

РЕСПУБЛІКАНСЬКИЙ ВИЩИЙ НАВЧАЛЬНИЙ ЗАКЛАД  
«КРИМСЬКИЙ ГУМАНІТАРНИЙ УНІВЕРСИТЕТ» (м. ЯЛТА)

На правах рукопису

ЛЮБАШИНА ВІКТОРІЯ ВОЛОДИМИРІВНА

УДК 372.46:82

ФОРМУВАННЯ ДІАЛОГІЧНИХ УМІНЬ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО  
ВІКУ В ІГРАХ ЗА СЮЖЕТАМИ ХУДОЖНІХ ТВОРІВ

13.00.02 – теорія і методика навчання (українська мова)

ДИСЕРТАЦІЯ

на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук

Науковий керівник:

ГОРБУНОВА НАТАЛІЯ ВОЛОДИМИРІВНА,  
кандидат педагогічних наук, доцент

ЯЛТА - 2006

## ЗМІСТ

ВСТУП	3
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ДІАЛОГІЧНИХ УМІНЬ У ДОШКІЛЬНОМУ ДИТИНСТВІ	9
1.1. Психологічні та лінгвістичні засади діалогічного мовлення	9
1.2. Діалогічне мовлення як лінгводидактична проблема	31
1.3. Ігрова діяльність як засіб розвитку діалогічного мовлення дітей старшого дошкільного віку	61
Висновки з розділу 1	71
РОЗДІЛ 2. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА РОБОТА З ФОРМУВАННЯ ДІАЛОГІЧНИХ УМІНЬ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ В ІГРАХ ЗА СЮЖЕТАМИ ХУДОЖНІХ ТВОРІВ	74
2.1. Стан проблеми формування діалогічних умінь дітей в іграх за сюжетами художніх творів у практиці дошкільних закладів освіти	74
2.2. Характеристика рівнів сформованості діалогічних умінь у старших дошкільників в іграх за сюжетами художніх творів	88
2.3. Методика формування діалогічних умінь старших дошкільників в іграх за сюжетами художніх творів	111
2.3.1. Умови організації мовленнєвої роботи	111
2.3.2. Змістовий аспект методики формування діалогічних умінь дітей старшого дошкільного віку в іграх за сюжетами художніх творів	114
2.4. Порівняльна характеристика рівнів сформованості діалогічних умінь у дітей старшого дошкільного віку в іграх за сюжетами художніх творів	152
Висновки з розділу 2	181
ВИСНОВКИ	186
Список використаних джерел	189
Додатки	210

## ВСТУП

**Актуальність дослідження** зумовлена новими тенденціями в розвитку системи національного дошкільного виховання; соціальною значущістю проблеми розвитку у дітей діалогічного мовлення; формування мовленнєвої компетенції у різних видах діяльності. Мовленнєва компетенція дошкільнят визнана однією з провідних базисних характеристик особистості (А.Богущ, С.Бухвостова, М.Вашуленко, Л.Парамонова), одним із чинників якої є діалогічна компетенція.

Проблема розвитку діалогічного мовлення знаходить своє практичне втілення у низці дисертаційних досліджень останніх років (О.Аматьєва, В.Захарченко, Н.Луцан, Е.Палихата, Н.Савінова, В.Скалкін, Г.Чулкова, С.Хаджирадева та ін.). Вплив гри на розвиток мовлення дітей висвітлено в роботах Н.Водолаги, В.Захарченко, Н.Луцан, Г.Люблінської та ін. Вивчення стану означеної проблеми засвідчило однобічний підхід до формування діалогічної компетенції старших дошкільників, що обмежується ситуацією організованого навчання і недостатнім використанням набутих умінь в інших видах діяльності (ігровій, трудовій, комунікативній тощо).

Недостатня розробленість проблеми формування діалогічної компетенції в іграх за сюжетами художніх творів, епізодичний характер роботи над діалогом у практиці масових дошкільних закладів, що зводиться до репродуктивного відтворення дітьми діалогів, не дозволяє максимально повно й успішно розв'язувати це завдання. Відтак, протиріччя, що виникло між необхідністю формування діалогічних умінь старших дошкільників і відсутністю методики роботи щодо використання ігор за сюжетами художніх творів, зумовило вибір теми дисертаційного дослідження: „Формування діалогічних умінь дітей старшого дошкільного віку в іграх за сюжетами художніх творів”.

**Зв'язок з науковими програмами, темами.** Дослідження проводилось у межах теми кафедри методик дошкільної та початкової освіти „Формування творчих професійних умінь у процесі підготовки майбутніх вихователів

дошкільних закладів та вчителів початкових класів” (№0103И004597), що входить до плану наукової роботи Євпаторійського педагогічного факультету Республіканського вищого навчального закладу „Кримський гуманітарний університет” (м. Ялта). Автором досліджувався аспект формування діалогічних умінь у дітей старшого дошкільного віку в іграх за сюжетами художніх творів. Тема дисертаційного дослідження була затверджена Вченою радою Республіканського вищого навчального закладу „Кримський гуманітарний університет” (м. Ялта) 24 листопада 2004 року (протокол №4) та закордирована Радою з координації наукових досліджень АПН у галузі педагогіки і психології в Україні 24 травня 2005 року (протокол №5).

**Мета дослідження:** науково обґрунтувати й експериментально апробувати педагогічні умови та методику формування діалогічних умінь старших дошкільників в іграх за сюжетами художніх творів.

**Завдання дослідження:**

1.Визначити та науково обґрунтувати поняття „діалогічні вміння”; уточнити поняття „діалог”, „діалогічне мовлення”, „ігри за сюжетами художніх творів”.

2.Виявити й охарактеризувати критерії, показники та рівні сформованості діалогічних умінь дітей старшого дошкільного віку в іграх за сюжетами художніх творів.

3.Визначити педагогічні умови формування діалогічних умінь старших дошкільників в іграх за сюжетами художніх творів.

4.Розробити й експериментально апробувати методику формування діалогічних умінь дітей старшого дошкільного віку в іграх за сюжетами художніх творів.

**Об’єктом дослідження** є художньо-мовленнєва діяльність старших дошкільників.

**Предмет дослідження** - процес формування діалогічних умінь у дітей старшого дошкільного віку в іграх за сюжетами художніх творів.

**Гіпотеза дослідження:** процес формування діалогічних умінь старших дошкільників в іграх за сюжетами художніх творів буде ефективним, якщо в основу навчання покласти принцип інтеграції різних видів діяльності (навчально-мовленнєвої, ігрової та театралізованої); забезпечити поетапне впровадження сукупності методів репродуктивного та творчого характеру; надавати пріоритетності такому засобу навчання як гра за змістом художніх творів.

**Методологічними засадами дослідження** виступили: положення про пріоритетну роль мови як національного джерела формування особистості; використання духовних і національних цінностей українського народу в мовленнєвій практиці; наукової теорії пізнання щодо взаємозв'язку та взаємообумовленості мови, мовлення й мислення; єдності мовленнєвого змісту і мовної норми; праці вчених, що аналізують вербальне спілкування з позицій комунікативної лінгвістики, психолінгвістики, теорії спілкування (Н.Арутюнова, Т.Ахутіна, А.Вежбицька, Дж.Гамперц, О.Леонт'єв, Дж.Серль); законодавчі акти й концепції розвитку мовної та дошкільної освіти в Україні.

**Теоретичні засади дослідження** склали праці філософів, що визначають різні аспекти мови й мовлення (М.Бахтін, М.Бердяєв, М.Волошин, О.Потебня, В.Соловйов, Ф.Філатов); педагогів з проблеми розвитку мови та мовлення (С.Русова, Є.Тихєєва, К.Ушинський); психологів і психолінгвістів про різні види діяльності і теорії мовленнєвої діяльності (Л.Виготський, Д.Ельконін, О.Леонт'єв, Г.Леушина, О.Лурія, Т.Піроженко, Л.Рубінштейн); лінгвістів і лінгводидактів щодо методики розвитку мовлення дошкільників (О.Аматьєва, А.Богущ, Н.Водолага, Л.Ворошніна, Н.Виноградова, Н.Гавриш, В.Захарченко, Т.Котик, Т.Ладиженська, Н.Луцан, І.Луценко, Л.Паламар, Е.Палихата, М.Пентилюк, Н.Савінова, В.Скалкін, Г.Чулкова, С.Хаджирадева, Л.Щерба).

**Методи дослідження:** теоретичні - аналіз і узагальнення наукової та методичної літератури з проблеми розвитку діалогічного мовлення дітей; діагностичне обстеження особливостей формування діалогічних умінь старших дошкільників; емпіричні - анкетування вихователів щодо виявлення їхнього

ставлення до проблеми формування діалогічних умінь дітей; аналіз навчально-виховних планів і чинних програм щодо з'ясування завдань формування діалогічних умінь старших дошкільників; спостереження за діяльністю дітей і педагогів дошкільних закладів у ході експериментальної роботи; педагогічний експеримент (констатувальний і формувальний) з формування діалогічних умінь дітей старшого дошкільного віку; статистичні - якісний і кількісний аналіз результатів експериментального дослідження.

**Базою дослідження** виступили дошкільні заклади №№ 6, 27, 29 м.Ялти, № № 15, 19, 23, 37 м. Євпаторії, „Сонечко”, „Зірочка”, „Світлячок” м. Саки, №№ 53, 64 м. Краматорська Донецької області. У дослідженні брали участь 300 вихованців дошкільних закладів, 150 з них - у формувальному експерименті. До анкетування було залучено 250 вихователів дошкільних закладів, батьків Автономної Республіки Крим та Донецької області.

**Наукова новизна і теоретична значущість одержаних результатів** полягає в тому, що вперше досліджено й науково обґрунтовано специфіку формування діалогічних умінь старших дошкільників в іграх за сюжетами художніх творів; виявлено критерії, показники й охарактеризовано рівні сформованості діалогічних умінь старших дошкільників; визначено педагогічні умови формування діалогічних умінь дітей старшого дошкільного віку в іграх за сюжетами художніх творів; уточнено поняття „діалог”, „діалогічне мовлення”, „діалогічні вміння”, „ігри за сюжетами художніх творів”; подальшого розвитку дістала методика навчання рідної мови дітей дошкільного віку.

**Практичне значення дослідження** полягає в розробці методики діагностики сформованості діалогічних умінь старших дошкільників, а також ігор за сюжетами художніх творів, спрямованих на розвиток діалогічних умінь дітей старшого дошкільного віку. Експериментальний матеріал може використовуватись у практиці роботи дошкільних закладів, у процесі підготовки вихователів дошкільних закладів у ВНЗ I-IV рівнів акредитації, в системі післядипломної освіти. Матеріали дисертаційного дослідження

впроваджувались у навчально-виховний процес дошкільних закладів освіти м.Краматорська (акт про впровадження № 112/ 02 - 10 від 16.01.2006 р.), м.Ялти (акт про впровадження № 85/ 418 від 20.02.2006 р.), м. Євпаторії (акт про впровадження № 1312/ 01-10 від 20.12.2005 р.), м. Саки (акт про впровадження № 75/ 385 від 22.11.2005 р.), м. Алушти (акт про впровадження № 35/ 110 від 26.01.2006 р.).

**Достовірність результатів дослідження** забезпечується теоретичною і методологічною обґрунтованістю його вихідних положень; використанням системи методів дослідження, адекватних його предмету, меті, завданням; якісним і кількісним аналізом експериментальних даних; дослідно-експериментальною перевіркою висунутої гіпотези, що забезпечило поряд із теоретичною розробкою проблеми її практичне втілення у практику роботи дошкільних закладів освіти, інститутів післядипломної освіти.

**Апробація матеріалів дослідження.** Матеріали дисертаційного дослідження доповідалися на всеукраїнській („Наступність і перспективність у навчанні між початковою школою та середньою ланкою освіти” - Херсон, 2005); Міжнародних („Розвиток освіти в поліетнічних регіонах” - Ялта, 2005; „Ціннісні пріоритети освіти у ХХІ столітті: орієнтири та напрями сучасної освіти” - Луганськ, 2005) конференціях; засіданнях кафедр педагогіки, української філології Республіканського вищого навчального закладу „Кримський гуманітарний університет” (м. Ялта), кафедр педагогіки та психології, методик дошкільної та початкової освіти, філологічних дисциплін Євпаторійського педагогічного факультету Республіканського вищого навчального закладу „Кримський гуманітарний університет” (м. Ялта).

Основні положення і результати дослідження викладено в 9 публікаціях автора, з них 4 - у фахових виданнях України, 1 - у співавторстві.

**Особистий внесок автора** в роботі у співавторстві полягає в розробці системи вправ і експериментальних конспектів занять, спрямованих на формування діалогічних умінь у дітей старшого дошкільного віку.

**Структура і обсяг дисертації.** Дисертація складається зі вступу, двох розділів, загальних висновків, списку використаних джерел і додатків. Загальний обсяг дисертації - 188 сторінок. У дисертації вміщено 1 схему, 2 діаграми, 15 таблиць, що займають 2 сторінки основного тексту. В списку використаних джерел 288 найменувань.



## РОЗДІЛ 1

### ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ДІАЛОГІЧНИХ УМІНЬ У ДОШКІЛЬНОМУ ДИТИНСТВІ

#### 1.1. Психологічні та лінгвістичні засади діалогічного мовлення

Логіка започаткованого дослідження вимагає з'ясування сутності таких дотичних нашій роботі понять, як-от: мовлення, спілкування, комунікація, діалог, діалогічне мовлення, мовленнєві вміння, діалогічні вміння. Поданий перелік наукових термінів спонукає скористатися принципом міждисциплінарних зв'язків і розглянути означені поняття з позицій психології (І.Гальперін, С.Кацнельсон, О.Леонтьєв, В.Панфілов, С.Рубінштейн, В.Ямницький) та лінгвістики (Т.Винокур, В. фон Гумбольдт, О.Земська, О.Сиротиніна, З.Тураєва, Л.Щерба, Л.Якубинський).

Виходячи з того, що діалогічне мовлення ми розглядаємо як засіб комунікації, що дозволяє встановлювати контакт одного з одним, спілкуватися, зіставимо такі поняття: „комунікація” - „мовлення”, „комунікація” - „спілкування”, „комунікація” - „діалог” з точки зору психології та лінгвістики.

Розглянемо, передусім, співвідношення понять „комунікація” та „мовлення”. Психологи визначають комунікацію як багатоаспектний процес конвергенції встановлення і розвитку контактів, зв'язків між суб'єктами, що породжуються диференціальними потребами в спільній діяльності, обміні інформацією, а також загальній розробці конкретного плану дій, пов'язаного зі спільністю завдань, планів, програм, проєктів (О.Леонтьєв, С.Рубінштейн). С.Рубінштейн зазначає, що комунікація здійснюється сигнальними, знаковими, вербальними засобами взаємодії суб'єктів та інтенціонується на значущотрансформаційні поведінкові реакції партнера; залежить від ситуативних чинників, суспільно - соціоісторичного досвіду суб'єкта, від того, як у процесі комунікації один суб'єкт розкривається - не розкривається для іншого. Вербальна функція комунікації необхідна для обміну інформацією, а

також для спільної діяльності, передачі знань, різних оцінних критеріїв, зорієнтованих на пошук і досягнення - відтворення моделей взаєморозуміння [220].

У лінгвістичному енциклопедичному словнику зазначається, що у процесі комунікації виникають різні типи ціннісно-цільових моделей: взаємоорієнтованої, що має за мету узгоджувати дії, різні ініціації двох та більше суб'єктів для організації спільної діяльності; взаємомотивної, що передбачає прагнення одного з суб'єктів збуджувати в іншого необхідні чуттєво-емоційні хвилювання; інформаційно-комунікаційної, мета та завдання якої базуються на встановленні контакту для передачі будь-яких повідомлень, обміну інформацією у відповідь на запитання-запит; продуційованні обміну думками, задумами, ідеями, рішеннями; контролью-стимуляційної, зорієнтованої на стимуляцію активності суб'єкта за комунікацією, що спрямовує його на виконання будь-яких дій, реалізацію ним планів-завдань; моделі взаєморозуміння, завдання якого корелюються адекватним сприйманням партнерів одне одним; моделі психовпливу, що полягає у трансформованні психостану, актів поведінки, соціоетичних орієнтацій суб'єкта, діяльній активності [151].

Оскільки будь-яка комунікація відбувається за допомогою мовних та немовних засобів, вона тісно пов'язана з мовленням. У лінгвістичному аспекті науковці (В.Виноградов, Б.Головін, Д.Розенталь, М.Теленкова) визначали мовлення як процес добору і використання засобів мови для спілкування з іншими членами певного мовного колективу; послідовність знаків мови, організована за її законами відповідно до потреб висловленої інформації; форму актуального існування кожної мови [46; 78; 219]. У межах нашого дослідження найбільш важливою є комунікативна функція мовлення, оскільки в експериментальній роботі ми звертаємося як до формування в дитини елементарних уявлень про звукову, лексичну, граматичну системи мовлення, так і до розвитку навичок діалогічного мовлення.

За визначенням психологів (І.Гальперін, О.Леонтьєв, С.Рубінштейн, В.Ямницький), мовлення - специфічний вид діяльності, що характеризується цілеспрямованістю, структурністю, планомірністю; включає такі структурні компоненти: мета й мотив, що надають йому певної спрямованості; дії та вчинки, засновані на тих чи інших мотивах, спрямовані на певну мету та викликають пошукову активність; уміння й навички, завдяки яким відбувається мовленнєва діяльність.

Важливим для нашого дослідження аспектом є культура мовлення та мовленнєвий етикет. Виходячи з визначення діалогічного мовлення, як розмови двох осіб, що спілкуються між собою, а також враховуючи загальний низький рівень мовленнєвої культури людей, ми вважали доцільним розглянути поняття „етикет”, „мовленнєвий етикет”, „діалогічний етикет”, „літературно-мовна традиція”. Зауважимо, що етикет і мовлення тісно пов’язані між собою. Етикет (від франц. *etiquette*) - чин, порядок, світський бік зовнішніх обрядів, умовна ввічливість; церемоніал; зовнішня обрядливість (В.Даль); у переносному значенні - форма поведінки, обходження, правила, прийняті в даному суспільстві (О.Ахманова). Практична значущість етикету полягає в тому, що він дає можливість людям без особливих зусиль використовувати вже готові форми загальноприйнятої ввічливості для спілкування на різних рівнях з різними групами людей.

Основою етикету є культура мовлення, що визначається науковцями як нормативність мовлення, відповідність вимогам, які ставляться до мови в даному мовному колективі у певний історичний період (Д.Розенталь); сукупність таких якостей, що найкраще впливають на адресата з урахуванням конкретних обставин і відповідно до поставлених завдань (Л.Введенська). Ми виходимо з визначення Б.Головіна, який розглядає культуру мовлення як сукупність та систему комунікативних якостей у різних співвідношеннях: мовлення - мова, мовлення - мислення, мовлення - свідомість, мовлення - дійсність, мовлення - адресат, мовлення - умови спілкування. Комунікативними якостями, на думку науковця, є правильність, чистота, багатство, логічність,

виразність, образність, доцільність, дієвість та доступність [78]. З практичного погляду культура мовлення - це бездоганне правильне володіння лексичними, граматичними, орфоепічними, стилістичними, фразеологічними нормами літературної мови, вживання нормативних наголосів у словах; уміння дотримуватися мовних закономірностей, “мовних ідеалів”, властивих лише цій мові. Про належний рівень культури мовлення свідчать її правильність (нормативність), адекватність, логічність, багатство, різноманітність, чистота, точність, естетичність, етичність, доречність (А. Загнітко, В.Іванішин, Л.Скворцов).

Важливим компонентом національної культури є мовленнєвий етикет, що визначається як система стандартизованих формул спілкування відповідно до соціальних ролей та ситуацій, за офіційних і неофіційних обставин, доброзичливе спілкування в ситуаціях звертання, знайомства, подяки, вітання, прощання, вибачення, компліменту (В.Гольдін); сукупність національно специфічних стійких формул мовленнєвого спілкування, прийнятих та визнаних суспільством для встановлення контакту зі співбесідником, спілкування в бажаній тональності (Є.Земська); регулюючі правила мовленнєвої поведінки (Н.Формановська).

Діалогічний етикет науковці розглядають як правила ведення діалогу для мовця і слухача (А.Загнітко, І.Дормачева). З-поміж правил для мовця виокремлюють: доброзичливе ставлення до співрозмовника, повагу до адресата; виявлення доречної у певній ситуації ввічливості; вміння дібрати тему для розмови, характерну для кожної ситуації, цікаву, зрозумілу партнерові; дотримання логіки розгортання тексту; добір мовних засобів відповідно до обраної тональності тексту, з орієнтацією не тільки на адресата, але й на ситуацію спілкування загалом, на офіційність або неофіційність ситуації. Правила для слухача включають уважне слухання мовця; доброзичливе, поважне, тактовне ставлення до мовця; перенесення до центру уваги мовця та його інтересів; уміння вчасно оцінити мовлення співрозмовника, погодитися чи не погодитися з ним, відповісти на запитання; намагатися не перебивати мовця,

не вставляти недоречних зауважень, не переводити власне слухання у говоріння [103]. За визначенням науковців, рідна мова та національна культура взаємопов'язані (А.Богущ, Н.Лисенко). Мова є „акумулятором, інтегратором культури” (О.Потебня). Рідне слово виховує національну психологію, національний характер, національну самосвідомість. К.Ушинський називає рідну мову народним педагогом [255, с.116].

На жаль, зараз у мовній практиці простежується втрата кращих мовленнєвих традицій, продовжує набирати силу процес „огрубіння” мовлення суспільства, що викликає занепад загальної культури. У мовленнєвій діяльності це виражається у збільшенні лексики зі зниженим емоційно-експресивним забарвленням, просторічних форм, вульгаризмів, жаргонізмів тощо. Проте українська мова надзвичайно багата словниковим складом, поетична, мелодійна, красива і співуча. Краса української мови відбита в чисельних фольклорних скарбах українського народу. Зазначимо, що становлення та розвиток українського діалогічного мовлення тісно пов'язані з різними видами театру, фольклорною традицією. За визначенням О.Ковальчука, традиція (від лат. *traditio* - передача, оповідання, переказ) - це те, що передається від покоління до покоління як загальноприйняте, загальнообов'язкове, перевірене минулим досвідом, визнане необхідним для забезпечення подальшого існування й розвитку індивіда, колективу, держави, суспільства [126].

На нашу думку, **літературно-мовну традицію** можна розглядати як відображення в мовних формах мовленнєвих традицій українського народу, ментальних уявлень українців, характерних для українського народу образів, образних, ідіоматичних висловів, мовних характеристик (особливих слів та висловів, пом'якшення приголосних, спрощення збігу приголосних).

У сюжетах художніх творів можна виділити такі національні риси діалогічного мовлення: вживання поетичних слів і словосполучень; пестливих слів; краса звукового складу української мови, яка зумовлюється тим, що вона має виразні чисті голосні й спрощує збіг приголосних; вживання ввічливих слів

на адресу людей старшого віку; поширене вживання вигуків; чисельні фольклорні скарби українського народу; тісний зв'язок з різними видами театру.

В останні роки поряд з поняттям „мовленнєва діяльність” з'явилося поняття „мовленнєве спілкування” (або „комунікативна діяльність”), яку психологи (О.Леонтьєв, Т.Піроженко) розглядають як особливий специфічний вид пізнавальної діяльності, у процесі якої відбувається взаємний обмін інформацією, думками, почуттями, способами поведінки, звичками; систему мовленнєвих актів, мовленнєвої поведінки, що забезпечує спілкування, взаєморозуміння між людьми; створює комунікативний контекст, у якому реалізуються мовленнєві акти [148; 203].

Зауважимо, що мовлення виникає з потреби в спілкуванні і досягає своєї мети лише при реальному задоволенні тієї потреби, тобто лише при наявності достатнього розуміння співбесідниками одне одного. Мовлення завжди спрямоване на слухача і служить для спілкування з ним. Задля того, щоб бути адекватним засобом спілкування, мовлення за різних умов має задовольняти вимоги і користуватися різноманітними засобами. З огляду на це вважали доцільним зіставити поняття „комунікація” - „спілкування”. Соціокультурна теорія комунікації, що базується на концепції Л.Виготського про інтеріоризацію соціального досвіду, О.Леонтьєва про діяльнісну основу особистості, К.Левіна про теорію групової динаміки, К.Ховланда про теорію переконання, Л.Фестингера про теорію когнітивного дисонансу, розглядає спілкування як символічний процес, що виробляє та відтворює окремі смисли, ритуали, соціальні структури (Дж. Дьюї). Вивченню мовленнєвого аспекту комунікації присвячені праці В.Гольдіна, Н.Жукової, Г.Ляміної, А.Максакова, Н.Новотворцевої, Д.Розенталя, Є.Смирнової.

Важливим є розуміння проблеми аналізу мовленнєвої комунікації, що становить синтез двох напрямів розгляду мовних явищ: з одного боку, це формування мовленнєвого висловлювання від думки людини через внутрішню схему висловлювання і внутрішнє мовлення до розгорнутого зовнішнього мовлення, з якого і складається мовленнєва комунікація; з іншого, - це перебіг

процесу сприйняття і розуміння мовленнєвого висловлювання, що починається зі сприйняття розгорнутого мовлення співрозмовника і через низку сходинок переходить до виділення суттєвої думки, а потім і всього смислу висловлювання. Науковці (Н.Жинкін, Г.Почепцов, В.Сорокін, О.Супрун) зазначають, що формування мовленнєвого висловлювання складається з мотиву та задуму. Мотивом мовленнєвого висловлювання може бути вимога; будь-яке звернення інформаційного плану, пов'язане з контактом; бажання ясніше сформулювати власну думку. Якщо жоден із цих мотивів не виникає, мовленнєве повідомлення не відбувається. До більш складних форм мовленнєвого висловлювання, що репрезентують спеціальний клас мовленнєвих комунікацій, на думку Н.Жинкіна, належать: діалогічне мовлення, бесіда, в якій беруть участь два суб'єкти; діалогічне мовлення, при якому відповідь не відтворює частину запитання і від суб'єкта вимагається самостійно сформулювати щось нове; самостійне монологічне мовлення, що може як виникати у відповідь на поставлене ззовні запитання, так і бути реалізацією задуму самого суб'єкта. Мотив є лише початковим чинником, що викликає процес мовленнєвого висловлювання [98]. Наступним етапом є задум висловлювання або “первинний семантичний запис”. Виникнення задуму є етапом, який визначає його зміст, коли тема висловлювання (те, про що йдеться) вперше відділяється від реми (того, що має ввійти до висловлювання). При цьому суб'єкт починає розуміти, як саме можна перетворити суб'єктивний смисл на систему розгорнутих і зрозумілих усім мовленнєвих значень. Тобто думка не втілюється у мовленні, а проходить низку етапів, формується чи “здійснюється у мовленні” (Л.Виготський).

Провідною формою протікання діалогу є безпосереднє спілкування, в якому вирішальну роль відіграє усне мовлення. Спілкування, опосередковане мовленням, виступаючи, з одного боку, умовою гармонізації особистості, водночас, є засобом досягнення цілей особистості, способом її життєдіяльності. Людині притаманна потреба у спілкуванні - взаємодія з іншими людьми. Отже,

потреба в діяльнісному спілкуванні є характерною специфічною людською потребою (В.М'ясищев, Л.Петровська).

Феномен спілкування вивчався представниками філософії, соціології, психології, педагогіки, фізіології (Б.Ананьєв, А.Арушанова, Е.Берн, Н.Богуславська, А.Бодалєв, Л.Виготський, Н.Волкова, В.Давидов, А.Добрович, І.Зимня, В.Кан-Калік, Н.Клюєва, М.Лісіна, А.Мудрик, А.Петровський, А.Рузька). Спілкування розглядається науковцями як взаємодія людей, спрямована на узгодження та об'єднання зусиль з метою налагодження відносин та досягнення спільного результату (М.Лісіна); складний, багатоплановий процес встановлення й розвитку контактів між людьми, що породжується потребами в спільній діяльності та містить обмін інформацією, вироблення єдиної стратегії взаємодії, сприйняття і розуміння іншої людини; взаємодія суб'єктів, що здійснюється знаковими засобами, викликана потребами в спільній діяльності, спрямована на значну зміну в стані, поведінці та особистісно-сміслових особливостях партнера; складний, багатогранний процес, який може бути, водночас поданий як процес взаємодії індивідів, інформаційний процес, ставлення людей одне до одного, процес співпереживання та взаєморозуміння (М.Соковнін); усвідомлений вплив на однолітка, що включає: зорове сприймання партнера, певну усвідомлену мету, наполегливість у досягненні мети та пошук вдалих дій; відмову від спілкування після досягнення мети (Дж.Брунер). Цей особливий вид діяльності має мотиви, предмет, зміст, засоби, результат. За Дж.Брунером, у процесі спілкування складаються суб'єктно-суб'єктивні відносини, оскільки кожен його учасник виступає суб'єктом, виявляючи активність, що адресується особистості іншої людини, час від часу висловлюючи їй своє ставлення та сприймаючи ставлення партнера до себе [284].

Щодо технології спілкування, то в простішому випадку - це обмін інформацією, в якому беруть участь: комунікатор (суб'єкт, що передає інформацію); комунікант (реципієнт - суб'єкт, що приймає інформацію); власне інформація, що складається з трьох частин: когнітивної - відомостей про об'єкт,



що обговорюється, індексальної - відомостей про комунікатора, регулятивної - відомостей про хід спілкування, його початок і завершення; комунікативне поле (ситуація в цілому, простір, де відбувається спілкування); засоби та канали комунікації. Г.Почепцов виокремлює три сторони процесу спілкування: соціально - перцептивна (сприймання та розуміння іншої людини); інтерактивна (міжособистісна взаємодія) і комунікативна (передача інформації) [209].

Досліджуючи проблему спілкування, науковці (А.Добрович, Б.Ломов, С.Якобсон) відзначають, що найвищим рівнем спілкування є діалогічний тип, найбільш оптимальний з точки зору організації, який володіє максимальним розвивальним, виховним, творчим потенціалом. Діалогічне спілкування розглядають з погляду змінної - постійної позиції “я - мовця” і “ти - слухача” (А.Добрович). Діалог утворюється зміною ролей “я” і “ти”, що організовує текст як суму реплік. Існує своєрідний зв'язок “я” (адресанта) і “ти” (адресата). За кількістю учасників розрізняють спілкування міжособистісне (особисте) - масове. Кількісні відношення “один - один” і “один - декілька” призводять до міжособистісної комунікації, відношення “один - багато” – до масової (радіо, преса, телебачення). Першою і головною “внутрішньою” умовою такого спілкування є особистісні взаємовідносини між людьми - центральний компонент у структурі спілкування. Такий вид відносин характеризує перш за все відносини рівноправних суб'єктів, рівноцінних партнерів у спілкуванні.

Як справедливо зазначає Т.Винокур, первинною природною формою мовленнєвого спілкування є діалогічне мовлення, що складається з обміну висловлюваннями, для яких характерні запитання, відповідь, доповнення, пояснення, заперечення, репліки [48].

На думку О.Лурії, усне діалогічне мовлення має своєрідну граматичну структуру та відрізняється від монологічного мовлення тим, що воно може не впливати з готового внутрішнього мотиву, задуму чи думки, оскільки в усному діалогічному мовленні процес висловлювання розподілений між двома людьми - тим, хто запитує, і тим, хто відповідає. З-поміж особливостей усного

діалогічного мовлення науковець виділяє такі: той, хто відповідає на запитання, вже знає, про що йдеться, і це знання спільної теми має вирішальне значення; знання ситуації, яка визначає граматичну будову усного діалогічного мовлення; співрозмовник має можливість увести в мовлення поруч з мовними компонентами, вираженими у граматичних структурах, ще низку позамовних компонентів (міміку, жести, засоби інтонації, паузи); значна граматична неповність [155].

У словнику лінгвістичних термінів О.Ахманової діалогічне мовлення визначається як форма мовлення, при якій відбувається безпосередній обмін висловлюваннями між двома або декількома особами. Умови, в яких відбувається діалогічне мовлення, визначає низка особливостей, до яких належать: стислість висловлювання, широке використання немовних засобів спілкування (міміка, жести), значна роль інтонації, різноманітність особливих речень неповного складу, вільне від суворих норм книжного мовлення синтаксичне оформлення висловлювання, домінування простих речень. Одиницею навчання діалогічного мовлення є діалогічна єдність (мікродіалог) - декілька реплік, пов'язаних за змістом і формою [15].

Згідно з принципами та постулатами мовленнєвого спілкування виокремлюють два основні типи мовленнєвої взаємодії: співробітництво та конфронтацію, які свідчать про співпадання або неспівпадання інтересів і цілей комунікантів, що відображено в двох моделях діалогу: кооперативній та конфліктній. У моделях діалогу формалізуються різні аспекти або компоненти взаємодії: учасники, об'єкт, мета і завдання, механізм взаємодії, її характер, динаміка, координація дій, зміна ролей, контекст і ситуація взаємодії (М.Бахтін, Т.Винокур, І.Горелов, В.Гумбольдт, А.Добрович, О.Казарцева, Л.Крисін, О.Леонтьєв).

Розглянемо лінгвістичні характеристики діалогу. На думку низки науковців, основні властивості лексико-синтаксичної організації розмовного мовлення знаходять найбільш повне вираження в її діалогічній формі

(Т.Винокур, Е.Земська, О.Сиротиніна, Л.Щерба, Л.Якубинський). Цим, на нашу думку, зумовлений взаємозв'язок комунікації та діалогу.

Діалог був широко розповсюдженою формою філософських і наукових праць античності та Нового часу (Г.Галілей, Д.Дідро, Ксенофонт, Платон). Основи вивчення діалогу заклали такі відомі лінгвісти як В.Виноградов, В.Волошинов, Л.Щерба, Л.Якубинський. У роботах науковців (М.Бахтін, В.Виноградов, В.Волошинов, Л.Щерба, Л.Якубинський та ін.) розглядається сутність понять „діалог”, „діалогічне мовлення”, їх лінгвістичні та екстралінгвістичні особливості, важливі з точки зору методики навчання діалогічного мовлення. У подальшому їхні ідеї розвинено в таких напрямках, як: визначення специфічних особливостей діалогу (М.Балабайко, А.Величук, М.Дем'яненко, С.Кисла, К.Лазаренко); класифікація діалогів (Н.Арутюнова, Ш.Баллі, Г.Бирдіна, Е.Галкіна-Федорчук, С.Кисла, М.Пентиліук, О.Соловійов, А.Холодович, С.Шатілов); композиційна структура діалогу (Н.Гез, Н.Ляховицький, А.Орлова, Н.Шведова). До сьогодні дискусійними залишаються питання щодо визначення сутності поняття діалог (Л.Баткін, М.Бахтін, А.Величук, М.Каган, Г.Кучинський та ін.).

Розглянемо сутність та структуру діалогу, який виникає у вільному мовленнєвому спілкуванні і є базою для природного розвитку граматичних навичок, збагачення словника, набуття навичок зв'язного мовлення. У лінгвістичному енциклопедичному словнику діалог визначається як бесіда декількох людей з метою запитати про щось і спонукати до відповіді, збудити до будь-якої дії; низка реплік. Кожна окрема репліка учасників діалогу не має завершеного смислу, але всі вони сприймаються в “діалогічній єдності”. Повноцінним діалогом є не просто обмін інформацією, а така взаємодія партнерів, при якій вони поважають одне в одному особистість, тобто особистісне спілкування, обмін почуттями, хвилюваннями, пошук взаєморозуміння [151]. У літературознавчому словнику-довіднику зазначається, що діалог - це переговори, контакти між двома країнами, сторонами; конкретне втілення мови, форма мовленнєвого спілкування, сфера вияву мовленнєвої

діяльності людини й, нарешті, сама форма існування мови [154]. За „Словником лінгвістичних термінів” О.Ахманової діалог визначається як одна з форм мовлення, за якою кожне висловлювання прямо адресується співрозмовнику і виявляється обмеженим безпосередньою тематикою розмови [15]. Дане визначення підкреслює важливу сторону організації діалогу як форми мовлення (наявність адресата, спільна тематика висловлювань, розмовність).

Більш вузьке розуміння діалогу пов'язано з безпосереднім мовленнєвим спілкуванням; діалог розглядається як форма усного мовлення, розмова двох чи декількох осіб; вид мовлення, який характеризується ситуативністю (залежно від умов розмови), контекстуальністю (обумовленість попередніми висловлюваннями), мимовільністю й низькою організованістю (незапланованим характером); функціональний різновид мови, що реалізується в процесі безпосереднього спілкування між співбесідниками та складається з послідовного чергування стимулюючих і реагуючих реплік; поперемінний обмін репліками двох чи більше людей; у широкому розумінні реплікою вважається також відповідь у вигляді дії, жесту, мовчання (В.Лесин, О.Пулинець).

Починаючи з дев'яностих років минулого століття, лінгвістичні словники, довідники та енциклопедії визначають діалог ширше, з урахуванням діалогічної теорії М.Бахтіна та його послідовників. У лінгвістичному енциклопедичному словнику діалог, або діалогічне мовлення, визначається як форма (тип) мовлення, що полягає в обміні висловлюваннями-репліками, на мовний склад яких впливає безпосереднє сприймання, що активізує роль адресата в мовленнєвій діяльності адресанта [151]. Для діалогічного мовлення типовим є змістовий (запитання - відповідь, згода - заперечення) і конструктивний зв'язок реплік. Дане визначення включає не лише наявність адресата і адресанта, формальну і змістовну єдність реплік, але і конструктивний момент - формування мовного складу висловлювання адресанта під впливом адресата.

В основі будь-якого діалогу лежать різні висловлювання, комбінування яких змістовно складає його сутність (Е.Палихата). Розповсюдження набуло

розуміння діалогу як гри, його опису в когнітивному аспекті і з точки зору реалізації певного плану, інтенцій або мети. Іntenціональні моделі діалогу розглядають взаємодію як процес, орієнтований на реалізацію плану, інтенцій партнерів або досягнення мети, а інформаційні моделі дають уявлення про взаємодію як процес обміну інформацією між учасниками діалогу. Ці два типи моделей діалогічної взаємодії реалізуються в мовній структурі діалогу, аналізуючи, як у першій моделі необхідно ідентифікувати іntenціональний стан партнерів у термінах їх цілей, а в другій - обмежитися лише інформацією (за принципом її релевантності). М.Бахтін зазначає, що незалежно від того, яка сторона організації діалогу формалізується в моделі, всі вони засновані на одному з двох підходів до розуміння взаємодії: класичному (Декарт), який полягає в тому, що будь-які взаємодіючі елементи розглядаються як окремі, незалежні сутності; сучасному (М.Бахтін), основу якого складає розуміння взаємодії як процесу, що створює єдність взаємозалежних та доповнюючих одне одного суб'єктів [22].

Як справедливо підкреслює Е.Палихата, основні постулати теорії діалогу зводяться до такого: діалог - це форма існування мови, пов'язана з її соціальною природою та комунікативною функцією; діалогічне спілкування -сфера прояву мовленнєвої діяльності людини; мовленнєве спілкування в формі діалогу - конкретне втілення мови в її специфічних засобах, певна мовленнєва структура [189].

Характеристика діалогу включає такі аспекти: діалог - це співпраця, оскільки дві або більше сторін разом працюють для досягнення особливого розуміння. В діалозі один учасник слухає іншого, щоб зрозуміти, дійти згоди; кожен пропонує на обговорення свою ідею, знаючи, що думки інших людей допоможуть її покращити; шукає основоположні узгодження, сильні сторони в позиціях інших. Вихідні положення діалогу розкриваються для їх переоцінки. Діалог розширює світогляд і може змінити точку зору учасника; викликає самоаналіз своєї власної позиції; відкриває можливість досягнення кращого рішення; створює відносини відкритості змінам та помилкам; закликає

тимчасово утримуватися від вираження своїх переконань; включає справжню турботу про іншу людину, виключає образи та відчуження; виходить з того, що у багатьох людей є частина відповіді, а разом із тим вони можуть скласти ці частини в робоче розв'язання питання.

Низка науковців (Н.Арутюнова, М.Дем'яненко, С.Кисла, К.Лазаренко, А.Холодович) виокремлює декілька підходів до класифікації діалогів: функціональний, модально - диктальний, діяльнісний. У функціональному підході критерієм класифікації є характер протікання діалогу та його зовнішня форма. У межах означеного підходу виділяють: діалог-розпитування, діалог-бесіду, діалог-диспут, діалог-суперечку (М.Дем'яненко, К.Лазаренко, С.Кисла). У межах модально - диктального підходу виокремлюють: діалог-розпитування, діалог-з'ясування, діалог-уточнення, діалог-полеміку, діалог-унісон (Н.Арутюнова). У діяльнісному підході виділяють: діалог-пояснення, діалог-договір, діалог, що передає переживання почуттів людини, діалог-суперечку, ситуативно-обумовлений діалог, бесіду - обмін враженнями, бесіду-обговорення (А.Холодович).

Деякі вчені підставою для класифікації діалогів визнають: ступінь готовності - повністю готовий, заучений діалог; частково трансформований і власний, що утворюється на основі знайомих реплік; цільову спрямованість - цільові та вільні діалоги; кількість учасників - парні та групові (С.Шатілов).

Діалог характеризується зверненістю до кожної людини як до неповторної індивідуальності (Т.Флоренська). В основі діалогу лежить діалогічна єдність: вираження думок та їх сприйняття, реакція на них, що знаходить відображення у структурі цього акту мовлення. Діалог складається з взаємопов'язаних реплік співрозмовників. Основними ознаками діалогу є: намір, цілеспрямованість, правила ведення розмови. Цілеспрямованість мовленнєвої дії в діалозі – це наявна чи прихована мета мовця (слухача) (повідомлення про щось, питання, наказ, порада, обіцянка). Для того, щоб досягти своєї мети, кожен із співрозмовників реалізує свій намір, спонукаючи партнера до певних мовленнєвих дій. Необхідними для діалогу є правила ведення розмови:

повідомлення подається певними порціями; відповідає темі розмови; співрозмовники роблять мовлення зрозумілим, послідовним. Існує типовий набір смислових частин розмови: встановлення контакту зі співрозмовником (зоровий і мовленнєвий); початок розмови; розвиток теми (реакція співрозмовника і репліки); кінцівка розмови.

Наголошуючи на необхідності зворотного зв'язку слухача з мовцем під час ведення діалогу, науковці (Н.Жинкін, Г.Почепцов) виділяють такі форми: 1) нове висловлювання, що може бути як негайним, так і відкладеним: репліка чи розгорнуте висловлювання у діалозі, бесіді, дискусії; лист-відповідь у листуванні, дискусійна стаття у газеті тощо; 2) дія, викликана сприйнятим мовленням: негайне виконання прохання чи наказу, утримання від будь-яких дій як результат сприйнятого висловлювання тощо; 3) внутрішній результат сприйняття - результат конкретних мовленнєвих актів [100; 210].

З-поміж правил спілкування психологи (О.Дьяченко, Т.Лаврентьева, Р.Немов, А.Петровський, М.Ярошевський) виокремлюють такі: правило говорити мовою партнера та вияв поваги до партнера. Перше правило має як психологічний, так і лінгвістичний характер, оскільки мова має бути зрозумілою всім суб'єктам спілкування, а мовлення відіграє важливу роль не лише в спілкуванні людей, але й у сприйманні однієї людини іншими. Щодо другого правила, то це один із важливіших, фундаментальних принципів конструктивної міжособистісної взаємодії, що може бути реалізований як вербальними, так і невербальними засобами (О.Казарцева).

Сутність діалогу зводиться до його конститутивної ролі в пізнанні та самопізнанні: в діалозі відбувається не обмін готовими, внутрішніми смислами, а залучення до процесу спільного створення нового смислу, що перетворює й учасників процесу, і їх життєвий світ. Діалогічна концепція мови М.Бахтіна розглядається як діалог-суперечка з монологічною концепцією мови Ф. де Сосюра. Ці дві моделі являють мову антонімічно: з одного боку, - як статичну структуру, „набір інструментів”, що є в будь-якого промовця, яким він користується за певними правилами; з іншого боку, як динамічний,

інтерсуб'єктивний процес, в якому відбувається становлення мови і самого промовця. На семіотичному рівні принципова різниця в цих підходах полягає в тому, що розв'язується питання про умови вияви мовних знаків, оскільки розуміння мови як єдності форми та змісту однакові в М.Бахтіна і Ф. де Сосюра. Для М.Бахтіна знаки не існують самостійно, поза спільною соціальною діяльністю людей. Вони виникають лише як частина цієї діяльності, в межах якої використовуються для заміщення будь-чого іншого, як посередники, „medium”. М.Бахтін рішуче заперечує розуміння мови як „абстрактної системи знаків” і розглядає референціальну сторону знака в широкому контексті соціальної практики. На думку М.Бахтіна, буття не просто відображається знаками, а преломляється в них, схрещенням різноспрямованих соціальних інтересів у межах одного знакового колективу [22].

Безпосереднім попередником М.Бахтіна є М.Бубер, який викладає основну ідею філософії діалогу: Я - не субстанції, а відносини з Ти, завдяки чому здійснюється природне призначення людини. Буття розуміється ним як діалог між Богом та людиною, людиною і світом. Стосунки між Я і Ти розглядаються не як суб'єктивна подія, оскільки Я не суб'єктивує Ти, а зустрічає його. Поняття „між” підкреслює розрив як особливу дистанцію між Я і Ти, що є тим місцем, де реалізується справжнє буття людини діалогічної, розкриваються риси особистості, які не зводяться до її ментальних, фізичних, психічних властивостей. Отже, в теорії діалогу перероблено ідеї, пов'язані з участю мови в спілкуванні, пізнанні світу, становленні свідомості особистості. Діалог являє собою співпрацю, коли співрозмовники працюють разом для досягнення особливого розуміння (М.Бахтін, І.Горелов, Н.Жинкін, Ф.де Сосюр, Т.Флоренська).

Праці вчених-лінгвістів (А.Балаян, Т.Винокур, О.Земська, М.Міхліна, І.Святогор, О.Сиротиніна, Л.Якубинський та ін.) висвітлюють структурно-синтаксичні та функціональні особливості діалогічного мовлення. Діалогічне мовлення безпосередньо звернене до слухачів, а тому і не піддається додатковій обробці. Неофіційність, невимушеність, безпосередність спілкування роблять



діалогічне мовлення явищем рухливим та дуже варіативним (Е.Палихата). Специфічною рисою усного діалогічного мовлення є те, що воно може й не виходити з готового внутрішнього мотиву, задуму або думки. Під час діалогу мотив, що збуджує до висловлювання, міститься не у внутрішньому задумі самого суб'єкта, а в запитанні водночас як відповідь на це запитання виходить із заданого співбесідником запитання. Відповідаючи на запитання, людина вже знає, про що йдеться (Т.Винокур, Л.Якубинський).

Отже, за своєю структурою діалог - явище мовленнєве. Проте, мовленнєва структура, мовленнєві механізми, що забезпечують реалізацію діалогу як засобу спілкування, виділяють та актуалізують суб'єктну позицію дитини, підвищують виховний потенціал педагогічної взаємодії на даний момент, майже не розроблені. Діалогічне спілкування являє собою не будь-який один вид мовленнєвої діяльності його учасників, а мовленнєвий акт (обмін інформацією), в якому говоріння і слухання нерозривно пов'язані.

Для методики розвитку мовлення надзвичайно важливим є визначення мовної здібності, яку психологи (Л.Виготський, О.Запорожець, С.Рубінштейн) розглядають як відображення системи мови у свідомості мовця. Мовленнєвий досвід людини не тільки підкріплює будь-які умовнорефлекторні зв'язки, а призводить до появи мовленнєвого механізму або мовленнєвої здібності. Цей механізм формується у кожної людини на основі природжених психофізіологічних особливостей організму та під впливом мовленнєвого спілкування. Мовна здібність - це сукупність мовленнєвих навичок і вмінь, сформованих на основі природжених передумов. Розвивати мовну здібність - це означає розвивати комунікативно-мовленнєві вміння і навички (Л.Виготський, О.Леонтьєв).

Охарактеризуємо поняття „мовленнєві вміння” та „діалогічні вміння”. У психологічній літературі існує чимало різних визначень поняття „вміння”, а саме: здібність до мобілізації досвіду; активний синтез навичок; якісно новий ступінь володіння системою психічних і практичних дій; регулювання дій” (О.Леонтьєв, О.Лурія).

Мовленнєве вміння - використання „мовних механізмів з різною метою спілкування”; особлива здатність людини, яка стає можливою в результаті розвитку мовленнєвих навичок (О.Леонт'єв); здатність керувати мовленнєвою діяльністю в умовах розв'язання комунікативних завдань спілкування (Є.Пасов).

Психологи виділяють чотири види мовленнєвих умінь: вміння говорити, тобто викладати свої думки в усній формі; вміння аудіювати, тобто розуміти мовлення в його звуковому оформленні; вміння викладати свої думки в письмовій формі; вміння читати, тобто розуміти мовлення в його графічному зображенні (О.Леонт'єв).

Є.Пасов називає шість основних якостей уміння: цілеспрямованість, динамічність, продуктивність, інтегрованість, самостійність, ієрархічність. Діяльнісний підхід до розвитку мовлення дає змогу визначити мовленнєве вміння через поняття „управління”, в якому передаються всі характеристики уміння, а також його функціональна, діяльнісна спрямованість. Саме наявність в умінні всіх його якостей - цілеспрямованості, динамічності, продуктивності, самостійності, інтегративності та ієрархічності - роблять його здатним до керування мовленнєвою діяльністю. Отже, мовленнєве вміння можна розглядати як здатність керувати мовленнєвою діяльністю в умовах розв'язання комунікативних завдань спілкування. Автор виокремлює п'ять груп умінь усного спілкування: власне мовленнєві, вміння мовленнєвого етикету (вітання, звернення, знайомство, запрошення, прохання, порада, пропозиція, згода і відмова, скарга, уточнення, співчуття, комплімент, подяка), вміння невербального спілкування (жести, міміка, рухи, дії), вміння спілкуватися у різних організаційних формах спілкування (планування спільних дій, інтерв'ю, обговорення результатів діяльності, дискусії, бесіди), вміння спілкуватися на різних рівнях (у парі, групі, на заняттях). Власне мовленнєві вміння об'єднують вміння вступати у спілкування, підтримувати й завершувати його; проводити свою стратегічну лінію, враховувати компоненти ситуації спілкування, прогнозувати його результат; перепитувати співрозмовника, захоплювати і

підтримувати ініціативу спілкування, говорити виразно, виражати основні мовленнєві функції, висловлюватися логічно і зв'язно, продуктивно, цілісно, самостійно, експромтно, в нормальному темпі, переказувати почуте, передбачати майбутнє [194].

Формування мовленнєвих умінь у результаті наслідування за Е.Палихатою вміщує: засвоєння нових слів, словосполучень, реплік, мікродіалогів з метою їх правильної вимови; відтворення діалогів дітьми, коли необхідно повторити прослуханий діалог, вимова за зразком; розуміння та засвоєння дітьми інтонаційної оформленості репліки, діалогічної єдності, діалогу, в якому педагог вимовляє необхідне висловлювання для того, щоб дитина повторила його, копіюючи інтонаційний зразок [190].

Деякі науковці наголошують на необхідності розвитку таких мовленнєвих умінь: правильно структурно та інтонаційно оформлювати мовлення, користуватися різними схемами побудови бесіди; поєднувати в процесі мовлення різноструктурні репліки з умінням переключатися з однієї структури на іншу; у відповідях виходити не з мовної форми, стимулюючої репліки, а з ситуації спілкування; висловлювати суб'єктивно-модальне, особистісне ставлення до висловлюваного; володіти механізмом внутрішньоструктурних зв'язків (Л.Єфіменкова, Т.Клементьєва, Б.Монк). Мовленнєві вміння, як система, включають три підсистеми: граматичну, лексичну, вимовну.

Тісно пов'язані з мовленнєвими вміннями мовленнєві навички. За О.Леонтьєвим, мовленнєві навички - це механізм, що оформлює певним чином мовні явища як зовнішні - вимова, розчленування, так і внутрішні - добір потрібних слів, відмінка, роду, числа тощо; мовленнєва дія, що досягла досконалості; здатність оптимально здійснювати будь-яку операцію [148]. Навички, як складові компоненти вміння, мають володіти основними якостями, притаманними їй умінню. Лише в цьому випадку вони можуть бути передумовою функціонування вміння, його основою. Лінгвістичний аспект визначає ті рівні мовленнєвих одиниць, які функціонують або на основі вміння, або на основі навички. Навичкам властива стійкість та здатність до переносу в

нові умови. Будь-які мовленнєві навички, щоб бути умовами мовленнєвої здібності та функціонувати як її основа, мають володіти системою якостей якот: автоматизованість, стійкість, гнучкість, „свідомість”, відносна складність тощо. Автоматизованість є тією якістю, що забезпечує швидкість, плавність, економічність мовленнєвої дії (навички), готовність до включення і низький рівень напруженості. Життєво необхідною якістю мовленнєвої навички є гнучкість, яку можна розглядати в двох планах: готовність включатися до нової ситуації; здатність функціонувати на основі нового мовленнєвого матеріалу. Гнучкість не надається навичці після напрацювання інших якостей, а формується в процесі створення автоматизованості та стійкості за рахунок використання вправ певного характеру (С.Рубінштейн).

Отже, навичка - це здібність здійснювати відносно самостійні дії в системі свідомої діяльності, яка завдяки наявності повного комплексу якостей стала однією з умов виконання діяльності. Кожна з навичок як дія складається з двох тісно взаємопов'язаних операцій у межах однієї навички або між різними типами навичок. Лексичні, граматичні навички, навички вимови в сукупності складають операційний рівень уміння. Проте, власне мовленнєве вміння – це мотиваційно - мислительний рівень.

Ієрархія мовленнєвого вміння може бути подана, перш за все, двома основними рівнями: операційним (основа навичок) та мотиваційно - мислительним (власне вміння), в кожному з яких внаслідок процесу становлення утворюються підрівні. На операційному рівні виділяють: операції, навички та ланцюжок навичок, що утворюється за рахунок підвищення ступеня автоматизованості елементів системи, їх стійкості в результаті спільного функціонування та їх з'єднання з іншими. На мотиваційно - мислительному рівні виокремлюють підрівень якостей уміння, окремі взаємообумовлені сфери емоційно-вольову та інтелектуально-пізнавальну (Л.Виготський, Н.Жинкін, О.Леонтьєв).

Мовленнєвому вмінню як самостійному явищу притаманні такі якості: цілеспрямованість, продуктивність, самостійність, динамічність, інтегрованість, ієрархічність (О.Леонт'єв, О.Лурія, С.Рубінштейн).

Під динамічністю розуміють здатність мовленнєвого вміння до переносу. В цьому смислі динамічність уміння близька до гнучкості навички. Водночас, якщо гнучкість навички забезпечує її перенос до аналогічної, подібної ситуації, то динамічність забезпечує промовцю його мовленнєву діяльність у будь-якій новій ситуації спілкування. Інтегрованість слід розуміти як якість „спаяності” навичок. У мовленнєвому вмінні інтегруються: навички різного типу; різного ступеня і рівня автоматизованості, стійкості, гнучкості, складності; автоматизовані та неавтоматизовані компоненти (життєвий досвід, знання, емоційна сфера). Отже, інтеграція відбувається і в середині рівнів (операційно й мотиваційно - мислительного) і між ними. Оскільки мовленнєве вміння – новий якісний рівень, то завдяки інтеграції вміння періодично переходить на більш високі щаблі (О.Лурія).

Оскільки саме за допомогою мовлення відбувається комунікація, спілкування людей одне з одним необхідним стає оволодіння комунікативними та комунікативно-мовленнєвими вміннями, що означає: вміння правильно (адекватно ситуації) обрати стиль мовлення, підпорядкувати форму мовленнєвого висловлювання завданням спілкування, вживати найбільш ефективні (для поставленої мети і відповідних умов) мовні й немовні засоби спілкування.

Окрему групу становлять діалогічні вміння. Науковці виділяють декілька груп діалогічних умінь: адресованість мовлення співбесіднику; привертання його уваги до себе; звертання в доброзичливій формі; вміння розпитувати співбесідника про щось; одержувати необхідну інформацію (Л.Горбунова).

Діалогічні вміння ми визначаємо у декількох аспектах: як фонетичні, граматичні, лексичні, комунікативні вміння. Фонетичні вміння сприяють кращому розумінню одне одного під час діалогу, оскільки передбачають два взаємопов'язаних процеси: розвиток фонематичного слуху та артикуляцію

звуків. Їх розвитку сприяють ігрові методи та прийоми: ігри та вправи на розвиток мовного дихання, мовного слуху, мовнорухового апарату, рухливі ігри із звуконаслідуванням тощо.

Грамотичне вміння (за К.Крутії) - це мовна дія, яка здійснюється за оптимальними параметрами: відсутність спрямованості свідомості на форму виконання дії; випадіння проміжних операцій, тобто редукованість, згорнутість дій; відсутність напруженості і швидкої втомлюваності тощо. Провідними прийомами формування грамотично правильного мовлення є: мовленнєвий зразок, пояснення, вказівка, порівняння, повторення, створення проблемних ситуацій, підказування необхідної грамотичної форми, виправлення помилок, запитання оцінного характеру, прийом постановки запитань, залучення дітей до виправлення помилок [138].

Тривалість і змістовність діалогу тісно залежить від багатства лексичного запасу, вміння добирати влучні слова. На розвиток лексичних умінь спрямовані такі методи та прийоми як-от: імітація, розмова (бесіда), переказ, розповідання; сюжетно-рольові та режисерські ігри, ігри-драматизації; експериментування зі словами (вгадати слово за початковим складом; продовжити низку, використовуючи останній склад попереднього слова як початок для наступного тощо).

Виходячи з визначення діалогу як розмови двох або декількох осіб, наголосимо на значущості комунікативних умінь, тобто вмінь встановлювати контакт, розпочинати та підтримувати розмову. З-поміж комунікативних умінь можна виділити такі: уважно слухати і правильно розуміти думку, виражену співрозмовником; формулювати власне судження, правильно виражати його засобом мови; змінювати вслід за думками співрозмовника тему мовленнєвої взаємодії; підтримувати певний емоційний тон; слухати власне мовлення, вносити необхідні зміни. Комунікативні вміння сприяють вживанню засвоєних фонетичних, грамотичних, лексичних умінь у вільному мовленнєвому спілкуванні.

Отже, огляд психологічних та лінгвістичних джерел дає змогу простежити тісний взаємозв'язок дефініцій „мовлення”, „спілкування”, „комунікація”, „діалогічне мовлення”, „діалог”. Усвідомлення різних підходів до визначення та класифікації діалогу, його сутності і структури, а також психологічні та лінгвістичні тлумачення понять „діалог”, „мовленнєві вміння” слугувало підґрунтям для визначення діалогічних умінь.

Логіка подальшого дослідження вимагає розгляду лінгводидактичного аспекту діалогічного мовлення. До аналізу особливостей підходів, методів, прийомів, засобів щодо розвитку діалогічного мовлення дошкільників перейдемо в наступному параграфі.

## **1.2. Діалогічне мовлення як лінгводидактична проблема**

Розглядаючи діалогічне мовлення як лінгводидактичну проблему, вважаємо за доцільне виокремити декілька ліній аналізу. По-перше, необхідно зупинитися на висвітленні підходів до проблеми розвитку діалогічного мовлення: комунікативно-діяльнісного, культурологічного, особистісно орієнтованого. Наступна лінія аналізу присвячена висвітленню принципів, форм, методів, прийомів та засобів розвитку діалогічного мовлення. Третя лінія передбачає огляд дисертаційних досліджень щодо проблеми розвитку діалогічного мовлення дошкільників. Остання лінія аналізу розкриває особливості розвитку діалогічного мовлення в різних вікових групах взагалі та у дітей старшого дошкільного віку зокрема.

За сучасних умов змінилися напрями та пріоритети мовленнєвого розвитку дошкільників, підходи до навчання дітей рідної мови. Пріоритетним напрямом сучасної дошкільної лінгводидактики є реалізація комунікативно - діяльнісного підходу до навчання дітей рідної мови, розвитку мовлення, що забезпечується при дотриманні таких умов як-от: діяльнісний характер організації процесу засвоєння мовних засобів, здійснення мовленнєвого розвитку в різних видах дитячої діяльності. Найчастіше цей аспект реалізується через збагачення

словника дітей новою лексикою, пов'язаною з конкретною діяльністю. Менше уваги приділяється розвитку комунікативних умінь, наприклад, тому, як досягти мовленнєвої взаємодії у спільній діяльності: ввічливо звернутися, запропонувати товаришеві допомогу, дати пораду, висунути певну пропозицію, спонукати до спільних дій або тактовно висловити незгоду, довести, що справу можна залагодити інакше. Введення вихователем завдань з розвитку мовленнєвої комунікації у процес організації різних видів дитячої діяльності, сприяє формуванню в дошкільнят умінь застосовувати засвоєні на заняттях мовні засоби, правила мовленнєвого етикету в реальних життєвих ситуаціях спілкування та практичної взаємодії (М.Алексєєва, О.Артемова, А.Богущ, А.Гончаренко, Е.Короткова, В.Скалкін, В.Яшина). Діяльнісний підхід до процесів навчання мови і розвитку мовлення є одним із провідних і визначальних у розробці методик роботи з дошкільнятами (Н.Кравець, О.Низовська). Весь педагогічний процес важливо спрямувати на свідоме засвоєння дітьми мовних та мовленнєвих явищ, частіше вправляти їх у самостійних висловлюваннях, а не лише у переказах, розповідях напам'ять та в інших репродуктивних діях [134; 181].

Культурологічний підхід розвитку діалогічного мовлення дошкільників передбачає навчання на засадах кращих традицій українського народу, засвоєння мовленнєвих еталонів, зразків красивого, образного мовлення з художніх творів, дотримання принципу народності. Дитина відчуває себе приналежною до українського народу і його культурно-історичних цінностей (С.Богдан, В.Горбачук, Л.Івлева, Є.Маланюк, В.Русанівський, В.Скуратівський, О.Ткаченко). Принцип народності у вихованні та навчанні дітей обстоювали В.Сухомлинський, М.Стельмахович, С.Русова, К.Ушинський. В.Сухомлинський зауважував, що діти не знають коріння свого народу, його звичаїв, традицій, оберегів [246]. Як справедливо зазначала С.Русова, прищепити дитині національні риси можна лише орієнтуючись на специфіку природи, географічного розташування, клімату, історії рідного краю на певній території [224].



У межах особистісно орієнтованого підходу розвиток діалогічного мовлення в дошкільному віці відбувається за умов створення активного мовленнєвого середовища, у процесі взаємодії з оточуючими, паралельно в декількох системах: „дитина - дитина”, „дитина - дорослий”, „дитина - однолітки”. Науковці відзначають, що зміст і форма діалогічного мовлення у спілкуванні дитини з однолітками та дорослими істотно відрізняються (О.Гвоздев, Л.Єфіменкова, В.Капінос, Т.Піроженко, Н.Сергєєва, Є.Смирнова, Т.Юртайкіна). Так, діалоги в системі „дитина-дитина” характеризуються більш повним та активним застосуванням різноманітних мовленнєвих засобів, зрозумілістю, зв’язністю, правильністю порівняно до діалогів у системі „дитина - дорослий”. У розмові з дорослим дитина не прагне бути зрозумілою - дорослий розуміє дитину в будь-якій ситуації. Однолітки ж вимагають чіткості та ясності висловлювань. Потреба у спілкуванні з іншими дітьми спонукає малюка до мовленнєвої активності. При роботі в руслі особистісно орієнтованого підходу педагоги часто зустрічаються з тим, що висловлювання старших дошкільників відрізняються одне від одного за обсягом, використаним мовним матеріалом.

На нашу думку, необхідним є цілісний підхід до формування діалогічного мовлення, оскільки повноцінний діалог неможливий без встановлення діалогічних відносин, формування ініціативної та активно відповідної позиції, партнерських відносин. Водночас оволодіння діалогом неможливе без опанування мови та засобів невербальної комунікації, виховання культури мовлення (чистої звуковимови, чіткої дикції, інтонаційної виразності, лексичної точності, граматичної правильності).

Діалогічне мовлення є основною формою спілкування дітей дошкільного віку. Довгий час у методиці розглядалося питання щодо визначення необхідності навчання дітей діалогічного мовлення, якщо вони оволодівають ним спонтанно у процесі спілкування з оточуючими. Практика та спеціальні дослідження доводять, що у дошкільників необхідно розвивати в першу чергу ті комунікативно-мовленнєві вміння, які не формуються без впливу дорослого.

Важливо вчити дитину вести діалог, розвивати вміння слухати та розуміти звернене до неї мовлення, вступати в розмову та підтримувати її, відповідати на запитання та запитувати самій, пояснювати, користуватися різноманітними мовними засобами, поводити себе з урахуванням ситуації спілкування (М.Алексєєва, А.Павлова, Ф.Сохін, Г.Хріпкова, В.Ядешко, В.Яшина).

Діалог є природним середовищем розвитку особистості. У розвинених формах діалог - не просто побутова ситуативна розмова; це багате думками свавільне контекстне мовлення, вид логічної взаємодії, змістовне спілкування. Найбільш соціально значущою для дошкільників є діалогічна форма спілкування. Г.Леушиною було зроблено висновок про те, що діалогічне мовлення є первинною формою мовлення дитини [150].

У дітей дошкільного віку необхідно розвивати вміння будувати діалог (запитувати, відповідати, пояснювати, заперечувати, подавати репліку). З цією метою використовують бесіди на різноманітні теми, пов'язані з життям дитини в родині, дитячому садку, з відносинами з друзями і дорослими, інтересами та враженнями. Важливо розвивати вміння слухати співбесідника, задавати запитання та відповідати на запитання співрозмовника (Л.Колунова, М.Львов).

Перейдемо до визначення принципів, форм, методів, прийомів та засобів розвитку діалогічного мовлення дошкільників. Загальні методичні принципи навчання дітей рідної мови визначені Л.Федоренко: принцип уваги до матерії мови; розуміння мовних значень; оцінки виразності мови; розвитку чуття мови; випереджувального розвитку усного мовлення; поступового прискорення темпів збагачення мови [256]. З-поміж частково-методичних принципів навчання мови науковці виокремлюють такі: комунікативна спрямованість навчання; навчання мови як діяльності; принцип забезпечення активної мовленнєвої практики; організація спостережень над мовним матеріалом; комплексний підхід до розвитку всіх сторін мови; збагачення мотивації мовленнєвої діяльності; забезпечення впливу художньої літератури на мовний розвиток дітей (А.Богуш, Е.Короткова, В.Скалкін).

На нашу думку, розвиток діалогічного мовлення старших дошкільників

буде ефективним, якщо в основу навчання покласти принцип інтеграції різних видів діяльності (навчально-мовленнєвої, ігрової, театралізованої). Зауважимо, що інтеграція (лат. *integration* - цілий) є важливішою умовою сучасної науки та розвитку цивілізації в цілому, визначається як об'єднання в одне ціле раніше ізольованих частин, елементів, компонентів, що супроводжується ускладненням та закріпленням зв'язків і відносин між ними. Під інтеграцією в широкому смислі розуміють процес становлення цілісності. Визначення інтеграції як процесу взаємопроникнення означає не розчинення одного в одному, а їх єдність, тобто збереження взаємодіючих систем та налагодження між ними взаємних контактів.

Визначимо основні форми діалогічного мовлення дітей дошкільного віку. Діалогічна форма спілкування, найбільш природна та звична, не дана людині від народження. Її опановують так само, як і будь-який інший вид діяльності, в процесі взаємодії з більш досвідченим партнером - носієм комунікативної культури. Визначимо основні форми діалогічного мовлення дітей дошкільного віку. У розвинених формах діалог - не просто побутова ситуативна розмова, а багате думками, свавільне контекстне мовлення, вид логічної взаємодії, змістовне спілкування.

Навчання мовлення в дошкільному закладі протікає в двох формах: у вільному мовленнєвому спілкуванні і на спеціальних заняттях. Діалог виникає переважно у вільному мовленнєвому спілкуванні та є базою для природного розвитку вимовних, граматичних навичок, збагачення словника дітей, набуття навичок зв'язного мовлення. Діалогу вчать і на спеціальних заняттях, проте кількість таких занять приблизно одне - два на місяць. Специфіка занять з рідної мови полягає в тому, що вони дають можливість активізувати розумову діяльність дітей. У дошкільнят формуються навички організованої суспільної мовної поведінки: вміння слухати інших, висловлюватись, коли запитують, чути і розуміти мову, звернену до всіх. Діяльність старших дошкільників під час занять стає цілеспрямованішою, набуває навчального характеру. Діти починають регулювати свою поведінку: вчасно відповідати, стежити за

відповіддю товариша, обдумувати відповідь на запитання, планувати свою діяльність і керуватися цим планом при виконанні завдання. У старших дошкільників зростає самоконтроль, що дає їм можливість контролювати й оцінювати свої дії. Під час занять у старшій групі більше уваги приділяється розвитку ініціативи і самостійності дітей, умінню аналізувати, порівнювати, давати мотивовану оцінку (А.Богущ). У вільному ж спілкуванні дитина вступає в діалог з вихователем або іншими дітьми впродовж усього часу перебування в дитячому садку. Повертаючись додому, вона продовжує діалог з домашніми (Т.Косма, О.Лещенко, О.Соловйова, Є.Сухенко).

Методи навчання традиційно поділяються на наочні (спостереження, екскурсії, розглядання картин), словесні (читання художніх творів, бесіда), практичні (складання дітьми розповіді на самостійно обрану тему, за індивідуальними картинками), ігрові (дидактичні ігри, ігри-драматизації) (А.Богущ, А.Бородич, Є.Сухенко). З-поміж методів навчання діалогічного мовлення виділяють такі: розмова вихователя з дітьми (непідготовлений, імпровізований діалог), бесіда, спільна діяльність, дидактичні ігри, рухливі ігри, драматизація художніх творів.

Основним методом формування діалогічного мовлення в повсякденному спілкуванні й, водночас, універсальною формою мовленнєвого спілкування є бесіда вихователя з дітьми (непідготовлений, імпровізований діалог). У ході бесіди діти вчаться відповідати на запитання педагога та однолітків, вислуховувати зауваження, висловлювати свої думки логічно, послідовно, зв'язно. Зміст бесіди визначається повсякденною діяльністю групи, подіями життя і тому має форму розмови. У старших дошкільників значно багатший досвід, чіткіші, конкретніші уявлення про навколишнє життя, вони більш активні й допитливі, ніж діти молодшого дошкільного віку. Тематика розмов з ними більш різноманітна: про роботу батьків, відпочинок, свята, спортивні змагання, улюблені книжки, ігри. Діти старшого дошкільного віку з інтересом розмовляють одне з одним протягом дня, діляться своїми враженнями, обговорюють події з власного життя.

Навчання діалогічного мовлення переважно відбувається за допомогою бесіди (розмови), тобто обміну репліками між дорослим та дитиною або між дітьми, у процесі якої розвивається вміння вести діалог, мовлення збагачується відповідними синтаксичними формами, лексикою. Непідготовлені бесіди виникають у вільному мовленнєвому спілкуванні. Бесіда є методом уточнення, закріплення і систематизації знань та уявлень, здобутих дитиною у процесі повсякденного життя; бесіда активізує дитяче мовлення. В ній відбиваються результати порівнянь, суджень, умовисновків. Структура бесіди найчастіше аналітико-синтетична. Бесіда, за Є.Тихеєвою, є підоймом аналітичного навчання, яке закінчується синтезом. Аналізується, розчленовується те чи інше знайоме дитині явище, а потім основні елементи виділяються в одне ціле (В.Одоєвський). У процесі бесід дошкільнята оволодівають діалогічним мовленням. Формуючи в дітей навички діалогічного мовлення, педагог виховує в них культуру поведінки в процесі колективної бесіди. З оволодінням навичками розмовного мовлення відповіді дітей на запитання стають точнішими, осмисленішими (А.Богущ, Н.Зеленко, Н.Орланова). Провідне місце в бесіді відіграють запитання пошукового та проблемного характеру (А.Бородич). Спеціальні заняття з розвитку діалогічного мовлення проводяться методом розмови (бесіди) та імітації. Зазначені методи частіш за все реалізуються прийомами підготовленої бесіди (розмови), театралізації (імітації та переказу). Завдання підготовленої бесіди: навчити дітей вести бесіду, тобто вислухати співбесідника, не перебивати його, стримувати себе, очікуючи, коли доцільно вставити репліку, намагатися говорити зрозуміло для співбесідника; відпрацьовувати вимовні та граматичні навички, уточнювати смисл відомих дітям слів.

Спільна діяльність надає широкі можливості для налагодження діалогічного спілкування дітей, оскільки діти засвоюють побутовий словник, вчаться домовлятися одне з одним, розподіляти дії, обговорювати хід виконання роботи. Присутність однолітків та можливість розмовляти з ними є важливою умовою діалогічного спілкування.

Важливим методом розвитку діалогічного мовлення є дидактичні та рухливі ігри. У дидактичних іграх мовній активності дітей відводиться головне місце. Вони закріплюють та уточнюють словник, навички швидкого вибору найбільш влучного слова, зміни та утворення слів, вправляються у складанні зв'язних висловлювань, розвивають пояснювальне мовлення. Особливого значення для розвитку діалогічного мовлення набувають словесні дидактичні ігри з невеликими підгрупами дітей, оскільки в них пізнавальні завдання задаються на мовному матеріалі, а правила організують взаємовідносини дітей. Правила збуджують слухати та чути партнера, задавати йому запитання, давати доручення, вказівки, висловлювати згоду чи незгоду з ігровими та мовленнєвими діями партнера, аргументувати висловлювання, міркувати, дотримуватися почерговості, відповідати на висловлювання співбесідника. У ході словесних дидактичних ігор парами навчальним моментом є усвідомлення ігрових правил як правил спілкування, а також збагачення досвіду взаємодії з однолітками в ході ігор з правилами. Рухливі ігри впливають на збагачення словника. Під час таких ігор діти звертаються до однолітків, запрошуючи їх, розподіляючи ролі, обговорюючи правила гри. Зауважимо, що дидактичні та рухливі ігри можуть позитивно впливати на розвиток діалогічного мовлення лише за умови, що при їх організації увага звертається не лише на засвоєння пізнавального змісту, але й на форми взаємодії дітей одне з одним.

Драматизація художніх творів - це своєрідна театралізована дитяча вистава, яка проводиться в ігровій формі за змістом художніх творів. Вона допомагає дітям краще зрозуміти літературний твір, збагачує їхнє мовлення, сприяє розвитку творчої уяви, інтересу і любові до художньої літератури. Для драматизації використовуються казки з чітким, динамічним сюжетом, повторами, короткими діалогами („Котик і півник”, „Три ведмеді”, „Коза дереза”). Як справедливо зазначає С.Русова, драматичний нахил „завжди був помітний у дітей, вони ставлять вистави, переймаючи усі рухи, вирази, голос. Кожна дитина має цей природний нахил перевтілюватися в ту постать, яка володіє уявою. Діти люблять самі відвідувати театр, всілякі вистави. Цей

драматичний інстинкт мав велике значення в розвитку вселюдської культури” [224, с.107]. Зауважимо, що розвитку діалогічного мовлення сприяє поетапне впровадження сукупності методів репродуктивного та творчого характеру.

Прийоми, як і методи, поділяються на наочні (демонстрація), словесні (пояснення, зразок відповіді, запитання, нагадування, порада, заохочення, оцінка), ігрові (ігрові дії, рухи, ігрова ситуація, окремі забави). За навчальною роллю прийоми можна поділити на прямі (зразок, пояснення, запитання, оцінка дитячої відповіді, вказівка) та опосередковані (нагадування, порада, підказка, виправлення, зауваження, репліка) (А.Бородич). До прийомів ефективного розвитку діалогічного мовлення відносять: прийом словесних доручень, прийом створення спеціальних мовленнєвих ситуацій, підготовлену бесіду, імітацію тощо (А.Богуш, Н.Гавриш, Г.Леушина, Г.Чулкова).

Основні етапи навчання діалогічного мовлення: презентація ситуації за допомогою словесного пояснення або технічних засобів навчання; презентація діалогу в звуковій та графічній формі; засвоєння мовного матеріалу діалогу; опанування способів зв'язку реплік у діалозі; відтворення діалогу. Навчання діалогічного мовлення будується на основі зразка, даного у вигляді діалогічного тексту, пов'язаного з ситуацією, в якій відбувається спілкування (Г.Чулкова).

Засобами розвитку діалогічного мовлення є спілкування дорослих і дітей, культурне мовленнєве середовище, мовлення вихователя, навчання мови та мовлення на заняттях, художня література, різні види мистецтва (образотворче, музичне, театральне) (М.Алексєєва, А.Богуш, Н.Гавриш, Н.Зарубіна, Т.Казакова, Т.Косма, О.Лещенко, Л.Панкратова, Є.Сухенко, Л.Фесюкова, В.Яшина). Розглянемо роль кожного з них у розвитку діалогічного мовлення старших дошкільників.

Важливим засобом розвитку діалогічного мовлення є спілкування, тобто взаємодія двох або більше людей, спрямована на узгодження та об'єднання зусиль з метою налагодження стосунків та досягнення спільного результату (М.Лісіна). Спілкування - складний і багатогранний феномен життєдіяльності людини, що виступає одночасно як: процес взаємодії людей; інформаційний

процес (обмін інформацією, діяльністю, її результатами, досвідом); засіб і умова передачі та засвоєння соціального досвіду; ставлення людей одне до одного; процес взаємовпливу людей одне на одного; співпереживання та взаєморозуміння людей (Б.Бодалєв, О.Леонтєв).

Мовлення, будучи засобом спілкування, виникає на певному етапі його розвитку. Формування мовленнєвої діяльності являє собою складний процес взаємодії дитини з навколишніми людьми. Особливості мовлення дітей взаємодіють з досягнутою ними формою спілкування. Перехід до більш складних форм спілкування пов'язаний зі збільшенням долі позаситуативних висловлювань; зростанням загальної мовленнєвої активності; збільшенням долі соціальних висловлювань. Мовленнєве спілкування в дошкільному віці здійснюється у різних видах діяльності: грі, праці, побутовій та навчальній діяльності.

Засобом розвитку діалогічного мовлення є культурне мовленнєве середовище. Наслідування мовлення дорослих є одним з механізмів оволодіння рідною мовою. Внутрішні механізми мовлення утворюються в дитини тільки під впливом систематично організованого мовлення дорослих (М.Жинкін). Виходячи з цього, мовлення педагога має бути змістовним, влучним, логічним, відповідати віку дітей; лексично, фонетично, граматично та орфоепічно правильним; образним, виразним, емоційно насиченим, багатим тощо.

Одним із засобів розвитку діалогічного мовлення є навчання, цілеспрямований, систематичний та планомірний процес, при якому під керівництвом вихователя діти оволодівають певним колом мовленнєвих навичок і вмінь.

Художня література є важливим джерелом та засобом розвитку всіх сторін мовлення дітей. Вона допомагає відчувати красу рідної мови, розвиває образність мовлення. Розвиток мовлення в процесі ознайомлення з художньою літературою посідає значне місце в загальній системі роботи з дітьми. Водночас вплив художньої літератури на дитину визначається не тільки змістом та формою твору, але й рівнем мовленнєвого розвитку дошкільника.



Образотворче, музичне, театральне мистецтво також використовуються як засоби розвитку діалогічного мовлення дошкільників. Емоційний вплив творів мистецтва стимулює засвоєння мови, викликає бажання ділитися враженнями. У методичних дослідженнях науковців показано можливості впливу музики, образотворчого мистецтва на розвиток мовлення (Н.Ветлугіна, С.Ласунова, Т.Постоян).

Зауважимо, що найбільш ефективним засобом розвитку діалогічного мовлення є ігри за сюжетами художніх творів, оскільки саме з художніх творів дошкільники набувають зразки правильного, красивого, образного мовлення, засвоюють мовленнєві еталони. Художні твори несуть дитині радість, захоплюють змістом, художніми образами, виразністю мовлення. Вони вчать дошкільнят спостерігати, мислити, збагачують почуття дитини, сприяють формуванню її характеру, світогляду. Кращі твори художньої літератури допомагають формувати в дітей моральні риси. Слухаючи оповідання чи казку, дитина живе життям героїв, стає учасником подій, співчуває позитивним героям, засуджує зло. Художні твори допомагають виробити відповідне ставлення до явищ довкілля, вчинків людей (А.Богущ, Л.Краснова, В.Марко). Водночас художні твори є найбільш близькими для розуміння дитини. Розігруючи діалогічні тексти з художніх творів, діти спочатку дослівно їх відтворюють, надалі вживають набуті зразки у вільному мовленнєвому спілкуванні у процесі ігрової діяльності. Проте, вважаємо неприпустимим зведення завдань навчання діалогу лише до опанування форми „питання - відповідь”. У процесі розвитку діалогічного мовлення дітей бажано змістити акцент на головну одиницю спілкування - мовленнєвий вислів, який є еквівалентом думки, тобто головним завданням мовленнєвого розвитку має бути породження думки та її подальше словесне вираження.

Перейдемо до розгляду дисертаційних досліджень щодо проблеми розвитку діалогічного мовлення дошкільників. Було проаналізовано три групи дисертаційних досліджень, перша з яких присвячена безпосередньо розвитку діалогічного мовлення старших дошкільників, друга - розвитку мовленнєвого

етикету та виразності мовлення, оскільки це один з важливих аспектів формування діалогічних умінь, третя - висвітленню питань мовленнєвого розвитку дошкільників в іграх за сюжетами художніх творів.

До першої групи увійшли дисертаційні дослідження Г. Леушиної, Н.Луцан, Г.Чулкової. У роботі Г.Леушиної подано загальну характеристику мовлення молодших та старших дошкільнят. Автор зазначає, що мовлення молодших дошкільників є переважно розмовним, діалогічним. Для мовлення маленьких дітей характерна емоційність: вираження емоційного ставлення до предмета домінує над предметним змістом мовлення. Мовлення старших дошкільників втрачає риси ситуативності та стає більш зрозумілим сторонньому слухачеві [150].

Методику розвитку діалогічного мовлення та збагачення словника дітей старшого дошкільного віку за текстами українських народних ігор досліджувала Н.Луцан. Автором було здійснено лінгвістичний аналіз текстів народних ігор. Вивчення діалогічної структури ігор дало змогу поділити їх на групи, які охоплювали різний діапазон діалогічних єдностей, що сприяло формуванню діалогічного мовлення старших дошкільників. Експериментальна методика передбачала залучення дітей до складання імпровізованих діалогів за сюжетною лінією гри; поступове збільшення словесного навантаження в діалогічних єдностях та максимальну мовленнєву активність дітей в іграх. За Н.Луцан, оптимальними в навчанні дітей були такі педагогічні умови: цілеспрямоване прогностичне планування українських народних ігор упродовж року відповідно до мовних завдань; об'єднання ігор за тематичним принципом збагачення словника; створення емоційно насичених комунікативних ситуацій, що передували грі; комплексне розв'язання завдань лексичної роботи та розвиток зв'язного мовлення (діалог і пояснювальне мовлення) в ході гри; використання засвоєних мовних знань та навичок у нових ситуаціях спілкування. У ході дослідження було виявлено, що мовна активність дошкільників в іграх діалогічної структури перебуває в прямій залежності від знання і розуміння дітьми слів тексту гри; наявності емоційних стимулів

діалогізування в ході гри (імпровізовані діалоги за сюжетною лінією гри); темпи засвоєння навичок діалогізування залежать від послідовного введення ігор відповідно до принципу поступового збільшення комунікативного навантаження гри (від ігор з 2-3 діалогічними єдностями до 6-8) [157].

Г.Чулкова наголошує, що за традиційною системою навчання для більшості дітей характерні низький рівень розвитку навичок діалогічного мовлення. Навички діалогічного мовлення, виявлені в окремих дітей, можуть розглядатися як передумова оволодіння всіма дітьми такими навичками і переходу від низького рівня розвитку діалогу до більш високого за умов цілеспрямованого навчання. На думку Г.Чулкової, структурні компоненти діалогу розвиваються нерівномірно. Автором подано лінгвістичну характеристику діалогічного мовлення, висвітлено проблему формування діалогічного мовлення в педагогіці та лінгвістиці, запропоновано методичні технології навчання дітей діалогу в теорії та практиці, розкрито послідовність формування навичок діалогічного мовлення, розроблено базисний обшир засвоєння навичок у кожному віковому періоді дошкільного дитинства, охарактеризовано становлення діалогічного мовлення дошкільників. З-поміж критеріїв сформованості діалогічних умінь дослідниця виокремлює такі: мовленнєвий етикет (використання мовленнєвих штампів (просьба, знайомство) у певних ситуаціях); запит інформації (чи вміють діти самостійно запитувати інформацію, створюють умови для звертання з декількома питаннями); репліціювання (тобто визначення того, які види реплік діти вживають частіше); здатність складати діалоги. Г.Чулкова також презентує систему навчання діалогу, яка включає декілька груп вправ: підстановочні, тренувально-мовленнєві та мовленнєві. Автором визначено оптимальні умови формування діалогічного мовлення: поетапне навчання дітей діалогу; система вправ, що побудовані на ситуативній основі, де одиницею навчання виступає діалогічна єдність; створення ігрових мовленнєвих ситуацій; ознайомлення дітей зі структурними компонентами діалогу (мовленнєві штампи, запит інформації, реплікування) [270].

Дотичним до проблеми нашого дослідження є питання формування культури мовленнєвого спілкування, мовленнєвого етикету і виразності дитячого мовлення. Означені аспекти мовленнєвого розвитку висвітлено в працях О.Аматьєвої, Ф.Сохіна, С.Хаджирадевої, Н.Черненко. Проблемі формування культури мовленнєвого спілкування дошкільників присвячено дисертаційне дослідження С.Хаджирадевої. Вона виокремлює такі складові культури мовленнєвого спілкування як-от: правильність мовлення, комунікативна доцільність, комунікативні якості мовлення, мовленнєвий етикет, невербальні засоби спілкування. Стрижнем експериментальної методики навчання дітей мовленнєвого етикету С.Хаджирадевої є пасивно репродуктивні та активно репродуктивні вправи. Перша група вправ виключала будь-яку можливість граматичної помилки. Метою цих вправ було встановлення смислових зв'язків та відпрацювання механізмів зовнішньої реалізації мовлення. Одержуючи готовий зразок лексико-граматичного оформлення змісту, діти вчилися співвідносити релевантні риси ситуації з граматичними категоріями, знайомилися з правильним вибором і комбінуванням мовного матеріалу. Друга група вправ вимагала самостійного формування деяких елементів структуруючого рівня, тобто граматичного оформлення тієї чи іншої частини вислову. Дослідницею було виявлено педагогічні умови організації навчання мовленнєвого етикету: наявність адекватного розвивального мовленнєвого середовища, позитивних стимулів спілкування і використання дитиною формул мовленнєвого етикету; комплексний характер навчання дітей, поетапне засвоєння формул мовленнєвого етикету; збагачення словника, „розгортання” формул мовленнєвого етикету; засвоєння невербальних форм спілкування відповідно до норм і правил етикету; комунікативно-ситуативний підхід до навчання дітей мовленнєвого етикету; позитивний приклад дорослих (педагогічного персоналу дитячого садка, батьків); добір комунікативних ситуацій спілкування за тематичним принципом; взаємозв'язок вербальних і невербальних засобів спілкування. З-поміж основних тенденцій засвоєння дітьми дошкільного віку мовленнєвого етикету автор виділяє такі: формування

культури мовленнєвого спілкування залежить від ступеня засвоєння дітьми формул мовленнєвого етикету; темпи засвоєння мовленнєвого етикету залежать від характеру навчання, вони значно підвищуються, якщо застосувати комунікативно-ситуативний підхід до організації мовленнєвих ситуацій спілкування та забезпечити позитивну мотивацію спілкування; використання дітьми ввічливих формул мовленнєвого етикету значно активізується, якщо вони зумовлені потребою дітей у повсякденному спілкуванні як з дорослими, так і з дітьми [264].

Н.Черненко зазначає, що комунікативні завдання для ведення діалогів етикетного характеру передбачають здійснення таких мовленнєвих дій: привітати й відповісти на привітання; назвати себе і назвати іншу людину; попроситися; висловити побажання і прореагувати на них; розпочати, підтримати, завершити бесіду; ввічливо перепитати; висловити вдячність і прореагувати на неї; погодитися (не погодитися) з чимось; висловити радість (засмучення). Для ведення діалогу-розпитування комунікативними завданнями передбачаються такі мовленнєві дії: на зразок інтерв'ю (цілеспрямовано запитувати інформацію в односторонньому порядку за допомогою запитань: “Хто?”, “Що?”, “Де?”, “Куди?”, “Коли?” тощо); обмін запитаннями та повідомленнями (запитувати і повідомляти інформацію, переходячи з позицій того, хто відповідає, і навпаки). З-поміж мовленнєвих дій для ведення діалогу-спонукання до дії можна виокремити такі: звернутися з проханням, висловити готовність (відмову) його виконати; дати пораду і прийняти (не прийняти) її; висловити пропозицію і висловити згоду (незгоду) з нею; запросити до дії (взаємодії) і погодитися (не погодитися) взяти в ній участь. Комунікативні завдання для ведення діалогу - обміну думками чи повідомленнями передбачають здійснення таких мовленнєвих дій: висловити думку (повідомлення) співрозмовника і погодитися (не погодитися) з ним; висловити свою точку зору, обґрунтувати її, щоб переконати співрозмовника; висловити сумнів, невпевненість; схвалення (несхвалення, осуд) [265].

Проблемі навчання старших дошкільників виразності мовлення присвячене дисертаційне дослідження О.Аматьєвої. На її думку, мовлення дошкільників можна вважати виразним, якщо вони володіють доступними їхньому розумінню мовними та немовними засобами виразності й використовують їх у діалогічному та монологічному мовленні задля вираження чи передачі емоцій, свого ставлення до інформації, співрозмовника. З-поміж провідних засобів навчання дослідниця виділяє: імітаційно-ігрові та творчі вправи, емоційно-мовленнєві етюди, емоційно-насичену мовленнєву та рухову наочність, піктограми, емоційно забарвлене виразне мовлення вихователя у спілкуванні з дітьми на заняттях та в повсякденному житті. О.Аматьєвою було виявлено оптимальні у формуванні виразності мовлення дітей педагогічні умови: залучення дітей до різноманітних емоційно насичених видів діяльності, що взаємодоповнювали один одного (навчально-мовленнєва, художньо-мовленнєва, театральна-ігрова); комплексне розв'язання завдань у процесі навчання дітей та поетапне засвоєння виразності мовлення; наявність позитивних емоційних стимулів навчання (піктограми, мовленнєва та рухова наочність тощо); максимальна мовленнєва активність дітей; створення емоційно комунікативних мовленнєвих ситуацій; підвищення рівня спеціальної підготовки вихователів шляхом удосконалення навичок володіння ними засобами виразності мовлення. Автор також виділяє стадії засвоєння дітьми виразності мовлення: збагачення знань щодо засобів виразності та їх функцій у мовленні як у процесі розширення емоційного досвіду дітей, так і шляхом спеціального навчання; формування в дітей дифузних уявлень про засоби виразності мовлення, оволодіння вміннями використовувати одержані знання шляхом наслідування виразності мовлення вихователя; усвідомлення дітьми місця і ролі засобів виразності в мовленні, формування навичок самостійного використання одержаних знань, умінь у емоційнозабарвленій театральній-ігровій діяльності; актуалізація сформованих уявлень, умінь та навичок у емоційно-мовленнєвих етюдах; реалізація й закріплення комплексу засобів виразності в активній мовленнєвій практиці. У процесі дослідження

О.Аматьєвою було виявлено, що процес формування виразності мовлення дошкільників взаємопов'язаний з їхнім емоційним розвитком; через складність та недостатню сформованість у дітей монологічного мовлення рівень його виразності нижчий і темпи засвоєння повільніші, ніж відповідні показники в діалогічному мовленні; засвоєння дітьми немовних засобів виразності відбувається швидше, ніж інтонаційних [5].

Дослідження Ф.Сохіна доводять, що дитина самотійно не може оволодіти мовленнєвою нормою. Отже, гостро постає проблема оволодіння дітьми дошкільного віку правильним, логічним, влучним, виразним мовленням. Тому введення елементів культури мовлення до загальної системи виховання впливатиме на духовний світ дитини і сприятиме розв'язанню комунікативних задач у дитячому колективі. Ф.Сохін, узагальнюючи погляди лінгвістів та психологів, підкреслював, що без мовленнєвого спілкування неможливий повноцінний розвиток дитини [241].

У третій групі були проаналізовані праці С.Алієвої, Л.Ворошніної, Н.Гавриш, В.Захарченко, Н.Карпинської, Ю.Косенко, Н.Малиновської, Н.Насруллаєвої, Т.Постоян, Л.Фесенко, Л.Фурміної, А.Шибицької. У працях останніх років експериментально доведено, що оптимальними умовами формування зв'язного мовлення є різноманітна самотійна активна мовленнєвотворча практика (А.Богущ, Л.Ворошніна, Н.Гавриш, Т.Постоян, Л.Фурміна), що дозволяє максимально використати мовленнєвотворчий потенціал дітей.

Навчання різних видів зв'язного висловлювання на спеціальних заняттях збагачує мовленнєвотворчу діяльність дошкільників, у процесі якої і відбувається розвиток зв'язного мовлення. Так, серед умов, що сприяють розвитку зв'язного мовлення дітей у грі-драматизації науковці виокремлюють повноцінність, глибину сприймання та розуміння літературного твору; здатність керувати своїми почуттями й підпорядковувати їм ігрові дії; наявність певних мовленнєвих та рухових умінь і навичок; єдність вербальних і невербальних компонентів мовленнєвої діяльності; наявність предметно-ігрового оточення,

яскравих ігрових персонажів; інтонаційна виразність мовлення дорослих (Л.Ворошніна, Л.Фурміна).

В.Захарченко додає до умов ще й створення емоційного позитивного інтересу до гри, іграшок, атрибутів; стимулювання мовленнєвих висловлювань, що спирається на інтереси дітей у грі; врахування індивідуальних особливостей мовлення дошкільників; створення атрибутів та матеріального середовища [109].

Одним з найулюбленіших дітьми літературних жанрів є казка. Проблемі використання казки та інших фольклорних творів у мовленнєвому розвитку дошкільників присвячено дослідження Н.Гавриш, Н.Насруллаєвої, Л.Фесенко, А.Шибицької та ін.

На думку науковців, у дошкільному закладі пропонуються такі види занять з казкою: читання авторських, віршованих казок; розповідання народних казок; театралізація-розігрування та показ казки вихователем; драматизація-розігрування в ролях знайомої дітям казки; відтворення характерних рис героїв; інсценізація - точне й послідовне відтворення змісту казки дітьми з допомогою костюмів, різних атрибутів, декорацій; ігри за сюжетами знайомих казок; показ казок через проекційні ліхтарі (діафільми); перегляд казок у телепередачах, кінофільмах; ритмізування - ритміко-речитативна розповідь на одній ритмічній кривій, з однією інтонацією; узагальнюючі бесіди на теми: „Моя улюблена казка”, „В гостях у казки”, „Казка в гостях у дітей”; тематичні розважальні заняття: „Казки бабусі Ориси”, „Казки дідуся Панаса”, „Вам казка, а мені бубликів в'язка”; дидактичні ігри: „З якої казки герой?”, „Добери картинку”, „Подорож у дивовижний світ казок”, „Лист дідуся-казкаря”; переказування знайомих казок дітьми; бесіди на морально-етичні теми за змістом казок; самостійне складання дітьми казок; бесіда за змістом казкових ілюстрацій та репродукцій художніх картин на казкові сюжети; свято казки у дошкільному закладі (А.Богущ, Н.Лисенко).

Л.Фесенко у своєму дослідженні доводить доцільність використання української народної казки в мовленнєвому розвитку російськомовних



дошкільників. На думку науковця, робота з казкою має відбуватися за певних умов, з-поміж яких: дотримання вимог щодо доступності та емоційної насиченості змісту казок (виразність, цільність казкових образів, захоплюючий сюжет, динамізм у зображенні подій, простота стосунків між персонажами, точність, лаконічність, експресивність мовлення); доступність лексико-граматичних засобів текстів казок (наявність загальноживаної лексики, велика кількість повторів, діалогів, реплік прямої мови). Автор пропонує альтернативний варіант навчання дітей української мови як другої за теоретично обґрунтованою та експериментально апробованою методикою розвитку українського зв'язного мовлення дітей (за діалогічним типом мовлення). Стрижнем запропонованої системи розвитку українського монологічного мовлення дітей було застосування діалогічного типу навчання, який взаємопов'язує всі етапи навчання, сприяє формуванню не лише монологічного, а й діалогічного, тобто зв'язного мовлення загалом [257, с. 149]. На думку А.Шибицької, українська народна казка безпосередньо впливає на словесну діяльність, сприяє розвитку образного мовлення, вчить засобів побудови оповідання [273, с. 145]. Дослідження Н.Насруллаєвої присвячене формуванню образності і виразності мовлення старших дошкільників засобів таджицької народної казки. Автором доведено психологічну і вікову відповідність казки, з'ясовано вплив художньо-зображувальних засобів з експресивно-емоційним забарвленням на мовленнєвий розвиток дошкільника. За Н.Насруллаєвою, емоційне, свідоме сприйняття казки є своєрідним підґрунтям, певною умовою виразності [179, с. 11-21].

Н.Карпинська справедливо зазначає, що художню цінність казки визначають конкретність, образність у зображенні героїв, органічний зв'язок із зовнішнім виглядом і поведінкою [122, с. 140]. С.Алієва визначила два основні шляхи розвитку рідного мовлення дітей за допомогою мови казок: збагачення активного словника назвами предметів, їх властивостями з опорою на предмети власної образотворчої діяльності; впровадження в життя, побут дітей

позитивних національних традицій, посилення уваги до організації народної гри для виховання любові до рідної мови [4].

У дисертаційному дослідженні Н.Гавриш наголошується на складності і своєрідності роботи над алегоричним смислом різних фольклорних жанрів. Дітей дошкільного віку знайомлять з різними жанрами літератури та усної народної творчості: оповіданнями, казками, віршами, байками, малими фольклорними формами. Розуміння специфічних особливостей жанру (стилістичних, композиційних, мовних) робить сприймання більш свідомим та глибоким. На думку Н.Гавриш, робота над розумінням алегоричності дітьми посідає особливе місце в системі мовленнєвого розвитку дошкільників. Знайомство з досвідом роботи дошкільних закладів з навчання розуміння значень фразеологізмів, прислів'їв, байок переконує нас у тому, що педагоги відчують труднощі при здійсненні цієї роботи, припускають помилки у формуванні в дітей розуміння значення слів, в тому числі й алегоричності [68].

У дослідженні Ю.Косенко, присвяченому формуванню творчої активності старших дошкільників у іграх за сюжетами літературних творів, визначено показники творчої мовленнєвої активності при розігруванні літературних сюжетів: ініціатива в оновленні сюжету літературного твору для гри-драматизації, самостійність у виборі мовленнєвих способів реалізації задуму, виразність мовлення в передачі ігрових образів та ігрових дій, а також винахідливість у використанні ігрової атрибутики [131].

Дослідження Н.Малиновської присвячено вивченню лінгводидактичної спадщини С.Русової та її авторської методики щодо навчання дітей переказувати художні тексти. Н.Малиновською було виявлено тенденції в розвитку зв'язного мовлення дітей старшого дошкільного віку: якість переказів залежить від обізнаності дітей зі змістом художнього тексту; знайомий сюжет підвищує зв'язність мовлення та коефіцієнт його відтворення; вид і характер переказів зумовлюються формою викладу змісту художнього твору; розповідні тексти стимулюють творчий переказ, діалогічні - дослівне відтворення [167].

Методичні аспекти проблеми розвитку зв'язного мовлення дітей дошкільного віку відображено в підручниках та методичних посібниках. Так, у підручнику „Методика розвитку рідної мови в дитячому садку” (Є.Сухенко, Т.Косма, О.Лещенко) висвітлюються питання навчання рідної мови і розповідання, організації роботи з розвитку мовлення. Автори узагальнили досвід роботи вихователів дитячих садків щодо керівництва розвитком мовлення дітей, практику викладання цього предмета, дані методичних праць з різних питань розвитку і навчання мови дітей переддошкільного і дошкільного віку, а також дані досліджень з дитячої і педагогічної психології [245].

У підручнику „Методика розвитку мовлення дітей дошкільного віку” (Л.Федоренко, Г.Фомичевої, В.Лотарєва) розкрито питання організації штучного мовленнєвого середовища; охарактеризовано методи і прийоми навчання зв'язного мовлення; діалогічного та монологічного мовлення; ознайомлення дітей з художньою літературою та з художніми творами поза заняттями [256].

У навчальному посібнику „Методика розвитку мовлення дітей” (А.Бородич) розглядаються основні питання формування розмовного (діалогічного) мовлення: вміння дітей слухати й розуміти звернене до них мовлення, підтримувати розмову, відповідати на запитання та запитувати. Діалогічне мовлення також передбачає вміння культурно поводити себе під час бесіди, бути тактовним, стриманим [37].

У серії посібників подано систему занять з розвитку мовлення („Заняття з розвитку мови дітей старшого дошкільного віку”, „Заняття з розвитку мови в дитячому садку”). У посібнику А.Богуш „Заняття з розвитку мови дітей старшого дошкільного віку” передбачено роботу з текстами українських народних казок [27].

У посібнику „Заняття з розвитку мови в дитячому садку” розкрито зміст і методи роботи з розвитку мовлення відповідно до основних програмових вимог [105]. У посібниках „Здрастуй, казко!”, „Азбука театру”, „Мандрівка в казкове царство” (Л.Боса, Л.Хоменко) подано конспекти занять, героями яких є казкові персонажі. Автори посібника акцентують увагу на розвитку пізнавальної

активності дошкільників, вихованні любові до книги [38; 39]. У розділі „Художня література” методичного посібника „Старша група в дитячому садку” передбачається робота з текстами українських народних казок [242].

Н.Гавриш у посібнику „Художнє слово і дитяче мовлення” з-поміж ключових напрямів роботи з казками визначає: розвиток художньо-естетичного сприймання і словесної творчості (сприймання найкращих літературно-мовних форм у власних висловлюваннях і самостійних творах); розвиток мовлення, виховання культури мовлення дитини; літературознавча підготовка (ознайомлення з жанрами дитячої літератури і фольклору: казка, оповідання, вірш, байка); збагачення емоційно-чуттєвого і когнітивного досвіду дитини. У посібнику вміщено серію занять „Слухаємо казку”. У розділі „Мовотворчі літературні ігри” Н.Гавриш розроблено варіативні літературні ігри. Розділ „Перетвори вірш у казку” передбачає навчання дітей складати самостійну розповідь на тему вірша, відтворюючи жанрові особливості казок. У розділі „Творча розповідь за мотивами знайомих казок” подано заняття, розраховані на невеличкі групи дітей. Основною умовою роботи над „мовною специфічністю” українських творів Н.Гавриш вважає використання близьких за змістом творів. Дослідниця зазначає, що усвідомленню образної будови народної мови сприяє використання у мовленнєвій роботі з дошкільниками прислів'їв, приказок, складання оповідань, казок за їх сюжетом [69].

У книгах О.Ушакової „Розвиток мовлення дошкільника” і „Розвиток мовлення та мовленнєвого спілкування дошкільників” автор описує прийоми розвитку діалогічного мовлення. Автор вважає, що діалогічне мовлення є ситуативним і контекстним, тому звернутим та еліптичним, несвавільним, реактивним, малоорганізованим. Значну роль у навчанні діалогічного мовлення відіграють кліше та шаблони, звичні репліки і сполучення слів [216; 217].

У навчальному посібнику „Методика розвитку мовлення та навчання рідної мови дошкільників” М.Алексєєвої та В.Яшиної зазначається, що формування діалогічного мовлення реалізується в процесі розмов вихователя з дітьми у повсякденному спілкуванні та в формі спеціально підготовлених бесід

[1].

Проблема мовленнєвого розвитку дошкільнят знаходить відбиття в низці періодичних видань „Дошкільне виховання”, „Джміль”, „Палітра педагога”.

Висвітленню проблеми мовленнєвого розвитку дітей присвячено статтю академіка А.Богуш „Мовленнєвий розвиток дітей: сутність та шляхи реалізації” [31, с.3-5]. Автор визначає такі дефініції „культура мовленнєвого спілкування” та її складники: культура мовлення, виразність мовлення, мовленнєвий етикет; „художньо-мовленнєва діяльність”, „художньо-мовленнєва компетентність” зі складниками: когнітивно-мовленнєва, виразно-емоційна, поетично-емоційна, оцінно-етична, театральна-ігрова компетентність.

М.Туровим розроблено поетапну методику роботи з казкою. Перший - аналітичний (дослідницький) - передбачає аналіз змісту казки (з'ясування та оцінка рис характерів дійових осіб, виявлення ключових проблем та причин їх виникнення). Метою оперативного (творчого) етапу з казковим текстом є зміна якостей персонажів, предметів та явищ. Синтетичний етап (впровадження ідей) - це перероблення всього змісту казкового тексту. Автором виокремлено прийоми оперування змістом казкового тексту: прийом персоніфікації - деперсоніфікації (дії живих істот переносяться на неживі об'єкти природи - річка розмовляє, дерева бачать); динамізації - статичності (нерухоме стає гнучким і починає рухатись і навпаки (дерева починають ходити) тощо. Зауважимо, що зазначені прийоми переважно спрямовані на методику роботи з казкою з метою морально-духовного виховання дошкільників, прищеплення їм мотивації поведінки в різних життєвих ситуаціях і лише побічно впливають на мовленнєвий розвиток [252].

У статті „Розвиток мовлення та навчання дошкільнят рідної мови: мета і завдання” [61] Н.Гавриш висвітлено взаємодію компонентів процесу формування мовлення дошкільнят та основні напрями роботи. У публікаціях дослідника знаходить відображення і проблема дитячої мовленнєвої творчості. Творча мовленнєва діяльність виникає у дошкільному віці у процесі комунікації та активного пізнання навколишнього світу [62, с. 13-15]. Проблемі формування

почуття гумору в дошкільнят під час сприймання художньої літератури присвячено публікацію Н.Гавриш та С.Курінної „Гумор навчає, виховує”. Автори зазначають, що використання гумору у вихованні дітей традиційне для української народної педагогіки. Слухання та читання віршів, казок жартівливого змісту, усмішок, анекдотів, розповідей благотворно впливають на емоційну сферу дитини, сприяють вихованню добрих почуттів, запобігають виникненню негативних звичок [63, с. 21].

І.Луценко розглядає проблему формування культури мовленнєвого спілкування дошкільників, висвітлює зміст і методи роботи. Науковець наголошує, що структурними компонентами мовленнєвого спілкування є: орієнтувальна діяльність (у ситуації спілкування, словах співрозмовника); мовленнєва діяльність і спеціальні дії, спрямовані на організацію процесів спілкування (входження в мовленнєвий контакт, його розгортання, завершення). І.Луценко визначає когнітивно-комунікативну, орієнтувальну-планувальну, організаційно-комунікативну, мовленнєву, комунікативно-діяльнісну компетентність [158, с. 10-12]. Низку публікацій автора присвячено моделюванню ситуацій спілкування. Вона розрізняє природні ситуації спілкування і спеціально створені (навчальні). За визначенням І.Луценко моделювання навчальної ситуації спілкування являє собою створення для неї спеціальних умов: вибір діяльності або обставин, в яких має відбутися ситуація; добір наочності - реальні речі, іграшки, картинки, схеми, піктограми, атрибути костюмів; визначення правил взаємодії або розподіл ролей; визначення комунікативно-мовленнєвого завдання та системи мовленнєвих засобів для забезпечення його розв'язання (ключові слова, висловлювання) [159; 160].

Г.Смольникова знайомить з методами формування навичок позитивного спілкування дошкільнят у різних видах діяльності в умовах різновікової групи [235, с. 14-16]. Є.Сарапулова справедливо зазначає, що вміння гарно говорити, логічно і чітко формулювати свої думки, послідовно і грамотно їх викладати - потрібні кожній освіченій людині. Відсутність таких умінь часто створює

істотні незручності як для самої людини, так і для тих, хто її оточує [228, с. 16-17].

У статтях на тему діалогічного спілкування російських авторів подано сценарії з розвитку діалогічного мовлення для дітей трьох - п'яти років (Г.Арушанова). Автори провели експериментальні дослідження в московських дошкільних закладах і виявили, що діти відчувають труднощі у спілкуванні з однолітками. Основною формою навчання діалогічного мовлення дослідниками було обрано ігри-заняття.

Отже, аналіз змістової сторони методичних посібників та розробок дозволив дійти висновку щодо наявності потенційних можливостей художніх творів у мовленнєвому розвитку дошкільників та відзначити, що у роботі з дітьми використовуються всі жанри художньої літератури (вірші, оповідання, казки), малі жанри фольклору (прислів'я, приказки, скоромовки).

Висвітливо особливості розвитку діалогічного мовлення дітей у різних вікових групах. Формування зв'язного мовлення дітей науковці оцінюють як довготривалий процес, що полягає у взаємопов'язаному розвитку всіх сторін мовлення одночасно (А.Богущ, А.Бородич, Н.Гавриш, Г.Леушина, О.Лещенко, О.Ушакова).

У ранньому віці дитину до діалогу залучає дорослий. Звертаючись до малюка із запитаннями, судженнями, він тим самим активно відгукується на його висловлювання і жести, „чинить” діалог, інтерпретуючи, „розгортаючи”, розповсюджуючи неповні ситуативні висловлювання свого маленького співбесідника, добудовує їх до повної форми (Є.Єсеніна). Якість скоординованості діалогу на початкових етапах забезпечується матір'ю, яка допомагає дитині вести діалог, заповнюючи паузи, підказуючи дитині можливі варіанти підтримки та розвитку теми. Діалог з однолітками зароджується у вигляді неузгодженої мовленнєвої активності дітей, що перебувають поруч (Г.Арушанова).

Після двох років діалог у мовленні дітей займає 80% (Т.Сламу-Козак). У цьому ж віці з'являються словесні відповіді на запитання дорослого. Діти цього

віку використовують такі форми діалогу: звернення до інших і відповіді на запитання дорослих; діалог між декількома дітьми; діалог між дорослим і дитиною.

У дошкільника яскраво виражена потреба в самопрезентації, увазі однолітка, бажання донести до партнера мету та зміст своїх дій. Проте діти відчують значні труднощі в опануванні рідної мови. Не володіючи рідною мовою, дитина не здатна засвоїти навички діалогічного спілкування, оскільки діалог передбачає знання мови, вміння нею користуватися при побудові зв'язного висловлювання та налагодженні мовленнєвої взаємодії з партнером. Спостереження за спілкуванням та діяльністю дошкільників довели, що вік трьох - п'яти років особливо чутливий для навчання діалогічного мовлення.

На третьому році життя з'являються звернення до інших у різних формах: наказ, заборона, дозвіл, скарга, заклик, наслідування, що мають здебільшого афективний і ситуативний характер. Діалог переважно складається з реплік, які час від часу повторюються і нічого нового не вносять. Для діалогу дітей третього року життя характерні: намагання щось повідомити одне одному в наказовій формі; пристосування до партнера, співрозмовника; почерговість звернення одне до одного: перший співрозмовник звертається до партнера, він його вислуховує, а потім відповідає. Діти вже можуть вислухати одне одного, не перебиваючи. В цілому діалог дітей третього року життя ще нестійкий, його необхідно підтримувати і розвивати (А.Богуш, А.Бородич, Т.Косма, О.Лещенко, Є.Сухенко).

У дітей середнього дошкільного віку відбуваються позитивні зміни в розвитку зв'язного мовлення. Провідною формою спілкування залишається діалогічне мовлення. У дошкільнят з'являються нові форми мовленнєвих дій – висловлювання у структурі мовленнєвої діяльності, які коментують власні ігрові дії дитини; корегують дії партнера; планують дії і розподіл ролей. Це зумовлено зміною провідного типу діяльності: предметно-маніпулятивної на сюжетно-рольову гру. Чотирирічні діти володіють навичками розмовного мовлення, підтримують розмову, висловлюють бажання, прохання, думки



простими поширеними та складними реченнями; звертаються із запитаннями до дорослих і дітей; відповідають на запитання; оволодівають найбільш уживаними формами словесної ввічливості: вітаються, прощаються, просять вибачення. Діти п'яти років самостійно вступають у розмову з однолітками, дорослими, підтримують діалог у межах ситуації, ведуть організований (стимульований) діалог на запропоновану тему, груповий діалог (бесіду) (А.Богущ, Т.Косма, Г.Леушина, О.Лещенко, Є.Сухенко). На четвертому і п'ятому роках життя простежується надзвичайна мовленнєва активність дітей. К.Чуковський зазначав, що саме в цьому віці діти занадто балакучі і допитливі, що виявляється в нескінченних запитаннях до дорослих [269]. Дошкільнята відчують потребу поділитися своїми враженнями на теми з власного досвіду. Проте у них не вистачає терпіння вислухати співбесідника. Часто вони починають говорити одночасно зі співрозмовником. У діалозі з однолітками діти цього віку набувають досвіду рівності у спілкуванні, вчать контролювати одне одного та себе, говорити зрозуміло, зв'язно, задавати запитання, відповідати на них, міркувати. Дошкільнята потребують допомоги дорослого в процесі опанування діалогічного спілкування з однолітками.

У старшому дошкільньому віці зростає мовленнєва активність дитини: запас слів швидко зростає, діти вживають слова в найрізноманітніших граматичних та синтаксичних сполученнях, виражають свої думки не лише простими, але і складними реченнями; вчать порівнювати, узагальнювати і починають розуміти значення абстрактного, відокремленого смислу слова. Мовлення стає контекстним. Діти здатні за допомогою мовлення привертати до себе увагу, встановлювати контакти. Водночас у них формується вміння планувати висловлювання, дотримуючись відповідності темі та змісту, вживати образні мовні засоби виразності. Старші дошкільники активно опановують діалог (А.Богущ, Н.Гавриш, В.Гербова, Ф.Сохін, О.Ушакова). У цьому віці виникає нова форма спілкування - позаситуативно-особистісне, в процесі якого дитина орієнтується на світ людей, опановує взаємозв'язки в соціальному світі. У старших дошкільників з'являється потреба порівнювати себе з іншими. Діти

стають більш самостійними та незалежними від дорослих, усвідомлюють своє становище в середовищі однолітків.

Набутий у попередні роки досвід мовленнєвого спілкування з дорослим дитина переносить на свої взаємовідносини з однолітками. Для старших дошкільників діалог властивий як мовленнєва взаємодія з однолітками, в ході якої партнери по чергово висловлюються на одну тему. Діалогу передують „колективний монолог” - мовленнєве спілкування, коли кожен партнер активно висловлюється в присутності однолітка, але не відповідає на його репліки, не помічає реакції з його боку на власні висловлювання. Кожен говорить про своє („веде монолог”) і думає, що його чувають та розуміють („колективний монолог”) (Ж.Піаже).

Розвиток діалогічного мовлення - двобічний процес, коли співбесідники рівноправно спілкуються, поважають одне одного. Під час такого спілкування діти ще не здатні використовувати доступні вербальні та невербальні засоби, не володіють способами побудови діалогу, не встановлюють взаємодію одне з одним у ході діалогу, тобто не вміють чути, слухати одне одного, ініціативно висловлюватись.

У дітей з'являються такі форми діалогічного мовлення, як мовлення-пояснення, мовлення-міркування, а також ситуативні мимовільні висловлювання (непідготовлене мовлення), немовні форми спілкування. Провідним типом спілкування виступає спілкування з однолітками, вони є ініціаторами встановлення мовленнєвих контактів з іншими дітьми, діалогічні форми спілкування все більше замінюються контекстними, монологічними. Старші дошкільники виявляють ініціативу в спілкуванні з дорослими, звертаються до них з різного типу запитаннями; будують діалог у стимульованому мовленні на запропоновані теми; використовують звертання, вставні слова у першій репліці діалогу та частки (стверджувальні, заперечні) у другій використовують без нагадування ввічливі слова та форми мовленнєвого етикету відповідно до ситуації спілкування; підтримують розмову, що виникла між 3-5 дітьми (А.Богущ, Н.Гавриш, Н.Луцан, Г.Чулкова).

Отже, дитина проходить складний шлях від уривчастого мовлення в ранньому віці до високого рівня розвитку мовлення в старшому; оволодіває всіма формами усного мовлення, що властиві дорослим. У дошкільні роки вона навчається правильно розмовляти сама і розуміти звернене до неї мовлення інших, значно збільшується її словниковий запас, мовлення збагачується за рахунок правильного вживання граматичних конструкцій рідної мови. Малюк починає виконувати все складніші прохання дорослого, розуміти й переказувати дедалі складніші казки та оповідання. Таким чином, дитина опановує мовлення практично. Діалогічне спілкування дошкільнят охоплює весь спектр завдань: опанування мови як засобу спілкування та формування орієнтування на мову (метамовна функція); встановлення дітьми соціальних контактів одне з одним з використанням усіх доступних засобів - мовних та немовних (контактовстановлююча функція); оволодіння засобами і способами побудови розгорнутого тексту в умовах продуктивного творчого мовлення (комунікативно-інформаційна функція); встановлення інтерактивної взаємодії (вміння слухати і чути співбесідника, ініціативно висловлюватися, задавати запитання, виявляти активне відповідне ставлення тощо) (М.Алексєєва, А.Богуш, Н.Гавриш, В.Яшина).

Важливим для нашого дослідження є визначення діамонологічної компетенції, складової мовленнєвої компетенції, яка передбачає розуміння зв'язного тексту, вміння відповідати на запитання і звертатися із запитаннями, підтримувати та розпочинати розмову, вести діалог, складати різні типи розповідей (А.Богуш, Г.Леушина). Оцінка діамонологічної компетенції передбачає наявність смислового поля: діалогічні вміння, досвід, пов'язаний з цими вміннями, соціальний досвід, особистісні якості. Розвиток діамонологічної компетенції та діалогічних умінь є центральним завданням дошкільного закладу.

Науковці виділяють декілька груп діалогічних умінь дітей дошкільного віку: власне мовленнєві вміння (вступати у спілкування: вміти та знати, коли і як можна починати розмову зі знайомою та незнайомою людиною, зайнятою

справами чи розмовою з іншими; підтримувати та завершувати спілкування: враховувати умови та ситуацію спілкування, слухати й чути співбесідника, виявляти ініціативу у спілкуванні, перепитувати, доводити свою точку зору, виражати ставлення до предмета розмови - порівнювати, викладати свою думку, наводити приклади, оцінювати, погоджуватися чи заперечувати, запитувати, відповідати, висловлюватися логічно, зв'язно, говорити виразно в нормальному темпі, користуватися інтонацією діалогу); вміння мовленнєвого етикету (звертання, знайомство, привітання, привертання уваги, запрошення, прохання, згода, відмова, пробачення, скарга, співчуття, поздоровлення, подяка, прощання); вміння спілкуватися в парі, групі, колективі; вміння спілкуватися для планування спільних дій, досягнення результатів та їх обговорення; немовленнєві вміння (доречне використання міміки, жестів) (М.Алексєєва, В.Яшина).

Виходячи з визначень діалогічного мовлення, мовленнєвих та діалогічних умінь, за робоче нами було подано таке визначення **діалогічних умінь старших дошкільників** - це вміння дітей взаємодіяти між собою, вступати в розмову, підтримувати й завершувати її відповідно до правил мовленнєвого етикету, доречно використовуючи усталені мовні вирази; висловлюватися логічно, зв'язно; правильно структурно та інтонаційно оформлювати мовлення.

Отже, завдання формування діалогічного мовлення виступає як пріоритетне, що визначає постановку завдань мовного розвитку, добір пізнавального змісту, методів та форм організації навчання рідного мовлення. Аналіз проблеми розвитку діалогічних умінь старших дошкільників дозволяє констатувати зміщення акценту в меті, завданнях та змісті освітнього процесу з традиційного накопичення дітьми знань, умінь, навичок на застосування набутих знань, умінь, навичок у самостійній діяльності; розвиток і саморозвиток особистості дитини; всебічне розкриття та вдосконалення її можливостей і здібностей, що сприяють створенню образу людини-творця, готової впевнено вступати в соціальні відносини і найбільш повно реалізувати власний потенціал.

### **1.3. Ігрова діяльність як засіб розвитку діалогічного мовлення дітей старшого дошкільного віку**

Логіка дослідження вимагає зупинитися на характеристиці ігрової діяльності дошкільників, у процесі якої розвиток діалогічних умінь набуває особливих рис. У старшому дошкільному віці гра залишається провідним видом діяльності, проте вона набуває більш творчого характеру. Водночас ускладнюються сюжети ігор; розвиваються режисерські ігри, ігри-фантазії, ігри з правилами.

На думку педагогів та психологів (О.Запорожець, В.Логінова, П.Саморукова, А.Усова, П.Якобсон) дитяча особистість розвивається в ігровій діяльності, що є найдоступнішою для дитини, оскільки більш за все відповідає її психічним і фізичним особливостям. В ігрових діях розвиваються мовлення дошкільника, його почуття, сприймання, збагачується емоційна сфера, саме через гру дитина опановує всю систему людських відносин. Гра є одним із найцікавіших видів людської діяльності, провідною діяльністю дошкільника, засобом його всебічного розвитку, важливим методом виховання, дійсною соціальною практикою дошкільника (О.Запорожець). Дитяча гра - це діяльність, спрямована на орієнтування в предметній і соціальній дійсності, в якій дитина відображає враження від їх пізнання (Н.Бойченко, В.Воронова, Г.Григоренко, А.Матусик, О.Щербакова). У грі формуються всі сторони особистості дитини, відбуваються значні зміни в її психіці, що готують перехід до нової, більш високої стадії розвитку (С.Рубінштейн).

Водночас гра має величезний потенціал щодо спілкування, розвитку діалогічного мовлення. У процесі гри діти перебувають, по-перше, в ігрових стосунках, по-друге - у реальних, які передбачають діалогічне спілкування.

На жаль, науковці та практики (С.Алексюк, М.Васільєва, А.Бондаренко, С.Гавриленко, Н.Короткова, А.Матусик, Н.Міхайленко, О.Швацька, О.Щербак) відзначають, що за різних психологічних, педагогічних та соціальних причин останнім часом діти нерідко підміняють ігрові змістовні взаємовідносини

простим маніпулюванням іграшками, яке не вимагає змістовного спілкування. Отже, завдання педагога полягає в тому, щоб допомогти дітям встановити ігрову взаємодію, наповнити її цікавим для дітей змістом, спонукати до обміну репліками, тобто діалогу.

Сучасна педагогіка найчастіше послуговується такою класифікацією ігор як-от: творчі ігри (режисерські, сюжетно-рольові (сімейні, побутові, суспільні), будівельні, ігри на теми літературних творів (драматизації, інсценування)); ігри з правилами (рухливі (великої, середньої, малої рухливості; сюжетні, ігри з предметами; з переважанням основного руху (бігу, стрибків тощо; ігри-естафети) та дидактичні ігри (словесні, з іграшками, настільно-друковані)); народні ігри (забави, рухливі, дидактичні, обрядові).

Зупинимося на характеристиці тих видів ігор дошкільників, що найкраще сприяють розвитку мовлення взагалі та діалогічних умінь зокрема. З-поміж них: творчі, сюжетно-рольові, режисерські, театралізовані, дидактичні ігри, ігри мовленнєвої спрямованості, ігри за сюжетами художніх творів.

За визначенням В.Воронової, творчі ігри - це ігри, які придумують самі діти, відображаючи в них враження від пізнання навколишнього світу. Головною ознакою творчої гри є уявлювана ситуація, яку дитина створює замість реальної, діє в ній, виконуючи роль відповідно до тих значень, які вона надає предметам, що її оточують. Педагогічна цінність творчої гри полягає і в тому, що в її процесі, крім взаємин, обумовлених змістом, ролями, правилами, між дітьми виникають реальні стосунки. Адже їм доводиться домовлятися про гру, розподіляти ролі, контролювати виконання правил тощо. У грі дошкільники легше налагоджують контакт між собою, підпорядковують свої дії, поступаються один одному, оскільки це належить до змісту прийнятих ними ролей [55]. Це найбільш значущий аспект для нашого дослідження. Реальні взаємини є основою організації дитячого товариства, що дає підстави вважати гру формою організації життя і діяльності дошкільнят (В.Воронова, С.Новосьолова).

Науковці (А.Бондаренко, Є.Гаспарова, А.Матусик) визначають режисерські ігри як ігри дитини з іграшками та їх замісниками за створеним нею сюжетом. У цих іграх дитина переходить від ігрових дій з іграшкою до гри за власним задумом, самостійно визначаючи сюжет, ігрові засоби. У них також наявна уявлювана ситуація, ролі, іграшки або предмети-замісники. Проте для переходу до сюжетно-рольової гри у дошкільника ще недостатньо досвіду спілкування. Сюжетні події в індивідуальних режисерських іграх є результатом асоціативного сприймання дитиною навколишнього світу. Режисерські ігри розвиваються з предметно - відображувальних ігрових дій дитини в процесі спілкування з дорослими, засвоєння запропонованих ними простих сюжетних зразків. У них дошкільник виявляє свою здатність відображати в грі не лише дії з предметами, а й відносини між двома або більшою кількістю персонажів. У нього з'являється уявлення про роль і зумовлені нею, підпорядковані єдиному ігровому сюжету дії. Головною умовою подальшого розвитку режисерської гри є формування навичок спільних дій: уміння узгоджувати задум, добирати іграшки й атрибути, розподіляти ролі, погоджувати дії [36; 56; 74]. Для нашого дослідження формування цих навичок є значущим, оскільки вищезазначені дії відбуваються в процесі діалогу.

Сюжетно-рольову гру науковці розглядають як образну гру за певним задумом дітей, що розкривається через відповідні події (сюжет, фабула) і розігрування ролей (С.Козлова, В.Котирло, Т.Куликова). Такі ігри пов'язані зі сферою людської діяльності й людських стосунків, оскільки своїм змістом вони відтворюють саме цей аспект дійсності. Вдаючись до них, діти намагаються по своєму відтворити дії, стосунки дорослих, створюючи спеціальні ігрові ситуації. В іграх дітей дошкільного віку вони надзвичайно різноманітні й відображають конкретні (соціально-історичні, географічні, побутові тощо) умови їхнього життя. В цих іграх дошкільники відтворюють у ролях усе те, що вони бачать навколо себе в житті та діяльності дорослих (Г.Григоренко, Є.Коваленко, Е.Щербакова). Творча рольова гра сприяє становленню і розвитку регулюючої та плануючої функцій мовлення. В ході рольової гри виникає

потреба в контекстному мовленні, тут же вдосконалюється діалогічне мовлення. Нові потреби спілкування з неминучістю ведуть до інтенсивного оволодіння мовою (Р.Жуковська, Д.Менджеричка, Є.Тихєєва, Є.Фльоріна, Д.Ельконін).

Дослідники визначають театралізовані ігри як розігрування в особах літературного твору, відтворення за допомогою виражальних засобів (інтонації, міміки, жестів, пози, ходи) конкретних образів (Л.Артемова, С.Новосьолова). Театралізовані ігри охоплюють: дії дітей з ляльковими персонажами або дії за ролями; літературну діяльність (вибір теми, складання, інсценування власних творів тощо); образотворчу діяльність (малювання декорацій, виготовлення атрибутів); музичну діяльність (інсценування музичних творів тощо). До театралізованих ігор належать ігри-драматизації та ігри за сюжетами літературних творів. Розглянемо більш детально ці види ігор.

На думку С.Новосьолової, гра-драматизація полягає в зображенні, розігруванні в особах літературних творів зі збереженням послідовності епізодів. Сюжет гри, послідовність подій, ролі, вчинки, мова героїв визначаються текстом літературного твору. Гра-драматизація відбувається заздалегідь заданим сюжетом і передбачає ролі, регламентовані межами авторського тексту. Дітям необхідно дослівно запам'ятати текст, усвідомити перебіг подій, образи героїв казки чи оповідання і показати їх саме такими, якими вони є у творі. Літературний твір своїм змістом визначає, які дії необхідно виконувати, однак він не містить вказівок щодо способів їх утілення - рухів, міміки, інтонації. Така гра є значно складнішою для дітей, порівняно з тією, в якій наслідується побачене в житті. Вона допомагає усвідомити ідею твору, його художню цінність, учить дітей виражати свої почуття, сприяє розвитку пам'яті, мовлення, вияву самостійності, творчості в доборі зображувальних і виразних засобів для створення образів [114].

У старшій групі гра-драматизація має забезпечити оволодіння дітьми прийомами інакомовності, фантастичного перетворення, перебільшення; вироблення вміння емоційно та інтонаційно виразного характеризування персонажів, виявлення власного ставлення до них та їхніх учинків; опанування



виражальними засобами, необхідними для виконання різних ролей, відображення рольових дій, взаємин; уміння розігрувати відомі і нові сюжети за змістом та мотивами літературних творів, казок та інших жанрів усної народної творчості; вміння використовувати і виготовляти атрибути, що характеризують типові риси образу, ознаки місця подій.

Науковці (Л.Артемове, Н.Водолага) виділяють три етапи гри-драматизації: 1) підготовка до гри-драматизації, яка охоплює заходи, спрямовані на засвоєння літературного тексту: читання або розповідання тексту вихователем; прослуховування тексту в звукозаписі; бесіда з дітьми про особливості характерів, голосів персонажів; переказування змісту тексту, під час якого діти закріплюють у своїй пам'яті послідовність подій, що відбуваються, прямої мови персонажів; переказування за виконаними дітьми ілюстраціями, сюжетними малюнками тощо; 2) збагачення знань дітей про персонажів та події, про які йдеться у грі; вправлення у виразному читанні тексту; підготовка атрибутів і декорацій; 3) власне гра-драматизація, в якій розвиваються творчі здібності дітей [8; 9; 10; 50].

Л.Фурміна зауважує, що організовуючи гру-драматизацію, вихователь спочатку сам визначає, хто виконуватиме ту чи іншу роль, зважаючи на те, хто з дітей як сприйняв казку. Поступово діти старшого дошкільного віку самі привчаються правильно розподіляти між собою ролі. Гру-драматизацію треба починати з простих казок. Розгортаючи гру-драматизацію, вихователь запитаннями, репліками, жестами спрямовує дію. Іноді педагог бере на себе обов'язки ведучого: розповідає від автора текст казки, який підводить дітей до певної дії. Діти старшого дошкільного віку грають у складніші ігри-драматизації. Вони разом з вихователем готують костюми, обговорюють, кому з дітей яка роль більше підходить [263].

Крім драматизації в дитячому садку проводять інсценування художніх творів. Інсценізація - це переробка будь-якого твору (у тому числі й казки) для сцени або кіно. Як зазначає Н.Водолага, інсценування відрізняється від

драматизації послідовним відтворенням літературного сюжету, спеціальним заучуванням слів. В інсценівці є ведучий, що говорить слова від автора [50].

Розвитку діалогічних умінь старших дошкільників сприяють також і дидактичні ігри. Науковці пропонують розрізняти дидактичні ігри за навчальним змістом, ігровими діями і правилами, організацією та стосунками дітей, роллю вихователя тощо (А.Бондаренко, О.Сорокіна). Вони виділяють: ігри-подорожі, що відображають реальні факти і події через незвичайне: просте - через загадкове, складне - через переборне, необхідне - через цікаве; покликані посилити враження, надати пізнавального змісту, казкової незвичайності, звернути увагу дітей на те, що існує поряд, але вони цього не помічають (подорож у намічене місце, подолання простору і часу, подорож думки, уяви тощо); ігри-доручення, в яких ігрове завдання та ігрові дії ґрунтуються на пропозиції будь-що зробити; ігри-припущення, ігрове завдання яких виражене в назвах («Що було б...?», «Що б я зробив, якби...?» та ін.); спонукають дітей до осмислення наступної дії, що потребує вміння зіставляти знання з обставинами або запропонованими умовами, встановлювати причинні зв'язки, активної роботи уяви; ігри-загадки, які розвивають здатність до аналізу, узагальнення, формують вміння розмірковувати, робити висновки; ігри-бесіди, цінність яких полягає в активізації емоційно-розумових процесів (єдності слова, дії, думки, уяви дітей), у вихованні вміння слухати і чути запитання вихователя, питання і відповіді дітей, вміння зосереджувати увагу на змісті розмови, висловлювати судження [36]. Відповідно до характеру ігрових дій дидактичні ігри поділяють на ігри-доручення, що ґрунтуються на інтересі дітей до дій з іграшками і предметами: добирати, складати, роз'єднувати, з'єднувати, нанизувати тощо; ігри з відшукуванням предметів, особливістю яких є несподівана поява і зникнення предметів; ігри з відгадуванням загадок, що вибудовуються на з'ясуванні невідомого («Впізнай», «Відгадай», «Що змінилося?»); сюжетно-рольові дидактичні ігри, ігрові дії яких полягають у відображенні різних життєвих ситуацій, виконанні ролей (покупця, продавця, вовка, гусей та ін.); ігри у фанти або в заборонений «штрафний» предмет (картинку), що пов'язані з

цікавими для дітей ігровими моментами (скинути картку, утриматися, не сказати забороненого слова тощо) (В.Аванесова). Близькими до нашого дослідження є сюжетно-рольові дидактичні ігри.

Н.Луцан виділяє окрему групу ігор - ігри мовленнєвої спрямованості, до яких можна віднести народні ігри, народні словесні ігри, режисерські, театралізовані ігри, музичні ігри, ігри-розваги, ігри-забави [157]. Учені поділяють народні ігри на шість груп, усі з яких супроводжуються образною народною мовою (А.Богущ, Н.Луцан). Нас цікавили дві перші групи ігор: сюжетні народні ігри з елементами драматизації; народні рухливі ігри. Дотичними до проблеми нашого дослідження є ігри зі словесним текстом („Квочка”, „Бочечка”), які розкривають дітям красу, образність і багатство рідної мови, сприяють формуванню виразності та зв'язності мовлення; ігри – смішинки („Сміх”, „Зайчику, зайчику, де ти був?”, „Йди додому на зелену соломку”), що сприяють створенню позитивного, емоційного настрою в дітей, розвитку мовленнєвої активності, образного мовлення, вправляють у вмінні вести діалог, добирати необхідні слова для гри.

Ми визначаємо ігри за сюжетами художніх творів як ігри, в яких діти втілюють сюжет художнього твору, передають діалоги персонажів твору близько до тексту або інтерпретуючи їх.

Ігри на теми художніх творів менше прив'язані до сюжету і композиції конкретного твору, ніж ігри-драматизації. Вони можуть поєднувати події з різних літературних джерел, довільно інтерпретувати їх зміст, передбачати нових героїв. Водночас дошкільники легко втілюють у грі сюжет художнього твору. Джерелом інформації для ігор старших дошкільників є спостереження та розповіді дорослих, сюжети казок, оповідань.

Казки і розповіді по-різному втілюються в іграх дітей. Деякі з дошкільнят розігрують окремі епізоди казки, інші діють, як улюблений казковий герой або намагаються відтворити всю казку, збагачуючи її зміст фактами з реального життя, виявляючи творчість. У дитячих іграх герої художніх творів можуть

діяти дуже несподівано. Закінчуватися гра може так, як цього хоче дитина, а не так, як про це йдеться у творі.

Зауважимо, що діти дошкільного віку відносно легко втілюють у грі сюжет літературного твору. Окремі герої настільки припадають їм до душі, що дошкільники називають себе їхніми іменами, орієнтуються на їхню поведінку. Зупинимось на визначенні впливу гри взагалі та ігор за сюжетами художніх творів зокрема на розвиток мовлення дошкільників. Будь-які ігрові дії дітей супроводжуються мовленням: з мовлення вихователя дошкільники черпають зразки правильного мовлення, мовленнєві еталони, вислови; мовлення необхідне дитині, щоб запросити однолітків до спільної гри, пояснити її суть, разом дібрати атрибути, розпочати та завершити гру.

У реалізації своїх ігрових задумів дошкільники використовують слово, власні дії, предмети-замісники. Розвиток дитячої уяви безпосередньо пов'язаний з мовленням. У грі діти активізують, розвивають свої мовленнєві можливості, а завдяки різноманітним виражальним мовним засобам їхня гра стає змістовнішою, яскравішою. Якщо спочатку дошкільники послуговуються словом на позначення дій (з метою їх осмислення), то пізніше словом замінюють дію, виражаючи свої думки і почуття. Особливо велика роль належить слову в режисерських іграх, оскільки дитина в них організовує гру як режисер, регулюючи стосунки дійових осіб. Носіями ролей у таких іграх є іграшки (ляльки, тварини), інші предмети, від імені яких дитина діє, говорить. Це вимагає від неї вміння регулювати свою поведінку, обмірковувати дії і слова, стримувати свої рухи.

Перевтілення і створення образу можливі за наявності в дитини певних знань про зображені в літературному творі об'єкти та явища навколишнього світу, навичок виразного читання й усної розповіді, досвіду рухової діяльності. Гра-драматизація потребує від дітей творчих здібностей, таких як: поетичний слух - особливо чутливе сприйняття змісту і форми літературного тексту в єдності, а також виразне мовлення дитини; здатність швидко сприймати й усвідомлювати зміст літературного твору; вміння зберігати жвавість вражень,

вираження ставлення до образу героя і почуття, що виникли на цій основі, користуючись при цьому мовою, рухами, мімікою.

Сучасні українські науковці (Л.Артемova, Г.Григоренко, К.Щербакова та ін.) досліджують формування суспільної спрямованості дитини дошкільного віку у грі, розвиток моральних стосунків в іграх тощо. У зв'язку з питанням про спільну гру дошкільників значний інтерес являють роботи К.Гарві, в яких показано ускладнення структури та змісту ігрової взаємодії протягом дошкільного віку: від обміну однаковими діями, що багаторазово повторюються, до дій, що продовжують дії партнера та розгортають спільну гру. В ігровій взаємодії дітей К.Гарві виділяє два рівні ігрових дій (тобто дій, включених до рольової поведінки) і „метакомунікацій”, розмови дітей з приводу гри, що пояснює ігрові дії. Кооперація та взаєморозуміння в грі досягаються за рахунок узгодженості обох рівнів комунікації. З віком мета комунікації має все більшу питому вагу в структурі спілкування дітей і в старшому дошкільному віці може переважати над ігровими діями [285].

Протягом третього-четвертого років життя однолітки є для дитини учасниками спільної практичної діяльності. Водночас індивідуальні характерологічні риси залишаються поза увагою дитини. В чотири - п'ять років однолітки - рівна істота, з якою „можна себе порівнювати”. Лише до п'яти - семи років однолітки набувають індивідуальності в очах дитини, стають значущими для спілкування. З шести років головним завданням і проблемою для дитини є встановлення емоційних контактів з однолітками. Для дитячого типу спілкування властива перш за все потреба у спільній діяльності з однолітками. Старші дошкільники можуть брати участь у справах, ініційованих іншими дітьми, реалізувати чужі ідеї, починають співчувати та допомагати один одному, можуть виражати почуття словами.

Важливість однолітків у психічному розвитку дитини визнається більшістю психологів (Л.Виготський, О.Запорожець, Д.Ельконін, Ж.Піаже). Значущість однолітка в житті дитини вийшла далеко за межі подолання егоцентризму та розповсюдилася на різні галузі розвитку дошкільника. В

спілкуванні з іншими дитина вчиться лагодити з людьми та відстоювати свої права. Дж.Мід стверджував, що соціальні навички розвиваються через здатність брати ролі, яку дитина набуває в рольовій грі [287].

Заслуговує на увагу питання дитячої популярності, яке розв'язувалося переважно у зв'язку з ігровими здібностями дітей. Характер соціальної активності та ініціативності дошкільників у сюжетно-рольових іграх обговорювався в роботах Т.Репіної, В.Мухіної [90; 177]. Дослідження цих авторів засвідчують, що становище дітей у рольовій грі не однакове - одні виступають у ролі ведучих, інші - в ролі гравців. Переваги дітей та їх популярність у групі багато в чому залежать від їх здатності придумувати та організувати спільну гру. В дослідженні Т.Репіної становище дитини в групі також вивчалось у зв'язку з її успішністю в конструктивній діяльності [90].

Інший напрям робіт базується на положенні М.Лісіної про те, що в основі формування міжособистісних відносин лежить задоволення комунікативних потреб. Якщо зміст спілкування не відповідає рівню комунікативних потреб суб'єкта, то привабливість партнера зменшується, і навпаки, адекватне задоволення основних комунікативних потреб призводить до переваги конкретної людини, що задовольняє ці потреби [152].

З-поміж характерних труднощів у спілкуванні науковці виділяють такі: дитина прагне до однолітка, але її не приймають до гри; дитина прагне до однолітків, вони грають з нею, але їх спілкування носить формальний характер; дитина йде від однолітків, але вони налаштовані до неї дружелюбно; дитина йде від однолітків, і вони уникають контакту з нею. Ці труднощі можна пояснити порушенням однієї з умов „повноцінного спілкування”: наявність взаємних симпатій; інтересу до діяльності однолітка, прагнення грати разом; наявність співчуття; здатності „приспосовуватися” одного до одного; необхідного рівня ігрових та діалогічних умінь (М.Лісіна, Т.Репіна).

Отже, в процесі ігрової діяльності діти не лише позначають і супроводжують свої дії словом, осмислюючи їх, а й висловлюють власні думки та почуття. Вони отримують нагоду творити слово, фразу, текст (будують

висловлювання, репліку в діалозі, самостійне судження; перефразовують і створюють власні варіанти віршованих супроводів гри, приказок для оцінювання участі гравців, розподіляють ролі, вступають у контакт з іншими учасниками гри, ведуть з ними ігровий діалог тощо).

### **Висновки з розділу 1**

Діалог, як ключове поняття, було проаналізовано з боку філософії, психології, лінгвістики, лінгводидактики. Огляд теоретичних питань розвитку діалогічного мовлення дає підстави зробити основні узагальнення і висновки.

Діалог являє собою форму існування мови, пов'язану з її соціальною природою та комунікативною функцією; бесіду декількох людей з метою запитати про щось і спонукати до відповіді, збудити до будь-якої дії; низку реплік. Діалогічне мовлення визначається як форма мовлення, при якій відбувається безпосередній обмін висловлюваннями між двома або декількома особами.

У мові, мовленнєвій поведінці, усталених формулах (стереотипах) сформувався багатий народний досвід, неповторність звичаїв; система сталих стандартизованих формул спілкування відповідно до соціальних ролей та ситуацій, як в офіційній, так і в неофіційній обстановці, доброзичливе спілкування в ситуаціях звернення, знайомства, подяки, вітання, прощання, вибачення, компліменту тощо. В ході дослідження було зіставлено поняття „етикет”, „мовленнєвий етикет”, „діалог”, „діалоговий етикет”, „літературно - мовна традиція”, „мовленнєві вміння”, що дало змогу визначити дефініцію „діалогічні вміння”. Діалогічні вміння ми розглядаємо у декількох аспектах: фонетичному, граматичному, лексичному, комунікативному.

Можна виокремити декілька груп діалогічних умінь дітей дошкільного віку: власне мовленнєві вміння (вступати у спілкування: вміти та знати, коли і як можна починати розмову зі знайомою та незнайомою людиною, зайнятою роботою або розмовою з іншими співбесідниками; підтримувати та завершувати

спілкування: враховувати умови та ситуацію спілкування, слухати й чути співбесідника, виявляти ініціативу у спілкуванні, перепитувати, доводити свою точку зору, виражати ставлення до предмета розмови – порівнювати, викладати свою думку, наводити приклади, оцінювати, погоджуватися чи заперечувати, запитувати, відповідати, висловлюватись логічно, зв'язно, говорити виразно в нормальному темпі, користуватися інтонацією діалогу); вміння мовленнєвого етикету (звернення, знайомство, привітання, привертання уваги, запрошення, прохання, згода, відмова, пробачення, скарга, співчуття, поздоровлення, подяка, прощання); вміння спілкуватися в парі, групі, колективі; вміння спілкуватися для планування спільних дій, досягнення результатів та їх обговорення; немовленнєві вміння (доречне використання міміки, жестів).

Центральне поняття дослідження - **діалогічні вміння старших дошкільників** - ми визначаємо як уміння дітей взаємодіяти між собою, вступати в розмову, підтримувати й завершувати її відповідно до правил мовленнєвого етикету, доречно використовуючи усталені мовні вирази; висловлюватись логічно, зв'язно; правильно структурно та інтонаційно оформлювати мовлення.

У процесі ігрової діяльності розвиток діалогічних умінь набуває особливих рис. В ігрових діях розвивається мовлення дошкільника, його почуття, сприймання, збагачується емоційна сфера, саме через гру дитина опановує всю систему людських відносин. У грі діти активізують, розвивають свої мовленнєві можливості, а завдяки різноманітним виражальним мовним засобам їхня гра стає змістовнішою, яскравішою. Якщо спочатку дошкільники послуговуються словом на позначення дій (з метою їх осмислення), то пізніше словом замінюють дію, виражаючи свої думки і почуття. Особливо велика роль належить слову в режисерських іграх, оскільки дитина в них організовує гру як режисер, регулюючи стосунки дійових осіб. Носіями ролей у таких іграх є іграшки (ляльки, тварини), інші предмети, від імені яких дитина діє, говорить. Це вимагає від неї вміння регулювати свою поведінку, обмірковувати дії і слова, стримувати свої рухи.



Найбільш сприятливими для розвитку діалогічних умінь дітей старшого дошкільного віку є ігри за сюжетами художніх творів, оскільки саме з художніх творів дошкільники черпають зразки красивого правильного образного мовлення, засвоюють різні форми мовленнєвих еталонів, опановують культуру мовлення. Водночас вони досить легко втілюють у грі сюжет літературного твору, передаючи діалоги персонажів твору, здобувають навички ведення діалогу і переносять їх у самостійну діяльність та спілкування з однолітками і дорослими. Розігруючи діалогічні тексти з художніх творів, діти спочатку дослівно їх відтворюють, надалі це дає змогу вживати набуті зразки у вільному мовленнєвому спілкуванні в процесі ігрової діяльності.

## РОЗДІЛ 2

### ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА РОБОТА З ФОРМУВАННЯ ДІАЛОГІЧНИХ УМІНЬ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ В ІГРАХ ЗА СЮЖЕТАМИ ХУДОЖНІХ ТВОРІВ

#### 2.1. Стан проблеми формування діалогічних умінь дітей в іграх за сюжетами художніх творів у практиці дошкільних закладів освіти

Програма експериментальної роботи передбачала проведення пошуково-розвідувального етапу дослідження з метою вибору арсеналу експериментальних завдань, відпрацювання процедури збирання інформації. Після цього переходили до проведення констатувального етапу експериментальної роботи, в процесі якого з'ясовували рівні сформованості діалогічних умінь старших дошкільників. На формувальному етапі перевірялася ефективність запропонованої методики формування діалогічних умінь старших дошкільників в іграх за сюжетами художніх творів; виявлялися педагогічні умови організації мовленнєвої роботи; визначалися зміст та послідовність роботи. На контрольному етапі було подано порівняльну характеристику рівнів сформованості діалогічних умінь у дітей старшого дошкільного віку в іграх за сюжетами художніх творів, дані статистичної обробки одержаних результатів дослідження.

Зауважимо, що процес навчання діалогу включає такі етапи формування основних умінь репліціювання, вдосконалення діалогічних умінь. До першого етапу входять формування вміння репліціювання та навчання вживання штампів у діалогічному мовленні. Процес навчання репліціювання включає в себе оволодіння ініціативними (питальними, репліками ствердження, збудження) та реактивними репліками (репліками-відповідями, репліками-підтвердженнями, репліками-сумнівами). Необхідно оволодіти штампами діалогу, що використовуються для вираження привітання, спілкування, пропозиції, згоди, відмови, подяки або відповіді на неї.

Другий етап вдосконалення діалогічного мовлення реалізується за допомогою мовленнєвих ситуацій, що розглядають як спосіб піднесення мовного матеріалу або організації вправ (О.Леонтьєв). Використання мовленнєвої ситуації в навчально-виховному процесі передбачає необхідність детального опису її конструктивних та змістових ознак. Особливої актуальності в цьому процесі набуває інтегральне вміння діалогічного спілкування, не пов'язане з будь-якою конкретною ситуацією.

Методика формування діалогічних умінь старших дошкільників в іграх за сюжетами художніх творів включала два етапи: репродуктивний та творчий, для кожного з яких було визначено мету, пріоритетну лінію, напрями (літературно-мовленнєвий, комунікативно-творчий, ігровий) та форми роботи.

Зазначимо, що діалогічне мовлення розвивають на спеціальних заняттях і у вільному спілкуванні, коли дитина вступає в діалог з вихователем або з іншими дітьми впродовж усього часу її перебування в дитячому садку. Повертаючись додому, вона продовжує діалог зі своїми домашніми.

Вважаємо за доцільне зупинитися на організованих та самостійних формах організації роботи щодо навчання дітей дошкільного віку діалогічного мовлення. З-поміж організованих форм роботи щодо навчання діалогічного мовлення можна виокремити ігри-заняття - фронтальні та підгрупові, бесіди. Було виділено два центральних завдання, які розв'язували у грі: мовний розвиток, тобто розвиток мовленнєвої уваги, фонематичного слуху, дихання, артикуляційного апарату як основи оволодіння всіма сторонами мови; розвиток зв'язного мовлення, що передбачає налагодження ігрової та мовленнєвої взаємодії з однолітками. В процесі гри орієнтували дітей перш за все на осмислену сторону мовлення, так, щоб у них виникав образ ігрового персонажа, те, як він діє; вчили слухати співбесідника.

Дитина вчиться переводити свій реальний життєвий досвід в ігровий умовний план, ставити перед собою ігрові завдання і розв'язувати їх. Ігрова діяльність дітей старшого дошкільного віку має бути спрямована на формування вмінь спільно вибудовувати і розвивати сюжет, розуміти партнерів по грі та

узгоджувати свої дії з їхніми. З цією метою вихователь може використовувати: спільний почерговий переказ казки або оповідання, у певний момент змінюючи розповідача, за необхідності нагадуючи подальший розвиток подій; спільне придумування казки або оповідання, що пізніше використовують як ігрові сюжети. Важливо, щоб залучені до реалізації цього завдання симпатизували один одному, мали приблизно однаковий рівень розвитку діалогічного мовлення, ігрової діяльності; спільно розігрували сюжет казки або оповідання. Це є необхідною умовою збагачення досвіду елементарної рольової поведінки.

З метою визначення стану роботи щодо формування діалогічних умінь старших дошкільників у сучасній практиці роботи дошкільних закладів освіти було проведено анкетування педагогів, проаналізовано чинні програми навчання та виховання, плани навчально-виховної роботи вихователів дошкільних закладів.

В експериментальній роботі брали участь 300 вихованців старших груп дошкільних закладів (12 груп, 6 з яких склали експериментальну групу і 6 - контрольну), 150 з них - у формувальному експерименті. До анкетування було залучено 250 вихователів дошкільних закладів Автономної Республіки Крим та Донецької області, батьків.

Базою дослідження виступили дошкільні заклади №№ 6, 27, 29 м. Ялти, № № 15, 19, 23, 37 м. Євпаторії, дошкільні заклади „Сонечко”, „Дружба”, „Дзвіночок” м. Саки, №№ 53, 64 м. Краматорська Донецької області.

Передусім був проведений пошуково-розвідувальний етап дослідження, який передував констатувальному експерименту. Головною метою цього етапу було уточнення завдань експерименту і висунутої на основі теоретичного дослідження гіпотези, розробка критеріїв та показників, за якими визначалися рівні сформованості діалогічних умінь старших дошкільників. Дослідження охоплювало перевірку раціональності обсягу роботи та обґрунтування вибору контингенту досліджуваних, арсеналу експериментальних завдань, відпрацювання процедури збирання інформації. Під час цього етапу

дослідження було розроблено низку експериментальних завдань, які добиралися до кожного критерію та показника.

Перейдемо до висвітлення експериментальної роботи на констатувальному етапі дослідження, метою якого було з'ясування рівнів сформованості діалогічних умінь старших дошкільників в іграх за сюжетами художніх творів.

Завдання констатувального етапу експерименту включали:

1. Визначення критеріїв, показників та рівнів сформованості діалогічних умінь старших дошкільників в іграх за сюжетами художніх творів.
2. Виявлення вміння дошкільників самостійно встановлювати контакти з однолітками, будувати діалоги, дотримуватися правил ведення діалогу.
3. Визначення здатності дітей вживати в повсякденному житті, діалогах з однолітками усталені мовні вирази, прислів'я, приказки тощо.
4. Перевірку вміння дітей вести репродуктивний діалог за мотивами знайомої казки з використанням елементів моделювання, різних видів театру.
5. Виявлення вміння старших дошкільників розігрувати діалоги за змістом художніх творів, вживати мовленнєві еталони, різні типи мовленнєвих висловлювань.

За робоче було прийнято таке визначення **діалогічних умінь старших дошкільників** – це вміння дітей взаємодіяти між собою, вступати в розмову, підтримувати й завершувати її відповідно до правил мовленнєвого етикету, доречно використовуючи усталені мовні вирази; висловлюватися логічно, зв'язно; правильно структурно та інтонаційно оформлювати мовлення.

Нами було визначено критерії та показники рівня сформованості діалогічних умінь старших дошкільників: комунікативний (на рівні встановлення контакту), мовленнєвий (на рівні засвоєння та вживання мовленнєвих еталонів), структурний (на рівні ведення діалогу).

**Комунікативний критерій** (на рівні встановлення контакту) з показниками: вміння вступати у спілкування, підтримувати й завершувати його; захоплювати й підтримувати ініціативу спілкування; враховувати компоненти

ситуації спілкування; змістовність, різноманітність тематики під час діалогічного спілкування.

**Мовленнєвий критерій** (на рівні засвоєння та вживання мовленнєвих еталонів) з показниками: вміння висловлюватися логічно, зв'язно, самостійно, в нормальному темпі; говорити виразно, виражати основні мовленнєві функції; різноманітність форм, мовних засобів, мовленнєвих еталонів, типів мовленнєвих висловлювань; доречність використання усталених мовних виразів, народних прислів'їв, приказок.

**Структурний критерій** (на рівні ведення діалогу) з показниками: вміння дотримуватися теми діалогу; швидко реагувати на хід бесіди, знаходити необхідні слова в різних ситуаціях спілкування, перепитувати співрозмовника за необхідністю; ставити запитання та давати відповідь на запитання співрозмовника; дотримуватися правил ведення діалогу.

На основі вищезазначених критеріїв і показників було визначено рівні сформованості діалогічних умінь старших дошкільників в іграх за сюжетами художніх творів: високий, достатній, середній, задовільний, низький.

**Високий рівень** характеризується вмінням дітей вступати у спілкування, підтримувати й завершувати його; висловлюватися логічно, зв'язно, самостійно, в нормальному темпі; говорити виразно. Старші дошкільники з високим рівнем сформованості діалогічних умінь вживають різноманітні мовні засоби, мовленнєві еталони, типи мовленнєвих висловлювань; доречно використовують усталені мовні вирази, народні прислів'я, приказки. Вони швидко реагують на хід бесіди, знаходять необхідні слова в різних ситуаціях спілкування, в разі потреби перепитують співрозмовника; формулюють запитання та дають відповідь на запитання співрозмовника. Діалоги дітей змістовні, їх тематика різноманітна. Дошкільнята не відхиляються від теми діалогу та дотримуються правил його ведення.

**Достатній рівень** характерний старшим дошкільникам, які вільно спілкуються з однолітками, вживають різноманітні мовні засоби, мовленнєві еталони, типи мовленнєвих висловлювань; у різних ситуаціях спілкування

добирають необхідні слова; запитують однолітків та дають відповідь на запитання співрозмовника. Для діалогічних висловлювань дітей характерні самостійність, логічність, зв'язність, змістовність, різноманітність тематики. Діти добре обізнані з правилами ведення діалогу та дотримуються їх. Водночас їх мовлення не завжди виразне. Діти не вміють доречно використовувати усталені мовні вирази, народні прислів'я, приказки.

Діти, яких було віднесено до **середнього рівня**, можуть підтримувати й завершувати розпочату співрозмовником розмову; висловлюватися самостійно, зв'язно; вживати різноманітні мовні засоби, мовленнєві еталони, типи мовленнєвих висловлювань. Вони досить швидко реагують на хід бесіди, вживають необхідні слова в різних ситуаціях спілкування, в разі потреби перепитують співрозмовника; ставлять запитання та дають відповідь на запитання співрозмовника. Діалогічні висловлювання дітей змістовні. Водночас дошкільнята не завжди дотримуються правил ведення діалогу, відхиляються від його теми; не вміють доречно використовувати усталені мовні вирази, народні прислів'я, приказки. Мовлення дітей маловиразне.

**Задовільний рівень** характеризується здатністю самостійно задавати прості запитання та відповідати на запитання співрозмовника. Діти означеного рівня обізнані з правилами ведення діалогу, але часто відхиляються від них. Водночас вони майже не вживають усталені мовні вирази, народні прислів'я, приказки; не здатні висловлюватися логічно та зв'язно; не вміють швидко реагувати на хід бесіди, добирати під час ведення діалогу необхідні слова; говорити виразно; вживають різноманітні мовні засоби, мовленнєві еталони, типи мовленнєвих висловлювань. Тематика, діалогічні висловлювання цих дітей досить одноманітні.

**Низький рівень** визначається здатністю підтримувати й завершувати спілкування. Іноді вони дають відповідь на прості запитання співрозмовника. Водночас діти, віднесені до цього рівня, не вміють самостійно висловлюватися; будь-як реагувати на хід бесіди, добирати потрібні слова в різних ситуаціях спілкування; вживати різноманітні мовні засоби. Вони відчують значні

труднощі, коли необхідно було про щось запитати співрозмовника. Спілкуючись з однолітками, вони не дотримуються правил ведення діалогу.

При проведенні експериментального дослідження звертали увагу на зміст і форми діалогу, вживання мовленнєвих еталонів, різних типів мовленнєвих висловлювань, прислів'їв, приказок, вживання української традиції в діалогічному спілкуванні з однолітками.

До кожного критерію та показника було дібрано низку експериментальних завдань.

### **Комунікативний критерій**

**Показник: уміння вступати у спілкування, підтримувати й завершувати його.**

#### **Завдання. Доручення**

Мета: виявити вміння дітей вступати в спілкування з дорослими, розпочинати та завершувати його, пригадувати аналогічні події з художніх творів.

Матеріал: ілюстрації до дитячих художніх творів.

Процедура виконання: експериментатор звертався до дитини: „Уяви, що я тебе попросила сходити в молодшу групу та з'ясувати, скільки там дітей, щоб виготовити для них запрошення на виставу. З ким би ти розмовляв? Як би ти сказав?” Після чого дитині необхідно було пригадати, у яких казках персонажам давали доручення і як вони його виконували. У разі необхідності експериментатор допомагав дитині пригадати конкретну казку.

Критерії оцінювання: вміння вступити в розмову та завершити її, звернутися до дорослого, привітатися, виконати доручення, здатність навести аналогічні приклади з художніх творів. Кожна позиція оцінювалася 1 балом. Максимально можлива кількість балів дорівнювала 5.

#### **Завдання. Допоможи**

Мета: виявити вміння дітей вступати в спілкування з однолітками, розпочинати, підтримувати та завершувати його, допомагати одноліткам у разі потреби, пригадувати аналогічні події з художніх творів.



Матеріал: кольорові олівці.

Процедура виконання: експериментатор під час заняття з малювання звертався до дитини з проханням - у Сергія немає зеленого олівця, допоможи йому, будь ласка. В яких художніх творах персонажі приходили на допомогу один одному? Як вони це робили?

Критерії оцінювання: вміння вступати в діалог з однолітками, розпочинати й завершувати розмову, підтримувати діалог, допомогти одноліткові, здатність навести приклад з художнього твору. Кожна позиція оцінювалася 1 балом. Максимально можлива кількість балів дорівнювала 5.

**Показник: захоплювати й підтримувати ініціативу спілкування.**

**Завдання. Розмова**

Мета: виявити вміння дітей розпочинати розмову з однолітками й дорослими за правилами етикету, захоплювати й підтримувати ініціативу спілкування, відтворювати діалог персонажів художніх творів, самостійно обираючи собі партнера.

Матеріал: іграшки, книжка з українськими народними казками.

Процедура виконання: експериментатор пропонував дитині розпочати розмову на тему „Моя улюблена казка” з дорослим чи однолітком (за бажанням дитини). Необхідно було розпочати розмову за правилами етикету, продумати зміст розмови. Далі дитині пропонували пригадати діалог персонажів з цієї казки, відтворити їх, обравши собі для цього партнера. У разі потреби експериментатор просив пригадати конкретний діалог персонажів (Івасика-Телесика і Зміючки; Котигорошка та Вернидуба тощо).

Критерії оцінювання: вміння розпочати розмову та завершити її, тривалість розмови, ініціатива в розмові, змістовність розмови, вміння відтворити діалог персонажів улюбленої казки. Кожна позиція оцінювалася 1 балом. Максимально можлива кількість балів дорівнювала 5.

**Показник: враховувати компоненти ситуації спілкування.**

### **Завдання. Театралізація. Режисерська гра**

Мета: виявити вміння дітей будувати діалоги, вести діалог у гри-театралізації.

Матеріал: ілюстрації до художніх творів, ляльки, іграшки з різного матеріалу, різні види театру.

Процедура виконання: експериментатор пропонував дітям розглянути ілюстрації до художніх творів, обрати собі будь-яку з них, організувати режисерську гру за сюжетом художнього твору, використовуючи ляльки, іграшки, різні види театру за сюжетом твору. За необхідності експериментатор підказував дитині тему діалогу.

Діалоги дітей записували на магнітофон.

Критерії оцінювання: вміння організувати гру, змістовність сюжету, оригінальність, різноманітність використаних матеріалів для гри, тривалість гри. Кожна позиція оцінювалася 1 балом. Максимально можлива кількість балів дорівнювала 5.

**Показник: змістовність, різноманітність тематики під час діалогічного спілкування.**

### **Завдання. Передай діалог**

Мета: виявити вміння дітей вести діалог з дорослими та однолітками.

Матеріал: іграшки, дитячий посуд, дитячі книжки.

Процедура виконання: експериментатор читав діалогічний текст (див. додаток В). Далі пропонував дитині передати діалог персонажів художнього твору близько до тексту, частково змінюючи його, з елементами новизни, творчості, власний діалог (за вибором дітей).

Критерії оцінювання: вміння розпочати та завершити діалог, змістовність, різноманітність тематики, характер діалогу (репродуктивний, творчий). Кожна позиція оцінювалася 1 балом. Максимально можлива кількість балів дорівнювала 5.

Максимально можлива кількість балів за результатами виконання завдань за комунікативним критерієм - 25.

## **Мовленнєвий критерій**

**Показник: уміння висловлюватися логічно, зв'язно, самостійно, в нормальному темпі.**

### **Завдання. Моя улюблена казка**

Мета: виявити вміння старших дошкільників під час діалогу висловлюватися логічно, зв'язно, самостійно, в нормальному темпі.

Матеріал: тексти українських народних казок.

Процедура виконання: експериментатор пропонував дитині: „Пригадаймо казку „Лисичка-сестричка і Вовк-панібрат”. Назви персонажів казки. Пригадай, як Вовк ловив рибу. Хто йому дав таку пораду? Пригадай, які слова говорила Лисичка? А чим закінчилася риболовля? Про що просила Лисичка Вовка після того, як його побили? А зараз ми оберемо тобі партнера і ви розіграєте діалог Лисички та Вовка.

Критерії оцінювання: зв'язність, логічність, самостійність, темп мовлення, вміння розпочати та завершити діалог, точність передачі реплік персонажів твору. Кожна позиція оцінювалася 1 балом. Максимально можлива кількість балів дорівнювала 7.

### **Показник: виразність мовлення.**

### **Завдання. Впізнай, хто сказав**

Мета: виявити вміння дітей говорити виразно, емоційно то інтонаційно забарвлено.

Матеріал: ілюстрації до дитячих художніх творів (українські народні казки „Колосок”, „Сонце, мороз і вітер”, „Без труда нема плода”, вірші П.Воронька „Оленка маленька”, О.Головка „Ми - не ми”) (див. додатки В).

Процедура виконання: експериментатор пропонував дітям розглянути ілюстрації до художніх творів, зачитував уривки з цих творів. Після цього він за ширмою вимовляв репліки будь - якого персонажа, зображеного на ілюстрації, дитина мала впізнати, хто це сказав, повторити діалог.

Критерії оцінювання: виразність мовлення; емоційна та інтонаційна забарвленість мовлення. Кожна позиція оцінювалася 1 балом. Максимально можлива кількість балів дорівнювала 2.

**Показник: різноманітність застосування мовленнєвих еталонів, різних типів мовленнєвих висловлювань.**

**Завдання. Як сказати інакше?**

Мета: виявити знання дітьми мовленнєвих еталонів взагалі та з художніх творів зокрема; вміння вживати різноманітні форми висловлювань, мовні засоби, мовленнєві еталони, типи мовленнєвих висловлювань.

Матеріал: малюнки з зображенням різних ситуацій спілкування (дитина прийшла до дитячого садка; дитина прокинулася зранку; дівчинка дивиться книжку з казками, а хлопчик теж хоче подивитися книжку; хлопчик прийшов на день народження до дівчинки; Восьме березня тощо).

Процедура виконання: експериментатор пропонував дітям розглянути малюнки, визначити, які ситуації на них зображено, пригадати аналогічні ситуації з художніх творів. Якщо дитині було важко пригадати ситуації з творів, експериментатор підказував їй конкретний художній твір.

Критерії оцінювання: наявність у мовленні дитини мовленнєвих еталонів; різноманітність мовних засобів; вживання різних типів мовленнєвих висловлювань; оригінальність; вживання мовленнєвих еталонів та висловлювань з художніх творів. Кожна позиція оцінювалася 1 балом. Максимально можлива кількість балів дорівнювала 5.

**Показник: доречність використання усталених мовних виразів, народних прислів'їв, приказок.**

**Завдання. Ситуаційні ігри**

Мета: визначити здатність дошкільників вживати в повсякденному житті під час діалогів із однолітками усталені мовні вирази, народні прислів'я, приказки.

Матеріал: ілюстрації з зображенням різних ситуацій.

Процедура виконання: експериментатор штучно створював різні побутові ситуації і пропонував дітям узяти в них участь. Що б ти сказав? А як би ти вчинив?

#### Ситуація 1. Вдома

Хлопчик Дмитрик хоче піти погуляти, а матуся йому не дозволяє. Він починає сперечатися з мамою. До нього підійшла сестричка Оленка. Що вона йому сказала? Як ти гадаєш, що відповів хлопчик? А як би ти вчинив? Що б сказав? Пригадаймо українські народні казки, в яких персонажі були схожими на Дмитрика („Коза дереза”, „Казка про Котика і Півника” тощо). Якими словами про неслухняних говориться в казках?

#### Ситуація 2. На вулиці

Взимку Маринка пішла кататися на ковзанах та впала. Хлопчики стоять і сміються. Як далі могли розгортатися події? Що б ти сказав у цій ситуації? Як ти гадаєш, чи можна в цьому випадку вжити прислів'я „Добре сміється той, хто сміється останнім”? Як ти його розумієш?

#### Ситуація 3. У лікарні

У Сашка заболів зуб. Матуся привела його до лікарні. Хлопчик боїться заходити до кабінету лікаря. Що б ти сказав хлопчику, якби був лікарем? А як би ти себе поведив? Пригадаймо казку, в якій герой усього боїться („Заєць хвалько”). Якими словами говориться про Зайця в казці?

Критерії оцінювання: відповідність висловлювання поставленому завданню, вміння підтримувати бесіду, вживати фрази, що стимулюють співбесідника до спілкування; кількість та різноманітність використаних мовних засобів; граматична правильність мовлення; правильна вимова та дотримання інтонації; обсяг висловлювання (2-4 репліки з кожного боку); доречність використання усталених мовних виразів; вживання прислів'їв, приказок. Кожна позиція оцінювалася 1 балом. Кількість балів за кожну ситуацію дорівнювала 7. Максимально можлива кількість балів за виконання завдання „Ситуаційні ігри” дорівнювала 21.

Максимально можлива кількість балів за виконання завдань за мовленнєвим критерієм - 35.

### **Структурний критерій**

**Показник: вміння дотримуватися теми діалогу.**

**Завдання. Переказ знайомої казки з елементами моделювання, використанням ляльок**

Мета: перевірити вміння дітей вести діалог за мотивами знайомої казки з використанням елементів моделювання, різних видів театру.

Матеріал: різні види театру, кольорові геометричні фігури.

Процедура виконання: експериментатор читав дітям українську народну казку „Котигорошко”, після чого проводили діалог-бесіду за змістом казки. Надалі дошкільнятам необхідно було переказати казку з використанням елементів моделювання та різних видів театру, вживаючи діалоги персонажів.

Критерії оцінювання: знання тексту; повнота його відтворення; вміння вести діалог; різноманітність використаних засобів; наявність творчих елементів. Кожна позиція оцінювалася 1 балом. Максимально можлива кількість балів дорівнювала 5.

**Показник: вміння швидко реагувати на хід бесіди, знаходити необхідні слова в різних ситуаціях спілкування, перепитувати співрозмовника в разі потреби, добирати необхідні мовні засоби.**

**Завдання. Розв’язання комунікативних задач**

Мета: визначити вміння дітей розв’язувати добре знайомі комунікативні задачі, розігрувати запропоновані діалоги, спираючись на власний досвід, швидко реагувати на репліки співрозмовника, знаходити себе в різних ситуаціях спілкування.

Матеріал: муляжі продуктів харчування, книжки, іграшки.

Процедура виконання: експериментатор пропонував дитині:

1. Розіграй з однолітками діалог між покупцем та продавцем, який міг би відбутися в магазині „Продукти”.
2. Запроси свого друга в гості по телефону.

3. Ти прийшов у гості на день народження до свого друга. Привітай його та вручи подарунок.

4. Розіграй з друзями діалог між покупцем та продавцем, який міг би відбутися в магазині „Книжки”. Покупцю необхідно купити приладдя для занять.

Критерії оцінювання: вміння розпочати та завершити діалог; змістовність розмови; оригінальність; вживання різноманітних мовленнєвих еталонів, швидкість реакції на репліки співрозмовника. Кожна позиція оцінювалася 1 балом. Максимально можлива кількість балів дорівнювала 5.

**Показник: уміння ставити запитання та відповідати на запитання співрозмовника.**

**Завдання. Запитання – відповідь**

Мета: виявити вміння дітей самостійно ставити запитання за змістом художнього твору та відповідати на запитання співрозмовника.

Матеріал: ілюстрації до художніх творів.

Процедура виконання: експериментатор пропонував дітям розглянути ілюстрації до художніх творів, пригадати зміст художніх творів, обрати собі партнера, поставити йому три запитання за змістом творів. Після цього партнер також ставив три запитання за змістом творів, а дитина мала дати на них змістовну відповідь.

Критерії оцінювання: знання художнього твору, самостійність, оригінальність, уміння поставити запитання; відповісти на них. Кожна позиція оцінювалася 1 балом. Максимально можлива кількість балів дорівнювала 5.

**Показник: дотримання правил ведення діалогу.**

**Завдання. У дитячому садку**

Мета: виявити обізнаність дітей щодо правил ведення діалогу.

Матеріал: ілюстрації із зображенням дітей у різних життєвих ситуаціях (у парку, на відпочинку, в дитячому садку, в зоопарку тощо).

Процедура виконання: експериментатор звертався до дитини з проханням уявити, що вона щойно прийшла до дитячого садка. Далі дитині необхідно було

обрати одну з ілюстрацій, обрати співрозмовника і тему розмови. Разом зі співрозмовником дитина веде діалог на обрану тему. Експериментатор у разі потреби міг втручатися в розмову дітей, підказуючи тему, сюжет тощо.

Критерії оцінювання: вміння розпочати, вести та завершити діалог, вислухати співрозмовника, не перебивати його, тривалість розмови, змістовність та оригінальність діалогу. Кожна позиція оцінювалася 1 балом. Максимально можлива кількість балів дорівнювала 5.

Максимально можлива кількість балів за виконання завдань за структурним критерієм – 20. Максимально можлива сума балів після виконання всіх завдань – 80 балів.

Аналіз результатів констатувального експерименту буде подано в наступному параграфі.

## **2.2. Характеристика рівнів сформованості діалогічних умінь старших дошкільників в іграх за сюжетами художніх творів**

Аналіз стану означеної проблеми у практиці роботи дошкільних закладів вважаємо за доцільне розпочати з огляду чинних програм навчання та виховання дітей дошкільного віку („Малятко”, „Дитина”, „Дитина в дошкільні роки”, „Базовий компонент дошкільної освіти в Україні”, „Витоки мовленнєвого розвитку”) щодо розвитку діалогічного мовлення старших дошкільників (див. таблицю 2.1, с. 89).

В усіх розглянутих програмах чітко визначено завдання розвитку діалогічного мовлення старших дошкільників. Водночас у кожній програмі є свої акценти щодо мовленнєвого розвитку дошкільнят. Так, у програмі „Дитина” основна увага приділяється виразності та правильності мовлення, мовленнєвому етикету дітей під час спілкування [93].

У програмі „Дитина в дошкільні роки” виділено окремий розділ „Діалогічне та розмовне мовлення”, у якому наголошується на розвитку в дітей



навичок спілкування, вміння вести діалог на запропоновані теми, будувати різні форми діалогу [137].

Програма навчання та виховання дітей у дошкільному закладі „Малютко” передбачає навчання діалогічному мовленню, визначає склад діалогічних умінь, завдання та зміст роботи з розвитку діалогічного мовлення на різних вікових етапах, формування навичок та умінь слухати й розуміти звернене до дитини мовлення, вступати у спілкування, підтримувати його, враховувати ситуацію спілкування, формування навичок та умінь мовленнєвого етикету. Навчання діалогічному мовленню має відбуватися у тісному зв'язку з розвитком словника, граматичної та фонетичної сторін мовлення [167].

Таблиця 2.1.

Аналіз чинних програм навчання та виховання дітей старшого дошкільного віку щодо формування у них діалогічних умінь

Назва програми та розділу	Зміст програми
Програма „Дитина”. Розділ „Ми розмовляємо”.	Говорити чітко, виразно, правильно, спілкуючись між собою і з дорослими; звертатися до дорослих і однолітків, вживаючи кличну форму, слова ввічливості; передавати інтонацією прохання, запитання, радість, сум, осуд тощо. В ігровій діяльності: підтримувати творче розгортання ігор за сюжетами, які ґрунтуються на життєвому досвіді дітей; стимулювати збільшення кількості учасників ігрової групи та їх рольових контактів; розширювати діапазон ролей; підтримувати відтворення в сюжеті багатства та різнобічності рольових зв'язків, вміння змінювати роль у процесі гри та словесно позначати зміну ролі для партнера; привчати учасників гри відповідно реагувати на зміни рольових дій партнера; налагоджувати справедливі взаємини; вчити передавати народний колорит образів українських казок та творів інших жанрів в іграх за сюжетами літературних творів.
Програма „Дитина в дошкільні роки”. Розділ „Діалогічне та розмовне мовлення”.	Виявляти ініціативу спілкування з дорослими, звертатися з різного типу запитаннями (Чому? Як? Навіщо? Для чого? Як ви гадаєте? А як на ваш погляд?); підтримувати розмову, запропоновану дорослими; вміти вести діалог на запропоновані теми: "У транспорті", "У бібліотеці", "Запрошення" "Привітання", "Зустрічі на вулиці", "Новачок у групі". Старші дошкільники також повинні вміти розпочинати розмову (знаходити першу репліку діалогу), використовуючи вставні слова та речення; своєчасно відповідати на першу репліку, використовуючи стверджувальні та заперечні слова-речення; формувати вміння вести розпитування; уникати грубих, зневажливих слів; засвоїти ласкаво-лагідні форми звертання; будувати різні форми діалогу між двома - чотирма дітьми на пропозицію вихователя як на заняттях, так і в повсякденному житті.
Програма „Малютко”.	Спілкуючись з дорослими, дошкільнята мають вільно вступати в розмову з вихователем та іншими дорослими; відповідати на запитання; звертатись із

Розділ „Наші співрозмовники”.	<p>запитаннями; виявляти ініціативу в доборі теми спілкування; вести діалог на запропоновані теми: «Розмова з незнайомою людиною», «У лікаря», «Запрошуємо на свято», «Запрошення до гри (танцю)», «День народження», «Дружні стосунки», «У незнайомому місті», «Зустріч друзів», «Родинні взаємини», «Вихователь і діти»; додержуватися всіх форм увічливості в розмові зі знайомими дорослими; називати всіх дорослих на ім'я та по-батькові. Перед тим як звернутись до незнайомих дорослих, запитати: «Вибачте, будь ласка (або перепрошую), як ваше ім'я, по-батькові?»</p> <p>Під час спілкування з однолітками старші дошкільники мають вести різні форми діалогу в невимушеній розмові на занятті; засвоїти форму звертання до товариша, друга (друже); не вживати образливих слів у розмові з товаришами; додержуватися ввічливих форм спілкування з незнайомими однолітками.</p> <p>Етичні засади спілкування передбачають засвоєння нових форм увічливості: на все добре, на добраніч, дозвольте пройти; використання різних форм увічливості відповідно до ситуації спілкування з дорослими та дітьми.</p> <p>Результати навчально-виховної роботи передбачають розвиток уміння вільно вступати в розмову як у знайомій ситуації, так і поза нею; виявляти стриманість у розмові: вступати у дискусію і підтримувати її; стежити за своїм мовленням, виправити помилку; знати вірші, казки, виразно їх розповідати, театралізувати; мати почуття національної гордості, причетності до культури і мови українського народу; виявляти потребу спілкуватися українською мовою з дорослими й однолітками; творчо використовувати словник, набутий у звичній і новій ситуаціях; віддавати перевагу українській мові в ситуаціях, що цього потребують. Поступово розширювати сприймання дітьми національних особливостей українського народу, його мови, історії, сьогодення. Виховувати гордість за минуле і теперішнє. Спонукає до пізнання свого краю, міста, села, природних явищ, об'єктів навколишнього. Створювати умови для говоріння українською мовою. Формувати культуру мовлення, стежити за виразністю, чіткістю, природною інтонацією. Виховувати потяг до поезії, українського слова. Підводити до розуміння поезії Т.Шевченка, О.Пчілки, Л.Українки, Л.Костенко та ін. Спонукає виявляти емоційно-оцінне ставлення до персонажів художнього твору, переказувати зміст близько до тексту. Вчити розрізняти за жанром вірш, казку, оповідання, скоромовку, лічилку. Розучувати вірші, приказки, прислів'я, щедрівки, колядки, веснянки; формувати вміння користуватися ними в різних життєвих ситуаціях та народних традиціях.</p>
„Базовий компонент дошкільної освіти в Україні”.	<p>Змістовна сторона діалогічної компетенції передбачає: діалог між дорослим та дитиною, двома дітьми; полілог (групова бесіда); розмовне мовлення; бесіди за змістом художніх текстів, картин, супровідні та заключні; словесні доручення.</p> <p>Обов'язковим результатом навчання є те, що дитина вільно, несвавільно вступає в розмову з однолітками, дорослими (знайомими, незнайомими), підтримує запропонований діалог відповідно до теми, не заважає розмові інших; будує запропонований діалог; відповідає на запитання, звернені до неї, а також за змістом картин, художніх творів; виконує словесні доручення, звітує про їх виконання.</p> <p>Робота з художньою літературою подана як художньо-мовленнєва компетентність дошкільника. Мовленнєва компетенція передбачає володіння українським розмовним мовленням, легке й невимушене входження у спілкування з дорослими та дітьми; підтримку розмови відповідно до</p>

	ситуації, усвідомлення та розуміння теми, вияв зацікавленості; адекватне використання мовленнєвих і паралінгвістичних засобів виразності; володіння формулами мовленнєвого етикету; орієнтування в ситуації спілкування; вияв ініціативи або коректне припинення розмови.
Програма А.Богуш „Витоки мовленнєвого розвитку”.	Завданнями розвитку діалогічного мовлення передбачається: вчити дітей відповідати на запитання та звертатися до інших із запитаннями; підтримувати розмову; продовжувати її відповідно до ситуації спілкування; виявляти ініціативу в розмові з дорослими та дітьми; будувати діалог на запропоновану тему.

Інший підхід до визначення завдань розвитку діалогічного мовлення дошкільників, що базується на формуванні діалогічної компетенції дитини, знаходить відбиття в „Базовому компоненті дошкільної освіти в Україні” та у програмі А.Богуш „Витоки мовленнєвого розвитку”. У „Базовому компоненті дошкільної освіти” зміст діалогічної компетенції визначається так: «Дитина вільно, невимушено вступає в розмову з дітьми, дорослими (як знайомими, так і незнайомими), підтримує запропонований діалог вільно до теми, не втручається в розмову інших. Будує запропонований діалог відповідно до ситуації, відповідає на запитання, звернені до дитини, за змістом картини, художніх творів. Виконує словесні доручення, звітує про їх виконання» [18, с. 6-9].

До змісту навчання в діалогічній компетенції А.Богуш включає діалог між дорослим і дитиною та між двома дітьми; полілог (групова бесіда); розмовне мовлення; бесіди: за змістом художнього твору, картини, супровідні бесіди, заключну бесіду; словесні доручення. Обов’язковими результатами в процесі навчально-мовленнєвої діяльності є: вміння дитини вільно, невимушено вступати в розмову з дітьми, дорослими (як знайомими, так і незнайомими), підтримувати запропонований діалог відповідно до теми; не втручатися в розмову інших; будувати запропонований діалог відповідно до ситуації; відповідати на запитання за змістом картини, художніх творів; виконувати словесні доручення, звітувати про їх виконання. Програмою А.Богуш «Витоки мовленнєвого розвитку» передбачено такі завдання розвитку діалогічного мовлення: вчити дітей відповідати на запитання та звертатися до інших із запитаннями; підтримувати розмову, продовжувати її відповідно до ситуації

спілкування; виявляти ініціативу в розмові з дорослими та дітьми; будувати діалог на запропоновану тему [49].

Простежимо динаміку змісту завдань навчання діалогічного мовлення дітей дошкільного віку. Так, у групах раннього віку ставиться завдання розвитку розуміння мовлення оточуючих та використання активного мовлення дітей як засобу спілкування. Дітей учать виражати прохання та бажання словом, відповідати на деякі запитання дорослих („Хто це? Що робить? Який? Яка?“). Розвивають ініціативне мовлення дитини, спонукають її звертатися до дорослого та дітей з різних приводів, формують уміння задавати запитання.

У молодшому дошкільному віці педагог має домагатися, щоб кожен малюк легко і вільно вступав у спілкування з дорослими та дітьми, виражав свої прохання словом, зрозуміло відповідав на запитання дорослих. Дорослий підказує дитині приводи для розмови з іншими дітьми, виховує потребу ділитися своїми враженнями, розповідати про те, що зробив, як грав, звичку користуватися простими формулами мовленнєвого етикету (вітатися, прощатися в дитячому садку і вдома), заохочувати спроби дітей задавати запитання з приводу найближчого оточення („Хто? Що? Де? Що робить? Навіщо?“).

У середньому дошкільному віці діти привчаються охоче вступати у спілкування з дорослими та однолітками, відповідати на запитання та задавати їх щодо предметів, їх якостей, дій з ними, взаємовідносин з навколишніми, підтримують прагнення розповісти про свої спостереження, хвилювання. Вихователь більше уваги приділяє якості дитячих відповідей: учить відповідати як у стислій, так і в поширеній формі, не відходячи від змісту запитання. Поступово дітей залучають до участі в колективних бесідах, де необхідно відповідати тільки тоді, коли запитують, слухати висловлювання товаришів. Продовжується виховання культури спілкування: формування вмінь вітати рідних, знайомих, товаришів по групі, з використанням синонімічних формул етикету, відповідати по телефону, не втручатися в розмову дорослих, вступати в розмову з незнайомими людьми, зустрічати гостей, спілкуватися з ними.

У старших групах учать більш точно відповідати на запитання, об'єднувати в розгорнутій відповіді репліки товаришів, по-різному відповідати на одне й те саме запитання (коротко, розгорнуто). Закріплюють уміння брати участь у спільній бесіді, уважно слухати співбесідника, не перебивати його, не відволікатися. Особливу увагу необхідно приділяти вмінням формулювати та задавати запитання, відповідно до почутого будувати відповідь, доповнювати, виправляти співбесідника, зіставляти свою точку зору з точкою зору інших людей.

Перейдемо до аналізу результатів анкетування вихователів дошкільних закладів, який засвідчив, що більшість педагогів (82%) віддають перевагу роботі з казковими та поетичними жанрами. Лише незначна частина педагогів у роботі з дітьми використовують різноманітні жанри: казки, оповідання, легенди, загадки, лічилки, заклички, вірші, пісні. Схвальним, на нашу думку, є те, що для засвоєння дітьми діалогів, перенесення українських традицій у розмову вихователі (70%) використовують пісні, казки, формулювання запитань (простих, жартівливих), об'єднують два сюжети в один.

Вихователі дошкільних закладів № 53, 69 м. Краматорськ Донецької області та дитячих садків № 15, 19 м. Євпаторія з метою передачі народного досвіду, традицій привчають дітей звертатися до батьків і людей старшого віку на „Ви”; бажати здоров'я та дякувати всім, кого вони зустрічають.

Ми також переконалися, що вихователі дошкільних закладів самі недостатньо обізнані з українською народною традицією і не можуть ефективно використовувати її задля розвитку діалогічного мовлення. Це й пояснює той факт, що вони майже не звертають увагу на вживання в діалогах дітей влучних мовних висловів, мовленнєвих еталонів з українських народних казок, прислів'їв, приказок тощо. З-поміж методів розвитку діалогічного мовлення старших дошкільників педагоги найчастіше обирають бесіди, читання художніх творів, ігри, інсценівки, драматизацію.

Більшість вихователів досить часто використовують у роботі з дітьми ігри за сюжетами художніх творів: на заняттях з розвитку мовлення, художньої

літератури, у повсякденному житті переважно з метою розвитку зв'язного мовлення. Проте вони зовсім не акцентують уваги на розвитку власне діалогічних умінь дошкільників у іграх за сюжетами художніх творів.

Вивчення педагогічного досвіду вихователів засвідчує значну увагу з боку педагогів щодо проблеми мовленнєвого розвитку та ігрової діяльності дошкільників. Педагоги досить широко застосовують ігри за сюжетами художніх творів для збагачення лексичного запасу дітей, розвитку зв'язного мовлення. Водночас розвиток діалогічних умінь дошкільників залишається поза їх увагою.

Аналіз навчально-виховної документації дошкільних закладів (перспективних та календарних планів навчально-виховної роботи) переконує, що розвиткові мовлення дітей старшого дошкільного віку приділяється належна увага. Роботу над розвитком зв'язного мовлення педагоги планують на заняттях (з розвитку мовлення, художньої літератури, ознайомлення з навколишнім), в ігровій, театралізованій діяльності. Проте, у театралізованій діяльності робота з розвитку діалогічного мовлення зводиться до репродуктивного відтворення діалогів персонажів, не залишаючи можливості для творчих проявів дошкільнят.

Вихованці дошкільних закладів відчувають значні труднощі в засвоєнні рідної мови - її звукової системи, граматичної будови, лексичного складу. Все це призводить до того, що в російськомовному регіоні дитина, не володіючи українською мовою, не здатна засвоїти навички діалогічного спілкування. Діалог, як вид спілкування, передбачає знання мови, вміння нею користуватися при побудові зв'язного висловлювання та налагодження мовленнєвої взаємодії з партнером. Більшість дітей старшого дошкільного віку оволодівають лише найпростішими формами діалогу з однолітками, оскільки в них немає навичок ведення діалогу, міркування. Дітям важко довго підтримувати діалог, вони недостатньо ініціативні; при спілкуванні з однолітками повертаються до форми „колективного монологу”.

Спостереження за спілкуванням дітей переконує нас у тому, що мотивом та потребою старших дошкільників вступати до діалогу переважно є інтерес,

характером мотиву - пізнавальне та соціально-побутове спілкування. Під час ведення діалогів побутової тематики діти іноді переходили на російську мову, відчували певні труднощі при спілкуванні українською, не завжди могли дібрати потрібне слово. Щодо якісних характеристик дитячих діалогів, то ми відзначили, що старші дошкільники переважно вживали короткі репліки, розмова була недовготривалою. Дітям краще вдавалося передавати казкові діалоги, тому що вони вже чули слова героїв. Найбільш вживаними в дитячому середовищі були казкові мотиви та соціально-побутові ситуації. При цьому можна зазначити, що казкові діалоги передавалися дітьми близько до тексту, а діалоги соціально-побутової тематики тривали в міру інтересу дошкільнят. З-поміж моделей мовленнєвої взаємодії найбільш часто вживаними були такі: педагог-діти, дитина-діти.

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

Таблиця 2.2.

## Рівні сформованості діалогічних умінь за комунікативним критерієм (у %)

Група	Рівні сформованості діалогічних умінь за комунікативним критерієм					
	Високий – 5 б. за кожне завдання; 21-25 балів	Достатній – 4 б. за кожне завдання; 16-20 балів	Середній - 3 б. за кожне завдання; 11-15 балів	Задовільний – 2 б. за кожне завдання; 6-10 балів	Низький – 1 б. за кожне завдання; 0-5 балів	Завдання
ЕГ	10,7	13,3	25	30	21	Завдання 1
	11,1	21,3	21,3	28	18,3	Завдання 2
	12,6	19,3	20,1	24	24	Завдання 3
	15,6	23	24,1	24	13,3	Завдання 4
	16,7	19,3	23,4	27,3	13,3	Завдання 5
	13,3	19,3	22,7	26,7	18	Загальний рівень (у %)
КГ	12	19,3	25	25	18,7	Завдання 1
	10,7	22,4	23,4	27,3	16,2	Завдання 2
	10,7	16	22,3	29	22	Завдання 3
	13,3	20,8	25	27,6	13,3	Завдання 4
	13,3	21,3	25	27,1	13,3	Завдання 5
	12	20	24	27,3	16,7	Загальний рівень (у %)

Дітям було запропоновано п'ять завдань. Максимально можлива кількість балів за комунікативним критерієм дорівнювала 25. Дітей, які набрали після

виконання всіх завдань від 20 до 25 балів, було віднесено до високого рівня; від 15 до 20 балів - до достатнього; від 10 до 15 балів - до середнього; від 5 до 10 балів - до задовільного; від 0 до 5 балів - до низького рівня.

За виконання першого завдання 5 балів набрали 10,7% дітей експериментальної і 12% - контрольної груп; 4 бали - 13,3% старших дошкільників експериментальної та 19,3% - контрольної груп; 3 бали - 25% респондентів експериментальної і контрольної груп; 2 бали - 30% дітей старшого дошкільного віку експериментальної і 25% - контрольної груп; 1 бал - 21% дітей експериментальної і 18,7% - контрольної груп.

Результати виконання другого завдання були такими: 5 балів набрали 11,1% старших дошкільників експериментальної і 10,7% - контрольної груп; 4 бали - 21,3% дітей експериментальної і 22,4% - контрольної груп; 3 бали - 21,3% дітей старшого дошкільного віку експериментальної та 23,4% - контрольної груп; 2 бали - 28% дошкільників експериментальної та 27,3% - контрольної груп; 1 бал - 18,3% старших дошкільників експериментальної і 16,2% - контрольної груп.

Щодо виконання третього завдання, то результати розподілилися так: 5 балів набрали 12,6% старших дошкільників експериментальної та 10,7% - контрольної груп; 4 бали - 19,3% дітей експериментальної та 16% - контрольної груп; 3 бали - 20,1% респондентів експериментальної та 22,3% - контрольної груп; 2 бали - 24% дітей старшого дошкільного віку експериментальної та 29% - контрольної груп; 1 бал - 24% дітей експериментальної та 22% - контрольної груп.

Після аналізу результатів виконання дітьми четвертого завдання було зроблено такі висновки: 5 балів одержали 15,6% дітей експериментальної та 13,3% - контрольної груп; 4 бали - 23% дошкільнят експериментальної та 20,8% - контрольної груп; 3 бали - 24,1% старших дошкільників експериментальної та 25% - контрольної груп; 2 бали - 24% дітей експериментальної та 27,6% - контрольної груп; 1 бал - 13,3% респондентів експериментальної та контрольної груп.



5 балів за виконання п'ятого завдання одержали 16,7% респондентів експериментальної та 13,3% - контрольної груп; 4 бали - 19,3% старших дошкільників експериментальної та 21,3% - контрольної груп; 3 бали - 23,4% старших дошкільників експериментальної та 25% - контрольної груп; 2 бали - 27,3% старших дошкільників експериментальної та 27,1% - контрольної груп; 1 бал - 13,3% респондентів експериментальної та контрольної груп.

Підсумовуючи результати виконання дітьми низки експериментальних завдань, було визначено загальний рівень сформованості діалогічних умінь за комунікативним критерієм. Високий рівень сформованості діалогічних умінь за комунікативним критерієм було виявлено у 13,3% старших дошкільників експериментальної та 12% - контрольної груп. На достатньому рівні перебували 19,3% дітей старшого дошкільного віку експериментальної та 20% - контрольної груп. У переважній більшості респондентів було зафіксовано середній та задовільний рівні сформованості діалогічних умінь за комунікативним критерієм: відповідно 22,7% респондентів експериментальної та 24% - контрольної груп перебувало на середньому рівні; 26,7% в експериментальній і 27,3% у контрольній групах - на задовільному. 18% старших дошкільників експериментальної та 16,7% - контрольної груп показали низький рівень сформованості діалогічних умінь за комунікативним критерієм.

Проаналізуємо якісні результати виконання дітьми цієї низки завдань. Передусім нас цікавило вміння дітей вступати в спілкування, розпочинати та завершувати його, адекватно сприймати усне мовлення та здатність передавати зміст прослуханого тексту в стислому чи розгорнутому вигляді відповідно до поставленого завдання, вести діалог за мотивами знайомої казки з використанням моделювання, різних видів театру, розуміти точку зору співбесідника, обирати та використовувати виразні мовні засоби відповідно до сфери та ситуації спілкування; володіння вміннями спільної діяльності: узгодження та координація діяльності з іншими її учасниками; врахування особливостей різної рольової поведінки (лідер, підлеглий).

Оцінюючи діалоги дітей, звертали увагу на лексичний (адекватний і спонтанний вибір слова для його використання в даній ситуації; правильне узгодження слів між собою за правилами смислової узгодженості; достатню кількість лексичних одиниць для розкриття змісту висловлювання) та граматичний аспекти (вибір структури адекватної мовленнєвому задуму; коректне модально-синтаксичне оформлення обраної структури). З-поміж додаткових показників визначили ритміко-інтонаційне оформлення фрази: вміння виражати фразовою інтонацією комунікативні типи речень; швидкість вимови фрази.

Щодо результатів виконання дітьми завдань „Доручення” та „Допоможи”, то вони переконливо свідчили про те, що переважній більшості дошкільнят важко було вступати в розмову та вести її. Водночас вони досить точно виконували доручення вихователя. Тільки третя частина від загальної кількості дітей супроводжували виконання доручення мовленням. Більшість старших дошкільників намагалися точно, але мовчки виконати завдання. Зустрічалися респонденти, які взагалі відмовилися від виконання означених завдань, що, на нашу думку, свідчить про досить обмежене коло спілкування цих дітей та відсутність досвіду виконання подібних завдань.

Результати виконання наступного завдання (“Розмова”) дають змогу відзначити, що дітям значно легше було відтворювати діалог персонажів художніх творів, тобто вести репродуктивний діалог, ніж самостійно розпочинати розмову з однолітками. Обираючи собі партнера, старші дошкільники віддавали перевагу одноліткам. Спілкуватися з дорослими виявили бажання незначна кількість респондентів. Ми також зазначили, що діти були недостатньо обізнані щодо правил етикету, що свідчить про неувагу до цього аспекту роботи з дошкільнятами з боку педагогів та батьків, а також низьку культуру спілкування оточуючих дорослих.

Проаналізуємо якісні результати виконання дітьми завдання „Театралізація. Режисерська гра”.

Сашкові Р. (ЕГ) режисерська гра дається важко, його діалоги небагатослівні, відрізняються простотою:

„- Підемо туди...

Давай їдь.”

У мовленні часто зустрічаються слова-замісники типу „вжик”, „ж-ж-ж”, що замінюють слова-дії героїв. Відповідь хлопця було віднесено до задовільного рівня.

Даша Б. (ЕГ) (середній рівень) при організації режисерської гри використовувала намальовані фігурки: принцеси, принца, чаклунки. Головними персонажами гри були красуня-принцеса, розумний принц, придворні дами. Діалог дівчинки був побудований на захопленні принцесою:

„- Яка ти гарна! – сказали придворні дами.

- Я дуже гарна та розумна! Ще в мене красиве волосся! – сказала принцеса.”

Ми відзначили, що найбільш складним для дітей було керування грою. Виконуючи дії під час власної гри, вони не знали, як передати той чи інший образ, не виконували характерні для героїв рухи, не вживали інтонаційні засоби виразності. Лише незначна частина дітей вживала звуконаслідувальні слова, змінювала темп мовлення, інтонацію, що сприяло більш виразному відтворенню персонажів. Все це свідчить про необхідність проведення спеціального навчання.

Завдання „Діалог” було спрямоване на виявлення вміння дітей вести діалог з дорослими та однолітками. Ми зазначили, що в діалогах з дорослими діти не були ініціаторами розмови, а лише давали відповіді на поставлені запитання. Більшості дітей, як і при виконанні попередніх завдань, досить важко було розпочати розмову. Вагалися вони і при виборі теми спілкування. Щодо матеріалів, то, як правило, старші дошкільники користувалися тими, що були запропоновані експериментатором. Як і в попередніх завданнях, більшість дітей також обирала діалоги з художніх творів та репродуктивно їх відтворювала.

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

Таблиця 2.3.

Рівні сформованості діалогічних умінь за мовленнєвим критерієм (у %)

Група	Рівні сформованості діалогічних умінь за мовленнєвим критерієм					
	Високий – 30-35 балів	Достатній 21-29 балів	Середній – 13-20 балів	Задовільний – 6- 12 балів	Низький – 0-5 балів	Завдання
ЕГ	9,3	23,4	32	22	13,3	Завдання 1 (макс. – 7 б.)
	9	19,3	39,7	21,3	10,7	Завдання 2 (макс. 2 б.)
	10,7	19,3	44,3	16,4	9,3	Завдання 3 (макс. – 5 б.)
	8,6	21,4	44,5	15,6	9,9	Завдання 4 (макс. – 21 б.)
	9,3	20,7	40	19,3	10,7	Загальний рівень (у %)
КГ	10,7	19,3	34	25,3	10,7	Завдання 1 (макс. – 7 б.)
	10,7	22,9	36,7	19,8	9,9	Завдання 2 (макс. 2 б.)
	9,6	22,1	42,3	16,7	9,3	Завдання 3 (макс. – 5 б.)
	10,7	24	38,2	16,4	10,7	Завдання 4 (макс. – 21 б.)
	10	22	39,3	18,7	10	Загальний рівень (у %)

Дітям було запропоновано виконати чотири завдання. Після виконання низки експериментальних завдань за мовленнєвим критерієм дошкільнята могли набрати максимально можливу кількість балів, яка дорівнювала 35. Розподіл дітей за рівнями після виконання означених завдань відбувався таким чином: високий рівень виявили діти, які набрали від 30 до 35 балів; достатній - від 20 до 30 балів; середній - від 12 до 20 балів; задовільний - від 5 до 12 балів; низький - від 0 до 5 балів.

Підсумовуючи кількісні результати виконання першого завдання, зауважимо, що 6-7 балів набрали 9,3% дітей експериментальної та 10,7% - контрольної груп; 4-5 балів - 23,4% старших дошкільників експериментальної та 19,3% контрольної груп; 3 бали - 32% дітей старшого дошкільного віку

експериментальної та 34% - контрольної груп; 2 бали - 22% дошкільнят експериментальної та 25,3% - контрольної груп; 1 бал - 13,3% респондентів експериментальної та 10,7% - контрольної груп.

Виконуючи друге завдання, набрали 2 бали та детально прокоментували власні дії 9% респондентів експериментальної та 10,7% - контрольної груп; 2 бали одержали також 19,3% дітей старшого дошкільного віку експериментальної та 22,9% - контрольної груп; 1 бал - 39,7% дошкільнят експериментальної та 36,7% - контрольної груп; виконували завдання, але не набрали балів - 21,3% старших дошкільників експериментальної та 19,8% - контрольної груп; відмовилися від виконання завдання - 10,7% старших дошкільників експериментальної та 9,9% - контрольної груп.

Результати виконання третього завдання розподілилися так: 5 балів одержали 10,7% дітей експериментальної та 9,6% - контрольної груп; 4 бали - 19,3% дошкільнят експериментальної та 22,1% - контрольної груп; 3 бали - 44,3% старших дошкільників експериментальної та 42,3% - контрольної груп; 2 бали - 16,4% дітей старшого дошкільного віку експериментальної та 16,7% - контрольної груп; 1 бал - 9,3% респондентів експериментальної та контрольної груп.

19-21 бал за виконання четвертого завдання одержали 8,6% дітей експериментальної та 10,7% - контрольної груп; 14-18 балів - 21,4% старших дошкільників експериментальної та 24% - контрольної груп; 9-13 балів - 44,5% старших дошкільників експериментальної та 38,2% - контрольної груп; 5-8 балів - 15,6% дітей старшого дошкільного віку експериментальної та 16,4% - контрольної груп; 1-4 бали - 9,9% респондентів експериментальної та 10,7% - контрольної груп.

Підсумовуючи результати виконання чотирьох завдань, визначали рівні сформованості діалогічних умінь старших дошкільників за мовленнєвим критерієм. З таблиці видно, що високий рівень сформованості діалогічних умінь за мовленнєвим критерієм показали лише 9,3% дітей експериментальної і 10% - контрольної груп. Достатній рівень було зафіксовано у 20,7% в

експериментальній і 22% - у контрольній групах. Переважна більшість респондентів перебували на середньому рівні. У 40% дітей експериментальної та 39,3% - контрольної груп результати виконання цієї низки завдань можна було віднести до середнього рівня. Щодо задовільного рівня, то його було виявлено у 19,3% респондентів експериментальної і 18,7% - контрольної груп. На низькому рівні перебувало 10,7% дітей старшого дошкільного віку експериментальної та 10% - контрольної груп.

Загальні результати виконання дітьми цієї низки завдань переконують у тому, що зазначені завдання виявилися більш складними для дітей, ніж завдання за попереднім критерієм. Зупинимося на якісній характеристиці результатів виконання завдань за мовленнєвим критерієм, у ході яких ми перевіряли вміння дітей висловлюватися логічно, зв'язно, самостійно, в нормальному темпі; вживати мовленнєві еталони, різні типи мовленнєвих висловлювань; усталені мовні вирази, народні прислів'я, приказки.

Виконуючи перше завдання, „Моя улюблена казка”, діти з легкістю пригадували казки та були здатні зв'язно передати їх зміст. Водночас ми відзначили, що мовлення більшості дітей при цьому було досить бідним. Під час розповіді дошкільнята не слідкували за послідовністю подій, деякі з них потребували допомоги педагога. Мало хто з дітей слідкував за темпом свого мовлення. При розігруванні діалогів персонажів старші дошкільники переважно вели репродуктивний діалог, передаючи близько до тексту репліки персонажів добре знайомих художніх творів.

Завдання „Скажи, як персонаж” та „Як сказати інакше?” також викликали у дітей старшого дошкільного віку певні труднощі, оскільки їх мовлення було маловиразним, неемоційним. Ми також відзначили, що арсенал мовленнєвих еталонів дітей старшого дошкільного віку був досить бідним, переважно він включав загальноживані фрази привітання та прощання. Відповіді дітей були одноманітними. Подібні результати спостерігалися і в дослідженнях О.Аматьєвої, Н.Гавриш, Н.Водолаги, С.Хаджирадевої. На нашу думку, це

свідчить про відсутність належної уваги з боку педагогів до означеного виду роботи з дітьми.

Оцінюючи діяльність старших дошкільників у ситуаційних іграх, звертали увагу на такі показники: чи йде дитина на контакт, відгукується на прохання та зауваження; діє спільно, приймає допомогу, встановлює дружні взаємовідносини, діє під керівництвом чи самостійно, виявляє ініціативу, контролює свою поведінку, визнає правила, співчуває, підкорює свої інтереси інтересам інших, дотримується черги.

Щодо якісної оцінки результатів участі старших дошкільників у ситуаційних іграх, то можна зазначити, що переважна більшість дітей експериментальної та контрольної груп були здатні вести ситуаційні діалоги, що можна пояснити тим, що в означеному завданні домінувала побутова тематика, близька до життєвого досвіду дітей. Водночас у ситуаційних діалогах майже всіх опитаних не простежувалося переносу стійких мовленнєвих кліше з українських фольклорних творів, що свідчить про відсутність у дошкільнят подібного досвіду, недостатність організації роботи з цього напрямку в дошкільних закладах. Більшість дітей вживали у власних діалогах різні форми мовленнєвих висловів етикетного характеру.

Підтвердимо сказане прикладами. Даша Б. (ЕГ) до першої ситуації запропонувала такий діалог:

„Оленка: - Необхідно слухатися маму. Я теж дуже хочу погуляти, але чекаю, коли мама дозволить.

Хлопчик: - Я не хочу чекати, мені жарко, і я хочу погуляти.

Оленка: - А я б попросила матусю відпустити мене погуляти.”

До другої ситуації дівчинка не змогла запропонувати діалогу, а лише оцінила вчинок: „Дівчинка могла зламати ногу, і їй треба було б відправити до лікарні. Хлопчики погані, над дівчинкою не можна сміятися. Водночас дівчинка змогла пояснити зміст прислів'я: „Добре сміється той, хто сміється останнім”.

До третьої ситуації Даша навела такий діалог:

„Лікар: - Не бійся, хлопчику, явилікую тобі зуби і ти будеш найкрасивішим у світі.

Хлопчик: - Я не боюся лікарів, мені потім матуся купує красиві іграшки.”

Діалог нагадує справжню життєву ситуацію - відвідування стоматолога. Відповіді дівчинки було віднесено до середнього рівня.

Кількісні результати виконання дітьми завдань за структурним критерієм подано в таблиці 2.4.

Таблиця 2.4.

Рівні сформованості діалогічних умінь за структурним критерієм (у %)

Група	Рівні сформованості діалогічних умінь за структурним критерієм					
	Високий – 5 б. за кожне завдання; 17-20 балів	Достатній – 4 б. за кожне завдання; 13-16 балів	Середній - 3 б. за кожне завдання; 9-12 балів	Задовільний – 2 б. за кожне завдання; 5-8 балів	Низький 1 б. за кожне завдання; 0-4 бали	Завдання
ЕГ	2	9,8	30	32	26,2	Завдання 1
	3,2	8,7	28,3	38	21,8	Завдання 2
	4,1	10,7	32	29,7	23,5	Завдання 3
	4,1	10,7	28,1	32,6	24,5	Завдання 4
	3,3	10	29,3	33,4	24	Загальний рівень (у %)
КГ	3,2	9,3	28,3	34,2	25	Завдання 1
	4,1	10,1	25,4	38,1	22,3	Завдання 2
	4,6	7,8	29	34,6	24	Завдання 3
	4,4	9,8	32	32	21,8	Завдання 4
	4	9,3	28,7	34,7	23,3	Загальний рівень (у %)

Максимально можлива кількість балів, яку старші дошкільники могли набрати після виконання низки експериментальних завдань за структурним критерієм дорівнювала 20. Розподіл дітей за рівнями відбувався відповідно до набраних ними балів. Так, високий рівень було виявлено в дітей, які набрали від 16 до 20 балів; достатній – від 12 до 16 балів; середній - від 8 до 12 балів; задовільний - від 4 до 8 балів; низький - від 0 до 4 балів.

5 балів за виконання першого завдання одержали 2% дітей експериментальної та 3,2% - контрольної груп; 4 бали - 9,8% респондентів експериментальної та 9,3% - контрольної груп; 3 бали - 30% дітей старшого дошкільного віку експериментальної та 28,3% - контрольної груп; 2 бали - 32%



дошкільнят експериментальної та 34,2% - контрольної груп; 1 бал - 26,2% старших дошкільників експериментальної та 25% - контрольної груп.

Результати виконання другого завдання розподілилися так: 5 балів одержали 3,2% дітей експериментальної та 4,1% - контрольної груп; 4 бали - 8,7% респондентів експериментальної та 10,1% - контрольної груп; 3 бали - 28,3% дітей старшого дошкільного віку експериментальної та 25,4% - контрольної груп; 2 бали - 38% дошкільників експериментальної та 38,1% - контрольної груп; 1 бал - 21,8% респондентів експериментальної та 22,3% - контрольної груп.

Кількісні результати виконання дітьми третього завдання були такими: 5 балів одержали 4,1% старших дошкільників експериментальної та 4,6% - контрольної груп; 4 бали - 10,7% респондентів експериментальної та 7,8% - контрольної груп; 3 бали - 32% дошкільнят експериментальної та 29% - контрольної груп; 2 бали - 29,7% старшого дошкільного віку експериментальної та 34,6% - контрольної груп; 1 бал - 23,5% дітей експериментальної та 24% - контрольної груп.

Проаналізуємо кількісні результати виконання дітьми четвертого завдання. 5 балів одержали 4,1% дітей експериментальної та 4,4% - контрольної груп; 4 бали - 10,7% старших дошкільників експериментальної та 9,8% - контрольної груп; 3 бали - 28,1% дітей старшого дошкільного віку експериментальної і 32% - контрольної груп; 2 бали - 32,6% старших дошкільників експериментальної та 32% - контрольної груп; 1 бал - 24,5% респондентів експериментальної та 21,8% - контрольної груп.

Загальний рівень сформованості діалогічних умінь за структурним критерієм визначався за сукупністю кількісних результатів, одержаних дітьми за виконання кожного з чотирьох завдань цієї серії. Так, у 3,3% дітей експериментальної і 4% - контрольної груп був наявний високий рівень сформованості діалогічних умінь за структурним критерієм. Достатній рівень зафіксовано у 10% респондентів експериментальної і 9,3% - контрольної груп. Експериментальні дані переконливо свідчать про домінування середнього,

задовільного та низького рівнів сформованості діалогічних умінь за структурним критерієм у респондентів експериментальної та контрольної груп. Так, на середньому рівні перебували 29,3% дошкільників експериментальної та 28,7% - контрольної груп. У 33,4% дітей експериментальної і 34,7% - контрольної груп було виявлено задовільний рівень сформованості діалогічних умінь за структурним критерієм. Щодо низького рівня, то його було зафіксовано у 24% дошкільнят експериментальної і 23,3% - контрольної груп.

Проаналізуємо якісні результати констатувального обстеження щодо виконання низки експериментальних завдань за структурним критерієм. Аналізуючи дитячі перекази, ми відзначили, що для більшості дошкільнят був характерним обмежений лексичний запас. Старші дошкільники не вміли будувати речення, їм було важко починати, підтримувати та завершувати розмову. Для дошкільнят Автономної Республіки Крим казка виявилася важкою, вони не розуміли деякі слова, оскільки спілкування з дітьми ведеться російською мовою, загальний рівень володіння дітьми українською мовою можна визначити як задовільний. Діти переказували казку частинами. Для того, щоб полегшити виконання завдання, педагог запропонував їм використати ляльковий, пальчиковий, тіньовий театр, театр іграшок, схеми. Переважна більшість дітей обрали ляльковий театр і театр іграшок та передавали такі діалоги: Настя Х. (ЕГ) - діалог матері, батька та Котигорошка; Арсен Д. (КГ) - діалог Оленки та Котигорошка; Марина А. (ЕГ) - діалог матері та звільнених синів; Руслан З. (ЕГ) передав початок казки з діалогом братів та матері. Для передачі діалогів Котигорошка з Вернигорою, Вернидубом та Крутивусом діти (Наталка М., Андрій Т. (ЕГ), Костя К., Антон Ф. (КГ)) також використовували тіньовий театр. Їм краще давалися діалоги, коли дитина брала на себе роль одного з героїв (Дмитрик К., Влад П., Данил К. (ЕГ), Лера Ж., Олена В. (КГ)).

Лера Г. (ЕГ), відповідь якої ми віднесли до достатнього рівня, при переказі казки користувалася геометричними фігурами. Казка вийшла повною. У розповіді дівчинки було вжито багато діалогів персонажів.

Леонід Т. (ЕГ) продемонстрував задовільний рівень: хлопчик переказував казку лише за допомогою навідних запитань вихователя, вживав прості речення, діалоги були відсутніми. Для переказу обрав геометричні фігури, але не користувався ними.

Зауважимо, що активізації діалогічного мовлення найбільше сприяли театр іграшок і ляльковий театр, оскільки саме у цих видах театру розвивалися такі діалогічні вміння дошкільнят, як: вступати у спілкування, підтримувати та завершувати його відповідно до правил мовленнєвого етикету. Запропоновані педагогом види театру також сприяли розвитку діалогічних умінь: висловлюватися зв'язно, послідовно; правильно структурно та інтонаційно оформлювати мовлення.

Виконуючи наступне завдання, діти мали розв'язати комунікативні задачі. Найбільш легким для них було розігрування діалогу в продуктовому магазині. Ми вважаємо, що тут у нагоді дітям став їхній власний соціальний досвід відвідування магазинів та здійснення покупок. Найбільш складним був діалог на тему „У книгарні”. Діалоги запрошення друга в гості та вітання були короткими, малослівними, неемоційними.

Найбільш легким було для дітей завдання „Запитання - відповідь”. Аналізуючи результати виконання означеного завдання, ми відзначили, що переважна більшість дошкільнят (близько 90%) були добре обізнані зі змістом художніх творів, легко давали відповіді на запитання співрозмовника щодо змісту твору. Водночас вони відчували певні труднощі при самостійній постановці запитань.

Результати виконання завдання „В дитячому садку” засвідчили загальний низький культурний рівень дітей, а також низьку обізнаність щодо правил ведення діалогу. Діти не завжди сліdkували за ходом розмови, не давали висловитися співрозмовнику, перебивали один одного. Репліки більшості з них були малослівними, речення простими, мовлення маловиразним. Все це свідчить про те, що в дошкільних закладах не приділяється належної уваги цьому аспекту роботи з дітьми, незважаючи на його значущість для подальшого життя.

Зведені кількісні дані за результатами виконання дітьми всіх експериментальних завдань подано в таблиці 2.5.

Таблиця 2.5.

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

Група	Рівні сформованості діалогічних умінь					Критерії
	Високий – 66-80 балів	Достатній – 48-65 балів	Середній - 31-47 балів	Задовільний – 15-30 балів	Низький - 0-14 балів	
ЕГ	13,3	19,3	22,7	26,7	18	комунікативний
	9,3	20,7	40	19,3	10,7	мовленнєвий
	3,3	10	29,3	33,4	24	структурний
	8,4	16,5	30,5	27,2	17,4	Рівень сформованості діалогічних умінь (у %)
КГ	12	20	24	27,3	16,7	комунікативний
	10	22	39,3	18,7	10	мовленнєвий
	4	9,3	28,7	34,7	23,3	структурний
	8,7	17,1	30,6	26,9	16,7	Рівень сформованості діалогічних умінь (у %)

Максимально можлива сума балів після виконання всіх експериментальних завдань дорівнювала 80. Високий рівень було зафіксовано в дітей, які після виконання всіх завдань набрали від 66 до 80 балів; достатній - від 48 до 65 балів; середній - від 31 до 47 балів; задовільний - від 15 до 30 балів; низький - від 0 до 14 балів.

За комунікативним критерієм високий рівень було зафіксовано в 13,3% дітей експериментальної та 12% - контрольної груп; достатній - у 19,3% дошкільнят експериментальної та 20% - контрольної груп; середній - у 22,7% дошкільнят експериментальної та 24% - контрольної груп; задовільний рівень - у 26,7% старших дошкільників експериментальної та 27,3% - контрольної груп; низький - у 18% респондентів експериментальної та 16,7% - контрольної груп.

За мовленнєвим критерієм високий рівень було зафіксовано у 9,3% дітей експериментальної та 10% - контрольної груп; достатній - у 20,7% дошкільнят експериментальної та 22% - контрольної груп; середній - у 40% респондентів експериментальної та 39,3% - контрольної груп; задовільний - у 19,3% старших

дошкільників експериментальної та 18,7% - контрольної груп; низький - 10,7% респондентів експериментальної та 10% - контрольної груп.

Високий рівень за структурним критерієм продемонстрували 3,3% дітей експериментальної та 4% - контрольної груп; достатній - 10% старших дошкільників експериментальної та 9,3% - контрольної груп; середній - 29,3% старших дошкільників експериментальної та 28,7% - контрольної груп; задовільний - 33,4% дітей старшого дошкільного віку експериментальної та 34,7% - контрольної груп; низький - 24% респондентів експериментальної та 23,3% - контрольної груп.

Дані констатувального зрізу засвідчили, що високий рівень сформованості діалогічних умінь було зафіксовано у 8,4% дітей експериментальної та 8,7% - контрольної груп; достатній - у 16,5% експериментальної та 17,1% - контрольної груп. Переважна більшість респондентів перебувала на середньому рівні (відповідно 30,5% в експериментальній та 30,6% - у контрольній групах). У 27,2% старших дошкільників експериментальної та 26,9% - контрольної груп було виявлено задовільний рівень сформованості діалогічних умінь. Низький рівень продемонстрували 17,4% дітей старшого дошкільного віку експериментальної та 16,7% - контрольної груп.

Зупинимося на якісній характеристиці експериментальних даних. Аналізуючи одержані кількісні та якісні результати, було виявлено, що найбільш розвиненими в дітей виявилися комунікативні вміння, тобто вміння вступати у спілкування, дещо на нижчому рівні було сформовано мовленнєві вміння (граматична правильність мовлення; зв'язність та послідовність висловлювань тощо). Вміння вести діалог, розпочинати, підтримувати та завершувати розмову, дотримуючись теми діалогу, правил мовленнєвого етикету у дітей старшого дошкільного віку майже не сформовані, що свідчить про відсутність належної уваги до зазначеного аспекту роботи з боку педагогів дошкільних закладів.

Старші дошкільники з високим рівнем розвитку діалогічних умінь вільно вступали у спілкування та підтримували його, ставили запитання й відповідали на запитання співрозмовника, висловлюючись при цьому логічно, зв'язно. Бесіди

цих дітей були змістовними, тематика різноманітною. Дошкільнята у ході розмови дотримувалися її теми, правил ведення діалогу, вживали у мовленні прислів'я, приказки. Відповіді дітей цього рівня були оцінені 66-80 балами.

Достатній рівень було виявлено у старших дошкільників, здатних вступати у спілкування, підтримувати й завершувати його. Для діалогічних висловлювань дітей були характерні самостійність, зв'язність та логічність, змістовність, різноманітність тематики. Водночас їх мовлення було маловиразним. Вони майже не вживали народні прислів'я, приказки. Діти з достатнім рівнем сформованості діалогічних умінь після виконання низки експериментальних завдань набрали від 48 до 65 балів.

Мовлення дітей з середнім рівнем сформованості діалогічних умінь було маловиразним; тематика діалогів не відрізнялася різноманітністю. Сума балів, яку набрали діти, дорівнювала 31-47.

Старші дошкільники, рівень сформованості діалогічних умінь яких було визначено як задовільний, майже не вживали усталені мовні вирази, прислів'я, приказки; не вміли висловлюватися логічно, зв'язно, самостійно. Тематика їхніх діалогічних висловлювань була одноманітною. Діти з означеним рівнем набрали після виконання низки експериментальних завдань від 15 до 30 балів.

Діти з низьким рівнем сформованості діалогічних умінь лише вступали у спілкування. Водночас вони не були здатні висловлюватися логічно, зв'язно, самостійно; не дотримувалися теми діалогу; не вміли ставити запитання та давати відповідь на запитання співрозмовника; не дотримувалися правил ведення діалогу. Після виконання низки експериментальних завдань діти з зазначеним рівнем сформованості діалогічних умінь набрали менше 14 балів.

Отже, подані матеріали засвідчують, що є очевидною не тільки актуальність, а й потреба у використанні методики формування діалогічних умінь старших дошкільників в іграх за сюжетами художніх творів.

### **2.3. Методика формування діалогічних умінь старших дошкільників в іграх за сюжетами художніх творів**

### 2.3.1. Умови організації мовленнєвої роботи

Під час проведення констатувального експерименту було виявлено епізодичний характер роботи над діалогом у практиці масових дошкільних закладів, що переважно зводиться до репродуктивного відтворення дітьми діалогів. Дошкільник сьогодні не може вільно спілкуватися з однолітками та дорослими, вільно вести діалог зі співрозмовником у повсякденному житті. Діалоги дітей змістовно бідні, їх сутність формальна. Одним із найбільш ефективних засобів розвитку діалогічних умінь старших дошкільників є, на наш погляд, ігри за сюжетами художніх творів, оскільки саме з них дитина засвоює зразки красивого, правильного, образного мовлення; мовленнєві еталони та мовні норми. Набуті знання діти мають можливість реалізувати під час ігор за сюжетами художніх творів, репродуктивно відтворюючи їх на першому етапі та вводячи творчі елементи надалі.

У дошкільній лінгводидактиці визначено низку загальних умов організації мовленнєвої роботи з дошкільниками, з-поміж них: наявність граматично правильного виразного мовлення вихователя; комплексний підхід до розв'язання завдань мовленнєвого розвитку дошкільників (становлення й розвиток усіх сторін мовлення: фонетичної, лексичної, граматичної, зв'язного мовлення); поступове ускладнення змісту мовленнєвої роботи й методів навчання на кожному віковому етапі дошкільного дитинства; обов'язковість такого напрямку, як мовленнєве виховання, що передбачає взаємодію педагога й дитини задля ефективного опанування рідної мови, всебічного розвитку мовлення (М.Алексєєва, А.Богущ, Л.Федоренко, В.Яшина). Започатковуючи дослідження, ми враховували таку важливу умову, як комплексний підхід до розв'язання завдань мовленнєвого розвитку дошкільників (становлення й розвиток усіх сторін мовлення: фонетичної, лексичної, граматичної, зв'язного мовлення). Тільки з урахуванням цієї умови можуть бути розвинені діалогічні вміння дошкільників.

Проблема визначення умов сприяння розвитку мовлення дітей була актуальною для науковців різних часів. Так, С.Русова зазначала, що при

організації навчально-мовленнєвої діяльності дітей необхідно забезпечити взаємозв'язок емоційного, морального та інтелектуального чинників; чергування різних типів занять (групових, підгрупових, індивідуально-групових) відповідно до психологічних і вікових особливостей дітей; доцільне поєднання індивідуального та колективного навчання; максимальну мовленнєву активність дітей; вибіркового характеру мовленнєвих наслідувань [224]. До визначених умов Є.Тихєєва додала вимоги до такої організації мовленнєвого середовища, щоб діти могли невимушено й вільно черпати уявлення, поняття, образи, створювати умови, в яких у них з'явилося б бажання й потреба говорити, перетворювати сприйняте, те, що вони спостерігають у мовленні [248]. Найбільш близьким до проблеми нашого дослідження було забезпечення максимальної мовленнєвої активності дітей, оскільки тільки вправляючись у веденні діалогів персонажів художніх творів, ігрових діалогів, діалогів з однолітками, дорослими, дошкільнята засвоюють структуру діалогу та правила його ведення.

На основі аналізу загальних умов організації мовленнєвої роботи з дошкільниками ми дійшли висновку про доцільність дотримання при формуванні діалогічних умінь старших дошкільників в іграх за сюжетами художніх творів таких педагогічних умов: інтеграція різних видів діяльності (навчально-мовленнєвої, ігрової, театралізованої), поетапне впровадження сукупності методів репродуктивного та творчого характеру, пріоритетність такого засобу навчання, як ігри за змістом художніх творів.

Розглянемо вищезазначені умови більш детально.

Передусім зазначимо, що сучасна освіта характеризується системними змінами в структурі та змісті. Переосмислення пріоритетів, ролі дитини як суб'єкта навчально-виховного процесу обумовлює нетрадиційні підходи до розв'язання освітніх проблем. Однією з провідних тенденцій розвитку сучасної освіти є інтеграція змісту. Виходячи з вищезазначеного, однією з умов ефективного проведення експериментальної роботи було обрано інтеграцію різних видів діяльності (навчально-мовленнєвої, ігрової, театралізованої). Інтеграція зазначених видів діяльності виявляється в тому, що засвоєні в



навчально-мовленнєвій діяльності вміння та навички діти практично відпрацьовують в ігровій та театралізованій діяльності. Водночас з театральних вистав дошкільнята засвоюють діалоги героїв, правила ведення діалогу. В процесі ігрової діяльності діти мають можливість засвоїти правила етикету для мовця та слухача.

Експериментальна робота включала два етапи: репродуктивний та творчий. На першому етапі (репродуктивному) діти відтворювали діалоги персонажів під час театральних вистав, ігор-драматизацій, інсценувань, театралізацій; сприймали літературні твори різних жанрів, аналізували зміст та художню форму творів, створювали рукописний словник ситуацій та почуттів, вживали мовленнєві стереотипи та кліше, дотримувалися норм мовленнєвого етикету в ігрових ситуаціях з діалогами, виконували словесні доручення, розігрували жартівливі інсценівки за змістом художніх творів, брали участь в іграх-драматизаціях за сюжетами художніх творів, іграх з правилами, „Бесіда в колі” (за М.Монтессорі). Дошкільнятам читали діалогічні тексти, проводили з ними бесіди за змістом творів. Під час даної роботи відбувалося використання країнознавчої інформації, активізація мовленнєвого спілкування дошкільнят.

Творчий етап розвитку діалогічних умінь старших дошкільників полягає в тому, що на основі раніше засвоєних діалогів персонажів художніх творів, діти будують власні діалоги з однолітками та дорослими не тільки в процесі ігрової діяльності, але й у вільному мовленнєвому спілкуванні. На творчому етапі діти розробляли сценарії за художніми текстами (казковими, віршованими), виконували творчі завдання, вживали віртуальні діалоги з героями художніх творів, створювали словник почуттів та емоцій, брали участь в іграх за сюжетами художніх творів парами, рольових, театралізованих, творчих іграх. Дітям пропонували завдання, спрямовані на розвиток словесної творчості на матеріалі художніх творів.

Однією з ефективних умов розвитку діалогічних умінь старших дошкільників є пріоритетність такого засобу навчання, як ігри за змістом художніх творів. Художні твори є підґрунтям для формування діалогічних умінь,

оскільки саме з них дошкільнята черпають найкращі зразки українського мовлення: влучні мовні образні вирази, звертання, етикетні форми; засвоюють діалоги літературних персонажів, на прикладі цих діалогів учаться будувати та вести власний діалог. Художні твори несуть дитині радість, захоплюють змістом, силою впливу художніх образів, виразністю мови, вчать дошкільнят спостерігати, мислити, збагачують почуття дитини, сприяють формуванню її характеру, світогляду. Кращі твори художньої літератури допомагають формувати в дітей моральні риси. Слухаючи оповідання чи казку, дитина живе життям героїв, стає учасником подій, співчуває позитивним героям, засуджує зло. Художні твори допомагають виробити відповідне ставлення до явищ навколишнього життя, вчинків людей (А.Богуш). Водночас художні твори є найбільш близькими для розуміння дитини.

Отже, при визначенні педагогічних умов організації мовленнєвої роботи зі старшими дошкільниками щодо розвитку діалогічних умінь особливо важливим було для нас забезпечення практичного засвоєння дітьми мовленнєвих еталонів, діалогічних форм спілкування на заняттях з розвитку мовлення, художньої літератури, у різних видах діяльності (ігровій, театралізованій) та в повсякденному житті.

### **2.3.2. Змістовий аспект методики формування діалогічних умінь дітей старшого дошкільного віку в іграх за сюжетами художніх творів**

Методика формування діалогічних умінь старших дошкільників в іграх за сюжетами художніх творів будувалася з урахуванням діяльнісного підходу; орієнтована на поступовий перехід від репродуктивного відтворення до творчого комбінування мовних елементів; передбачала набуття дитиною соціально-особистісного досвіду в процесі художньо-мовленнєвої діяльності (Див. схему 2.1, с. 116).

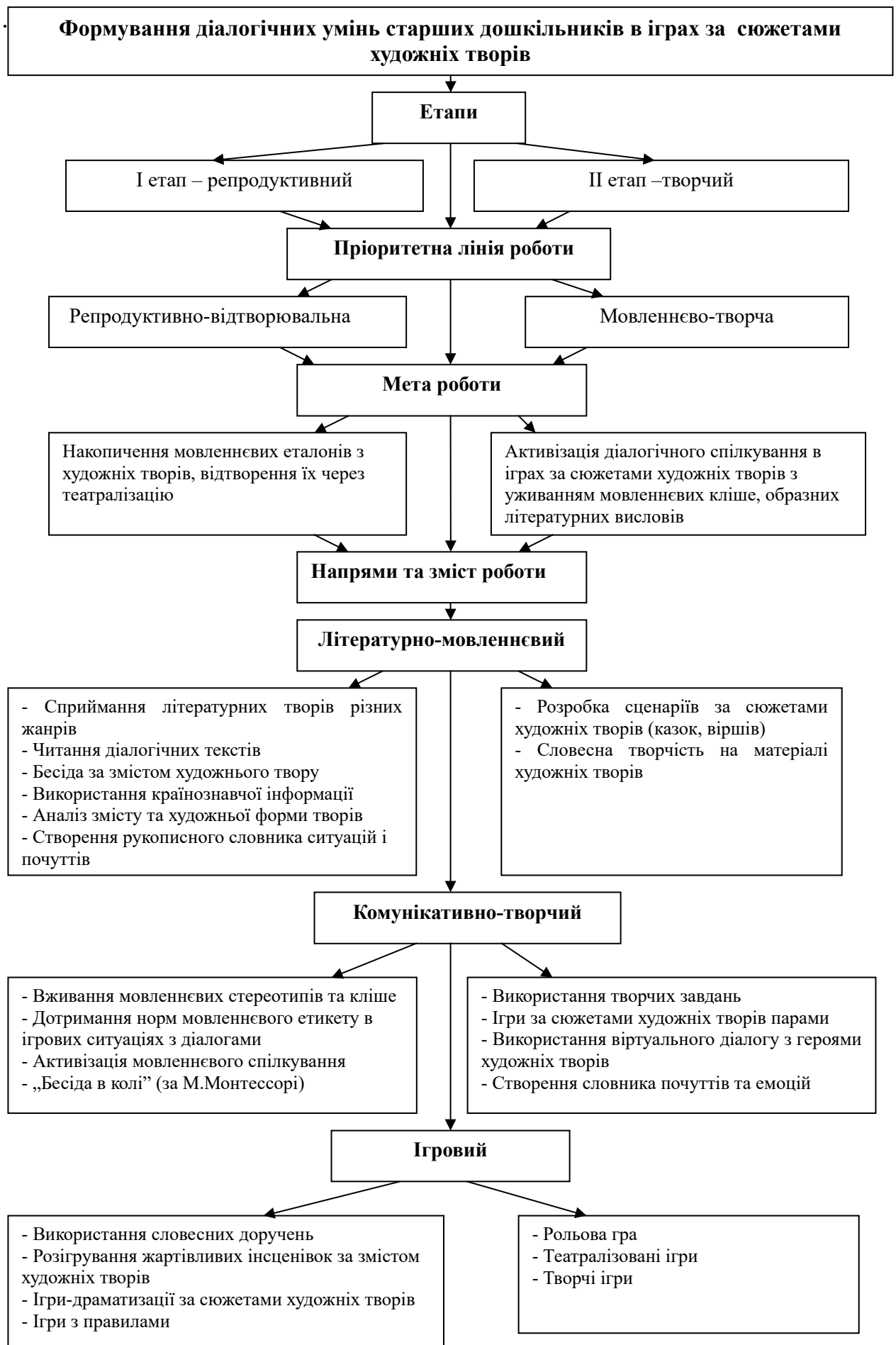
Методика складалася з таких компонентів: змістовного, структурного, комунікативного та включала два послідовних взаємопов'язаних етапи: репродуктивний і творчий. Для кожного етапу було визначено мету, пріоритетну

лінію, напрями (літературно-мовленнєвий, комунікативно-творчий, ігровий) та зміст роботи.

На першому етапі ми прагнули збагатити арсенал мовленнєвих еталонів дітей, оскільки, чим багатшим він буде, тим вільніше почуватимуть себе дошкільники в різних мовленнєвих ситуаціях. Таке збагачення, на нашу думку, мало відбуватися шляхом репродуктивного засвоєння мовленнєвих еталонів, діалогів персонажів з художніх творів.

Метою першого етапу, **репродуктивного**, було накопичення мовленнєвих еталонів з художніх творів, необхідних для формування діалогічних умінь, відтворення їх через театралізацію. Пріоритетною лінією роботи на означеному етапі було обрано репродуктивно-відтворювальну. До змісту роботи за **літературно-мовленнєвим напрямом** входили: сприймання літературних творів різних жанрів, читання діалогічних текстів, бесіди за змістом твору, використання країнознавчої інформації, аналіз змісту та художньої форми творів, створення рукописного словника ситуацій та почуттів.

У межах **комунікативно-творчого напрямку** було визначено такий зміст роботи: вживання мовленнєвих стереотипів та кліше, дотримання норм мовленнєвого етикету в ігрових ситуаціях з діалогами, активізація мовленнєвого спілкування, „Бесіда в колі” (за М.Монтессорі). **Ігровий напрям** на репродуктивному етапі передбачав такий зміст роботи: використання словесних доручень, розігрування жартівливих інсценівок за змістом художніх творів, ігри-драматизації за сюжетами художніх творів, ігри з правилами.



Метою **другого етапу - творчого** - була активізація діалогічного спілкування в іграх за сюжетами художніх творів із вживанням мовленнєвих кліше, образних літературних висловів. Пріоритетною лінією роботи на цьому етапі обрано мовленнєво-творчу. Коротко зупинимося на характеристиці змісту роботи за трьома напрямками творчого етапу: літературно-мовленнєвим, комунікативно-творчим та ігровим. Так, у межах **літературно-мовленнєвого напрямку** дітям пропонували розробку сценаріїв за художніми текстами (казковими, віршованими), словесну творчість на матеріалі художніх творів. **Комунікативно-творчий напрям** включав використання творчих завдань, ігри за сюжетами художніх творів парами, використання віртуального діалогу з героями художніх творів, створення словника почуттів та емоцій. **Ігровий напрям** передбачав рольові, театралізовані, творчі ігри.

При виборі напрямів та змісту роботи реалізовували одну з педагогічних умов ефективного формування діалогічних умінь в іграх за сюжетами художніх творів - інтеграція різних видів діяльності (навчально-мовленнєвої, ігрової та театралізованої).

Проаналізуємо більш детально роботу за кожним напрямом. Так, **літературно-мовленнєвий напрям** репродуктивного етапу передбачав сприймання літературних творів різних жанрів, читання діалогічних текстів, бесіду за змістом художнього твору, використання країнознавчої інформації, аналіз змісту та художньої форми творів, створення рукописного словника ситуацій та почуттів.

Перш за все вважаємо за доцільне зупинитися на такому важливому аспекті, як визначення вимог до добору художніх творів для роботи з дітьми. Ми спиралися на принципи добору художніх творів, запропоновані А.Богуш: висока художня майстерність твору; образність, жвавість мови твору, її відповідність літературним нормам; цікавий сюжет твору; простота й чіткість композиції; доступність художнього твору дитині; новизна й контрастність змісту [30, с 176-177]. В роботі з дітьми широко використовували казки про тварин, українські

народні казки з діалогами: „Коза-дереза”, „Пан Коцький”, „Хитрий півень”, „Про неробу Юрка”, „Рукавичка”, „Колосок”, „Пан та селянин”, „Три брати” та ін.

На заняттях із ознайомлення з художньою літературою дітей учили сприймати художні твори різних жанрів. У процесі навчання звертали увагу на вживання у творах різноманітних мовних засобів, мовленнєвих еталонів. Для цього використовували вправи "Кольорові твори", "Чарівні слова", "Впізнай казку".

Проілюструємо зміст роботи щодо ознайомлення з різними літературними жанрами описом декількох ігор.

### 1. Вправа "Кольорові твори"

Мета: розвивати художньо-естетичне сприймання художніх творів різних жанрів; вчити визначати жанр твору, вжиті мовленнєві еталони; наводити вислови з тексту.

Матеріал: 3-5 дитячих книжок з текстами творів різних жанрів, кольорові фішки.

Інструкція до виконання: вихователь читав дітям уривок з художнього твору і пропонував визначити його жанр за допомогою кольорових фішок. "Як ти гадаєш, що я прочитала: казку, вірш чи оповідання? Чому ти так думаєш? Чим відрізняється оповідання від вірша? Казки? Який колір найбільше підходить до казки? Вірша? Оповідання? Домовимося, що казки ми будемо позначати фішками червоного кольору, вірші - жовтого, оповідання - синього". Далі вихователь читав уривки з художніх творів, а діти визначали їх жанр за допомогою кольорових фішок. Після цього педагог пропонував дитині: „Пригадай, які вислови з цих творів тобі найбільш запам'яталися”.

### 2. Вправа "Чарівні слова"

Мета: вчити дітей визначати літературний жанр на основі відповідних мовних засобів, жанрових особливостей твору.

Матеріал: картки зі словами та висловами з творів різних жанрів (Івасик-Телесик, огірочки-сини й дочки, на печі калачі).

Інструкція до виконання: вихователь називав по черзі слова та вислови, а діти визначали, з якого вони художнього твору, якому жанру відповідають.

### 3. Вправа "Впізнай казку"

Мета: вчити дітей пригадувати та добирати твір названого жанру.

Матеріал: ілюстрації із зображенням персонажів та предметів (лисичка, зайчик, яблуко, піч, пролісок тощо).

Інструкція до виконання: вихователь демонстрував дітям один із малюнків і пропонував пригадати казку, в якій цей предмет (персонаж) зустрічався. Далі він звертався до дітей: "Пригадайте, в яких казках зустрічається лисичка? Якими словами говориться про неї у творі?" Аналогічно використовували всі ілюстрації.

Дітям також читали діалогічні тексти, тобто художні твори різних жанрів, що містять діалоги. У процесі художнього читання старших дошкільників знайомили з українськими народними казками: "Пан Коцький", "Дідова і бабина дочка", "Лисичка і Журавель", "Котик і Півник", "Лисичка-сестричка і Вовк-панібрат", "Цап та Баран"; оповіданнями В. Сухомлинського "Як котові соромно стало", М.Герасименка "Як і домовились", Л. Толстого "Розбита чашка", "Кісточка"; віршами Н. Забіли "Двоє козенят", "Зайчикова хатка". Для художнього читання, передусім, добирали твори, в яких відображалися взаємовідносини між героями. Так, наприклад, гостинність (казка "Лисичка і Журавель"); добро та зло (казка "Дідова та бабина дочка"); дружба (казки "Котик і Півник", "Зайчикова хатка"); хитрість (казка "Лисичка-сестричка і Вовк-панібрат"); жадібність (казка "Двоє жадібних ведмежат"); страх (казка "Пан Коцький") тощо.

Діалогічні навички дошкільнят розвивали на основі зразка, поданого у вигляді діалогічного тексту, що був найкращим зразком для навчання репродуктивного ведення діалогу, збагачення арсеналу мовленнєвих еталонів. У процесі цієї роботи вживали такі види діалогів: діалог - бесіду, діалог - інсценівку, бесіду дітей між собою і з педагогом, казкові діалоги („Рукавичка”, „Колосок”, „Пан та селянин”, „Три брати”).

Під час читання казки М.Малишевського „Ніч і день” (див. додаток В) вихователь націлював дітей на те, що вони самостійно закінчуватимуть діалог, а тому треба пригадати, які імена придумали люди для „дня”.

Бесіда за змістом художнього твору вимагала зосередження на певній темі розмови, передбачала достатній рівень знань про те, що будуть обговорювати. У процесі бесіди діти вчилися логічно мислити, швидко пригадувати, аналізувати, порівнювати, висловлювати судження, робити умовисновки, формулювати та обстоювати власні думки. Діалог, який виникав між дітьми та педагогом упродовж бесіди, сприяв розвитку вміння слухати та розуміти співрозмовника, зрозуміло відповідати, ясно висловлювати власні думки, з повагою ставитися до іншої думки, не відходити від теми обговорення, стримувати своє безпосереднє бажання висловитися, коли висловлює думку інша дитина - тобто відбувається виховання культури діалогу, суперечки.

Під час бесіди звертали увагу на те, щоб дошкільники логічно та послідовно висловлювали власні думки, наприклад, як у бесіді за змістом казки "Лисиця і Журавель".

Вихователь: - Назвіть героїв казки.

Іван Д.: - Лисиця і Журавель.

Вихователь: - Хто вам із них найбільше сподобався? Чому?

Сашко Ю.: - Мені сподобався Журавель. Він розумний. І він зміг перехитрити Лисицю, щоб вона не сміялася з нього.

Вихователь: - Розкажіть, з чого виникла суперечка між Лисицею і Журавлем.

Сергій З.: - Журавель - птах красивий. Лисичка зла. Лисиця і Журавель стали приятелями. Лисиця запросила Журавля до себе в гості. Дуже погано зустрічала та пригощала його.

Вихователь: - А як, на вашу думку, чи подружилися Лисичка і Журавель?

Антон К.: - Ні! Коли дружать, то ніколи не роблять так, як Лисичка. Краще бути добрим. Тоді ти зможеш знайти багато друзів.



Вихователь: - Звичайно ж, краще мати гарний розум, бо тоді ти ще зможеш знайти багато засобів зупинити суперечку, якщо вона вже виникла, або уникнути її. А ще ти зможеш "постояти" за себе. А зараз запросіть своїх друзів пограти з вами і передайте діалоги героїв казки.

У межах літературно-мовленнєвого напряму на означеному етапі використовували країнознавчу інформацію, за рахунок якої розширюється світогляд дітей, стає більш повною картина світу. Країнознавчу інформацію пропонували дітям у вигляді гри-стратегії "Я і моя Україна" (модифіковану за С.Курінною).

Експериментатор демонструє дітям зображення - символіку України і Криму (герби і прапори); пропонує уважно подивитися на символіку і згадати, до якої країни й республіки вона має відношення. Далі дошкільнят запрошували послухати гімн України (звучить запис).

Після цього демонстрували зображення - макет карти України і запитували, в якій країні вони живуть. Далі пропонували чисту карту України і повідомляли про те, що заповнювати її вони будуть протягом року. Після чого діти знаходили прямокутники з назвами міст та прикріплювали їх на карту. Експериментатор запитував: „В якому місті ми з вами живемо? Які міста є сусідами Євпаторії?” Діти називають. Далі експериментатор пропонував дітям взяти собі прямокутник і написати на ньому назву будь-якого міста України, а потім прикріпити це на карту. За аналогією заповнюється вся карта: відзначаються річки, моря, гори, корисні копалини, звірі, птахи тощо. Експериментатор показував дітям зображення - макет хлопчика й дівчинки, пропонував придумати їм ім'я та намалювати український національний одяг. Педагог продовжував: „Оксанка та Іванко живуть в Україні. Вони все хочуть знати про свою країну: які в ній є річки, моря, гори, міста, звірі, птахи. Діти обирали Оксанку й Іванка, при цьому необхідно було розіграти діалог про Україну.

Як видно із запису протоколу, у гри-стратегії деякі діти демонстрували набуті раніше знання, робили висновки, планували подальшу діяльність, наводили приклади з життя. Упродовж усієї гри вони виявляли неабиякий

інтерес до неї. Труднощі, що відчувала переважна більшість дітей цієї групи, протягом гри були пов'язані з відсутністю досвіду участі в такій роботі.

На першому етапі також використовували аналіз змісту та художньої форми творів, формували у дошкільників здатність розуміти зміст художнього твору, емоційно на нього відгукуватися, виражати своє ставлення до подій та героїв, а також оцінювати значення виразних засобів для розкриття художнього образу. Для того, щоб підвести дітей до розуміння логіки композиції художнього твору, звертали увагу на її сюжетну побудову (зачин, розвиток подій, щасливе закінчення). У подальшій бесіді увага дошкільників акцентувалася на зображувально-виразних засобах, що використовувались у тексті, та особливостях інтонації, що дозволяють адекватно розкрити зміст твору і передати власне ставлення до нього. Було організовано прослуховування та обговорення особливостей виразності мовлення артистів, що виконують тексти художніх творів. При цьому розкривався зв'язок між змістом епізоду, емоційним станом героя та інтонаційною виразністю оповідача. Особлива увага приділялася засобам мовної виразності. На початковому етапі широко використовувався прийом сумісного коментування. Запитання педагога допомагали задуматися про важливість кожного слова в тексті, зосереджували увагу на мові художнього твору. Особливе місце в роботі приділялося прислів'ям та приказкам, які зустрічалися в текстах українських народних казок. Аналіз різних жанрів фольклору допомагав дітям краще зрозуміти їх смисл, знайти місце даних висловів у певному контексті, стимулював доцільне їх уживання у власних мовленнєвих висловлюваннях. Навчальні завдання розв'язувалися на заняттях із розвитку мовлення, ознайомлення з художньою літературою, під час самостійної ігрової діяльності дітей.

З метою розвитку вміння дітей аналізувати зміст і художню форму літературних творів, пропонували також творчі мовленнєві ігри та вправи: "Поясни", "Розташуй правильно", "Порівняй", читали і розповідали літературні твори, проводили бесіди за їх змістом.

### 1. Вправа "Поясни"

Мета: закріпити знання дітьми літературних творів різних жанрів; розвивати вміння стежити за послідовністю розгортання подій у них.

Матеріал: книжки, ілюстрації до літературних творів різних жанрів (3-5), костюми.

Інструкція до виконання: педагог пропонував дітям розглянути ілюстрації, пригадати, з якої вони казки. Далі діти мали пояснити як сталося, що ведмідь прилип до солом'яного бичка (в казці "Солом'яний бичок"), Дюймовочка опинилася в болоті (в казці "Дюймовочка"), Їжак перегнав Зайця (в казці "Заєць та Їжак"); запросити дітей переодягтися у костюми та розіграти діалоги героїв художніх творів.

## 2. Вправа "Розташуй правильно"

Мета: вчити дітей пригадувати послідовність розгортання подій у творах, головних персонажів твору, діалоги героїв.

Матеріал: ілюстрації зі схематичним зображенням персонажів казок ("Рукавичка", "Теремок", "Солом'яний бичок").

Інструкція до виконання: діти обирали будь-яку ілюстрацію, уважно розглядали її, визначали, чи правильно розташував художник героїв казки, позначали послідовність їх появи у творі відповідною цифрою. Потім дошкільники моделювали казку разом зі своїми друзями, передаючи діалоги персонажів.

Мишка - заєць - лисиця - вовк - ведмідь - собака.

Мишка - жаба - заєць - лисиця - вовк - ведмідь.

Бичок - ведмідь - зайчик - дід - лисичка - баба.

## 3. Гра "Порівняй"

Мета: вчити дітей порівнювати характеристики казкових героїв у різних творах.

Матеріал: іграшки (зайчик, лисичка, вовк, ведмідь тощо).

Інструкція до виконання: педагог пропонував дітям пригадати казки, в яких зустрічається зайчик та порівняти цього персонажа в різних казках. Далі діти

обирали будь-яку іграшку, називали казки, в яких вона зустрічається, характеризували цього персонажа, розігрували діалоги літературних героїв.

Наведемо запис фрагменту заняття з використанням гри "Порівняй".

Вихователь: - У багатьох казках ми зустрічаємо зайчика. Назвіть ці казки.

Настя Т.: - „Заєць і Їжак”, "Колобок".

Святослав Г.: - "Рукавичка".

Рома Г.: - "Заяча хатка".

Вихователь: - А який там Зайчик?

Ганна Ш.: - Добрий, доброзичливий, кмітливий, засмучений...

Вихователь: - А як про це можна сказати інакше?

Рома Г.: - Зайчик добрий - не з'їв Колобка.

Настя Т.: - До хатинки пустив Лисичку.

Ігор В.: - Хоч і боягуз, а в рукавичці сидів і з Вовком, і з Лисицею.

Микола С.: - Зайчик засмучений. Йому всі допомагають. У Зайчика багато ворогів.

Вихователь: - А чи завжди Зайчик у казках такий: добрий і засмучений? Чи однаковим голосом він говорить? Пригадайте, в яких епізодах він був лагідним.

Ганна Ш.: - Коли Зайчик просив Колобка заспівати йому пісеньку, він ласкаво звертався до нього, був лагідним.

Святослав Г.: - Коли Зайчика обдурила Лисиця і вигнала його з хатинки, він плакав тоненьким голоском. Його було жаль.

Вихователь: - А коли Заєць був дурником? Пригадайте такий епізод чи казку. Розіграйте епізод з казки, оберіть собі ролі героїв.

Як видно з протоколу, діти були добре обізнані з героями українських народних казок, здатні дати їм змістовну характеристику, визначити їх поведінку, вчинки, дібрати необхідні для цього слова. Діти також вільно вступали в діалог з вихователем, давали зв'язні відповіді на його запитання.

Задля того, щоб старші дошкільники більш упевнено могли поводитися в будь-якій ситуації, як зі знайомими, друзями, рідними, так і з незнайомими людьми, розробили "рукописний словник ситуацій та почуттів". З-поміж

обраних ситуацій можна виокремити такі: “Знайомство”, “Сварка”, “Пробачення”, “Прощання”, “Заблукав”, “Бійка”, “Гонитва”, “Прохання”, “Подяка”, “Привітання”. Започатковуючи цю роботу, спиралися на методики О.Аматьєвої, С. Курінної, С. Хаджирадевої. Сприйняття різних ситуацій, безумовно, збагачувало емоційно-чуттєвий досвід дитини. Експериментатор розглядав будь-яку ситуацію, пояснював сутність того чи іншого поняття („знайомство”, „сварка”, „подяка” тощо). При цьому педагог спирався на досвід малюків, пропонував пригадати подібну ситуацію з власного життя або з художньої літератури. Дошкільнятам також пропонувалося розігрування ситуацій та вибір ефективних шляхів виходу зі складної ситуації. Спостерігаючи за дітьми в процесі розігрування ситуацій, ми зазначили, що вони були добре обізнані з простими формами етикету. Водночас з більш складними варіантами висловлювання подяки, привітання, поздоровлення дошкільнята майже не були знайомі. Причини цього вбачаємо у приділенні недостатньої уваги цьому питанню в дошкільних закладах освіти. Слід зазначити, що відповіді дітей суттєво розрізнялися за статевою приналежністю. Так, дівчатка давали більш емоційно забарвлені, схвильовані, розгорнуті відповіді. Відповіді ж хлопчиків були стислими, простими.

Проілюструємо як здійснювалася ця робота.

Експериментатор: - Уявіть собі зимовий день. На вулиці було дуже холодно. Лебеді, які прилетіли зимувати, зовсім змерзли, вони вже не можуть самі здобувати собі корм.

Ось ідуть по набережній хлопчик і дівчинка, вони повертаються з магазину. У руках у них булка, яку вони купили. Хлопчик і дівчинка вирішили підійти до моря і подивитися на лебедів. Що зробили дівчинка і хлопчик, побачивши стан птахів?

Оля Д.: - Хлопчик і дівчинка розкришили булку і погодували лебедів.

Експериментатор: - А як би вчинили злі діти?

Таня Б.: - Вони б віднесли булку додому, і самі її з'їли.

Експериментатор: - А як би вчинили ви на місці дітей?

Сергій Г.: - Я б щодня ходив годувати лебедів, поки не стало б тепло і птахи самі змогли знайти собі корм.

Далі експериментатор пропонував дітям розіграти діалоги хлопчика й дівчинки.

Як засвідчував запис протоколу, діти з задоволенням вживалися в ситуацію. Деяким з них вдалося яскраво передати образ птахів. Емоції та почуття діти виражали за допомогою міміки і пантоміміки. Заслуговували схвалення запропоновані ними варіанти поведінки хлопчиків відповідно до зміни умов.

Організуюючи роботу за **комунікативно-творчим напрямом**, дітей вчили вживати мовленнєві стереотипи та кліше, дотримуватися норм мовленнєвого етикету в ігрових ситуаціях з діалогами, активізували мовленнєве спілкування, проводили „Бесіду в колі” (за М.Монтессорі).

З метою засвоєння дошкільниками мовленнєвих стереотипів та кліше, ініціативних реплік вводили додаткову лексику, варіативні мовленнєві зразки, сюжетні діалоги та завдання, що ініціюють спонтанне мовлення. Широкий діапазон тем спілкування, різноманітність соціальних ролей учасників діалогів готують дітей до реальної комунікації, формують навички мовленнєвої поведінки в різних ситуаціях спілкування (Г.Беляєва, Є.Горська, Л.Єреміна, Н.Луцька).

Норми мовленнєвого етикету діти засвоювали в ігрових ситуаціях з діалогами, спрямованими на розвиток уміння домовлятися, запитувати співрозмовника, дотримуватися правил мовленнєвого етикету, виказувати співчуття, доводити свою точку зору. Важливішим компонентом ситуації, пов'язаної з мовленнєвим етикетом, є мотив вживання формули ввічливості, продиктований потребою найкращим чином реалізувати мету спілкування: запросити інформацію, підтримати розмову. З цією метою формували в дітей поняття краси мови, в основі якої лежить її правильність, точність, логічність, ввічливість. Особлива увага приділялася практичній значущості навички володіння красивим ввічливим мовленням. Ця робота сприяла формуванню в дітей потреби використовувати мовленнєвий етикет у практиці спілкування.

Усвідомлення дитиною естетичного боку спілкування (я хочу говорити ввічливо, красиво, щоб самому бути красивим, щоб зі мною було приємно спілкуватися) виступило основою прийняття її законодавчої сторони (так треба говорити, тому що необхідно дотримуватися законів спілкування, прийнятих у суспільстві, в якому ти живеш, щоб повноцінно брати участь у житті суспільства). Використовуючи ігрові ситуації, перед дитиною ставили завдання відтворити мовленнєву дію разом з героєм або замість нього, при цьому навчальна мовленнєва ситуація була похідною від можливої „реальної”, в яку може потрапити дитина на даному етапі свого життя або в найближчому майбутньому. В процесі навчання виділяли природні та спеціально створені (навчальні) ситуації. Створення природної ситуації спілкування передбачало „провокування” дитини на спілкування, сприяло формуванню особистісного ставлення до культури мовленнєвого спілкування. Навчальні ситуації були засновані на текстах художніх творів, спеціально конструювалися педагогами й дітьми за заданими компонентами. Вміння спілкуватися - це системно-інтегративне вміння, цілісна система вмінь різного характеру (Є.Пасов).

У діалогах на запропоновані теми: „У тебе в гостях подруга”, „Прощання з гостем”, „Ранкове привітання”, „Ввічлива розмова по телефону”, „Поведінка в транспорті”, „Поведінка в кафе” тощо діти вживали формули мовленнєвого етикету в ситуаціях привітання, знайомства, подяки, вибачення, прохання, прощання, компліменту, поєднуючи словесні форми та немовні засоби виразності (міміка, жести, рухи). Спочатку вихователь пропонував дітям уявити одну з запропонованих ситуацій, обіграти її, після чого відбувалося обговорення поведінки кожного учасника, їх реплік. Розподіляючи ролі в діалогічному спілкуванні, необхідно враховувати прагнення дітей, пропонувати їм на вибір низку можливих ролей. Так, при розігруванні ситуації „В гостях” дошкільнятам можна запропонувати на вибір ролі різних казкових персонажів: сильних чи слабких, веселих або сумних. Результатом роботи означеного етапу було вживання дошкільниками у власному мовленні мовленнєвих кліше, образних

літературних висловів, а також активізація діалогічного спілкування. Наведемо декілька фрагментів запису ігрових ситуацій.

#### У тебе в гостях подруга

Мета: вчити дитину ввічливо вести бесіду зі своїм гостем; дати уявлення про правила початку розмови з гостем, ввічливе привітання.

#### Хід гри

Експериментатор: - Зараз ми з вами будемо грати в сім'ю. Хто буде татом? Мамою? Бабусею? Дідусем? Сином? Донечкою? Подружкою донечки? Сусідкою? Вихователькою?

(Ролі розподілялися за допомогою лічилки).

Експериментатор: - А тепер оберемо для всіх імена.

Олена Т.: - Донечку звали Оля. А сина Сашко. А подружку Олі будуть звати Марійка.

Експериментатор: - Дівчинка Оля зраділа: в гості прийшла Марійка.

Оля: - Добрий день, Марійко, проходи. Будеш гостем. Якщо хочеш, посидь, відпочинь. А хочеш, подивись красиву книжку. А якщо хочеш, покачай ведмедика.

Експериментатор: - Сашко посміхається, йому хочеться подражнити дівчаток.

Сашко: - Оля - Поля, Марійка - копійка.

Експериментатор: - Дівчатка образилися, відійшли в сторону і стали тихенько розмовляти між собою. Увійшла бабуся і попросила Олю заспівати для сусідки. Оля з радістю погодилася. Сусідка похвалила Олю.

Сусідка (Тетяна З.): - Як приємно слухати тебе. В тебе такий гарний голос, радісний та дзвінкий. Така гарна пісня.

Експериментатор: - Сашко знову став дражнити сестру.

Сашко: - Оля - Поля – доля.

Експериментатор: - Оля замовчала. Прийшов тато і забрав Сашка в іншу кімнату. Оля з Марійкою ще довго співали та танцювали, а Сашко залишився один. Ніхто не хотів з ним розмовляти.



Якими словами Оля вітала свою гостю? З чого видно, що вона рада Марійці? Чим Оля намагалася розважити подругу?

Юля Б.: - Оля привіталася з Марійкою, запропонувала їй подивитися книжку та погратися з ведмедиком.

Експериментатор: - Чи правильно поведив себе Сашко? Чому він залишився один?

Катя П.: - Сашко був невічливим. Не подумав, що людині неприємно, коли дражняться. Смішні дражнилки можуть образити. А гостя ображати не можна.

Експериментатор: - Давайте пограємо в гості. Нехай в гості до Галі придуть Ігор та Марійка. Галя запропонує дітям пограти в ляльковий театр. Яку казку можна розіграти? Як підготувати акторів? Розподілити ролі?

Нехай у гості до Вови прийде Костя. Вова, запропонує Кості пограти в шашки чи лото. Костю, не забудь подякувати Вові за гостинність.

Нехай у гості до Михайла придуть Микола та Борис. Миколо, запропонує своїм друзям подивитися фотокартки, марки, слайди.

#### Прощання з гостем

Мета: познайомити дітей з правилами мовленнєвої поведінки під час прощання, а також етикетними висловами запрошення в гості та вдячності: „До побачення! Дякую за гостинність! Приходьте в гості!”

#### Хід гри

Експериментатор: - Сутеніло. Сусідка сказала, що їй вже час іти додому. Всі стали прощатися з гостею.

Дідусь (Антон Д.): - На все добре!

Бабуся (Зіна В.): - На все добре!

Тато (Максим Л.): - Раді були познайомитись!

Мама (Яна П.): - Сподіваюся, ми скоро зустрінемося, приходьте в гості, будь ласка!

Дідусь (Антон Д.): - Приходьте частіше.

Бабуся (Зіна В.): - Заходьте! Ми завжди раді гостям.

Тато (Максим Л.): - Ви для нас бажаний гість!

Оля: - Дякую за груші. До побачення!

Мама (Яна П.): - До побачення!

Сусідка (Тетяна З.): - Спасибі. Було дуже весело. Приходьте і ви в гості до мене всією родиною. Буду дуже-дуже рада.

Експериментатор: - Тут з'явився Сашко. Всі одразу притихли.

Сашко: - До побачення!

Експериментатор: - Якими словами господарі прощалися з гостею? Які вислови Вам запам'яталися? А як поводити себе діти? Чи гарно поведив себе Сашко цього разу?

Марина Ю.: - Кожен говорить сусідці на прощання приємні слова. Сашко поводить себе гарно. Він добрий хлопчик.

Експериментатор: - Всі діти знають, що при зустрічі люди говорять одне одному „Добридень”, а на прощання „До побачення”. А що ще можна сказати одне одному на прощання. Подумайте та скажіть.

Під час участі в ігрових ситуаціях діти засвоювали правила мовленнєвого етикету, набували навичок ведення діалогу. У них розвивалися такі діалогічні вміння: вступати у спілкування, підтримувати й завершувати його відповідно до правил мовленнєвого етикету.

Навчання діалогічного спілкування здійснюється в формі сеансів активізуючого мовленнєвого спілкування. Навчаючи малюків спілкування, слід використовувати різноманітні види дитячої діяльності і на їх основі розвивати діалогічне мовлення. Сценарій активізуючого мовленнєвого спілкування може включати розмову педагога з дітьми, дидактичні, рухливі, народні ігри, інсценівки, ігри-драматизації, заняття образотворчою діяльністю, конструюванням, імітаційні вправи, обстеження предметів (розглядання іграшок, предметів, картин) - такі види діяльності, в яких мовлення виступає в усіх своїх різноманітних функціях, несе основне навантаження при розв'язанні завдань розвитку діалогічного мовлення дошкільників.

Організовуючи „Бесіду в колі” (за М.Монтессорі), педагог садив дошкільнят у коло на стільці і разом з ними пригадував сюжети художніх творів,

обговорював вчинки героїв українських народних казок, визначав репліки героїв, їх характеристики тощо. Після бесіди запрошував декількох дітей обіграти діалоги персонажів художніх творів на вибір, а решта старших дошкільників після цього коментували побачене, визначаючи як почалася розмова, які слова казали одне одному герої, як себе поводити тощо.

**Ігровий напрям** передбачав використання словесних доручень, розігрування жартівливих інсценівок за змістом художніх творів, ігри-драматизації за художніми творами, ігри з правилами. При організації роботи пріоритет надавали іграм за змістом художніх творів.

Ефективним способом формування діалогічного мовлення, засвоєння правил мовленнєвого етикету є прийом словесних доручень. Доручення можуть спонукати дитину до спілкування з однолітками та дорослими, стосуватися будь-якої діяльності. Головне - допомогти дитині усвідомити спосіб мовленнєвої дії. Для цього вихователю необхідно дати зразок виконання доручення: „Марійко, піди, будь ласка, до Світлани Миколаївни та попроси її віднести кошик з іграшками на вулицю. Треба сказати так: „Світлано Миколаївно, винесіть, будь ласка, кошик з іграшками на вулицю”. Можна замість зразка запропонувати дитині проговорити з вихователем очікувані мовленнєві дії: ”Коли ти підійдеш до неї, як ти скажеш? Якщо вона відповість тобі, що... Що ти тоді будеш говорити?” Поступово потреба у зразку відпадає, і дитина самостійно обирає необхідну для виконання доручення мовленнєву форму. Не менш значущим моментом у застосуванні цього прийому є, так би мовити, звітування дитини про виконання доручення. Після виконання дитиною доручення вихователь, демонструючи щиру зацікавленість, пропонує розповісти, як усе відбувалося, в особах відтворити діалог: „Марійко, розкажи, як ти поговорила зі Світланою Миколаївною. Коли ти підійшла, що вона робила? Що ти їй сказала? А вона як відповіла? От бачиш, як важливо лагідно, культурно попросити. Ти молодець. Дякую”.

Діти з задоволенням брали участь у розігруванні жартівливих інсценівок за змістом художніх творів. Використання гумору у вихованні дітей традиційне для

української народної педагогіки. Слухання та читання віршів, казок жартівливого змісту, усмішок, розповідей позитивно впливають на емоційну сферу дитини. Жартівливі вірші допомагають розвивати виразність, точність, влучність мовлення дітей, а також сприяють формуванню поетичного смаку, виховують інтерес до краси українського художнього слова. Під час розігрування інсценівок дошкільнята вільно використовували різні форми мовленнєвих висловлювань: звертання, згоду, заперечення, зустрічне запитання, прохання, дозвіл, відмову, подяку, пораду, підтвердження тощо. Після розігрування інсценівок дітям пропонували обговорення, під час якого визначали головних героїв, давали їм характеристику, добираючи для цього влучні слова та образні мовні вислови з художніх творів. Такий вид роботи передбачав стимулювання висловлювань дітей з власного досвіду; організацію мовленнєвої колективної творчості; навчання діалогу: вміння слухати і чути партнера, підтримувати мовленнєву та ігрову взаємодію, відповідати на висловлювання партнера, міркувати, аргументувати висловлювання.

Особлива увага приділялася іграм-драматизаціям за змістом художніх творів, оскільки саме через цю діяльність мали закріпити набуті з художніх творів мовленнєві еталони. Виходячи з того, що діти мали недостатній ігровий та театральний досвід, роботу розпочинали з сумісних драматизацій, коли дорослий розповідав казку чи оповідання цілком, виділяючи окремі епізоди, героїв, а потім по частинах. Вихователь може запропонувати звести споруду відповідно до сюжету твору, намалювати декорації до гри, виліпити персонажів твору, що сприяє розвитку в дітей інтересу до сюжету і відтворення його в грі. Далі дітям надавали можливість виконати дії цих героїв, сказати їх репліки. Після цього доцільно зацікавити дошкільнят так, щоб у них з'явилося бажання самим взяти участь у розіграванні окремих епізодів казки. Переконавшись, що дошкільники належно сприйняли зміст твору, вихователь організовує гру-драматизацію. Дітям також пропонували ігри-драматизації з елементами декорацій і костюма, з подальшим викладенням гри в малюнку (наприклад, „Запам'ятай і намалюй”). У ході роботи ми відзначили, що дітям подобалося

повертатися до одних і тих самих текстів, особливо якщо з'являлися нові елементи костюму, декорації, іграшки; а співвіднесення слова і виразного руху організовувало структуру дитячих висловлювань, робило мовлення динамічним.

У межах ігрового напряму організовували та проводили ігри з правилами. Їх вибір був пов'язаний з тим, що під час самостійної організації таких ігор діти виявляли вміння вступати у спілкування та підтримувати його. Під час пояснення правил та організації гри, їм необхідно було виявляти такі діалогічні вміння, як висловлюватися логічно та зв'язно. На прогулянках ми по черзі залучали дошкільників до організації ігор з правилами. Допомагаючи вихователю, діти поступово навчалися добирати атрибути, розподіляти ролі тощо.

Ми переконалися в тому, що рухливі ігри сприяють розвитку в дошкільнят мовленнєвої творчості. В процесі рухливої гри діти не лише позначають і супроводжують дії словом, осмислюючи їх, а й висловлюють власні думки та почуття. Вони отримують нагоду творити слово, фразу, текст (будують висловлювання, репліку в діалозі, самостійне судження; за поданим вихователем зразком, з його допомогою, а потім і самі складають заклички до гри, лічилки для розподілу ролей, перефразовують і створюють власні варіанти віршованих супроводів гри, приказок для оцінювання участі гравців тощо).

Так, у грі „Довідкове бюро” діти разом з вихователем сформулювали правила гри: треба поділитися на дві команди, одна команда ставить запитання, а інша відповідає на них; за правильно сформульоване запитання і правильну відповідь кожен гравець одержує фішку. Дошкільники самостійно домовилися про тематику запитань. Із трьох запропонованих тем діти обрали „Наші улюблені казки”. Протягом гри вони не сварилися, дотримувалися правил, підтримували одне одного, допомагали, якщо товариш не міг поставити запитання чи відповісти на нього. З цього видно, що старші дошкільники знають, як вести діалог соціального контакту, вміють ставити проблемні запитання і відповідати на них. По закінченні гри кожен гравець мав фішки, що свідчить про активність усіх дітей у грі. Спостерігаючи за спільною діяльністю

дошкільників, ми відзначили, що між ними розгортається активне спілкування. До його змісту входять різноманітні висловлювання: про діяльність, яку вони виконують; партнерів по грі, дотримання правил, характер взаємовідносин.

Старші дошкільники вже здатні самостійно організувати і провести дидактичну гру, розподілити ролі за допомогою лічилки, повідомити правила гри і стежити за їх дотриманням. Правила зобов'язують дітей діяти по черзі, відповідати, коли запитують, слухати товариша, не заважати грати іншим, визнавати свої помилки, тобто сприяють формуванню мовленнєвого етикету.

У процесі роботи також використовувалися словесні дидактичні ігри парами. Наведемо приклади деяких з них.

#### Моя улюблена іграшка

Мета: розвивати вміння слухати одне одного; описувати улюблену іграшку, відзначаючи її настрій, поведінку, образ життя.

Матеріал: іграшки.

Інструкція до виконання: дитина обирає, яку іграшку буде описувати, не називаючи її, і розповідає про неї, інші діти за допомогою запитань відгадують, що це за іграшка.

#### Скульптор

Мета: вчити домовлятися і взаємодіяти в групі однолітків; вести діалог.

Матеріал: малюнки з зображенням різних предметів, візерунків.

Інструкція до виконання: одна дитина - скульптор, троє - п'ятеро дітей - глина. Скульптор „ліпить” композицію з „глини”, розставляючи фігури за задуманим проектом. Інші допомагають, потім разом дають назву „композиції”, розігрують діалог між учасниками.

#### Різнокольоровий букет

Мета: вчити взаємодіяти одне з одним, одержуючи від цього радість та задоволення, вести діалог.

Матеріал: ілюстрації з зображенням різних квітів.

Інструкція до виконання: кожна дитина об'являє себе квіткою і знаходить іншу квітку для букету, пояснюючи свій вибір. „Квіти” ведуть між собою діалог, після чого всі „букети” об'єднуються в один і влаштовують хоровод квітів.

Отже, в іграх з правилами діти вчилися діяти відповідно до правила: дотримуватися черговості при виконанні завдань, слухати партнера, контролювати свої та його дії, аргументовано висловлюватися, доброзичливо виражати незгоду.

Підсумовуючи результати першого етапу роботи, зауважимо, що діти активно включалися в бесіди за змістом художніх творів, аналізували зміст та художню форму творів, брали участь у створенні рукописного словника ситуацій і почуттів. Старші дошкільники доречно вживали мовленнєві кліше під час розмови з однолітками, дотримувалися норм мовленнєвого етикету, виконували словесні доручення. Як позитивний результат роботи можна відзначити те, що діти з задоволенням розігрували жартівливі діалоги за змістом художніх творів, брали участь в іграх-драматизаціях за змістом художніх творів.

Позитивні результати роботи дозволили перейти до **творчого етапу** роботи, на якому дітей учили вести діалог, швидко реагувати на репліки співрозмовника, знаходити себе в різних ситуаціях. У процесі організації роботи за двома етапами реалізовувалась одна з педагогічних умов - поетапне впровадження сукупності методів репродуктивного та творчого характеру.

На заключному етапі в межах **літературно-мовленнєвого напрямку** пропонували розробку сценаріїв за сюжетами художніх творів (казковими, віршованими), словесну творчість на матеріалі художніх творів.

Робота з розробки сценаріїв була організована за модифікованою нами методикою Н.Водолаги. Розробці сценаріїв передувало вправління дітей у складанні діалогів, проговорюванні, відтворенні їх. З цією метою використовували такі вправи: „Збери діалог”, „Діалог”, „Озвучування епізодів”, „Зустріч” [50].

#### 1. Вправа «Збери діалог»

Мета: закріпити знання дітьми казок, реплік казкових персонажів.

Матеріал: ілюстрації до художніх творів.

Інструкція до виконання: кожна дитина обирала ілюстрацію до твору. Вихователь промовляв фразу з діалогу героїв обраного дитиною твору, наприклад, Червоної шапочки: «Це я, твоя внучка, Червона шапочка», «Бабусю, чому в тебе такі великі очі?» Потім дитина разом із товаришами відтворювала діалог.

## 2. Вправа "Діалог"

Мета: вчити дітей включатися до запропонованого вихователем діалогу; будувати зв'язне мовленнєве висловлювання.

Матеріал: картки з фразами, шапочки.

Інструкція до виконання: вихователь починав описувати ситуацію, в яку могли потрапити персонажі, пропонував підібрати шапочки та придумати діалог.

## 3. Вправа "Озвучування епізодів"

Мета: вчити дітей відтворювати діалоги персонажів відомих казок; зв'язно та послідовно будувати власні висловлювання.

Матеріал: книжки-казки (3-5), шапочки героїв.

Інструкція до виконання: вихователь давав дітям завдання відтворити діалог Колобка та Ведмедя, Журавля та Лисички, Івасика-Телесика та Баби Яги, Лисички, яка сидить у льоху та Діда; Кота та Лисиці; Жаби та її сина тощо.

## 4. Вправа "Зустріч"

Мета: вчити дітей логічно та послідовно будувати зв'язне мовленнєве висловлювання, діалоги.

Матеріал: портрети героїв парами: Баба Яга і крокодил Гена, Дюймовочка і Котигорошко, Пан Коцький і Колобок тощо.

Інструкція до виконання: педагог пропонував дітям уявити, що зустрілися два персонажі з різних казок (Баба Яга і Котигорошко), розказати, про що б вони розмовляли, скласти діалог.

Здобуті мовленнєві вміння, уявлення про художні твори дозволили перейти до виконання більш складного завдання, а саме, до розробки сценаріїв на основі коротеньких віршованих текстів. Проілюструємо прикладами.



Розробка сценарію за текстом вірша Надії Костирко "Дружна сімейка" (див. додаток В).

Мета: вчити дітей розробляти сценарії на основі віршованих текстів.

Матеріал: вірш Н. Костирко "Дружна сімейка", ілюстрація козенят, кози, вовка.

Інструкція до виконання: вихователь читав дітям вірш. Після цього вони називали персонажів цього вірша, визначали, про що б вони могли розмовляти, які дії виконували. Потім діти за допомогою вихователя розробляли колективний сценарій.

Ми відзначили, що дошкільнятам сподобалося розробляти сценарії. В роботу над сценарієм включалися всі діти. Педагог допомагав записати текст сценарію, а діти брали активну участь у складанні діалогів, придумуванні дій майбутніх персонажів.

Наведемо приклад розробки дітьми сценарію за текстом народної пісеньки "Два півники".

Мета: вчити дітей розробляти сценарій за віршованим текстом.

Матеріал: пісенька „Два півники”, шапочки півників, козенятка, курочки, вовка, дитяча скрипочка.

Інструкція до виконання: вихователь пропонував дітям пригадати відому пісеньку про півників, визначити головних діючих персонажів. Потім вони розробляли сценарій за цією пісенькою.

Вихователь: - Ви пам'ятаєте пісеньку "Два півники"? Пригадаємо разом, про кого в ній говориться.

Оксана К.: - Про двох півників, курочок, козенятко.

Вихователь: - Розкажіть, якими ви їх собі уявляєте. Які вони були за характером? Яким ви уявляєте їх зовнішній вигляд?

Дмитро П.: - Півники молотили горох, а курочки, цап, коза їм допомагали.

Сашко Т.: - Всі працювали дружно.

Вихователь: - Працювали звірі добре. Танцювали, співали. Тільки вовк з лісу поглядав на козенятко. Що він хотів? Давайте придумаємо сценарій про півників, курочок, козенятко, вовка, потім розподілимо ролі і зіграємо в театр.

Вихователь: - Поміркуйте, як нам обладнати сцену? Що тут має бути?

Оксана К.: - Треба поставити млин.

Вихователь: - Хто з'являється першим? Що робить?

Дмитро П.: - Півники молотять горох.

Вихователь: - Що роблять курочки?

Юля Б.: - Горох носять до млина.

Вихователь: - Що робить козенятко? Оберімо двох музик, які будуть грати на скрипочках та допомагати козеняткові. Хто хоче бути музиками?

Дмитро П.: - Я буду музикою.

Сергій Г.: - І я теж буду з Дмитром музикою.

(Музики грали на скрипочках і разом з козенятком співали).

Танцюй, танцюй, козуленько,

Ніжками туп-туп,

Вихователь: - Все гарно. Всі працюють, усі співають?

Оксана К.: - Тільки вовчок - сірячок з лісу виглядає.

Вихователь: - Що він хоче?

Світлана Ю.: - Хоче з'їсти козенятко!

Вихователь: - А як звірі можуть допомогти козеняткові?

Світлана Ю.: - Вовка треба налякати.

Вихователь: - Як півники можуть налякати вовка?

Ганна Ш.: - Півники будуть голосно кричати.

Вихователь: - Як курочки можуть захистити козенятко?

Ганна Ш.: - Вони кричатимуть: «Іди геть, злий вовче, і не приходь до нас ніколи!»

Вихователь: - Як цап з козою будуть захищати малюка? Що вони скажуть вовкові?

Максим Б.: - Вони будуть колоти його рогами і говорити: «Забирайся геть!»

Вихователь: - А що треба тепер поставити на сцені?

Максим Б.: - Дерев.

Вихователь: - Як можна обладнати сцену для епізоду в лісі?

Андрій Б.: - Зробити лігво вовка, поставити багато дерев.

Вихователь: - Придумайте, як далі розгорталися події.

Юля Б.: - Звірі прогнали злого вовка та стали жити у дружбі і злагоді.

Світлана Ю.: - Стали працювати у млині.

Вихователь: - Як можна тепер змінити декорації?

(Під час складання сценарію вихователь записував за дітьми їхні пропозиції).

Вихователь: - Послухайте, який сценарій у нас вийшов.

(Вихователь прочитав сценарій дітям).

Вихователь: - Щоб показати виставу за цим сценарієм, нам треба розподілити ролі. Пригадайте головних персонажів, які є в нашому сценарії. Порахуйте, скільки їх. Скільки нам треба дітей для виконання ролей? Придумаємо, які костюми будуть у півників, курочок, цапа, кози, козенятка, вовка. (Діти разом із вихователем виготовляли елементи костюмів).

Вихователь: - Дії відбуваються у млині та в лісі. Які декорації можна підібрати до кожного місця?

(Діти разом із вихователем обладнували ігрове поле. Після цього розподіляли ролі та показували виставу за розробленим сценарієм).

Як видно з запису протоколу, діти вільно вступали в діалог з вихователем та з іншими дітьми, планували спільну діяльність з підготовки майбутньої вистави.

Дошкільнят також учили розробляти сценарії на основі комбінування сюжетів. Проілюструємо запис фрагменту заняття з розробки дітьми сценарію.

Після бесіди про улюблені дитячі казки, вихователь повідомляє, що герої одних казок можуть ходити в гості до героїв іншої казки, тобто казки можна змішувати, і пропонує поєднати казку "Хто кого боявся?", в якій зайчик думав, що він найбільш боязливий, що він усіх боїться з "Казкою про Зайчика - Вуханчика".

Діти склали казки, розповідали свої варіанти. Після цього педагог пропонував їм обрати той варіант, що вийшов найбільш вдалим на їхню думку.

Наведемо варіант запису сценарію, розробленого дітьми експериментальної групи на тему: „Хто кого боявся?”

Вихователь: - Пригадаймо казку „Хто кого боявся?” Про кого в ній говориться?

Олена В.: - Про зайчика, який усіх боявся.

Вихователь: - Яким ви його собі уявляєте? Що він любив робити?

Сашко К.: - Зайчик був боягуз, він боявся усіх, і жабок.

Оксана Б.: - Він слідував, щоб напилися води вовк та лисиця. Хотів напитися, а злякався жабок.

Вихователь: - Пригадайте, що зробив зайчик, коли побачив жабок?

Оксана Б.: - Він закричав: "Мамо, мамо!"

Юрко Т.: - Зайчик утік додому.

Вихователь: - Зайчик утік до матері. Про що вони розмовляли? Придумаємо сценарій про зайчика, потім розподілимо ролі і пограємо в театр. Поміркуйте, як нам треба обладнати сцену? Що тут має бути?

Сашко К.: - Треба поставити хатинку зайчика.

Оксана Б.: - А ще тут має бути річка та ліс.

Вихователь: - Хто з'являється першим? Що робить?

Юрко Т.: - Вуханчик підбігає до хатки. У дверях стоїть сумна Зайчиха.

Вихователь: - Чому вона така засмучена?

Оксана Б.: - Бо вона всього боїться.

Вихователь: - Що сказав зайчик матері?

Олена В.: - Мамусю, мене звірі хотіли впіймати і з'їсти! Зліва і справа напали на мене. Але я спритний, мов спортсмен! Ухилився від тих звірів-страховиськ, і вони у воду попадали.

Вихователь: - Що на те відповіла матуся?

Юля Б.: - Синочку, а які були ті звірі-страховиська?

Вихователь: - Що відповів зайчик?

Сашко К.: - Отакі велетенські, як ведмеді. Довголапі, як жирафи. Зелені. Ловлять комах, їдять їх, далеко стрибають.

Вихователь: - А мама й відказує...

Юля Б.: - Ох і лякливий ти, Вуханчику! То жабки були. Вони тебе злякалися, а ти - їх. Сміх і горе мені з тобою. Маєш знати, де наші вороги, а де друзі. То як, Вуханчику, тепер уже знаєш, кого треба боятися?

Вихователь: - Зайчик радісно закричав...

Сашко В.: - Знаю, знаю, мамо!

Вихователь: - Що сталося далі?

Оксана Б.: - Зайчиха посилає зайчика попити водички.

Вихователь: - Чи погодився зайчик?

Сашко В.: - Ні, мамо, я сам не піду, боюся...

Вихователь: - А зайчиха...

Юля Б.: - Горе мені з тобою. Усього ти, Вуханчику, боїшся. Ходімо разом.

Вихователь: - Зайчиха бере зайчика за лапку й веде до води. Вуханчик озирається довкола. Обоє зупиняються біля кущика. Зайчиха каже...

Юля Б.: - Давай, сину, поїмо.

Вихователь: - А зайчик відказує...

Сашко В.: - Добре, мамо. Гарно мені з мамою удвох. Я й наївся, і напився. Тепер можу співати досхочу - нехай усі почують про мене. Я зайчик сіренький, у мене хвостик коротенький...

(Вуханчик співає).

Вихователь: - Зайчиха...

Юля Б.: - Ач як виспіває малий! Теж мені сміливець... Коли б так і справді було. Поки що ж навпаки — всі нас, зайців, кривдять.

Вихователь: - А що було далі?

Олена В.: - Зайчик із мамою повертаються додому. Зайчиха мис Вуханчикові лапки і вкладає спати.

Вихователь: - Зайчиха й каже...

Юля Б.: - Заснув мій синочок. Що йому сниться?

(Зайчик злякано підстрибує, тре очі. А зайчиха...)

Юля Б.: - Чого ж ти, синку мій, прокинувся? Не бійся, спи собі далі.

(Вкладає Вуханчика, гладить його).

Вихователь: - Зрадів Вуханчик, коли побачив рідну матусю, й знову заснув сном. І я бажаю вам, діти, щоб усі ваші сни були міцні та солодкі. Але не будьте такими хвальками, як наш Зайчик - Вуханчик.

(Вихователь прочитав сценарій дітям).

Вихователь: - Щоб показати виставу за цим сценарієм, нам треба розподілити ролі. Пригадайте головних персонажів, які є в нашому сценарії. Порахуйте, скільки їх. Скільки нам треба дітей для виконання ролей? Придумаймо, які костюми будуть у зайчика, зайчихи, жабенят.

(Діти разом з вихователем виготовляли елементи костюмів).

Як видно з запису сценарію, значна кількість дітей виявили бажання взяти участь у розробці сценарію. Найбільш активними були дівчатка. Якщо дітям було важко формулювати репліки того чи іншого персонажу, вихователь вчасно приходив на допомогу.

Дитяча словесна творчість тісно пов'язана з грою. Започатковуючи цю роботу, широко використовували прийом спільного складання дітьми оповідання: одна дитина починає розповідь, інша її продовжує, а третя завершує. Діти самі обирають партнерів, домовляються про зміст, черговість розповідання. Це може бути розповідь за сюжетом будь-якого художнього твору. Ефективним прийомом, що створює підґрунтя для діалогу дітей, є спільне малювання ілюстрацій до розповіді.

Задля навчання дітей складати казки широко застосовувався метод моделювання: текст казки поділявся на смислові частини, їх смисловий зміст відображався у схематичному малюнку, де зображувалися персонажі, дії, які вони виконують, суттєві атрибути та предмети (модель казки). Використовувалось словесно-логічне завдання для усвідомлення структури тексту та заповнення його відсутніх частин. Для подолання непослідовності та нелогічності у викладанні застосовувався прийом колективного розповідання

казки: в команді з десяти чоловік кожен складав декілька речень, які мають бути співвіднесені з попереднім розвитком сюжету.

Під час складання дітьми власних казок педагог пропонував: уявити, про що буде йтися в казці; обрати настрій; подумати про голос; правильно і точно використовувати красиві слова та вислови; обдумувати початок, середину та закінчення казки; при розповіданні звертали увагу на те, чи цікаво слухачам. Кращі казки записували в альбом.

Наведемо приклад казки „Щасливий день” (Сашко Б. ЕГ): „Жив – був Свистун. Він жив у лісі. Лякав усіх своїм свистом у лісі. А біля того лісу жив хоробрий хлопчик.

Пішов хлопчик у ліс по гриби. А вітер йому: - Не ходи до мого лісу, бо як подую, ти й дороги додому не знайдеш. Будеш у мене жити.

А хлопчик: - Я тебе не боюся.

Вітер: - Зараз як подую, ти й змерзнеш.

Хлопчик каже: - Я покличу сонечко, воно буде світити, і я не змерзну.

Хлопчик покликав сонечко, а вітер злякався і втік. Так вони перемогли вітер. Настав щасливий день”.

Як видно з запису казки, Сашко дотримався її структури (початок, кульмінація, закінчення); розвинув діалог між хлопчиком і вітром.

До завдань **комунікативно-творчого напрямку** було віднесено творчі завдання, ігри за сюжетами художніх творів парами, віртуальний діалог, створення словника почуттів та емоцій.

Творчі завдання передбачали використання різноманітних мовленнєвих конструкцій у різних типах і стилях мовлення. На цьому етапі широко використовуємо різноманітні творчі завдання, запропоновані Н.Гавриш: моделювання казок і озвучування моделей; знаходження помилок (“Колобок з’їв Лисичку”, “Ріпку витяг заєць”); “Розумні хвилинки” (“У лісі Червона Шапочка зустріла...”, “Козу-дерезу вигнав...”); “Розгубилися слова” (посадив, виросла, тягнув); “Відгадай казку за словами” (дід, баба, звірі, бичок); вікторина (“Від баби втік...”, “А мишенят і кликати не треба...”); “Казкова скринька” (дітям

дають однакову кількість фішок, вони називають казку і кладуть фішку в скриньку; перемагає той, у кого не залишиться фішок); “Проспівай пісеньку” (Кози-дерези, Колобочка, козенят, матері Івасика - Телесика, півника); “Чия це хатка?” (на курячих ніжках, дерев’яна та крижана, рукавичка, дуб з дуплом); “До якої казки підходить ця приказка” (“Друзі пізнаються в біді”, “Вовк лисиці не рідня, а повадка одна”, “У страху очі великі”, “Подивись у воду на свою вроду”), літературно - мовні ігри [64; 66].

Віршовані твори А.Костецького “Місяць і сонце”, “Поговорили”, “Сміливе кошеня” - це широке поле для творчої роботи над діалогом. Творчі завдання до літературних творів стимулюють мислення дитини, розвивають фантазію, образне мовлення. Варіанти текстів, до яких дітям пропонували творчі завдання, наведені в додатку В. Так, до вірша А.Костецького „Поговорили” дітям пропонували творче завдання: підібрати відповідь у риму; придумати своє закінчення цієї історії. Після слів хруща у вірші А.Костецького „Сміливе кошеня” вихователь пропонує дітям розповісти про свій варіант “знайомства”, а вже після висловів дітей зачитує оригінал вірша.

Наведемо приклади творчих завдань.

#### Творче завдання „Назви героя”

Мета: вчити дітей об’єднувати героїв за заданою ознакою.

Матеріал: дитячі книжки з казками.

Процедура виконання: педагог називає будь-який образ, а дітям необхідно знайти героїв з інших казок: „Назвіть жіночі персонажі”. Далі підводиться підсумок: героєм казки може бути дівчинка, але вона має бути особливою. З ким вона може розмовляти? Про що? Оберіть собі партнера та передайте діалог героїв.

#### Творче завдання „Дії героя”

Мета: вчити дітей перераховувати всі можливі дії будь-якого казкового героя; проводити аналогії в діях героїв різних казок.

Матеріал: дитячі книжки з казками.

Процедура виконання: педагог пропонує героя казки - козу (казка „Вовк та



семеро козенят”). Після цього він просить назвати всі дії кози. Умова - говорити тільки дієсловами. Наприклад, жила - була, ходила, наказувала, співала тощо. Пригадайте героїв, які виконували ці ж дії в інших казках. Уявіть, що ваша коза потрапила в казку «Івасик-Телесик». Назвіть її дії в цій казці.

Якщо дітям було важко це зробити, педагог користувався текстами казок, зачитував фрагменти.

Доцільно частіше організовувати ігри за сюжетами художніх творів парами з дотриманням таких ігрових правил: слухати партнера; не повторювати вже сказаного; доповнювати висловлювання партнера; задавати питання, ввічливо висловлювати припущення, побажання, незгоду; міркувати, обґрунтовувати свої судження.

У групі діти домовляються про розподіл ролей, іноді сперечаються при виборі теми гри, розподілі іграшок, атрибутів до ігор; обмінюються враженнями; обговорюють хто кому сподобався і чому.

Особливу роль відіграє комунікативна мотивованість дій та висловлювань дітей. На практиці ми часто зустрічаємося з тим, що мотиви педагога і дітей не співпадають. Наприклад, нам необхідно, щоб діти вчилися переказувати текст, багато разів його повторювали і запам'ятовували. А дітям це нецікаво, вони цього не хочуть; немає збуджувального мотиву. Якщо дітям запропонувати пограти в казку, продемонструвати елементи казкових костюмів, “чарівну паличку”, миттєво смисл комунікативної ситуації змінювався. Це вже не переказ, а цікава для дітей гра.

Для розвитку діалогічних умінь та активізації дітей використовували віртуальні діалоги з героями художніх творів. Наприклад, після читання оповідання М.Коцюбинського “Івасик і Тарасик” можна запропонувати діалог з Тарасиком: “Щоб ти сказав Тарасику, якби побачив, що він хоче витягти рибку в Івасика? А що б він відповів?” Після читання оповідання Н.Забіли “Ясоччин садочок” пропонуємо дітям погратися з іграшками, як Яся, поговорити з ними. Після бесіди за змістом оповідання Д.Ткача “Хоробрий Сашко” вихователь пропонує дітям уявити, що вони опинилися під час шторму з Сашком. Що б вони

почули? Що побачили? Чи злякалися б? До вподоби дітям і завдання типу: “Уявіть собі, що до нас зайшов цар Лев, або інший екзотичний персонаж. Про що ви запитаете в нього?”

Формування словника почуттів та емоцій включає два блоки: формування словесної мови почуттів та комунікативних здібностей дитини. Перший блок об’єднує заняття з розвитку мовлення, малювання, музики. Другий блок - танці, театр, комунікація, фізкультура, соціалізація.

Словесна мова почуттів - це слова, що позначають явища емоційного життя. Розвиток у дитини вміння говорити про емоції свідчить про оволодіння не просто відповідними термінами, але і способами міжособистісної взаємодії. Дитина, що говорить гарною, багатою мовою, краще мислить, у неї з’являється більше відтінків, що позначають почуття, вона краще розуміє свої переживання, емоції. Це дозволяє сформуванню більш високий рівень мовленнєвої комунікації. Основними задачами в цьому напрямі є: вчити дітей знати, розуміти і вживати слова, що виражають моральну оцінку якостей особистості: добрий, ввічливий, працелюбний, сміливий, турботливий; пов’язувати моральну оцінку з особистістю героя художнього твору; розуміти та вживати слова, що позначають емоції; добирати відповідну інтонацію мовлення для вираження певних емоційних станів.

Зміст другого блоку спрямовано на виховання в дітей поважливого ставлення до себе та оточуючих, терплячості до думки співбесідника, вміння піти на компроміс. Коли люди щасливі і перебувають у ладі самі з собою, вони переносять ці почуття на взаємовідносини з оточуючими. Дана діяльність не тільки допоможе оволодіти засобами комунікації, але й забезпечить тісний зв’язок між думками, почуттями та поведінкою дитини в процесі спілкування.

До завдань педагога входить: враховувати особистісні характеристики кожної дитини; навчити дошкільнят самих усвідомлювати та розбиратися у своїх станах, усвідомлювати себе, керувати своїми емоціями.

На даному етапі в дітей формували чуттєво-наочні уявлення про способи спільної діяльності; розвивали розуміння необхідності дотримання позитивних

форм поведінки, вчили застосовувати в певних ситуаціях знання про доцільну поведінку у спільній діяльності з однолітками. Увагу також звертали на формування мотивованих оцінних суджень; узагальнювали та систематизували уявлення дітей про дружну взаємодію в процесі трудової, образотворчої, конструктивної, ігрової діяльності. Виховували соціальні мотиви поведінки дошкільників: бажання дарувати радість одне одному та іншим людям, формувати цілеспрямованість, самоконтроль; почуття вдячності, відповідальності; пробуджували почуття радості від узгодженої, доброзичливої та успішної співпраці.

Задля розв'язання поставлених завдань використовували таку спільну діяльність, як виготовлення атрибутів до різних творчих ігор (спільне виготовлення декорацій до казки „Котик і півник”). Під час виконання дітьми завдання ми не втручалися в процес взаємодії дошкільнят, не нагадували правил співпраці. Спостерігаючи за їхньою поведінкою, фіксували дії, висловлювання, інтонацію голосу. Звертали увагу на те, чи намагаються діти планувати свою спільну діяльність, чи узгоджують власні дії з діями інших, як реагують на помилки однолітків. Після завершення виконання завдання з кожною дитиною проводили індивідуальну бесіду: “Чи сподобалося тобі працювати удвох? Чому? Чи дружно ви працювали?”

Спостерігаючи за діяльністю дітей, ми відзначили, що їх увага переважно була сконцентрована на підкресленні результатів власної діяльності (“Я вже вирізав...”, “Я вже все наклеїв...”) та на протиставленні їх результатам інших (“Я вже корабель вирізав, а ви ще з човном возитесь”, “Я вже наклеюю, а Іра тільки вирізає”). Дітей цікавили лише власні досягнення. Було виявлено, що партнери у спільній діяльності фактично виступають як суперники. За таких умов взаємовідносини набували, як правило, конфліктного характеру. Водночас ми спостерігали також і результати позитивної взаємодії дітей, які виражались у підтримці, наданні практичної допомоги одноліткам. У відносинах дітей з більш високим рівнем мотивації спостерігали доброзичливість, дружелюбність. Це проявлялося навіть у характері зауважень, які діти робили одне одному

(“Сергійку, ти ще не закінчив роботу, а вже ходиш”, “Дмитрику, дивись куди треба клеїти”, “Сашко, ось тут необхідно підклеїти”). Діти переходять від індивідуального “Я” до колективного “Ми” (“Ми бажаємо, щоб у нас гарно вийшло”, “Юрко, дивись не підведи нас”, “Як гарно у нас виходить!”).

У межах **ігрового напряму на творчому етапі** організовували рольові, театралізовані, творчі ігри.

Організація рольових ігор передбачає аналіз рольової поведінки дітей у самостійних іграх; залучення дошкільників до аналізу дій і вчинків партнерів після реалізації ігрового задуму; втілення норм і правил поведінки в конкретні ігрові дії; почергове виконання дітьми різних ролей в одній грі; обговорення ролей до початку гри, наголошення на їх моральній суті; участь дорослого в іграх як еталона рольової поведінки.

Наведемо план проведення рольових ігор: „Просимо маму купити собаку”, „Ура! Бабуся приїхала!”, „Напишемо листа дідусю Морозу”, „Запрошую друга в гості”, „Відкриваємо магазин”, „Пограємо в театр”.

„Просимо маму купити собаку”.

Дійові особи: мама, донька, син, дитина в костюмі собаки або іграшка.

#### Хід гри

1. Прохання.
2. Опис зовнішнього вигляду собаки, її поведок, годування, догляд, місце відпочинку.
3. Пантоміма (Що робить собака? Стрибає, спить, грає).
4. Для чого потрібна собака?
5. Як я буду піклуватися про собаку?
6. Зачування віршів, утішок, лічилок про собаку „Йшла собака через міст, чотири лапи, п'ятий хвіст”.

I. „Ура! Бабуся приїхала!”

Дійові особи: бабуся, онук, онучка, мама.

#### Хід гри

1. Як ми готувалися зустрічати бабуся?

2. Зустріч на вокзалі.
3. Ласкаві слова для бабусі.
4. Яка бабуся? (Зовнішній вигляд та її справи (інсценівка). В яких художніх творах героїнею є бабуся?

5. Який подарунок ми приготували бабусі.

6. Пригощаємо бабусю.

II. „Напишемо листа дідусю Морозу”.

Дійові особи: Дід Мороз, Снігуронька, дитина (дівчинка чи хлопчик).

Хід гри

1. Скоро свято Новий рік.
2. Опис зовнішнього вигляду Діда Мороза і Снігуроньки. Якою була Снігуронька в казці?

3. Розповідь про життя дітей у групі.

4. Побажання: я хотів би, ми хотіли, щоб.

5. Танок дітей з Дідом Морозом і Снігуронькою.

IV. „Запрошую друга в гості”.

Дійові особи: два хлопчика і дві дівчинки.

Хід гри

1. В мене є друг (зовнішній вигляд, спільні ігри).
2. Де ми були з другом у неділю? (Парк, зоопарк, катання на велосипедах, гра в футбол, книжковий магазин).

3. Запрошення друга в гості у вихідний день.

4. Домашня адреса. Опис дороги.

V. „Відкриваємо магазин”.

Діючі особи: продавці-консультанти, покупці, директор.

Хід гри

1. Реклама магазину. (У нас найкращий магазин у місті. Ласкаво просимо!).
2. Опис товарів (відділів) „Сьогодні у нас у продажу”.
3. Опис предметів у формі реклами (книжки, іграшки).
4. Розмова покупця з продавцем (чим сподобалася покупка?).

## VI. „Пограємо в театр”.

Дійові особи: дві-три дитини.

### Хід гри

1. Театральний куточок у нашій групі.
2. Ми – актори, танцюристи, читці, конферансьє, музики (кожен артист – дитина розповідає про свій жанр і показує).
3. Інценівка епізодів казок „Буратіно”, „Попелюшка”, „Карлсон, який живе на даху”.
4. Декорації, костюми, грим. (Хто цим займається? Для чого це потрібно?).

Формуванню діалогічних умінь дошкільнят сприяють також театралізовані ігри. Так, при підготовці вистави увага приділяється виразності мовлення та рухів дітей, відпрацьовується дикція, інтонація, гучність мовлення, способи ігрової взаємодії з партнером. Приймаючи на себе роль, дитина відходить від власної егоцентричної позиції, що створює передумови для розвитку самодіяльного діалогічного спілкування з однолітками.

Досвід участі в організованих театралізованих іграх діти використовують у самодіяльних іграх у театр, розігруючи рольові діалоги за мотивами казок, використовуючи ляльки, костюми, елементи декорацій. При цьому сюжет казки і досвід спільного розігрування вистави дозволяють дітям налагоджувати взаємодію, знаходити репліки для рольового діалогу, діяти узгоджено і радіти від спілкування одне з одним.

За нашими спостереженнями, в іграх з ляльками діти проявляють більше самостійності і більше говорять, звертаючись до партнера по грі. В іграх з ряженням дошкільники більше любуються собою та говорять про себе. Проте при втручанні педагога активно включаються в імпровізовані рольові діалоги, проявляють фантазію, добираючи засоби виразності образу.

Творчі ігри є, в тому числі, і показником комунікативної компетенції дітей. Діалог дошкільників у творчій грі виступає результатом опанування досвіду спілкування в інших видах діяльності. Діалогічне спілкування розгортається в

творчій грі не внаслідок навчання дорослого, а в результаті саморозвитку особистості.

Особливо важливою для розвитку діалогічного мовлення є діяльність кооперативного типу, перш за все творча гра, в якій діти спільно створюють предметно-ігрове середовище, придумують тему і розвивають сюжет, розгортають рольові діалоги і по ходу їх вступають у різноманітні реальні відносини.

Необхідною умовою розвитку творчих ігор є формування здатності розвивати різноманітні сюжети. Щодо цього ефективними, на думку багатьох учених, є запропоновані італійським письменником, автором книги „Грамматика фантазії” Джанні Родарі такі прийоми: введення в казку, оповідання нового персонажа, нової ситуації; формування запитань у процесі бесід вихователя з дітьми; реалізація «бінома фантазії» (добір двох персонажів, протилежних одне одному, взятих з різних казок, смислових контекстів; діти повинні зблизити їх, об'єднати в новому оповіданні); зумисна зміна ситуації, в якій діє конкретний персонаж [218].

Для спрямування ігор дітей доцільно використовувати проблемні завдання («Подумай, як Вінні - Пух повівся б, потрапивши у наш дитячий садок?»), навідні запитання («Що може одягнути лялька Катя в театр?»), пам'ятаючи, що будь-яке втручання в ігрову діяльність має бути тактовним, урахувати особливості кожної окремої дитини. Головне, щоб в іграх вона почувалася вільною, вносила власні елементи творчості в ситуації, що розігруються, розвивала не лише ігрові навички, а й уяву, мислення, мовлення та інші психічні функції.

Важливим моментом роботи є організація предметно-ігрового середовища, оскільки правильне поєднання іграшок, предметів-замісників, рольових атрибутів необхідне як для спільної гри дорослого з дітьми, так і для самостійних ігор дітей.

Як позитивний результат роботи на другому етапі слід відзначити активну участь старших дошкільників у розробці сценаріїв за казковими та віршованими текстами. Заслуговує схвалення словесна творчість дітей. В процесі роботи на

зключному етапі діти самостійно організовували ігри за сюжетами художніх творів парами, складали віртуальні діалоги, брали участь у розробці словника почуттів та емоцій, у рольових, театралізованих та творчих іграх. У результаті навчання за запропонованою методикою діти експериментальної групи навчилися складати діалоги на будь-яку запропоновану вихователем тему; вільно вступали в діалог з однолітками та дорослими, розпочинали, підтримували й завершували його. Мовлення дітей відрізнялося змістовністю, різноманітністю тематики, широтою комунікації. Вони були здатні висловлюватись логічно та зв'язно, самостійно, в нормальному темпі; говорити виразно; доречно вживали різноманітні мовні засоби, мовленнєві еталони, народні прислів'я, приказки, загадки, лічилки; дотримувались правил ведення діалогу.

Отже, для продуктивної організації роботи з дітьми експериментальних груп оптимально використовувався весь час перебування в дошкільному навчальному закладі. Упродовж дня дітям пропонували різні мовленнєві завдання, спрямовані на розвиток діалогічних умінь та діалогічного мовлення. Творчий етап не обмежувався спеціально організованою навчально-мовленнєвою діяльністю, але й ґрунтувався на опосередкованому впливі, який виявлявся у різних видах дитячої діяльності (ігровій, театралізованій, художньо-мовленнєвій тощо).

#### **2.4. Порівняльна характеристика рівнів сформованості діалогічних умінь у дітей старшого дошкільного віку в іграх за сюжетами художніх творів**

На прикінцевому етапі дослідження були проведені контрольні зрізи аналогічні констатувальному експерименту. Одержані результати аналізувалися й зіставлялися з результатами констатувального обстеження.

Виокремлення критеріїв та рівнів сформованості діалогічних умінь дозволило не тільки об'єктивно оцінити якість засвоєння дітьми запропонованого матеріалу, але й ефективність методики формування діалогічних умінь старших дошкільників в іграх за сюжетами художніх творів. З цією метою було проведено



контрольні зрізи. Порівняльні результати щодо рівнів сформованості діалогічних умінь за комунікативним критерієм відбито в таблиці 2.7.

Якщо при констатації за виконання першого завдання 5 балів набрали 10,7% дітей експериментальної і 12% - контрольної груп, то при контрольному обстеженні 32% дітей експериментальної та 12,6% - контрольної груп; 4 бали - при констатації - 13,3% старших дошкільників експериментальної та 19,3% - контрольної груп, при контрольному обстеженні - 21,4% респондентів експериментальної та 19,5% - контрольної груп.

Таблиця 2.7.

Динаміка змін щодо рівнів сформованості діалогічних умінь за комунікативним критерієм (у %)

Група	Динаміка рівнів сформованості діалогічних умінь за комунікативним критерієм										Завдання
	Високий – 5 б. за кожне завдання; 21-25 балів		Достатній – 4 б. за кожне завдання; 16-20 балів		Середній - 3 б. за кожне завдання; 11-15 балів		Задовільний – 2 б. за кожне завдання; 6-10 балів		Низький – 1 б. за кожне завдання; 0-5 балів		
	конс	контр	конс	контр	конс	контр	конс	контр	конс	контр	
ЕГ	10,7	32	13,3	21,4	25	27,8	30	14,7	21	4,1	Завдання 1
	11,1	24,9	21,3	32	21,3	24,8	28	14,7	18,3	3,6	Завдання 2
	12,6	33,9	19,3	30	20,1	22,3	24	10,6	24	3,2	Завдання 3
	15,6	28,2	23	21,4	24,1	32	24	15,6	13,3	2,8	Завдання 4
	16,7	27,4	19,3	28,7	23,4	30	27,3	11,1	13,3	2,8	Завдання 5
	13,3	29,3	19,3	26,7	22,7	27,4	26,7	13,3	18	3,3	Загальний рівень
КГ	12	12,6	19,3	19,5	25	24,2	25	27,2	18,7	16,5	Завдання 1
	10,7	11,2	22,4	22,7	23,4	25,1	27,3	27,4	16,2	13,6	Завдання 2
	10,7	13,3	16	19,4	22,3	24,2	29	26,9	22	16,2	Завдання 3
	13,3	14,2	20,8	19,8	25	25,9	27,6	31,1	13,3	9	Завдання 4
	13,3	12,4	21,3	20,1	25	24	27,1	26	13,3	17,5	Завдання 5
	12	12,7	20	21,3	24	24,7	27,3	28	16,7	13,3	Загальний рівень

3 бали - при констатації - 25% респондентів експериментальної і контрольної груп, при контрольному обстеженні - 27,8% старших дошкільників

експериментальної та 24,2% - контрольної груп; 2 бали - при констатації - 30% дітей старшого дошкільного віку експериментальної і 25% - контрольної груп, при контрольному обстеженні - 14,7% старших дошкільників експериментальної та 27,2% - контрольної груп; 1 бал - при констатації - 21% дітей експериментальної і 18,7% - контрольної груп, при контрольному обстеженні - 4,1% дітей експериментальної та 16,5% - контрольної груп.

Результати виконання другого завдання були такими: 5 балів набрали при констатації - 11,1% старших дошкільників експериментальної і 10,7% - контрольної груп, під час контролю - 24,9% дітей експериментальної та 11,2% - контрольної груп; 4 бали - при констатувальному обстеженні - 21,3% дітей експериментальної і 22,4% - контрольної груп, при контрольному обстеженні - 32% дітей експериментальної та 22,7% - контрольної груп; 3 бали - при констатації - 21,3% дітей старшого дошкільного віку експериментальної та 23,4% - контрольної груп, при контрольному обстеженні - 24,8% старших дошкільників експериментальної та 25,1% - контрольної груп; 2 бали - при констатувальному обстеженні - 28% дошкільників експериментальної та 27,3% - контрольної груп, при контрольному обстеженні - 14,7% дітей експериментальної та 27,4% - контрольної груп; 1 бал - при констатації - 18,3% старших дошкільників експериментальної і 16,2% - контрольної груп, при контрольному обстеженні - 4,1% старших дошкільників експериментальної та 13,6% - контрольної груп.

Щодо виконання третього завдання, то результати розподілилися таким чином: 5 балів набрали при констатації - 12,6% старших дошкільників експериментальної та 10,7% - контрольної груп, при контрольному обстеженні - 33,9% дошкільнят експериментальної та 13,3% - контрольної груп; 4 бали - при констатації - 19,3% дітей експериментальної та 16% - контрольної груп, при контрольному обстеженні - 30% дітей експериментальної та 19,4% - контрольної груп; 3 бали - при констатації - 20,1% респондентів експериментальної та 22,3% - контрольної груп, під час контрольного обстеження - 22,3% дошкільнят експериментальної та 24,2% - контрольної груп; 2 бали - під час

констатувального обстеження - 24% дітей старшого дошкільного віку експериментальної та 29% - контрольної груп, при контрольному обстеженні - 10,6% дітей експериментальної та 26,9% - контрольної груп; 1 бал - при констатації - 24% дітей експериментальної та 22% - контрольної груп, при контрольному обстеженні - 3,2% старших дошкільників експериментальної та 16,2% - контрольної груп.

Після аналізу результатів виконання дітьми четвертого завдання було зроблено такі висновки: 5 балів одержали при констатації - 15,6% дітей експериментальної та 13,3% - контрольної груп, під час контрольного обстеження - 28,2% дітей експериментальної та 14,2% - контрольної груп; 4 бали - при констатації - 23% дошкільнят експериментальної та 20,8% - контрольної груп, при контролі - 21,4% старших дошкільників експериментальної та 19,8% - контрольної груп; 3 бали - при констатації - 24,1% старших дошкільників експериментальної та 25% - контрольної груп, при контрольному обстеженні - 32% респондентів експериментальної та 25,9% - контрольної груп; 2 бали - при констатації - 24% дітей експериментальної та 27,6% - контрольної груп, при контрольному обстеженні - 15,6% старших дошкільників експериментальної і 31,1% - контрольної груп; 1 бал - при констатації - 13,3% респондентів експериментальної та контрольної груп, при контрольному обстеженні - 2,8% дітей експериментальної і 9% - контрольної груп.

5 балів за виконання п'ятого завдання одержали при констатації - 16,7% респондентів експериментальної та 13,3% - контрольної груп, при контрольному обстеженні - 27,4% дітей експериментальної та 12,4% - контрольної груп; 4 бали - при констатації - 19,3% старших дошкільників експериментальної та 21,3% - контрольної груп, під час контрольного обстеження - 28,7% дошкільнят експериментальної та 20,1% - контрольної груп; 3 бали - при констатації - 23,4% старших дошкільників експериментальної та 25% - контрольної груп, під час контролю - 30% дітей експериментальної та 24% - контрольної груп; 2 бали - при констатації - 27,3% старших дошкільників експериментальної та 27,1% - контрольної груп, при контрольному обстеженні - 11,1% дітей

експериментальної та 26% - контрольної груп; 1 бал - при констатації - 13,3% респондентів експериментальної та контрольної груп, при контрольному обстеженні - 2,8% респондентів експериментальної та 17,5% - контрольної груп.

Можна засвідчити відчутні позитивні зміни, що відбулися в експериментальній групі. Деяких змін зазнали й результати дітей контрольної групи. Так, високий рівень у респондентів зріс з 13,3% при констатації до 29,3% під час контрольного обстеження в експериментальній і з 12% до 12,7% - у контрольній групах. На достатньому рівні також відбулися позитивні зміни: у контрольному експерименті показник дітей експериментальної групи - 26,7% (на початок експерименту - 19,3%), а контрольної - 21,3% (на початок експерименту - 20%). Різниця виявилася істотною. Середній рівень сформованості діалогічних умінь за комунікативним критерієм також зазнав кількісних змін. Так, на середньому рівні після проведення формувального експерименту перебувало 27,4% дітей експериментальної (констатувальний експеримент - 22,7%) і 24,7% - контрольної груп (констатувальний експеримент - 24%). Як засвідчили експериментальні дані, позитивні зміни відбулись у кількісних показниках щодо належності дітей до задовільного рівня. В експериментальній групі на задовільному рівні після проведення формувального експерименту було 13,3% (на констатувальному етапі - 26,7%). У контрольній відповідно - 28% (було 27,3%). Особливі зрушення відбулися в мовленні дітей з низьким рівнем сформованості діалогічних умінь, що навчалися за експериментальною методикою. Так, в експериментальній групі на низькому рівні після проведення формувального експерименту залишилося 3,3% (на констатувальному етапі було 18%). У контрольній відповідно - 13,3% (було 16,7%).

На нашу думку, причиною замалих позитивних зрушень в експериментальній групі є створення мовленнєвого середовища, в якому відбувалося формування діалогічного мовлення дітей старшого дошкільного віку. В цьому випадку відставання може бути наслідком негативного мовленнєвого впливу оточуючих дорослих.

Проаналізуємо якісні зміни, що відбулися в дітей старшого дошкільного віку після проведення формувального експерименту.

Результати виконання дітьми завдань „Доручення” та „Допоможи” переконливо свідчать про те, що дошкільнята не тільки виконували доручення експериментатора, а й були здатні вступати в контакт з дорослими та однолітками, супроводжувати власні дії мовленням.

Виконуючи завдання „Розмова” більшість дітей обирала вже не діалог персонажів художніх творів, а вела самостійну розмову з однолітками та дорослими. Значно зросла й кількість дітей, здатних захоплювати ініціативу та підтримувати її. Проведена з дітьми експериментальної групи робота за запропонованою методикою позитивно вплинула й на формування в них правил мовленнєвого етикету. Проілюструємо сказане прикладами.

Так, відповідь Сашка Р. (ЕГ) при констатувальному обстеженні було віднесено до задовільного рівня, оскільки він з трудом будував режисерську гру, вживав небагатослівні, прості діалоги, слова-замісники. Після проведення формувального експерименту Сашко вже міг вільно будувати діалоги героїв. Щодо керівництва грою, то тут хлопець ще зазнавав деяких труднощів, тому його відповідь було віднесено до достатнього рівня.

Лера Г. (ЕГ), яка при констатації продемонструвала достатній рівень виконання означеного завдання, після формувального експерименту піднялася до високого рівня. В режисерській грі дівчинка виступала лідером, її ігри були цікавими, з багатими сюжетами. Іноді вона коментувала розгортання подій у грі репліками: „В тебе мишка залізла в пилюмок взутою”.

Наведемо запис діалогу з режисерської гри Антона Т. (ЕГ):

«- Де Ви живете?

- У великому, зручному будинку.
- Ви що мене не впізнали? Я ж Ваш чоловік!
- Та в мене немає ніякого чоловіка.
- А де він?
- В магазин пішов».

Як видно з запису, діалог на побутову тему вийшов досить живим, емоційно забарвленим, навіть, жартівливим.

Результати виконання наступного завдання, „Діалог”, показали, що переважна більшість дітей могла самостійно розпочати розмову з дорослими та однолітками. У ході розмови діти застосовували різноманітні матеріали, змінюючи їх у разі потреби. Ініціаторами розмови була значна кількість старших дошкільників. Відрізнялася різноманітністю й тематика розмови з дорослими та однолітками. Проілюструємо сказане прикладами. Так, Сашко К. (ЕГ) на початку експериментального обстеження обрав репродуктивний діалог з української народної казки „Котик і півник”. Він не міг розпочати діалог та завершити його (діалог раптово починається та уривається). Мовлення співрозмовників неемоційне, маловиразне; репліки короткі, переважно однослівні. Його відповідь було віднесено до задовільного рівня. На прикінцевому етапі обстеження хлопець уже був ініціатором діалогу з дорослими на теми: „Погода”, „Свята” та з однолітками різної статі на теми: „Іграшки”, „День народження”, „Пори року”. Сашко розпочинав розмову з привітання, дотримувався правил ведення діалогу, був здатний вислухати співрозмовника, не перебивав, відповідав на його запитання. Під час діалогу співрозмовники вживали поширені речення. Їх мовлення носило емоційно забарвлений характер. Під час контрольного обстеження відповіді Сашка було віднесено до високого рівня.

Динаміку результатів виконання низки експериментальних завдань щодо рівнів сформованості діалогічних умінь за мовленнєвим критерієм можна простежити з таблиці 2.8 (Див. с.159).

Таблиця свідчить, що зміни в бік засвоєння та вживання мовленнєвих еталонів мали місце як в експериментальній, так і в контрольній групах. Водночас у дітей експериментальної групи ці вміння вдалося розвинути на високому, достатньому та середньому рівнях у значно більшій кількості респондентів, ніж у контрольній групі. Так, в експериментальній групі високий рівень змінився з 9,3% до 26,7%, в контрольній - з 10% до 11,3%; достатній рівень підвищився в експериментальній групі з 20,7% до 37,3%, у контрольній з 22% до 23,3%.

Таблиця 2.8.

Динаміка рівнів сформованості діалогічних умінь старших дошкільників за мовленнєвим критерієм (у %)

Група	Динаміка рівнів сформованості діалогічних умінь за мовленнєвим критерієм										Завдання
	Високий – 30-35 балів		Достатній 21-29 балів		Середній – 13-20 балів		Задовільний – 6-12 балів		Низький – 0-5 балів		
	конс	контр	конс	контр	конс	контр	конс	контр	конс	контр	
ЕГ	9,3	29,1	23,4	38	32	23,4	22	6,2	13,3	3,3	Завдання 1 (макс. – 7 б.)
	9	25,3	19,3	36	39,7	30	21,3	6,2	10,7	2,5	Завдання 2 (макс. 2 б.)
	10,7	25,3	19,3	39,1	44,3	28	16,4	4,6	9,3	3	Завдання 3 (макс. – 5 б.)
	8,6	26,6	21,4	36	44,5	28	15,6	6,9	9,9	2,5	Завдання 4 (макс. – 21 б.)
	9,3	26,7	20,7	37,3	40	27,3	19,3	6	10,7	2,7	Загальний рівень
КГ	10,7	13	19,3	22,6	34	38,4	25,3	18,2	10,7	7,8	Завдання 1 (макс. – 7 б.)
	10,7	10,2	22,9	24	36,7	43,3	19,8	14,2	9,9	8,3	Завдання 2 (макс. 2 б.)
	9,6	13,9	22,1	25	42,3	36,7	16,7	15,4	9,3	9	Завдання 3 (макс. – 5 б.)
	10,7	9,6	24	20,3	38,2	47	16,4	13,3	10,7	9,8	Завдання 4 (макс. – 21 б.)
	10	11,3	22	23,3	39,3	41,4	18,7	15,3	10	8,7	Загальний рівень

Підсумовуючи кількісні результати виконання першого завдання, зауважимо, що 6-7 балів набрали при констатації 9,3% дітей експериментальної та 10,7% - контрольної груп, при контрольному обстеженні - 29,1% дітей експериментальної та 13% - контрольної груп; 4-5 балів - при констатації - 23,4% старших дошкільників експериментальної та 19,3% - контрольної груп, під час контролю – 38% дітей експериментальної та 22,6% - контрольної груп; 3 бали - при констатації - 32% дітей старшого дошкільного віку експериментальної та 34% - контрольної груп, під час контролю - 23,4% дітей старшого дошкільного віку експериментальної та 38,4% - контрольної груп; 2 бали - при констатації - 22% дошкільнят експериментальної та 25,3% - контрольної груп, при контрольному обстеженні - 6,2% дітей експериментальної та 18,2% -

контрольної груп; 1 бал - при констатації - 13,3% респондентів експериментальної та 10,7% - контрольної груп, під час контрольного обстеження - 3,3% респондентів експериментальної та 7,8% - контрольної груп.

Виконуючи друге завдання, при констатації набрали 2 бали та детально прокоментували власні дії 9% респондентів експериментальної та 10,7% - контрольної груп, під час контролю - 25,3% дітей експериментальної та 10,2% - контрольної груп; 2 бали при констатації одержали також 19,3% дітей старшого дошкільного віку експериментальної та 22,9% - контрольної груп, при контрольному обстеженні - 36% дітей експериментальної та 24% - контрольної груп; 1 бал - при констатації - 39,7% дошкільнят експериментальної та 36,7% - контрольної груп, при контрольному обстеженні - 30% старших дошкільників експериментальної та 43,3% - контрольної груп; виконували завдання, але не набрали балів - при констатації - 21,3% старших дошкільників експериментальної та 19,8% - контрольної груп, при контрольному обстеженні - 6,2% дітей експериментальної та 14,2% - контрольної груп; відмовилися від виконання завдання - при констатації - 10,7% старших дошкільників експериментальної та 9,9% - контрольної груп, під час контрольного обстеження - 2,5% респондентів експериментальної та 8,3% - контрольної груп.

Результати виконання третього завдання розподілилися так: 5 балів при констатації одержали 10,7% дітей експериментальної та 9,6% - контрольної груп, під час контрольного обстеження - 25,3% дітей експериментальної та 13,9% - контрольної груп; 4 бали - при констатації - 19,3% дошкільнят експериментальної та 22,1% - контрольної груп, при контролі - 39,1% респондентів експериментальної та 25% - контрольної груп; 3 бали - при констатації - 44,3% старших дошкільників експериментальної та 42,3% - контрольної груп, при контрольному обстеженні - 28% дітей експериментальної та 36,7% - контрольної груп; 2 бали - при констатації - 16,4% дітей старшого дошкільного віку експериментальної та 16,7% - контрольної груп, під час контролю - 4,6% дітей експериментальної та 15,4% - контрольної груп; 1 бал - при констатації - 9,3% респондентів експериментальної та контрольної груп, при



контрольному обстеженні - 3% дітей експериментальної та 9% - контрольної груп.

19-21 бал за виконання четвертого завдання при констатації одержали 8,6% дітей експериментальної та 10,7% - контрольної груп, при контрольному обстеженні - 26,6% дітей експериментальної та 9,6% - контрольної груп; 14-18 балів - при констатації - 21,4% старших дошкільників експериментальної та 24% - контрольної груп, під час контрольного обстеження - 36% старших дошкільників експериментальної та 20,3% - контрольної груп; 9-13 балів - при констатації - 44,5% старших дошкільників експериментальної та 38,2% - контрольної груп, під час контролю - 28% старших дошкільників експериментальної та 47% - контрольної груп; 5-8 балів - при констатації - 15,6% дітей старшого дошкільного віку експериментальної та 16,4% - контрольної груп, під час контролю - 6,9% респондентів експериментальної та 13,3% - контрольної груп; 1-4 бали - при констатації - 9,9% респондентів експериментальної та 10,7% - контрольної груп, при контрольному обстеженні - 2,5% дошкільнят експериментальної та 9,8% - контрольної груп.

Кількість респондентів, які перебували на середньому, задовільному та низькому рівнях після проведення формувального експерименту значно зменшилася в експериментальній групі: середній рівень з 40% до 27,3%; на задовільному рівні залишилося 6% (було 19,3%); на низькому - 2,7% (було 10,7%). Деякі зміни відбулися і в дітей контрольної групи: середній рівень зріс з 39,3% до 41,4%; задовільний рівень знизився з 18,7% до 15,3%; низький - з 10% до 8,7%.

Зупинимося на характеристиці якісних показників.

Результати виконання дітьми завдання „Моя улюблена казка” продемонстрували здатність переважної більшості дошкільнят висловлюватися логічно, зв'язно, цілісно, самостійно, продуктивно, в нормальному темпі. Значна кількість дітей старшого дошкільного віку були здатні до експромтних висловлювань при розігруванні діалогів персонажів художніх творів.

Під час виконання дітьми завдань „Скажи як персонаж” та „Як сказати інакше?” ми відзначили значне збагачення арсеналу мовленнєвих еталонів дітей, який включав не тільки загальноживані фрази привітання та прощання, а й різноманітні мовленнєві кліше, мовленнєві еталони з текстів художніх творів. Мовлення дітей під час виконання цих завдань було виразним, емоційно забарвленим.

Проаналізуємо результати виконання завдання „Ситуаційні ігри”. Після проведення формувального експерименту відповідь Даші Б. (ЕГ) було віднесено до достатнього рівня (при констатації – до середнього). У другій ситуації Даша вела діалог, у якому оцінила поведінку хлопчиків як неприпустиму. Діалог за першою та третьою ситуацією був цікавим, вживалися образні мовні вислови.

Порівняльні кількісні результати щодо рівнів сформованості діалогічних умінь старших дошкільників за структурним критерієм представлено в таблиці 2.9 (Див. с. 163).

Як видно з таблиці, в експериментальній групі відбувся значний позитивний перерозподіл дітей щодо рівнів розігрування діалогів.

5 балів за виконання першого завдання одержали при констатації 2% дітей експериментальної та 3,2% - контрольної груп, при контрольному обстеженні – 13,3% дітей експериментальної та 4,4% - контрольної груп; 4 бали – при констатації - 9,8% респондентів експериментальної та 9,3% - контрольної груп, при контрольному обстеженні - 23,5% старших дошкільників експериментальної та 12,3% - контрольної груп; 3 бали – при констатації - 30% дітей старшого дошкільного віку експериментальної та 28,3% - контрольної груп, під час контролю - 46% респондентів експериментальної та 27,4% - контрольної груп; 2 бали - при констатації - 32% дошкільнят експериментальної та 34,2% - контрольної груп, під час контролю - 12,6% дітей експериментальної та 33,3% - контрольної груп; 1 бал - при констатації - 26,2% старших дошкільників експериментальної та 25% - контрольної груп, при контрольному обстеженні - 4,6% дітей експериментальної та 22,6% - контрольної груп.

Таблиця 2.9.

Динаміка рівнів сформованості діалогічних умінь старших дошкільників за структурним критерієм (у %)

Група	Динаміка рівнів сформованості діалогічних умінь за структурним критерієм										Завдання
	Високий – 5 б. за кожне завдання; 17-20 балів		Достатній – 4 б. за кожне завдання; 13-16 балів		Середній – 3 б. за кожне завдання; 9-12 балів		Задовільний – 2 б. за кожне завдання; 5-8 балів		Низький 1 б. за кожне завдання; 0-4 бали		
	конс	контр	конс	контр	конс	Контр	конс	контр	конс	контр	
ЕГ	2	13,3	9,8	23,5	30	46	32	12,6	26,2	4,6	Завдання 1
	3,2	12	8,7	26,2	28,3	38	38	16,5	21,8	7,3	Завдання 2
	4,1	10,8	10,7	24,5	32	42	29,7	15,8	23,5	6,9	Завдання 3
	4,1	14,9	10,7	21,8	28,1	47,2	32,6	11	24,5	5,1	Завдання 4
	3,3	12,7	10	24	29,3	43,3	33,4	14	24	6	Загальний рівень
КГ	3,2	4,4	9,3	12,3	28,3	27,4	34,2	33,3	25	22,6	Завдання 1
	4,1	6	10,1	8,7	25,4	26	38,1	36	22,3	23,3	Завдання 2
	4,6	4,1	7,8	9,8	29	32,9	34,6	29,2	24	24	Завдання 3
	4,4	6,8	9,8	12	32	30,7	32	32,4	21,8	18,1	Завдання 4
	4	5,3	9,3	10,7	28,7	29,3	34,7	32,7	23,3	22	Загальний рівень

Результати виконання другого завдання розподілилися таким чином: 5 балів одержали при констатації 3,2% дітей експериментальної та 4,1% - контрольної груп, під час контролю - 12% дошкільнят експериментальної та 6% - контрольної груп; 4 бали - при констатації - 8,7% респондентів експериментальної та 10,1% - контрольної груп, під час контролю - 26,2% дітей експериментальної та 8,7% - контрольної груп; 3 бали - при констатації - 28,3% дітей старшого дошкільного віку експериментальної та 25,4% - контрольної груп, при контрольному обстеженні - 38% дітей експериментальної та 26% - контрольної груп; 2 бали при констатації - 38% дошкільників експериментальної та 38,1% - контрольної груп, під час контролю - 16,5% дітей експериментальної та 36% - контрольної груп; 1 бал - при констатації - 21,8% респондентів експериментальної та 22,3% - контрольної груп, при контрольному обстеженні - 7,3% респондентів експериментальної та 23,3% - контрольної груп.

Кількісні результати виконання дітьми третього завдання були такими: 5 балів при констатації одержали 4,1% старших дошкільників експериментальної та 4,6% - контрольної груп, при контрольному обстеженні - 10,8% дітей експериментальної та 4,1% - контрольної груп; 4 бали - при констатації - 10,7% респондентів експериментальної та 7,8% - контрольної груп, під час контролю -

24,5% дітей експериментальної та 9,8% - контрольної груп; 3 бали - при констатації - 32% дошкільнят експериментальної та 29% - контрольної груп, під час контролю - 42% респондентів експериментальної та 32,9% - контрольної груп; 2 бали - при констатації - 29,7% дітей старшого дошкільного віку експериментальної та 34,6% - контрольної груп, під час контролю - 15,8% дошкільнят експериментальної та 29,2% - контрольної груп; 1 бал - при констатації - 23,5% дітей експериментальної та 24% - контрольної груп, під час контрольного обстеження - 6,9% дітей експериментальної та 24% - контрольної груп.

Проаналізуємо кількісні результати виконання дітьми четвертого завдання. 5 балів одержали при констатації 4,1% дітей експериментальної та 4,4% - контрольної груп, під час контрольного обстеження - 14,9% дітей експериментальної та 6,8% - контрольної груп; 4 бали - при констатації - 10,7% старших дошкільників експериментальної та 9,8% - контрольної груп, при контрольному обстеженні - 21,8% респондентів експериментальної та 12% - контрольної груп; 3 бали - при констатації - 28,1% дітей старшого дошкільного віку експериментальної і 32% - контрольної груп, при контрольному обстеженні - 47,2% дошкільнят експериментальної та 30,7% - контрольної груп; 2 бали - при констатації - 32,6% старших дошкільників експериментальної та 32% - контрольної груп, під час контролю - 11% дітей експериментальної та 32,4% - контрольної груп; 1 бал - при констатації - 24,5% респондентів експериментальної та 21,8% - контрольної груп, при контрольному обстеженні - 5,1% дітей експериментальної та 18,1% - контрольної груп.

Якщо на констатувальному етапі на високому рівні перебувало 3,3% дітей, то на контрольному етапі експерименту високого рівня досягли вже 12,7% старших дошкільників. Достатній рівень до початку навчання було виявлено у 10% респондентів, на прикінцевому зрізі його було зафіксовано в 24% дітей. Якщо на початковому етапі на середньому рівні перебувало 29,3% дітей старшого дошкільного віку, то, за результатами контрольного зрізу, на означеному рівні залишилося 43,3% дітей. Задовільний та низький рівні

знизилися при контрольному обстеженні відповідно з 33,4% до 14% та з 24% до 6%.

У контрольній групі значних позитивних змін не відбулося. Так, високий рівень при констатації було зафіксовано у 4% дітей, під час контрольного обстеження - у 5,3%. Під час контрольного обстеження до достатнього рівня піднялося 10,7% старших дошкільників, тоді як при констатувальному обстеженні було 9,3%. Дещо збільшилася кількість респондентів на задовільному рівні: з 28,7% до 29,3%. Частина респондентів, що при констатації перебували на низькому рівні піднялися до задовільного, означений рівень дорівнював при контрольному обстеженні 32,7% (було 34,7%). На 1,3% зменшилася кількість респондентів, які залишилися на низькому рівні - з 23,3% до 22%.

Зупинимося на характеристиці якісних результатів проведеної роботи.

Після проведеного навчання діти використовували різноманітні види театрів та моделей при переказі казок, деталізували події, вживали висновки типу „це необхідно зробити для того, щоб...”, деякі події діти додавали самостійно, голосом намагалися передати образ певного героя.

Так, відповідь Леоніда Т. (ЕГ) при контрольному обстеженні було віднесено до високого рівня (при констатації його відповідь було оцінено, як відповідь задовільного рівня). При переказі казки „Котигорошко” використовував геометричні фігури. Його казка була насичена діалогами. Голосом він прагнув передати характерні риси того чи іншого персонажа.

Лера Г. (ЕГ) при констатації продемонструвала достатній рівень виконання вищезазначеного завдання, під час контрольного обстеження дівчинка піднялася вже до високого рівня. Як і при констатації, вона використовувала під час переказу геометричні фігури. Її казка була повною, насиченою діалогами персонажів, мовлення наслідувало репліки героїв казки. Дівчинка також самостійно ввела у власну казку нові події.

При констатації найбільш легким для дітей було розігрування діалогу в продуктовому магазині, оскільки вони спиралися на власний соціальний досвід

відвідування магазинів та здійснення покупок. Найбільш складним для дітей був діалог на тему „У книжковому магазині”. Діалоги запрошення друга в гості та поздоровлення друга були короткими, малослівними, неемоційними. Після проведеного навчання старші дошкільники, запрошуючи друга в гості та поздоровляючи його з днем народження, вживали різноманітні мовленнєві кліше, образні мовні вислови. Діалог „У книжковому магазині” також не викликав труднощів у переважної більшості дошкільнят.

Аналізуючи результати виконання дітьми завдань „Запитання - відповідь”, „Поговори з другом”, ми відзначили, що старші дошкільники не тільки були добре обізнані зі змістом художніх творів, легко давали відповіді на запитання співрозмовника щодо змісту твору, але й самостійно ставили запитання, сліdkували за ходом розмови, давали висловитися співрозмовнику, не перебивали.

Динаміку рівнів сформованості діалогічних умінь старших дошкільників в іграх за сюжетами художніх творів подано в таблиці 2.10 (Див. с.167).

За комунікативним критерієм високий рівень при констатації було зафіксовано в 13,3% дітей експериментальної та 12% - контрольної груп, при контрольному обстеженні - у 29,3% дітей експериментальної та 12,7% - контрольної груп; достатній - при констатації - у 19,3% дошкільнят експериментальної та 20% - контрольної груп, під час контролю - у 26,7% дошкільнят експериментальної та 21,3% - контрольної груп; середній - при констатації - у 22,7% дошкільнят експериментальної та 24% - контрольної груп, під час контролю - у 27,4% дошкільнят експериментальної та 24,7% - контрольної груп; задовільний рівень - при констатації - у 26,7% старших дошкільників експериментальної та 27,3% - контрольної груп, під час контролю - у 13,3% дітей експериментальної та 28% - контрольної груп; низький - при констатації - у 18% респондентів експериментальної та 16,7% - контрольної груп, під час контролю - у 3,3% дошкільнят експериментальної та 13,3% - контрольної груп.

Таблиця 2.10.

Динаміка рівнів сформованості діалогічних умінь у дітей старшого дошкільного віку (у %)

Група	Динаміка рівнів сформованості діалогічних умінь					Критерії
	Високий – 66-80 балів	Достатній – 48-65 балів	Середній - 31-47 балів	Задовільний – 15-30 балів	Низький - 0-14 балів	

	конс	контр	конс	контр	конс	контр	конс	Контр	Конс	контр	
ЕГ	13,3	29,3	19,3	26,7	22,7	27,4	26,7	13,3	18	3,3	Комунікативний
	9,3	26,7	20,7	37,3	40	27,3	19,3	6	10,7	2,7	Мовленнєвий
	3,3	12,7	10	24	29,3	43,3	33,4	14	24	6	Структурний
	8,4	22,9	16,5	29,3	30,5	32,7	27,2	11,1	17,4	4	Загальний рівень
КГ	12	12,7	20	21,3	24	24,7	27,3	28	16,7	13,3	Комунікативний
	10	11,3	22	23,3	39,3	41,4	18,7	15,3	10	8,7	Мовленнєвий
	4	5,3	9,3	10,7	28,7	29,3	34,7	32,7	23,3	22	Структурний
	8,7	9,8	17,1	18,4	30,6	31,8	26,9	25,3	16,7	14,7	Загальний рівень

За мовленнєвим критерієм високий рівень при констатації було зафіксовано у 9,3% дітей експериментальної та 10% - контрольної груп, під час контролю - 26,7% дітей експериментальної та 11,3% - контрольної груп; достатній - при констатації - у 20,7% дошкільнят експериментальної та 22% - контрольної груп, під час контролю - 37,3% респондентів експериментальної та 23,3% - контрольної груп; середній - при констатації - у 40% респондентів експериментальної та 39,3% - контрольної груп, під час контролю - у 27,3% дошкільнят експериментальної та 41,4% - контрольної груп; задовільний - при констатації - у 19,3% старших дошкільників експериментальної та 18,7% - контрольної груп, під час контролю - у 6% дітей експериментальної та 15,3% - контрольної груп; низький - при констатації - у 10,7% респондентів експериментальної та 10% - контрольної груп, під час контролю - у 2,7% старших дошкільників експериментальної та 8,7% - контрольної груп.

Високий рівень за структурним критерієм продемонстрували при констатації 3,3% дітей експериментальної та 4% - контрольної груп, під час контролю - 12,7% дітей експериментальної та 5,3% - контрольної груп; достатній - при констатації - 10% старших дошкільників експериментальної та 9,3% - контрольної груп, під час контролю - 24% респондентів експериментальної та 10,7% - контрольної груп; середній - при констатації - 29,3% старших дошкільників експериментальної та 28,7% - контрольної груп, під час контролю

- 43,3% дітей експериментальної та 29,3% - контрольної груп; задовільний - при констатації - 33,4% дітей старшого дошкільного віку експериментальної та 34,7% - контрольної груп, під час контролю - 14% дітей експериментальної та 32,7% - контрольної груп; низький - при констатації - 24% респондентів експериментальної та 23,3% - контрольної груп, під час контрольного обстеження - 6% дошкільнят експериментальної та 22% - контрольної груп.

У результаті навчання за запропонованою методикою діти експериментальної групи продемонстрували зростання рівня сформованості діалогічних умінь. Високий рівень до формувального експерименту спостерігався лише у 8,4% дітей, після - у 22,9%; достатній рівень - до експерименту - у 16,5%, після - у 29,3%; середній рівень - до експерименту - у 30,5%, після - у 32,7%. Суттєво знизилася кількість дітей із задовільним та низьким рівнем сформованості діалогічних умінь: відповідно задовільний рівень до експерименту було виявлено у 27,2% респондентів, після формувального експерименту він знизився до 11,1%; низький рівень зменшився з 17,4% до 4%.

У контрольній групі відчутних позитивних змін не відбулося. Так, високий рівень сформованості діалогічних умінь продемонстрували 9,8% респондентів (було 8,7%); достатній рівень - 18,4% дітей (було 17,1%); середній рівень - 31,8% (було 30,6%); задовільний - 25,3% (було 26,9%); низький рівень - 14,7% (було 16,7%).

Проілюструємо сказане прикладами.

Так, відповіді Сашка Т. (ЕГ) після проведення формувального експерименту було віднесено до високого рівня (при констатації до задовільного рівня). Сашко невимушено вступав у діалог, підтримував його; захоплював ініціативу спілкування. Його мовлення відрізнялося змістовністю, різноманітністю тематики, широтою комунікації. Він був здатний висловлюватися логічно та зв'язно, продуктивно, цілісно, самостійно, експромтно, в нормальному темпі; говорити виразно. Сашко доречно вживав різноманітні мовні засоби, мовленнєві еталони, народні прислів'я, приказки; дотримувався правил ведення діалогу.



До достатнього рівня на прикінцевому зрізі віднесли відповіді Оксани П. (ЕГ) (під час констатувального обстеження дівчинка продемонструвала задовільний рівень). При контрольному обстеженні ми відзначили, що Оксана невимушено вступала в діалог та підтримувала його відповідно до тематики розмови, виявляла інтерес до розгортання діалогу, проявляла ініціативу. Мовлення дівчинки було насичене образними мовними засобами. Вона вживала різні типи мовленнєвих висловлювань. Водночас, їй не завжди вдавалося захоплювати й підтримувати ініціативу спілкування; враховувати компоненти ситуації спілкування, прогнозувати його результат.

Антон Д. (ЕГ) при контрольному обстеженні продемонстрував середній рівень сформованості діалогічних умінь, під час констатувального обстеження хлопець виявив низький рівень сформованості зазначених умінь. Після проведеного навчання Антон вже міг вступати у діалог, проявляв інтерес до ходу розмови. Його мовлення було насичене образними мовними засобами та різними типами мовленнєвих висловлювань. Проте, хлопець не завжди міг захоплювати й підтримувати ініціативу спілкування; доречно вживати усталені мовні вирази, народні прислів'я, приказки.

Одержані кількісні та якісні результати проведеного дослідження переконливо свідчать про ефективність запропонованої методики формування діалогічних умінь старших дошкільників в іграх за сюжетами художніх творів. Для більшої переконливості нами було проведено статистичну обробку одержаних експериментальних даних.

Всього під час експерименту продіагностовано 300 дітей. Всі вони були поділені на дві групи - експериментальну (150 осіб) і контрольну (150 осіб). Ми прагнули до того, щоб групи були приблизно однакові. За допомогою діагностики особистісних якостей дітей ми мали можливість визначити, з яким рівнем сформованості діалогічних умінь вони співвідносяться. Для визначення сформованості діалогічних умінь старших дошкільників було проведено діагностичні зрізи. При кількісній оцінці результатів експерименту було визначено межі рівнів оцінювання. Сумарна можлива оцінка становить 80 балів.

Отже, рівні оцінювання можна розподілити так: високий рівень - відповідає сумарній оцінці від 66 до 80 балів; достатній - від 48 до 65 балів; середній - від 31 до 47 балів; задовільний - від 15 до 30 балів; низький - до 14 балів.

Оцінити результати можна за допомогою порівняльних таблиць. Зміни мають відбуватися як в експериментальній, так і в контрольній групах. Однак, темпи цих змін різні. Зміни в ході експерименту рівнів сформованості діалогічних умінь старших дошкільників наведено в таблиці 2.11 (Див. с.171).

Таблиця свідчить, що за комунікативним рівнем в експериментальній групі спостерігаємо зростання відносної кількості дітей з високим рівнем сформованості (з 14% до експерименту до 28% після експерименту) та достатнім (з 16,7% до 27,3%). Темпи зростання досить високі, тобто дітей з високим рівнем сформованості діалогічних умінь за комунікативним критерієм стає на 100% більше або вдвічі більше, з достатнім - на 63,7%. У контрольній групі зростання кількості дітей з високим рівнем сформованості відбувається з 12,7% до 16,7% (збільшення лише на 4%, що становить біля третини первинної чисельності), з достатнім рівнем - з 20% до 21,3%.

Таблиця 2.11

Динаміка змін рівнів сформованості діалогічних умінь старших дошкільників в ході експерименту (у %)

критерій	показник змін	Рівні сформованості діалогічних умінь									
		експериментальна група					контрольна група				
		висок	достат	Середн	задовіл	низьк	висок	достат	середн	задовіл	низьк
комунікативним за критерієм	конс	14	16,7	18	29,3	22	12,7	20	16,3	28,7	19,3
	контр	28	27,3	14	27,3	3,3	16,7	21,3	26,7	28	7,3
	абсол різниця	14	10,6	-4	-2	-18,7	4	1,3	10,4	-0,7	-12
	темп змін	100,0%	63,7%	-22,2%	-6,8%	-85,0%	31,6%	6,6%	63,3%	-2,3%	-62,1%
мовленсвим за критерієм	конс	9,3	20,7	33,3	21,3	15,3	6	26	34	18,7	15,3
	контр	24	32,7	31,3	6,7	5,3	10	26	34	15,3	14,7
	абсол різниця	14,7	12	-2	-14,6	-10	4	0	0	-3,4	-0,7
	темп змін	158,1%	58,0%	-6,0%	-68,5%	-65,4%	66,7%	0%	0,0%	-17,9%	-4,3%
за	конс	4	9,3	27,3	36	23,3	5,3	11,3	24	31,3	28

структурним критерієм	контр	12	21,3	49,3	9,3	8	10	15,3	22,7	30,7	21,3
	абсол різниця	8	12	22	-26,7	-15,3	4,7	4	-1,3	-0,7	-6,7
	темп змін	200,0%	129,0%	80,6%	-74,2%	-65,7%	87,6%	35,3%	-5,5%	-2,1%	-23,8%
рівеньзагальний	конс	7,3	17,3	31,3	26,7	17,3	2,7	15	32,7	42,7	7
	контр	22,7	26,7	35,3	12	3,3	4,7	21,7	39,7	28,3	5,7
	абсол різниця	15,4	9,4	4	-14,7	-14	2	6,7	7	-14,4	-1,3
	темп змін	209,3%	53,9%	12,8%	-55,0%	-80,8%	74,9%	44,5%	21,4%	-33,6%	-19,0%

Щодо середнього рівня сформованості означеної здатності, то в експериментальній групі вона знижується за рахунок різкого зростання дітей з високим та достатнім рівнями сформованості з 18% до 14%, а в контрольній групі зростає з 16,3% до 26,7%.

Кількість дітей із задовільним та низьким рівнями сформованості діалогічних умінь за комунікативним критерієм зменшується в обох групах: в експериментальній щодо задовільного - з 29,3% до 27,3%, щодо низького - з 22% до 3,3%, в контрольній відповідно - з 28,7% до 28% і з 19,3% до 7,3%.

За мовленнєвим критерієм в експериментальній групі спостерігаємо зростання відносної кількості дітей з високим рівнем сформованості (з 9,3% до експерименту до 24% після експерименту) та достатнім (з 20,7% до 32,7%). У контрольній групі відбувається зростання кількості дітей з високим рівнем сформованості з 6% до 10%, з достатнім рівнем - не змінюється.

Щодо середнього рівня сформованості означеної здатності, то в експериментальній групі вона знижується за рахунок різкого зростання дітей з високим та достатнім рівнями сформованості з 33,3% лише до 31,3%, а в контрольній групі змін не відбувається.

Кількість дітей із задовільним та низьким рівнями сформованості діалогічних умінь за мовленнєвим критерієм зменшується в обох групах: в

експериментальній щодо задовільного - з 21,3% до 6,7%, щодо низького з 15,3% - до 5,3%, в контрольній відповідно - з 18,7% до 15,3% і з 15,3% до 14,7%.

За структурним критерієм в експериментальній групі спостерігаємо зростання відносної кількості дітей з високим рівнем сформованості (з 4% до експерименту до 12% після експерименту) та достатнім (з 9,3% до 21,3%). Темпи зростання досить високі, тобто дітей з високим рівнем сформованості діалогічних умінь за структурним критерієм стає на 200% більше або втричі більше, з достатнім - на 129% (більше ніж вдвічі). В контрольній групі зростання кількості дітей з високим рівнем сформованості відбувається з 5,3% до 10%, з достатнім рівнем - з 11,3% до 15,3%.

Щодо середнього рівня сформованості означеної здатності, то в експериментальній групі вона збільшується з 27,3% до 49,3%, а в контрольній групі зменшується з 24% до 22,7%.

Кількість дітей із задовільним та низьким рівнями сформованості діалогічних умінь за структурним критерієм зменшується в обох групах: в експериментальній щодо задовільного - з 36% до 9,3%, щодо низького - з 23,3% до 8%, у контрольній відповідно - з 31,3% до 30,7% і з 28% до 21,3%.

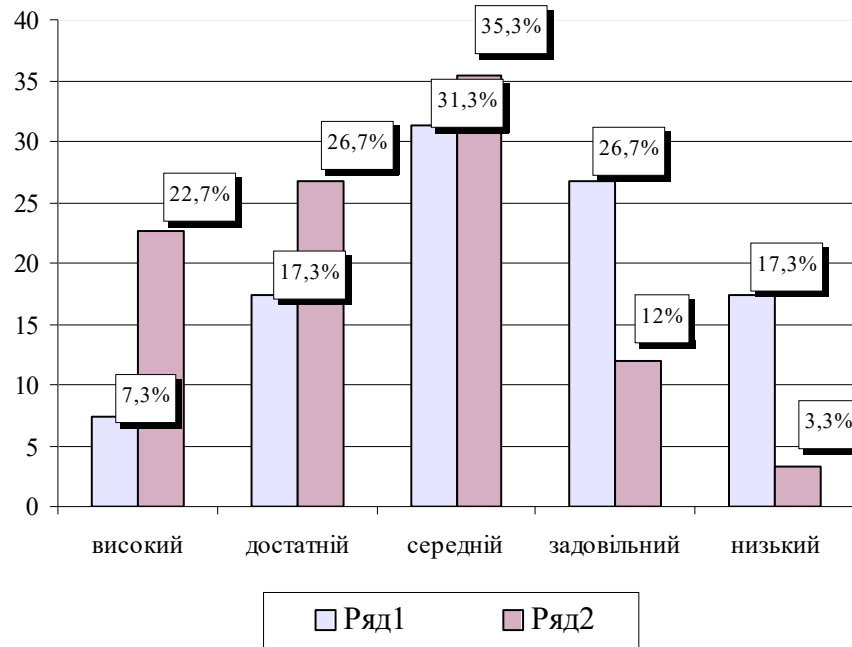
Рівень сформованості діалогічних умінь старших дошкільників під час дослідження мав такі зміни:

- в експериментальній групі спостерігаємо зростання відносної кількості дітей з високим (з 7,33% до 22,67%), достатнім (з 17,33% до 26,67%) і середнім (з 31,33% до 35,33%) рівнями сформованості; і водночас зниження відносної кількості дітей із задовільним (з 26,67% до 12%) і низьким (з 17,33% до 3,33%) рівнями сформованості;

- у контрольній групі також зростає відносна кількість дітей з високим (з 2,67% до 4,67%), достатнім (з 15% до 21,67%) і середнім (з 32,67% до 39,67%) рівнями сформованості; водночас зменшується відносна кількість дітей із задовільним (з 42,67% до 28,33%) і низьким (з 7% до 5,67%);

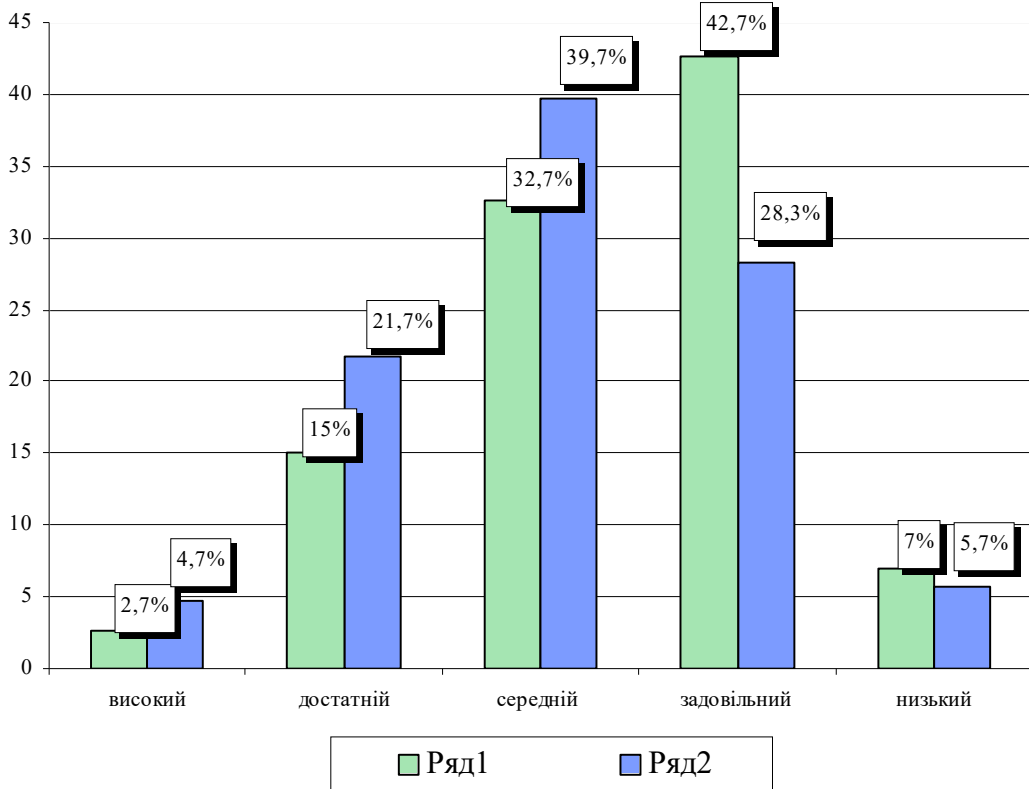
- очевидно, що темпи змін в експериментальній групі вищі за контрольну (так, наприклад, кількість дітей з високим рівнем сформованості в

експериментальній групі змінюється на 209,3%, тобто майже в тричі, при цьому в контрольній групі цей показник збільшується на 74,9% тобто в 1,7 рази).



Діаграма 2.1. Динаміка змін в ході експерименту рівня сформованості діалогічних умінь старших дошкільників (експериментальна група)

Ряд 1 - до експерименту; ряд 2 - після експерименту.



Діаграма 2.2. Динаміка змін в ході експерименту рівня сформованості діалогічних умінь старших дошкільників (контрольна група)

Ряд 1 - до експерименту; ряд 2 - після експерименту.

Є очевидним, що в кожній групі є певна кількість дітей, які не змінюють свій рівень сформованості досліджуваних умінь, але під час експерименту їх оцінка все ж таки зростає. Тому не менш об'єктивним показником динаміки змін є зміни в середньому балі, що отримали діти під час констатувального та контрольного тестувань. Ці зміни демонструє таблиця 2.12 (Див. с.175).

Таблиця свідчить про те, що загальний середній бал при констатувальному тестуванні групи мали приблизно однаковий (експериментальна група - 36,52, контрольна - 34,81). При контрольному тестуванні він становить відповідно 48,89 і 41,03. Тобто зростання загального середнього балу відбувається на 33,86% в експериментальній групі і на 17,89% - у контрольній. За кожним з критеріїв маємо такі результати:

- за комунікативним: в експериментальній групі середній бал зростає на 27,69%, в контрольній - на 14,73%;
- за мовленнєвим: середній бал зростає в експериментальній групі на 33,4%, в контрольній - на 20,37%;
- за структурним: в експериментальній групі відбувається зростання середнього балу на 44,91%, в контрольній - на 19,14%.

Таблиця 2.12

Динаміка змін середнього балу при тестуванні

Зміни середнього балу по групі в ході експерименту				
критерій	комунікативний	мовленнєвий	Структурний	загальний бал
конс	12,28	16,18	8,06	36,52
контр	15,68	21,53	11,68	48,89

	абсол різниця	3,40	5,35	3,62	12,37
	темпи зростання	27,69%	33,04%	44,91%	33,86%
експериментальна група	конс	12,13	8,18	14,49	34,81
	контр	13,92	9,85	17,27	41,03
	абсол різниця	1,79	1,67	2,77	6,23
	темпи зростання	14,73%	20,37%	19,14%	17,89%
контрольна група	конс	12,13	8,18	14,49	34,81
	контр	13,92	9,85	17,27	41,03
	абсол різниця	1,79	1,67	2,77	6,23
	темпи зростання	14,73%	20,37%	19,14%	17,89%

Необхідно зазначити, що якість методики визначає зростання кількості дітей, які мають високий та достатній рівні сформованості досліджуваних умінь. Для якісного аналізу складемо таблицю та проаналізуємо її (див. табл. 2.13, с.176).

Таблиця свідчить, що в експериментальній групі темпи зростання значно вищі за контрольну групу. Кількість дітей з високим та достатнім рівнями сформованості діалогічних умінь змінюється так:

- за комунікативним критерієм в експериментальній групі зростає з 46 до 83, в контрольній групі - з 49 до 57 осіб, тобто зростання становить в експериментальній групі 80,4%, в контрольній групі - 16,31%;

- за мовленнєвим критерієм в експериментальній групі зростає з 45 до 85, тобто на 88,9%, в контрольній групі - з 48 до 54, тобто на 12,5%;

- за структурним критерієм в експериментальній групі зростає з 20 до 50, в контрольній групі - з 25 до 38 осіб, тобто зростання становить в експериментальній групі 150,04% (тобто у 3,5 рази), в контрольній групі - 51,95%;

- за рівнем сформованості діалогічних умінь в експериментальній групі зростає з 37 до 74, тобто на 99,96% (тобто майже вдвічі), в контрольній групі - з 31 до 47, тобто на 51,57%.

Динаміка зростання кількості дітей з високим та достатнім рівнями сформованості діалогічних умінь під час експерименту

група	критерій		абсолютна кількість	відносна кількість, %	різниця абсолютна	темпи зростання
експериментальна група	комунікативний критерій	конс	46	30,67	24,66	80,40%
		контр	83	55,33		
	мовленнєвий критерій	конс	45	30	26,67	88,90%
		контр	85	56,67		
	структурний критерій	конс	20	13,33	20,00	150,04%
		контр	50	33,33		
	загальний рівень	конс	37	24,67	24,66	99,96%
		контр	74	49,33		
контрольна група	комунікативний критерій	конс	49	32,67	5,33	16,31%
		контр	57	38		
	мовленнєвий критерій	конс	48	32	4,00	12,50%
		контр	54	36		
	структурний критерій	конс	25	16,67	8,66	51,95%
		контр	38	25,33		
	загальний рівень	конс	31	20,67	10,66	51,57%
		контр	47	31,33		

Сума балів, одержана дітьми під час констатувального та контрольного тестування дає змогу оцінити коефіцієнт сформованості  $K_c$  діалогічних умінь. Визначимо цей коефіцієнт як відношення загальної суми балів, що отримали діти в групі, до максимального можливої суми балів по групі. Отже, в обох групах по 150 осіб. Максимально можливі бали за виконання завдань щодо комунікативного критерію становлять 25, мовленнєвого критерію - 35, структурного критерію - 20, загальна сума - 80. Тоді максимально можливі суми балів по групі відповідно за комунікативним критерієм - 3750, мовленнєвим - 5250, структурним - 3000, загальна сума - 12000. Загальну суму балів в групі підраховуємо за протоколами тестування. Динаміку зростання коефіцієнту сформованості  $K_c$  діалогічних умінь дошкільників визначає таблиця 2.14.

Таблиця 2.14

Динаміка змін коефіцієнту сформованості  $K_c$  діалогічних умінь дошкільників під час експерименту

група	Критерій		$K_c$	різниця абсолютна	Темпи зростання
експериментальна група	комунікативний критерій	конс	0,49	0,14	28,57%
		контр	0,63		
		конс	0,46	0,16	34,78%



	мовленнєвий критерій	контр	0,62		
	структурний критерій	конс	0,4	0,18	45,00%
		контр	0,58		
	загальний рівень	конс	0,46	0,15	32,61%
контр		0,61			
контрольна група	комунікативний критерій	конс	0,49	0,07	14,29%
		контр	0,56		
	мовленнєвий критерій	конс	0,23	0,05	21,74%
		контр	0,28		
	структурний критерій	конс	0,72	0,14	19,44%
		контр	0,86		
	загальний рівень	конс	0,44	0,07	15,91%
		контр	0,51		

Ця таблиця підтверджує, що оскільки зростає рівень умінь дітей, зростає їх середній бал по групі (див. табл. 2.12, с. 178), а разом з цим зростає величина коефіцієнту сформованості діалогічних умінь  $K_c$ . Крім того, видно, що темпи зростання експериментальна група має значно вищі за контрольну: за комунікативним критерієм в експериментальній групі темпи зростання становлять 28,27%, в контрольній групі - 14,29%; за мовленнєвим критерієм - в експериментальній групі 34,78%, в контрольній групі 21,74%; за структурним критерієм в експериментальній групі 45%, в контрольній групі 19,44%; темпи змін загального рівня в експериментальній групі 32,61%, в контрольній групі 15,91%.

Для підтвердження гіпотези про зв'язок рівня сформованості діалогічних умінь дошкільників за означеними критеріями розглянемо статистичну вибірку, що поєднує коефіцієнт сформованості  $K_c$  (змінна  $y$ ) та відносну кількість дітей, які мають сформованість цих умінь на високому та достатньому рівнях (змінна  $x$ ). Визначимо наявність зв'язку на результатах роботи з експериментальною групою. Цей зв'язок представлено таблицею 2.15.

Таблиця 2.15

Визначення коефіцієнту кореляції між кількістю дітей з високим та достатнім рівнями сформованості діалогічних умінь та коефіцієнтом їх сформованості  $K_c$

Критерій	$x$	$y$	$xy$	$x^2$	$y^2$
комунікативний	55,33	0,63	34,86	3061,41	0,40
Мовленнєвий	56,67	0,62	35,14	3211,49	0,38
Структурний	33,33	0,58	19,33	1110,89	0,34
Сума	145,33	1,83	89,3247	7383,7867	1,1177
Середня	$\bar{x}$	$\bar{y}$	$\overline{xy}$	$\overline{x^2}$	$\overline{y^2}$
	48,44	0,61	29,77	2461,26	0,37

Середні квадратичні ознак дорівнюють:

$$\sigma_x^2 = \overline{x^2} - \bar{x}^2 = 2461,26 - 48,44^2 = 114,51;$$

$$\sigma_y^2 = \overline{y^2} - \bar{y}^2 = 0,37 - 0,61^2 = 0,00047.$$

Тоді коефіцієнт кореляції дорівнює:

$$r_{xy} = \frac{\overline{xy} - \bar{x}\bar{y}}{\sigma_x \sigma_y} = \frac{29,77 - 48,44 \cdot 0,61}{\sqrt{114,51} \cdot \sqrt{0,00047}} = 0,971.$$

Отже, можна стверджувати, що між досліджуваними вміннями існує тісний функціональний зв'язок.

Для більш загального аналізу дослідимо за допомогою парних коефіцієнтів кореляції тісноту зв'язків між парами факторів. Позначимо: вміння за критеріями: комунікативним -  $x$ , мовленнєвим -  $y$  та структурним -  $z$ . Чисельний вимір цих змінних - оцінка за виконання певних завдань згідно з протоколами контрольного тестування. Із протоколів складемо середню статистичну сукупність об'ємом  $n=53$  та розглянемо її. Розрахункову таблицю обчислень представлено в додатку Л При визначенні парних коефіцієнтів кореляції скористаємося засобами табличного процесору MS Excel, а саме командою ВСТАВКА | ФУНКЦІЯ | СТАТИСТИЧЕСКИЕ | КОРРЕЛ... . Матриця парних коефіцієнтів кореляції має вигляд:

$$\begin{pmatrix} r_{xx} & r_{xy} & r_{xz} \\ r_{yx} & r_{yy} & r_{yz} \\ r_{zx} & r_{zy} & r_{zz} \end{pmatrix} = \begin{pmatrix} 1 & 0,46 & 0,66 \\ 0,46 & 1 & 0,47 \\ 0,66 & 0,47 & 1 \end{pmatrix}.$$

При цьому сукупний коефіцієнт кореляції дорівнює:

$$R = \sqrt{\frac{r_{xz}^2 + r_{yz}^2 - 2r_{xy}r_{xz}r_{yz}}{1 - r_{xy}^2}} = \sqrt{\frac{0.66^2 + 0.47^2 - 2 \cdot 0.46 \cdot 0.66 \cdot 0.47}{1 - 0.46^2}} = 0,69.$$

Такі значення коефіцієнтів кореляції сукупного та парних свідчать про наявність зв'язків між досліджуваними факторами.

Є очевидним, що структурна складова діалогічних умінь дошкільників ( $z$ ) є функцією таких складових як комунікативна ( $x$ ) та мовленнєва ( $y$ ). Припустивши існування лінійного зв'язку можна побудувати функцію

$$z(x, y) = ax + by + c.$$

Для визначення коефіцієнтів цієї функції основою є оцінки за протоколами контрольного тестування. Скористаємося методом найменших квадратів. Згідно з цим методом для обчислення коефіцієнтів слід розв'язати таку систему рівнянь:

$$\begin{cases} a\bar{x} + b\bar{y} + c\bar{z} = \bar{xz} \\ a\bar{xy} + b\bar{yy} + c\bar{y} = \bar{yz}, \\ a\bar{x} + b\bar{y} + c = \bar{z} \end{cases}$$

тут  $\bar{x}$ ,  $\bar{y}$ ,  $\bar{z}$ ,  $\bar{xx}$ ,  $\bar{yy}$ ,  $\bar{xy}$ ,  $\bar{xz}$ ,  $\bar{yz}$  – значення відповідних середніх величин (див. Додаток Л).

Цій системі відповідає матричне рівняння  $KA=B$ . Його розв'язок має

вигляд:  $K=A^{-1} \cdot B$ , де  $A = \begin{pmatrix} 280.81 & 352.87 & 11.42 \\ 352.87 & 524.66 & 21.26 \\ 15.38 & 21.26 & 1 \end{pmatrix}$ ,  $B = \begin{pmatrix} 196.96 \\ 262.45 \\ 11.42 \end{pmatrix}$  - матриці, складені з

середніх значень величин, що входять до статистичної вибірки. При розшукуванні зворотної матриці  $A^{-1}$  та добутку матриць  $A^{-1} \cdot B$  скористаємося засобами табличного процесора MS Excel, а саме командами ВСТАВКА | ФУНКЦІЯ | МАТЕМАТИЧЕСКИЕ | МОБР... и ВСТАВКА | ФУНКЦІЯ | МАТЕМАТИЧЕСКИЕ | МУМНОЖ.... Матриця шуканих коефіцієнтів має

вигляд:  $K = \begin{pmatrix} 0.56 \\ 0.073 \\ 1.30 \end{pmatrix}$ . Отже, рівняння лінійної регресії є:

$$z(x, y) = 0,56x + 0,073y + 1,30.$$

За обома змінними отримана функція є зростаючою. Накопичення умінь щодо комунікативної складової відбувається скоріше, ніж мовленнєвої складової. Отже, у подальшому треба підсилити роботу щодо розвитку мовленнєвої складової діалогічних умінь.

Аналогічні підрахунки для контрольної групи дають такі результати. Матриця парних коефіцієнтів кореляції:

$$\begin{pmatrix} r_{xx} & r_{xy} & r_{xz} \\ r_{yx} & r_{yy} & r_{yz} \\ r_{zx} & r_{zy} & r_{zz} \end{pmatrix} = \begin{pmatrix} 1 & 0.35 & 0.40 \\ 0.35 & 1 & 0.54 \\ 0.40 & 0.54 & 1 \end{pmatrix}.$$

Сукупний коефіцієнт кореляції  $R=0,56$ . це означає, що зв'язки між досліджуваними факторами в цій групі слабкіші, уміння накопичуються повільніше, ніж у дітей експериментальної групи.

Рівняння лінійної регресії:  $z(x, y)=1,9x+0,38y-13,7$ . Наявність від'ємного вільного члена говорить, про слабку базову підготовку дітей за традиційною методикою, хоча функція теж є зростаючою.

Отже, кількісні результати підтвердили ефективність розробленої методики формування діалогічних умінь у дітей старшого дошкільного віку в іграх за сюжетами художніх творів.

## Висновки з розділу 2

На початку експерименту було визначено **критерії та показники** сформованості діалогічних умінь старших дошкільників: комунікативний (на рівні встановлення контакту), мовленнєвий (на рівні засвоєння та вживання мовленнєвих еталонів), структурний (на рівні ведення діалогу).

Комунікативний критерій (на рівні встановлення контакту) з показниками: вміння вступати у спілкування, підтримувати й завершувати його; захоплювати й підтримувати ініціативу спілкування; враховувати компоненти ситуації спілкування; змістовність, різноманітність тематики під час діалогічного спілкування.

Мовленнєвий критерій (на рівні засвоєння та вживання мовленнєвих еталонів) з показниками: вміння висловлюватися логічно, зв'язно, самостійно, в нормальному темпі; говорити виразно, виражати основні мовленнєві функції; різноманітність форм, мовних засобів, мовленнєвих еталонів, типів мовленнєвих висловлювань; доречність використання усталених мовних виразів, народних прислів'їв, приказок.

Структурний критерій (на рівні ведення діалогу) з показниками: вміння дотримуватися теми діалогу; швидко реагувати на хід бесіди, знаходити необхідні слова в різних ситуаціях спілкування, перепитувати співрозмовника за разі необхідністю; ставити запитання та давати відповідь на запитання співрозмовника; дотримуватися правил ведення діалогу.

На основі вищезазначених критеріїв та показників було визначено рівні сформованості діалогічних умінь старших дошкільників в іграх за сюжетами художніх творів: високий, достатній, середній, задовільний, низький.

**Високий рівень** характеризується вмінням дітей вступати у спілкування, підтримувати й завершувати його; висловлюватися логічно, зв'язно, самостійно, в нормальному темпі; говорити виразно. Старші дошкільники з високим рівнем сформованості діалогічних умінь вживають різноманітні мовні засоби, мовленнєві еталони, типи мовленнєвих висловлювань; доречно використовують усталені мовні вирази, народні прислів'я, приказки. Вони швидко реагують на хід бесіди, знаходять необхідні слова в різних ситуаціях спілкування, в разі потреби перепитують співрозмовника; ставлять запитання та дають відповідь на запитання співрозмовника. Діалоги дітей змістовні, їх тематика різноманітна. Дошкільнята не відхиляються від теми діалогу та дотримуються правил його ведення.

**Достатній рівень** спостерігається у старших дошкільників, які вільно спілкуються з однолітками, вживають різноманітні мовні засоби, мовленнєві еталони, типи мовленнєвих висловлювань; у різних ситуаціях спілкування добирають необхідні слова; запитують однолітків та дають відповідь на запитання співрозмовника. Для діалогічних висловлювань дітей характерні

самостійність, логічність, зв'язність, змістовність, різноманітність тематики. Дошкільнята добре обізнані з правилами ведення діалогу та дотримуються їх. Водночас їх мовлення не завжди виразне. Діти не вміють доречно використовувати усталені мовні вирази, народні прислів'я, приказки.

Дошкільнята, яких було віднесено до **середнього рівня**, підтримують і завершують розмову; висловлюються самостійно, зв'язно; вживають різноманітні мовні засоби, мовленнєві еталони, типи мовленнєвих висловлювань. Вони досить швидко реагують на хід бесіди, в разі потреби перепитують співрозмовника; ставлять запитання та дають відповідь на запитання співрозмовника. Діалогічні висловлювання дітей змістовні. Водночас дошкільнята під час ведення діалогу іноді відхиляються від його теми; не вміють доречно використовувати усталені мовні вирази, народні прислів'я, приказки, необхідні слова в різних ситуаціях спілкування. Мовлення дітей маловиразне. Старші дошкільники не завжди дотримуються правил ведення діалогу.

**Задовільний рівень** характеризується здатністю вступати в розмову, самостійно задавати прості запитання та відповідати на запитання співрозмовника. Діти означеного рівня обізнані з правилами ведення діалогу, але часто відхиляються від них. Водночас діти майже не вживають усталені мовні вирази, народні прислів'я, приказки; не можуть висловлюватися логічно та зв'язно; не вміють швидко реагувати на хід бесіди, добирати під час ведення діалогу необхідні слова; говорити виразно; вживати різноманітні мовні засоби, мовленнєві еталони, типи мовленнєвих висловлювань. Тематика, діалогічні висловлювання цих дітей досить одноманітні

**Низький рівень** визначається здатністю вступати у спілкування та підтримувати його. Іноді вони дають відповідь на прості запитання співрозмовника. Водночас, діти, віднесені до цього рівня, не вміють самостійно висловлюватися; будь-як реагувати на хід бесіди, добирати потрібні слова в різних ситуаціях спілкування; вживати різноманітні мовні засоби. Вони відчують значні труднощі, коли необхідно про щось запитати співрозмовника. Спілкуючись з однолітками, вони не дотримуються правил ведення діалогу.

Результати констатувального обстеження засвідчують, що високий рівень сформованості діалогічних умінь було виявлено у 8,4% дітей експериментальної та 8,7% - старших дошкільників контрольної груп; достатній - у 16,5% в експериментальній та 17,1% - у контрольній групах. У переважній більшості дітей було зафіксовано середній рівень сформованості діалогічних умінь (відповідно 30,5% - в експериментальній та 30,6% - в контрольній групах). До задовільного рівня віднесли 27,2% респондентів експериментальної та 26,9% - контрольної груп. У 17,4% дітей старшого дошкільного віку експериментальної та 16,7% - контрольної груп було виявлено низький рівень сформованості діалогічних умінь в іграх за сюжетами художніх творів.

У ході експериментально-дослідницької роботи було виявлено педагогічні умови формування діалогічних умінь: інтеграція різних видів діяльності (навчально-мовленнєвої, ігрової, театралізованої), поетапне впровадження сукупності методів репродуктивного та творчого характеру, пріоритетність такого засобу навчання, як ігри за змістом художніх творів.

Методика формування діалогічних умінь дітей старшого дошкільного віку в іграх за сюжетами художніх творів включала два послідовних етапи: репродуктивний і творчий. Для кожного етапу було визначено мету, пріоритетну лінію, напрями (літературно-мовленнєвий, комунікативно-творчий, ігровий) та зміст роботи.

Метою першого етапу, репродуктивного, було накопичення мовленнєвих еталонів з художніх творів, необхідних для формування діалогічних умінь, відтворення їх через театралізацію. Пріоритетною лінією роботи на означеному етапі було обрано репродуктивно-відтворювальну. До змісту роботи за літературно-мовленнєвим напрямом входили: сприймання літературних творів різних жанрів, читання діалогічних текстів, бесіди за змістом твору, використання країнознавчої інформації, аналіз змісту та художньої форми творів, створення рукописного словника ситуацій та почуттів. У межах комунікативно-творчого напрямку було визначено наступний зміст роботи: вживання мовленнєвих стереотипів та кліше, дотримання норм мовленнєвого етикету в ігрових ситуаціях з діалогами, активізація мовленнєвого спілкування, „Бесіда в колі” (за М.Монтессорі). Ігровий напрям на репродуктивному етапі передбачав

наступний зміст роботи: використання словесних доручень, розігрування жартівливих інсценівок за змістом художніх творів, ігри-драматизації за сюжетами художніх творів, ігри з правилами.

Метою другого етапу - творчого - була активізація діалогічного спілкування в іграх за сюжетами художніх творів з вживанням мовленнєвих кліше, образних літературних висловів. Пріоритетною лінією роботи на цьому етапі було обрано мовленнєво-творчу. Коротко зупинимося на характеристиці змісту роботи за трьома напрямками творчого етапу: літературно-мовленнєвим, комунікативно-творчим та ігровим. Так, у межах літературно-мовленнєвого напрямку дітям пропонували розробку сценаріїв за художніми текстами (казковими, віршованими), словесну творчість на матеріалі художніх творів. Комунікативно-творчий напрям включав використання творчих завдань, ігри за сюжетами художніх творів парами, використання віртуального діалогу з героями художніх творів, створення словника почуттів та емоцій. Ігровий напрям передбачав рольові, театралізовані, творчі ігри.

У результаті навчання за запропонованою методикою в експериментальній групі відбулися значні позитивні зрушення щодо рівневої характеристики формування діалогічних умінь дітей старшого дошкільного віку в іграх за сюжетами художніх творів. Так, високий рівень до формувального експерименту спостерігався лише у 8,4% дітей, після - у 22,9%; достатній рівень - до навчання - у 16,5%, на прикінцевому етапі - у 29,3%; середній рівень продемонстрували 32,7% старших дошкільників (було 30,5%). Значно знизилася кількість дітей із задовільним та низьким рівнем сформованості діалогічних умінь: відповідно задовільний рівень до експерименту було виявлено у 27,2% респондентів, після формувального експерименту він знизився до 11,1%; низький рівень зменшився з 17,4% до 4%.

У контрольній групі відсутніх позитивних змін не відбулося. Так, під час контрольного обстеження високий рівень сформованості діалогічних умінь було виявлено у 9,8% респондентів (при констатації - у 8,7%); достатній рівень - 18,4% дітей (було 17,1%); середній рівень - 31,8% (було 30,6%); задовільний - у



25,3% (було 26,9%); низький - у 14,7% (під час констатувального обстеження - у 16,7%).

## ВИСНОВКИ

У дослідженні вперше розроблено й науково обґрунтовано методику формування діалогічних умінь старших дошкільників в іграх за сюжетами художніх творів, визначено педагогічні умови її реалізації.

1. Діалог - це форма існування мови, пов'язана з її соціальною природою та комунікативною функцією; бесіда декількох людей з метою запитати про щось і спонукати до відповіді, збудити до будь-якої дії; низка реплік. Діалогічне мовлення є особливо яскравим проявом комунікативної функції мови; визначається як форма мовлення, при якій відбувається безпосередній обмін висловлюваннями між двома або декількома особами.

2. Діалогічні вміння старших дошкільників ми розуміємо як уміння дітей взаємодіяти між собою, вступати в розмову, підтримувати й завершувати її відповідно до правил мовленнєвого етикету, доречно використовуючи усталені мовні вирази; висловлюватися логічно, зв'язно; правильно структурно та інтонаційно оформлювати мовлення.

3. Засобом розвитку діалогічних умінь дошкільників виступили ігри за сюжетами художніх творів, оскільки саме з них діти черпають зразки красивого правильного образного мовлення, засвоюють різні форми мовленнєвих еталонів, опановують культуру мовлення. Для художніх творів характерні такі національні риси діалогічного мовлення: вживання поетичних слів і словосполучень; пестливих слів; краса звукового складу української мови; вживання ввічливих слів стосовно людей старшого віку; поширене вживання вигуків; численні фольклорні скарги українського народу; тісний зв'язок з різними видами театру.

4. У дослідженні було визначено критерії та показники сформованості діалогічних умінь старших дошкільників: комунікативний (на рівні встановлення контакту) з показниками: вміння вступати у спілкування, підтримувати й завершувати його; захоплювати й підтримувати ініціативу спілкування; враховувати компоненти ситуації спілкування; змістовність, різноманітність тематики під час діалогічного спілкування; мовленнєвий (на

рівні засвоєння та вживання мовленнєвих еталонів) з показниками: вміння висловлюватися логічно, зв'язно, самостійно, в нормальному темпі; говорити виразно, виражати основні мовленнєві функції; різноманітність форм, мовних засобів, мовленнєвих еталонів, типів мовленнєвих висловлювань; доречність використання усталених мовних виразів, народних прислів'їв, приказок; структурний (на рівні ведення діалогу) з показниками: вміння дотримуватися теми діалогу; швидко реагувати на хід бесіди, знаходити необхідні слова в різних ситуаціях спілкування, перепитувати співрозмовника за необхідністю; ставити запитання та давати відповідь на запитання співрозмовника; дотримуватися правил ведення діалогу.

5. Педагогічними умовами реалізації методики формування діалогічних умінь старших дошкільників в іграх за сюжетами художніх творів виступили: інтеграція різних видів діяльності (навчально-мовленнєвої, ігрової, театралізованої), поетапне впровадження сукупності методів репродуктивного та творчого характеру, пріоритетність такого засобу навчання, як ігри за змістом художніх творів.

6. Методика формування діалогічних умінь дітей старшого дошкільного віку в іграх за сюжетами художніх творів включала два послідовних етапи: репродуктивний і творчий, для кожного з яких було визначено мету, пріоритетну лінію, напрями (літературно-мовленнєвий, комунікативно-творчий, ігровий) та зміст роботи. Метою першого етапу, репродуктивного, було накопичення мовленнєвих еталонів з художніх творів, необхідних для формування діалогічних умінь, відтворення їх через театралізацію. Метою другого етапу - творчого - була активізація діалогічного спілкування в іграх за сюжетами художніх творів з вживанням мовленнєвих кліше, образних літературних висловів.

7. Результати прикінцевого етапу засвідчили, що діти експериментальної групи досягли значних змін у рівнях сформованості діалогічних умінь в іграх за сюжетами художніх творів: 22,9% із них піднялися до високого рівня, 29,3% - досягли достатнього, 32,7% - засвідчили середній, 11,1% - виявили задовільний

і лише 4% - залишилися на низькому рівні. У контрольній групі 9,8% досягли високого і 18,4% - достатнього рівнів, більшість із них знаходилися на середньому (31,8%) і задовільному (25,3%) рівнях, 14,7% залишилося на низькому рівні.

Перспективу подальшого дослідження вбачаємо в розробці методики формування діалогічних умінь у різних ситуаціях взаємодії однолітків.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Алексеева М.М., Яшина В.И. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников. - М.: Академия, 1998. - 400 с.
2. Алексеева М.М., Яшина В.И. Речевое развитие дошкольников. - М.: Академия, 1999. - 160 с.
3. Алексюк С.О. Розвиток діалогічного та монологічного мовлення дошкільників у театралізованих іграх// Розвиток творчої особистості в системі дошкільної освіти. - Донецьк - Краматорськ, 2003. - С.102-103.
4. Алиева С.А. Азербайджанская народная сказка как средство развития родной речи детей старшего дошкольного возраста/ Автореф. дис... канд. пед. наук. - Баку, 1975. - 28 с.
5. Аматыева Е.П. Методика обучения выразительности речи детей старшего дошкольного возраста: Дис...канд.пед.наук: 13.00.02. - Одеса, 1997. - 246 с.
6. Аматыева О.П. Діагностика та розвиток творчих здібностей дошкільників у театральній-ігровій діяльності// Наука і освіта. - 1999. -№5-6. - С.77-80.
7. Ананьев Б.Г. О проблемах современного человекознания. - М.: Наука, 1977. - 280 с.
8. Артемова Л.В. Театр і гра. - К.:Томіріс, 2002. - 340 с.
9. Артемова Л.В. Театрализованные игры дошкольников: Книга для воспитателя детского сада. - М.: Просвещение, 1991. – 127 с.
10. Артемова Л.В. Формирование общественной направленности ребенка-дошкольника в игре. - К.: Вища школа, 1988. - 159 с.
11. Артемова О.І. Розвиток креативного мовлення молодших школярів: Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.02/ Південноукр. держ. пед. ун-т ім. К.Д.Ушинського. - О., 2001. — 20 с.
12. Арутюнова Н.Д. Дискурс// Лингвистический энциклопедический словарь. - М.: Сов. энциклопедия, 1990. - С.136-137.

13. Арушанова А.Г. Речь и речевое общение детей: Книга для воспитателей детского сада. - М.: Мозаика-Синтез, 1999. - 272 с.
14. Арушанова Л. Коммуникативное развитие: проблемы и перспективы// Дошкольное воспитание. - 1999. - №2. - С.76.
15. Ахманова О.С. Словарь лингвистических терминов. - М.: Просвещение, 1966. - 606 с.
16. Ахутина Т.В. Порождение речи. - М.: Просвещение, 1989. - 160с.
17. Бабич Н.Д. Основы культуры мовлення. – Львів: Світ, 1990. - 231 с.
18. Базовий компонент дошкільної освіти в Україні// Дошкільне виховання. - 1999. - №1. - С.6-9.
19. Балабайко М.С. Обучение моделированию диалогической речи// Иностранные языки в школе. - 1976. - №1. - С.26-31.
20. Балли Ш. Французская стилистика. - М.: Издательство иностр. литературы, 1961. - 394 с.
21. Баткин Л.М. Тридцать третья буква: Заметки читателя на полях стихов. - М.: Искусство, 1997. - 86 с.
22. Бахтин М. М. Из записей 1970 - 1971 годов// Эстетика словесного творчества. - М.: Искусство, 1986. - С. 355-380 с.
23. Бердяев Н. Національність і людство// Сучасність. - 1993. - №1. - С. 154-157.
24. Берн Э. Трансакционный анализ и психотерапия: Пер. с англ. - СПб.: Братство, 1992. - 238 с.
25. Богдан С.К. Мовний етикет українців: традиції і сучасність. - К.: Рідна мова, 1998. - 475 с.
26. Богуславская Н.Е., Купина Н.А., Матвеева Т.В. Сборник упражнений по культуре речи, стилистике и риторике. - М.: Сократ, 2000. - 160с.
27. Богуш А.М. Заняття з розвитку мови в дитячому садку. - К.: Радянська школа, 1988. - С.99-123.
28. Богуш А.М. Концепція розвитку дитячого мовлення за Ж.Піаже// Педагогіка і психологія. - 2000. - №3. - С.22-29.

29. Богуш А.М. Мова наших дітей. - К.: Вища школа, 1989. - 145 с.
30. Богуш А.М. Мовленнєвий розвиток дітей від народження до 7 років. Монографія. - К.: Видавничий Дім „Слово”, 2004. - 376 с.
31. Богуш А.М. Мовленнєвий розвиток дітей: Сутність та шляхи реалізації// Дошкільне виховання. - 1999. - №6. - С.3-5.
32. Богуш А.М., Лисенко Н.В. Українське народознавство в дошкільному закладі: Навч. посіб. - 2-ге вид., переробл. і допов. - К.: Вища шк., 2002. - 407 с.
33. Богуш А.М., Орланова Н.П., Зеленко М.У., Лихолетова В.К. Методика розвитку рідної мови і ознайомлення з навколишнім у дошкільному закладі. - К.: Вища школа, 1992. - 414 с.
34. Бодалев А.А. Психология о личности. - М.: Просвещение, 1988. - 187с.
35. Бойченко Н.А., Григоренко Г.И., Коваленко Е.И., Щербакова Е.И. Сюжетно-ролевые игры дошкольников. - К.: Радянська школа, 1982. - 112 с.
36. Бондаренко А.К. Дидактические игры в детском саду. - М.: Просвещение, 1991. - 160 с.
37. Бородич А.М. Методика развития речи детей. - М.: Просвещение, 1977. - 246 с.
38. Боса Л.П., Хоменко Л.М. Азбука театру. Ігри-заняття для дітей старшого дошкільного віку. - К.: ВФ „Пальміра”, 1998. - 22 с.
39. Боса Л.П., Хоменко Л.М. Мандрівка в книжкове царство. Ігри-заняття для дітей старшого дошкільного віку. - К.: ВФ „Пальміра”, 1998. - 45с.
40. Бухвостова С.С. Формирование выразительной речи у детей старшего дошкольного возраста: Пособие для студентов факультета дошкольного воспитания. - Курск, 1976. - 58 с.
41. Бырдина Г.В. Диалог как тематическое и структурное объединение реплик (к проблеме вычленения диалогических единиц)// Актуальные проблемы филологии в вузе и школе: Материалы 10-й Тверской межвуз.конф. - Тверь, 1996. - С.29-34.

- 42.Вашуленко М.С. Удосконалення змісту і методики навчання української мови в 1-4 класах. - К.: Радянська школа, 1991. - 111 с.
- 43.Введенская Л., Колесников Н. Этимология: Учебное пособие. - Питер, 2004. - 224 с.
- 44.Вежбицкая А. Язык. Культура. Познание. Перевод с англ. М.А.Кронгаз. - М.: Рус. словари, 1996. - 416 с.
- 45.Ветлугина Н.А. Художественное творчество и ребенок. - М.: Изд-во АПН СССР, 1968. - 336 с.
- 46.Виноградов В.В. О теории художественной речи: Учебное пособие. - М.: Высшая школа, 1971. - 240 с.
- 47.Виноградова Н.Ф. Развитие связной речи на основе ознакомления с природой: Автореферат дис...канд.пед.наук. - М., 1972. - 25с.
- 48.Винокур Т.Г. О некоторых специфических особенностях диалогической речи// Исследование по грамматике русского литературного языка. - М.: АН СРСР, 1955. - 344 с.
- 49.Витоки мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку/ Укл. А.М.Богуш. - Одеса: Маяк, 1999. - 88 с.
- 50.Водолага Н.В. Навчання розповідання дітей старшого дошкільного віку в театралізованій діяльності. - Дис. канд.пед.наук: 13.00.02. - Одеса, 2001. - 218 с.
- 51.Волкова Н.П. Педагогика. - К.: Академия, 2001. - 276 с.
- 52.Волошинов В. В. Марксизм и философия языка. - Л., 1929. - 186с.
- 53.Волошинов М. Лики творчества. - 2-е изд. - Ленинград: Наука, 1989. - 848 с.
- 54.Вопросы речевого развития дошкольников/ Под ред. О.С.Ушаковой. - М.: Изд-во РАО, 1998. - 512 с.
- 55.Воронова В.Я. Творческие игры старших дошкольников: Пособие для воспитателей детского сада. - М.: Просвещение, 1981. - 80 с.



56.Ворошнина Л.В. Пути совершенствования процесса обучения старших дошкольников творческому рассказыванию: Автореф. дис...канд. пед. наук: 13.00.01// НИИ дошк. Воспитания АПН СССР. - М., 1978. - 28 с.

57.Воспитание детей в игре/ Сост. А.К. Бондаренко, А.И. Матусик. - М.:Просвещение, 1983. - 240 с.

58.Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. - СПб.: Союз, 1997. - 95 с.

59.Выготский Л.С. Мышление и речь// Собрание сочинений: В 6 т. - Т.2. - М.: Педагогика, 1982. - С.319-328.

60.Гавриш Н. Де беруться казки// Джміль. - 2001. - №1. - С.3-7.

61.Гавриш Н. Розвиток мовлення та навчання дошкільнят рідної мови: мета і завдання// Дошкільне виховання. - 2003. - №7. - С.12-14.

62.Гавриш Н. Я добрий вовк, у мене ласкаві лапи// Дошкільне виховання. - 2001. - №12. - С.13-15.

63.Гавриш Н., Курінна С. Гумор виховує, навчає// Дошкільне виховання. - 1999. - №10. - С.20-21.

64.Гавриш Н.В. Методика розвитку зв'язного мовлення дітей дошкільного віку. - Луганськ: Альма-матер, 2004. - 132 с.

65.Гавриш Н.В. О развитии словесного творчества старших дошкольников// Развитие творческих способностей средствами мовлення. - Запоріжжя, 1998. - Вип.11. - С.177.178.

66.Гавриш Н.В. Развитие мовленнєвої творчості в дошкільному віці. – Донецьк: ТОВ „Лебідь”, 2001. - С.111 - 125.

67.Гавриш Н.В. Развитие мовленнєвотворчої діяльності в дошкільному дитинстві: Автореф. дис... д-ра пед. наук: 13.00.02/ Нац. пед. ун-т ім. М.П.Драгоманова. - К., 2002. - 32 с.

68.Гавриш Н.В. Формирование образности речи старших дошкольников в процессе обучения родному языку: Дис.канд.пед.наук: 13.00.01. - М., 1991. - 180 с.

- 69.Гавриш Н.В. Художнє слово і дитяче мовлення. - Донецьк: Лебідь, 1999. - 170 с.
- 70.Галилей Г. Пробивных дел мастер. - М.: Просвещение, 1987. - 156с.
- 71.Галкина-Федорук Е. М. Язык как общественное явление. - М., 1954. - 140 с.
- 72.Гальперин И.Р. Текст как объект лингвистического исследования. - М.: Наука, 1981. - 140 с.
- 73.Гамперц Дж. Типы языковых обществ. Новое в лингвистике. Вып. VII. Социолингвистика. - М., 1975. - С. 182-198.
- 74.Гаспарова Е.М. Режиссерские игры// Игра дошкольника. - М.: Просвещение, 1989. - С.30-48.
- 75.Гвоздев А.Н. Вопросы изучения детской речи. - М.: Просвещение, 1961. - С. 44-47.
- 76.Гез Н.И. Система упражнений и последовательность развития речевых умений и навыков// Иностранные языки в школе. - 1969. - №6. - С.29-40.
- 77.Гербова В. Обобщающая функция слова// Дошкольное воспитание. - 1969. - №8. - С.17-21.
- 78.Головін Б.Н. Основы культуры речи: Учебное пособие для вузов по специальности: "Русский язык и литература". - М.: Высшая школа, 1988. - 320 с.
- 79.Гольдин В.Е. Речь и этикет. - М.: Просвещение, 1983. - 160 с.
- 80.Гончаренко А. Сучасні підходи до розвитку мовлення дітей// Дошкільне виховання. - 2004. - №7. - С.22-23.
- 81.Горбачук В.Т. Барви української мови. - К.: Вид. дім „КМ АКАДЕМІЯ”, 1997. - 272 с.
- 82.Горбунова, Л.И. Формирование теории социального общения в немецкой философии: Автореферат дис... канд. филос. наук/ Л.И. Горбунова. - Мурманск: Изд-во МГТУ, 2005. - 28 с.
- 83.Горелов И.Н. Вопросы теории речевой деятельности. - Таллин, 1997. - 140 с.

84. Горелов И.Н. Коммуникация// Лингвистический энциклопедический словарь. - М.: Высшая школа, 1990. - 360 с.
85. Гумбольдт фон В. Избранные труды по языкознанию/ Под ред. проф. Г.В. Рамишвили. - М.: Прогресс, 1984. - С. 70, 324, 329.
86. Давыдов В.В. Новый подход к пониманию структуры и содержания деятельности// Психологический журнал. - 1998. - Т.19. - №6. - С.20-27.
87. Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка. - М.: Рус.яз., 1991. - Т.4. - 638 с.
88. Декарт. История новой философии. Т.1. - Декарт, его жизнь, сочинения и учение. Пер. [с нем.]. - СПб, 1906. - 320 с.
89. Демьяненко М.Я., Лазаренко К.А., Кислая С.В. Основы общей методики обучения иностранному языку. - К.: Высшая школа, 1996. - С.8-12.
90. Деятельность и взаимоотношения дошкольников/ Под ред. Т.А.Репиной. - М.: Педагогика, 1987. - 160 с.
91. Диагностика речевого развития дошкольников/ Под ред. О.С.Ушаковой. - М.: Академия, 1997. - С.12-14.
92. Дидро Д. Сочинения в 2-х томах. - Т.1. - М.: Мысль, 1986. - 592с.
93. Дитина: Орієнтовний зміст виховання і навчання дітей 3-7 років у дитячих закладах. - К.: Освіта, 1991. - 469 с.
94. Добрович А.Б. Общение: наука и искусство. - М.: Знание, 1978. - 80 с.
95. Дьюи Д. Обладание опытом// Современная книга по эстетике. Антология/ Под ред. А.Егорова. - М.: Искусство, 1957. - С.39-56.
96. Дьяченко О.М., Лаврентьева Т.В. Психическое развитие дошкольников. - М.: Педагогіка, 1984. - 170 с.
97. Ефименкова Л.Н. Формирование речи у дошкольников. - М.: Просвещение, 1985. - 125 с.
98. Жинкин Н.И. О кодовых переходах во внутренней речи// Вопросы языкознания. -1964. - №6. - С.26-28.
99. Жинкин Н.И. Психологические основы развития речи// В защиту живого слова/ Под ред. В.Я.Коровина. - М.: Просвещение, 1966. - С.109 -124.

100. Жинкин Н.И. Речь как проводник информации. - М.: Просвещение, 1982. - 126 с.
101. Жукова Н.С., Мастюкова Е.М., Филичева Т.В. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников. - М.: Просвещение, 1990. - С.81-110.
102. Жуковская Р.И. Игра и ее педагогическое значение. - М.: Педагогика, 1975. - 112 с.
103. Загнітко А.П., Домрачева І. Р. Основи мовленнєвої діяльності (для студентів денної, безвідривної та очно-заочної прискореної форми навчання спеціальності 2001). - Донецьк: Український Культурологічний Центр, 2001. - 56 с.
104. Занятия по развитию речи в детском саду/ Под ред. О.С.Ушаковой. - М.: Совершенство, 2000. - 368 с.
105. Заняття з розвитку мови в дитячому садку/ А.М.Богуш. - К.: Рад. школа, 1988. - 175 с.
106. Заняття з розвитку мови дітей старшого дошкільного віку/ А.М.Богуш. - К.: Рад. школа, 1980. - 158 с.
107. Запорожец А.В. Психология восприятия ребенком-дошкольником литературного произведения// Избранные психологические труды в 2 т. - М.: Педагогика, 1986. - Т.1. - 320 с.
108. Зарубина Н.Д. Методика обучения связной речи. - М.: Русский язык, 1977. - 48 с.
109. Захарченко В. Комунікативно-мовленнєві ігри// Дошкільне виховання. - 2000. - №12. - С.6-7.
110. Захарченко В.Г. Формування зв'язного мовлення дітей старшого дошкільного віку засобами сюжетно-рольової гри: Дис.канд.пед.наук: 13.00.01. - К., 1997. - 186 с.
111. Земская Е.А. Речевой портрет ребенка (к вопросу о системности некодифицированных сфер устной речи)// Язык: система и подсистемы. К 70-летию М.В.Попова. - М.: МГУ, 1990. - С.29-33.

112. Зимняя И.А. Психология слушания и говорения. Автореф. дис.д-ра психол.наук. - М., 1973. - 32 с.
113. Ивлева Л.М. Обряд. Игра. Театр. (К проблеме типологии игровых явлений)// Народный театр/ Под ред. В Е Гусева. - Л., 1974. - 240 с.
114. Игра дошкольника/ Под ред. С.Л. Новоселовой. - М.: Просвещение, 1989. - С.3-79.
115. Изаренков Д.И. Обучение диалогической речи. - М.: Русский язык, 1986. - 160 с.
116. Іванишин В. Нація. Державність. Націоналізм. - Дрогобич: ВФ „Відродження”, 1992. - 176 с.
117. Каган М.С. Человеческая деятельность (Опыт системного анализа). - М.: Политиздат, 1974. - 328 с.
118. Казакова Т.Г. Развивайте у дошкольников творчество. - М.: Просвещение, 1985. - 192 с.
119. Казарцева О.М. Культура речевого общения. - М.: Флинта, 1999. - 496 с.
120. Кан-Калик В., Никандров Н. Педагогическое творчество. - М.: Просвещение, 1990. - 209 с.
121. Капинос В.И., Сергеева Н.Н. Развитие речи: теория и практика обучения. - М.: Просвещение, 1994. - 186 с.
122. Карпинская Н.С. Художественное слово в воспитании детей. -М.: Педагогика, 1972. - 149 с.
123. Кацнельсон С.Д. Типология языка и речевое мышление. - Л.: Наука, 1972. - 70 с.
124. Клементьева Т.Б., Шеннон Д.А. *Happy English-2. Счастливый английский: Книга 2 для общеобразовательных учреждений.*- 2-е изд., испр.- Обнинск: Титул, 2003. - 140 с.
125. Клюева Н.В., Касаткина Ю.В. Учим детей общению. - Ярославль: Изд-во „Академия развития”, 2000. - 126 с.

126. Ковальчук О.В. Українське народознавство. - К.: Освіта, 1992. - С.45-48.
127. Козлова С.А., Куликова Т.А. Дошкільна педагогіка., 2000. - М.: Академія, 2000. - 416 с.
128. Колунова Л.А. Сказки старших дошкільників// Детское творчество/ Под ред. З.В.Лиштван: Сб. статей. - Ростов-на-Дону, 1972. - С.54-61.
129. Концепція дошкільного виховання в Україні. - К.: Освіта, 1993. - 16с.
130. Короткова Э.П. Обучение детей дошкольного возраста рассказыванию: Пособие для воспитателей детского сада. - М.: Просвещение, 1982. - 97 с.
131. Косенко Ю.Н. Формирование творческой активности старших дошкольников в играх по сюжетам литературных произведений: Дис. канд. пед. наук: 13.00.01. - Бердянск, 1999. - 149 с.
132. Котик Т.М. Теорія і практика становлення та розвитку української дошкільної лінгводидактики: Автореферат дис...д-ра пед.наук: 13.00.02. - Одеса, 2005. - 40 с.
133. Котирло В.К. Гра, навчання та праця в житті дошкільника. - К.: Знання, 1968. - 47 с.
134. Кравець Н. Сформоване мовлення - успіх у навчання// Дошкільне виховання. - 1999. - №7. - С.23-24.
135. Краснова Л. До проблеми аналізу та інтерпретації художнього твору. - Дрогобич: Відродження, 1997. - 148 с.
136. Крутецкий В.А. Психология. - М.: Просвещение, 1986. - С. 138-147.
137. Крутій К.Л. Дитина в дошкільні роки. - Запоріжжя: ЛПКС Лтд, 2000. - С.160-184.
138. Крутій К.Л. Теорія і практика формування граматично правильного мовлення в дітей дошкільного віку (на матеріалі словотворення та морфології): Дис...д-ра пед.н. - Одеса, 2005. - 440 с.

139. Крутій К.Л., Лопатинська Н.А., Маковецька Н.В. Вчимося мови та розмови. - Запоріжжя: Просвіта, 1999. - 189 с.
140. Крутій К.Л., Ляпунова В.А. Український словничок для маленьких діточок. - Запоріжжя: Просвіта, 1994. - 48 с.
141. Крысин Л.П. Речевое общение и социальные роли говорящих// Социально-лингвистические исследования. - М.: Просвещение, 1976. - 80 с.
142. Курінна С.М. Особливості соціалізації дітей шести-семи років в різних умовах життєдіяльності: Дис... канд.. пед. наук: 13.00.05/ Слов'янський держ. педагогічний ун-т. - Слов'янськ, 2004. - 246 с.
143. Ладыженская Т.А. Система работы по развитию связной устной речи учащихся: Автореферат дис... д-ра пед.наук. - М.: 1972. - 44 с.
144. Ласунова С.В. Розвиток описового мовлення старших дошкільників засобами української народної іграшки. Автореферат дис...канд.пед.наук: 13.00.02. - Одеса, 2000. – 20 с.
145. Левин В.А. Воспитание творчества. - Томск: Пелект, 1993. - 56 с.
146. Леонтьев А.А. Психолингвистические единицы речевого высказывания. - М.: Просвещение, 1969. - 78 с.
147. Леонтьев А.А. Психология общения. - М.: Смысл, 1997. - С. 222.
148. Леонтьев А.Н. Язык, речь, речевая деятельность. - М.: Просвещение, 1969. - 214 с.
149. Лесин В.М., Пулинець О.С. Словник літературознавчих термінів. - К.: Радянська школа, 1971. - 486 с.
150. Леушина А.М. Развитие связной речи у дошкольников. Психология речи. - Л.: ЛГПИ им. А.И. Герцена, 1941. - С.22-71.
151. Лингвистический энциклопедический словарь. - М.: Просвещение, 1990. - С. 135.
152. Лисина М.И. Проблемы онтогенеза общения. - М.: Педагогика, 1986. - 180 с.

153. Лінгводидактика в сучасних закладах освіти/ За заг. ред. Богуш А.М. - Одеса: ПНЦ АПН України, 2001. - 269 с.
154. Літературознавчий словник-довідник/ Р.Т.Гром'як, Ю.І.Ковалів та ін. - К.: ВЦ „Академія”, 1997. - 752 с.
155. Лурия А.Р. Развитие речи и формирование психических процессов// Психологическая наука в СССР. - М.: Изд-во АН РСФСР, 1959. - С. 319 - 327.
156. Лурия А.Р. Язык и сознание. - М.: Изд-во МГУ, 1979. - 320 с.
157. Луцан Н.І. Методика розвитку мовлення дітей старшого дошкільного віку за текстами українських народних ігор: Дис... канд. пед. наук: 13.00.02/ Південноукраїнський педагогічний ун-т ім. К.Д.Ушинського. - О., 1995. - 186 с.
158. Луценко І. Культура мовленнєвого спілкування: зміст і методи роботи// Дошкільне виховання. - 2004. - №5. - С.10-12.
159. Луценко І. Моделювання ситуацій спілкування// Дошкільне виховання. - 1999. - №5. - С.9-11.
160. Луценко І. Моделювання ситуацій спілкування// Дошкільне виховання. - 1999. - №2. - С.6-9.
161. Луценко Л.І. Лексична робота з українського мовлення з дітьми старшого дошкільного віку. - К.: Освіта, 1994. - 142 с.
162. Львов М.Р. Методика розвитку речи младших школьников: Пособие для учителя. - М.: Просвещение, 1985. - 176 с.
163. Люблинская А.А. Детская психология. - М.: Просвещение, 1971. - 415 с.
164. Лямина Г.М. Развитие речи у детей в раннем возрасте. - М.: Просвещение, 1964. - С.17-29.
165. Ляховицкий М.В., Кошман И.М. Технические средства в обучении иностранным языкам. - М.: Просвещение, 1981. - С.63.
166. Маланюк Є. Нариси з історії нашої культури. - К.: АТ «Обереги», 1992. - 80 с.



167. Малиновська Н.В. Методика використання лінгводидактичних ідей С.Ф.Русової у навчанні дошкільників переказу художніх творів: Автор. канд. дис. - Одеса, 1997. - 20 с.
168. Малятко: Програма виховання дітей дошкільного віку. - К.: АПН України, 1991. - 286 с.
169. Марко В. Основи аналізу літературного твору// Дивослово. - 1999. - № 10. - С. 38-41.
170. Менджерицкая Д.В. Воспитателю о детской игре/ Под ред. Т.А.Марковой. - М.: Просвещение, 1982. - 128 с.
171. Методика развития речи детей дошкольного возраста/ Под ред. Л.Н.Федоренко, Г.А.Фомичевой, В.К.Лотаревой. - М.: Просвещение, 1984. - 241с.
172. Мир детства. Дошкольник/ Под ред. А.Г.Хрипковой. - М.: Педагогика, 1979. - 416 с.
173. Митюшина Л.Д., Хамраева Е.А., Величук А.П. Азбука. 1 кл.: Учебник для учащихся общеобразовательных национальных школ (II полугодие) .- СПб.: Дрофа СПб., 2004. - 240 с.
174. Михайленко Н.Я., Короткова Н.А. Как играть с ребенком. - М.: Педагогика, 1990. - 156 с.
175. Монк Б. Английский язык : Обучающие диалоги .- М.: Дрофа, 2002. - 352 с.
176. Мудрик А.В. Общение как фактор воспитания школьников. - М.: Педагогика, 1984. - 112 с.
177. Мухина В.С. Детская психология. - М.: Прогресс, 1996. - С.48-100.
178. Мясищев В.Н. Социальная психология и психология отношений// Проблемы общественной психологии. - М.: Знание, 1965. - С.273-286.
179. Насруллаева Н.Н. Влияние содержания языковых средств народной сказки на образность и выразительность речи старших дошкольников.

На материале таджикских народных сказок: Дис...канд.пед.наук: 13.00.01. - К., 1981. - 181 с.

180. Немов Р.С. Психология: Учебное пособие для пед. училищ и пед. ин-тов. - М.: Просвещение, 1990. - 301 с.

181. Низовська О. Вчити мови та розмови// Дошкільне виховання. - 2000. - №7. - С.10-12.

182. Новотворцева Н.В. Развитие речи детей. – Ярославль: Академия развития, 1996. - 240 с.

183. Общение и речь: развитие речи у детей в общении со взрослыми// Под. ред. Лисиной М.И. - М.: Педагогика, 1985. - 80 с.

184. Одоевский В.Ф. Избранные педагогические сочинения. - М.: Учпедгиз, 1955. - С.120-126.

185. Орлова А.М. К вопросу об объективной обусловленности так называемого чутья языка// Вопр. психологии. - 1955. - №5. - С.71-83.

186. Отношения между сверстниками в группе детского сада/ Под ред. Т.А.Репиной. - М.: Просвещение, 1978. - 157 с.

187. Павлова А.А., Шустова Л.А. Методика выявления особенностей речевого развития детей// Вопр. Психологи. - 1995. - №6. - С.123-129.

188. Паламар Л.М. Функціонально-комунікативний принцип формування мовної особистості: Автореф. дис... д-ра пед. наук. - К., 1997. - 39с.

189. Палихата Е.Я. Система навчання українського усного діалогічного мовлення учнів основної школи: Автореф. дис... д-ра пед. наук: 13.00.02/ Національний педагогічний ун-т ім. М.П.Драгоманова. - К., 2005. – 32 с.

190. Палихата Е.Я. Формирование русской диалогической речи учащихся начальных классов: Автореф. дис... к-та пед. наук: 13.00.02. - М., 1992. - 18 с.

191. Панкратова Л.Я. Содержание и методы обучения художественной деятельности детей 4-7 лет// Эстетическое воспитание в детском саду. - М.: Педагогика, 1985. - С.40-46.
192. Панфилов В.З. Взаимоотношение языка и мышления. - М.: Педагогика, 1987. - 86 с.
193. Парамонова Л.А. Детское творческое конструирование. - М.: Карапуз, 1999. - 174 с.
194. Пасов Е.И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению. - М.: Русский язык, 1989. - С.37-50.
195. Педагогические и психологические проблемы руководства игрой дошкольника/ Под ред. А.В.Запорожца. - М.: Педагогика, 1979. - 79 с.
196. Педагогіка народного календаря: Методичний посібник для педагогів дошкільних закладів. - Донецьк: ДОПО, 1996. - С.16-117.
197. Пентилюк М.І. Культура мови і стилістика: Пробний підручник для гімназій гуманітарного профілю. - К.: Вежа, 1994. - 240 с.
198. Пентилюк М.І. Методика навчання української мови в середніх освітніх закладах. - К.: Ленвіт, 2005. - 402с.
199. Пентилюк М.І., Мельничайко В.Я. Удосконалення змісту і методів навчання української мови. - К.: Радянська школа, 1982. - 216 с.
200. Петровская Л.А., Соловьев О.В. Обратная связь в межличностном общении// Вестник Моск. ун-та. - Серия 14. Психология, 1982. - № 3. - С.32-35.
201. Петровский А.В. Популярные беседы о психологии. - М.: Педагогика, 1977. - 317 с.
202. Пиаже Ж. Избранные психологические труды. - М.: Знание, 1969. - 342 с.
203. Пироженко Т. Сучасні підходи до мовленнєвого розвитку дітей// Дошкільне виховання. - 2001. - №1. - С.10-11.
204. Платон. Діалоги/ Й.Кобів та ін. (пер. з давньогрецьк.). - К.: Основи, 1995. - 394 с.

205. Поддьяков Н.Н. Новый подход к развитию творчества у дошкольников// Вопросы психологии. - 1990. - № 1. – С. 16 - 19.
206. Пономарів О. Культура слова: Мовностилістичні поради. - К.: Либідь, 1999. - 240 с.
207. Постоян Т.Г. Розвиток зв'язного мовлення дітей старшого дошкільного віку в процесі продуктивно-творчої діяльності: Дис. канд.пед.наук: 13.00.02. - Одеса, 1998. - 195 с.
208. Потебня О.О. Эстетика і поетика слова. - К.: Либідь, 1985. – 214с.
209. Почепцов Г.Г. Коммуникативные технологии XX века. - М.-К.: Рефлбук, 2000. - 146 с.
210. Почепцов Г.Г. Слушатель и его роль в актах речевого общения// Языковое общение: Единицы и регулятивы: Межвузовский сборник научных трудов. – Калинин: Издательство Калининского университета, 1987. - С.37-40.
211. Психологические исследования общения/ Под ред. Б.Ф.Ломова. - М.: Просвещение, 1985. - С.89.
212. Психология и педагогика игры дошкольника/ Под ред. А.В.Запорожца, А.П. Усовой. - М.: Педагогика, 1966. - 180 с.
213. Психолого-педагогические основы развития речи детей/ Под ред. Н.Н.Поддьякова, Ф.А.Сохина. - М.: Просвещение, 1984. - 207 с.
214. Развитие общения дошкольников со сверстниками/ Под ред. А.Г.Рузской. - М.: Педагогика, 1989. - 140 с.
215. Развитие речи детей дошкольного возраста: Пособие для воспитателей детского сада/ Под ред. Ф.А.Сохина. - М.: Просвещение, 1979. - 223 с.
216. Развитие речи дошкольника/ Под ред. О.С. Ушаковой. - М.: Академія, 2001. - 238 с.
217. Развитие речи и речевого общения дошкольников: Сборник научных трудов/ Под ред. О.С.Ушаковой. - М.: РАО, 1995. – 152 с.

218. Родари Дж. Грамматика фантазии или введение в науку придумывания историй. - М.: Прогресс, 1990. - 269 с.
219. Розенталь Д.Э., Теленкова М.А. Словарь-справочник лингвистических терминов. - М.: Просвещение, 1985. - 320 с.
220. Рубинштейн Л.С. Основы общей психологии. - М.: Учпедгиз, 1946. - С.324-340, 562-571.
221. Рузская А. Развитие общения ребенка со взрослыми и сверстниками// Дошк. воспитание. - 1988. - №3. - С.34-45.
222. Руководство играми детей в дошкольных учреждениях/ Под ред. М.А. Васильевой. - М.: Просвещение, 1986. - 112 с.
223. Русанівський В. Культура української мови. К.: Либідь, 1990. - 304с.
224. Русова С.Ф. Нова школа соціального виховання. - Катеринослав - Лейпциг: Укр. вид-во, 1924. - 151 с.
225. Русова С.Ф. Розвиток мови дитини// Вибрані твори. - К.: Освіта, 1996. - С. 113-115.
226. Савінова Н.В. Коригування мовлення дітей старшого дошкільного віку в ігровій діяльності: Дис... канд. пед. наук: 13.00.02/ Південноукраїнський держ. педагогічний ун-т ім. К.Д.Ушинського (м. Одеса). - О., 2005. - 246 с.
227. Саморукова П.Г., Логинова В.И. Дошкольная педагогика. Ч. 1. - М.: Просвещение, 1988. - С.58-74.
228. Сарапулова Є. Як навчити дитину висловлювати думку// Дошкільне виховання. - 2002. - №4. - С.16-17.
229. Сиротинина О.Б. Современная разговорная речь и ее особенности. - М.: Просвещение, 1974. - 144 с.
230. Скалкин В.Л. Теоретические основы учебника русской речи для взрослых: Автореф. дис... к-та пед. наук: 13.00.02. - К., 1972. - 18 с.
231. Скворцов Л.И. Теоретические основы культуры речи. - М.: Наука, 1980. - 136 с.

232. Скуратівський В. Місяцеслів. Український народний календар. - К.: Слово, 1999. - 235 с.
233. Слама-Казаку Т. Некоторые особенности диалога маленьких детей// Вопр. Психологии. - 1961. - №2. - С.97-106.
234. Смирнова Е.А. Обучение старших дошкольников рассказыванию по серии сюжетных картин. - М.: Просвещение, 1987. - 204 с.
235. Смольнікова Г. Вчимо дітей спілкуватися// Дошкільне виховання - 2004. - №9. - С.14-16.
236. Соковнин М.В. О природе человеческого общения: Опыт философского анализа. - Фрунзе: Менгер, 1973. - 92 с.
237. Соловьев В.С. Розсип и вселенская Церковь. - М., 1911. - С.230-290.
238. Соловьева О.И. Методика развития речи и обучения родному языку в детском саду. - М.: Просвещение, 1966. - 176 с.
239. Сорокин В.Н. Теория речеобразования. - М.: Просвещение, 1985. - 70 с.
240. Соссюр Ф. Курс загальної лінгвістики. - К.: Основи, 1998. - 324с.
241. Сохин Ф.А. О психологическом и лингвистическом анализе детской речи: Доклады АПН РСФСР. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1959. - С.63-68.
242. Старша група в дитячому садку: Метод. посібник. - К.: Рад. школа, 1990. - 416 с.
243. Стельмахович М.Г. Народне дитинознавство. - К.: Педагогічні знання, 1991. - 286 с.
244. Супрун А.Е. Лекции по теории речевой деятельности. - Минск: БГУ, 1996. - 164 с.
245. Сухенко Є.К., Косма Т.В., Лещенко О.М. Методика розвитку рідної мови в дитячому садку. - К.: Радянська школа, 1964. - 166 с.
246. Сухомлинський В.О. Проблеми виховання// Вибрані твори, том III. - К.: Рад. школа, 1970. - С.273-280.

247. Теория речевой деятельности/ Под ред. А.А.Леонтьева. - М.: Наука, 1968. - 271 с.
248. Тихеева Е.И. Развитие речи у детей. - М.: Просвещение, 1981. - 216с.
249. Ткаченко О. Мовне самоствердження українців на тлі історичного досвіду народів світу// Вісн. АН України. - 1993. - №5. - С.23-27.
250. Ткаченко О. Якщо держава хоче жити... (Про сучасну мовну ситуацію в Україні)// Урок української. - 2001. - №2. - С.31-33.
251. Тураева З.А. Лингвистика текста/ Текст: структура и семантика// Учеб. пособ. - М.: Просвещение, 1986. - 127 с.
252. Туров М. Про злого коlobка та добру лисицю. Виховуємо творчу особистість// Дошкільне виховання. - 2001. - №3. - С.22-23.
253. Туров М. Створи свою казку// Дошкільне виховання. - 1997. - №9. - С.11-12.
254. Усова А.П. Роль игры в детском саду/ Под ред. А.В.Запорожца. - М.: Просвещение, 1976. - 183 с.
255. Ушинский К.Д. Рідне слово// Твори: У.6 т. - К.: Радянська школа, 1955. - Т.1. - С. 269-272, 218.
256. Федоренко Л., Фомичева Г., Лотарев В. Методика развития речи детей дошкольного возраста. Пособие для учащихся дошкольных пед. училищ. - М.: Просвещение, 1977. - 239 с.
257. Фесенко Л.І. Українська народна казка як засіб розвитку зв'язного монологічного мовлення у дітей старшого дошкільного віку: Дис...канд. пед. наук: 13.00.02. - Одеса, 1994. - 176 с.
258. Фестигер Л. Теория когнитивного диссонанса. - СПб., 2004. - 318с.
259. Фесюкова Л.Б. Воспитание сказкой. - Харьков: ФОЛІО, 1996. - 276с.
260. Флерица Е.А. Разговорная речь в детском саду// Эстетическое воспитание дошкольников. - М.: Изд-во АПН РСФСР, 1961. - С.274-276.

261. Формановская Н.И. Речевой этикет и культура. - М.: Знание, 1989. - 66 с.
262. Фролов Э. Д. Жизнь и деятельность Ксенофонта. - Уч. зап. ЛГУ. - 1958. - № 251. - В. 28. - С.40-120.
263. Фурмина Л.С. Творческое проявление у детей 5-7 лет в театрално-игровой деятельности// Художественное творчество в детском саду. - М.: Просвещение, 1974. - С.37-39.
264. Хаджирадева С.К. Методика формирования культуры речевого общения у детей старшего дошкольного возраста: Дис... канд. пед. наук: 13.00.02/ Южно- украинский гос. педагогический ун-т им. К.Д.Ушинского. - О., 1996. - 217 с.
265. Хаджирадева С.К., Черненко Н.М. Діалогова комунікація: теорія та практика. - Одеса: ОРІДУ НАДУ, 2004. - 202 с.
266. Характеристика связной речи старших дошкольников и первоклассников. Сборник научных трудов/ Под ред. Т.А.Ладыженской. - М.: Просвещение, 1980. - 88 с.
267. Холодович А.А. Проблемы грамматической теории. - Л.: Наука, 1979. - 170 с.
268. Хрестоматия по теории и методике развития речи детей дошкольного возраста/ Сост. М.М.Алексеева, В.И.Яшина. - М.: Академия, 1999. - 560 с.
269. Чуковский К.И. От двух до пяти: Книга для родителей. - М.: Педагогика, 1990. - 384 с.
270. Чулкова А.В. Методика обучения диалогической речи детей дошкольного возраста: Дис. канд.пед.наук: 13.00.02. - Одеса, 1994. - 143 с.
271. Шатилов С.Ф. Методика обучения иностранному языку. - М.: Просвещение, 1996. - С.47 - 49.
272. Шведова Н.Ю. Очерки по синтаксису русской разговорной речи. - М.: АН СССР, 1960. - С.42-280.



273. Шибицкая А.Е. Влияние русского народного фольклора на сочинение сказок детьми. Сб.: Худ. тв-во и ребенок/ Под ред. Н.А.Ветлугиной. - М.: Педагогика, 1972. - 285 с.
274. Щерба Л.В. Языковая система и речевая деятельность. - Л.: Наука, 1974. - 387 с.
275. Щербакова К.Й., Григоренко Г.І. Діагностика рівня розвитку сюжетно-рольової гри дошкільника. - Запоріжжя: 1991. - 27 с.
276. Эльконин Д.Б. Психология игры. - М.: Педагогика, 1978. - 304 с.
277. Эльконин Д.Б. Развитие речи в дошкольном возрасте. - М.: Изд-во АПН РСФСР, 1958. - 115 с.
278. Юртайкина Т.М. Некоторые формы организации развития речи и речевого общения с детьми 3-го года жизни// Проблемы изучения речи дошкольника: Сб. научн. трудов/ Под ред. О.С.Ушаковой. - М.: Изд-во РАО, 1994. - С.87-93.
279. Ядешко В.И. Развитие речи детей от 3 до 5 лет. - М.: Просвещение, 1966. - 48 с.
280. Якобсон П.М. Психология художественного творчества. - М.: Знание, 1971. - 47 с.
281. Якобсон С.Г. Исследование взаимоотношений в детских группах// Проблемы социальной психологии. - М.: Просвещение, 1971. - С. 76-98.
282. Якубинский Л.П. Избранные работы. Язык и его функционирование. - М.: Наука, 1986. - 207 с.
283. Ямницький В.М. Кожне життя - як творчість (Теоретичні аспекти технології розвитку життєтворчої активності особистості)// Гуманітарні науки. 2005. - №2. - С.116-121.
284. Bruner J.S. The organization of skilled action// The integration of a child into a social world. Cambridge, England: Cambridge University Press, 1974. - P. 37-52.

285. Garvey C. Play. Cambridge, Mass: Harvard University Press, 1977.  
133p.
286. Grice H.P. Logic and conversation. In Cole, P. and J. Morgan (eds.)  
1975. - Syntax and semantics 3: Speech acts. New York: Academic Press. - P.41-58.
287. Mead G. H. Mind, self and society. Chicago: University of Chicago  
Press, 1934. - P. 26-38.
288. Serl J. Literal meaning// Expressiion and Meaning. 1986. - P. 117-  
136.

## ДОДАТОК А

### Анкета для педагогів

1. Які жанри літературних творів Ви використовуєте в роботі з дітьми?
2. Чи звертаєте Ви увагу на українські народні традиції в діалогах з дітьми?
3. Які методи Ви використовуєте задля того, щоб діти засвоїли діалог, перенесли українську традицію у власне мовлення?
4. Які методи та прийоми Ви використовуєте задля формування діалогічних умінь у дошкільників?
5. Чи часто в роботі з дітьми Ви використовуєте ігри за сюжетами художніх творів? Де саме?

ДОДАТОК Б  
ЖАРТІВЛИВІ ВІРШІ - ЗАБАВКИ

У слона болить нога

Г.Бойко

У слона болить нога.  
Слон сьогодні шкутильга:  
Гостював комар у нього,  
Наступив йому на ногу.

Красень

Г.Усач

Маленьке ведмежатко прийшло до ручая:  
У воду подивлюся, яке насправді я?  
Бо каже мама: „Красень, як сонечко ясне”.  
А ну, водичко чиста, показуй-но мене.  
Із ручая на нього дивилось щось таке  
Окате-балухате, зелене і слизьке.  
Злякалось ведмежатко: - Це я таке? Овва!  
У відповідь окате озвалося: Ква-ква.

Сміхота

А.Камінчук

Кіт питає у kota: - Що таке сміхота?  
Кіт коту відповідає: - Штука ця не проста.  
Це коли у kota миші вкрадуть хвоста.

З усіх грибів гриб

Г.Химич

У лісочку на горбочку виріс гриб із добру бочку  
Гриб не влазить у корзину, де б знайти автомашину?

Русак і біляк

А.Камінчук

Заєць-русак і заєць-біляк  
Не можуть у лісі зустрітись ніяк.  
Як зима – то заєць білий. Як весна – то заєць сірий.  
Де русак, а де біляк? Не збагне ніхто ніяк!

## ДОДАТОК В

## ТВОРИ ХУДОЖНЬОЇ ЛІТЕРАТУРИ ДЛЯ РОЗІГРУВАННЯ ДІАЛОГІВ

Оленка маленька

П.Воронько

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

Мати

М.Підгірянкa

Хто тебе так щиро любить, і вбирає, і голубить?  
 І кладе у постіль спати? – Мати.

Хто стеріг тебе від злого, відмовляв собі усього,  
 Щоб тобі віддати? – Мати.

Хто тебе узяв за руку і до школи на науку вів,  
 Щоб розуму навчати? – Мати.

Ми – не ми

О.Головко

Хто це в хаті не підмів?  
 Хто це посуд не помив?  
 Це не ми.

Хто це снігу наносив,  
 Снігом в сінях натрусив?  
 Це не ми.

Хто собачці кашу дав?  
 Хто сніжок повідкидав до воріт й за ворітьми?  
 Ми, матусю, ми.

Прокинулось ясне Сонце,  
Стало чарувати,  
Промінці свої тепленькі  
Землі дарувати.  
Обігріло ніжні квіти,  
А деревам – віти.  
Зазирнуло Сонце в хатку:  
Чи сплять козенятка?  
Всі семеро спали  
Маму дожидали.  
Їм Сонечко любе  
Щічки лоскотало.  
Вони з боку на бік  
Повернулись,  
Ніжки вгору,  
Ніжки вниз –  
І знову заснули.  
А тим часом Коза-мама  
Паслась на галяві.  
Жувала смачну травичку,  
Пиля свіжу водичку.  
Аж ось наші козенята  
Встали всі, радіють.  
Одягаються, стрибають,  
Руки й личко миють.  
Зубки чистять швиденько  
І біжать на ганок.  
Бо мама їх любенько  
Кличе на сніданок.

А вже потім козенята –  
 Так їм гарно жити!  
 На травичці край дороги  
 Лягли відпочити.  
 Бо вже не бояться  
 Злого Вовчиська.  
 Раз, два, три, чотири –  
 Дуже добре жити в мирі,  
 І рости, й радіти  
 Мамі, Сонцю, квітам.

Поговорили

А.Костецький

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

Сміливе кошеня

А.Костецький

В саду, в ожинових кущах сміливе кошенятко  
 Зустріло чемного хруща на волохатих лапках.  
 І чемний хрущ йому сказав: - Я радий вас вітати,  
 Бо я давно на друга ждав. Я хрущ, а вас як звати?  
 Але сміливе кошеня було нечемне, мабуть,  
 Бо, не сказавши, навіть, “няв”  
 Втекло скоріш до мами.

- Як тебе звать? – запитав ночі день.
- Ніяк не звать, просто ніч.
- А як зватимуть тебе завтра?
- Завтра теж зватимуть ніч.
- А як звали тебе вчора?
- Теж ніч.
- А мене сьогодні звать вівторок. Завтра будуть звати..., а вчора звали...

#### Хочу бути слоненям

Було дуже спекотно, і всі сиділи край берега озера.

- Я, - сказала мавпочка, - можу бути акробатом у цирку.
- А я, - вихвалявся папуга, - можу магнітофоном.
- А я можу канатом на кораблі, - сказав удав.
- А ти ким можеш? - запитали слоненята.

Слоненя думало-думало і відповіло:

- Я можу слоненям.
- Оце так! - всі засміялися. - Ти і так слоненя. Це нецікаво.
- А ось і цікаво, - образилося слоненя.

Воно пішло до зоопарку і влаштувалося працювати слоненям. І виявилось, що це дійсно цікаво. Не вірите - сходіть, подивіться. (Г.Острер).

#### Жаль

...Присіло ведмежа Клишоніжка біля сосни, дістало медовий стільник і стало його смоктати. Підійшло ведмежа Коротконіжка. Подивився на Клишоніжку і запитав:

- Смачно?
- Авжеж!
- Солодкий мед?
- Ще й як!

Подивився Клишоніжка на стільник та зітхнув:



- Ось якби ж мені дали стільника...

- І що б ти зробив?

- Я б тобі половину дав.

Клишоніжка обсмоктав стільник, злизав з лап мед і пробуркотів:

- Жаль!

- Чого жаль?

- Жаль, що тобі медового стільника не дали.

- А чому тобі жаль?

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

#### Сонечко напам'ять

Козеня: - Прощаємося, курча, я від'їжджаю.

Курча: - А куди ти їдеш?

Козеня: - До бабусі у село. На всі літні місяці. Дивись не забувай мене. А ту книжечку з картинками я зичу тобі напам'ять. Ти читатимеш, і час мине непомітно.

Курча: - Добре, тільки я не знав, що ти від'їжджаєш і будь-якого подарунку не приготував. Чого ж тобі подарувати, козенятко? Я зичу тобі напам'ять сонечко.

Козеня: - Сонечко?!

Курча: - Так, сонечко. Звичайне сонечко, ти подивишся на нього, перебуваючи у селі, і мене згадаєш. (За М.Пляцковським).

#### Довга шия

Порося (жирафі): - А ну, обміняємося шиями! Я тобі свою віддам, а ти мені - свою.

Жирафа: - А навіщо тобі моя шия?

Порося: - Знадобиться... З довгою шиєю у кіно з будь-якого місця видно.

Жирафа: - А ще навіщо?

Порося: - А ще яблука з високих дерев діставати можна.

Жирафа: - От так, а ще?

Порося: - Диктант на уроці списувати легше.

Жирафа: - Е, ні! Така шия і мені самій до вподоби. (За М.Пляцковським).

### Якого кольору сніг?

Автор: - Посперечалися ведмідь з вовком: якого кольору сніг у лісі.

Вовк: - Сніг білий!

Ведмідь: - Ні, сірий!

Вовк (сердито): - Білий. Хіба я снігу не бачив?

Ведмідь (вперто): - Сірий. Я завжди такий бачу. Навіть сірувато-чорний!

А напровесні зовсім чорний.

Автор: - Довго вони сперечалися. Раптом з кущів вискочив зайчик. Побачив звірів, зупинився.

Ведмідь: - Гей, зайчику! Йди-но сюди. Суперечка у нас виникла: якого кольору сніг? Я кажу: сірувато-чорний, коли з барлогу вилізаю, він завжди такий.

Вовк: - Ні, білий він. Ти, зайчику, взимку снігом бігаєш. Який він?

Автор: - Подивився зайчик на величезні лапи ведмедя, на вовчі зуби і сказав:

Зайчик (перелякано): - А він біло-сірувато-чорний. (За М.Пляцковським).

### Гава та Заєць

Гава: - Ось би тобі, Зайчику, та лисячі зуби!

Заєць: - О ні, Гаве, все одно погано...

Гава: - Ось би тобі, Зайчику, та ноги вовка!

Заєць: - О ні, Гаве, невелике щастя...

Гава: - Ось би тобі, Побігайчику, пазурі рисі!

Заєць: - О ні, Гаве, що мені пазурі та зуби? Душа все одно заяча... (М.Сладков).

### Цю цибулю я скуштую

Мама принесла з магазину в'язанку цибулі і повісила на цвяшок. Цибулинки були золотаві, міцні, одна до одної. А якщо доторкнешся до в'язанки, цибулинки так весело шаруділи.

Мишко: - Цю цибулю я скуштую.

Мама: - Але ж вона гірка.

Мишко: - Я тільки раз скуштую.

Мама посміхнулася і дала Мишкові найменшу цибулинку. Мишко відкусив частку, дивиться на маму та посміхається. І раптом! Очі витріщив, цибулю виплюнув. У роті дере, щипле, сльози з очей так і бризнули.

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

Мама: - Горе ти моє цибульне.

Мишко (скривившись): - Справді гірка.

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

### Важкі гудзики

Мама: - Одягайся, Мишко, підемо гуляти.

Мишко пихкав, пихкав, а верхнього гудзика на пальті ніяк не міг застібнути. Не вистачає терпіння у Мишка на цього впертого гудзика.

Мама: - Не барись. Час навчитися застібувати гудзики.

Мишко (весело): - Готово!

І тільки-но мама відвернулася, взяв і відірвав того важкого гудзика. Коли Мишко прийшов із вулиці, мама здивувалася.

Мама: - Чого ж це в тебе лише на тому самому місці відриваються гудзики.

Мишко (стиснувши плечима): - Сам дивуюся.

Не знала мама, що Мишко сам гудзики відриває. А якось мама була сказала.

Мама: - Немає в мене більше гудзиків для твого пальта. Доведеться тобі вдома сидіти.

І тоді Мишко висипав всі гудзики на стіл і сказав:

Мишко (винувато): - В мене їх вже п'ять штук назбиралося. Приший, будь ласка. (За О. Сєдугіним).

Без труда нема плода

(Українська народна казка)

Якось один чоловік почастивав вовка хлібом.

- Ну й смачний! – похвалив вовк. Далі й питає:

- А де ти його взяв?

- Та де взяв! Землю виорив...

- І все?

- Ні, потім посіяв жито...

- І вже маєш хліб?

- Та ні, - каже чоловік. – Почекав, поки жито зійшло, виростало, поспіло. Потім я його вижав, змолотив, намолов борошна, замісив тісто й аж тоді напек буханців.

-Що смачний хліб, то смачний! – сказав вовк. – Та скільки ж коло нього походити треба!

-Твоя правда, - сказав чоловік. – Клопоту багато. Але без труда нема плода!

Колосок

(Українська народна казка)

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

- Ох, і зголоднів я! – пищить Круть.

- Ох, і їсти мені хочеться! – пищить Верть. Швиденько сіли за стіл. А півник їм каже:

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

- Ти знайшов! – голосно закричали мишенята.

- А хто колосок обмолотив? – знову спитав півник.

- Ти обмолотив! – тихіше сказали вони.

- А хто його до млина відніс?
- Теж ти... – зовсім тихо відказали мишенята.
- А тісто хто місив? Хто дрова носив? Піч топив? Хто пироги пік?
- Все ти, все ти, - ледве чутно пропищали Круть і Верть.
- А ви що робили?

А мишенятам і сказати нічого.

Сонце, мороз і вітер

(Українська народна казка)

Ішли Сонце, Мороз і Вітер битим шляхом усі троє і зустрічають Чоловіка. Глянув він на них і каже: - Доброго здоров`я!

Та пішов собі.

Стали вони між собою сперечатись: кому з них він сказав „Доброго здоров`я!” Доганяють його й питаються:

- Кому з нас ти, Чоловіче, доброго здоров`я побажав?

А він каже: - А ви хто такі будете?

Один каже: - Я – Сонце.

Другий: - Я – Мороз.

А третій: - А я – Вітер.

- Ну то я Вітрові казав.

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

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

А Мороз: - Я тебе взимку заморожу.

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

**ДОДАТОК Д**  
**Рівні сформованості діалогічних умінь старших дошкільників за результатами констатувального зрізу (експериментальна група)**

№ п/п	комунікативний критерій	мовленнєвий критерій	структурний критерій	загальний бал	рівень сформованості
1	5	9	0	14	низький
2	10	32	8	50	достатній
3	17	22	4	43	середній
4	5	4	5	14	низький
5	10	2	2	14	низький
6	3	21	6	30	задовільний
7	20	13	17	50	достатній
8	10	15	7	32	середній
9	25	35	16	76	високий
10	5	3	5	13	низький
11	6	5	4	15	задовільний
12	23	29	18	70	високий
13	5	16	8	29	задовільний
14	10	15	10	35	середній
15	4	6	4	14	низький
16	8	24	4	36	середній
17	15	10	5	30	задовільний
18	18	17	14	49	достатній
19	20	4	12	36	середній
20	15	28	8	51	достатній
21	4	6	4	14	низький
22	10	15	5	30	задовільний
23	25	35	8	68	високий
24	25	29	12	66	високий
25	14	5	9	28	задовільний
26	5	28	4	37	середній
27	24	17	10	51	достатній
28	20	5	5	30	задовільний
29	25	14	14	53	достатній
30	17	10	15	42	середній
31	10	2	2	14	низький
32	5	4	5	14	низький
33	7	14	7	28	задовільний
34	20	14	11	45	середній
35	10	30	4	44	середній
36	25	28	15	68	високий
37	5	6	2	13	низький
38	10	2	2	14	низький
39	9	29	18	56	достатній
40	4	5	5	14	низький
41	5	13	5	23	задовільний
42	5	3	5	13	низький
43	5	31	8	44	середній
44	10	10	10	30	задовільний
45	20	18	19	57	достатній
46	5	15	10	30	задовільний
47	10	15	8	33	середній
48	9	12	4	25	задовільний
49	12	27	7	46	середній
50	5	10	10	25	задовільний
51	18	17	11	46	середній

52	5	30	7	42	середній
53	21	21	7	49	достатній
54	5	5	4	14	низький
55	10	2	2	14	низький
56	14	32	20	66	високий
57	5	15	9	29	задовільний
58	19	14	10	43	середній
59	10	29	8	47	середній
60	6	3	3	12	низький
61	25	12	11	48	достатній
62	10	15	5	30	задовільний
63	25	28	16	69	високий
64	13	14	13	40	середній
65	14	16	11	41	середній
66	17	27	4	48	достатній
67	10	17	13	40	середній
68	19	30	7	56	достатній
69	19	12	8	39	середній
70	5	14	10	29	задовільний
71	20	15	11	46	середній
72	9	14	6	29	задовільний
73	5	6	6	17	задовільний
74	10	2	2	14	низький
75	6	2	5	13	низький
76	20	16	13	49	достатній
77	7	13	9	29	задовільний
78	24	13	9	46	середній
79	6	5	3	14	низький
80	5	5	4	14	низький
81	13	21	4	38	середній
82	5	21	4	30	задовільний
83	23	9	7	39	середній
84	5	5	4	14	низький
85	14	6	10	30	задовільний
86	5	11	7	23	задовільний
87	16	23	15	54	достатній
88	6	14	10	30	задовільний
89	13	24	10	47	середній
90	23	15	8	46	середній
91	1	13	0	14	низький
92	7	10	13	30	задовільний
93	3	6	5	14	низький
94	20	35	12	67	високий
95	8	28	6	42	середній
96	16	8	6	30	задовільний
97	14	9	14	37	середній
98	10	17	7	34	середній
99	5	8	9	22	задовільний
100	18	29	7	54	достатній
101	5	17	7	29	задовільний
102	12	9	8	29	задовільний
103	5	5	4	14	низький
104	15	19	12	46	середній
105	20	34	12	66	високий
106	9	9	8	26	задовільний
107	16	19	10	45	середній
108	14	28	7	49	достатній

109	22	20	12	54	достатній
110	12	12	11	35	середній
111	10	27	10	47	середній
112	9	11	7	27	задовільний
113	13	20	7	40	середній
114	7	12	9	28	задовільний
115	12	20	7	39	середній
116	14	20	8	42	середній
117	23	32	19	74	високий
118	21	21	8	50	достатній
119	7	13	9	29	задовільний
120	5	5	4	14	низький
121	24	12	16	52	достатній
122	11	28	4	43	середній
123	8	27	10	45	середній
124	24	9	11	44	середній
125	7	3	4	14	низький
126	25	29	12	66	високий
127	14	31	8	53	достатній
128	7	15	8	30	задовільний
129	9	9	7	25	задовільний
130	11	29	10	50	достатній
131	9	10	7	26	задовільний
132	12	10	4	26	задовільний
133	10	14	9	33	середній
134	13	11	4	28	задовільний
135	14	13	9	36	середній
136	12	29	6	47	середній
137	19	18	4	41	середній
138	7	16	9	32	середній
139	13	28	10	51	достатній
140	10	16	4	30	задовільний
141	17	27	6	50	достатній
142	16	15	6	37	середній
143	9	9	10	28	задовільний
144	18	35	6	59	достатній
145	6	14	6	26	задовільний
146	14	15	4	33	середній
147	23	26	4	53	достатній
148	5	14	15	34	середній
149	1	13	0	14	низький
150	22	31	12	65	достатній
	1842	2427	1209	5478	
	12,28	16,18	8,06	36,52	
мах	3750	5250	3000	12000	
	0,4912	0,462285714	0,403	0,4565	

Рівні сформованості діалогічних умінь у старших дошкільників за результатами контрольного зрізу  
(експериментальна група)

№ п/п	комунікативний критерій	мовленнєвий критерій	структурний критерій	загальний бал	рівень сформованості
1	11	21	4	36	середній
2	11	32	9	52	достатній
3	17	20	10	47	середній



4	7	21	16	44	середній
5	10	2	2	14	низький
6	7	21	12	40	середній
7	25	23	18	66	високий
8	12	22	12	46	середній
9	25	35	12	72	високий
10	17	21	9	47	середній
11	8	21	12	41	середній
12	25	31	19	75	високий
13	8	21	8	37	середній
14	15	21	16	52	достатній
15	5	21	4	30	задовільний
16	11	21	4	36	середній
17	21	21	11	53	достатній
18	21	22	20	63	достатній
19	22	13	12	47	середній
20	20	34	12	66	високий
21	5	13	4	22	задовільний
22	17	20	10	47	середній
23	24	33	11	68	високий
24	25	30	16	71	високий
25	17	12	15	44	середній
26	9	21	12	42	середній
27	25	29	16	70	високий
28	21	14	16	51	достатній
29	25	29	19	73	високий
30	19	18	10	47	середній
31	16	10	4	30	задовільний
32	6	5	4	15	задовільний
33	15	23	12	50	достатній
34	25	26	15	66	високий
35	13	30	10	53	достатній
36	25	24	20	69	високий
37	5	13	4	22	задовільний
38	16	5	6	27	задовільний
39	11	30	12	53	достатній
40	5	5	4	14	низький
41	5	13	5	23	задовільний
42	10	5	9	24	задовільний
43	19	32	12	63	достатній
44	17	29	14	60	достатній
45	21	29	20	70	високий
46	14	28	14	56	достатній
47	13	28	11	52	достатній
48	11	11	8	30	задовільний
49	17	31	11	59	достатній
50	9	16	15	40	середній
51	22	12	20	54	достатній
52	10	30	12	52	достатній
53	25	29	12	66	високий
54	6	6	9	21	задовільний
55	16	13	9	38	середній
56	17	35	20	72	високий
57	10	22	16	48	середній
58	21	23	14	58	достатній
59	13	30	11	54	достатній
60	9	13	5	27	задовільний

61	24	16	15	55	достатній
62	15	29	12	56	достатній
63	22	30	20	72	високий
64	19	28	19	66	високий
65	18	22	13	53	достатній
66	21	21	12	54	достатній
67	15	21	18	54	достатній
68	21	35	11	67	високий
69	21	15	12	48	середній
70	10	24	13	47	середній
71	25	27	14	66	високий
72	10	28	10	48	середній
73	10	16	10	36	середній
74	16	7	5	28	задовільний
75	21	7	6	34	середній
76	23	26	17	66	високий
77	9	29	13	51	достатній
78	25	13	13	51	достатній
79	9	8	9	26	задовільний
80	8	3	3	14	низький
81	17	26	8	51	достатній
82	10	31	7	48	середній
83	25	18	10	53	достатній
84	7	4	3	14	низький
85	17	16	17	50	достатній
86	10	17	11	38	середній
87	20	32	18	70	високий
88	10	28	11	49	достатній
89	16	30	10	56	достатній
90	24	16	11	51	достатній
91	8	13	8	29	задовільний
92	20	15	19	54	достатній
93	9	16	10	35	середній
94	20	35	12	67	високий
95	9	34	11	54	достатній
96	19	16	11	46	середній
97	17	16	20	53	достатній
98	12	15	11	38	середній
99	8	14	16	38	середній
100	24	32	10	66	високий
101	9	30	16	55	достатній
102	18	16	9	43	середній
103	8	3	3	14	низький
104	19	31	16	66	високий
105	22	35	15	72	високий
106	10	18	9	37	середній
107	18	21	15	54	достатній
108	17	32	10	59	достатній
109	25	29	12	66	високий
110	16	19	11	46	середній
111	13	30	15	58	достатній
112	14	19	11	44	середній
113	17	28	12	57	достатній
114	9	18	10	37	середній
115	17	19	10	46	середній
116	16	18	12	46	середній
117	25	30	20	75	високий

118	25	31	12	68	високий
119	10	11	9	30	задовільний
120	7	13	6	26	задовільний
121	25	20	21	66	високий
122	16	20	10	46	середній
123	10	21	16	47	середній
124	24	13	10	47	середній
125	9	13	5	27	задовільний
126	24	32	10	66	високий
127	19	35	12	66	високий
128	9	28	10	47	середній
129	11	16	10	37	середній
130	20	30	16	66	високий
131	10	17	11	38	середній
132	17	15	11	43	середній
133	12	21	15	48	середній
134	16	16	11	43	середній
135	15	18	14	47	середній
136	17	32	11	60	достатній
137	21	17	9	47	середній
138	10	23	14	47	середній
139	19	34	13	66	високий
140	12	26	8	46	середній
141	21	22	8	51	достатній
142	21	17	9	47	середній
143	17	16	10	43	середній
144	22	35	11	68	високий
145	8	11	11	30	задовільний
146	16	19	12	47	середній
147	25	31	12	68	високий
148	9	25	13	47	середній
149	9	26	12	47	середній
150	22	31	16	69	високий
	2352	3229	1752	7333	
	15,68	21,52666667	11,68	48,88666667	
	3750	5250	3000	12000	
	0,6272	0,615047619	0,584	0,611083333	

## ДОДАТОК Ж

## Рівні сформованості діалогічних умінь старших дошкільників за результатами констатувального зрізу (контрольна група)

№ п/п	комунікативний критерій	мовленнєвий критерій	структурний критерій	загальний бал	рівень сформованості
1	5	4	5	14	низький
2	11	4	4	19	задовільний
3	6	2	3	11	низький
4	23	20	20	63	достатній
5	20	12	14	46	середній
6	23	20	20	63	достатній
7	19	12	11	42	середній
8	16	8	4	28	задовільний
9	25	19	19	63	достатній
10	23	4	4	31	середній
11	10	7	8	25	задовільний
12	6	11	8	25	задовільний
13	16	10	10	36	середній
14	5	4	4	13	задовільний
15	7	8	6	21	задовільний
16	17	14	10	41	середній
17	11	6	11	28	задовільний
18	9	4	6	19	задовільний
19	11	7	7	25	задовільний
20	21	14	17	52	достатній
21	22	16	12	50	достатній
22	18	16	16	50	достатній
23	5	3	4	12	задовільний
24	12	9	12	33	середній
25	8	7	8	23	задовільний
26	14	15	8	37	середній
27	11	15	14	40	середній
28	6	7	15	28	задовільний
29	5	4	6	15	задовільний
30	16	7	12	35	середній
31	25	20	20	65	достатній
32	20	4	5	29	задовільний
33	7	16	29	52	достатній
34	16	9	29	54	достатній
35	13	10	28	51	достатній
36	9	11	14	34	середній
37	3	2	6	11	задовільний
38	15	7	21	43	середній
39	5	6	14	25	задовільний
40	4	2	6	12	задовільний
41	21	11	14	46	середній
42	19	15	15	49	достатній
43	19	9	14	42	середній
44	5	5	4	14	задовільний
45	16	7	22	45	середній
46	4	2	6	12	задовільний
47	25	7	8	40	середній
48	18	12	8	38	середній
49	13	4	22	39	середній
50	5	4	5	14	задовільний

51	6	8	23	37	середній
52	12	4	13	29	задовільний
53	2	5	6	13	задовільний
54	22	11	5	38	середній
55	14	11	13	38	середній
56	10	11	26	47	середній
57	14	9	14	37	середній
58	16	7	34	57	достатній
59	9	11	32	52	достатній
60	9	5	12	26	задовільний
61	25	14	29	68	високий
62	4	4	21	29	задовільний
63	19	10	22	51	достатній
64	6	4	6	16	задовільний
65	20	7	35	62	достатній
66	22	10	15	47	середній
67	5	20	15	40	середній
68	5	8	15	28	задовільний
69	8	4	15	27	задовільний
70	7	5	14	26	задовільний
71	18	11	13	42	середній
72	10	4	2	16	задовільний
73	10	7	13	30	задовільний
74	17	11	15	43	середній
75	6	18	13	37	середній
76	14	10	11	35	середній
77	17	9	23	49	достатній
78	24	11	14	49	достатній
79	9	4	14	27	задовільний
80	3	5	6	14	задовільний
81	4	3	5	12	задовільний
82	7	6	13	26	задовільний
83	10	6	11	27	задовільний
84	18	4	5	27	задовільний
85	10	2	1	13	задовільний
86	8	4	4	16	задовільний
87	5	4	5	14	задовільний
88	7	5	23	35	середній
89	25	18	29	72	високий
90	8	12	13	33	середній
91	10	6	13	29	задовільний
92	12	4	22	38	середній
93	23	8	35	66	високий
94	6	2	5	13	задовільний
95	20	12	35	67	високий
96	8	4	13	25	задовільний
97	16	6	12	34	середній
98	14	6	25	45	середній
99	8	4	26	38	середній
100	5	6	11	22	задовільний
101	16	16	13	45	середній
102	12	16	26	54	достатній
103	11	5	26	42	середній
104	7	4	17	28	задовільний
105	17	15	13	45	середній
106	5	6	14	25	задовільний
107	23	20	15	58	достатній

108	15	6	13	34	середній
109	20	10	28	58	достатній
110	5	6	29	40	середній
111	10	4	29	43	середній
112	19	14	31	64	достатній
113	12	6	13	31	середній
114	9	5	35	49	достатній
115	10	4	11	25	задовільний
116	11	5	13	29	задовільний
117	5	5	3	13	задовільний
118	5	11	29	45	середній
119	15	10	28	53	достатній
120	5	6	16	27	задовільний
121	9	4	29	42	середній
122	6	4	16	26	задовільний
123	23	15	10	48	достатній
124	12	8	9	29	задовільний
125	6	2	3	11	задовільний
126	14	10	21	45	середній
127	5	4	15	24	задовільний
128	20	10	35	65	достатній
129	10	6	31	47	середній
130	3	2	6	11	задовільний
131	7	5	10	22	задовільний
132	8	6	11	25	задовільний
133	10	4	13	27	задовільний
134	25	16	16	57	достатній
135	7	6	16	29	задовільний
136	13	14	13	40	середній
137	23	14	14	51	достатній
138	16	4	9	29	задовільний
139	4	2	6	12	низький
140	7	11	13	31	середній
141	12	6	5	23	задовільний
142	4	5	6	15	задовільний
143	20	11	11	42	середній
144	11	12	10	33	середній
145	11	11	10	32	середній
146	11	5	5	21	задовільний
147	4	2	6	12	задовільний
148	19	10	18	47	середній
149	5	2	4	11	задовільний
150	13	10	18	41	середній
	1820	1227	2174	5221	
	12,13333333	8,18	14,49333333	34,80666667	
	3750	5250	3000	12000	
	0,485333333	0,233714286	0,724666667	0,435083333	

**Рівні сформованості діалогічних умінь у старших дошкільників за результатами контрольного зрізу (контрольна група)**

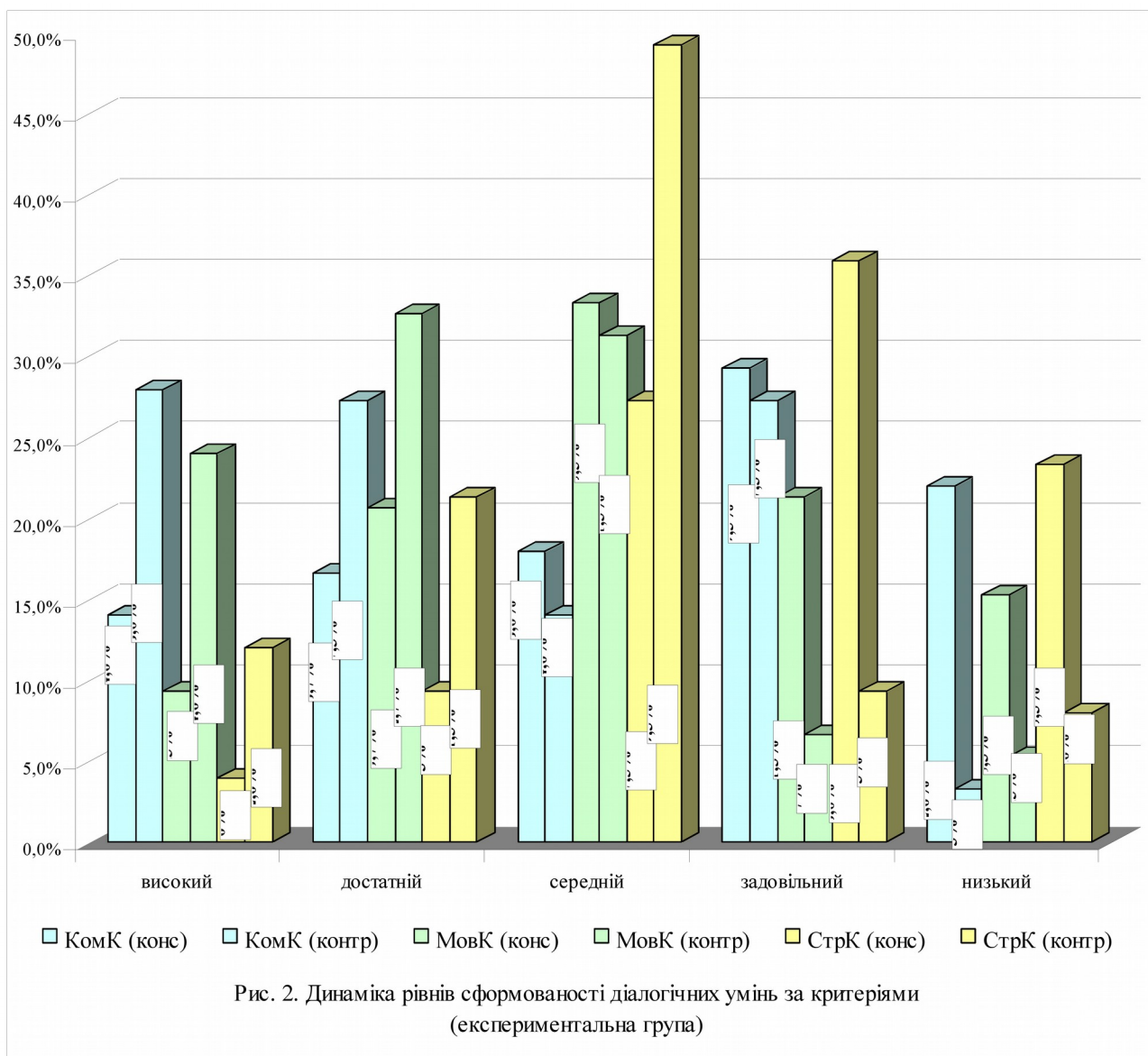
№ п/п	комунікативний критерій	мовленнєвий критерій	структурний критерій	загальний бал	рівень сформованості
1	5	4	5	14	низький
2	14	13	12	39	середній

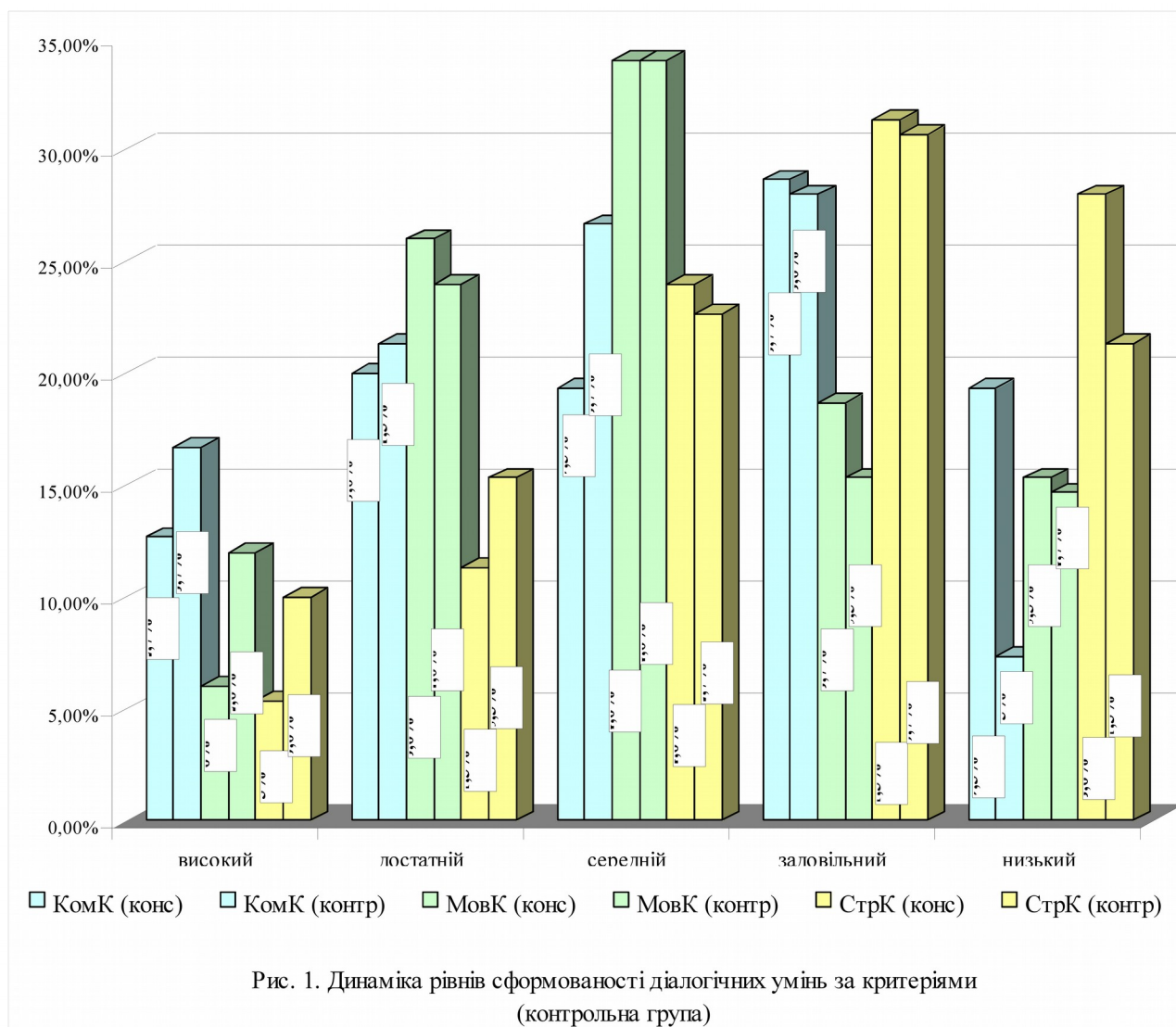
3	6	5	6	17	задовільний
4	10	35	35	80	високий
5	19	32	29	80	високий
6	25	22	21	68	високий
7	22	12	9	43	середній
8	18	21	21	60	достатній
9	20	30	30	80	високий
10	23	21	28	72	високий
11	11	13	27	51	достатній
12	15	35	25	75	високий
13	13	22	34	69	високий
14	5	5	5	15	задовільний
15	10	35	35	80	високий
16	17	15	16	48	достатній
17	10	21	31	62	достатній
18	12	13	12	37	середній
19	14	32	33	79	високий
20	21	14	21	56	достатній
21	25	15	25	65	достатній
22	20	30	30	80	високий
23	5	5	6	16	задовільний
24	15	14	16	45	середній
25	8	15	28	51	достатній
26	15	13	17	45	середній
27	12	11	16	39	середній
28	11	11	16	38	середній
29	12	3	31	46	середній
30	20	8	18	46	середній
31	25	21	21	67	високий
32	20	4	5	29	задовільний
33	15	4	16	35	середній
34	18	10	24	52	достатній
35	13	14	34	61	достатній
36	15	10	29	54	достатній
37	7	5	5	17	задовільний
38	16	6	21	43	середній
39	8	9	16	33	середній
40	7	4	5	16	задовільний
41	25	7	19	51	достатній
42	20	15	14	49	достатній
43	20	8	18	46	середній
44	7	5	2	14	низький
45	18	4	21	43	середній
46	8	4	4	16	задовільний
47	25	7	14	46	середній
48	20	9	14	43	середній
49	14	4	24	42	середній
50	5	4	5	14	низький
51	9	7	26	42	середній
52	19	10	16	45	середній
53	6	6	3	15	задовільний
54	12	4	16	32	середній
55	13	11	16	40	середній
56	12	12	28	52	достатній
57	14	4	18	36	середній
58	24	5	35	64	достатній
59	10	12	35	57	достатній

60	11	9	14	34	середній
61	24	16	29	69	високий
62	10	5	16	31	середній
63	20	9	26	55	достатній
64	8	2	2	12	низький
65	16	11	35	62	достатній
66	23	11	19	53	достатній
67	9	19	20	48	достатній
68	10	8	12	30	задовільний
69	10	4	16	30	задовільний
70	10	8	15	33	середній
71	20	10	16	46	середній
72	14	2	11	27	задовільний
73	9	7	14	30	задовільний
74	18	9	18	45	середній
75	9	15	20	44	середній
76	17	9	9	35	середній
77	19	10	25	54	достатній
78	23	10	18	51	достатній
79	9	11	17	37	середній
80	7	5	2	14	низький
81	5	5	6	16	задовільний
82	9	10	15	34	середній
83	12	6	12	30	задовільний
84	19	4	5	28	задовільний
85	9	2	3	14	низький
86	11	2	6	19	задовільний
87	5	4	5	14	низький
88	8	7	24	39	середній
89	25	16	23	64	достатній
90	11	9	22	42	середній
91	12	7	12	31	середній
92	13	4	24	41	середній
93	25	8	33	66	високий
94	7	3	5	15	задовільний
95	20	12	35	67	високий
96	10	4	13	27	задовільний
97	10	8	22	40	середній
98	14	7	21	42	середній
99	10	4	30	44	середній
100	9	7	10	26	задовільний
101	18	15	18	51	достатній
102	14	16	22	52	достатній
103	11	5	21	37	середній
104	17	6	9	32	середній
105	18	14	14	46	середній
106	8	8	14	30	задовільний
107	25	17	21	63	достатній
108	11	2	13	26	задовільний
109	21	10	24	55	достатній
110	13	7	18	38	середній
111	20	4	23	47	середній
112	25	16	27	68	високий
113	8	5	16	29	задовільний
114	20	4	31	55	достатній
115	21	9	5	35	середній
116	11	6	14	31	середній



117	7	6	2	15	задовільний
118	9	6	14	29	задовільний
119	16	9	21	46	середній
120	8	7	14	29	задовільний
121	13	4	29	46	середній
122	8	4	14	26	задовільний
123	22	13	10	45	середній
124	14	8	8	30	задовільний
125	8	5	4	17	задовільний
126	17	9	20	46	середній
127	5	4	16	25	задовільний
128	24	13	32	69	високий
129	14	7	34	55	достатній
130	4	5	8	17	задовільний
131	5	9	20	34	середній
132	9	7	15	31	середній
133	16	7	10	33	середній
134	20	14	22	56	достатній
135	10	7	14	31	середній
136	16	4	17	37	середній
137	25	14	17	56	достатній
138	17	4	9	30	задовільний
139	5	4	7	16	задовільний
140	8	10	15	33	середній
141	13	7	10	30	задовільний
142	5	5	13	23	задовільний
143	21	11	9	41	середній
144	13	9	5	27	задовільний
145	14	9	5	28	задовільний
146	15	8	10	33	середній
147	7	4	5	16	задовільний
148	19	16	26	61	достатній
149	7	5	5	17	задовільний
150	15	10	18	43	середній
	2088	1477	2590	6155	
	13,92	9,846666667	17,266666667	41,03333333	
	3750	5250	3000	12000	
	0,5568	0,281333333	0,863333333	0,512916667	





## ДОДАТОК К

критерій	показник змін	Рівні сформованості діалогічних умінь									
		експериментальна група					контрольна група				
		висок	достат	середн	задовіл	низьк	висок	доста т	середн	задовіл	низьк
за комунікативним критерієм	конс	14	16,7	18	29,3	22	12,67	20	16,33	28,67	19,33
	контр	28	27,33	14	27,3	3,3	16,67	21,33	26,67	28	7,33
	абсол різниця	14	10,63	-4	-2	-18,7	4	1,33	10,34	-0,67	-12
	ТЕМП змін	100,0%	63,7%	- 22,2%	-6,8%	- 85,0%	31,6%	6,6%	63,3%	-2,3%	- 62,1%
за мовленнєвим критерієм	конс	9,3	20,7	33,3	21,3	15,3	6	26	34	18,67	15,33
	контр	24	32,7	31,3	6,7	5,3	10	26	34	15,33	14,67
	абсол різниця	14,7	12	-2	-14,6	-10	4	0	0	-3,34	-0,66
	ТЕМП змін	158,1%	58,0%	-6,0%	-68,5%	- 65,4%	66,7%	0,0%	0,0%	-17,9%	-4,3%
за структурним критерієм	конс	4	9,3	27,3	36	23,3	5,33	11,33	24	31,33	28
	контр	12	21,3	49,3	9,3	8	10	15,33	22,67	30,67	21,33
	абсол різниця	8	12	22	-26,7	-15,3	4,67	4	-1,33	-0,66	-6,67
	ТЕМП змін	200,0%	129,0%	80,6%	-74,2%	- 65,7%	87,6%	35,3%	-5,5%	-2,1%	- 23,8%
загальний рівень	конс	7,33	17,33	31,33	26,67	17,33	2,67	15	32,67	42,67	7
	контр	22,67	26,67	35,33	12	3,33	4,67	21,67	39,67	28,33	5,67
	абсол різниця	15,34	9,34	4	-14,67	-14	2	6,67	7	-14,34	-1,33
	ТЕМП змін	209,3%	53,9%	12,8%	-55,0%	- 80,8%	74,9%	44,5%	21,4%	-33,6%	- 19,0%

Зміни середнього балу по групі в ході експерименту					
критерій		комунікативний	мовленнєвий	структурний	загальний бал
експериментальна група	конс	12,28	16,18	8,06	36,52
	контр	15,68	21,53	11,68	48,89
	абсол різниця	3,40	5,35	3,62	12,37
	темпи зростання	27,69%	33,04%	44,91%	33,86%
контрольна група	конс	12,13	8,18	14,49	34,81
	контр	13,92	9,85	17,27	41,03
	абсол різниця	1,79	1,67	2,77	6,23
	темпи зростання	14,73%	20,37%	19,14%	17,89%

ДОДАТОК Л  
**Розрахункова таблиця для обчислення коефіцієнтів кореляції в  
експериментальній групі  
(випадкові статистична сукупність об'ємом  $n=53$ )**

№ п/п	x комунікативний критерій	y мовленнєвий критерій	z структурний критерій	xx	yy	zz	xy	xz	yz
1	11	21	4	121	441	16	231	44	84
2	11	32	9	121	1024	81	352	99	288
3	17	20	10	289	400	100	340	170	200
4	7	21	16	49	441	256	147	112	336
5	10	2	2	100	4	4	20	20	4
6	7	21	12	49	441	144	147	84	252
7	25	23	18	625	529	324	575	450	414
8	12	22	12	144	484	144	264	144	264
9	25	35	12	625	1225	144	875	300	420
10	17	21	9	289	441	81	357	153	189
11	8	21	12	64	441	144	168	96	252
12	25	31	19	625	961	361	775	475	589
13	8	21	8	64	441	64	168	64	168
14	15	21	16	225	441	256	315	240	336
15	5	21	4	25	441	16	105	20	84
16	11	21	4	121	441	16	231	44	84
17	21	21	11	441	441	121	441	231	231
18	21	22	20	441	484	400	462	420	440
19	22	13	12	484	169	144	286	264	156
20	20	34	12	400	1156	144	680	240	408
21	5	13	4	25	169	16	65	20	52
22	17	20	10	289	400	100	340	170	200
23	24	33	11	576	1089	121	792	264	363
24	25	30	16	625	900	256	750	400	480
25	17	12	15	289	144	225	204	255	180
26	9	21	12	81	441	144	189	108	252
27	25	29	16	625	841	256	725	400	464
28	21	14	16	441	196	256	294	336	224
29	25	29	19	625	841	361	725	475	551
30	19	18	10	361	324	100	342	190	180
31	16	10	4	256	100	16	160	64	40
32	6	5	4	36	25	16	30	24	20
33	15	23	12	225	529	144	345	180	276
34	25	26	15	625	676	225	650	375	390
35	13	30	10	169	900	100	390	130	300
36	25	24	20	625	576	400	600	500	480
37	5	13	4	25	169	16	65	20	52
38	16	5	6	256	25	36	80	96	30
39	11	30	12	121	900	144	330	132	360
40	5	5	4	25	25	16	25	20	20
41	5	13	5	25	169	25	65	25	65
42	10	5	9	100	25	81	50	90	45
43	19	32	12	361	1024	144	608	228	384
44	17	29	14	289	841	196	493	238	406
45	21	29	20	441	841	400	609	420	580
46	14	28	14	196	784	196	392	196	392
47	13	28	11	169	784	121	364	143	308
48	11	11	8	121	121	64	121	88	88
49	17	31	11	289	961	121	527	187	341

50	9	16	15	81	256	225	144	135	240
51	22	12	20	484	144	400	264	440	240
52	10	30	12	100	900	144	300	120	360
53	25	29	12	625	841	144	725	300	348
$\Sigma$	815	1127	605	14883	27807	8169	18702	10439	13910
середні	x	y	Z	xx	yy	zz	xy	xz	yz
	15,37735849	21,26415094	11,41509434	280,811	524,66	154,13	352,87	196,962	262,45

матриця коефіцієнтів при невідомих  
 $A$

280,8113208	352,8679245	11,41509434
352,8679245	524,6603774	21,26415094
15,37735849	21,26415094	1

матриця вільних членів  
 $B$

196,962
262,453
11,4151

$A^{-1}$

Матриця зворотна до матриці  $A$

0,015161056	-0,023032533	0,316702376
-0,005412557	0,02201652	-0,406377758
-0,118043566	-0,113983087	4,77123202

$K = A^{-1}B$   
матриця шуканих коефіцієнтів

0,55639
0,07339
1,29875

54	6	6	9	36	36	81	36	54	54
55	16	13	9	256	169	81	208	144	117
56	17	35	20	289	1225	400	595	340	700
57	10	22	16	100	484	256	220	160	352
58	21	23	14	441	529	196	483	294	322
59	13	30	11	169	900	121	390	143	330
60	9	13	5	81	169	25	117	45	65
61	24	16	15	576	256	225	384	360	240
62	15	29	12	225	841	144	435	180	348
63	22	30	20	484	900	400	660	440	600
64	19	28	19	361	784	361	532	361	532
65	18	22	13	324	484	169	396	234	286
66	21	21	12	441	441	144	441	252	252
67	15	21	18	225	441	324	315	270	378
68	21	35	11	441	1225	121	735	231	385
69	21	15	12	441	225	144	315	252	180
70	10	24	13	100	576	169	240	130	312
71	25	27	14	625	729	196	675	350	378
72	10	28	10	100	784	100	280	100	280
73	10	16	10	100	256	100	160	100	160
74	16	7	5	256	49	25	112	80	35
75	21	7	6	441	49	36	147	126	42
76	23	26	17	529	676	289	598	391	442
77	9	29	13	81	841	169	261	117	377
78	25	13	13	625	169	169	325	325	169
79	9	8	9	81	64	81	72	81	72
80	8	3	3	64	9	9	24	24	9
81	17	26	8	289	676	64	442	136	208
82	10	31	7	100	961	49	310	70	217
83	25	18	10	625	324	100	450	250	180
84	7	4	3	49	16	9	28	21	12
85	17	16	17	289	256	289	272	289	272
86	10	17	11	100	289	121	170	110	187

87	20	32	18	400	1024	324	640	360	576
88	10	28	11	100	784	121	280	110	308
89	16	30	10	256	900	100	480	160	300
90	24	16	11	576	256	121	384	264	176
91	8	13	8	64	169	64	104	64	104
92	20	15	19	400	225	361	300	380	285
93	9	16	10	81	256	100	144	90	160
94	20	35	12	400	1225	144	700	240	420
95	9	34	11	81	1156	121	306	99	374
96	19	16	11	361	256	121	304	209	176
97	17	16	20	289	256	400	272	340	320
98	12	15	11	144	225	121	180	132	165
99	8	14	16	64	196	256	112	128	224
100	24	32	10	576	1024	100	768	240	320
101	9	30	16	81	900	256	270	144	480
102	18	16	9	324	256	81	288	162	144
103	8	3	3	64	9	9	24	24	9
104	19	31	16	361	961	256	589	304	496
105	22	35	15	484	1225	225	770	330	525
106	10	18	9	100	324	81	180	90	162
107	18	21	15	324	441	225	378	270	315
108	17	32	10	289	1024	100	544	170	320
109	25	29	12	625	841	144	725	300	348
110	16	19	11	256	361	121	304	176	209
111	13	30	15	169	900	225	390	195	450
112	14	19	11	196	361	121	266	154	209
113	17	28	12	289	784	144	476	204	336
114	9	18	10	81	324	100	162	90	180
115	17	19	10	289	361	100	323	170	190
116	16	18	12	256	324	144	288	192	216
117	25	30	20	625	900	400	750	500	600
118	25	31	12	625	961	144	775	300	372
119	10	11	9	100	121	81	110	90	99
120	7	13	6	49	169	36	91	42	78
121	25	20	21	625	400	441	500	525	420
122	16	20	10	256	400	100	320	160	200
123	10	21	16	100	441	256	210	160	336
124	24	13	10	576	169	100	312	240	130
125	9	13	5	81	169	25	117	45	65
126	24	32	10	576	1024	100	768	240	320
127	19	35	12	361	1225	144	665	228	420
128	9	28	10	81	784	100	252	90	280
129	11	16	10	121	256	100	176	110	160
130	20	30	16	400	900	256	600	320	480
131	10	17	11	100	289	121	170	110	187
132	17	15	11	289	225	121	255	187	165
133	12	21	15	144	441	225	252	180	315
134	16	16	11	256	256	121	256	176	176
135	15	18	14	225	324	196	270	210	252
136	17	32	11	289	1024	121	544	187	352
137	21	17	9	441	289	81	357	189	153
138	10	23	14	100	529	196	230	140	322
139	19	34	13	361	1156	169	646	247	442
140	12	26	8	144	676	64	312	96	208
141	21	22	8	441	484	64	462	168	176
142	21	17	9	441	289	81	357	189	153
143	17	16	10	289	256	100	272	170	160



144	22	35	11	484	1225	121	770	242	385
145	8	11	11	64	121	121	88	88	121
146	16	19	12	256	361	144	304	192	228
147	25	31	12	625	961	144	775	300	372
148	9	25	13	81	625	169	225	117	325
149	9	26	12	81	676	144	234	108	312
150	22	31	16	484	961	256	682	352	496

	$x$	$y$	$z$
$x$	1	0,4564498	0,6591863
$y$	0,4564498	1	0,4744823
$z$	0,6591863	0,4744823	1
R=	0,4345266		
	0,2251334		
	-		
	0,2855296		
	0,7916536		
	0,4725935		
	0,6874544		

## ДОДАТОК М

у мовленневий критерій	z структурний критерій	Xx	yy	zz	xy	xz	yz
4	5	25	16	25	20	25	20
13	12	196	169	144	182	168	156
5	6	36	25	36	30	36	30
35	35	100	1225	1225	350	350	1225
32	29	361	1024	841	608	551	928
22	21	625	484	441	550	525	462
12	9	484	144	81	264	198	108
21	21	324	441	441	378	378	441
30	30	400	900	900	600	600	900
21	28	529	441	784	483	644	588
13	27	121	169	729	143	297	351
35	25	225	1225	625	525	375	875
22	34	169	484	1156	286	442	748
5	5	25	25	25	25	25	25
35	35	100	1225	1225	350	350	1225
15	16	289	225	256	255	272	240
21	31	100	441	961	210	310	651
13	12	144	169	144	156	144	156
32	33	196	1024	1089	448	462	1056
14	21	441	196	441	294	441	294
15	25	625	225	625	375	625	375
30	30	400	900	900	600	600	900
5	6	25	25	36	25	30	30
14	16	225	196	256	210	240	224
15	28	64	225	784	120	224	420
13	17	225	169	289	195	255	221
11	16	144	121	256	132	192	176
11	16	121	121	256	121	176	176
3	31	144	9	961	36	372	93
8	18	400	64	324	160	360	144
21	21	625	441	441	525	525	441
4	5	400	16	25	80	100	20
4	16	225	16	256	60	240	64
10	24	324	100	576	180	432	240
14	34	169	196	1156	182	442	476
10	29	225	100	841	150	435	290
5	5	49	25	25	35	35	25
6	21	256	36	441	96	336	126
9	16	64	81	256	72	128	144
4	5	49	16	25	28	35	20
7	19	625	49	361	175	475	133
15	14	400	225	196	300	280	210
8	18	400	64	324	160	360	144
5	2	49	25	4	35	14	10
4	21	324	16	441	72	378	84
4	4	64	16	16	32	32	16
7	14	625	49	196	175	350	98
9	14	400	81	196	180	280	126
4	24	196	16	576	56	336	96
4	5	25	16	25	20	25	20
7	26	81	49	676	63	234	182
10	16	361	100	256	190	304	160
6	3	36	36	9	36	18	18

702	994	13235	13876	23574	11033	15461	16381
$y$	$z$	$Xx$	$Yy$	$zz$	$xy$	$xz$	$yz$
13,24528302	18,75471698	249,717	261,811	444,79	208,17	291,717	309,08
$y$	$z$		A				B
0,345843334	0,39989689		249,717	208,17	18,755		291,72
1	0,535607702		208,17	261,81	13,245		309,08
0,535607702	1		14,5849	13,245	1		18,755
			A^-1				K
			-0,0594	-0,0277	1,4805		1,8864
			0,01031	0,0164	-0,4103		0,375
			0,72979	0,1867	-15,159		-13,73
4	16	144	16	256	48	192	64
11	16	169	121	256	143	208	176
12	28	144	144	784	144	336	336
4	18	196	16	324	56	252	72
5	35	576	25	1225	120	840	175
12	35	100	144	1225	120	350	420
9	14	121	81	196	99	154	126
16	29	576	256	841	384	696	464
5	16	100	25	256	50	160	80
9	26	400	81	676	180	520	234
2	2	64	4	4	16	16	4
11	35	256	121	1225	176	560	385
11	19	529	121	361	253	437	209
19	20	81	361	400	171	180	380
8	12	100	64	144	80	120	96
4	16	100	16	256	40	160	64
8	15	100	64	225	80	150	120
10	16	400	100	256	200	320	160
2	11	196	4	121	28	154	22
7	14	81	49	196	63	126	98
9	18	324	81	324	162	324	162
15	20	81	225	400	135	180	300
9	9	289	81	81	153	153	81
10	25	361	100	625	190	475	250
10	18	529	100	324	230	414	180
11	17	81	121	289	99	153	187
5	2	49	25	4	35	14	10
5	6	25	25	36	25	30	30
10	15	81	100	225	90	135	150
6	12	144	36	144	72	144	72
4	5	361	16	25	76	95	20
2	3	81	4	9	18	27	6
2	6	121	4	36	22	66	12
4	5	25	16	25	20	25	20
7	24	64	49	576	56	192	168
16	23	625	256	529	400	575	368
9	22	121	81	484	99	242	198
7	12	144	49	144	84	144	84
4	24	169	16	576	52	312	96
8	33	625	64	1089	200	825	264
3	5	49	9	25	21	35	15
12	35	400	144	1225	240	700	420

4	13	100	16	169	40	130	52
8	22	100	64	484	80	220	176
7	21	196	49	441	98	294	147
4	30	100	16	900	40	300	120
7	10	81	49	100	63	90	70
15	18	324	225	324	270	324	270
16	22	196	256	484	224	308	352
5	21	121	25	441	55	231	105
6	9	289	36	81	102	153	54
14	14	324	196	196	252	252	196
8	14	64	64	196	64	112	112
17	21	625	289	441	425	525	357
2	13	121	4	169	22	143	26
10	24	441	100	576	210	504	240
7	18	169	49	324	91	234	126
4	23	400	16	529	80	460	92
16	27	625	256	729	400	675	432
5	16	64	25	256	40	128	80
4	31	400	16	961	80	620	124
9	5	441	81	25	189	105	45
6	14	121	36	196	66	154	84
6	2	49	36	4	42	14	12
6	14	81	36	196	54	126	84
9	21	256	81	441	144	336	189
7	14	64	49	196	56	112	98
4	29	169	16	841	52	377	116
4	14	64	16	196	32	112	56
13	10	484	169	100	286	220	130
8	8	196	64	64	112	112	64
5	4	64	25	16	40	32	20
9	20	289	81	400	153	340	180
4	16	25	16	256	20	80	64
13	32	576	169	1024	312	768	416
7	34	196	49	1156	98	476	238
5	8	16	25	64	20	32	40
9	20	25	81	400	45	100	180
7	15	81	49	225	63	135	105
7	10	256	49	100	112	160	70
14	22	400	196	484	280	440	308
7	14	100	49	196	70	140	98
4	17	256	16	289	64	272	68
14	17	625	196	289	350	425	238
4	9	289	16	81	68	153	36
4	7	25	16	49	20	35	28
10	15	64	100	225	80	120	150
7	10	169	49	100	91	130	70
5	13	25	25	169	25	65	65
11	9	441	121	81	231	189	99
9	5	169	81	25	117	65	45
9	5	196	81	25	126	70	45
8	10	225	64	100	120	150	80
4	5	49	16	25	28	35	20
16	26	361	256	676	304	494	416
5	5	49	25	25	35	35	25
10	18	225	100	324	150	270	180



## ДОДАТОК Н

Динаміка зростання кількості старших дошкільників з високим та достатнім рівнями сформованості діалогічних умінь під час експерименту

група	Критерій		абсолютна кількість	відносна кількість, %	різниця абсолютна	темпи зростання
експериментальна група	комунікативний критерій	конс	46	30,67	24,66	80,40%
		контр	83	55,33		
	мовленнєвий критерій	конс	45	30	26,67	88,90%
		контр	85	56,67		
	структурний критерій	конс	20	13,33	20,00	150,04%
		контр	50	33,33		
	загальний рівень	конс	37	24,67	24,66	99,96%
		контр	74	49,33		
контрольна група	комунікативний критерій	конс	49	32,67	5,33	16,31%
		контр	57	38		
	мовленнєвий критерій	конс	48	32	4,00	12,50%
		контр	54	36		
	структурний критерій	конс	25	16,67	8,66	51,95%
		контр	38	25,33		
	загальний рівень	конс	31	20,67	10,66	51,57%
		контр	47	31,33		

критерій	x	y	xу	xx	yy
комунікативний	55,33	0,63	34,86	3061,41	0,40
мовленнєвий	56,67	0,62	35,14	3211,49	0,38
структурний	33,33	0,58	19,33	1110,89	0,34
Сума	145,33	1,83	89,3247	7383,7867	1,1177
Середня	48,44333333	0,61	29,7749	2461,262233	0,372566667

$$\sigma_x^2 = 114,5056889$$

$$\sigma_x = 10,7007331$$

$$\sigma_y^2 = 0,000466667$$

$$\sigma_y = 0,021602469$$

$$\sigma_x^2 = \overline{x^2} - \bar{x}^2$$

$$r_{xy} = 0,971035114$$

$$\sigma_y^2 = \overline{y^2} - \bar{y}^2$$

$$r_{xy} = \frac{\overline{xy} - \bar{x}\bar{y}}{\sigma_x \sigma_y}$$