового запасу, граматичних навичок і комунікативної компетентності.

Зазначимо, що головна мета педагогічної діяльності, спрямованої на розвиток мовленнєвої компетентності дітей, – через спеціально організовані форми, методи та засоби навчання, зокрема дидактичні ігри, забезпечити здатність старших дошкільників правильно, свідомо й комунікативно доцільно користуватися мовленням у різних ситуаціях спілкування. Саме така організація педагогічної роботи сприяє тому, щоб діти не лише засвоювали мовні норми, а й навчалися застосовувати їх у практичній діяльності, що забезпечує успішне оволодіння мовленнєвою компетентністю. Експериментальну діяльність з формування мовленнєвої компетентності дітей старшого дошкільного віку з використанням дидактичних ігор організовували за такими етапами.

На першому, пропедевтичному етапі пріоритетною лінією визначено розвиток зв'язного мовлення. На основі збагачення лексичного багажу, засвоєння граматичних уявлень діти набувають умінь складати різні типи зв'язних висловлювань. Навчання відбувається на мовленнєвих заняттях, де дошкільники вправляються у переказі літературних текстів, складанні зв'язних висловлювань, виконанні лексико-граматичних вправ, а також у процесі ознайомлення з художньою літературою через аналіз текстів та виконання пізнавально-мовленнєвих завдань. Важливе місце займають дидактичні ігри та вправи, які формують правильність, зв'язність та виразність їхнього мовлення. Основними способами мовленнєвих дій дітей є наслідування мовленнєвого зразка, вправляння у використанні граматично правильних конструкцій, елементарні проби самостійного складання розповідей у колективній діяльності.

На другому, відтворювальному етапі, мета якого – створити умови для

цілеспрямованого розвитку пізнавально-мовленнєвих здібностей дітей, пріоритетною лінією навчання є когнітивний та комунікативний напрями. Завдяки цьому розвивається мовленнєва компетентність, що включає вміння точно добирати мовні засоби, логічно і граматично правильно будувати висловлювання, дотримуватися норм і правил культури мовлення. Паралельно формуються зв'язність та цілісність мовленнєвого висловлювання. Навчання реалізується на комплексних заняттях, основним змістом яких є пошукова діяльність, на заняттях з ознайомлення з художньою літературою та виконання мовленнєво-ігрових завдань, а також у процесі ігор-драматизацій, що сприяють розвитку мовленнєвої взаємодії. Важливими є дидактичні ігри з елементами мовного експериментування, які забезпечують самостійність дошкільників у знаходженні правильних форм мовлення. Основними способами мовленнєвих дій виступають відтворення й комбінування відомих мовних зразків, узагальнене наслідування літературних текстів, що збагачує мовний досвід дошкільників.

На третьому етапі здобуті раніше знання та вміння дають дітям змогу вільніше та свідоміше користуватися мовленнєвими засобами у колективній та індивідуальній діяльності. Мета цього етапу – створення умов для збагачення досвіду мовленнєвої практики дітей на основі розвитку комунікативних умінь. Основною лінією розвитку виступає художньо-естетичний напрямок, що передбачає формування здатності дітей правильно, виразно та емоційно забарвлено будувати зв'язні висловлювання, удосконалюючи мовленнєву компетентність. Навчання здійснювалося під час мовленнєвих занять, у ході яких застосовувалися дидактичні ігри, вправи на розвиток комунікативних навичок, ігри-інсценізації, що стимулювали дітей-дошкільників до використання багатоваріантних мовних засобів. Важливим було проведення занять, які поєднували різні види дитячої діяльності, а також театралізованих ігор із сюжетоскладанням. Таке навчання сприяло розвитку здатності дошкільників до самостійного формулювання зв'язних висловлювань, їх удосконаленню, що стало важливим компонентом мовленнєвої компетентності.

Формування мовленнєвої компетентності дітей передбачало організацію педагогічного процесу, ефективність якого забезпечувалася реалізацією відповідних умов, що дозволило здійснювати взаємозв'язок між змістом, методами, формами мовленнєвої діяльності та рівнем розвитку зв'язного мовлення дошкільників. У групі було створено сприятливе середовище для розвитку комунікативних умінь дітей, вагому роль у цьому відіграло ставлення до результатів мовленнєвої діяльності як до пізнавальної, особистісної і соціальної цінності. Так, в експериментальній групі проводилися виставки продуктів дитячої діяльності, у тому числі складених дітьми переказів, описів, розповідей, записаних вихователями та батьками й оформлених малюками за допомогою дорослих. У закладі створено «куточок мовленнєвого розвитку». Усе це сприяло формуванню позитивного ставлення дітей до мовленнєвої діяльності, мотиваційно забезпечувало їх активність, викликало бажання удосконалювати вміння та застосовувати мовлення у різних життєвих ситуаціях.

Серед умов формування мовленнєвої компетентності дітей особливе місце належало реалізації розвивальної формули освітнього процесу, в основі якого лежить особистісно орієнтована модель взаємодії педагога і дітей, довірливе ставлення до кожного вихованця, врахування його індивідуальних можливостей, забезпечення на цій основі відчуття психологічної захищеності та впевненості у власних силах. У житті дитячої групи панувала атмосфера співробітництва, доброзичливості, зацікавленості, довіри, співпереживання і взаємоповаги. Вихованці чутливо реагували на щирість і відвертість педагога, а його зацікавлене ставлення до дитячої діяльності позитивно впливало на результативність мовленнєвої практики.

Важливою умовою формування мовленнєвої компетентності дітей була інтеграція різних видів дитячої діяльності. Ця умова реалізувалася, по-перше, через організацію життєдіяльності за принципом тематичного планування, спрямованого на формування у дітей основ діалектичного світогляду, розвиток мовленнєвих здібностей і вміння активно пізнавати довкілля. Через особливу

організацію навчання вихователь прагнув підвести дітей до усвідомлення цілісності реального світу та багатства його мовних проявів. За такого підходу більш вагомим був сам проєкт, тема, яку діти проживали протягом тижня, а не розклад занять. Зміст теми, наприклад, «Вони живуть поряд з нами», «Сім'я» або «Рятувальники, вперед!» впливав на зміст, вид і форму діяльності дітей, у якій головним було максимально реалізувати дану тему через мовлення, відчувати й прожити її різними способами. Так, під час вивчення теми «Сім'я» діти усвідомлювали, що існують різні «сім'ї» – родина людини, сім'ї тварин, птахів, а також слів, звуків, чисел, кольорів тощо. На заняттях малювання плавно переходило в усну розповідь, яка переростала у мовленнєву гру, а далі – в художнє читання та обговорення. Крім того, інтегративний підхід активно реалізовувався на заняттях із використанням дидактичних ігор, спрямованих на закріплення мовних умінь. Такі заняття, як «Слухаю, уявляю, розповідаю», «Поетична музика слова» (поєднання образотворчої, літературної та музично-ритмічної видів діяльності), «Казки-розповіданки», «Граємо словами» (ігрова, театралізована, мовленнєва діяльність), сприяли підвищенню мовленнєвої активності дітей і позитивній емоційній забарвленості занять.

Цілеспрямоване навчання відбувалося на заняттях з розвитку мовлення, ознайомлення з художньою літературою та під час спеціально організованих «мовленнєвих годин». Основним змістом роботи було формування у дітей різних способів добору мовних засобів для побудови самостійного висловлювання на основі розвитку всіх сторін мовлення. Важливим було використання дидактичних ігор, які дозволяли дітям у доступній і цікавій формі закріплювати мовні знання й удосконалювати комунікативні вміння. Цінним для дослідження є комплексний підхід до формування мовленнєвої компетентності, а також орієнтація на кінцеву мету – вміння дошкільників створювати зв'язне висловлювання. Заняття обов'язково включали завдання ігрового характеру, вправи на розвиток комунікативної активності та мовленнєві ігри.

Мовленнєва діяльність дітей під керівництвом вихователя набувала таких

форм, які можна співвіднести з певними жанрами дитячого мовлення: розповідь, опис, загадка, лічилка, вислів-міркування, вислів-пояснення, пропозиція (ідея, задум). На матеріалі художнього аналізу тексту вихователь ознайомлював дітей з його жанровими особливостями, допомагав усвідомити значення мовних засобів, а також доцільність їх уживання у тексті. Важливо, що у ситуації навчання реалізувалася не лише інформаційна, а й естетична функція мовлення, поступово формувалася здатність дітей будувати висловлювання, які відповідають нормам літературної мови та культури спілкування.

Однак формування мовленнєвої компетентності у дітей старшого дошкільного віку відбувається не лише в умовах організованого навчання, але й інтегрується у різні види їхньої діяльності, де вона виступає результатом власної ініціативи вихованців. Цей процес реалізується через використання дидактичних ігор, що не завжди потребують безпосереднього керівництва дорослого. До таких форм належать мовні ігри (дитячий фольклор – лічилки, дражнилки, заклички, загадки), сюжетно-рольові ігри, ігри-драматизації, вправи на фантазування з елементами самопрезентації («А у мене...»), пізнавально-ігрова діяльність, самостійне розв'язання проблемних ситуацій, художні ігри синтетичного характеру (поєднання образотворчої та мовленнєвої, музичної та мовленнєвої, театралізованої та мовленнєвої діяльності).

Важливим завданням організованої мовленнєво-ігрової діяльності дітей було створення умов для опосередкованого впливу на розвиток їх мовленнєвої компетентності. Саме тому пріоритетною стає системна мовленнєва робота, спрямована на розвиток зв'язного мовлення із урахуванням значущості всіх інших напрямів освітнього процесу. На заняттях із розвитку мовлення старші дошкільники засвоювали особливості побудови різних типів висловлювань: описової розповіді (ділової, художньої), сюжетної розповіді (казкового чи реалістичного характеру), розповіді-міркування (доказ, пояснення), оволодівали структурними та змістовими ознаками їх композиції, усвідомлюють мовні маркери для різних типів: опису – «спочатку ...», «по-перше, ...», «оскільки

...», «насамперед ...»; сюжетної розповіді – «одного разу ...», «були собі ...», «це трапилося ...», «відтоді як ...», «і тоді...», «закінчилося все...»; міркування – «я вважаю, що ...», «це свідчить про те, що ...», «я думаю, що ...», «якщо порівняти ...». Використання таких мовних моделей у дидактичних іграх сприяло кращому засвоєнню дітьми правил побудови зв'язних висловлювань.

Старших дошкільників також стимулювали до введення у власні мовленнєві висловлювання діалогів, описів, засобів художньої виразності. У процесі мовленнєво-ігрової діяльності вони оволодівали навичками й уміннями дотримуватися логіки міркування за схемою «теза – доказ – висновок», добирати найвагоміші аргументи, послідовно викладати події у сюжетній розповіді, не відхиляючись від теми. Значну роль відіграє використання схем і моделей, що допомагають структурувати майбутнє висловлювання. Ця робота реалізується як у межах мовленнєвих занять, так і в процесі ознайомлення дітей з літературними творами, інтегрованими у дидактичні ігри.

У формуванні умінь складати описові висловлювання застосовували метод словесного малювання, проте ефективність його використання залежала від поєднання з ігровою мотивацією. Якщо вихователь зосереджується виключно на навчальних завданнях, ігноруючи емоційно-мотиваційний аспект, вправа може видаватися дитині штучною і відірваною від її природного мовленнєвого досвіду. Саме тому важливо інтегрувати такі вправи у дидактичні ігри, що викликають інтерес і потребу в мовленнєвій діяльності. Наприклад, у сюжетній грі «У гостях у Буратіно» дітям пропонувалося «намалювати словесний портрет» персонажа. У процесі ігрової взаємодії вихователь допомагав усвідомити, що опис має бути послідовним і деталізованим, а самі діти спільно формували правила побудови якісного опису.

Аналогічно формуванню навичок складання сюжетної розповіді сприяли ігрові вправи з використанням моделей сюжету (серії сюжетних картин, графічних чи символічних схем). У ході дидактичної гри вихователь міг прочитати дітям оповідання без початку і запропонувати запитання:

– «Якої частини не вистачає в оповіданні?»

– «Чому ви вирішили, що немає саме початку?»

– «Якими словами зазвичай починаються розповіді?»

Такі запитання стимулювали дітей до самостійного відкриття правила, що будь-який текст має починатися з уточнення місця, часу та дійових осіб. Потім вихователь пропонував дітям придумати початок розповіді самостійно. Аналогічна методика застосовувалася й під час роботи над середньою та завершальною частинами тексту, що закріплювалося в ігровій формі. Таким чином, дидактичні ігри стають ефективними формами, методами та засобами формування мовленнєвої компетентності, оскільки вони створюють умови для засвоєння дітьми структурних і функціональних особливостей різних типів висловлювань, розвивають навички логічного і послідовного мовлення, стимулюють пізнавальну та комунікативну активність.

Важливим прийомом формування мовленнєвої компетентності у старших дошкільників стало використання ігрової методики, яка сприяла засвоєнню дітьми логічної структури зв'язного висловлювання: початок – зав'язка – кульмінація – розв'язка – закінчення. Вона застосовувалася у формі дидактичних ігор, що поєднували структурно-логічні схеми та ігровий сюжет. При цьому педагог виступав фасилітатором: він не вимагав від дитини копіювати готовий зразок, а лише скеровував її мовленнєві дії за допомогою сигнальних слів, які позначали певні етапи побудови розповіді: «Були собі...», «Одного разу...», «Раптом...», «Тоді...», «І стали вони...». Таким чином створювалися умови, коли дитина самостійно добирала слова, уточнювала характеристики, розгортала сюжет, використовуючи мовленнєві та когнітивні ресурси.

Проілюструємо застосування дидактичної гри прикладом мовленнєвого заняття з теми: «Складання казки про пригоди ведмедика і жовтого зайчика». Його метою було формування в дітей умінь складати зв'язні сюжетні розповіді за допомогою структурно-логічної схеми, дотримуватися основної сюжетної лінії, описувати головних героїв та розвивати здатність знаходити різні способи розгортання подій. Вид роботи – колективний. Використовувалися дидактичні

засоби: іграшкові персонажі (ведмедик і зайчик), кольорові олівці та аркуші паперу. Педагог, організовуючи ігрову діяльність, пропонував дітям розглянути іграшки й визначити їхні характеристики: хто старший, який має вигляд, що полюбляє робити. Вихователь спрямовував увагу дошкільників на пошук сюжетної мотивації: чому зайчик набув дивного кольору, яка пригода могла з ним статися, яким чином ведмедик може допомогти своєму другові. Така постановка завдань створювала умови для мовленнєвої активності дітей.

Дидактична гра відбувалася у формі діалогу з поступовим розгортанням сюжету. Вихователь починав словами: «Жили-були...», а діти пропонували свої варіанти продовження: «Ведмедик і зайчик», «Ведмедик Топ і зайчик Кузя», «Нехай це буде дівчинка, її звали Оксанка» тощо. Кожна репліка спрямовувала дітей на конкретизацію персонажів і обставин. Водночас педагог заохочував усіх учасників гри долучатися до створення спільної розповіді, не стримуючи дитячої ініціативи. В одних випадках діти деталізували зовнішність персонажів («товстий, клишоногий», «гарненька, чепурненька»), в інших – описували їхню діяльність («ходили до лісу», «збирали малину», «читали книжку»). Ігрова форма дозволяла включати як реалістичні, так і фантастичні елементи («жовтий дощ», «чарівна горошина», «ведмідь потер зайчика ластиком і стер жовту фарбу»). Таким чином діти вправлялися у використанні різних мовленнєвих структур, дотримуючись логіки послідовності.

Наприкінці заняття було використано засіб інтеграції мовленнєвої діяльності з художньо-продуктивною – дітям запропонували намалювати головних героїв складеної розповіді. Завдяки цьому забезпечувалася цілісність освітнього впливу, оскільки мовленнєві знання закріплювалися через інші види діяльності. Як свідчить аналіз запису заняття, педагог дотримувався принципу «необмеженого розвитку сюжету», що є характерним для дидактичних ігор: діти пропонували численні варіанти продовження казкової історії, приймали їх або відхиляли, обговорювали, а вихователь підтримував кожну спробу дитини, спрямовуючи мовлення дошкільників до логічної завершеності. Це дало змогу формувати ключові компоненти мовленнєвої компетентності дитини: уміння

вибудовувати структуровані висловлювання, добирати адекватні мовні засоби, дотримуватися логіки розповіді, розвивати діалогічне й монологічне мовлення.

Окрім того, звертали увагу дітей на точність слововживання у творах та їх власних висловлюваннях, вчили помічати «незвичайні мовні характеристики персонажів, їх дій; зіставляти змістові відтінки слів». Для цього використовували різноманітні дидактичні вправи та ігри, що сприяли формуванню мовленнєвої компетентності. Так, у грі «З'єднай слово з іншими словами» діти вправлялися у встановленні логіко-семантичних зв'язків між словами; у грі «Хто більше добере схожих за змістом слів» дошкільники збагачували словниковий запас і вдосконалювали навички використання синонімічних рядів. Під час завдань дітям пропонувалося добирати слова, які найбільш адекватно відображають зміст певного явища чи процесу. Наприклад: що робить сильний вітер – «нагинає» чи «колише»; легкий вітерець – «пестить» чи «рве»; сніжинки – «кружляють» чи «летять»; хуртовина – «мете» чи «похитує». Серед ефективних форм роботи відзначено також дидактичну гру «Що таке, хто такий?», яка сприяє активізації словникового запасу та усвідомленню значення понять.

Зазначимо, що мета використання зазначених методів полягала у тому, щоб «продовжувати вчити дітей усвідомлювати значення слів та виразів, вправляти їх у точному слововживанні, добирати слова, які найточніше розкривають суть поняття». Серед засобів роботи застосовувалася рукописна книга (альбом), де кожна сторінка відводилася для окремого слова. Як ілюстративний матеріал діти використовували олівці. Форми організації діяльності були як колективні, так і індивідуальні, що дозволяло враховувати рівень мовленнєвого розвитку кожної дитини.

Слід враховувати, що процедура виконання дидактичної гри виходила за межі одного заняття й продовжувалася упродовж кількох мовленнєвих та інтегрованих занять. Спочатку вихователь разом із дітьми створював імпровізований словничок гри з тематичними блоками («навчання», «одягання», «малювання», «спорт» тощо). Обговорювалися правила

оформлення сторінок: малюнки діти виконували самостійно, а визначення до слів записував вихователь. Завдання діти могли виконувати індивідуально, у парах, із батьками чи в групі, що забезпечувало різноманітність форм взаємодії та сприяло розвитку комунікативних умінь. Паралельно дітей залучали до виконання завдань, які формували уважне ставлення до мовних засобів та точність їх використання. Ефективними були вправи «Як сказати по-іншому», «Хто скаже краще», у ході яких дошкільники відпрацьовували уміння виражати одне й те саме прохання або бажання різними мовними засобами. Наприклад, вони уявляли, як висловили б прохання різні літературні персонажі, представники різних професій чи люди різного віку. Багато завдань виконувалися на двох рівнях – вербальному та образотворчому. Так, пропонували дітям на аркуші паперу, поділеному на три частини, намалювати, яким може бути дощ, відтворюючи зміст висловлювань: «дощ стукотить», «дощ шумить», «дощ шелестить». У такий самий спосіб діти вчилися передавати образи й зміст понять у словах «спека» і «тепло», а також «вітерець» і «завірюха». Таке поєднання вербальних та візуальних засобів сприяло комплексному формуванню мовленнєвої компетентності дітей старшого дошкільного віку.

Різноманітні дидактичні та ігрові завдання на матеріалі літературних творів також сприяли формуванню мовленнєвої компетентності дітей, розширювали їхній словниковий запас, збагачували досвід комунікативної діяльності та вміння логічно і послідовно висловлювати власні думки. Наведемо приклад використання дидактичних ігрових завдань та проблемних запитань за текстом казки М. Коцюбинського «Про двох цапків» (Додаток А). Наприкінці заняття педагог запропонував дітям драматизувати складену історію, що дає змогу закріплювати словникові одиниці, формувати зв'язне мовлення та удосконалювати навички логічної послідовності висловлювань.

Паралельно з лексико-граматичною роботою проводилася спеціальна діяльність, спрямована на формування мовленнєвої компетентності, розвиток уміння добирати слова, висловлювати думки точно, логічно і послідовно.

Прагнули створити навчальні ситуації, які заохочували дітей до активного мовленнєвого мислення, стимулювали їх ініціативу та комунікативну активність. Проілюструємо це прикладом інтегрованого заняття першого етапу навчання (Додаток Б). Заняття завершилося обговоренням та аналізом малюнків і розповіданням казки за малюнками, що закріплювало словникові одиниці, уміння будувати логічно пов'язані висловлювання та формувало мовленнєву компетентність дітей старшого дошкільного віку.

Спеціальні дидактичні ігри формували в дітей старшого дошкільного віку мовленнєву компетентність, стимулювали їх до правильного використання слів і структурованого висловлювання в процесі аргументації. До таких вправ належали, зокрема, «Небилиці в картинках». Дошкільникам пропонували картинки з зображенням тварин, які не існують у природі, або різні види «переплутанок». Вони аналізували представлені зображення, оцінювали, чи можливе таке явище, і обґрунтовували свою думку, використовуючи словесні засоби аргументації. Інший варіант вправи базувався на матеріалі поетичних небилиць, що сприяло активізації у них мовленнєвої діяльності та розвитку компетентності у використанні слів і понять у різних комунікативних ситуаціях.

Так, вправи «Знайди відгадку», «Поясни зрозуміло», «Доведи, що це так» формували в дітей уміння виділяти ознаки предметів або явищ, представлених у загадці, поєднувати їх у логічну аргументацію, ранжувати докази та використовувати засоби внутрішнього текстового зв'язку. У вправах «Хто перемагає», «Зате» вихователь пропонував парам дітей дві картки, наприклад «ведмідь» і «барліг»; «аркуш паперу» та «олівець», і заохочував дітей довести, хто або що є головним. Один із дітей обґрунтовував перевагу ведмеда, оскільки він створив барліг, тоді як опонент доводив, що барліг захищає ведмеда від морозів та зимових умов. Такі вправи розвивали навички побудови логічно обґрунтованого висловлювання та формування мовленнєвої компетентності.

Вихователі пропонували дітям дотримуватися чіткої структури розповіді—міркування, що складалася з трьох етапів:

1. Назви, що хочеш пояснити.
2. Добери докази.
3. Дійди висновку.

Паралельно з навчанням дошкільників розповіді-міркування проводилося формування інших типів зв'язного висловлювання. На цьому етапі активно застосовували моделювання різних видів мовленнєвої діяльності. Під час переказу літературних творів використовували схематичні малюнки, у яких діти визначали основні події, епізоди та ключові моменти сюжету, навчалися формулювати короткі назви кожної частини та визначати ключові поняття за допомогою символів. Схеми-малюнки та опорні картки використовували також під час навчання дітей складання розповіді, сприяючи розвитку структурованого мовлення та формуванню мовленнєвої компетентності.

Окрім того, було розроблено серію дидактичних занять «Перетвори вірш на казку», які спрямовувалися на формування мовленнєвої компетентності дітей старшого дошкільного віку. Поетичні твори Петра Ребра, зокрема «Соняхи», слугували літературними мотивами для розвитку умінь аналізувати зміст, формулювати власні висловлювання та дотримуватися композиційної структури розповіді (Додаток В).

З іншого боку, на заняттях із ознайомлення з літературними творами використовувалися дидактичні ігрові завдання, що сприяли формуванню мовленнєвої компетентності: діти пропонували альтернативні кінцівки казки, додаткові епізоди, змінювали дії та характеристики героїв. Наприклад, до казки «Пан Коцький» вихователь ставив завдання: «Пригадайте історію, коли кіт був страшніший за вовка та ведмедя. Що сталося далі? Які дії міг здійснити Пан Коцький у чарівному лісі?» До казки «Колобок» пропонувалося: «Як звірі зустрічали Колобка? Як можна змінити кінець казки? Хто може допомогти Колобку?» Такі завдання розвивали в дітей уміння аналізувати сюжет, формувати логічне пояснення та складати зв'язні висловлювання, а також навички аргументації та опису дій персонажів.

Дидактичні завдання інтегрувалися в образотворчі та музичні заняття:

діти виконували пластичні етюди за літературними мотивами, малювали ілюстрації до казок і власних розповідей, створювали казки за серією малюнків і опорними картинками, підбирали музичний супровід до поетичних творів, а також драматизували казки. Педагог змінював послідовність виконання завдань для активізації мовленнєвої компетентності: іноді діти спершу слухали музику, потім читали казку, малювали та інсценували її; іншого разу сприймання літературного твору відбувалося після створення музичних образів у малюнках. Заняття завершувалися виконанням сценічних етюдів, що допомагало закріпити мовленнєві структури, навчати виразно формулювати думки та використовувати засоби мовленнєвого зв'язку.

На заняттях застосовували ігрові завдання і вправи, спрямовані на розвиток фонематичного слуху та мовленнєвої компетентності дітей, зокрема через гру в буриме, орієнтовану на римування слів і словосполучень. Такі вправи стимулювали увагу до звукової структури мови та формували навички логічного поєднання слів у контексті, що сприяє розвитку мовленнєвого чуття та точності вираження думок. Для римування використовувалися тексти, наприклад:

«На галявину вийшли діти, захотіли...»

«Плескали малята, наче...»

«Дощику злякалися, під грибок...»

«Дуже любим малювати, а ще й...»

«Зайчик, зайчик, де бував...»

«Є в лісі травиця...»

«Ми казали любій мамі, що...»

«Ми підлогу підметем...»

«В день святого Валентина...»

«Бачим дивну ми картину...»

Паралельно з римуванням здійснювалась систематична робота з навчання дітей складання різних типів зв'язних висловлювань і розповідей, що відрізнялися як за функціональною спрямованістю, так і за стилістичними

особливостями: художній опис, діловий опис, сюжетне повідомлення, науково-популярна інформація, словесний пейзаж. Використання таких завдань сприяло розвитку у дошкільників структурованого мовлення та формуванню мовленнєвої компетентності, яка передбачає здатність до точного і логічного викладу думок, вибору адекватної лексики, граматичних форм та стилістичних засобів. Прикладом спеціальної вправи, спрямованої на розвиток у дітей мовленнєвої компетентності, є ігрові вправи «Вечірній лист собі» та «Екскурсія» (Додаток Г).

Розробляючи заняття з формування мовленнєвої компетентності дітей, де поєднувались різні види дитячої художньої та ігрової діяльності, враховувалася організаційна своєрідність таких занять: пропонувалися групові, підгрупові та індивідуальні форми роботи. Одним із занять, спрямованих на розвиток слухового сприймання та естетичного смаку, було заняття «Слухаю. Уявляю. Малюю». Вихователь організовував мовленнєву діяльність дітей таким чином, щоб через сприйняття поетичних образів діти могли формувати точні, логічні та змістовні висловлювання, одночасно відчуваючи художню образність навколишньої природи. Використання слова сприяло уточненню та розширенню сенсового змісту дитячих малюнків, що одночасно підвищувало мовленнєву компетентність дітей, зокрема здатність передавати думки, описувати події та явища, застосовувати образні та точні вирази.

Послідовність введення різних видів художньо-мовленнєвої діяльності була організована так, щоб підтримувати розвиток мовленнєвої компетентності дітей старшого дошкільного віку: спочатку діти слухали твір, виконували пластичний етюд, а потім малювали ілюстрацію на тему. Розглядання твору живопису супроводжувалося сприйманням поетичного тексту, що відбивалося у подальшій мовленнєвій діяльності дітей – складанні описів, характеристик та коротких оповідань, а також у виконанні пластичних етюдів і малюнків. До створеної колективної роботи діти складали цікаві історії, доповнювали та збагачували її словесними засобами. Як приклад розглянемо план-конспект заняття за віршем Л. Кудрявської «Незвичайна клумба» (Додаток Д). Складені

дітьми казки та оповідання засвідчили здатність дітей переносити образи літературних творів у власні висловлювання, що збагатилися змістом і стали логічно завершеними. Щодо структури дитячих творів, діти свідомо дотримувалися цілісної композиції (початок, середина, кінцівка), зменшилася кількість структурних недоліків, чітко визначалися жанрові особливості казки та оповідання (вживання казкових виразів, послідовність головних подій, введення персонажів, присутність чарівних подій та щасливий кінець).

Отже, у процесі проведення мовленнєвих занять та занять з ознайомлення з художньою літературою, що супроводжувалися інтенсивним використанням ігрових засобів різних видів, спостерігалися позитивні зміни у формуванні мовленнєвої компетентності дітей старшого дошкільного віку, що проявлялося у збагаченні словникового запасу, розвитку комунікативних навичок та умінні складати логічно завершені тексти різних жанрів.

2.3. Аналіз та інтерпретація результатів експериментального дослідження

На констатувальному етапі педагогічного експерименту було проведено педагогічну діагностику сформованості мовленнєвої компетентності дітей старшого дошкільного віку. Експериментальною базою дослідження виступив заклад дошкільної освіти (ясла – садок) № 40 Львівської міської ради. В якості досліджуваних виступили 48 старших дошкільників (віком 5-6 років), які сукупно було розподілено на контрольну та експериментальну групи. Для емпіричного вивчення сформованості мовленнєвої компетентності дітей старшого дошкільного віку використано такі діагностичні методики, як: «Розповідь за власним малюнком», «Обговорення задуму», «Малюнок-розповідь на тему «Їжачок пішов у гості».

Завдання № 1. Тема: «Розповідь за власним малюнком»

Мета: визначити характер взаємозв'язку мовленнєвої та образотворчої діяльності, охарактеризувати складені дітьми розповіді за власними малюнками (за тематикою, типом висловлювання, жанром). Встановити, чи усвідомлюють діти жанрові особливості казки (розповіді) і чи використовують ці знання при складанні власного висловлювання.

Процедура проведення. Педагог пропонував дитині розглянути її власні малюнки і вибрати один, про який вона б хотіла скласти розповідь. Перед формуванням висловлювання він уточнював, чи це казкова історія, чи реальна подія, спонукаючи дитину скласти повне, завершене висловлювання замість окремих слів-пояснень: «Давай розглянемо твої малюнки. Пам'ятаєш, як ти це малював? Який тобі подобається понад усі? Розкажи, про що ти намалював так, щоб було зрозуміло».

Методичний коментар. Якщо дитина самостійно визначала тему розповіді за малюнком та завершувала її, педагог виступав лише у ролі слухача; висловлювання фіксувалося на диктофон або заносилося асистентом у протокол. Дитині, яка не могла самостійно сформулювати зв'язне висловлювання, педагог допомагав навідними запитаннями або інтонаційно пропонував початок фрази для стимулювання завершення висловлювання. У протоколі відзначали: тема підказана; розповідь за запитаннями; відмовився від виконання; самостійна розповідь. Оцінювалася самостійність висловлювання, відповідність темі, обсяг, композиційна цілісність, багатство мовлення, граматична правильність, доречність використаних мовних засобів. Максимальна оцінка – 10 балів.

Завдання № 2. Тема: «Обговорення задуму»

Мета: вивчити вміння дітей складати пояснювальне висловлювання з елементами міркування; визначити, як дитина використовує мовлення для формулювання задуму, дотримується власної ідеї або змінює сюжет у процесі малювання, тобто оцінити вплив вербально висловленого задуму на реалізацію образу в дитячому малюнку.

Процедура проведення. Після короткої вступної бесіди про ставлення до малювання та переваги у виборі художніх матеріалів (фарби, кольорові олівці, пастель, аркуші різного кольору, форми, розміру), педагог пропонував дитині намалювати щось за власним бажанням, але попередньо розповісти про задум детально: що зображати, де, якими кольорами, яку назву матиме малюнок.

Методичний коментар. Під час виконання завдання педагог спостерігав за дитиною та відзначав мовленнєвий супровід процесу малювання під умовною назвою «коментар дій». Фіксувалося, як співвідносяться мовні та образотворчі засоби, яку роль відіграє мовлення під час виконання завдання. Висловлювання заносили до протоколу обстеження. Максимальна оцінка – 4 бали.

Завдання № 3. Тема: «Малюнок-розповідь на тему «Їжачок пішов у гості»

Мета: визначити вміння дітей складати розгорнуте висловлювання-розповідь, виділяти головну думку кожної частини, словесно або за допомогою символів позначати зміст; з'ясувати, як діти усвідомлюють жанрові особливості казки (оповіді) і використовують ці знання у складанні власного висловлювання.

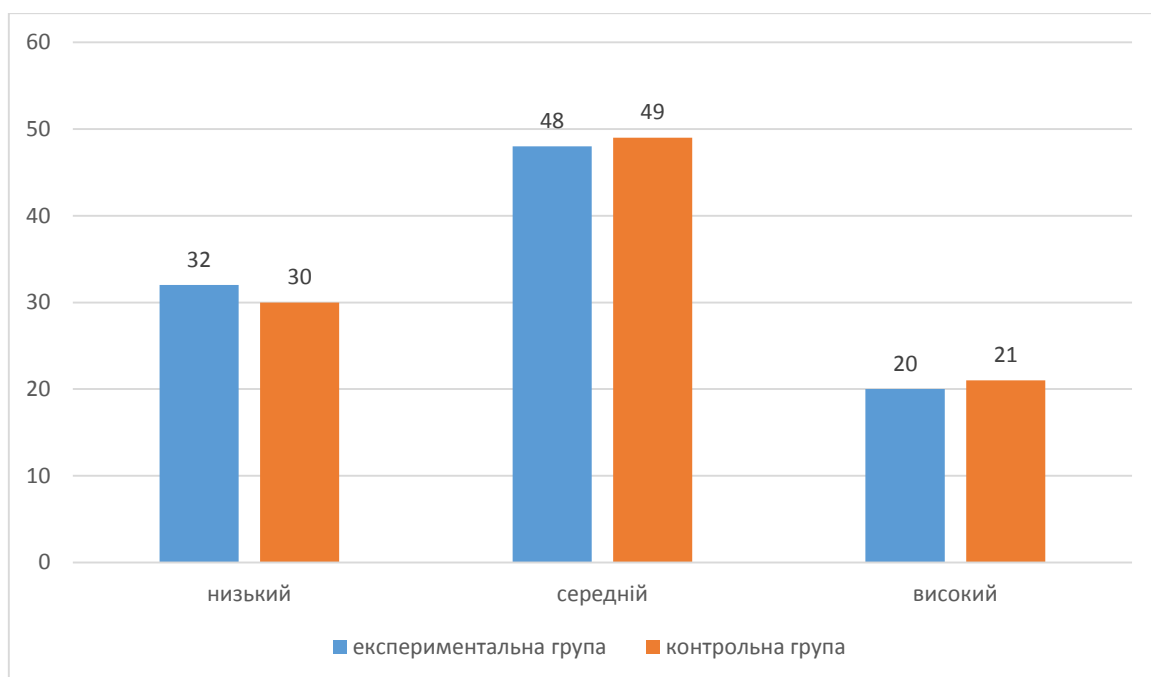
Процедура проведення. Для виконання завдання педагог пропонував створити книжку-розкладанку з чотирьох частин, із малюнком на першій сторінці, і звертався до дитини словами: «Давай складемо казку про їжачка, який ходив у гості, і зробимо до неї книжку з малюнками. Послухай, я вже придумала, що було спочатку. Був собі їжачок. Жив він у лісі, в норці, під пеньком. Одного разу він засумував і вирішив піти в гості до своїх друзів. Іде їжачок лісом, і раптом зустрічає хлопчика...». Педагог разом із дитиною розглядали першу сторінку та пропонували продумати, які події відбулися далі. Він наголошував, що книжка має чотири частини, і розповідь потрібно робити детально, щоб кожен аркуш відображав окремий момент казки, а також уточнював відмінність казки від оповіді.

Методичний коментар. Використання дитиною форми книжки-розкладанки стимулювало її до розгорнутого мовлення. У протоколі фіксували

характер мовленнєвої діяльності дитини. Максимальна оцінка – 6 балів.

У процесі дослідження було організовано **констатувальний етап експерименту**, метою якого стало виявлення реального стану сформованості мовленнєвої компетентності дітей старшого дошкільного віку. На цьому етапі здійснювалося діагностування рівнів розвитку мовленнєвих умінь і навичок за визначеними критеріями, що дозволило отримати об'єктивні кількісні та якісні показники. Результати констатувального етапу стали підґрунтям для подальшого впровадження формувального впливу та перевірки його ефективності.

Так, першим завданням експериментального дослідження було складання розповіді за власним малюнком. Кількісний та якісний аналіз здобутого матеріалу дозволив визначити рівневі показники виконання цього завдання, які відображені в таблиці 2.1.



**Рис. 2.1. Рівні мовленнєвої компетентності дошкільників
за результатами першого завдання (у %)**

Як видно з рисунка, низький рівень мовленнєвої компетентності виявили 32% дітей експериментальної групи (ЕГ) та 30% дітей контрольної групи (КГ);

20% дітей ЕГ і 21% дітей КГ продемонстрували стійку зацікавленість і компетентне ставлення до виконання завдання; 48% дітей ЕГ та 49% дітей КГ під час виконання завдання відволікалися, змінювали задум тощо.

Прокоментуємо результати першого завдання, яке в більшості дітей викликало позитивні емоції. Діти з інтересом розглядали малюнки, спочатку вибирали декілька, поступово зупиняючи свій вибір на одному. Невелика частка дітей виявила бажання розповідати одразу за двома малюнками. Частина дітей охоче контактувала з педагогом, обрала малюнок, але від розповіді відмовилася; половина з них починали мовчки домальовувати окремі деталі, зосереджувалися на цій роботі і на пропозицію «розкажи, про що ти намалював» відповідали: «Не знаю, не пригадаю, не хочу, краще буду малювати», «Не вмію розповідати». Деякі діти не могли зосередитися на одному малюнку, перебирали різні варіанти, але завдання все одно не виконали. Спостереження засвідчили наявність страху допустити помилку, невіру у власні можливості, відсутність ініціативи та мовленнєвої активності, небажання вступати в контакт із дорослими.

Водночас зазначимо, що у більшості дітей мовленнєву активність стимулював сам вибір малюнка. Діти пригадували, коли і що вони зображували, які події та почуття супроводжували малювання, раділи побачити свої роботи. Деякі висловлювали бажання намалювати ще краще. У деяких випадках рівень мовленнєвої активності знижувався після прийняття завдання, що, на нашу думку, пояснювалося усвідомленням власної невідповідності, незнанням, з чого почати, як побудувати висловлювання. Це підтверджували висловлювання дітей: «А як це?», «Про що спочатку?», «Розповісти, як я малювала чи про принцесу?», «Як, про хатку розповісти і про хлопчика чи про що?». Педагог пропонував альтернативні варіанти: «Це ти намалював казку чи те, що насправді було або існує?», «Як би ти назвав історію, яку ти намалював. Розкажи про все послідовно». Частина дітей виконала завдання за допомогою навідних запитань та сумісного з педагогом мовного супроводу.

Слід зазначити, що розповідь близько чверті дітей можна було умовно

назвати зв'язною. Таке мовлення складалося з окремих штрихів, словесних елементів, якими дитина визначала головні моменти зображеного. Мишко проговорював: «Слон... Вуха такі... Трішки хобот не вийшов... Ні, то воду п'є з озера. Зараз намалюю озеро... Вухами махає... Сонце велике...Спека... Це джунглі... Там вони просто так ходять». Репліки дитина старшого дошкільного віку вимовляла на одному рівні, не очікуючи допомоги, а на навідні запитання повторювала вже висловлене. Деякі діти часто переводили розмову на іншу тему, відштовхуючись від окремих елементів малюнка. Так, Сашко розповів про машину і пасажирів, які їдуть на море: «Це вони рибу взяли ловити. А в нас є такий спінінг, як смикнеш, і він – фьюіть – аж на той берег можна закинути. Тато з дядьком Сергієм їздили на рибалку, так вони таку рибину піймали. Голова отаке-е-е-нна!». Дехто використовував педагога як уважного слухача, а малюнок слугував приводом для розмови: «Ось, бачите, тут таке скло, коли тато водив мене до себе на роботу, в нього там теж таке є, оптика по–науковому».

Зазначимо, що частина дітей після спілкування з педагогом просила взяти малюнки з собою та одразу вдосконалювала їх. Діти прагнули розташуватися поруч із дорослим або товаришем, коментували внесені зміни та доповнення. Дівчинка, про яку йшлося раніше, домалювала будинок і жіночу фігуру: «Це її будинок. Вона тут збирає квіти, а мама кличе: «Іди, вже скоро прийдуть гості. Треба ще розкласти серветки на столі». Дитячі уявлення були багатші за малюнок, містили цілу історію, окремі фрагменти якої знаходили відбиття у зображенні. Деякі діти одразу після закінчення обстеження просили аркуш для малювання та продовжували роботу за сюжетом, який «народився» під час бесіди з педагогом. Вони неодноразово переривали процес, підходили до вихователя з поясненнями та судженнями.

З-поміж дітей, які брали участь у констатувальному експерименті, було виділено тих, які демонстрували достатньо високий рівень сформованості мовленнєвої компетентності. Такі діти швидше за інших виконували завдання, майже одразу визначали жанр розповіді та адекватно реагували на пропозиції

педагога, ніби «приймали мовленнєву гру»: «Нехай це казка буде про королеву, вона збиралася на бал», «Ні, це справді було. Ми в парк пішли і там листя бачили», «Це так ми їздили з бабусею і Вовою на шашлики». Пропозиція: «Розкажи, як все було по-порядку» усвідомлювалася дитиною, розповіді були здебільшого самостійними, досить повними і завершеними. Незначній частині дітей надавали допомогу у вигляді теми або плану. Визначивши тему малюнка, вони формулювали лише основну інформацію: «Це – космос», «Команда Кусто під водою», «Скоро буде Новий рік», не розвиваючи сюжет далі. У таких випадках педагог застосовував навідні запитання: «Розкажи, хто там у ракеті, про що вони розмовляють із центром управління», «Розкажи, що вранці діти будуть робити зі снігом. Он його скільки нападало!». Для цих дітей підтримка дорослого була необхідна для структурування мовленнєвої поведінки, проте рівень самостійності та когнітивного опрацювання інформації був значно вищим порівняно з попередньою групою.

Розповіді незначної частини дошкільників характеризувалися відносною самостійністю та достатньою повнотою, що свідчить про позитивну динаміку формування мовленнєвої компетентності. Проілюструємо це прикладами.

Валерій Т. (ЕГ). «Мати і дочка». «Захотілося мишкам попити води, а повз них мимо пролітав гриф, схопив маленьку мишку, а велика мишка не помітила цього. Потім вона озирнулася навколо і не побачила своєї доньки. Вона побачила вдалечині на горі якесь гніздо і побігла туди. У гнізді нікого не було. А донька була усередині гнізда і голосно пищала. Мати почула голос своєї доньки, і вони разом вилізли із гнізда і побігли додому».

Олена С. (КГ). «Казка про котика». «Я намалювала казкову картину. Котик одного разу грав із мишкою, він бігав за нею, а мишка хотіла добігти до високої трави. Мишка біжить, біжить, бачить один грибок, він маленький. Бачить другий грибок, а на ньому сидить величезний метелик. Мишка стрибнула, а котик побіг її доганяти. Миша перелякалася, заховалася у траву, котик пробіг далі. Тоді миша з усіх ніг побігла до грибка, заховалася там, а метелик прикрив її своїми крильцями. Котик пошукав, пошукав мишку, не

знайшов і пішов собі додому».

Як видно з наведених прикладів, оповіді дітей мають чітку структуру, відповідають темі, граматичний рівень висловлювань є достатнім, а різні типи зв'язку між реченнями вживані коректно. Це свідчить про ефективність використання дидактичних ігор у формуванні мовленнєвої компетентності дітей старшого дошкільного віку, адже дошкільники здатні адекватно організувати інформацію, виокремлювати основне та деталізувати сюжетні елементи, демонструючи розвиток логічного мислення, розуміння причинно-наслідкових зв'язків та мовленнєвої самостійності.

Проаналізуємо результати виконання дошкільниками другого завдання «Обговорення задуму». Результати виконання дітьми другого завдання та оцінка рівнів мовленнєвої компетентності відображені на рис. 2.2.

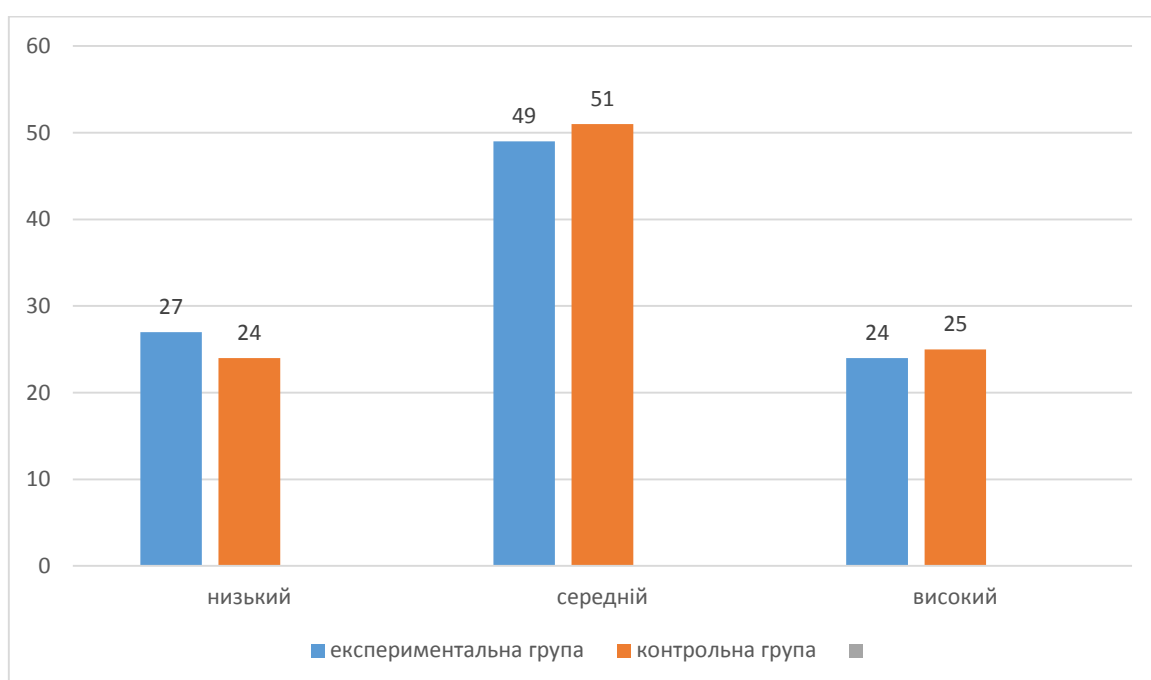


Рис. 2.2. Рівні мовленнєвої компетентності дошкільників за результатами виконання другого завдання (у %)

Як бачимо, виконання другого завдання виявилось для дітей дошкільного віку більш складним. Зокрема, 24% дітей КГ та 27% дітей ЕГ продемонстрували низький рівень виконання завдання. Середній рівень

засвідчили 53% дітей ЕГ та КГ. Високого рівня досягли лише 4% дітей ЕГ та 5% дітей КГ.

Для виконання цього завдання дітям було запропоновано широкий вибір художніх матеріалів, що стимулювало активність у плані вибору засобів та способів втілення задуму. Частина дітей тривалий час не могла зупинитися на одному варіанті, одночасно вибираючи декілька аркушів та виражаючи бажання створити низку малюнків. Лише третина дітей співвідносила зміст майбутнього малюнка з формою і кольором аркуша, тоді як більшість у процесі роботи вносили зміни, пояснювали свої дії та усвідомлювали помилки. В результаті було виділено групу дітей, які розпочали виконання завдання, не обговоривши свій задум: «Зараз я намалюю, тоді побачите», «Я придумав уже сам. Не скажу», «Не хочу говорити. Спочатку намалюю». Для цієї групи план роботи відсутній, напрямок дій часто змінювався: діти починали малюнок декілька разів у різних частинах аркуша, переносили його на другу сторону, окремі деталі закреслювали або трансформували. Олена З. (ЕГ): «Я візьму прямокутник, на ньому краще вийде узор... Ні, я краще намалюю картину про ліс... Ні, намалюю пожежу, як усе горить. Все». У деяких випадках діти словесно пояснювали своє розташування елементів на аркуші. Галя Я. (КГ) домалювала елементи й коментувала: «А це там така калюжа сильна була. Сонце видно. Був же дощ, а тепер немає», «Ось, бачите, який дощ рясний був».

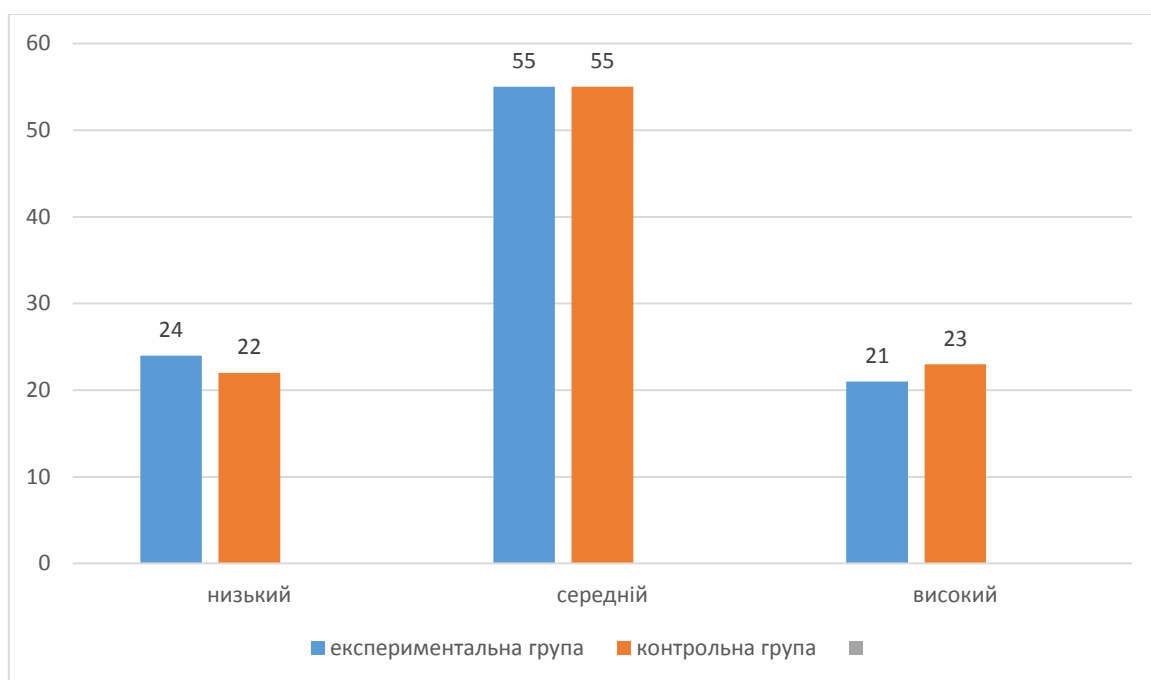
До другої групи віднесено дошкільників, які не прагнули складати сюжет майбутнього малюнка, а перераховували все, що могли намалювати, без уваги до підбору матеріалів. Мишко К. (КГ) обрав коло і простий олівець: «Намалюю будиночок, хлопчика, землю, небо». Максим М. (ЕГ) сказав: «Намалюю доріжку, сонечко, хмарку, травку, хатку, чоловіка, ялинку і ще дерево»; елементи розміщені в один ряд. Такий спосіб демонструє низький рівень організації мовленнєвої активності та відсутність планування сюжетної лінії.

Третю групу склали діти, які свідомо вибирали матеріали та формулювали задум, при цьому акцент робився на сюжетній лінії, а деталі малюнка і їх розташування не обговорювалися. Женья І. (ЕГ) спочатку обрав

аркуш круглої форми: «Буду малювати місто, таке, як наше». Потім змінив на стандартний формат: «Місто не поміститься». Діти коротко описували предмети та образи: «вегетаріанська дівчина», «крутий такий солдат», «височенний будинок», «страшений дядько», «вінок, як у принцеси корона». Водночас попередня бесіда про задум не слугувала стійким орієнтиром: діти легко змінювали сюжет під час роботи, що проявлялося у словах-образах та коротких характеристиках. Дмитро А. (КГ): «Я намалюю те, що бачив у сні». Після малювання пояснив: «Ось така літаюча тарілка, потім дві землі: Китай і наша... Потім зупинив поліцейський, він зупинив машину, я в ній сидів. Я відчинив дверці... й побачив сонечко, пташка летить, і прокинувся». Для цієї групи характерна відсутність логічної послідовності в словесному та графічному вираженні задуму.

Четверту групу утворили діти, які планували свої дії, усвідомлено добирали художні матеріали та співвідносили їх із задумом. Настя К. (ЕГ) обрала коло: «Я хочу намалювати нашу Землю. Вона ж кругла». Задум виражався повним реченням або зв'язним висловлюванням, що демонструє найвищий рівень сформованості мовленнєвої компетентності, здатність до планування дій і організації мовленнєвої інформації.

Виконання третього діагностичного завдання було пов'язане зі складанням розповіді на тему «Їжачок іде в гості» та створенням серії ілюстрацій до неї. Кількісний і якісний аналіз виконання дітьми цього завдання, у якому оцінювали такі показники, як відповідність темі, тематичні й жанрові переваги, наявність композиційних частин, особливості розвитку сюжету, обсяг твору, граматику висловлювання, наявність діалогів, вживання засобів виразності, оригінальність та самостійність, дозволив визначити рівні мовленнєвої компетентності дітей, що представлено на рис. 2.3.



**Рис. 2.3. Рівні мовленнєвої компетентності дошкільників
за результатами третього завдання (у %)**

Як видно з рисунка, на низькому рівні виконали завдання 22% дітей КГ та 24% дітей ЕГ. Середній рівень мовленнєвої компетентності показали 55% дітей КГ та 55% дітей ЕГ. Високого рівня досягли 23% дітей КГ та 21% дітей ЕГ.

Переважна більшість дітей виконали завдання успішно, майже на кожній сторінці створюючи ілюстрації до розповіді, причому більшість дітей спочатку вигадували розповідь, а потім малювали картинки, вносячи уточнення й доповнення. Інші діти складали історію лише після заповнення всіх частин книжечки. Кількість розповідей, що не відповідали заданій темі, була незначною. Це траплялося тоді, коли діти без попереднього плану концентрувалися передусім на заповненні сторінок книжечки. Наприклад, Дмитро П. (ЕГ): «Жили-були два брата у своїх палацах. Одного разу брат пішов прогулятися, аж бачить – огорожа. – Піду і я побудую собі таке. Настав ранок. Дивиться – у них украли двері. Вони зрубали дерево, зробили нові двері, пішли гуляти, потім відпочивали». Олена С. (ЕГ): «Іду я по дорозі, бачу – хатка стоїть, а біля неї їжачок бігає. Я іду далі, збираю уздовж огорожі квіти, дивлюсь – машина везе пісок, думаю: куди вона везе, бачу в дитячий садок». Марко О.

(КГ): «Я намалював себе, собаку, цуценя собаки, дві хатки». Діти, які складали розповідь після малювання, виявили низький рівень розвитку мовленнєвої компетентності. Їхні висловлювання характеризувалися примітивним сюжетом або його відсутністю, випадковим набором окремих деталей, бідною лексикою та граматичною структурою простих речень. Наприклад, Семен Ч. (КГ): «Їжачок зустрів хлопчика. Йшли. Потім назустріч їм вовк трапився, схопив хлопчика за спину... А їжак пішов далі гуляти... У хлопчика був пістолет, він дістав із кишені і вбив вовка... А потім пішов далі... Знову зустрів їжачка. Знову пішли...». Євген І. (ЕГ): «Пішов їжачок у гості. Після гостей прийшли вони в ліс... Зустріли лисицю... потім... ведмедя... потім вовка зустріли...».

Серед розповідей дітей, які успішно виконали третє завдання, виокремлено три групи, що вирізнялися оригінальністю сюжету, наявністю композиції та змістовністю. До першої групи віднесено розповіді, властиві яким розгорнутий сюжет, наявність композиційних частин, розкриття душевного стану головного героя та ставлення до нього інших персонажів. Герої мають імена та ведуть діалоги. Мовлення зв'язне, логічно послідовне та граматично правильне. Приклад першої групи: Павло А. (ЕГ): «Одного разу йшов їжачок лісом і побачив на дереві висить запрошення: «Приходь до мене в гості». Пішов Їжачок і побачив в землі моркву, витяг її для хлопчика і пішов далі. Побачив Колобка і запитує: – Де тут хлопчик живе? А Колобок відповідає: – Там, як підеш далі. Пішов далі і побачив муху, і в неї спитав собі дорогу. А муха така гарна була, й каже йому: – Я буду летіти, а ти швиденько йди за мною». Вона підлетіла до будинку, де жив хлопчик. Їжачок прийшов, постукав, зайшов, спитав: – Як тебе звуть? – Ігор. – Давай гратися в мозаїку. І так вони грали до вечора». Для другої групи характерний згорнутий, емоційно стриманий виклад змісту з елементами узагальнення. Неповне розгортання сюжету, відсутність окремих сюжетних частин та власних імен героїв, рідкісне використання діалогів, лексика й граматична побудова тексту прості. До третьої групи віднесено розповіді, позбавлені художності та оригінальності. Сюжет відображає лише динаміку подій, типи речень одноманітні, персонажі не

описані, діалоги відсутні. Мовлення бідне, траплялися граматичні помилки. Даруся К. (КГ): «Їжачок зустрів хлопчика і вони пішли до їжачка додому. Зустріли зайчика по дорозі. – Куди це ви прямуєте? – У глухий ліс. – Навіщо? – Їжачок запросив мене до себе в гості, тому і йдемо. Пішли далі, зустріли ведмедя. Він їх спитав, чого і куди вони всі йдуть, а тоді каже: – Так заєць же і хлопчик великі для норки їжачка. А їжачок відповідає: – Якщо ти маленький, тоді пішли з нами. Прийшли вони до їжачка. Лізли, лізли не можуть залізити. Тоді їжачок зачинив свою норку на ключ, і вони пішли далі. Їжачок не помітив, що під листям яма, і вони всі упали в ту яму і довго сиділи, поки їх не витягли».

Аналіз дитячих розповідей засвідчив, що найбільш поширеним було повідомлення з елементами міркування та опису подій, що свідчить про сформованість базової мовленнєвої компетентності. Жанрові особливості казки чи оповідання чітко не простежувалися, однак діти частіше і більш успішно використовували елементи казкових сюжетів, що демонструє здатність до комбінування знайомих структур у власних висловлюваннях. Досить поширеними були варіанти допомоги їжачку в пошуках дороги (хлопчика, друга, хатки) з боку Колобка, білочки, лисички, зайчика, а також, іноді, чарівної ялинки, яблуньки або дівчинки з чарівною паличкою. На відміну від попередніх завдань, з'являлися фантастичні казкові епізоди, сюжетні повороти та казкові вирази, наприклад: «У далекій країні», «Були собі колись давно...», «Раптом летить баба Яга, вони заховалися, вона майже зачарувала їх...», «Привів їжачок хлопчика до гнома...», «Це був чарівний їжачок. Він їм каже: «Ідіть далі, там буде ялинка та два гриба чарівні»», «А зайчик їм і говорить: – Бажаєте собі щастя, ідіть за мною...». Казкову тематику обрали лише 14% дітей, що свідчить про відносну обмеженість застосування творчих стратегій мовленнєвої діяльності.

Цікаво, що переважна більшість дітей складали розповіді про їжачка, відтворюючи буденні події життя, що їх оточують: прогулянки, гостини, відвідування, збирання грибів, день народження, свята, пригощання, спілкування та ігри. Як, наприклад, у розповіді Каті С. (ЕГ): «Хлопчик ішов

дорогою та зустрів їжачка, той якраз вилазив із норки. Хлопчик запросив їжачка на день народження. Попили чай з пирогом, відпочили, прокинулися, вийшли на двір, доїли пиріг. Їжачок повів хлопчика до своєї улюбленої пухнастої ялинки». Це свідчить про те, що мовленнєва компетентність дітей виявляється у здатності логічно та послідовно передавати повсякденні ситуації.

Як видно, їжачок у розповідях дітей часто виступав у ролі реального персонажа, що демонструє прагнення дітей до моделювання соціально-звичних комунікативних ситуацій, наприклад у розповіді Олі Ч. (КГ): «Іде хлопчик лісом, бачить їжачок. – Їжачок, їжачок, як тебе звати? – Мене звуть Степан. Ідуть, збирають гриби, сміються, прийшли додому...». Лише в окремих випадках діти виділяли природні властивості їжака та пригадували особливості його лісового життя, наприклад, Настя Ч. (КГ): «Прийшов їжачок до хлопчика в гості, а хлопчик дав йому молока. Тут зайшла мама, вона побачила їжака, але подумала, що це пацюк у колючках, і зомліла. Потім вона прокинулася і дізналася, що це їжачок. Їжачок увесь колючий пішов додому». Це засвідчує, що на рівні сформованої мовленнєвої компетентності переважає практично-реалістичне осмислення художніх та літературних образів. У більшості випадків дитячі розповіді були самостійними, а не поясненнями до малюнка, який виконував допоміжну функцію. На відміну від попередніх завдань, де переважна більшість розповідей були саме поясненням до наявного зображення, це завдання продемонструвало, що діти усвідомлюють спрямованість мовленнєвої діяльності та здатні конструювати зв'язні висловлювання без зовнішніх підказок.

Узагальнені результати констатувального етапу експериментального дослідження представлено на рис. 2.4.

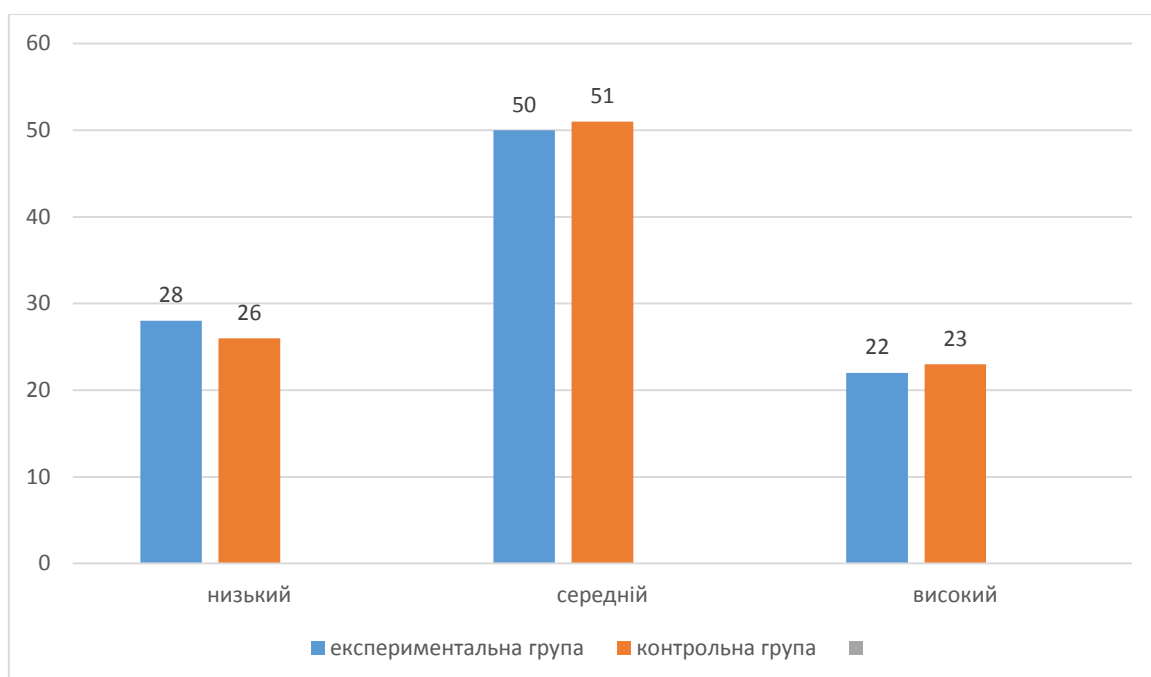


Рис. 2.4. Рівні мовленнєвої компетентності дошкільників за результатами констатувального етапу експерименту (у %)

Результати констатувального етапу експерименту дозволяють виділити три рівні сформованості мовленнєвої компетентності дітей дошкільного віку – низький, середній та високий. На низькому рівні виконали завдання 28% дітей контрольної групи та 26% дітей експериментальної групи. Цей рівень характеризується обмеженим словниковим запасом, а також фрагментарністю висловлювань, труднощами у побудові граматично правильних речень та недостатнім розвитком комунікативних умінь. Такі діти часто потребують допомоги дорослого, схильні до помилок у зв'язному мовленні, виявляють труднощі у розумінні завдань і реалізації власних висловлювань.

Середній рівень мовленнєвої компетентності продемонстрували 50% дітей контрольної групи та 51% дітей експериментальної групи. Цей рівень відображає більш сформовані навички використання мови у різних видах діяльності. Діти можуть будувати відносно цілісні висловлювання, дотримуються логічної послідовності, мають достатній словниковий запас для вираження своїх думок, але інколи допускають лексичні та граматичні помилки. Їм притаманна потреба у мовленнєвому самовираженні, однак їхні

висловлювання не завжди відзначаються високим рівнем точності, багатства та виразності.

Високого рівня мовленнєвої компетентності досягли 22% дошкільників контрольної групи та 23% дітей експериментальної групи. На цьому рівні діти демонструють розгорнуті, граматично правильні та стилістично адекватні висловлювання, активно користуються різними мовленнєвими засобами, виявляють гнучкість і виразність мовлення. Вони вміють підбирати слова відповідно до комунікативної ситуації, чітко та логічно структурувати висловлювання, здатні до діалогічного й монологічного мовлення на достатньо високому рівні. Такі діти проявляють мовленнєву ініціативність, уміння підтримувати й розвивати спілкування, що свідчить про сформованість мовленнєвої компетентності як важливої складової їхнього загального розвитку.

У ході дослідження організовано **формувальний етап експерименту**, спрямований на перевірку ефективності запропонованої методики розвитку мовленнєвої компетентності дітей старшого дошкільного віку засобами дидактичних ігор (див. параграф 2.2). На цьому етапі здійснювалося цілеспрямоване педагогічне впливання, що включало систему вправ та ігрових завдань, орієнтованих на активізацію мовленнєвої діяльності дошкільників. Проведена робота дала можливість підтвердити доцільність використання ігрових методів в освітньому процесі з метою формування мовленнєвої компетентності дітей старшого дошкільного віку.

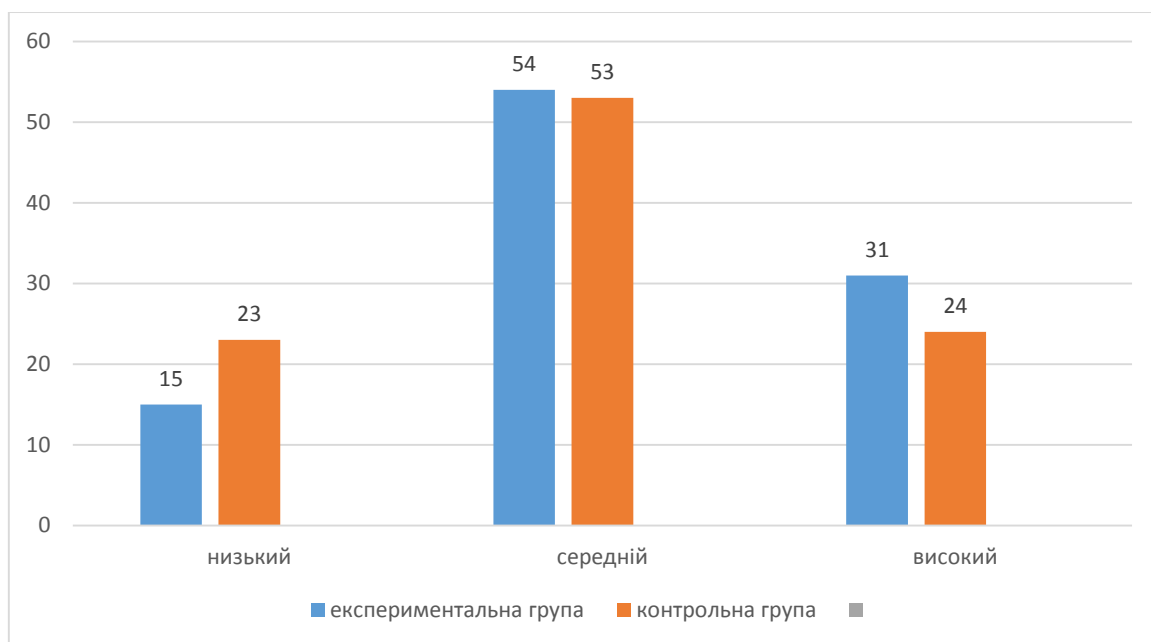
Контрольний етап експерименту був організований з метою перевірки результативності проведеної формувальної роботи та визначення рівня сформованості мовленнєвої компетентності дітей старшого дошкільного віку після застосування системи дидактичних ігор. На цьому етапі здійснювалося повторне обстеження експериментальної та контрольної груп, що дало змогу порівняти отримані результати та виявити динаміку розвитку мовленнєвих умінь і навичок дошкільників. При цьому використовували аналогічні до попереднього етапу, проте дещо модифіковані діагностичні методики.

1. Розповідь за власним малюнком. Завдання ускладнювалося тим, що дитині пропонувалося обрати два власних малюнка, які можна об'єднати однією темою, наприклад: «Ліс», «Свято», «Сім'я», та скласти порівняльну описову розповідь. Таке завдання дозволяло оцінити здатність дітей до логічної побудови висловлювання, узгодження граматичних форм та точності слововживання.

2. Обговорення задуму. Виконання цього завдання передбачало, що дитина повинна була чітко висловити свій задум, накреслити план майбутнього малюнка та розповіді, визначити тему та головну думку. Це дало можливість оцінити рівень мовленнєвої компетентності у сфері планування висловлювання та формування смислових структур мовлення.

3. Малюнок-розповідь на тему «Їжачок пішов у гості». На відміну від попереднього етапу, де дитині пропонували скласти розповідь за заданим початком та проілюструвати її, на контрольному етапі дитина мала самостійно сформувати розповідь на задану тему. Це дозволяло простежити розвиток уміння самостійно організовувати мовленнєву інформацію, узгоджувати вислови в єдине смислове ціле та використовувати багатий словниковий запас.

Отримані дані засвідчили ефективність запропонованої методики розвитку мовленнєвої компетентності дітей старшого дошкільного віку засобами дидактичних ігор. Зокрема, першим діагностичним завданням контрольного етапу дослідження була ускладнена розповідь за власним малюнком, яка дозволяла оцінити рівень формування мовленнєвої компетентності дітей. Кількісний та якісний аналіз отриманого матеріалу дав змогу визначити рівневі показники виконання цього завдання, що відображено на рис. 2.5.



**Рис. 2.5. Рівні мовленнєвої компетентності дошкільників
за результатами першого завдання (у %)**

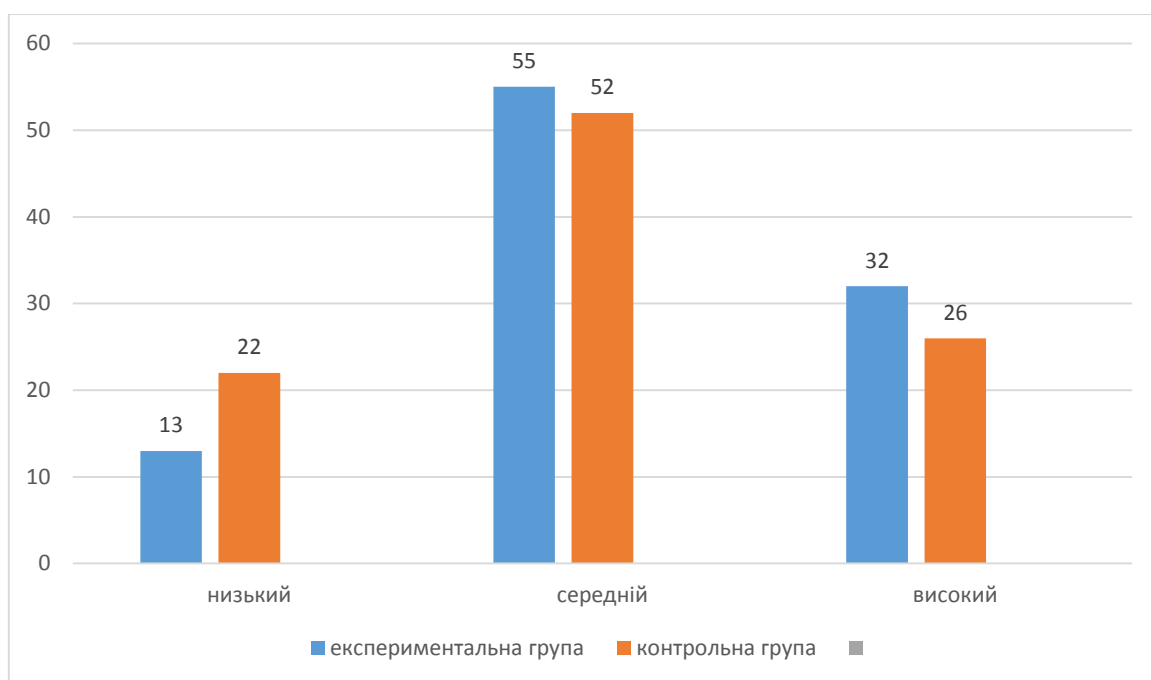
Як видно з рисунка, низький рівень мовленнєвої компетентності виявили у 23% дітей експериментальної групи (ЕГ) і в 15% дітей контрольної групи (КГ); 31% дітей ЕГ та лише 24% дітей КГ проявили стійку зацікавленість до завдання та активне володіння мовленнєвими засобами для його виконання; 53% дітей ЕГ та 54% дітей КГ у процесі виконання завдання відволікалися або змінювали свої плани, що свідчить про неповну реалізацію мовленнєвої компетентності.

Так, у виконанні першого завдання діти демонстрували позитивне ставлення до роботи, уважно розглядали малюнки, вдумливо обирали ті, за якими складали розповідь, радилися з педагогом, виконували завдання усвідомлено. Значна частина старших дошкільників уточнювала, який різновид висловлювання вони обирають: «Я складу казку», «У мене буде розповідь про те, що насправді було». Діти прагнули обґрунтувати свій вибір. Наприклад, Марійка Т.: «Спочатку я хотіла взяти ці два малюнка, то вони обидва про осінь, але потім я обрала один про клоуна і цирк, а також про те, як ми їздили з матусею в ліс. Вони наче не схожі, проте обидва веселі». Роман Ю.: «Я одразу ж вибрав два малюнка про зоряну війну, бо я дуже люблю дивитися цей мультфільм, тільки на одному малюнку наші патрулюють космічний океан, а на

тому сталася бійка між нашими та інопланетянами».

Окрім того, розповіді дітей стали більш різноманітними за тематикою, жанрами та структурою. Переважна більшість висловлювань мала основні композиційні частини, чітко виражений початок і закінчення, відповідно до жанрових мовних особливостей (казкові вирази в казках, описові елементи в оповідях). Дошкільники, котрі продемонстрували високий рівень мовленнєвої компетентності, навіть намагалися об'єднати обидва малюнки єдиним сюжетом, як у Віки А. (на одному малюнку – великі будинки, на другому – принцеса на дорозі між будинками, оточеними лісом): «Казка про чаклунку»: «В одному далекому королівстві були король і королева-мачуха, і була в них одна донька, така красуня, просто диво...». Цей приклад ілюструє, що на основі двох малюнків діти складали завершений, логічний сюжет із ознаками казкового жанру; мовлення було граматично правильне, цілісне і образне.

Проаналізуємо результати виконання другого завдання з умовною назвою «обговорення задуму». Таке діагностичне завдання передбачало формування здатності планувати висловлювання, визначати тему і головну думку майбутньої розповіді. Виконання другого діагностичного завдання пов'язане зі складанням плану майбутнього малюнка та розповіді. Якщо на початку експерименту лише незначна кількість дітей планувала свою роботу, то переважна більшість дітей після обговорення задуму демонструвала усвідомлену підготовку. Мовлення більшості дітей-дошкільників виконувало функцію планування та регулювання дій, допомагаючи у якісному виконанні завдання. Результати виконання дітьми другого діагностичного завдання та оцінка рівнів мовленнєвої компетентності відображені на рис. 2.6.



**Рис. 2.6. Рівні мовленнєвої компетентності дошкільників
за результатами другого завдання (у %)**

Виконання другого завдання на контрольному етапі виявилось для дітей більш складним. Зокрема, низький рівень виявлено у 22% дітей КГ та 13% дітей ЕГ. Середній рівень, що характеризується достатнім володінням мовленнєвими засобами та умінням організовувати власні висловлювання, показали 55% дітей ЕГ та 52% дітей КГ. Високий рівень, який свідчить про сформованість мовленнєвої компетентності та розвиненість уміння самостійно формулювати висловлювання, досягли 32% дітей ЕГ та 26% – КГ.

Наприклад, Катруся К. (ЕГ) пояснювала вибір аркуша паперу: «Ця казка про пригоди в лісі». Дівчинка складала розповідь за попереднім планом, уточнювала деталі малюнка: «Гриби у лісі ростуть по одному, по два... Берізок немає, самі ялинки... Сонечка немає, день похмурий, хмарки на небі...». Після завершення малюнка вона склала розповідь: «Одного разу дівчинка з подругою пішла до лісу... Вона потрапила до ведмедиків, доглядала їх, а потім її відвели додому». Це свідчить, що мовлення допомагало зробити малюнок докладнішим і більш виразним, а також сприяло формуванню цілісного висловлювання.

Виконання третього завдання було пов'язане зі складанням розповіді на

тему «Їжачок іде в гості» та створенням серії ілюстрацій, що дозволяло оцінити комплексну мовленнєву компетентність дітей у поєднанні з візуальним плануванням. Результати виконання цього завдання відображено на рис. 2.7.

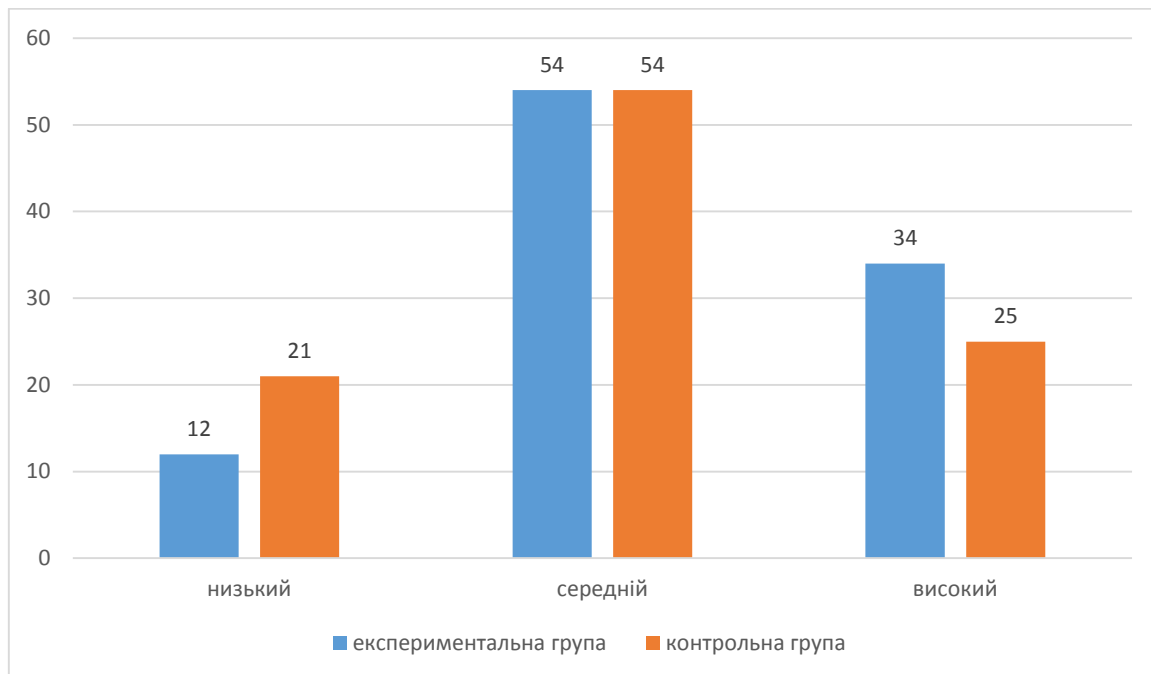


Рис. 2.7. Рівні мовленнєвої компетентності дошкільників за результатами третього завдання (у %)

Як видно з рисунка, на низькому рівні мовленнєвої компетентності опинилися 21% дітей КГ та 12% дітей ЕГ. Середній рівень мовленнєвої компетентності показали 54% дітей КГ та 54% дітей ЕГ. Високого рівня досягли 25% дошкільників КГ та 34% дітей ЕГ, що свідчить про більшу сформованість мовленнєвої компетентності у дітей експериментальної групи, які проходили навчання з використанням дидактичних ігор.

Виконання третього завдання засвідчило позитивні зміни у мовленнєвій компетентності дітей. На відміну від констатувального експерименту, розповіді дітей були цілісними, із чіткою композиційною структурою, включали описи, пояснення, міркування, що свідчить про високий рівень сформованості мовленнєвої компетентності. Наприклад, Марк Г. (ЕГ) у розповіді «Їжачок пішов у гості» продемонстрував логічну послідовність подій, завершеність

сюжету та правильне мовлення: «Колись давно один хлопчик врятував маленького їжачка. Тоді хлопчик забрав гриби і налив своєму другові молочка у блюдечко». Цей приклад ілюструє, що дитина вміє будувати самостійні, зв'язні висловлювання, використовуючи мовні засоби для передачі подій, дій і причинно-наслідкових зв'язків, що є показником високого рівня розвитку мовленнєвої компетентності.

Узагальнені результати констатувального етапу експериментального дослідження представлено на рис. 2.8.

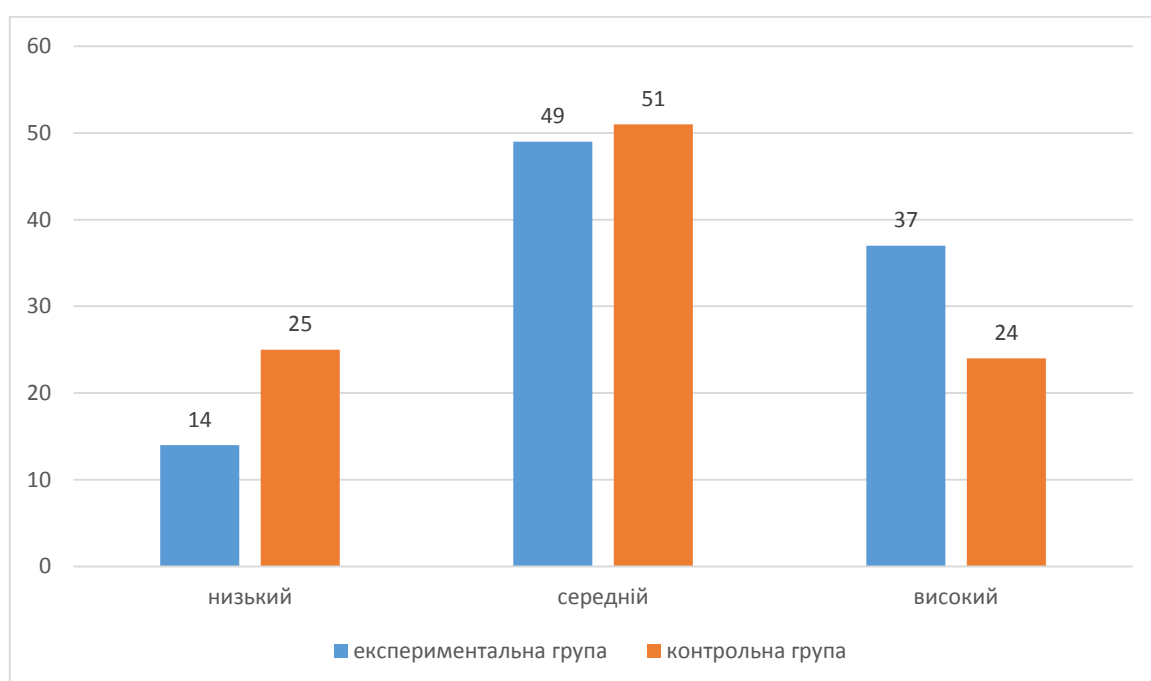


Рис. 2.8. Рівні мовленнєвої компетентності дошкільників за результатами контрольного етапу експерименту (у %)

Результати контрольного етапу експерименту дозволяють виділити три рівні сформованості мовленнєвої компетентності дітей дошкільного віку – низький, середній та високий. На низькому рівні виконали завдання 25% дітей контрольної групи (було 28%) та 14% дітей експериментальної групи (було 26%). Такі діти володіють обмеженим словниковим запасом, допускають численні граматичні та фонетичні помилки, мають труднощі у зв'язному висловлюванні, використовують короткі фрази та не завжди розуміють

звернене мовлення.

Середній рівень мовленнєвої компетентності продемонстрували 51% дітей контрольної групи (було 50%) та 49% дітей експериментальної групи (було 51%). Цей рівень передбачає більш розвинений словниковий запас дошкільників, а також вміння будувати прості й поширені речення, але все ж відзначається недостатньою виразністю мовлення, наявністю помилок у граматиці та труднощами в побудові логічно завершених висловлювань.

Високого рівня мовленнєвої компетентності досягли 24% дошкільників контрольної групи (було 22%) та 37% дітей експериментальної групи (було 23%). Такий рівень демонструють діти, які вільно оперують мовленнєвими засобами, мають достатньо розвинене зв'язне мовлення, виявляють уміння висловлювати власні думки, переказувати тексти, брати участь у діалозі, правильно добираючи мовні засоби відповідно до ситуації спілкування.

Отже, здобуті результати свідчать про позитивну динаміку у формуванні мовленнєвої компетентності, зокрема в експериментальній групі, де кількість дітей з високим рівнем значно зросла, а показники низького рівня зменшилися.

При цьому, крім зазначених серій завдань, було здійснено аналіз матеріалів спостережень за мовленням дітей у різних життєвих ситуаціях: під час навчання, занять, вільного експериментування, рольових ігор, у спілкуванні з дорослими та однолітками, а також спостережень за їхньою мовленнєвою діяльністю. Результати свідчать про суттєве підвищення рівня мовленнєвої компетентності дітей: значно покращилася якість складених розповідей, підвищився інтерес до мовленнєвої діяльності, діти стали уважніше ставитися до власних творів, прагнули зберегти їх, проілюструвати малюнками. У групах з'явилися альбоми, папки, журнали з дитячими творами, що свідчить про формування сталого інтересу до власних висловлювань.

Зазначимо, що після проведеної експериментальної роботи дитячі ігри стали цікавішими, змістовнішими, різноманітнішими та тривалішими за часом. В ігрових сюжетах відображалися не лише традиційні мотиви, літературні сюжети чи події кінофільмів, а й власні мовленнєві інтерпретації ситуацій.

Деякі ігри тривали по декілька днів, діти поверталися до них, удосконалювали, доповнювали, змінювали сценарії, що свідчить про розвиток когнітивної та мовленнєвої компетентності. Позитивний вплив експериментального навчання відзначався також у змісті різних видів дитячої художньої діяльності: підвищився рівень змістовності, організованості та цілісності виконаних робіт.

Аналіз матеріалів спостережень та результати контрольного експерименту дозволили порівняти показники мовленнєвої компетентності на початку і наприкінці експериментальної роботи. Порівняльний аналіз рівнів мовленнєвої компетентності дітей контрольної групи показав, що зрушення у формуванні мовленнєвих умінь були незначними. В експериментальній групі спостерігалися помітні якісні та кількісні зміни як у структурі висловлювань, так і в результатах виконання завдань контрольного експерименту.

Для виявлення значущих змін, що відбулися у формуванні мовленнєвої компетентності дітей, на етапі контрольного експерименту були зіставлені результати виконання завдань окремими вихованцями. Так, на початковому етапі Марина С. (ЕГ) не була готова до активного мовленнєвого висловлювання і пояснювала свою відмову таким чином: «Я не вмію розповідати», «Не хочу», «Я ніколи не складала, тільки слухала», «Я погано малюю». Пропозицію педагога допомогти їй вона відхилила. У ході експериментальної роботи Марина почала поступово виявляти зацікавленість, жваво реагувала на оригінальні відповіді та варіанти рішення своїх товаришів, а у процесі колективної діяльності почала пропонувати власні ідеї. Зміст її ігрової діяльності збагатився, оскільки раніше вона переважно маніпулювала іграшками, і мовлення становило незначну частину її діяльності. Тепер сюжети гри та дії Марини стали змістовнішими, дівчинка об'єднувалася з іншими дітьми для спільної діяльності та брала активну участь у бесідах за змістом творів, малювала ілюстрації.

На етапі контрольного експерименту дівчинка успішно виконала всі завдання і продемонструвала середній рівень мовленнєвої компетентності. Її розповіді характеризувалися достатнім обсягом, наявністю основних

композиційних частин, використанням різних типів речень та різних видів зв'язків між ними. Водночас логічна послідовність висловлювань іноді порушувалася; дитина втрачала зв'язок між реальним і фантастичним, розповідь складалася з кількох мікротем, зв'язок між якими був слабким або відсутнім, а творам бракувало цілісності. Розглянемо це на конкретних прикладах її розповідей під час виконання завдання «Домалюй» (контрольний експеримент). На малюнку зображено м'яч, машину, сніговика, дерево, намет. «Був собі сніговик. Він поїхав за кавунами у крамницю. Там він купив кавуни і м'яч. Він їхав додому і проколов колесо, змінив його. Потім по дорозі зустрів лисичку:

– Відійди, будь ласка, з дороги. – Добре, відійду. Коли приїхав додому, з'їв один кавун і вирішив поїхати на море. Він взяв намет. Там сніговик знайшов дивну річ – кристал. Він його заклав камінцями. Коли настала ніч, він зайшов у намет, з'їв яблуко, багато слив. Потім йому прийшов лист, де було написано: «Шановний Сніговик! Повертайтеся, будь ласка, додому». В конверті була красива бабка. Коли він її розглядав, з'їв банан. І поїхав додому».

Казка про їжачка, який ходив у гості, складена Мариною С. (контрольний експеримент), структурно відповідає казці кумулятивного типу і відтворює традиції народних казок. Проте дівчинка не додавала власної образності: «Одного разу їжачок вирішив піти на прогулянку до лісу. Там він зустрів хлопчика. Вони заприятелювали, і їжачок допоміг хлопчикові назбирати грибів. За це хлопчик запросив їжачка до себе в гості. Ось пішли вони, а назустріч їм ведмедик. Вони взяли його до себе. Потім ідуть, ідуть і бачать – сидить під кущем зайчик. Вони теж його взяли. Потім вони ще лисичку зустріли по дорозі, вона теж з ними пішла. Коли хлопчик прийшов додому, він насмажив грибів і пригостив усіх своїх друзів».

Серед дітей, які брали участь в експерименті, були також ті, хто на початковому етапі проявив високий рівень мовленнєвої компетентності. Наприклад, записи розповідей Віки А., Каті К., Кіри С., Валерія П., Романа П., Олексія Г. та інших свідчать про те, що під впливом спеціально організованої

педагогічної роботи відбувалося якісне зростання мовленнєвої компетентності. Ілюстративно це можна продемонструвати на казці Віки А. (ЕГ) «Лисиця та зайченятко»: «У дрімучому лісі були собі тато-зайчик і матуся-зайчиха. І було в них троє зайченят. Вони дружили з диким собакою, що теж жив у тому лісі. Одного разу вони вирішили піти гуляти на лісову галявинку. Але раптом одне зайченя загубилося. А тут, як на біду, хитра лисиця. Побачила вона зайчика і каже: – Загубився! Який ти жирненький, пухкенький, я тебе з'їм!». Зайчик затремтів і раптом побачив, як скачуть на дикому собаці його брати і кричать: «Де ти, зайченя?!». А цей пес завжди полював на ту лисицю. Зайчик зрадів, що знайшовся і вигукнув: «Ось я!». Лисиця зрозуміла, що робити нічого, треба хутчіше ховатися. Підібгала свій пухнастий хвіст та побігла. Повернулися додому братики, а там їх уже чекали батьки. Вони розповіли про лисицю і як вона перелякалася дикого собаки. Подякували тато і матуся собаці за те, що він не залишив їхніх дітей». Як бачимо, така розповідь структурована, логічна, цілісна, мовлення дитини граматично правильне й образне.

Зазначимо, що такі зрушення у формуванні мовленнєвої компетентності дітей контрольної групи не спостерігалися. Хоча підвищилися показники середнього і високого рівнів, кількість дітей із низьким рівнем мовленнєвої компетентності зменшилася незначно. У розповідях дітей контрольної групи було багато граматичних помилок і неточного слововживання, сюжети висловлювань залишалися недостатньо оригінальними та самостійними, що свідчило про обмежену ефективність традиційної методики, у якій більшість завдань мають репродуктивний характер і приділяється мало уваги розвитку мовної самостійності, уяви та комунікативних навичок дітей.

Отже, проведене дослідження виявилось ефективним, оскільки отримані результати контрольного етапу підтвердили позитивну динаміку у формуванні мовленнєвої компетентності дітей старшого дошкільного віку. Зокрема, в експериментальній групі суттєво зменшилася кількість дітей із низьким рівнем мовленнєвого розвитку та водночас істотно зросла частка тих, хто досяг високого рівня. Це свідчить про результативність використаних педагогічних

умов і дидактичних ігор як засобів розвитку мовлення, адже вони сприяли не лише розширенню словникового запасу, а й удосконаленню граматичної будови мовлення, формуванню навичок зв'язного висловлювання та підвищенню комунікативної активності старших дошкільників. Тому застосований нами методичний підхід можна вважати дієвим і доцільним для подальшого впровадження у практику роботи закладів дошкільної освіти.

ВИСНОВКИ

Проведене у кваліфікаційній роботі теоретичне й експериментальне обґрунтування методики формування мовленнєвої компетентності старших дошкільників засобами дидактичних ігор дало змогу зробити такі висновки.

1. Визначено сутність основних наукових підходів до формування мовленнєвої компетентності дітей дошкільного віку у психолого-педагогічній та методичній літературі. Мовленнєву компетентність визначено як інтегральну характеристику, що відображає здатність людини ефективно й адекватно користуватися мовленням у різних комунікативних ситуаціях відповідно до норм літературної мови. Вона охоплює володіння лексичними, граматичними, фонетичними та інтонаційними засобами мови, уміння будувати зв'язні висловлювання, розуміти мовлення інших, а також використовувати мовлення як засіб пізнання, спілкування та самовираження. Мовленнєва компетентність як багатовимірне утворення поєднує когнітивний, комунікативний та особистісний компоненти й формується поступово під впливом соціального середовища, виховання та цілеспрямованого педагогічного впливу. Її розвиток у дитячому віці забезпечує базу для подальшого опанування письмових форм мовлення та успішного навчання у школі. У дошкільному віці мовленнєва компетентність виступає основою загального розвитку дитини, а також визначає успішність її соціалізації та готовність до шкільного навчання.

2. Виявлено вікові та індивідуально-психологічні особливості мовленнєвої діяльності дітей дошкільного віку. Показано, що у цей період мовлення виступає провідним засобом пізнання, спілкування та соціалізації дитини. Дошкільний вік характеризується інтенсивним формуванням і розвитком фонетичної, лексичної, граматичної сторін мовлення, що відбувається у взаємодії з дорослими та однолітками. Важливою особливістю дошкільника є взаємозв'язок мовленнєвої діяльності з розвитком його мислення, уяви, пам'яті та уваги. Мовленнєва компетентність дітей цього віку

має динамічний характер і залежить від індивідуальних відмінностей, зокрема рівня пізнавальної активності, темпу психічного розвитку, комунікативних потреб. У старшому дошкільному віці діти здатні до побудови зв'язних висловлювань, використання елементарних граматичних конструкцій та розширення словникового запасу. Важливим аспектом є розвиток комунікативної спрямованості, що проявляється у бажанні дитини взаємодіяти, ставити запитання, висловлювати власну думку. При цьому у дошкільному віці мовлення виконує не лише інформативну, а й соціально-регулятивну функцію, оскільки стає засобом включення дитини в колективні форми діяльності, зокрема в ігрові й навчальні.

3. Показано роль та значення дидактичних ігор у формуванні мовленнєвої компетентності дітей дошкільного віку. Доведено, що дидактичні ігри відіграють важливу роль у формуванні мовленнєвої компетентності дітей дошкільного віку, оскільки вони поєднують навчальний та ігровий процес, стимулюючи розвиток комунікативних та когнітивних навичок. Через ігрову діяльність діти набувають досвіду використання мовлення у різних соціальних ситуаціях, що сприяє розвитку їх словникового запасу, граматичної правильності та зв'язності висловлювань. Дидактичні ігри забезпечують активну участь кожної дитини, що дозволяє враховувати індивідуальні особливості мовленнєвого розвитку та темп засвоєння нових мовних структур. Вони формують уміння слухати, розуміти та адекватно реагувати на мовні повідомлення, а також розвивають навички монологічного та діалогічного мовлення. Через використання сюжетних та рольових ігор дошкільники вчаться будувати логічні ланцюжки, узгоджувати дії з однолітками та виражати власну думку. Ігрові завдання стимулюють розвиток фонетичної та лексичної сторін мовлення, сприяють активізації пам'яті та уяви, необхідних для опанування нових слів і виразів. Крім того, дидактичні ігри створюють позитивну емоційну атмосферу, яка мотивує дітей до мовленнєвої активності та самостійного пізнання світу. Дидактичні ігри сприяють розвитку комунікативної компетентності, умінню взаємодіяти у групі, дотримуватись правил і

підтримувати партнерські стосунки з іншими дітьми і дорослими.

4. Обґрунтовано педагогічні умови формування мовленнєвої компетентності дітей старшого дошкільного віку засобами дидактичних ігор: цілеспрямована й спеціально організована освітня робота з використанням різноманітних методів і засобів навчання (дидактичні ігри, мовленнєві вправи, ситуативні ігрові завдання); забезпечення у групі атмосфери співпраці, відкритої до пошуку й експериментування; інтеграція різних видів діяльності (пізнавальної, ігрової, образотворчої, музичної, театралізованої, мовленнєвої), які стимулюють практичне застосування мовлення; зацікавлене й позитивне ставлення педагога, який володіє професійною компетентністю та особистісними якостями, до мовленнєвої діяльності дітей), що знайшло відбиття в розробленій методиці застосування дидактичних ігор як засобу формування та розвитку мовленнєвої компетентності дітей старшого дошкільного віку.

5. Охарактеризовано форми, методи та засоби формування мовленнєвої компетентності дітей старшого дошкільного віку з використанням дидактичних ігор. До форм роботи відносяться індивідуальні, групові та колективні заняття, що проводяться у вигляді сюжетно-рольових ігор, логіко-мовленнєвих вправ, ігрових вправ на узагальнення понять та вправ на розвиток слухового та фонетичного сприйняття. Методи формування мовленнєвої компетентності включають інтерактивне навчання, проблемне та дослідницьке навчання, мовленнєву імпровізацію, моделювання комунікативних ситуацій та організацію сюжетних сценок. Використання наочних, графічних, аудіо- та відеоматеріалів, ігрових карток, ляльок та конструкторів є важливими засобами, які сприяють активізації мовлення дітей та розширенню їхнього словникового запасу. Особливу увагу приділяють ігровим вправам на формування правильного звукосполучення, розвитку граматичних структур та синтаксичної правильності мовлення. Рольові та сюжетні ігри сприяють розвитку уміння підтримувати діалог, висловлювати власні думки та узгоджувати дії з іншими учасниками. Логіко-мовленнєві завдання стимулюють

аналітичне та критичне мислення, здатність виділяти головне та складати зв'язні висловлювання. Дидактичні ігри застосовуються систематично та поступово ускладнюються, що забезпечує поступове формування мовленнєвої компетентності на високому рівні. Системне застосування дидактичних ігор у різних формах та методах роботи забезпечує ефективне формування мовленнєвої компетентності дітей дошкільного віку.

6. Експериментально доведено ефективність методики формування мовленнєвої компетентності дітей старшого дошкільного віку з використанням дидактичних ігор. Результати контрольного етапу експерименту дали змогу виділити рівні сформованості мовленнєвої компетентності дітей дошкільного віку – низький, середній та високий. На низькому рівні виконали завдання 25% дітей контрольної групи (було 28%) та 14% дітей експериментальної групи (було 26%). Такі діти володіють обмеженим словниковим запасом, допускають граматичні та фонетичні помилки, мають труднощі у зв'язному висловлюванні, використовують короткі фрази та не завжди розуміють звернене мовлення. Середній рівень мовленнєвої компетентності продемонстрували 51% дітей контрольної групи (було 50%) та 49% дітей експериментальної групи (було 51%). Цей рівень передбачає більш розвинений словниковий запас дошкільників, а також вміння будувати прості й поширені речення, але все ж відзначається недостатньою виразністю мовлення, наявністю помилок у граматиці та труднощами в побудові логічно завершених висловлювань. Високого рівня мовленнєвої компетентності досягли 24% дошкільників контрольної групи (було 22%) та 37% дітей експериментальної групи (було 23%). Такий рівень демонструють діти, які вільно оперують мовленнєвими засобами, мають достатньо розвинене зв'язне мовлення, виявляють уміння висловлювати власні думки, переказувати тексти, брати участь у діалозі, правильно добираючи мовні засоби відповідно до ситуації спілкування. Здобуті результати свідчать про позитивну динаміку у формуванні мовленнєвої компетентності, зокрема в експериментальній групі, де кількість дітей з високим рівнем значно зросла, а показники низького рівня зменшилися; такі

зрушення у формуванні мовленнєвої компетентності дітей контрольної групи не спостерігалися, а кількість дітей із низьким рівнем мовленнєвої компетентності зменшилася незначно. Це свідчить про результативність використаних дидактичних ігор як засобу формування мовленнєвої компетентності дітей старшого дошкільного віку.

Перспективами подальшого дослідження можна визначити обґрунтування методики підготовки майбутніх вихователів до формування мовленнєвої компетентності старших дошкільників засобами дидактичних ігор.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Альошкіна В. Посієш вчинок – пожнеш звички : соціально-моральний розвиток старших дошкільнят, бесіда за картиною ; бесіда «Почуття добра». *Дитячий садок*. 2013. №13-14, квітень. С. 51-54.
2. Базовий компонент дошкільної освіти (Державний стандарт дошкільної освіти) : затверджений наказом МОН України від 12.01.2021р. №33. URL: https://mon.gov.ua/storage/app/media/rizne/2021/12.01/Pro_novu_redaktsiyu%20Bazovoho%20komponenta%20doshkilnoyi%20osvity.pdf.
3. Беленька Г. В. Формування професійної компетентності сучасного вихователя дошкільного навчального закладу : монографія. Київ : Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2011. 320 с.
4. Бенера В.Є., Маліновська Н.В. Теорія та методика розвитку рідної мови дітей : навч.-метод. посіб. Київ : Слово, 2014. 384 с.
5. Березовська Л. І. Розвиток творчого мовленнєвого самовираження старших дошкільників в ігрових казкових ситуаціях : автореф. дис... канд. пед. наук. Одеса, 2004. 20 с.
6. Білан О. І. Навчання дітей старшого дошкільного віку розповідання засобом художньої ілюстрації. Львів : Аверс, 2017. 320 с.
7. Богуш А. М., Березовська Л. М. Творче самовираження дошкільників у художньо-мовленнєвій діяльності : монографія. Одеса : М. П. Черкасов, 2008. 203с.
8. Богуш А. М., Гавриш Н. В. Дошкільна лінгводидактика : теорія і методика навчання дітей рідної мови : підручник. Київ : Вища школа, 2007. 542 с.
9. Богуш А., Гавриш Н., Котик Т. Методика організації художньо–мовленнєвої діяльності дітей у дошкільних навчальних закладах : підручник. Київ : Слово, 2006. 304 с.

- 10.Богущ А.М., Луцан Н.І. Мовленнєво-ігрова діяльність дошкільників : мовленнєві ігри, ситуації, вправи : навчально-методичний посібник. Київ: Слово, 2008. 256 с.
- 11.Боса Л.П., Хоменко Л.М. Мандрівка в казкове царство. Ігри-заняття для дітей старшого дошкільного віку. Київ : Пальміра, 2018. 145 с.
- 12.Виховання дошкільників в грі / за ред. З.Н. Борисової. Київ : Освіта, 2004. 194 с.
- 13.Виховуємо базові якості особистості старшого дошкільника в умовах ДНЗ: методичний посібник / Г. Беленька, Н. Гавриш, С. Васильєва та ін. ; за ред. Н. Гавриш. Харків : Мадрид, 2015. 220 с.
- 14.Вікова та педагогічна психологія / О.В. Скрипченко, Л.В.Долинська, З.В. Огороднійчук та ін. Київ : Просвіта, 2007. 416 с.
- 15.Водолага Н. В. Навчання розповідання дітей старшого дошкільного віку в театралізованій діяльності. Одеса : Автограф, 2001. 224 с.
- 16.Гавриш Н. Розвиток зв'язного мовлення дошкільнят : навчально—методичний посібник. Київ : Освіта, 2006. 196 с.
- 17.Гавриш Н.В. Розвиток мовленнєво-творчої діяльності в дошкільному дитинстві. Донецьк : Лебідь, 2001. 136 с.
- 18.Гавриш Н.В. Художнє слово і дитяче мовлення : метод. посіб. для вихователів. Донецьк : Лебідь, 1999. 70 с.
- 19.Гончаренко А. М. Розвиток мовленнєвої компетентності старших дошкільників : навч.-метод. посіб. Київ : Світич, 2009. 160 с.
- 20.Горбунова Н. В. Теорія та методика розвитку словника дітей старшого дошкільного віку : монографія. Ялта, 2011. 505 с.
- 21.Горбунова Н.В., Любашина В.В. Методика формування діалогічних умінь старших дошкільників : навчально-методичний посібник. Ялта : РВВ КГУ, 2006. 200 с.
- 22.Гуманістичне виховання дітей дошкільного віку в контексті інноваційної педагогічної діяльності: монографія / за наук. ред. Т. І. Поніманської, І. М. Дичківської. Рівне : Волинські обереги, 2012. 208 с.

- 23.Джемула Г. Про деякі вправи з розвитку образного мовлення. *Вихователь – методист закладу дошкільної освіти*. 2010. № 3. С. 33-42.
- 24.Дібрівна Т. В. Розвиток мовлення дошкільників. *Педагогічний вісник*. 2013. № 3. С. 57-59.
- 25.Діти і соціум : особливості соціалізації дітей дошкільного та молодшого шкільного віку: монографія / наук. ред. А. Богуш ; за ред. Н. Гавриш. Луганськ : Альма-матер, 2006. 368 с.
- 26.Дубич К. Місце рольової гри в навчально-виховному процесі. *Нова педагогічна думка*. 2023. № 1. С.12-13.
- 27.Дуткевич Т. В. Психологія дитяча : навч. посіб. Кам'янець-Подільський : КПНУ ім. Івана Огієнка, 2016. 348 с.
- 28.Ємець А. А., Коваленко О. М. Навчаємо дошкільників переказувати. Харків : Основа, 2018. 144 с.
- 29.Захарченко В. Г. Формування зв'язного мовлення дітей старшого дошкільного віку засобами сюжетно–рольової гри : дис ... канд. пед. наук. Київ, 2017. 220 с.
- 30.Зінов'єва Н. Клубок добрих слів : заняття для дітей 4-5 років. *Палітра педагога*. 2010. №5 (61). С. 23-24.
- 31.Іваниця Г. Добро сторицею повертається: розвиток мовлення у дітей. *Дошкільне виховання*. 2014. № 5. С. 13-16.
- 32.Калмикова Л. О. Психологія формування мовленнєвої діяльності у дітей дошкільного віку : монографія. Київ : Фенікс, 2008. 497 с.
- 33.Карнаухова А. В. Формування шанобливого ставлення у дітей 5-го року життя до дорослого засобами української казки : дис. ... канд. пед. наук. Київ, 2016. 254 с.
- 34.Комаренко К.В. Розвиток індивідуальності дитини 3-7 років : монографія. Київ : НПУ імені М. Драгоманова, 2005. 354 с.
- 35.Коновод Т.В. Дзеркальні пригоди : заняття для старшої групи. *Розкажіть онуку*. 2019. №15-16. С. 108-110.

- 36.Кононко О. Л. Виховуємо соціально компетентного дошкільника : навчально-методичний посібник. Київ : Світлич, 2009. 208 с.
- 37.Кононко О.Л. Психологічні основи особистісного становлення дошкільника. Київ : Стилос, 2002. 144 с.
- 38.Крутій К. Діагностика мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку : монографія. Запоріжжя: ЛПІС, 2005. 208 с.
- 39.Крутій К., Письменна Л., Щербань Л. Конспекти занять із навчання української мови і розвитку мовлення дітей молодшого дошкільного віку. Запоріжжя : Ліпс, 2006. 192 с.
- 40.Кузьмук Л. Мистецтво жити разом: розвиток мовлення у старших дошкільнят. *Дошкільне виховання*. 2014. №10. С. 9-13.
- 41.Кулачківська С.Є., Ладивір С.О. Дошкільник : вікові та індивідуальні аспекти психологічного розвитку. Київ : ІЗМН, 2016. 124 с.
- 42.Кучеренко Ж. Інтерактивні технології розвитку мовлення дітей дошкільного віку. *Вихователь – методист дошкільного закладу*. 2010. №3. С. 14-22.
- 43.Лінгводидактика в сучасних закладах освіти / за ред. А. М. Богущ. Одеса : Півд. наук. центр АПН України, 2011. 269 с.
- 44.Лопатіна Г.О. Методика навчання діалогічного мовлення дітей молодшого дошкільного віку : монографія. Бердянськ : Ткачук О. В., 2014. 254 с.
- 45.Лохвицька Л.В. Формування пізнавальних інтересів дітей старшого дошкільного віку в навчально-ігровому середовищі: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Київ, 2010. 20 с.
- 46.Луцан Н. І. Мовленнєво-ігрова діяльність дітей дошкільного віку. Одеса, 2005. 320 с.
- 47.Луцан Н.І. Лінгводидактичні проблеми розвитку мовлення дітей дошкільного віку. *Дошкільна освіта*. 2014. № 4. С. 43-46.
- 48.Луцан Н.І. Методика розвитку мовлення дітей старшого дошкільного віку за текстами українських народних ігор: дис....канд пед. наук. Одеса, 2005. 194 с.

- 49.Луценко І. О. Теоретичні та методичні засади розвитку комунікативно-мовленнєвої сфери дитини від народження до 6 років : монографія. Київ : НПУ ім. М. Драгоманова, 2009. 291 с.
- 50.Луценко І.О. Дитина і дорослий : вчимося спілкуватися : готуємося до мовленнєвого спілкування з дошкільниками. Київ : Світич, 2013. 203 с.
- 51.Любашина В. В. Формування діалогічних умінь у дітей старшого дошкільного віку в іграх за сюжетами художніх творів : дис. ... канд. пед. наук. Одеса, 2006. 244 с.
- 52.Ляпунова В. А. Підготовка вихователів до формування толерантності у дітей дошкільного віку : монографія. Мелітополь : Вид-во МДПУ ім. Б. Хмельницького, 2016. 364 с.
- 53.Максакова А.І. Обстеження розвитку мовлення дітей старшого дошкільного віку. *Дошкільне виховання*. 2017. №2. С. 9-10.
- 54.Маценко Т. М., Веткова Н. О., Мельникова А. Г., Завірюха Т. С. Ігротека вихователя ДНЗ. Система розвивальних ігор для дітей 5-6-ти років. Старша група. Харків : Ранок, 2011. 144 с.
- 55.Медведєва С., Михайлова І. Виховуємо в дітях добро : система роботи зі старшими дошкільниками за творами В. Сухомлинського ; перспективний план ; методи і прийоми роботи з дітьми. *Палітра педагога*. 2017. № 3. С. 6-12.
- 56.Мовленнєвий розвиток дошкільників / уклад. Л. А. Шик. Харків : Ранок, 2010. 223 с.
- 57.Навчання дітей дошкільного віку рідної мови : навчальний посібник / уклад. Л.В. Іщенко. Умань: Жовтий, 2013. 138 с.
- 58.Омеляненко А. В. Навчання дітей старшого дошкільного віку складати розповіді-роздуми : монографія. Донецьк : Юго-Восток, 2009. 196 с.
- 59.Павелків Р.В., Цигикало О.П. Дитяча психологія. Київ : Академія, 2008. 396 с.
- 60.Пархоменко В.Т. Цікаві вправи з розвитку мовлення та збагачення словникового запасу дитини. *Початкова школа*. 2012. №1. С. 11-14.

61. Підготовка вихователя до розвитку особистості дитини в дошкільному віці: монографія / Г. В. Беленька, О. Л. Богініч, З. Н. Борисова та ін.; за ред. І. І. Загарницької. Київ : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2009. 310 с.
62. Піроженко Т.О. Комунікативно-мовленнєвий розвиток дошкільника. Тернопіль, 2010. 152 с.
63. Поніманська Т.І. Дошкільна педагогіка : навчальний посібник. Київ : Академвидав, 2014. 456 с.
64. Порядченко Л. Описове мовлення : методи розвитку та активізації. *Палітра педагога*. 2013. № 2. С. 5-9.
65. Постоян Т.Г. Розвиток зв'язного мовлення дітей старшого дошкільного віку в процесі продуктивно-творчої діяльності: дис.... канд пед. наук. Одеса, 2018. 195 с.
66. Просенюк А. І. Виховуємо інтерес до художніх творів у дітей дошкільного віку : метод. реком. Одеса : Бровкін, 2010. 83 с.
67. Рібцун Ю.В. Шляхи формування зв'язного монологічного мовлення у дошкільників. *Теорія і практика сучасної логопедії*. Київ : Актуальна освіта, 2006. Вип. 3. С. 136-144.
68. Розвиток мовлення дітей старшого дошкільного віку : монографія / Л. О. Калмикова, Н. В. Харченко, С. Д. Дем'яненко, Л. А. Порядченко ; за ред. Л. О. Калмикової. Київ : Медведєв, 2007. 304 с.
69. Руденко Ю. А. Збагачення словника дітей старшого дошкільного віку експресивною лексикою засобами української народної казки : дис ... канд. пед. наук. Одеса, 2013. 228 с.
70. Словник-довідник з української лінгводидактики : навч. посіб. / кол. авт. за ред. М. Пентиліук. Київ : Ленвіт, 2003. 264 с.
71. Словникова скарбничка / авт.-упоряд. О.В. Ісаєнко. Харків : Країна мрій, 2012. 200 с.
72. Соломатінка І.І. Мовленнєва ситуація як засіб розвитку діалогічного мовлення дошкільників. *Наука і освіта*. 2022. №3. С. 86-89.
73. Супрун А.В. Розповідаємо, спілкуємося, роздумуємо. *Дошкільне*

виховання. 2024. №9. С. 10-13.

74. Сухомлинський В. О. Як виховати справжню людину. *Вибрані твори* : в 5 т. Київ : Рад. школа, 1977. Т. 2. С. 149-418.
75. Сучасне заняття в дошкільному закладі : навч.-метод. посіб. / за ред. Н.В. Гавриш. Луганськ : Альма-матер, 2007. 496 с.
76. Тельчарова О. Сюжетна гра як засіб мовленнєвого розвитку дошкільників. *Розвиток творчих здібностей дітей засобами мовлення*: зб. наук. праць. Київ – Запоріжжя, 2008. Вип. 11. С. 138-145.
77. Терещенко О. П. Виховання у старших дошкільників доброзичливих взаємин. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді*: зб. наук. праць. Вип. 16, книга 1. Кіровоград : РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2012. С. 310-316.
78. Трунова В.А. Мовленнєві ситуації як засіб формування комунікативних умінь. *Початкова школа*. 2008. № 8. С. 26-29.
79. Туров М. Про злого Колобка та добру лисицю. Виховуємо творчу особистість. *Дошкільне виховання*. 2017. №3. С. 22-23.
80. Українська мозаїка : книга для читання / упоряд. : Н. І. Вакуленко, Л. В. Гураш, О. П. Долинна. Тернопіль : Мандрівець, 2013. 512 с.
81. Формування мовної особистості на різних вікових етапах : монографія / Богущ А. М., Трифонова О. С., Кисельова О. І. та ін. Одеса : ПНЦ АПН України, 2008. 272 с.
82. Формуємо у старших дошкільників цілісне світобачення : навчально-методичний посібник / Кононко О. Л., Луценко В. О., Нечай С. П. та ін. Київ : Імекс-ЛТД, 2014. 260 с.
83. Харченко Н.В. Формування у дітей старшого дошкільного віку умінь будувати міркування : дис. ... канд. пед. наук. Переяслав-Хмельницький, 2004. 268 с.
84. Чернишова Л. Розвиваємо мовлення малюків : взаємодія з спеціалістами. *Вихователь-методист дошкільного закладу*. 2011. № 8. С. 50-55.
85. Шевців З. Розвиток мовленнєвих якостей у дошкільному віці. *Дошкільне*

виховання. 2016. №10. С. 39-40.

- 86.Шульга Л.М. Розвиток творчих здібностей дітей дошкільного віку в грі. Київ : КНЕУ, 2015. 154 с.
- 87.Як стати майстерним педагогом : навч.-метод. посіб. / В.Ш. Ковальчук, Л.М. Сергеева та ін. ; за ред. Л.І. Даниленко. Київ : Укр. дошкілля, 2007. 184 с.

ДОДАТКИ

Додаток А

Використання дидактичних ігрових завдань та проблемних запитань за текстом казки М. Коцюбинського «Про двох цапків»

Тема: «Розповідання за мотивами казки М. Коцюбинського «Про двох цапків». Складання власної казки на основі запропонованого тексту».

Мета: формувати в дітей здатність усвідомлювати зміст і ідею твору, аналізувати дії головних героїв; розвивати мовленнєві вміння старших дошкільників: відтворювати та перефразовувати текст, складати власну казку на основі запропонованого матеріалу, дотримуючись характерних особливостей персонажів; розвивати логічне мислення, зв'язне мовлення та вміння будувати висловлювання у різних комунікативних ситуаціях.

Дидактичний матеріал: ілюстрації до казки.

Рольовий матеріал: деталі символічної моделі (чорне та біле коло, 6 лічильних паличок, геометрична суміш).

Методичний коментар: заняття може входити до системи підготовчої роботи для інсценізації казки «Про двох цапків» за власним сюжетом.

Процедура проведення. Вихователь запропонував дітям відгадати загадку: «Під місточком виляє хвостиком», та розмірковувати, про що йдеться в загадці – про річечку чи про велику ріку, аргументуючи власну думку. Далі педагог уточнив призначення містка та запропонував послухати історію, що відбулася на одному з містків. Після прочитання казки «Про двох цапків» і короткої бесіди за змістом, у ході якої діти за допомогою педагога створили модель сюжету, вихователь використав дидактичні мовленнєві завдання:

- «Ця історія не трапилася б, якщо...» – завершити речення.
- «Уявіть, куди могли прямувати цапки. Хто їх відправляв з дому?»
- «Придумайте, що могла сказати матуся Білому цапку, про що вона його просила. Можливо, так:

Іди, синку, не барися,

Не пустуй і не сварися,

У розмови не вступай

І дорогу уступай».

– «Що відповів матусі цапок, якщо він слухняний? А якщо ні?»

– «Пофантазуйте, кого міг зустріти Білий цапок на шляху? Про що вони могли розмовляти?»

– «А тим часом Чорний цапок... Хто хоче розповісти про його пригоди? Куди він прямував, про що мріяв, який вигляд мав?»

– «Зустрілися цапки на містку. Про що вони розмовляли? Вони сперечалися чи домовлялися? Про що попереджали їх жабки? Про що подумали, але промовчали рибки? Про що цвірінькали горобці над цапками в небі?»

– «Чому, на вашу думку, цапки не змогли домовитися? Покажіть, як мокрі цапки вибралися з води, який у них був настрій?»

– «Кому, крім цапків, було неприємно через падіння у річку? Чим це погано? Що сказали рибки і пташки? Що сказали матусі цапків?»

Додаток Б**Фрагмент інтегрованого заняття**

Тема заняття: «Гудзик». Лексико-граматичні вправи та виконання інтелектуально-мовленнєвих завдань. Складання казки «Про чарівний гудзик».

Мета: формувати в дітей здатність усвідомлювати пряме та переносне значення слів, вправляти їх у точному слововживанні, розвивати словниковий запас, логіку мислення, а також навички побудови послідовних висловлювань; уточнити уявлення дошкільнят про жанрові та композиційні особливості казки та навчити складати власний текст із дотриманням цих особливостей.

Матеріал: предметні картинки, гудзики, папір, олівці, картки із завданнями.

Вид діяльності: колективна.

Процедура проведення. Логіка заняття в тому, що головне завдання – скласти казку – передбачало попереднє виконання лексико–граматичних вправ, які активізували словник, розвивали увагу, мислення та мовленнєві навички. Це дозволяло підготувати дітей до продуктивної роботи над текстом і стимулювало їхню мовленнєву активність.

Заняття розпочиналося з розглядання різноманітних гудзиків. Після обміну спостереженнями вихователь пропонував знайти підстави для групування гудзиків за кольором, матеріалом, розміром, зовнішнім виглядом, новизною тощо. Далі проводилися лексичні вправи «Хто скаже більше», що стимулювали використання дієслів, прикметників та іменників, які формували лексичне поле до слова «гудзик».

Вихователь: Що можна робити з гудзиком?

Діти: Відірвати, пришити, загубити, продати, купити, покласти, знайти, зламати, подарувати, намалювати, зробити.

Вихователь: Які бувають гудзики?

Діти: Яскраві, нові, старі, красиві, блискучі, різноколірні, чорні, великі, малі, залізні, солдатські, гладенькі, дерев'яні, скляні, лялькові.

Вихователь: Де може бути гудзик?

Діти: На одязі, подушках, у сумці, очі у ляльки, у шкатулці, на взутті, на гаманці, очі на м'яких іграшках, на доріжці, під деревом, на ремінці, на столі, у руці.

Вихователь: Як можна сказати про гудзик іншими словами?

Діти: Застібка, замочниця, кріпильниця, гудзичок, застібальничка, гудз.

Далі застосовувалася словесна гра «Родичі», у якій діти пояснювали зв'язок слів із поняттям «гудзик» (молоток, порося, пігулка, папуга, ремінь), що розвивало мовну гнучкість та логічні зв'язки в висловлюванні.

Наступним етапом були завдання на конструювання з гудзиків: складання фігур з певної кількості гудзиків (семи – букет, дев'яти – хатинка, чебурашка, чотирьох – потяг). Завдання «пришити» гудзики з чотирма дірочками різними способами формувало здатність планувати послідовність дій і логічно обґрунтовувати вибір варіантів.

Кульмінацією заняття стало складання казки «Про чарівний гудзик». Діти підбирали слова для опису подій, пропонували різні варіанти початку та продовження, активно брали участь у колективному обговоренні епізодів, що сприяло формуванню мовленнєвої компетентності, розвитку зв'язного мовлення та комунікативної активності.

У результаті колективної роботи була складена казка: «Поїхав одного разу король з королевою до лісу прогулятися в кареті. Побачили вони, що на дорозі лежить дуже гарний гудзик. Король сказав: «Який шарман! Диви, яка краса!» А королева відповіла: «Зараз же поїдемо до палацу, я хочу подарувати цей гудзик нашій донечці принцесі». Тільки-но вони пришили гудзика до вбрання принцеси, як вона стала дуже гарною. А неподалік була відьма. Вона зробилася сорокою та прилетіла до королівства. Там у цей час було весілля – принцеса одружувалася з принцом із сусіднього королівства. І на її сукні сяяв чарівний гудзик. Сорока підлетіла, схопила гудзика, відірвала його й полетіла геть. І всі побачили, що принцеса негарна. Але принц сказав їй: «Ну то й що, зате в тебе добре серце, одружимося й без гудзика. Я тобі суниць подарую».

Додаток В**Взірці дидактичних занять «Перетвори вірш на казку»**

Тема заняття: «Складання розповіді за віршем Петра Ребра «Соняхи».

Мета: формувати в дітей здатність сприймати поетичний текст у єдності форми та змісту, усвідомлювати його ідею, розуміти образність і характер поезії; навчати створювати структуровану розповідь за змістом вірша з дотриманням композиційних правил.

Матеріал: зображення соняхів, аркуші паперу, олівці, фарби.

Процедура проведення. На початку заняття дітям пропонували відгадати загадку: «На сонечко я схожий і сонечко люблю. За сонцем повертаю голівоньку свою», і вели бесіду про те, хто бачив соняхи, як вони ростуть і чим приваблюють. Педагог пропонував намалювати або створити аплікацію соняхів та виразно читав вірш П. Ребра «Соняхи»:

«На городі, в гарбузинні, соняхи, мов хлопчаки,

Ловлять сонячне проміння в золоті свої шапки».

Вихователь запитував дітей: «Як ви вважаєте, чи веселі ці хлопчаки—соняхи? В яку гру вони грають? Хто ж їхня матуся? Про що їм говорить сонечко?» Діти формулювали відповіді, а педагог спрямовував їх на побудову логічно послідовного висловлювання та використання мовних засобів для опису подій, персонажів і взаємодій. Наступним кроком було створення казки за мотивами вірша, де дошкільники складали зв'язну розповідь, дотримуючись послідовності подій і композиційних елементів.

Додаток Г**Вправа «Вечірній лист собі»**

Тема: вправа «Вечірній лист собі».

Мета: навчити дітей виділяти головне в події, самостійно складати описові розповіді, використовувати образні слова та вирази для точнішої передачі думки.

Матеріал: великий аркуш паперу, який імітує лист, чарівна паличка.

Вид діяльності: колективний, індивідуальний.

Методичний коментар: цю гру бажано проводити ввечері в приязній, щирій атмосфері, що сприяє концентрації на власному досвіді та розвитку мовленнєвої компетентності.

Процедура проведення: діти розташовуються в колі. Вихователь демонструє великий аркуш паперу – майбутній лист, на якому діти «пишуть» чарівною паличкою (запис не видно, адже лист адресований собі). Лист передається по черзі від дитини до дитини, кожен учасник складає та проговорює речення або висловлювання про головні події дня, виділяючи найсуттєвішу інформацію. Вихователь сліdkує за логікою викладу: діти, які розповідають про одну подію, мають доповнювати одне одного, а не повторювати вже сказане. Ця вправа формує вміння структуровано викладати думки, виділяти основне та послідовно будувати зв'язні висловлювання.

Тема: гра «Екскурсія»

Мета: формування у дітей умінь складати діловий опис приміщень дошкільного закладу, удосконалення точності слововживання та логічної послідовності висловлювань.

Матеріал: фотографії приміщень дошкільного закладу, заздалегідь складені плани та схеми, дитячі малюнки окремих приміщень.

Вид діяльності: індивідуальний, колективний.

Процедура виконання. Вихователь уточнює поняття «екскурсія», її призначення та визначає ключові аспекти, що важливі для екскурсантів. Далі

дітям пропонується, не покидаючи місця, здійснити віртуальну екскурсію приміщеннями дошкільного закладу, приділяючи увагу опису призначення, оформлення та використання приміщень. Діти обирають фотографії, малюнки або схеми, можуть об'єднуватись у групи для складання плану екскурсії та визначення послідовності висловлювань. Як альтернативу, гру можна проводити у формі складання рекламного запрошення до дошкільного закладу, що стимулює використання більш яскравих художніх елементів у мовленні.

Додаток Д

Сценарій заняття за віршем Л. Кудрявської «Незвичайна клумба»

Тема: «Слухаю, уявляю, маюю».

Мета: формувати вміння дітей старшого дошкільного віку складати казку за змістом вірша, відтворювати казкові образи у власних малюнках; розвивати художньо-естетичне сприймання твору в єдності змісту та художньої форми; сприяти чутливості до образних засобів мовлення та багатоманітності словникового запасу.

Матеріал: колективна робота дітей за текстом вірша «Незвичайна клумба», олівці, папір.

Попередня робота: напередодні вихователь разом із дітьми виготовив колективний колаж (аплікацію з елементами малювання) клумби квітів.

Процедура виконання. На початку заняття педагог пропонував кільком дітям розглянути малюнок клумби, назвати квіти на ній, милуватися кольорами, а потім уявити, хто міг би завітати до цієї клумби та для чого (мурашки, метелики, жучки, люди за квітами, сонечко). Далі вихователь виразно читав вірш:

«На клумбі розтулилась рано червона чашечка тюльпана.

З цієї чашечки бджола росу-студеницю пила.

Веселий дощик прибулдив, налив у чашечку води.

Купались там аж до зірок мураха, коник і жучок».

Вихователь. «Ви уявили собі, як приємно було цим комашкам на клумбі? Наче був у них банний день, купальня. Що вони там робили? Давайте розкажемо про це цікаво, весело. А тепер намалюйте маленьких «купальників» у квітах на незвичайній клумбі, як вони там купаються».

У ході роботи спостерігалось підвищення інтересу дітей до поезії та художнього слова, що проявлялось у формуванні мовленнєвої компетентності: діти почали складати римівки та короткі вірші, уважно слухали однокласників, аналізували образні вирази художніх текстів і оцінювали їх. Наведемо приклади

дитячих висловів експериментальної групи:

Євген Д.:

Дощ іде, стукає у скло,
Мені набридло дивитись у вікно.
Сумно мені, що там моросить,
Настає дощова осінь.

Пилип А.:

Листки кружляють і летять –
Справжній листопад.
А коли свисну у свисток,
Впаде останній листок.

Оленка С.:

Коробочку я знайшла,
І листочок там взяла.
Голубенька квіточка,
Іграшкова плиточка.

Катруся С.:

Пішли за квітами в жаркий ми день.
Там на галявині був пенъ,
А від нього прохолодна тінь,
Синього неба далечінь.

Додаток Ж

Конспект заняття з розвитку мовленнєвої компетентності дітей старшої групи

Тема. «Моя вулиця (складання розповіді з власного досвіду). Звук. Слово» (слово має значення). **Л. Крапки та лінії.**

Мета: закріпити та поглибити знання дітей про рідне місто, вчити розповідати про вулицю, на якій розташований їх будинок; узгодження числівників з назвами предметів; узагальнюючі поняття.

Обладнання(матеріали): фотографії вулиць, картки до гри «Назви зображені предмети», дидактичні картинки.

Хід заняття

1. Психогімнастика «Настрій»

Вихователь: Добрий день! Перед початком розмови мені хотілося б дізнатися, який настрій ви принесли з собою. *(Діти показують стрічку того кольору, який відповідає їхньому настрою. Усі разом аналізують настрій дітей і висловлюються побажання допомогти усім поліпшити свій настрій.)*

Далі наша розмова буде про наймиліший серцю куточок. *(Рідне місто.)*

2. Бесіда «Наше місто»

Діти, чи подобається вам наше місто? Як воно називається?(Називають). Про нього ми говоримо – наше місто. Хто пояснить чому ми так його називаємо?(Ми тут народилися і живемо). Ви знаєте, як називається вулиця, на якій ви живете? (Кілька дітей називають свою вулицю та адресу).

Вихователь повинен стежити, щоб діти відповідали послідовно й чітко.

3. Дидактична гра «Вулиці нашого міста»

Ми помандруємо з вами вулицями нашого міста.

Робота з макетом.

– Зупиняючись у різних куточках, відшукаємо улюблені місця і коротенько про них розкажемо. (Діти розповідають про вулиці)

4. Фізкультхвилинка «Місто оживає»

Вихователь читає віршовані рядки, діти виконують рухи відповідно.

Ранок. Знову сонце сяє.

(Діти описують перед собою коло випрямленими руками).

Моє місто оживає.

(Тупотять на місці.)

Зазирає промінь сонця

В кожен дім, у всі віконця.

(Креслять у повітрі чотирикутник).

Мчать по вулицях машини

Лиш вперед, мелькають шини.

(Легкий біг на місці з імітаційними рухами повороту керма).

Двірники метуть, метуть –

Скрізь наводять чистоту.

(Імітування праці мітлою).

Треба всім скоріш вставати,

(Потягування).

На роботу поспішати).

(Енергійне крокування).

А малятам–діточкам

Час іти до дитсадка.

(Пересування з підстрибуванням)

Я по вулиці крокую,

Місто так своє люблю я!

(Ходьба з високим підніманням колін)

Тут мій дитсадок і дім,

Добре жити в місті цім!

(Продовжуючи ходьбу діти виконують ритмічні оплески в долоні і сідають)

5. Гра «Назви зображені предмети»

– Назвіть зображені предмети. Обведіть зеленим олівцем зображення неживих предметів, а синім – зображення живих предметів. Поставте запитання до кожного з них: *хто це?* Або *що це?*



Ви назвали слова – назви предметів. До слів, які означають назву живого предмета, ставлять запитання *хто це?*, а до слів – назв неживих предметів ставлять запитання *що це?*

6. Гра «Назви і полічи предмети».

Наприклад: одне яблуко, два яблука, три яблука, три яблука. Разом три яблука. До який предметів ти поставиш запитання *хто?*, а до яких – *що це?*



Подивіться навкруги і назвіть ще кілька слів – назв предметів. Які з них живі, а які – неживі?

7. Робота в зошиті «Крапки та лінії»

Діти виконують завдання вихователя.

8. Гра «Пофантазуй»

А зараз хотілося, щоб кожен із вас пофантазував, на хвилинку уявив, що він – мер міста. Що б ви зробили для нашого міста? Роздуми дітей.

9. Підсумок

Додаток И

**Ігрове заняття для розвитку мовленнєвої творчості
дітей дошкільного віку**

Тема. «Зимова казка в чарівному лісі»

Лінії розвитку: емоційно–ціннісна, художньо–естетична, мовленнєва, соціально–моральна, креативна.

Мета: формувати у дітей емоційне ставлення до театралізованого дійства; розвивати уміння співпереживати, радіти, жаліти героїв казки, відгукуватись на їхні проблеми, пропонувати допомогу; спонукати до активного мовлення та використання ввічливих слів привітання, прощання; активно застосовувати виразні невербальні засоби (усмішку, імітування голосів тварин, їхні рухи); стимулювати до активної взаємодії з дорослими та однолітками у процесі показу, з інтересом та захопленням сприймати театралізовані вистави, емоційно виразно і бурхливо проявляти свої почуття; виховувати естетичне сприйняття рідної природи, щирю любов та інтерес до української мови, привчати прислухатись до неї.

Попередня робота: ознайомлення з тваринами, свійськими й дикими.

Під музику діти заходять у групу, зупиняються.

Слайди на мультимедійному центрі «Зима»

— Діти, ми сьогодні з вами відправляємося у дуже цікаву подорож. Але давайте згадаємо яка зараз пора року?

Поглянемо як стало красиво навкруги.

Навколо все біле,

Й дерева і луги.

Гостює у нас красуня–зима,

Листочків і квіточок більше нема.

Вихователь: Ой ти, віхола–зима,

Скільки снігу намела,

Казку в гості кличуть діти,

Так ведеться споконвіку.

Ви хочете потрапити в казку?

Діти: Так!

Вихователь: Погляньте, ось у лісі стоїть

Чарівний теремок,

Там зимують різні звірі.

Вони дітям друзі щирі,

В гості ми до них підемо

І в казочку попадемо. *(Опис дій)*

А щоб до них потрапити, треба подолати перепони: ми, підемо тихо—тихо, щоб не поламати гілочок у лісі, не наполохати звірів і пташок, що зимують, а ще ми будемо спускатися з високої чарівної гірки. Ось так ми потрапимо у казку.

Продовжуються кліпи, зупинити на сніговому будиночку, діти спускаються з гірки під музику, вибрану музичним керівником.

Вихователь: Ось ми і потрапили в чарівну зимову казку.

Виходить Червона Шапочка під музику.

Ч. Шапочка: Який гарний теремочок!

Хто живе там, знати хочу.

Під музику виходить ведмідь і зісковзує з гірки з іграшкою ведмедем.

Ведмідь: В цьому диво—теремку

Я з братиком живу,

Заліг на зиму спати

Прошу всіх не турбувати.

Лягає, біля ведмедя іграшки.

Вихователь: Діти, давайте розбудимо ведмедика, щоб він з нами погрався.

(Імпровізація)

Гра «Ведмідь і діти»(танок в колі)(авт. Т. Попатенко, Н. Май «Васильки»)

Мишка: Серед лісу теремок

Увесь снігом замело,
 Ой, пустіть мене у хатку,
 Бо змерзли в мене лапки.

Пісня Мишки (авт. Я. Степовий)

А я мишка – шкряботушка,
 Помічниця Попелюшки.
 Буду чисто прибирати,
 Гарно буде в нашій хаті.

Ч.Шапочка: Заходь, мишка, у наш дім,
 Місця вистачить усім. *(Під музику виходять Курочка і Півник).*

Півник: Ми прийшли сюди швиденько,
 Разом з Курочкой рябенькой *(кашляє)*.
 Ой у мене сталось горечко,
 Заболіло в мене горлечко.

Пісня Півника: Заболіло в мене горлечко,
 Заболіло в мене горлечко,
 Я холодну воду пив,
 По морозу я ходив,
 А Курочка кудкудаче,
 Біля мене гірко плаче.

Пісня Курочки: Я казала тобі, друже,
 Захворіти може ж дуже,
 По морозу не гуляй,
 Та на дворі не співай.

Танок Курочки із Півнем.

Курочка: Ось чудовий теремок!
 З димаря іде димок.
 Видно світло у вікні,
 Є хто–небудь там чи ні?

Півник: Нас пустіть у теплу хату,
Мене треба лікувати!

Ч. Шапочка: От заходьте у наш дім,
Ми вас чаєм пригостим.

Під музику вистрибує Зайчик.

Зайчик: Виє, свище завірюха.
Ой, як змерзли мої вуха,
Вкрило снігом білий ліс.
Відморозить можна ніс!
Ой, пустіть до теремка,
Зима люта яка!

Ч. Шапочка: Ой, маленьке зайченятко,
Швидко йди до нас у хатку.

Вихователь: Дітки, давайте навчимо наших звірят,
Як потрібно грітись в лютий мороз
І не боятись його.

Пісня «Морозець» (авт. Г. Компанієць)

Вихователь: Нагрілись звірятка та наші дітки .
А давайте тепер ми побудемо,
Дітки, з вами зайчиками.

Гра «Зайчики і Лисичка» (авт. Т. Попатенко)

Під музику йде Лисиця.

Лисиця: Ой, яка гарна хатинка!
По висоті і ширині,
Якраз підходить мені.
Чує серденько моє
В теремочку хто то є,
Швидко двері відчиняйте,
Мене в теремок пускайте.

Звірі по черзі: Ой лихо, що робити?

Хто нас зможе захистити?

Треба кликати підмогу,

Разом: Швидше, півнику, в дорогу.

Півник: Геть, хитрунко рудохвоста,

Не злякаєш більше нас.

Проженемо тебе до мосту,

Буде все у нас гаразд.

Пісня «Справжній друг» (авт. Б. Савельєв)

Вихователь: Дружать звірі вірно й щиро,

Допомагають у біді.

Ти, лисичко, вибачайся

Й до таночку з нами йди.

Любі діти, звірі, гості, вибачте Лисичку.

Лисиця: Вибачте, будь—ласка,

То я так пожартувала.

Всі герої: А була це казка.

Вихователь: А тепер, дітки, давайте затанцюємо танок з героями цієї чарівної казки.

Танок «Подружилися»

Вихователь: Наші діти приготували подарунки для вас, героїв казки, а ви повинні здогадатись, кому цей подарунок.

Вихователь показує малюнки, на яких зображено, чим харчуються тварини, а також подарунок для Червоної Шапочки – намальована цукерка.

(Діти заздалегідь намальовали пальчиками морквинку, малину ... для героїв)

Вихователь: Наша подорож в чарівну країну казки закінчилась, скажемо казці «До побачення!». Діти під музику виходять парами.