

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
Глухівський національний педагогічний університет
імені Олександра Довженка

Кафедра теорії і методики дошкільної освіти

МАГІСТЕРСЬКА РОБОТА

ВИКОРИСТАННЯ ІГРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ У НАВЧАЛЬНОМУ
ПРОЦЕСІ ЗАКЛАДУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Спеціальність: 012 Дошкільна освіта

Виконала:

Романченко Вікторія Вікторівна
студентка 62-1 МДО групи,
факультету дошкільної освіти

Науковий керівник:

кандидат педагогічних наук,
доцент Гордій Н.М.

Глухів - 2019

ЗМІСТ

ВСТУП	3
РОЗДІЛ 1. Теоретико-методичний аспект питання використання ігрових технологій у закладах дошкільної освіти	8
1.1. Особливості гри як засобу мовленнєвого розвитку дітей старшого дошкільного віку	8
1.2. Педагогічне керівництво ігровою діяльністю дітей старшого дошкільного віку	28
1.3. Ігрові технології та їх застосування в роботі з дітьми старшого дошкільного віку в навчальному процесі	43
Висновки до 1 розділу	58
РОЗДІЛ 2. Апробація системи ігрових технологій у навчальному процесі закладу дошкільної освіти з дітьми старшого дошкільного віку	60
2.1. Стан використання ігор в закладі дошкільної освіти на сучасному етапі ...	60
2.2. Організація і зміст формувального етапу	82
2.3. Порівняльна характеристика рівнів мовленнєвого розвитку старших дошкільників у ігрових технологіях.....	89
Висновки до 2 розділу.....	102
ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ	108
СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ	112
ДОДАТКИ	117

ВСТУП

Актуальність дослідження. Значну роль у розвитку, вихованні та навчанні дитини належить грі – найважливішому виду дитячої діяльності. Вона є ефективним засобом формування особистості дошкільника, яка задовольняє потреби та інтереси дітей. У дошкільному віці саме в грі відбувається вільний розвиток особистості, вона є специфічною формою прояву активності та саморозвитку дитини, тому у грі найповніше виявляються індивідуальні особливості, інтелектуальні можливості, нахили, здібності дітей старшого дошкільного віку.

Проблема гри привертала увагу багатьох дослідників: педагогів, психологів, філософів, соціологів, мистецтвознавців. Так, в дослідженнях Л. Виготського, А. Леонтьєва, А. Запорожця, Д. Ельконіна, гра визначається як провідний вид діяльності, який виникає не шляхом спонтанного дозрівання, а формується під впливом соціальних умов життя і виховання. У грі створюються сприятливі умови для формування здібностей відтворювати дії в розумовому плані, для здійснення психологічних заміन реальних життєвих ситуацій та об'єктів.

Вплив ігрової діяльності на виховний процес дітей було розкрито в роботах педагогів-класиків (А. Коменський, С. Русова, В. Сухомлинський, К. Ушинський та ін.), психологів (Ю. Аркін, М. Басов, П. Блонський, Л. Виготський, Н. Виноградов, С. Рубінштейн, Д. Узнадзе та ін.), сучасних педагогів (Л. Артемова, А. Бондаренко, Г. Григоренко, Р. Жуковська, В. Захарченко, Т. Маркова, Д. Менджерицька, О. Сорокіна, О. Усова, Г. Швайко, К. Щербакова та ін.).

У директивних документах – Закон України «Про дошкільну освіту», «Концепція дошкільного виховання в Україні» вказано, що гра є засобом виховання і навчання, а роль гри в педагогічному процесі зумовлена її функцією – творчою інтеріоризацією дітьми власного досвіду пізнання навколишнього середовища [39, с. 25]. Змістовна гра та інші види діяльності (освітня, трудова, комунікативна) розвиваються в умовах педагогічного

процесу, побудованого на поєднанні вище розглянутих аспектів. Гра сприяє формуванню у дітей мотивів, які становлять основу морального спрямування особистості, є першим щаблем в досягненні моральних взаємин, підпорядкуванні мотивів. Гру проводять для спонукання дітей до таких учинків, мотивів, взаємин, які не використані в реальній дійсності, для невимушеного усвідомлення явищ, моральних норм, для застосування способів пізнання й перетворення. Крім того, гра – найлегший ступінь для усвідомленого оволодіння надбанням культури, досвідом людських взаємин, знаннями, способами діяльності тощо.

У дітей дошкільного віку перехід від однієї стадії розвитку до іншої характеризується зміною основного виду діяльності, у якому відбувається формування та удосконалення психічних процесів, особистісне зростання, тобто провідним видом діяльності є гра. Гра посідає чільне місце в системі фізичного, морального, трудового та естетичного виховання старших дошкільників, активізує дитину, сприяє підвищенню її життєвого тону, задовольняє особисті інтереси та соціальні потреби. Завдання і зміст ігрової діяльності визначаються Базовим компонентом дошкільної освіти в Україні (сфера «Культур», субсфера «Світ гри») [6, с. 14], чинними програмами розвитку, навчання та виховання дітей дошкільного віку «Я у Світі», «Дитина», «Впевнений старт», «Дитина в дошкільні роки», які спрямовані на збалансований розвиток дитини, формування елементарних форм її життєвої компетентності, реалізацію природного потенціалу, індивідуалізацію особистісного становлення [33, с. 160; 34, с. 250; 56, с. 85].

Гра є одним з найцікавіших видів діяльності дошкільника, засобом його всебічного розвитку, важливим методом виховання. Починаючи з раннього дитинства, дитина має найбільшу можливість саме в грі, а не в будь-якій іншій діяльності, бути самостійною, на свій розсуд спілкуватися з однолітками, вибирати як замітники, так й іграшки, долати ті чи інші труднощі, логічно пов'язані з сюжетом гри, її правилами.

Сучасні педагогічні технології в дошкільній освіті спрямовані на реалізацію державних стандартів дошкільної освіти. Важливою стороною педагогічної технології є позиція дитини в освітньому процесі, ставлення до дитини з боку дорослих.

Для ігрової технології характерно створення повноцінної мотиваційної основи для формування навичок і умінь діяльності в залежності від умов функціонування закладу дошкільної освіти і рівня розвитку дітей. Важливо, щоб ігрові технології, що розробляються для дошкільнят, мали чітко означену і покроково описану систему ігрових завдань і різних ігор з тим, щоб використовуючи цю систему, педагог міг бути впевненим в результаті, який він отримує у засвоєнні дитиною того або іншого змісту. Ігрова технологія будується як цілісне утворення, що охоплює певну частину освітнього процесу та об'єднану загальним змістом, сюжетом, персонажем. До неї важливо включити групи ігор: на формування умінь виділяти основні, характерні ознаки предметів, порівнювати, зіставляти їх; на узагальнення предметів за певними ознаками; у процесі яких у дошкільнят розвивається вміння відрізняти реальні явища від нереальних; на розвиток уміння швидкої реакції на слово, фонематичного слуху, кмітливості тощо [38, с. 273].

Складання ігрових технологій з окремих ігор і елементів – турбота кожного вихователя. Навчання у формі гри може і повинно бути цікавим, але не розважальним. Використання особистісно-орієнтованих та ігрових технологій сприяє розвитку індивідуальності дошкільника, що є фундаментом освітнього процесу. Основний акцент робиться на особистості дитини та її особливостях, а в залежності від здібностей дитини, педагог підбирає навчальні ігри, які допоможуть максимально розкрити і розвинути таланти дитини.

Використовуючи ігрові технології в освітньому процесі необхідно дотримуватися принципу доброзичливості, намагатися здійснювати емоційну підтримку, створювати радісну обстановку, заохочувати будь-які вигадки і фантазії дитини. Можна вважати, що тільки у випадку створення позитивної атмосфери співпраці з дорослим, гра буде корисна для розвитку дитини.

Необхідно намагатися організувати педагогічний процес так, щоб ігрові технології, як ігрові методи і прийоми проникали в усі види діяльності дітей: праця і гра, освітня діяльність і гра, режимні процеси і гра тощо. Таким чином, впровадження ігрових технологій в освітній процес є важливим кроком для кращого засвоєння знань, вдосконалення умінь та навичок, що дасть можливість засвоювати знання не примусово, а зацікавить дітей у їх засвоєнні. Вони виявляться одним з механізмів регулювання якості освіти в ЗДО. Засобами гри формується особистість дитини, вона є невід'ємною частиною в житті дошкільника і в залежності від того як вихователь спрямує гру, які ігрові технології використовує в освітньому процесі залежить всебічний розвиток особистості. Гра виступає важливим засобом навчання і виховання дітей, підготовки їх до школи та майбутнього життя.

Мета дослідження: використання ігрових технологій у навчальному процесі з дітьми старшого дошкільного віку, а саме: теоретично обґрунтувати і експериментально перевірити вплив ігрових технологій на мовленнєвий розвиток дітей старшого дошкільного віку.

Об'єкт дослідження: ігрова діяльність старших дошкільників.

Предмет дослідження: використання ігрових технологій з дітьми старшого дошкільного віку в мовленнєвому розвитку.

Гіпотеза дослідження: використання ігрових технологій у навчальному просторі закладу дошкільної освіти сприятиме найшвидшому мовленнєвому розвитку дітей старшого дошкільного віку.

Завдання дослідження:

1. Провести теоретичний аналіз психолого-педагогічної, методичної літератури з метою виявлення сутності ігрових технологій.
2. Вивчити стан практики та розробити систему використання ігрових технологій в мовленнєвому розвитку старших дошкільників.
3. Розробити систему ігрових технологій, що забезпечують оптимальний характер ігрової діяльності та методичні рекомендації щодо її використання.

4. Розробити поради, щодо використання ігрових технологій з дітьми старшого дошкільного віку в освітньому процесі в ЗДО.

Розв'язанню поставлених завдань сприяло використання комплексу **методів дослідження:**

теоретичні (аналіз, синтез, порівняння, класифікація, узагальнення) для конкретизації сутності базових понять дослідження; з'ясування сутності гри, ігрової діяльності, ігрових технологій, критеріїв та рівнів діагностики.

емпіричні (педагогічний експеримент, аналіз виконання дітьми практичних та ігрових завдань, бесіда, цілеспрямоване спостереження, методи математичної обробки одержаних даних) для діагностики мовленнєвого розвитку старших дошкільників, перевірки ефективності використання ігрової діяльності, узагальнення одержаних результатів.

Наукова новизна дослідження: обґрунтовано критерії й показники сформованості мовленнєвого розвитку в старших дошкільників.

Практичне значення дослідження: матеріали дослідження, методика визначення мовленнєвого розвитку в дітей старшого дошкільного віку, розроблені методичні рекомендації можуть бути використані у педагогічній практиці роботи закладів дошкільної освіти, освітньому процесі педагогічних училищ та закладів вищої освіти, у післядипломній підготовці та перепідготовці педагогічних кадрів.

Структура роботи: робота складається зі вступу, двох розділів, висновків, додатків, списку використаної літератури.

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНИЙ АСПЕКТ ПИТАННЯ ВИКОРИСТАННЯ ІГРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ЗАКЛАДАХ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

1.1. Особливості гри як засобу мовленнєвого розвитку дітей старшого дошкільного віку

Перші сім років дитина проходить великий і складний шлях розвитку. Це яскраво позначається на іграх, які з часом стають багатшими за змістом, складніше за організацією, різноманітніше за характером.

Вивчення дитячих ігор дозволяє виявити закономірності їхнього розвитку, формування у них мислення, уяви, моральних якостей, кількісних навичок, творчих здібностей. Водночас у грі виявляються індивідуальні особливості дітей, різні інтереси, характери.

Гра є складним соціокультурним феноменом, якому присвячено велика кількість філософсько-культурологічних, психологічних і педагогічних досліджень. Одним з перших розглянув гру з наукової точки зору Ф. Шиллер у XVIII ст. і визначив її як прояв естетичного і духовного життя людини [31]. На його думку, гра дозволяє пізнати прекрасне, піднімаючись над щоденною рутинною оскільки не має утилітарної мети і здійснюється за бажанням, а не потребою чи примусом. На думку Г. Спенсера, гра є наслідком надміру енергії в організмі та призначена для її витрати. Він зауважив подібність між грою дитинчат тварин і людських дітей та започаткував біологічну теорію ігор. За нею гра є безцільною діяльністю заради себе самої та вивільняє надлишок енергії. С. Голл відстоював думку, що гра є проявом віджилих видів діяльності. Наприклад, діти граються із саморобними луками, повторюючи поведінку первісних людей. Завдяки грі застарілі інстинкти ослаблюються перед тим як зникнути. Згідно з дослідженнями К. Гросса, навпаки, ігри слугують для тренування фізичних і розумових можливостей. На його думку, гра виникає як наслідок недорозвиненості початкового пристосування до навколишнього

середовища. У дитинчат тварин і людських дітей через гру виробляються механізми адаптації, тренуються органи руху і чуттів, розвивається спостережливість і увага. Таким чином, гра є підготовкою до боротьби за життя. Іншої точки зору на гру дотримується Д. Ельконін. У своїй класичній праці «Психологія гри» він, аналізуючи походження гри, доводить, що вона з'являється в історії людства тільки тоді, коли включення дитини в трудову діяльність відсунулося в часі [62, с. 425]. Ускладнення знарядь праці, трудової діяльності в цілому, світу людських відносин призвело до того, що для їх освоєння знадобився більш тривалий період, який і став періодом гри. Так виник новий етап у розвитку дитини – дошкільне дитинство. У логіці таких міркувань очевидно, що саме соціальні зміни, а не біологічні, інстинктивні сили, стали причиною виникнення і розвитку гри [31].

Одним із перших філософів, що пробували знайти означення слова *гра*, був Л. Вітгенштайн. У «Філософських дослідженнях» [32] він зазначив, що жоден з елементів гри, таких як грайливість, правила, змагання, не можуть адекватно визначити, що таке гра. Виходячи з цього він вирішив, що люди називають іграми дуже широке коло видів діяльності, спільною рисою яких є те, що між ними існує родинна подоба. Але слово Вітгенштайна не стало вирішальним, і сьогодні чимало філософів, таких як Т. Гурка, вважає, що Вітгенштайн помилявся [31].

Французький соціолог Р. Кайюа у книзі «Les jeux et les hommes» (Ігри та люди) визначив гру як діяльність, що обов'язково має наступні властивості [31]:

- *радість*: діяльність приваблює своїм легким характером;
- *відмежованість*: час і місце гри чітко визначені;
- *невизначеність*: результат діяльності неможливо передбачити;
- *непродуктивність*: участь у грі не має жодних корисних наслідків;
- *правила*: така діяльність має правила, відмінні від буденного життя;
- *вигаданість*: супроводжується усвідомленням іншої реальності.

Властиву людині здатність гратися та грати в ігри вивчало багато психологів, серед яких М. Кляйн, Ж. Піаже, В. Джеймс, З. Фрейд, К. Юнг, Л. Виготський, А. Леонтьєв, В. Дружинін та інші. З психологічної точки зору гра особливо важлива в ранньому віці, коли формується психіка дитини, її характер. Дитяча гра не тільки допомагає дитині розвиватися фізично, а й розумово та соціально [20, с. 322]. У грі, наслідуючи діяльність дорослих, діти оволодівають найпростішими трудовими навичками і всім тим, що чекає їх у дорослому житті. Також, на думку більшості дослідників [3, с. 95; 18, с. 36; 20, с. 325; 47, с. 23], ігри виконують тренувальну функцію в онтогенезі. Так, А. Леонтьєв у роботі «Психологічні основи дошкільної гри» [49, с. 34] стверджує, що «у ході діяльності дитини виникає суперечність між бурхливим розвитком у нього потреби у дії з предметами, з одного боку, і розвитком здійснювати цю дію – з іншого. Дитина хоче сама керувати автомобілем, вона сама хоче гребти на човні, але не може здійснити цю дію тому, що не володіє і не може оволодіти тими операціями, які потрібні для дії з реальними предметами... це протиріччя ... може вирішитися у дитини тільки в одному типі діяльності, а саме в ігровій діяльності, у грі ... » [49, с. 93].

Існує й інша точка зору на функцію гри в житті людей. Наприклад, А. Запорожець вважає, що основна функція інтелекту – це створення прогностичних моделей, побудова можливих варіантів майбутнього [40, с.18]. Тоді гра (створення ймовірних світів і дії з ними) – це один із проявів інтелекту, його невід’ємна властивість. Це властивість не залежить від віку, просто «породження моделей світу» інакше називається – мистецтвом, філософією. І чим інтелектуальніша людина, тим більше вона повинна бути схильною до гри.

Л. Виготський ще в 20-х роках минулого століття звернув увагу на зміну змісту і динаміки дитячої гри. Одна з глав його книги «Педагогічна психологія» містить дослідження педагогічного значення гри [59, с. 291]. «... Уже давно виявлено, – пише Л. Виготський, – що гра не представляє з себе чогось випадкового, вона незмінно виникає на всіх стадіях культурного життя в найрізноманітніших народів і представляє фатальну і природну особливість

людської природи. Ігри організують вищі форми поведінки, бувають пов'язані з роздільною здатністю досить складних завдань поведінки, вимагають від гри напруги, кмітливості і винахідливості, спільної комбінованої дії самих різних здібностей і сил» [21, с. 75].

Польський дослідник С. Шуман відзначає, що гра – характерна і своєрідна форма активності дитини, завдяки якій вона вчиться і набуває досвіду. С. Шуман звернув увагу на той факт, що гра спонукає в дитині найвищі емоційні переживання і активізує його найглибшим чином. Згідно Шуману, гру можна сприймати як процес розвитку, спрямований своєрідним чином на формування спостережливості, уяви, понять і навичок [31].

Отже, гра настільки багатофункціональна, оригінальна, унікальна, її кордони настільки великі і прозорі, що дати їй якесь чітке, лаконічне визначення неможливо. Багато визначень поняття «гра», якими володіє наука, неточні, неповні, іноді й просто невірні. З цього приводу нідерландський філософ культури Й. Хейзінг так дивиться на цю проблему: «Мабуть, можна було б прийняти одне за іншим всі перераховані тлумачення гри, не впадаючи при цьому в обтяжливу плутанину понять. Звідси випливає, що всі ці трактування гри вірні лише частково. Якщо хоч одне з них було вичерпним, воно виключило б всі інші або, як вищу єдність охоплювало їх і вбирало в себе» [31].

Найбільш загальне визначення гри віднаходимо у Великому енциклопедичному словнику: «Гра, вид непродуктивної діяльності, мотив якої полягає не в її результатах, а в самому процесі» [4, с. 50]. У «Великому тлумачному словнику сучасної української мови» поняття «гра» трактується як дія за значенням грати; заняття дітей, підпорядковане сукупності правил, прийомів або основане на певних умовах заняття, що є розвагою [16, с. 68].

У педагогічній науці «гра» трактується як вид діяльності в умовах ситуацій, спрямованих на відтворення і засвоєння суспільного досвіду, в якому складається й удосконалюється самоврядування поведінням [30, с. 88].

У педагогічній психології поняття «гра» розглядається як конкретний прояв індивідуальної і колективної ігрової діяльності дитини, яка має конкретно історичний, багатовидовий, креативний та багатофункціональний характер [32].

Будемо вважати, що гра – це одна з форм навчання, коли в процесі гри діти отримують ті знання та удосконалюють ті уміння і навички, які в майбутньому будуть задіяні в житті.

У дошкільному віці гра є провідною діяльністю дитини, засобом її всебічного розвитку, важливим методом виховання. Гра – чи не єдиний вид діяльності, спрямований на розвиток не окремих здібностей дитини, а здібності до творчості в цілому. Гру називають «супутником дитинства», хоч у житті граються не тільки діти, а й дорослі. Дитяча гра – це діяльність, спрямована на орієнтування в предметній і соціальній дійсності, в якій дитина відображає враження від їх пізнання. Мати дитинство – це передусім мати право на розвиток власної ігрової діяльності, яка є важливою складовою дитячої субкультури. Водночас гра є могутнім виховним засобом, у ній за словами К. Ушинського, реалізується потреба людської природи [65, с. 117].

Гра дарує щохвилину радість, задовольняє актуальні невідкладні потреби, а ще – спрямована в майбутнє, бо під час гри у дітей формуються чи закріплюються властивості, вміння, здібності, необхідні їм для виконання соціальних, професійних, творчих функцій у майбутньому. І скрізь, де є гра, панує здоров'я, радість дитячого життя.

Сутність гри полягає у вирішенні пізнавальних завдань, поставлених в цікавій формі [32]. Саме вирішення пізнавальної задачі пов'язано з розумовою напругою, з подоланням труднощів, що привчає дитину до розумової праці. Одночасно розвивається логічне мислення дітей. Засвоюючи або уточнюючи в дидактичній грі той або інший програмний матеріал, діти вчаться спостерігати, порівнювати, класифікувати предмети по тих або інших ознаках; вправляти пам'ять, увагу; вчаться застосовувати чітку і точну термінологію, зв'язно

розказувати; описувати предмет, називати його дії і якості; проявляють кмітливість, винахідливість.

Більшість ігор відрізняються такими рисами [36, с. 579]:

– вільна розвиваюча діяльність, що вживається лише за бажанням дитини, заради задоволення від самого процесу діяльності, а не лише від результату (процедурне задоволення);

– творчий, значною мірою імпровізаційний, активний характер цієї діяльності («поле творчості»);

– емоційна піднесеність діяльності, суперництво, змагальність, конкуренція («емоційне напруження»); наявність прямих або непрямих правил, що відображають зміст гри, логічну та тимчасову послідовність її розвитку.

На думку С. Шмакова, як феномен педагогічної культури гра виконує такі важливі функції [36, с. 570]:

– функція соціалізації (гра – є сильним засобом включення дитини в систему суспільних відносин, засвоєння ним багатств культури);

– функція міжнаціональної комунікації (гра дозволяє дитині засвоювати загальнолюдські цінності, культуру представників різних національностей, оскільки «ігри національні і в той же час інтернаціональні, міжнаціональні, загальнолюдські»);

– функція самореалізації дитини у грі як «полігоні людської практики», гра дозволяє, з одного боку, побудувати і перевірити проект зняття конкретних життєвих труднощів у практиці дитини, з іншого – виявити недоліки досвіду;

– комунікативна функція гри яскраво ілюструє той факт, що гра – діяльність комунікативна, що дозволяє дитині ввійти в реальний контекст складних людських комунікацій; діагностична функція гри надає можливість вихователеві діагностувати різні прояви дитини (інтелектуальні, творчі, емоційні та ін.) У той же час гра – «поле самовираження», в якому дитина перевіряє свої сили, можливість у вільних діях, самовиражає і самостверджує себе;

– терапевтична функція гри полягає у використанні гри як засобу подолання різних труднощів, що виникають у дитини в поведінці, спілкуванні, навчанні;

– функція корекції – є внесенням позитивних змін, доповнень до структури особистісних показників дошкільника. У грі цей процес відбувається природно, м'яко. Крім зазначеного, необхідно наголосити і про виховну роль гри.

Гра обов'язково здійснюється у формі ігрової діяльності. В Українському педагогічному словнику «ігрова діяльність» пояснюється як різновид активної діяльності дітей, у процесі якої вони оволодівають суспільними функціями, відносинами та рідною мовою як засобом спілкування між людьми [30, с. 50].

Тобто це динамічна система взаємодії дитини з навколишнім середовищем, у процесі якої відбувається його пізнання, засвоєння культурно-історичного досвіду та формування дитячої особистості [37, с. 25].

Гра є найприроднішою і найпривабливішою діяльністю для старших дошкільників. Саме в іграх розпочинається невимушене спілкування дитини з колективом дітей, взаєморозуміння між вихователем і дитиною [61, с. 14]. У процесі гри в дітей виробляється звичка зосереджуватися, працювати вдумливо, самостійно, розвивається увага, пам'ять, бажання вчитися. Задовольняючи свою природну невсипущу потребу в діяльності, в процесі гри дитина «добудовує» в уяві все, що недоступне їй в навколишній дійсності, у захопленні не помічає, що вчиться – пізнає нове, запам'ятовує, орієнтується в різних ситуаціях, поглиблює раніше набутий досвід, порівнює запас уявлень, понять, розвиває фантазію. У грі найповніше проявляються індивідуальні особливості, інтелектуальні можливості, нахили, здібності дітей. Гра – це творчість, гра – праця [19, с. 12]. Гра належить до традиційних і визнаних методів навчання і виховання дошкільників. Цінність цього методу полягає в тому, що в ігровій діяльності освітня, розвиваюча й виховна функція діють в тісному взаємозв'язку. Гра як метод навчання організовує, розвиває дітей, розширює їхні пізнавальні можливості, виховує особистість. Задовольняючи дитячу

допитливість, залучити їх до активного пізнання оточуючого світу, оволодіти способами пізнання зв'язків між предметами та явищами допоможе гра.

Гра є самостійною діяльністю дошкільників, яка поступово перетворюється у засіб виховання і дає змогу використати її для розв'язання відповідних завдань [4, с. 74].

Ігрова діяльність є складним системним утворенням, структура якого охоплює мотиваційно-цільовий, змістовий, процесуально-операційний, контрольний та оцінний та результативний компоненти. Щоб ігрова діяльність на занятті проходила ефективно і давала бажані результати, необхідно нею керувати, забезпечивши виконання таких вимог [30, с. 53]:

- готовність дітей до участі в грі (кожна дитина повинна засвоїти правила гри, чітко усвідомити її мету, кінцевий результат, послідовність дій, мати потрібний запас знань для участі у грі);

- забезпечення кожної дитини необхідним дидактичним матеріалом;

- чітка постановка завдання гри;

- пояснення гри (зрозуміле, чітке); складну гру слід проводити поетапно, поки діти не засвоять окремих дій, а далі можна пропонувати всю гру і різні її варіанти;

- дії дітей слід контролювати, своєчасно виправляти і спрямовувати, оцінювати; не можна допускати приниження гідності дитини (образливі порівняння, оцінка за поразку в грі, глузування тощо).

Отже, гра – це одна з форм навчання, коли в процесі гри діти отримують ті знання та удосконалюють ті уміння і навички, які в майбутньому будуть задіяні в житті. Сутність гри полягає у вирішенні пізнавальних завдань, поставлених в цікавій формі. Гра виконує функції соціалізації, міжнаціональної комунікації, самореалізації дитини у грі, комунікативну, терапевтичну, корекції.

Ігрова діяльність – різновид активної діяльності дітей, у процесі якої вони оволодівають суспільними функціями, відносинами та рідною мовою як засобом спілкування між людьми. Ігрова діяльність є складним системним

утворенням, структура якого охоплює мотиваційно-цільовий, змістовий, процесуально-операційний, контрольньо-оцінний та результативний компоненти. Щоб ігрова діяльність на занятті проходила ефективно і давала бажані результати, необхідно нею керувати, забезпечивши виконання певних вимог.

Класифікація ігор

У історичному аспекті: педагоги минулого Ю. Аркін, Л. Артемова, К. Гарвей, К. Грос, Д. Ельконін, О. Леонт'єв, П. Лесгафт, Н. Луцан, С. Новосолова, Ж. Піаже, О. Сорокіна, Ф. Фребель, В. Штерн, О. Леонт'єв класифікують ігри за критерієм їх походження.

Класифікація, що була запропонована Ю. Аркіним, ілюструє етапи розвитку гри. Автор розглядає ігри від малочисельних до багаточисельних; від нестійких угруповань до стійких; від безсюжетних до сюжетних; від відображення подій особистого життя до відображення подій суспільного життя [3, с. 305-306].

Розроблена Д. Ельконіним класифікація подає тільки сюжетно-рольові ігри, виокремлюючи ігри з правилами. Це ігри на сюжетні та побутові теми; ігри з виробничим сюжетом; ігри з суспільно-політичним сюжетом. У свою чергу, ігри з правилами поділяються на: наслідувально-процесуальні; ігри-драматизації; сюжетні ігри з нескладними правилами; ігри з правилами без сюжету; спортивні ігри [37, с. 15-18].

Характеристику видів ігор за їх педагогічним значенням ми знаходимо в німецького психолога К. Гроса: рухливі, розумові, сенсорні, інтелектуальні ігри. Вправи волі віднесені К. Гросом до «ігор звичайних функцій». Другу групу ігор, за його класифікацією, складають «ігри спеціальних функцій». Означені ігри – це, по суті, вправи з метою вдосконалення інстинктів, необхідних для застосування у різних сферах життя (суспільного, сімейного) [31].

Німецький психолог В. Штерн поділяє ігри на два види: індивідуальні і соціальні. Він вважає, що зовнішній фактор соціального оточення дає лише

матеріал для гри, вибір якого визначається інстинктивно.

Швейцарський психолог Ж. Піаже пропонує таку класифікацію [31]:

- ігри-вправи, що виникають у перші місяці життя дитини;
- символічні ігри – найпоширеніші у віці з двох до чотирьох років;
- гри з правилами, що спостерігаються найчастіше у дітей від семи до дванадцяти років.

Сучасний американський дослідник К. Гарвей виокремлює такі види ігор:

- ігри з рухами і взаємодією, що найбільш яскраво відображають надлишок енергії та емоційний настрій дітей;
- ігри з предметами, що починаються з маніпуляції, далі – практика і тренування до повного вдосконалення;
- мовленнєві ігри – створення дітьми римованих творів, які не мають точного смислового змісту (пісні, лічилки, приказки, жарти тощо);
- ігри із соціальним матеріалом («драматичні» або «тематичні»);
- ігри з правилами;
- ритуальні ігри, засновані на рухах, ігрових предметах, мовні ігри [51, с. 46-47].

Найбільш відомою класифікацією дитячих ігор у зарубіжній дошкільній педагогіці є класифікація Ф. Фребеля, в основу якої покладено вплив ігор на психічний розвиток дітей (розумовий, сенсорний, фізичний). Автор виокремлює розумові, сенсорні, рухливі ігри [36, с. 556]. Ним було розроблено для розумових і сенсорних ігор унікальний дидактичний матеріал «Дари», який і сьогодні використовується у закладах дошкільної освіти у багатьох країнах світу. У вітчизняній дошкільній педагогіці склалася класифікація дитячих ігор, що базується на самостійності і творчості дітей у грі. Першим до класифікації дитячих ігор за таким принципом підійшов П. Лесгафт. Він вважав, що дошкільний вік – це період імітації нових вражень і їх осмислення шляхом розумової подачі. Прагнення дитини в перші 6-7 років життя до відображення і осмислення вражень від навколишнього життя задовольняється в іграх, які за змістом імітаційні (наслідувальні), а за організацією – самостійні, без зайвої

регламентації з боку дорослих. У шкільні роки діти охоче грають у спеціально створені ігри, у яких діяльність регламентується за змістом і нормою [57, с. 105]. Отже, П. Лесгафт поділив дитячі ігри на дві групи: імітаційні (наслідувальні) і рухливі (ігри з правилами).

На сучасному етапі класифікація дитячих ігор була розроблена С. Новосоловою. У її основі лежить уявлення про те, за чиєю ініціативою виникають ігри (дитини чи дорослого). Автор виокремлює три групи ігор.

- Ігри, що виникають за ініціативою дітей – самостійні ігри: гра-експеримент; самостійні сюжетні ігри: сюжетно-відображувальні, сюжетно-рольові, режисерські, театралізовані.
- Ігри, що виникають за ініціативою дорослих: навчальні ігри: ігри-забави, ігри-розваги, інтелектуальні, святково-карнавальні, театральнопостановчі.
- Ігри, витоки яких ідуть від історично складених традицій етносу (народні), що можуть виникнути за ініціативою як дорослих, так і старших дітей: традиційні або народні (історично вони лежать в основі багатьох ігор, що належать до навчальних та ігор на дозвіллі) [57, с. 107].

Аналіз сучасних педагогічних досліджень з ігрової діяльності дітей (Л. Артемова, А. Бондаренко, Г. Григоренко, Р. Жуковська, С. Новосолова, Ю. Косенко, Т. Маркова, Д. Менджерицька, Н. Михайленко, Г. Швайко, Л. Шейко та ін.) дають можливість згрупувати їх таким чином (див. табл. 1.1.1.).

Таблиця 1.1.1.

Сучасна класифікація дитячих ігор

Критерій класифікації	Види ігор
За метою і формою	Навчальні, розважальні, рухливі, ігри-забави, ігри-небувальщини, ігри-заняття, музично-дидактичні, хороводні, народні, етнографічні, ігри з правилами.

За змістом	Сюжетно-рольові, ігри-драматизації, ігри за літературними сюжетами, режисерські, мовленнєві, театралізовані, спортивні, дидактичні.
За матеріалом	Ігри на наочній основі (з предметами, іграшками, картинками, музичним інструментом, лото, доміно, настільно-друковані тощо), словесні, вербальні.
За способом організації	Колективні, групові, індивідуальні, парні, ініціативні, самостійні, стимульовані, творчі.

За метою і формою: навчальні, розважальні, рухливі, ігри-забави, ігри-небувальщини, ігри-заняття, музично-дидактичні, хороводні, народні, етнографічні, ігри з правилами.

За змістом: сюжетно-рольові, ігри-драматизації, ігри за літературними сюжетами, режисерські, мовленнєві, театралізовані, спортивні, дидактичні. За використанням дидактичного матеріалу: ігри на наочній основі (ігри з предметами, іграшками, картинками, музичними інструментами, лото, доміно, настільно-друковані ігри тощо), словесні і вербальні ігри.

За способом організації: колективні, групові, індивідуальні, парні, ініціативні, самостійні, стимульовані, творчі.

У середині кожного виду вчені виокремлюють ще різні підвиди і групи ігор, розглядають їх структуру, прийоми організації. Так, народні ігри ми поділяємо ще на шість груп. Кожна група ігор виконує певні функції та ознаки, має свої специфічні виховні, дидактичні та розвивальні завдання. Водночас усі народні ігри супроводжуються образною народною мовою, усім їм притаманний певний текст [47, с. 43].

Першу групу становлять сюжетні народні ігри з елементами драматизації [50, с. 23-24]. Усі вони мають казкові сюжети, супроводжуються яскравим, образним, виразним мовленням. Це такі ігри, як «Ходить гарбуз по городу», «Коза», «Редька», «А подай, бабусю, бичка» тощо.

Другу групу об'єднують різноманітні народні рухливі ігри з текстом. У середині цієї групи виокремлено декілька підгруп. Першу підгрупу складають ігри з поетичним або імпровізованим текстом («Ірву, ірву горішечки», «Квочка», «Бочечка», «Зайчик і Бурчик» тощо). Їх мета – розвиток мовлення, рухової та моторної активності дітей. Ігри зі словесним текстом розкривають дітям красу, образність і багатство рідної мови. Значення цих ігор полягає у розвитку активного, виразного мовлення дітей, слухової уваги, швидкої реакції на слово, сміливості та творчих здібностей дітей. Водночас вони розвивають дітей фізично, виховують самостійність, спритність, відважність тощо.

Друга підгрупа – це ігри і з заплющеними очима (ігри-піжмурки). Мета – розвивати вміння зосереджувати увагу на звук, орієнтуватись у просторі, впізнавати голос товариша. Вони сприяють розвитку мовленнєвого слуху, сенсорних процесів, а також таких важливих якостей, як швидкість, витривалість тощо. Швидка зміна обставин під час гри привчає дитину користуватися своїми рухами відповідно до тієї чи тієї ситуації. Усе це позитивно впливає на вдосконалення рухових навичок.

Народні словесні ігри, в середині означеної групи є також три підгрупи. Першу підгрупу складають ігри на розвиток довільної уваги («Заборонене слово», «Птахи» тощо). Мета – розвивати довільну увагу дітей та логічне мислення. Вони сприяють розвитку пам'яті в дітей, розвивають швидкість мислення, мовленнєву активність, уточнюють знання дітей про предмети і явища, сприяють розвитку винахідливості й кмітливості.

Другу підгрупу складають ігри на розвиток фонематичного слуху («У волосянку», «Чув дзвін?», «У садочку на горбочку», «Що почув, скажи» тощо). Мета – розвивати фонематичний слух дітей, інтонаційну виразність мовлення, мовленнєве дихання, орієнтування в обмеженому просторі.

Третю підгрупу становлять ігри-смішинки і мовчанки («Іди додому на зелену соломку», «Сміх», «Зайчику, зайчику, де ти був?», «Зіпсований телефон» тощо). Мета – сприяти створенню позитивного, емоційного настрою у дітей, виховувати такі якості, як витримку, самовладання. Вони сприяють розвитку

мовленнєвої активності дітей, розвивають образне мовлення, вправляють в умінні вести діалог, добирати необхідні слова для гри.

Наступна група – це ігри з іграшками (ігри з народними саморобними, дерев'яними, солом'яними та глиняними іграшками). Мета – збагатити знання дітей елементами етнографії, познайомити з різноманітними предметами національної атрибутики. Ігри цієї групи сприяють формуванню пізнавальних інтересів до трудової діяльності народу, побуту, взаємин українців, збагачують словник та стимулюють розмовне мовлення.

Музичні ігри, з такими підгрупами: а) сюжетні рухливі ігри з піснями («Лис», «Горобейко», «Бобер» тощо). Мета – вчити дітей передавати за допомогою голосу характер музики (динаміку, темп) [58, с. 200]. Різноманітні рухові дії тісно пов'язані з емоційними проявами дітей. Означені ігри стимулюють творчу самостійність, навчають відчувати мелодійність мовлення, сприяють розвитку мовлення; б) хороводні ігри «інсценівки» («Грушка», «Подоланочка», «Літала сорокапо зеленім гаю» тощо). Мета – навчити дітей цілісно сприймати в єдності музику і рухи. У хороводних іграх текст гри побудований на пісні. Мовлення, мелодія, міміка, танцювальні рухи й драматичні дії між собою тісно поєднуються. У них інсценується усе те, що співається. Ігри цього типу особливо привабливі для дітей, оскільки в них створюються можливості для прояву творчості, активності для кожного учасника [7, с. 25].

Наступна група – ігри-розваги («Варена риба», «Свинка», «У нещасного ополоника» тощо). Мета – сприяти піднесенню емоційного настрою дітей. Вони цінні тим, що сприяють розвитку емоційного відчуття, формуванню рис національного характеру, прищепленню таких споконвічних чеснот, як працелюбність, пісенність, м'який гумор, воля та інтелект. Остання група – ігри-забави («Птиці», «Кицька», «Два півники» тощо). Мета – стимулювати активність дітей при підготовці до гри та брати участь в іграх-забавах. Вони розвивають кмітливість, творчість, сприяють розвитку виразного мовлення дітей, зокрема інтонації [47, с. 52] (таблиця 1.1.2.).

Таблиця 1.1.2.

Класифікація українських народних ігор

Види ігор	Мета гри
Ігри з елементами драматизації («Ходить гарбуз по городу», «Коза», «Редька» тощо)	розвиток діалогічного мовлення.
Рухливі ігри з текстом («Квочка», «Ірву горішечки», «Зайчик і Бурчик» тощо)	збагачення словника образними виразами.
Словесні народні ігри («Заборонене слово», «Птахи», «Зіпсований телефон», «Зайчику, зайчику, де ти був?» тощо)	розвиток мовленнєвого слуху та активності, збагачення і уточнення словника.
Ігри на розвиток фонематичного слуху («Що почув?», «Чув дзвін?», «У волосянку» тощо)	розвиток фонематичного і мовленнєвого слуху.
Народні ігри з іграшками («Сопілочка», «Дзвіночки», «Гойдалки» тощо)	збагачення словника дітей етнолексикою; розвиток розмовного мовлення.
Музичні народні ігри («Подоляночка», «Літала сорока», «А ми просо сіяли» тощо)	розвиток інтонаційних засобів виразності; діалогічного і образного мовлення.
Ігри-розваги («Варена рибка», «Свинка» тощо)	розвиток почуття гумору, мовленнєвої активності.
Ігри-забави («Два півники», «Кицька», «Птиці» тощо)	розвиток інтонаційних засобів виразності, образного мовлення.

Найбільш повно досліджено і розроблено в дошкільній педагогіці дидактичні ігри (Л. Артемова, Л. Венгер, З. Михайлова, С. Новосьолова, О. Сорокіна, О. Усова, О. Янківська та ін.). Дидактична гра – це навчальна гра, вона використовується в освітньому процесі закладу дошкільної освіти для закріплення і уточнення знань дітей про довкілля. Учені визначають дидактичну гру як єдину систему впливів, спрямовану на формування у дитини потреби у знаннях, активного інтересу до того, що може стати їх новим джерелом, а також на формування більш досконалих пізнавальних навичок і вмінь – сенсорних, інтелектуальних, мнемічних тощо [5, с. 44].

Особливістю дидактичних ігор є те, що вони спеціально створюються і розробляються дорослими з різною педагогічною метою: сенсорного виховання, мовленнєвого розвитку, ознайомлення з довкіллям, з елементарними математичними уявленнями тощо. Дидактичні ігри можуть супроводжуватись наочним матеріалом (іграшки, предмети, речі, картинки тощо) або будуватись тільки на словесній основі. У практиці дошкільної освіти дидактична гра визначається як ігровий метод навчання.

Дидактична гра як ігровий метод навчання розглядається у двох видах: дидактична гра у власному розумінні слова та гра-заняття (гра-вправа). Перший вид ґрунтується на автодидактизмі та самоорганізації дітей. У другому випадку провідна роль належить вихователю, який організовує ігри-заняття, використовуючи різноманітні ігрові прийоми [5, с. 13].

У дидактичній грі як формі навчання закладено одночасно два завдання: навчальне (пізнавальне) та ігрове (розважальне). Відповідно до цього вихователь водночас навчає дітей і грає разом з ними, а діти, граючись, навчаються [8, с. 10-11]. Пізнавальний зміст навчання виражається у певних дидактичних завданнях, що мають на меті, наприклад, сенсорне виховання і мовленнєвий розвиток дітей. Дидактичні завдання ставляться перед дітьми не безпосередньо, як на занятті, а тісно пов'язуються з ігровими завданнями та ігровою дією. Дидактична мета, прихована в ігровому завданні, стає непомітною для дитини, і засвоєння пізнавального змісту відбувається

ненавмисно, у процесі цікавих для дитини ігрових дій (ховання і пошуку, загадування і відгадування, елементів змагання у досягненні ігрового результату тощо). Основним стимулом, мотивом виконання дидактичного завдання стає не пряма вказівка вихователя і бажання дітей навчитись, а природне прагнення до гри, бажання досягти ігрової мети, виграти. Саме це спонукає дітей до розумової активності, як того вимагають умови і правила гри (краще сприймати довілля, уважніше вслуховуватися, швидше орієнтуватися на потрібну властивість, добирати і групувати предмети тощо) [4, с. 31].

Високо оцінювала дидактичну гру як метод навчання О. Усова. Вона відзначала, що дидактичні ігри, ігрові заняття і прийоми дають можливість вихователю піднести рівень сприймання дітьми навчального матеріалу, урізноманітнюють освітню діяльність, вносять до неї елемент цікавості [66, с. 101]. Дидактична гра як самостійна ігрова діяльність відбувається лише за умови доступності дидактичних завдань, наявності інтересу дітей до гри, засвоєння правил та ігрових дій, а це, у свою чергу, залежить від рівня ігрового досвіду. У самостійних іграх діти мають можливість застосовувати свої знання про предмети і явища довілля у практичній діяльності.

Зазначимо, що значний внесок у розробку системи дидактичних ігор зробили такі вчені, як В. Аванесова, Ф. Блехер, Л. Венгер, З. Михайлова, С. Новосьолова, О. Сорокіна та ін. Так, Є. Тихеева розробила систему дидактичних ігор з лялькою, описала, якою повинна бути дидактично обладнана лялька [36, с. 556]. Автор описала і настільно-друковані ігри для малят. Розробка системи дидактичних ігор для математичного розвитку дитини належить Ф. Блехер. Дослідження, проведені під керівництвом Л. Венгера, присвячені розробці дидактичних ігор і вправ для сенсорного виховання дітей дошкільного віку [36, с. 556].

Дидактична гра має структуру, що вирізняє її від інших видів діяльності. Основними елементами дидактичної гри, що надають їй форму навчання і гри водночас, є: дидактичні та ігрові завдання, ігровий задум, правила, ігрові дії, результат. У кожній дидактичній грі є своє освітнє завдання, що відрізняє одну

гру від іншої. Дидактичні завдання гри визначаються метою навчального і виховного впливу з боку вихователя. Це можуть бути такі завдання: розвиток мовленнєвого спілкування, розвиток мовленнєвого апарату, зв'язного мовлення, закріплення звуковимови, уточнення і розширення словникового запасу тощо [24, с. 45]. Наявність дидактичного завдання (або декількох завдань) підкреслює спрямованість навчального змісту гри на процеси пізнавальної діяльності дітей. Ігрове завдання виконується дітьми у процесі ігрової діяльності, викликає їхній інтерес, активність, бажання і потребу розв'язати його. Ігрові завдання, як і дидактичні, можуть бути найрізноманітнішими: так, у грі в лото завдання полягає у тому, щоб першому закрити всі клітинки великої картки; у грі з пірамідкою – зібрати її так, щоб ребро становило рівну лінію, у грі «Чарівна торбинка» дитина повинна навіпацки визначити предмети і назвати їх [11, с. 105]. У дидактичних та ігрових завданнях відображається взаємозв'язок навчання і гри. Ігрові завдання пов'язані з ігровим задумом, який реалізується через уявлювану ситуацію [15, с. 39]. Кожна дидактична гра має правила, обумовлені її змістом та ігровим задумом. Вони визначають характер і спосіб дій дитини, організовують і спрямовують її стосунки з іншими дітьми, дають можливість навчитися керувати своєю поведінкою. Дотримання правил вимагає від дитини певних вольових зусиль, уміння поводитися з іншими дітьми, долати негативні емоції через невдалий результат тощо. Правила, що використовуються у дидактичній грі, виступають критерієм правильності ігрових дій, їх оцінки.

Основу дидактичної гри складають ігрові дії, без яких неможлива гра, ігрові дії є «канвою» сюжету гри [5, с. 34]. У процесі гри увага дитини спрямована на розгортання ігрової дії, а захопленість ігровою ситуацією дає змогу мимовільно розв'язати дидактичне завдання. Ігрові дії можуть бути найрізноманітніші: діти імітують голоси птахів і тварин, інтонаційно відтворюють мовленнєві висловлювання, змагаються, порівнюють, відшуковують, загадують, відгадують, купують, лікують тощо. Дидактична гра має конкретний результат, наприклад, відгадування загадок, виконання ігрових

дій і завдань, що сприймається дитиною як успіх, від якого дитина одержує задоволення. Для вихователя результат гри завжди є показником засвоєння знань, успіхів дітей у мовленнєво-ігровій діяльності. Ігровий задум, ігрові дії та правила тісно пов'язані між собою: задум визначає характер ігрових дій, а наявність правил допомагає їх здійснити і розв'язати ігрове завдання. Відсутність хоча б одного з цих компонентів робить гру неможливою.

Дидактичні ігри досить різноманітні. Їх класифікують за різними критеріями: за навчальним змістом (Л. Артемова, О. Сорокіна, О. Усова); за пізнавальною діяльністю (Л. Венгер, С. Новосьолова); за ігровим задумом, завданнями й ігровими діями (Д. Ельконін, А. Матусик, О. Янківська та ін.); за взаємовідносинами дітей і вихователя (Р. Жуковська, Д. Менджерницька та ін.). Крім того, дидактичні ігри ще класифікують за наявністю у їх змісті дидактичного матеріалу, наочного чи словесного (А. Бондаренко, Л. Венгер, О. Сорокіна, Г. Швайко та ін.). Це велика група дидактичних ігор з предметами, природним матеріалом, іграшками, речами, картинками, музичними інструментами, настільно-друковані ігри. І друга група – ігри без наочного супроводу – словесні, мовленнєві ігри [4, с. 118-119].

Велика група дидактичних ігор спрямована на розвиток сенсорики дітей і збагачення їхнього словника, в яких задіяно сенсорно-дидактичний матеріал (геометричні фігури, піраміди, башти, мозаїка тощо). Л. Артемова запропонувала таку класифікацію дидактичних ігор за характером ігрових дій [5, с. 55-57]:

- ігри-доручення, що побудовані на інтересі дітей до дій з іграшками і предметами: добирати, складати, роз'єднувати, з'єднувати, нанизувати тощо;
- ігри з відшукуванням предметів передбачають несподівану появу і зникнення предметів, що викликає інтерес дітей;
- ігри з відгадуванням загадок приваблюють невідомістю: «Впізнай», «Відгадай», «Що змінилось?»;

- сюжетно-рольові дидактичні ігри, в яких ігрові дії полягають у зображенні різних життєвих ситуацій, у виконанні ролей (покупця, продавця, вовка, гусей тощо);
- ігри у фанти або в заборонений «штрафний» предмет (картинку), пов'язані з цікавими ігровими моментами – скинути картку, утриматися, не сказати забороненого слова тощо.

Дидактичні ігри з наочним супроводом широко використовуються у народній педагогіці. Вони мають яскраво виражений пізнавальний характер. Задля цього народ використовував два види іграшок: сюжетні (ляльки, предмети побуту, овочі тощо) і безсюжетні (кулі, циліндри, пірамідки тощо). Перші – мають яскраво виражений сюжетний зміст, і їх використання наближається до сюжетно-рольових ігор. Безсюжетні використовуються для закріплення знань про властивості та якості предметів: розмір, кількість, колір, форму. В іграх з предметами розв'язуються завдання на ознайомлення з їх властивостями та ознаками, порівняння, класифікацію, встановлення послідовності у вирішенні завдань. Діти визначають предмет за однією ознакою, об'єднують предмети за цією ознакою (кольором, формою, призначенням тощо), що сприяє розвитку логічного мислення; виконують завдання на усвідомлене запам'ятовування кількості та розташування предметів, знаходження відсутньої іграшки тощо. У дидактичних іграх уточнюються знання про матеріал, з якого виготовляють іграшки, про предмети, необхідні людям у різних видах їхньої діяльності [18, с. 7].

Ігри з природним матеріалом організуються під час прогулянки. У процесі гри відбувається закріплення знань про природу, формуються мисленнєві процеси (аналіз, синтез, класифікація), виховується бережне ставлення до природи, збагачується словник.

У настільно-друкованих іграх діти діють не з предметами, а з їх зображеннями. Ігрові завдання, що вирішуються, різноманітні: добір картинок за схожістю (деякі види лото, парні картинки), карток-картинок при черговому ході (доміно), складання цілого з окремих частин (розрізні картинки, кубики)

тощо. У цих іграх уточнюються уявлення дітей про довкілля, систематизуються знання, розвиваються розумові процеси та операції, просторові орієнтації, кмітливість, увага, формуються організаторські вміння, збагачується словник [23, с. 12]. Дидактичні ігри використовуються на заняттях з розвитку мовлення як один із методів закріплення набутих знань і на цій основі вирішення мовленнєвих завдань: виховання звукової культури мовлення, формування граматичної правильності мовлення, збагачення лексичного запасу дітей, розвитку зв'язного мовлення. Дидактичні ігри входять до складу комплексних, тематичних, контрольних, інтегрованих мовленнєвих завдань. Вони також плануються в індивідуальній роботі з дітьми впродовж дня.

Отже, 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).

1.2. Педагогічне керівництво ігровою діяльністю дітей старшого дошкільного віку

Життя дитини проходить у різних видах діяльності, які перетинаються і взаємодіють. За словниковими джерелами, взаємодія тлумачиться як «співдія, співдіяння», «взаємний зв'язок між предметами в дії, а також погоджена дія між, ким,-чим-не будь» [15, с. 603].

У руслі запропонованого дослідження будемо розуміти взаємодію як взаємний зв'язок різних видів діяльності, що супроводжують життя дитини і в яких дитина діє і живе: ігрова, образотворча, пізнавальна, художня, музична,

мовленнєва, комунікативна, навчально-мовленнєва, художньо-мовленнєва, навчальна, побутова, трудова тощо.

Взаємодію діяльностей відзначають такі вчені, як М. Аріян, Л. Виготський, О. Запорожець, Д. Ельконін, О. Леонт'єв, Г. Люблінська, С. Рубінштейн та ін. Розвивальна роль усілякої змістової і педагогічно-доцільної діяльності полягає у тому, за словами Г. Люблінської, що вона є певною формою практики, тобто носить практично-продуктивний характер. Розвиток дитини-дошкільника, у свою чергу, залежить від того, наскільки раціонально поєднуються у її житті різні види діяльності, наскільки дитина є активною у процесі виконання цих видів діяльності [35, с. 295].

Засвоєння нових дій збільшують можливості дитини і слугують передумовою для появи нових видів діяльності. Проте засвоєння нових дій зовсім не обов'язково призводить до нового виду діяльності. Перехід до нового провідного виду діяльності залежить від усієї системи умов життя дитини, а не тільки від того, чого навчить малюка дорослий.

Отже, діяльність дитини дошкільного віку не вичерпується тільки провідними її видами. Поряд з ними з'являються інші види діяльності, кожна з них робить свій внесок у психічний розвиток дитини. У віці з трьох до семи років засвоюються такі види діяльності дошкільника, як-от: образотворча: малювання, ліплення, аплікація, конструювання; трудова; побутова; художня: театральна, художньо-мовленнєва; ігрова: театральна-ігрова, креативно-ігрова, навчально-ігрова, мовленнєво-ігрова; музична: музично-ігрова; пізнавальна: мовленнєва, навчальна, навчально-мовленнєва; комунікативна діяльність: мовленнєво-комунікативна [34, с. 556].

Гра є інтерактивною, оскільки для того, щоб грати, дитина повинна взаємодіяти з різними предметами та іншими особами. Вона повинна впливати на цю особу або предмет, реагувати на зміни, які вона викликає. Ця діяльність є взаємною, навіть, предмети «реагують», коли з ними грають. Дитина, яка пасивно дивиться або слухає, не грає. Гра є вільною, спонтанною і

невимушеною. Для того, щоб грати, дитина повинна бажати робити те, що вона робить.

Гра є відкритою, образною, виразною, творчою, різноманітною. У дитячій грі немає правильних чи неправильних відповідей. У найкращому варіанті немає також переможців і переможених. Коли діти грають, вони зайняті процесом, де все, що вони роблять (якщо це не завдає шкоди їм та оточуючим), є прийнятним і робить внесок до цінності цієї діяльності. Дитина, яка уявляє себе твариною, – грає; дитина, яка складає на комп'ютерній програмі картинки тварин, може не грати. Водночас тільки грою діяльність дитини не обмежується.

Науковці стверджують, що оволодіння діяльністю охоплює такі взаємопов'язані між собою базисні властивості особистості: ініціативність, активність, свободу вибору і відповідальність. Дитина усвідомлює себе як індивідуальність тоді, коли може здійснити діяльність за своєю ініціативою й уявити собі її наслідки. Це дитина може зробити тільки завдяки мовленню, яке супроводжує всі види діяльності. У грі дитина спілкується з іншими її учасниками. Гри мовчазної не буває [47, с. 65]. Відтак, М. Лісіна в результаті довготривалих досліджень дійшла висновку про наявність ще одного виду провідної діяльності – спілкування, яке супроводжує ігрову та інші види діяльності, її погляд на діяльність спілкування як провідний вид підтримують і такі вчені, як, Б. Ананьєв, О. Бодальов, Т. Драгунова, Д. Ельконін, Р. Максимова, Т. Федотова та ін.

Психологи розуміють спілкування (О. Бодальов, Р. Максимова, Т. Федотова) як один з видів людської діяльності, в ході якої відбувається пізнання фактів дійсності і формується суб'єктивне відношення до неї. Мовленнєве спілкування – одна з найбільш складних і досконалих форм спілкування. За М. Лісіною, спілкування – це «взаємодія людей, спрямована на узгодження і об'єднання їхніх зусиль з метою встановлення відносин, контакту і досягнення у грі залежить від того, наскільки дитина оволоділа знаннями і вміннями, які визначені освітнім завданням, і мовленням, що дозволяє виконати

завдання» [46, с. 98]. Спілкування, як і будь-який інший вид діяльності має мотиви, предмет, зміст, засоби і результат. Предметом спілкування є інша людина, партнер, який одночасно виступає і суб'єктом спілкування. Потреба спілкування визначається як бажання і прагнення людини до пізнання, оцінки інших. Згідно концепції О. Леонтьєва, мотивами можуть бути якості партнера, що стимулюють спілкування. Для досягнення ефективності спільної діяльності необхідно, щоб її учасники правильно розуміли і оцінювали себе і своїх партнерів. Суб'єктивне переживання, потреба спілкування відчувається як інтерес до інших людей, спільних дій (бажання розповісти, домовитись у грі) [21, с. 116].

Дія у діяльності спілкування виступає одиницею комунікативної діяльності, цілісним актом комунікації. Дії, у свою чергу, утворюють складні структури – засоби спілкування. О. Леонтьєв поділяє їх на три категорії: експресивно-мімічні (погляд, міміка, експресивні жести, пози, емоційні вокалізації); предметно-ділові (локомоції і предметні дії, що включають наближення до об'єкта і відхід від нього, маніпуляції предметом, пропозиція іграшки, притягування чи відштовхування індивіда, пошук контакту або бажання уникнути його); мовленнєві (репліки, запитання, відповіді) [8, с. 27]. І останній компонент – продукт спілкування. Це відображені у свідомості якості і властивості партнерів у спілкуванні. Результатами спілкування є взаємовідносини партнерів і створення образу себе і партнера, які регулюють подальше спілкування [8, с. 24].

Спілкування передбачає узагальнення і розвиток словесного значення. Вищі, притаманні людині форми психічного спілкування можливі тому, що людина з допомогою мислення узагальнено відображає дійсність. Як бачимо, спілкування спрямоване на задоволення важливої духовної потреби людини, потреби у спілкуванні, прагненні до пізнання себе та інших особистостей, яке реалізується у мовленнєвих оцінках, судженнях і висловлюваннях [49, с. 199]. Засобами спілкування є вербальні (мовлення) і невербальні (експресивно-мімічні – посмішка, поза, жести, рухи, міміка) предметні дії, які так яскраво

виявляються в ігровій діяльності дітей дошкільного віку. Процес спілкування складається з таких його складових: соціально-перцептивна – сприймання і розуміння іншої людини; інтерактивна – міжособистісна взаємодія і комунікативна – передавання інформації [41, с. 63]. Усі компоненти спілкування реалізуються в ігровій діяльності дитини. Ступінь їх реалізації залежить від типу спілкування і віку дитини. М. Лісіна вивчила генезис і визначила етапи становлення спілкування у його взаємозв'язку з розвитком і становленням мовлення у дітей, як-от: підготовчий (довербальний розвиток спілкування, відсутність мовлення); етап виникнення мовлення; етап розвитку мовленнєвого спілкування (до кінця дошкільного віку) [45, с. 145].

Вчена виокремила і форми спілкування як провідної діяльності дітей впродовж дошкільного віку. За її даними, в дитини до 7 років змінюється 4 форми спілкування з дорослим. А саме: емоційне, ситуативно-особистісне (1 рік життя); ситуативно-ділове (ранній вік); позаситуативне пізнавальне спілкування (молодший і середній дошкільний вік); позаситуативно-особистісне (старший дошкільний вік) [55, с. 267].

Під формою спілкування розуміють комунікативну діяльність на певному етапі її розвитку, що характеризується такими параметрами: час виникнення певної форми спілкування; – місце, яке вона посідає у житті дитини; – головний зміст потреби, що задовольняється дітьми в ході спілкування; – провідні мотиви, що спонукають дитину до спілкування; основні засоби спілкування, з допомогою яких здійснюється комунікація з іншими людьми [61, с. 119]. За М. Лісіною, провідним засобом комунікації упродовж дошкільного віку виступає мовлення, яке перебуває у складних взаємовідносинах з іншими видами діяльності і обумовлює їх розвиток і становлення. Водночас виникнення нових видів діяльності і нових відносин з однолітками і дорослими приводить до подальшої диференціації функцій і форм мовлення.

М. Лісіна обґрунтовує ще одне важливе положення. Автор зазначає, що з віком діти все більше оволодівають довільною регуляцією мовлення і це складає важливу умову їхнього навчання у закладі дошкільної освіти.

Мовленнєва діяльність після цього може розвиватися далі у відносній незалежності від безпосереднього процесу спілкування дитини. Та своїм корінням мовленнєва діяльність входить у діяльність спілкування [64, с. 36]. Така взаємодія спілкування і мовлення дала підставу вченим (А. Богуш, Т. Піроженко та ін.) виокремити такий вид, як комунікативно-мовленнєву діяльність [39, с. 6-7].

Під комунікативно-мовленнєвою діяльністю ми розуміємо – цілеспрямований процес мовленнєвої взаємодії дітей у системах: «вихователь-діти», «діти-вихователь», «діти-діти», встановлення і підтримка контактів з іншими мовцями з допомогою мови і немовних засобів у процесі безпосереднього спілкування (обмін інформацією, досвідом, уміннями, навичками, результатами діяльності), спрямованого на підтримку розмови, тобто на сам комунікативний акт [39, с. 6-7].

На взаємозв'язок комунікативно-мовленнєвої та ігрової діяльності вказують такі вчені, як М. Аріян, Л. Виготський, О. Леонт'єв та ін. За словами О. Леонт'єва, мовлення не є повністю незалежною діяльністю: «воно завжди входить в іншу діяльність» [39, с. 6-7], в тому числі, і в ігрову. Метод ситуативних ролей передбачає певну ігрову мовленнєву діяльність і реакцію дітей на ситуацію, обстановку, введення у гру, відповідно до прийнятої на себе ролі [39, с. 6-7].

З'ясуємо відмінність ігрової діяльності від ігрового методу (гри, як засобу стимулювання активності дітей в інших видах діяльності). Ця різниця полягає у тому, що в ігровій діяльності мета гри лежить у ній самій (гра заради гри). Прямим її продуктом є задоволення, а непрямим – самовиховання.

У грі, як методі, мета перебуває за межами поданої ігрової ситуації і результат ігрової дії виражається у вигляді нових знань. Відбувається своєрідна підміна мотивів: діти діють за бажанням грати, одержувати задоволення, а результатом стає зібраний, керований матеріал. Гра тут, як бачимо, виступає як засіб отримання іншого продукту. Взаємозв'язок ігрової і комунікативно-мовленнєвої діяльності дітей передбачає як використання безпосередньо

мовленнєвих, словесних ігор, так і ігрового методу в ході організованих занять. Специфіку гри як діяльності визначає уявлювана ситуація. Л. Виготський відзначає, що гра з уявлюваною ситуацією є суттєвим новоутворенням дошкільника. Це новий вид поведінки, суть якого в тому, що діяльність в уявлюваній ситуації звільняє від ситуаційної залежності, «уявлювана» ситуація можлива на межі розходження видимого і «смыслового» полів [19, с. 323].

Будь-яка гра з уявлюваної ситуацією є водночас грою з правилами. Роль правил особливо чітко проявляється у колективній грі, коли дитина не робить те, що їй хочеться, а прагне дотримуватись правил, тому що «дотримання правил у всій структурі гри дає таку велику насолоду від неї, більшу, ніж безпосередній імпульс. Така підпорядкованість правилам річ неможлива в житті, у грі вона є можливою. У грі дитина стає вище свого середнього віку, вище звичайної повсякденної поведінки, у грі вона на голову вища від себе». Отже, за словами Л. Виготського, «у грі дитина вільна, але це ілюзорна воля» [19, с. 325].

У ході гри діти мають можливість діяти, конкретні дії зумовлюють мовленнєву активність дошкільника і водночас спрямовують розвиток гри. Саме у грі розвивається вміння дитини переносити функції, способи дії з одного предмета на інший, що має вирішальну значущість для розвитку наочно-образного мислення та розвитку зв'язного мовлення дошкільників. Дитина словом позначає свої дії, осмислюючи їх у такий спосіб, словом вона користується, щоб доповнити дії, виразити свої думки і почуття [27, с. 22-23]. У грі між дітьми встановлюється надзвичайно насичений мовленнєвий зв'язок, що має можливість виходу за межі конкретної ситуації. Гра – перехідна проміжна ланка між повною залежністю мовлення від речей і предметних дій та свободою слова. Саме у «звільненні слова» і полягає значення гри з однолітками для мовленнєвого розвитку дітей. Граючись, вони не лише маніпулюють іграшками, а й пояснюють, що саме роблять. Без пояснень, які надають нового змісту предметам і діям, неможливе ні осмислення ролей, ні

освоєння умовного простору гри. Причому це пояснення завжди комусь адресоване. Без домовленості та взаємного розуміння гра розпадається.

Отже, використання ігор, ігрових вправ під час навчання не тільки відповідає психологічним потребам цього віку, а й створює оптимальні умови для формування багатьох процесів, потрібних для розвитку мовлення [16, с. 78].

Мовлення супроводжують і творчі ігри дітей. Саме з появою творчої ігрової ролі пов'язана диференціація функцій і форм мовлення. Рольова гра сприяє становленню і розвитку регулювальної і планувальної функцій мовлення та появи і розвитку нових форм мовлення. У рольових іграх виникає потреба в контекстному, монологічному мовленні, водночас у рольовій грі вдосконалюється діалогічне мовлення, звукова культура, граматична правильність, активізується лексичний запас, що стимулює зв'язне мовлення дитини. Отже, ігрова діяльність дозволяє створити життєві ситуації, які стимулюють мовленнєву активність дітей, мовленнєве спілкування і сприяє мовному і лінгвістичному розвитку дітей.

Водночас не можна перебільшувати вплив ігрової діяльності на розвиток мовлення дітей, сама по собі гра не може спонтанно розвивати і вдосконалювати мовлення дитини. Оскільки уявлювана ігрова ситуація дозволяє дитині відходити від чітко визначених літературних норм вимови, вона повертає дитину до «життєвих» (термінологія Л. Виготського), звичних норм спілкування у побуті, в умовах сім'ї, до діалектного мовлення, до місцевих говірок чи вікових мовленнєвих помилок, які утворили динамічні неправильні мовні стереотипи. Саме тому дитину спочатку потрібно навчити правильного мовлення у навчально-мовленнєвій та мовленнєвій діяльності, виробити міцні навички і звички правильного мовлення, а вже потім можна закріплювати й активізувати мовлення в ігровій діяльності дітей [20, с. 333]. Отже, в інтеракції діяльностей дітей дошкільного віку прослідковуються складні взаємозв'язки і взаємовпливи, які потрібно враховувати педагогам в організації навчально-виховного процесу в закладах дошкільної освіти.

Відтепер визначимо наше розуміння мовленнєво-ігрової діяльності. Під мовленнєво-ігровою діяльністю будемо розуміти двокомпонентне утворення, в основі якого лежить розвиток дитячого мовлення засобами гри. Як складне педагогічне явище, мовленнєво-ігрова діяльність базується на ігрових методах навчання дітей дошкільного віку [49, с. 201].

У мовленнєво-ігровій діяльності ми виокремлюємо такі її аспекти:

- психологічний – із цих позицій мовлення у ході гри – це специфічний, складний процес, певною мірою, опосередкованого, суб'єктивного відображення фактів, явищ, предметів у конкретно-чуттєвих уявленнях асоціативно пов'язаних один із одним, реальних чи створених уявою у свідомості мовця у відповідності з ігровим завданням;
- лінгвістичний (лексико-семантичний, комунікативний) – складний, специфічний процес використання у мовленнєвому спілкуванні ігрової ситуації як стилістично нейтральних, що набувають образного потенціалу шляхом актуалізації їх значень, семантичного зрушення, внесення до них різноступеневих смислових, емоційно-естетичних нашарувань, що досягаються здебільшого на лексико-семантичному рівні;
- естетичний – у цьому аспекті мовлення становить такий свідомий творчий процес використання мовних одиниць, який стимулює передусім естетичне сприйняття ігрової діяльності, в якому раціональний та емоційний бік перебувають у єдності, зумовлюють один одного, а також сприяють формуванню певних переконань, моральних якостей та естетичних смаків мовця;
- лінгводидактичний (практичний) розглядається як здатність дитини доречно використовувати в ігрових ситуаціях зв'язні висловлювання, які за допомогою певних естетичних властивостей (незвичність у сполученні слів, метафоричність, влучність) впливають на емоційно-чуттєву сферу їхньої життєдіяльності.

Якісними характеристиками мовленнєво-ігрової діяльності є:

- доступність – точний відбір мовленнєвих засобів для адекватного відображення думок з урахуванням ігрових завдань. Ознакою майстерності мовленнєвої взаємодії виступає уміння говорити просто про складні речі. Лише поглиблене знання предмета дає можливість «перевести» змістовий аспект у мовленнєво-ігрову діяльність;
- довільність – високий рівень мовленнєвої активності і здатності до самоорганізації, відсутність мовленнєвих штампів. Дитина з високим рівнем довільності мовленнєво-ігрової діяльності почуває себе впевнено і без попередньої підготовки, може організувати ігрову ситуацію, реалізувати ігровий задум;
- варіативність – здатність одне і те саме завдання реалізувати за допомогою різноманітних ігор на основі словесного матеріалу;
- виразність – уміння викликати за допомогою мовленнєвого матеріалу у свідомості дітей наочні образи (використання метафор, порівнянь). Образна виразність, заміна узагальнених фраз на конкретні, суттєво підвищує вплив мовленнєвої інформації на дитину;
- емоційність – здатність впливати на емоції і почуття учасників мовленнєво-ігрової діяльності;
- логічність – послідовність розгортання аргументації, дотримання основного завдання, мети діяльності;
- доречність – відповідність змістових і стилістичних особливостей мовленнєвого висловлювання ситуації взаємодії.

Отже, нами було коротко розглянуто мовленнєво-ігрову діяльність та її вплив на розвиток дошкільника. Так, як основним засобом розвитку активного словника у нашому дослідженні виступила сюжетно-рольова гра, нам необхідно розглянути питання організації керівництва ігровою діяльністю.

Сюжетно-рольова гра виконує функцію засобу навчання, вона служить одним з основних засобів розвитку мовлення дітей та допомагає засвоєнню, закріпленню знань. Використання сюжетно-рольової гри підвищує інтерес

дітей до мови, розвиває зосередженість, забезпечує краще засвоєння мовного матеріалу.

Сюжетно-рольова гра має такі структурні компоненти: сюжет, зміст, роль. Сюжет гри – та галузь дійсності, що відтворюється дітьми у грі. Сюжетно-рольову гру відрізняє від інших видів ігор насамперед наявність сюжету (що і відбилося на її назві). Якщо в рухливій і дидактичній грі головним є дотримання правил, а предмет, з яким доводиться діяти, чітко визначений (м'яч, картинки, кубики тощо), то в сюжетно-рольовій грі немає попередньо сформованих правил, у ній допускаються широкі варіації у виборі і використанні предметів.

Сюжет – це та галузь дійсності, яка відтворюється дитиною у грі. Сюжети гри різноманітні і відбивають певні умови життя дитини. Розвиток сюжетів відбувається від побутових тем до виробничих і таких, що відтворюють суспільне життя. Сюжет характеризується такими головними елементами: персонажем, ситуацією, дією, предметом. Умовно сюжети гри поділяють на: побутові (ігри в сім'ю, дитячий садок); виробничі, на теми праці дорослих (ігри в лікарню, крамниця); суспільно-громадська тематика (свята і т. ін.). Зміст гри – це те, що відтворюється дитиною, як головний момент діяльності та взаємин між дорослими в їхньому трудовому і суспільному житті. У залежності від глибини уявлень дитини про діяльність дорослих змінюється зміст гри [52, с. 10].

Спочатку у грі відображається тільки зовнішній бік діяльності (з чим людина діє: «людина-предмет»). Надалі в іграх відображаються взаємовідносини людей («людина-людина»), а самі предмети легко замінюються (кубик – частина тіла) або тільки є подумки уявлюваними. Втілені у грі дії, дієві персонажі, ролі, предметні ситуації замінюють дітям реальність, натомість імітують справжні дії людей у різних ситуаціях. У грі дійсність представлена «умовно», за словами дітей, «жартома, нібито». Заміщення як основний механізм здійснення ігрового процесу виступає у двох формах – предметно-діяльнісній і вербальній. Спираючись на факти, зафіксовані в

дослідженнях науковців, можна сказати, що розвиток ігрової діяльності пов'язаний з переходом від предметно-дієвого заміщення до вербального. Проте, як показують дослідження, лише на самих ранніх етапах – до появи активного мовлення (11-16 місяців) дитина самотійно використовує за дорослим предметно-дієве заміщення у «чистому» вигляді. Як тільки з'являється активне мовлення, предметно-дієве заміщення підкріплюється і доповнюється мовленням дітей. Розвиток форм гри у дітей старшого дошкільного віку характеризується більш широким включенням мовлення, пояснюючи умовне значення предметної ситуації, ролі, дії [54, с. 256].

Упродовж дошкільного дитинства розвиток і ускладнення змісту гри здійснюється у таких напрямках: – посилення цілеспрямованості, послідовності, зв'язності зображуваного; – поступовий перехід від розгорнутої ігрової ситуації до узагальненого зображення у грі (використання умовних і символічних дій, словесних заміщень); – різноманітність змісту сюжетно-рольових ігор; – уміння дитини виділяти характерні особливості в діяльності і взаємовідносинах з дорослими. Зміст сюжетно-рольової гри втілюється дитиною за допомогою ролі, яку вона бере.

Роль – засіб реалізації сюжету та головний компонент сюжетно-рольової гри. Для дитини роль – це її ігрова позиція: вона ототожнює себе з якимось персонажем сюжету і діє у відповідності з уявленням про цей персонаж. Підпорядкування дитини правилам рольової поведінки є важливим елементом сюжетно-рольової гри. Для дошкільників роль – це взірць того, як саме потрібно діяти, дитина оцінює поведінку учасників гри, а потім і свою особисту. Протягом дошкільного віку розвиток ролі в сюжетно-рольовій грі відбувається від виконання рольових дій до образних ролей. У старшому дошкільному віці в іграх дітей з'являються ділові діалоги, з допомогою яких виявляються відносини між персонажами, встановлюється ігрова взаємодія. Будь-яка рольова гра містить у собі приховане правило. Розвиток рольових ігор іде від ігор з розгорнутою ігровою ситуацією і прихованими правилами до ігор з відкритими правилами і прихованими за ними ролями. У грі відбувається

суттєва перебудова поведінки дитини – вона стає довільною. Рольова поведінка у грі є складною. І нарешті засобом побудови гри є складання сюжету, де для дитини провідним є не окремі елементи сюжету, а цілісна подія, що вміщує у собі персонажі та їхні дії. Сюжетне складання це визначення і розгортання послідовності події здебільшого в мовленнєвому плані, з мінімальним її опредмечуванням через предметні ігрові дії, які імітують функції заданого через подію персонажу.

Основою сюжетно-рольової гри є вигадана або уявлювана ситуація, у якій дитина бере на себе роль дорослого. Самостійність дітей у грі – одна з характерних рис сюжетно-рольової гри. Діти самі обирають тему гри, визначають лінії її розвитку, розподіляють ролі між собою. Кожна дитина вільна у виборі засобів втілення образу. При цьому немає нічого неможливого: можна сісти у крісло – «ракету» і опинитися на місяці, за допомогою палички – «скальпеля» зробити операцію. Така свобода, реалізація задуму гри і політ фантазії дозволяє дошкільнику самостійно включатись у ті сфери людської діяльності, які в реальному житті ще довго будуть йому недоступні. Об'єднуючись у сюжетно-рольову гру, діти за своєю волею обирають партнерів, самі встановлюють ігрові правила, слідкують за їх виконанням, регулюють взаємовідносини. Найголовніше, дитина у грі втілює свій погляд, своє уявлення, своє ставлення до тієї події, яка розігрується. При розігруванні ролі сюжетно-рольової гри творчість дитини набуває характеру перевтілення. У грі діти виявляють велику винахідливість, добирають іграшки, предмети, що необхідні для гри, старші дошкільники самі виготовляють іграшки і тим самим вони повніше реалізують власний задум. Основна умова розвитку сюжетно-рольової гри – це спільні ігри дорослого і дитини. Для того, щоб навчити дітей розвивати зміст гри, педагог обирає життєві ситуації, залучаючи їх до активної участі в них.

За Л. Артемовою, у сюжетно-рольовій грі існують два типи стосунків: організаційні і рольові. Кожному типу відповідає певна форма спілкування. Під час рольового спілкування діти в доступній формі засвоюють мовленнєвий

матеріал, використовуючи мовленнєві зразки. В ігровій ситуації дитина охоче вступає у спілкування з дорослими та однолітками. Вступаючи в ігрову взаємодію, дорослий може керувати мовленнєвим розвитком дітей, оскільки він намагається поставити дитину в такі умови, які стимулювали б її до пошуку повних і влучних форм висловлювання. Рольове спілкування сприяє застосуванню точних граматичних конструкцій, оскільки діти намагаються точно та виразно передати текст. Дорослий демонструє зразки спілкування, робить його необхідним для самої дитини. У процесі гри діти домовляються про спільну гру, уточнюють задум, пояснюють, що саме вони роблять. При цьому мовлення, яке пояснює гру, завжди комусь адресоване. Відбувається спілкування дітей з дорослими та один з одним [6, с. 12].

У традиційному керівництві сюжетно-рольовими іграми основна увага зосереджена на збагаченні змісту гри. З цією метою створюється у дітей зацікавленість до нових ігор. Учені (Н. Короткова, Н. Михайленко) пропонують розглядати керівництво сюжетно-рольовою грою як процес поступового передавання дошкільникам ускладнених способів побудови гри. Передавання способів здійснюється у спільній грі дорослого і дітей. Виділяють такі способи побудови гри: – послідовність предметно-ігрових дій, за допомогою яких діти імітують реальну предметну дію, використовуючи відповідні предмети та іграшки; – рольова поведінка, за допомогою якої дитина імітує характерні для персонажу дії, використовуючи мовлення, предмети; – сюжетне складання, за допомогою якого дитина вибудовує окремі елементи сюжету в загальну подію. Першим способом побудови гри – предметно-ігровими діями – діти оволодівають у спільній з дорослими діяльності. Два інші способи при стихійному розвитку гри можуть сформуватися не повноцінно на примітивному рівні.

Таким чином, сюжетно-рольова гра дає можливість дітям брати участь у справах дорослого і сприяє активізації контактів дітей один з одним, які супроводжуються складними розгорнутими висловлюваннями. Діти в спілкуванні один з одним і дорослим у грі засвоюють навички соціально-

стандартизованого мовлення, мовлення, промовленого «для інших», тобто орієнтованого на співрозмовника. Дослідження останніх років [61, с. 111], пов'язані з сюжетно-рольовою грою, виділяють її значення для розвитку зв'язного мовлення дітей, як діяльності, в процесі якої найефективніше відбувається спілкування дітей з дорослими та один з одним.

Успіх розвитку активного словника у дітей старшого дошкільного віку засобами сюжетно-рольової гри полягає у тому, що він будується з опорою на емоційно-вольову сферу особистості дитини; її творчу уяву, мотиваційну діяльність. Для дітей 4-5 років дуже важлива саме ігрова мотивація [54, с. 189]. Дитині важливо знати, для чого, з погляду мотивів її діяльності, її мети, необхідно виконувати ту чи іншу мовленнєву дію. Задоволення актуальних потреб дітей у грі, спілкуванні, забезпечується змістом гри та структурою особистісних стосунків. А це, в свою чергу, є передумовою розвитку активного словника засобами сюжетно-рольової гри. Ефективність навчання мовлення підвищується, якщо дитина перебуває в умовах, однотипних з природними, якщо її мовленнєві висловлювання наближаються до тих, які існують в житті, коли задовольняється потреба в комунікації [25, с. 99]. Ігрова діяльність є сприятливою умовою для мовленнєвого розвитку дітей.

Отже, сюжетно-рольова гра містить у собі певні можливості мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку, а саме: мовленнєву активність дітей викликають ігрові дії, які супроводжуються мовленнєвими висловлюваннями, у яких дитина пояснює, узгоджує свої дії, доповнює їх словом, виражає думки і почуття. Мовленнєвий матеріал, яким повинні оволодіти та оперувати діти, містить у собі зміст гри. Основним засобом мовленнєвого впливу на формування активного словника дітей у сюжетно-рольовій грі є організація змістовного міжособистісного спілкування, яке забезпечується шляхом встановлення ігрових стосунків між педагогом і дітьми.

1.3. Ігрові технології та їх застосування в роботі з дітьми старшого дошкільного віку в навчальному процесі

Сучасні тенденції поширення ігрових технологій в освітньому процесі ЗДО висуває першочергове завдання розробки теоретичних положень, що пояснюють особливості гри як ефективного виду педагогічної діяльності які могли б стати основою проектування нових навчальних ігор. Зазначене зумовлює необхідність розглянути сутність і структуру навчально-ігрових технологій. З цією метою передусім з'ясуємо понятійно-категоріальний апарат дослідження навчально-ігрових технологій. Дефініція «навчально-ігрові технології» знаходиться на перетині таких понять, як «педагогічні технології» та «ігрова діяльність», тому вважаємо за необхідне здійснити аналіз низки базових категорій: «технологія», «педагогічні технології», «гра», «педагогічна гра», «ігрова діяльність», «ігрові технології» тощо.

Аналіз літературних джерел показав, що поняття «технологія» розглядається в різній інтерпретації та передусім як сукупність методів обробки, виготовлення, зміни стану, властивостей, форми сировини, матеріалів і напівфабрикатів, здійснюваних в процесі виробництва продукції [63]. Однак на відміну фізичних, хімічних й інших процесів, що використовуються людиною для досягнення очікуваного результату виробничої діяльності, нас цікавить технологічний підхід до організації освітнього процесу, тобто власне психолого-педагогічна сутність технології.

З'ясовано, що технологічний підхід до освітнього процесу передбачає спрямоване, поетапне, інструментальне управління ним з метою гарантованого досягнення поставлених освітніх і розвивальних цілей. Ця міждисциплінарна комплексна проблема активно розробляється як у вітчизняній, так і зарубіжній педагогіці. Доцільність технологічного підходу до педагогічної реальності, сутність і зміст педагогічних технологій обґрунтовується у працях А. Алексюка, Л. Андерсона, В. Андрущенко, В. Беспалька, Б. Блума, І. Богданової, В. Гузеєва, І. Дичківської, О. Дубасенюк, М. Євтуха, М. Кларіна, В. Мадзігона,

А. Нісімчука, О. Падалки, В. Паламарчук, О. Пехоти, Г. Селевка, Е. Сімпсона, В. Скіннера, А. Хуторського, В. Химинця та ін.

Одні вчені розглядають педагогічну технологію як систему, в якій на практиці послідовно втілюється заздалегідь спроектований освітній процес (В. Беспалько), або систему засобів, що застосовуються у навчанні та способи їх реалізації (Ю. Машбиць). Інші визначають педагогічну технологію як проектування, створення і використання дидактичних модулів, що програмують унікальну людську діяльність та реалізують її в освітньому процесі (О. Падалка), а також системність і конструювання освітнього процесу, що гарантують досягнення поставлених цілей (М. Кларін). Треті вважають, що педагогічні технології характеризує впорядкована система процедур, алгоритмічне виконання яких з великим ступенем ймовірності призводить до досягнення запланованого результату. У найбільш загальному сенсі під педагогічною технологією розуміється сукупність психолого-педагогічних установок, що визначають спеціальний набір компонентів формування форм, методів, способів, прийомів та засобів навчання і виховання, тобто вона є своєрідним організаційно-методичним інструментарієм активного педагогічного процесу (Б. Лихачов).

Аналіз наукової літератури свідчить, що педагогічну технологію вирізняють такі характерні особливості [63]:

- 1) постановка діагностичних освітніх цілей;
- 2) можливість відтворення освітнього циклу;
- 3) наявність зворотного зв'язку та застосування поетапного контролю за динамікою формування знань, умінь, способів діяльності, компетенцій, особистісних характеристик тощо;
- 4) можливість здійснення спрямованої корекції на різних етапах освітнього процесу;
- 5) підсумкова оцінка результатів, їх аналіз і постановка нових цілей.

Під ігровою технологією Л. Артемова розуміє «визначену послідовність операцій, дій, спрямованих на досягнення освітніх цілей» [5, с. 32]. Крім того, автор вірно виділяє такі функції ігрової технології:

- а) освітню – розвиток загально навчальних умінь і навичок;
- б) розвивальну – розвиток різних психічних функцій;
- в) виховну – розвиток якостей особистості, загальної культури [5, с. 33].

Н. Кудикіна ігрові технології навчання розглядає як системний спосіб організації навчання, спрямований на оптимальну побудову освітнього процесу та реалізацію його завдань [47, с. 105]; В. Кукушин стверджує, що ігрові технології – це велика група методів і прийомів у формі різних педагогічних ігор [55, с. 10-11]; Г. Топчій визначає ігрові технології як сукупність педагогічних ігор, підпорядкованих визначеній меті, які гарантують отримання позитивного результату [63].

У тлумачному словнику Я. Крупський, В. Михалевич «Словник з інформаційно-педагогічних технологій», слово «Технологія» трактується як сукупність прийомів, застосовуваних у певній справі, майстерності, мистецтві [30, с. 105].

Педагогічна технологія – це сукупність психолого-педагогічних настанов, що визначають спеціальний набір компонування форм, методів, способів, прийомів навчання, виховних засобів; є організаційно-методичним інструментарієм педагогічного процесу [47, с. 31].

Ігрові технології – форма взаємодії педагога і дітей, яка сприяє формуванню вмінь розв'язати завдання на основі компетентного вибору альтернативних варіантів через реалізацію певного сюжету. В освітньому процесі використовують театралізовані, ділові, рольові, комп'ютерні ігри, імітаційні вправи, ігрове проектування [3, с. 100].

Ігрова форма занять створюється за допомогою ігрових прийомів і ситуацій, що виступають як засіб спонукання, стимулювання до освітньої діяльності. Діяльність дітей повинна бути побудована на творчому

використанні гри та ігрових дій, що задовольняє вікові потреби дітей дошкільного віку.

Значення гри не в тому, що вона є розвагою і відпочинком, а в тому, що при правильному керівництві стає [47, с. 33]:

- способом навчання;
- діяльністю для реалізації творчості;
- методом терапії;
- першим кроком соціалізації дитини в суспільстві.

На сучасному етапі ігрова діяльність в якості самостійної технології може бути використана [57, с. 87]:

- для освоєння теми або змісту досліджуваного матеріалу;
- в якості заняття або його частини (введення, пояснення, закріплення, вправи, контролю);
- як освітньої програми, що формується колективом ЗДО.

Використання ігрових технологій сприяє розвитку індивідуальності дошкільника. Це є свого роду фундаментом освітнього процесу. Основний аспект робиться на особистості дитини та її індивідуальні особливості. Залежно від здібностей дитини, педагог підбирає навчальні ігри, які допоможуть максимально розкрити і розвинути таланти дитини. Тут немає місця авторитаризму, нав'язування думки і знеособленому підходу до вихованця. У групі створюється оптимально сприятлива психологічна атмосфера, взаємоповага між педагогом і дитиною. Але як будь-яка педагогічна технологія, ігрова повинна відповідати наступним вимогам [43, с. 62]:

1. Технологічна схема – опис технологічного процесу з поділом на логічні взаємопов'язані функціональні елементи.
2. Наукова база – опора на певну наукову концепцію досягнення освітніх цілей.
3. Системність – технологія повинна володіти логікою, взаємозв'язком всіх частин, цілісністю.

4. Керованість – передбачається можливість планування процесу навчання, поетапної діагностики, варіювання засобів і методів з метою корекції результатів.
5. Ефективність – повинна гарантувати досягнення певного стандарту навчання, бути ефективною за результатами і оптимальною за витратами.

Головний компонент ігрової технології – безпосереднє і систематичне спілкування педагога і дітей. Значення ігрової технології полягає в наступному [63]:

- активізує вихованців;
- підвищує пізнавальний інтерес;
- викликає емоційний підйом;
- сприяє розвитку творчості;
- максимально концентрує час занять за рахунок чітко сформованих умов гри.

Застосування ігрових технологій допомагає дітям розкріпатися, з'являється впевненість у собі, дошкільнята легше засвоюють матеріал будь-якої складності.

Процес гри виникає, як правило, за власною ініціативою дітей, тому, при організації ігрової діяльності педагог може керуватися наступним алгоритмом [29, с. 22-23]:

- вибір гри – залежить від виховних завдань, але повинен бути спрямований на активізацію пізнавального інтересу дітей;
- пропозиція гри – створюється проблемна ситуація, де відбувається природна підміна мотивів з навчальних на ігрові;
- пояснення гри – коротко, чітко, тільки після прояву інтересу дітей до гри;
- забезпечення ігровим обладнанням – має максимально відповідати змісту гри і всім вимогам до предметно-ігрового середовища;
- організація дітей для проведення гри – ігрові завдання формуються таким чином, щоб кожна дитина могла проявляти свою активність і організаторські вміння.

Природно, що вибір ігрових технологій обумовлений цілями і завданнями, які ставить перед собою і дітьми педагог, віком дітей, інтелектуальними здібностями дошкільнят. Ігрові технології тісно пов'язані з усіма сторонами виховної та освітньої роботи дитячого садка і рішенням його основних завдань.

За визначенням В. Воронової [18, с. 22], 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 [18, с. 24].

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 [14, с. 95; 28, с. 39].

С. Козлова, В. Котирло, Т. Куликова розглядають сюжетно-рольову гру як образну гру за певним задумом дітей, що розкривається через відповідні події (сюжет, фабула) і розігрування ролей [43, с. 156]. 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. 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. Менджерицька, Є. Тихеева, Є. Фльоріна, Д. Ельконін) [12, с. 72].

Дослідники визначають театралізовані ігри як розігрування в особах літературного твору, відтворення за допомогою виражальних засобів (інтонації, міміки, жестів, пози, ходи) конкретних образів [4, с. 55]. 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 [1, с. 102-103].

На думку І. Дичківської, гра-драматизація полягає в зображенні, розігруванні в особах літературних творів зі збереженням послідовності епізодів [35, с. 56]. 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 [2, с. 33]. 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 [17, с. 76].

У старшій групі гра-драматизація має забезпечити оволодіння дітьми прийомами і накомовності, 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. Артемова, 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; вправління у виразному читанні тексту; підготовка атрибутів і декорацій;

3) власне гра-драматизація, в якій розвиваються творчі здібності дітей [4, с. 250; 17 с. 61].

Л. Калуська 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 [42, с. 165].

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 [17, с. 50].

Розвитку діалогічних умінь старших дошкільників сприяють також і дидактичні ігри [44, с. 82]. 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 уміння 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, уміння зосереджувати увагу на змісті розмови, висловлювати судження [14, с. 45].

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) [26, с. 136].

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 [9, с. 284]. Учені поділяють народні ігри на шість груп, усі з яких супроводжуються образною народною мовою (А. Богущ, Н. Луцан). Для розвитку мовлення частіше використовують [61, с. 183]:

– сюжетні народні ігри з елементами драматизації;

– народні рухливі ігри

– 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?», «Іди 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 [10, с. 401].

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 [59, с. 98].

Джерелом інформації для ігор старших дошкільників є спостереження та розповіді дорослих, сюжети казок, оповідань. Казки і розповіді по-різному втілюються в іграх дітей [52, с. 198]. 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 [25, с. 5]. Окремі герої настільки припадають їм до душі, що дошкільники називають себе їхніми іменами, орієнтуються на їхню поведінку.

Визначимо вплив ігор на мовленнєвий розвиток 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 [9, с. 290].

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 [60, с. 16].

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 [22, с. 112-115]. Сучасні українські науковці (Л. Артемова, 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 «мета комунікацій», 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. 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 [36, с. 570].

Важливість однолітків у психічному розвитку дитини визнається більшістю психологів (Л. Виготський, О. Запорожець, Д. Ельконін, Ж. Піаже) [54, с. 10]. 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 [37, с. 115; 40, с. 165]. Дж. Мід стверджував, що соціальні навички розвиваються через здатність брати ролі, яку дитина набуває в рольовій грі. 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. Дослідження цих авторів засвідчують, що становище дітей у рольовій грі неоднакове – 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 організовувати спільну гру. В дослідженні Т. Репіної становище дитини в групі також вивчалось у зв'язку з її успішністю в конструктивній діяльності. 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 [48, с. 97; 53, с. 213].

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 [49, с. 64].

Ці труднощі можна пояснити порушенням однієї з умов «повноцінного спілкування»: наявність взаємних симпатій; інтересу до діяльності однолітка, прагнення грати разом; наявність співчуття; здатності «приспосовуватися» один до одного; необхідного рівня ігрових та діалогічних умінь [64, с. 123].

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) [45, с. 352].

Проаналізувавши численні визначення та виходячи зі змісту загальної дефініції «ігрові технології», під навчально-ігровими технологіями нами розуміється сукупність методів, прийомів і засобів організації освітнього процесу у формі різних педагогічних ігор з чітко поставленою метою й

відповідними завданнями, що характеризуються активною навчально-пізнавальною та виховною спрямованістю. Навчально-ігрові технології виступають як засіб зацікавлення, спонукання, стимулювання дітей до активної навчально-пізнавальної діяльності. Комплексне використання ігрових технологій різної цільової спрямованості допомагає підготувати дитину до школи.

Висновки до 1 розділу

Теоретичний аналіз літературних джерел дозволяє зробити такі висновки:

У дослідженні сутності гри і ігрової діяльності існує два основних напрямки: гра як інстинктивно-біологічна за своєю природою діяльність (Г. Спенсер, К. Гросс, З. Фрейд) та гра як найважливіша форма соціалізації дитини, через яку дитина залучається до світу культури в цілому і до людських відносин (Л. Виготський, Д. Ельконін, А. Запорожець, А. Леонтьєв та інші).

Гра – це одна з форм навчання, коли в процесі гри діти отримують ті знання та удосконалюють ті уміння і навички, які в майбутньому будуть задіяні в житті. Сутність гри полягає у вирішенні пізнавальних завдань, поставлених в цікавій формі. Гра виконує функції соціалізації, міжнаціональної комунікації, самореалізації дитини у грі, комунікативну, терапевтичну, корекції.

Ігрова діяльність – різновид активної діяльності дітей, у процесі якої вони оволодівають суспільними функціями, відносинами та рідною мовою як засобом спілкування між людьми. Ігрова діяльність є складним системним утворенням, структура якого охоплює мотиваційно-цільовий, змістовий, процесуально-операційний, контрольний-оцінний та результативний компоненти. Щоб ігрова діяльність на занятті проходила ефективно і давала бажані результати, необхідно нею керувати, забезпечивши виконання певних вимог.

З'ясована класифікація ігор. Сучасна педагогіка найчастіше послуговується такою класифікацією ігор: 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).

Також нами було розглянуто стан питання розвитку активного словника дітей старшого дошкільного віку в психолого-педагогічній літературі. Словникова робота в дитячому садку спрямована на створення лексичної основи мови і займає важливе місце в загальній системі роботи по мовному розвитку дітей. Разом з тим вона має велике значення для загального розвитку дитини.

Науковцями встановлено, що сюжетно-рольова гра містить у собі певні можливості мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку, а саме: мовленнєву активність дітей викликають ігрові дії, які супроводжуються мовленнєвими висловлюваннями, у яких дитина пояснює, узгоджує свої дії, доповнює їх словом, виражає думки і почуття. Мовленнєвий матеріал, яким повинні оволодіти та оперувати діти, містить у собі зміст гри. Основним засобом мовленнєвого впливу на формування активного словника дітей у сюжетно-рольовій грі є організація змістовного міжособистісного спілкування, яке забезпечується шляхом встановлення ігрових стосунків між педагогом і дітьми.

Навчально-ігрові технології це сукупність методів, прийомів і засобів організації освітнього процесу у формі різних педагогічних ігор з чітко поставленою метою й відповідними завданнями, що характеризуються активною навчально-пізнавальною та виховною спрямованістю. Навчально-ігрові технології виступають як засіб зацікавлення, спонукання, стимулювання дітей до активної навчально-пізнавальної діяльності. Комплексне використання ігрових технологій різної цільової спрямованості допомагає підготувати дитину до школи.

РОЗДІЛ 2. АПРОБАЦІЯ СИСТЕМИ ІГРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ У НАВЧАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ ЗАКЛАДУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ З ДІТЬМИ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

2.1. Стан використання ігор в закладі дошкільної освіти на сучасному етапі

Дослідження проводилось на базі закладу дошкільної освіти «Зірочка» та «Ромашка». До дослідження було залучено 50 дітей старшого дошкільного віку, до складу експериментальної групи – (далі ЕГ) увійшли 25 дітей і контрольна група (далі КГ) – 25 дітей (Додаток А).

Дослідження проводилося у три послідовні та взаємопов'язані етапи: констатувального, формувального, контрольного.

Метою констатувального етапу було: з'ясування початкового рівня мовленнєвого розвитку у дітей старшого дошкільного віку за допомогою ігрових технологій.

Рівні мовленнєвого розвитку досліджували за допомогою вміння дітей складати, вести і закінчувати діалоги в ігровій діяльності. Методика дослідження передбачала: спостереження за дітьми на заняттях із розділу «Розвиток мовлення», бесіди з ними, спостереження за дітьми під час ігрової діяльності.

Завдання констатувального етапу:

1. Визначення критеріїв, показників та рівнів сформованості діалогічних умінь старших дошкільників у процесі ігрової діяльності.
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 знайомих казок, вживати мовленнєві еталони, різні типи мовленнєвих висловлювань.

Програмою передбачено, що у дитини розвинуте мовлення коли вона вміє взаємодіяти з однолітками, 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.

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: вміння вступати у спілкування, підтримувати й завершувати його; виявляти та підтримувати 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 вище зазначених критеріїв і показників було визначено рівні мовленнєвого розвитку старших дошкільників в процесі використання ігрових технологій: 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 мовленнєвого розвитку 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 мало виразне.

Задовільний рівень характеризується здатністю дітей 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 дітей 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 відчувають значні труднощі, коли необхідно про щось запитати співрозмовника. Спілкуючись з однолітками, вони не дотримуються правил ведення діалогу.

До кожного критерію та показника було дібрано низку діагностичних 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 під час ігрової діяльності.

Матеріал: ілюстрації до дитячих художніх творів.

Хід виконання: дослідник 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 іграх персонажам давали доручення і як вони його виконували. У разі необхідності дослідник допомагав дитині пригадати конкретну гру.

Критерії оцінювання: вміння вступити в розмову та завершити її, звернутися до дорослого, привітатися, виконати доручення, здатність навести аналогічні приклади з ігор. 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 ігор.

Матеріал: кольорові олівці.

Хід виконання: дослідник під час заняття з малювання звертався до дитини з проханням – у Сергія немає зеленого олівця, допоможи йому, будь ласка. В яких казках 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 казок. 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 казкових персонажів, самостійно обираючи собі партнера.

Матеріал: іграшки, книжка з українськими народними казками.

Хід виконання: дослідник 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 театралізованій грі.

Матеріал: ілюстрації доказок, ляльки, іграшки з різного матеріалу, різні види театру.

Хід виконання: дослідник пропонував дітям розглянути ілюстрації до казок, обрати собі будь-яку з них, організувати режисерську гру за сюжетом обраної казки, використовуючи ляльки, іграшки, різні види театру. За необхідності дослідник підказував дитині тему діалогу.

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, казки.

Хід виконання: дослідник читав текст (Додаток Б). Далі пропонував дитині передати діалог персонажів казки 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 спілкування висловлюватися логічно, зв'язно, самостійно, в нормальному темпі.

Матеріал: тексти українських народних казок.

Хід виконання: дослідник 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 та інтонаційно забарвлено.

Матеріал: ілюстрації до українських народних казок «Колосок», «Сонце, мороз і вітер», «Теремок», «Колобок» (Додаток В).

Хід виконання: дослідник пропонував дітям розглянути ілюстрації до казок, зачитував уривки з них. 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 казок зокрема; вміння вживати різноманітні форми висловлювань, мовні засоби, мовленнєві еталони, типи мовленнєвих висловлювань.

Матеріал: малюнки з зображенням різних ситуацій спілкування (мама заплітає волосся доньки; дитина прокинулася зранку; дівчинка дивиться книжку з казками, а хлопчик теж хоче подивитися книжку; хлопчик прийшов на день народження до дівчинки; Восьме березня тощо) (Додаток Д).

Хід виконання: дослідник пропонував дітям розглянути малюнки, визначити, які ситуації на них зображено, пригадати аналогічні ситуації з казок. Якщо дитині було важко пригадати ситуації з казок, дослідник підказував їй конкретну казку.

Критерії оцінювання: наявність у мовленні дитини мовленнєвих еталонів; різноманітність мовних засобів; вживання різних типів мовленнєвих висловлювань; оригінальність; вживання мовленнєвих еталонів та висловлювань з казок. 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.

Хід виконання: дослідник 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 поводив? 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 кожную 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: уміння 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.

Хід виконання: дослідник 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: уміння 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.

Хід виконання: дослідник 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 казки та відповідати на запитання співрозмовника.

Матеріал: ілюстрації до казок.

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

Критерії оцінювання: знання змісту казки, 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) (Додаток Е).

Хід виконання: дослідник 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 вела діалог на обрану тему. Дослідник 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.

Наступним кроком нашого дослідження було опитування вихователів. Їм було запропоновано відповісти на декілька запитань анкети, з метою виявлення чи використовують вони ігрові технології на заняттях з розвитку мовлення (Додаток 3).

Перейдемо до аналізу відповідей вихователів ЗДО. Із відповідей на перше запитання ми дізналися, що більшість педагогів (80%) у мовленнєвому розвитку віддають перевагу роботі з текстами казкових та поетичних жанрів. Лише незначна частина педагогів (20%) у роботі з дітьми використовують ігрову діяльність за змістом казок, оповідань, легенд, загадок, віршів, пісень. Схвальним, на нашу думку, є те, що для мовленнєвого розвитку 70% вихователів використовують казки, формулювання запитань (простих, жартівливих), об'єднують два сюжети в один.

З-поміж методів мовленнєвого розвитку старших дошкільників вихователі найчастіше обирають бесіди, читання казок, ігри, інсценівки, драматизацію. Досить часто вихователі використовують у роботі з дітьми ігри за сюжетами казок: на заняттях з розвитку мовлення, художньої літератури, у повсякденному житті переважно з метою розвитку зв'язного мовлення.

Вивчення педагогічного досвіду вихователів засвідчує значну увагу з боку педагогів щодо проблеми мовленнєвого розвитку та ігрової діяльності

дошкільників. Педагоги досить широко застосовують сюжети українських народних казок для збагачення лексичного запасу дітей, розвитку зв'язного мовлення.

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

Спостереження за спілкуванням дітей переконує нас у тому, що мотивом та потребою старших дошкільників вступати у діалог переважно є інтерес, характером мотиву – пізнавальне та соціально-побутове спілкування. 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.

Результати дослідження мовленнєвого розвитку дітей за комунікативним критерієм занесені до таблиці 2.1.1. (Додаток Ж). Узагальнені результати рівнів мовленнєвого розвитку за комунікативним критерієм на констатувальному етапі дослідження занесені до таблиці 2.1.1.

Таблиця 2.1.1.

Рівні мовленнєвого розвитку за комунікативним критерієм (у %).

Констатувальний етап дослідження

		Високий рівень	Достатній рівень	Середній рівень	Задовільний рівень	Низький рівень
КГ	К-ть	3	5	7	6	4
(25	%	12	20	28	24	16

дітей)						
ЕГ	К-ть	2	5	6	7	5
(25 дітей0	%	8	20	24	28	20

Підсумовуючи результати виконання дітьми низки експериментальних завдань, було визначено загальний рівень мовленнєвого розвитку за комунікативним критерієм. Високий рівень мовленнєвого розвитку за комунікативним критерієм було виявлено у 8% старших дошкільників ЕГ та 12% дітей КГ. На достатньому рівні перебували 20% дітей старшого дошкільного віку ЕГ та КГ. У переважній більшості респондентів було зафіксовано середній та задовільний рівні мовленнєвого розвитку за комунікативним критерієм: відповідно 24% респондентів ЕГ та 28% КГ перебувало на середньому рівні; 28% в ЕГ і 24% у КГ – на задовільному. 20% старших дошкільників ЕГ та 16% КГ показали низький рівень мовленнєвого розвитку за комунікативним критерієм.

Графічне зображення рівнів мовленнєвого розвитку за комунікативним критерієм на констатувальному етапі дослідження подано на рис. 2.1.1.

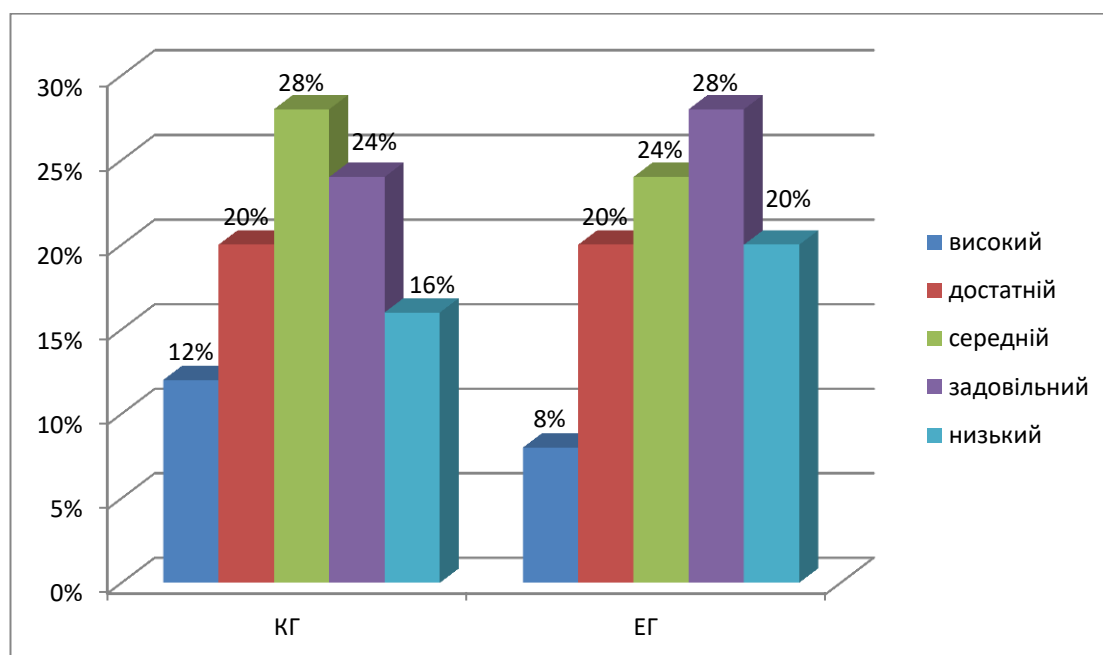


Рис. 2.1.1. Рівні мовленнєвого розвитку за комунікативним критерієм у дітей КГ та ЕГ на констатувальному етапі дослідження

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.

Оцінюючи відповіді 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 знайомих казок, тобто вести репродуктивний діалог, ніж самотійно

розпочинати розмову з однолітками. Обираючи собі партнера, старші дошкільники віддавали перевагу одноліткам. Спілкуватися з дорослими виявили бажання незначна кількість респондентів.

Проаналізуємо якісні результати виконання дітьми завдання «Театралізація. Режисерська гра».

Деяким дітям (ЕГ) режисерська гра давалася важко, їх 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 таких дітей було віднесено до задовільногорівня.

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

«– Яка ти гарна! – сказали придворні дами.

– Я дуже гарна тарозумна! Ще в мене красиве волосся! – сказала принцеса»

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 дослідником. 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 2.1.2. (Додаток Ж).

Узагальнені результати рівнів мовленнєвого розвитку за мовленнєвим критерієм на констатувальному етапі дослідження занесені до таблиці 2.1.2.

Таблиця 2.1.2.

Рівні мовленнєвого розвитку за мовленнєвим критерієм (у %).

Констатувальний етап дослідження

		Високий рівень	Достатній рівень	Середній рівень	Задовільний рівень	Низький рівень
КГ (25 дітей)	К-ть	3	4	9	5	4
	%	12	16	36	20	16
ЕГ (25 дітей)	К-ть	2	3	10	4	6
	%	8	12	40	16	24

Підсумовуючи результати виконання чотирьох завдань, визначали рівні мовленнєвого розвитку старших дошкільників за мовленнєвим критерієм. З таблиці видно, що високий рівень мовленнєвого розвитку за мовленнєвим критерієм показали лише 8% дітей ЕГ і 12% – КГ. Достатній рівень було зафіксовано у 12% респондентів у ЕГ і 16% – у КГ. Переважна більшість респондентів перебували на середньому рівні. У 40% дітей ЕГ та 36% – КГ результати виконання цієї низки завдань можна було віднести до середнього рівня. Щодо задовільного рівня, то його було виявлено у 16% респондентів ЕГ і 20% – КГ. На низькому рівні перебувало 24% дітей старшого дошкільного віку ЕГ та 16% – КГ.

Загальні результати виконання дітьми цієї низки завдань переконують у тому, що зазначені завдання виявилися більш складними для дітей ЕГ, ніж завдання за попереднім критерієм.

Графічне зображення рівнів мовленнєвого розвитку за мовленнєвим критерієм на констатувальному етапі дослідження подано на рис. 2.1.2.

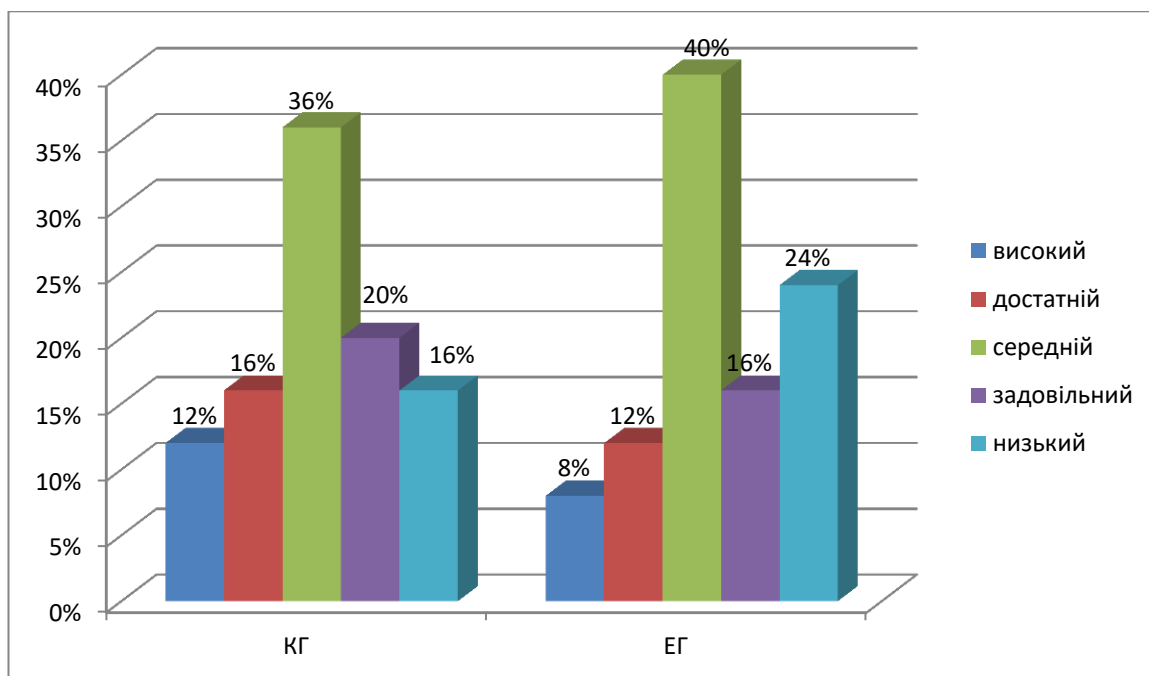


Рис. 2.1.2. Рівні мовленнєвого розвитку за мовленнєвим критерієм у дітей КГ та ЕГ на констатувальному етапі дослідження

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 казок.

Завдання «Скажи, як персонаж» та «Як сказати інакше?» також викликали у дітей старшого дошкільного віку певні труднощі, оскільки їх мовлення було маловиразним, не емоційним. 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. На нашу думку, це свідчить про відсутність належної уваги з боку педагогів доозначеного 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 ЕГ та КГ 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 у 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.

Кількісні результати виконання дітьми завдань за структурним критерієм подано в таблиці 2.1.3. (Додаток Ж).

Узагальнені результати рівнів мовленнєвого розвитку за структурним критерієм на констатувальному етапі дослідження занесені до таблиці 2.1.3.

Таблиця 2.1.3.

Рівні мовленнєвого розвитку за структурним критерієм (у %).

Констатувальний етап дослідження

		Високий рівень	Достатній рівень	Середній рівень	Задовільний рівень	Низький рівень
КГ (25 дітей)	К-ть	2	3	8	8	4
	%	8	12	32	32	16
ЕГ (25 дітей)	К-ть	1	4	8	7	5
	%	4	16	32	28	20

Загальний рівень мовленнєвого розвитку за структурним критерієм визначався за сукупністю кількісних результатів, одержаних дітьми за виконання кожного з чотирьох завдань цієї серії. Так, у 4% дітей ЕГ і 8% – КГ був наявний високий рівень мовленнєвого розвитку за структурним критерієм. Достатній рівень зафіксовано у 16% респондентів ЕГ і 12% – КГ. Експериментальні дані переконливо свідчать про домінування середнього, задовільного та низького рівнів мовленнєвого розвитку за структурним критерієм у респондентів ЕГ та КГ. Так, на середньому рівні перебували 32% дошкільників ЕГ та КГ. У 28% дітей ЕГ і 32% дітей КГ було виявлено задовільний рівень мовленнєвого розвитку за структурним критерієм. Щодо низького рівня, то його було зафіксовано у 20% дошкільнят ЕГ і 16% – КГ.

Графічне зображення рівнів мовленнєвого розвитку за структурним критерієм на констатувальному етапі дослідження подано на рис. 2.1.3.

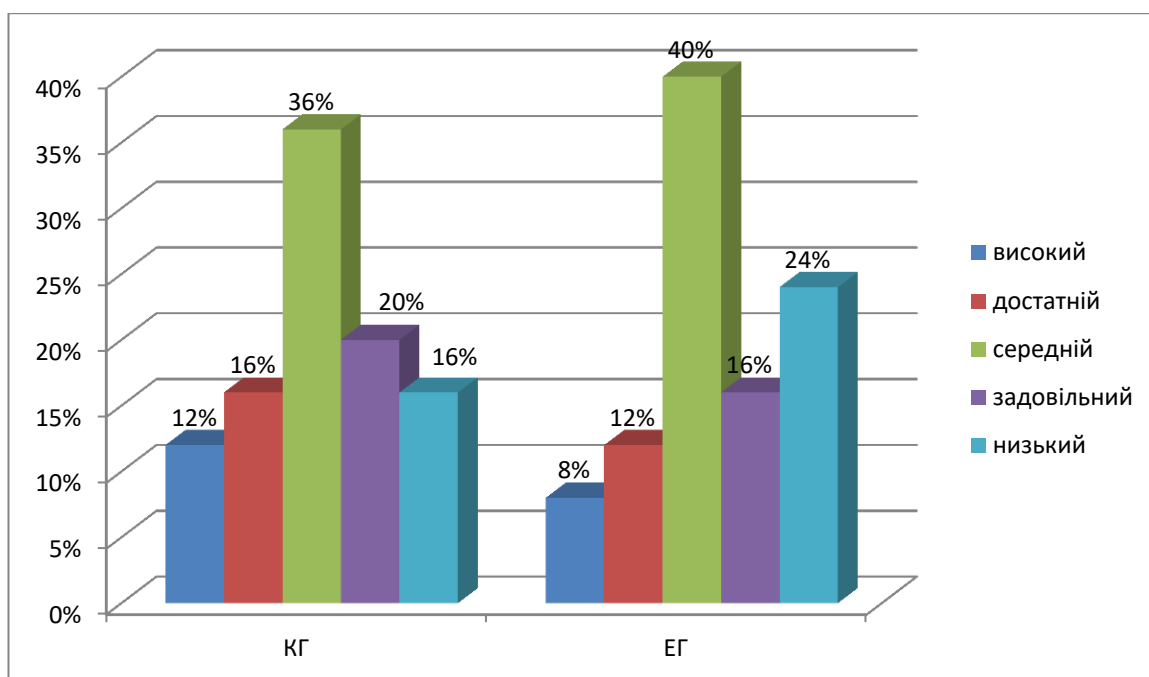


Рис. 2.1.3. Рівні мовленнєвого розвитку за структурним критерієм у дітей КГ та ЕГ на констатувальному етапі дослідження

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 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: діалог матері, батька та Котигорошка; діалог Оленки та Котигорошка; діалог матері та звільнених синів; початок казки з діалогом братів та матері. Для передачі діалогів Котигорошка з Вернигорою, Вернидубом та Крутивусом діти також використовували тіньовий театр. Їм краще давалися діалоги, коли дитина брала на себе роль одного з героїв.

Зауважимо, що активізації мовленнєвої діяльності найбільше сприяли театр іграшок і ляльковий театр, оскільки саме у цих видах театру розвивалися вміння дошкільнят вступати у спілкування, підтримувати та завершувати його

відповідно до правил мовленнєвого етикету. Запропоновані вихователем види театру також сприяли розвитку зв'язного висловлювання, послідовності висловлювань; умінь 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, не емоційними.

Найбільш легким було для дітей завдання «Запитання – відповідь». Аналізуючи результати виконання означеного завдання, ми відзначили, що переважна більшість дошкільнят (близько 88%) були добре обізнані зі змістом казок, легко давали відповіді на запитання співрозмовника щодо змісту казки. Водночас вони відчували певні труднощі при самостійній постановці запитань.

Результати виконання завдання «В дитячому садку» засвідчили загальний низький культурний рівень дітей. Діти не завжди слідували 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 ЗДО не приділяється належної уваги цьому аспекту роботи з дітьми, незважаючи на його значущість для подальшого життя.

Аналіз одержаних кількісних та якісних результатів за всіма трьома критеріями, показав, що найбільш розвиненими в дітей виявилися комунікативні вміння, 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 сформовані на задовільному та

низькому рівнях, що свідчить про відсутність належної уваги до зазначеного аспекту роботи з боку педагогів дошкільних закладів.

Отже, отримані дані засвідчують, що є очевидною не тільки актуальність, а й потреба у використанні ігрових технологій у процесі мовленнєвого розвитку в дітей старшого дошкільного віку.

2.2. Організація і зміст формувального етапу

На формувальному етапі перевірялася ефективність використання ігрових технологій у мовленнєвому розвитку дітей.

Метою формувального етапу дослідження було організація ігрової діяльності з дітьми експериментальної групи.

Організуючи ігрову діяльність дітей ми дотримувалися принципів:

– *Принцип спільних проєктів* – допомогти дітям відчувати життєву потребу в знаннях як умову їхньої життєдіяльності. Мотивація ігрової діяльності має бути зрозумілою для них.

– *Принцип активної участі кожного у спільній справі*. Потрібно так організувати ігрову діяльність, щоб кожній дитині знайшлося посилене завдання і щоб успіх залежав від усіх.

– *Принцип активного залучення сім'ї до освітнього процесу в ЗДО*.

Педагогічна культура великої кількості батьків залишається на невисокому рівні. Активно залучаючи батьків до участі в освітньому процесі, вихователі мають змогу в толерантній формі надати рекомендації, яким чином треба вчити дітей. Це можна зробити у вигляді влаштування родинних свят, вікторин, конкурсів, виставок та розваг, а також підготовки дітей удома до заняття в ЗДО, коли вихователь в садку ставить завдання і діти з батьками ввечері мають намалювати з дітьми картинки для казки або зробити маски для її інсценізації. Назавтра діти приходять до ЗДО і розповідають на занятті за картинками нову казку.

Для проведення формувального етапу дослідження розроблена дидактична модель організації ігрової діяльності з дітьми експериментальної групи (рис. 2.2.1.).



Рис. 2.2.1. Дидактична модель організації ігрової діяльності дітей

Умови реалізації даної дидактичної моделі:

- робота з дітьми на заняттях та в повсякденному житті через насичення дидактичними, сюжетно-рольовими, українськими народними іграми;
- робота з батьками (бесіди, консультації, папки-пересувки);
- робота з вихователями (пед. ради, засідання вихователів).

На час проведення формувального етапу експерименту ми склали перспективний план проведення ігрової діяльності з дітьми на січень – травень, в який включили дидактичні, сюжетно-рольові ігри, українські народні ігри,

театралізацію українських народних казок, українські народні свята (див. табл. 2.2.2.) (Додаток И).

На першому етапі ми викликали позитивне ставлення дошкільників до ігрової діяльності, забезпечили систематичність і комплексність у проведенні навчально-виховної роботи. На заняттях ми використовували репродуктивні ігрові вправи, читали дітям казки, проводили бесіди за їх змістом, переказували їх по ролям («Дізнайся по звуку», «Відгадай чий голосок», «Будь уважний», казка «Ріпка», «Колосок»), на другому етапі ми пропонували дітям сюжетно-рольові ігри («Магазин», «Лікарня», «Зоопарк» та інші).

Для підвищення інтересу до ігрової діяльності ми спочатку створювали предметно-ігрове середовище для проведення гри, проводили попередню роботу, навчали дітей виконувати певну роль. Наприклад, для проведення гри «Лікарня» предметно-ігровим середовищем було: форма для лікаря та медичної сестри, медичне приладдя, ляльки, іграшкове ліжко з постільною білизною, коляска. Діти виконували ролі лікаря, медичної сестри, хворого, мами, тата.

На першому етапі організації ігрової діяльності ми формували знання дітей про здоров'я, ознайолювали їх із діяльністю лікаря та медичної сестри, закріплювали назви медичних інструментів, виховували у дітей чуйне й уважне ставлення до хворого. З цією метою ми проводили екскурсії в аптеку, в медичний кабінет ЗДО, переглядали мультфільм «Айболит», проводили бесіду за серією картинок «На прийомі у лікаря» (Додаток К). Дітям пропонують розказати хто прийшов на прийом до лікаря, що робить лікар, яке приладдя він використовує, як поводить себе пацієнт та лікар тощо.

На другому етапі ми навчали дітей основним прийомам догляду за хворим, правильно користуватися лікарським приладдям відповідно до його призначення. У процесі навчання у дітей розвивалося мовлення, виховувалося поважне ставлення до професії лікаря.

На цьому етапі ми використовували наступні методи та прийоми: виготовлювали з дітьми та їх батьками атрибути для гри, проводили

дидактичну гру «Що потрібно лікарю для роботи?», розігрували ситуації «У ляльки Даринки хворе горло», «Викличемо лікаря додому», «Лялька захворіла».

На останньому етапі ми розвивали у дітей вміння виконувати роль, використовуючи предмети-замінники, самостійно добирати їх, розгортати сюжет гри; спонукали дітей реалізувати в іграх правила культури поведінки; виховували любов до рідних. На цьому етапі ми розігрували з дітьми сюжети «Лікар – педіатр», «Робота медичної сестри», «На прийомі у лікаря», «Одужання ляльки та зустріч з дітьми», «Відвідаємо хворого друга».

Після проведення даної роботи з дітьми, вони потім самостійно грали у цю гру під час самостійної діяльності. Особливо гра сподобалась дівчатам Саші Г. (виконувала роль лікаря), Вікі С. (виконувала роль хворої дитини), Марії А. (виконувала роль мати дитини), Аліні К. (виконувала роль медичної сестри). В процесі ігрової діяльності активний словник дітей значно збільшився, мовлення стало більш зв'язним, речення будувалися у логічній послідовності.

Сподобалась дітям і сюжетно-рольова гра «Магазин». Для її проведення ми пошили форму для продавця, зробили іграшкову касу, чеки, гроші, цінники, гаманці, кошики, муляжі овочів, фруктів, кондитерських виробів, іграшки, одяг. У даній грі діти виконували ролі продавця, покупця, водія. У процесі підготовки до гри ми ознайомили дітей з професією продавця та трудовими процесами які він виконує; збагатили словниковий запас дітей словами: продавець, покупець, товар, каса, чеки, гроші. До початку гри ми провели екскурсію до магазину де діти спостерігали за роботою продавця. Після екскурсії ми провели з ними бесіду за серією ілюстрацій «Що продається в магазині?», дидактичні ігри «Розклади по полицках товар», «Що потрібно продавцю для роботи?», переглянули презентацію «Для чого потрібні гроші?».

На другому етапі підготовки до проведення гри ми закріплювали у дітей культуру поведінки в магазині; розвивали їх вміння виконувати відповідні ігрові дії, підбирати предмети, необхідні для гри, виховували охайність, повагу одне до одного. На цьому етапі ми з дітьми та їх батьками виготовлювали

атрибути для гри, розігрували ситуації «В овочевому магазині», «До магазину завезли товар», «Робота продавця», «У черзі».

На останньому, третьому етапі ми розвивали вміння дітей виконувати ролі, використовуючи предмети-замінники, самостійно добирати їх, розгортати сюжет гри; спонукали дітей реалізувати в іграх правила культури поведінки, доброзичливості, взаємодопомоги; виховували повагу до праці дорослих. Були розіграні сюжети «Відкрили продуктовий магазин», «Купуємо продукти для сім'ї», «В магазин за подарунком для друга», «У магазині одягу», «У книжковому магазині». Навчившись виконувати ролі, діти самостійно грали в цю гру під час самостійної діяльності (Настя М., Марія А., Саша К., Діана А., Нікіта Б., Ваня М.).

Особливо дітям сподобалось свято «На Івана на Купала» (Додаток Л), у якому були задіяні всі діти. Вони читали вірші, співали пісні про літо, розповідали про прикмети, що були пов'язані з цим святом; грали у хороводні ігри «Ой Іваночку-Купайлочку», «Пішли діти в поле», розповідали про лікарські рослини, загадували про них загадки.

Висока була активність дітей і у процесі підготовки до інсценізації українських казок. У підготовці до вистави були задіяні вихователі, діти, їх батьки. Для інсценізації ми обирали казки, які були добре відомі дітям. Ролі діти розподіляли самостійно, по бажанню. Були поставлені театралізовані вистави за казками «Солом'яний бичок», «Рукавичка», «Колосок» (Додаток М).

З вихователями ми також проводили роботу: була організована «Школа педагогічної майстерності», на засіданнях якої розглядали проблемні питання, щодо застосування ігрових технологій у навчальному процесі з дошкільниками. Одне із засідань школи мозковий штурм «Гра? Гра!» (Додаток Н). На засіданні вихователі обговорювали питання «Педагогічна цінність гри». Вони брали на себе ролі дітей і висловлювались, за що вони люблять гру, виконували вправи «Облаштуй ігровий куточок», «Розмісти завдання в порядку їх складності» та інші. На консультаціях ми обговорювали з вихователями методику навчання дітей складати казки (Додаток О). Також для вихователів та батьків ми

оформили папку-пересувку, в яку помістили дидактичні ігри на мовленнєвий розвиток дітей (Додаток П).

Ми запропонували вихователям у своїй роботі з дітьми в процесі складання казок використовувати такі моделі казок:


- складання казки за наочною моделлю;
- складання казки за наочно-схематичною моделлю;
- складання казки за схематичною моделлю.

Для складання казки за наочною моделлю, дітям пропонують декілька ілюстрацій, на яких зображена зав'язка, розвиток сюжету, кульмінація і розв'язка. Дітям за ілюстраціями задають питання «Що робитимуть персонажі? Куди вони рухатимуться? Які почуття вони переживають» і діти складають казку.

Складання казки за наочною моделлю складніше. Дітям пропонують будь-який предмет. Наприклад, використовуючи скляну банку, можна придумати «Скляну казку» за допомогою запитань: «Що може банка?» (Дзвеніти, розбиватися, кататися, битися, ставати на голову, наповнюватися, мати старших братів, батьків тощо). Разом з дітьми вихователь оживляє і опредмечує банку (наклеює на неї усміхнений рот або рот, що плаче, очі, волосся; підібрати батьків (великі банки). Далі вихователь починає казку «Жила-була скляна дівчинка... Одного разу,..», а діти далі складають казку самостійно.

Складаючи казку за схемою, вихователь використовує схеми, малі креслення, моделі, шифри. Як схему можна використовувати хвилясті, ламані, прямі лінії, незакінчені схематичні малюнки та ін. Наприклад, дорослий починає «Настало літо. Набридло їжачкові сидіти під грибок.

Вийшов він з лісу і покотився вниз по 

А на цій горі спала(змійка). 

Їжачок не помітив її і покотився по ній. Вколовши змію, він розбудив її. Так зустрілися змія і їжачок...».

Щоб полегшити складання казки за схемою можна використовувати гру «На що схоже?». Дитині показують картку із зображенням трьох кругів коричневого кольору різної величини і запитують: «Яку казку ці круги вам нагадують?» («Три ведмеді»)

Потім дітям пропонують самим зобразити казки в схемах.

1. «Вовк і семеро козенят»



2. «Двоє жадібних ведмежат»

ОО

3. «Троє поросят»

ООО

Під час складання казки на новий лад, ми використовували метод «перебrehування казки»: «... Котиться, котиться колобок, а назустріч йому козеня...» . Діти не відразу, а поступово реагували на те, що від дорослого можна чекати іронічних несподіванок і йому можна суперечити. Близьким до цього методу є метод «Червоної Шапочки і вертольота». Він ставить за мету вивести звичний сюжет на абсолютно новий виток, виконуючи завдання «Придумайте нову, змінюючи стару казку» І саме слово «вертолiт» допомагає їм скласти нову казку поза лісом. Спеціально дiбрана, деколи завуальована картинка теж допомагала подивитися по-новому на звичний сюжет казки, наприклад, «Йде Червона Шапочка лісом, а на дереві сховалися мисливець і вовк». Можна ще на дереві домалювати якийсь образ з казки, наприклад Бабу-Ягу або, навпаки, скатертину-самобранку. Ще одним методом роботи з казкою використаний метод «А що потiм?». Діти розповідали, що трапилося з Попелюшкою після весілля з принцом; хто прийшов на допомогу Колобку; як живуть господар і його Кiт у чоботях у красивому палаці. Така робота з казкою сприяла ефективному мовленнєвому розвитку дітей.

Після організації і проведення ігрової діяльності дітей на заняттях і в режимних моментах ЗДО був проведений контрольний зріз у дітей КГ та ЕГ.

2.3. Порівняльна характеристика рівнів мовленнєвого розвитку старших дошкільників у ігрових технологіях

Завершальним етапом дослідження був контрольний експеримент, який мав на меті перевірку ефективності використання ігрових технологій, реалізованих на формувальному етапі.

На контрольному етапі було подано порівняльну характеристику рівнів мовленнєвого розвитку у дітей старшого дошкільного віку у процесі ігрових технологій, дані статистичної обробки одержаних результатів дослідження.

Завданнями реалізації мети контрольного етапу експерименту було визначено:

- виявити рівні сформованості мовленнєвого розвитку у старших дошкільників за допомогою методів застосованих на констатувальному етапі експерименту;

- здійснити порівняльний аналіз рівнів сформованості мовленнєвого розвитку дітей КГ та ЕГ на констатувальному та контрольному етапах дослідження.

Методика повторного зрізу передбачала анкетування вихователів, бесіду з батьками, діагностичну бесіду з дітьми. Отримані результати підлягали математичній обробці.

Спостереження за спілкуванням дітей переконує нас у тому, що мотивом та потребою старших дошкільників вступати у діалог переважно є інтерес, характером мотиву – пізнавальне та соціально-побутове спілкування. Щодо якісних характеристик дитячих діалогів, то ми відзначили, що старші дошкільники стали переважно вживати довгі репліки, розмова стала більш тривалою, змістовою. У самостійній діяльності діти грали у сюжетно-рольові ігри («Магазин», «Лікарня»), розігрували діалоги з казок «Теремок», «Колобок», «Солом'яний бичок», співали пісні, що були розучені під час формувального експерименту. Мовлення було насичено прикметниками, прислів'ями, прикметами.

Результати експериментального дослідження мовленнєвого розвитку дітей за комунікативним критерієм на контрольному етапі дослідження занесені до таблиці 2.3.1. (Додаток Р). Узагальнені результати рівнів мовленнєвого розвитку за комунікативним критерієм на контрольному етапі дослідження занесені до таблиці 2.3.1.

Таблиця 2.3.1.

Рівні мовленнєвого розвитку за комунікативним критерієм (у %).

Контрольний етап дослідження

		Високий рівень	Достатній рівень	Середній рівень	Задовільний рівень	Низький рівень
КГ (25 дітей)	К-ть	3	6	8	5	3
	%	12	24	32	20	12
ЕГ (25 дітей)	К-ть	4	7	9	3	2
	%	16	28	36	12	8

Підсумовуючи результати контрольного етапу дослідження можна визначити, що позитивні зміни у мовленнєвому розвитку за комунікативним критерієм відбулися як в КГ так і в ЕГ. Високий рівень мовленнєвого розвитку за комунікативним критерієм показало 12% дітей КГ та 16% дітей ЕГ. Достатній рівень виявлений у 24% дітей КГ та 28% дітей ЕГ. У 32% респондентів КГ та 36% дітей ЕГ зафіксований середній рівень мовленнєвого розвитку за комунікативним критерієм; на задовільному рівні мовленнєвого розвитку за комунікативним критерієм перебуває 12% респондентів ЕГ та 20% КГ; низький рівень показало 12% дітей КГ та 8% ЕГ.

Графічне зображення рівнів мовленнєвого розвитку за комунікативним критерієм на контрольному етапі дослідження подано на рис. 2.3.1.

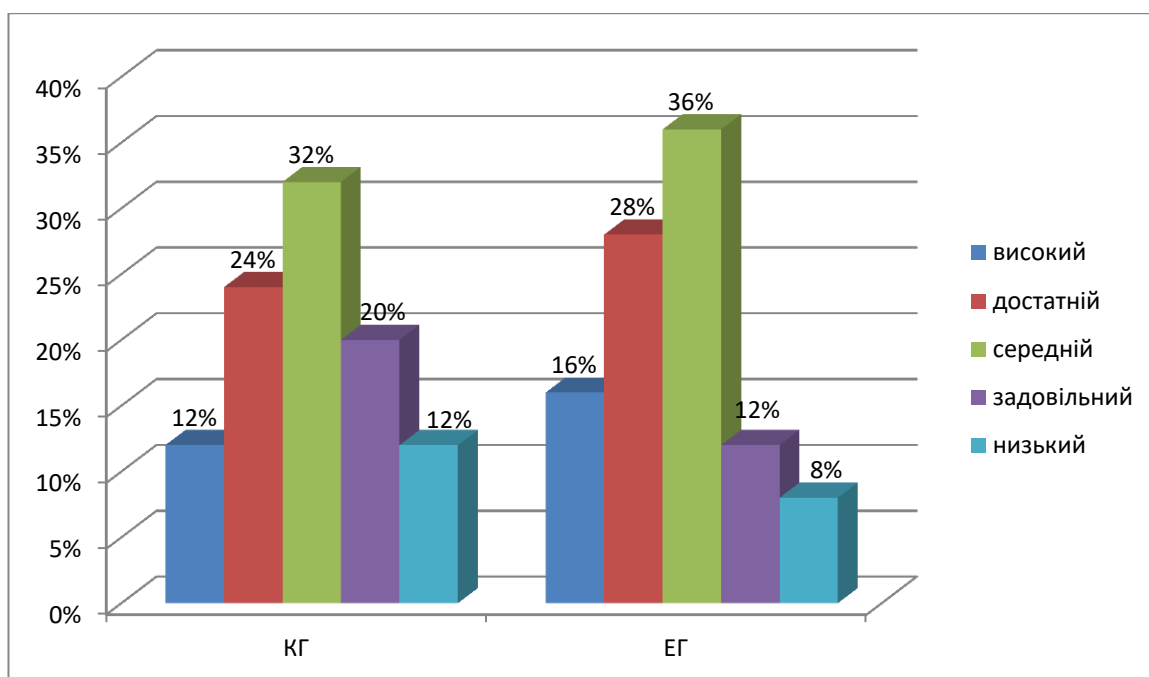


Рис. 2.3.1. Рівні мовленнєвого розвитку за комунікативним критерієм у дітей КГ та ЕГ на контрольному етапі дослідження

Проаналізуємо якісні результати виконання дітьми завдань за комунікативним критерієм. Ми звернули увагу на те, що діти ЕГ швидше вступали в спілкування, розпочинали та завершували його, вони адекватно сприймали усне мовлення, були в змозі передати зміст прослуханого тексту як в стислому так і в розгорнутому вигляді залежно від поставленого завдання; діти ЕГ використовували моделювання, різні види театру в процесі діалогу за мотивами знайомої казки, вони розуміли свого співбесідника, у спілкуванні використовували виразні мовні засоби відповідно до сфери та ситуації спілкування; під час спілкування не перебивали свого напарника по діалогу тощо. Словниковий запас дітей ЕГ значно розширився, свої фрази вони підкреслювали інтонацією, мімікою, жестами, фрази вимовляли швидко, паузи були невеликі.

Виконуючі завдання «Доручення» та «Допоможи», більшість дітей ЕГ легко вступали у діалог і невимушено вели розмову. Доручення вихователя вони виконували точно і швидко. Половина дітей КГ супроводжували виконання доручення мовленням, решта дітей виконувало завдання мовчки.

Дітей, які відмовилися виконувати це завдання не виявлено, що свідчить про отриманий досвід виконання подібних завдань.

Результати виконання наступного завдання («Розмова») відзначили, що дітям КГ значно легше було вести репродуктивний діалог, тобто вони відтворювали діалоги героїв знайомих казок, самим їм було важко розпочинати розмову з однолітками. Спілкувалися діти КГ в основному з однолітками. Діти ж ЕГ вільно вступали в діалог, діалоги відтворювали не лише із знайомих казок, а й придумували свої діалоги. Спілкувалися діти ЕГ не лише з однолітками, а й дорослими.

Діти ЕГ набагато легше виконали і наступне завдання «Театралізація. Режисерська гра». Лише Девіду М. та Макару Х. (ЕГ) режисерська гра далася важко, їх діалоги небагатослівні, відрізняються простотою:

«Іди до мене...

Зараз.»

У їх мовленні часто зустрічаються слова-замісники типу «вжжжж», «р-р-р», що заміняли слова-дії героїв. Відповідь таких дітей було віднесено до задовільного рівня.

Саша Г., Єгор С., Нікіта С., Ваня М., Ліза І., Таня М., Ліза Л. (ЕГ) при організації режисерської гри використовували намальовані фігурки: миші, лисиці, кабана, вовка. Вони інсценували по новому діалог із казки «Рукавичка»:

«Яка гарна і тепла рукавичка. Я буду тут жити – сказала мишка».

«Хто хоче зі мною жити?» – запитала мишка»

«Я – сірий Вовк. Хочу тебе охороняти. Впусти мене, будь-ласка»

У своєму мовленні діти слідували за інтонацією, витримували паузи, виконували рухи, що відповідали героям їх діалогів.

Останнє завдання «Діалог» було спрямоване на виявлення вміння дітей вести діалог з дорослими та однолітками. Більшість дітей ЕГ були ініціаторами розмови не лише з однолітками, а й з дорослими. Теми спілкування з дітьми обирали стосовно ігрової діяльності, з дорослими – пропонували допомогу

накрити на стіл або роздати матеріал для проведення заняття, тобто діалоги дітей стали вже творчими.

Кількісні результати виконання дітьми завдань за мовленнєвим критерієм подано в таблиці 2.3.2. (Додаток Р).

Узагальнені результати рівнів мовленнєвого розвитку за мовленнєвим критерієм на контрольному етапі дослідження занесені до таблиці 2.3.2.

Таблиця 2.3.2.

Рівні мовленнєвого розвитку за мовленнєвим критерієм (у %).

Контрольний етап дослідження

		Високий рівень	Достатній рівень	Середній рівень	Задовільний рівень	Низький рівень
КГ (25 дітей)	К-ть	3	5	10	4	3
	%	12	20	40	16	12
ЕГ (25 дітей)	К-ть	4	6	11	3	1
	%	16	24	44	12	4

Підсумовуючи результати виконання чотирьох завдань, визначимо рівні мовленнєвого розвитку старших дошкільників за мовленнєвим критерієм. Дані таблиці свідчать про те, що високий рівень мовленнєвого розвитку за мовленнєвим критерієм показали 16% дітей ЕГ і 12% – КГ. Достатній рівень було зафіксовано у 24% респондентів у ЕГ і 20% – у КГ. Переважна більшість респондентів показала середній рівень мовленнєвого розвитку за мовленнєвим критерієм. Він виявлений у 44% дітей ЕГ та 40% – КГ. Задовільний рівень показало 12% респондентів ЕГ і 16% – КГ. На низькому рівні перебуває 4% дітей старшого дошкільного віку ЕГ та 12% – КГ.

Графічне зображення рівнів мовленнєвого розвитку за мовленнєвим критерієм на контрольному етапі дослідження подано на рис. 2.3.2.

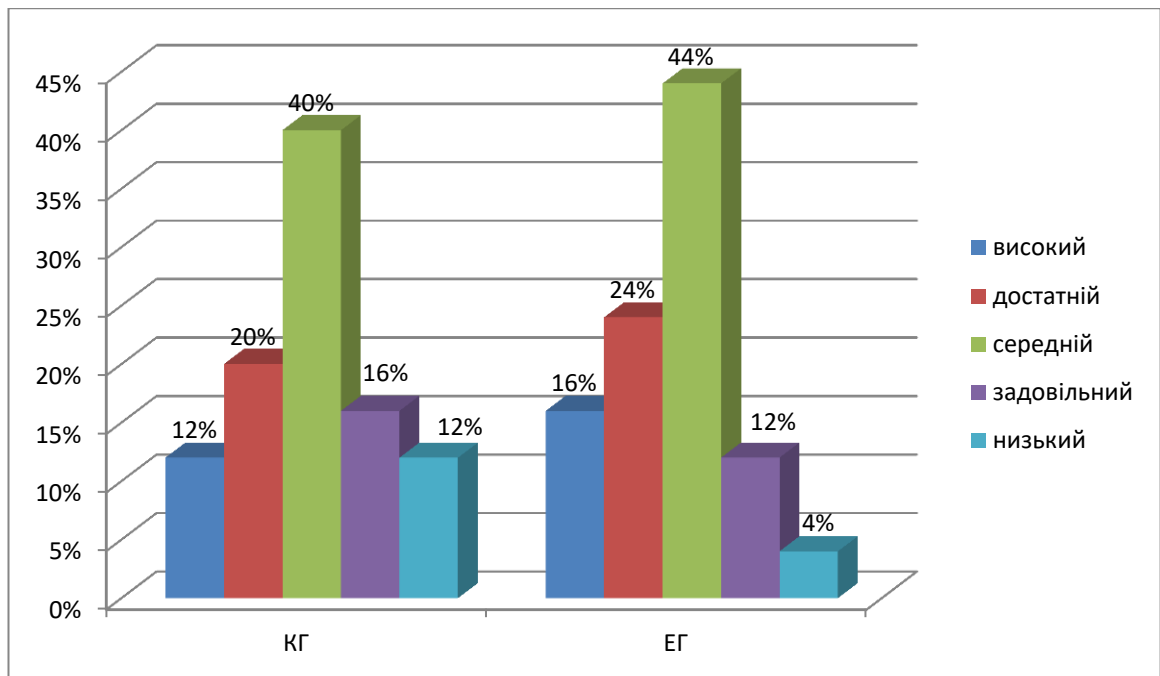


Рис. 2.3.2. Рівні мовленнєвого розвитку за мовленнєвим критерієм у дітей КГ та ЕГ на контрольному етапі дослідження

Подамо якісну характеристику результатів виконання завдань за мовленнєвим критерієм.

Виконуючи перше завдання, «Моя улюблена казка», діти з легкістю пригадували казки та були здатні зв'язно передати їх зміст. Ми звернули увагу на те, що більшість дітей експериментальної групи вживали різні типи мовленнєвих висловлювань. Під час розповіді діти ЕГ сліdkували за послідовністю подій, розповіді їх були логічні і зв'язні. Допомоги дорослого потребувала лише Ліза Л. Більшість дітей ЕГ (Даня Д., Ваня М., Нікіта Б., Нікіта Л., Агнія Д., Настя М.) сліdkували за темпом, інтонацією свого мовлення.

Завдання «Скажи, як персонаж» та «Як сказати інакше?» викликали незначні труднощі у Колі В., Марії А., Тані М., Лізи Л., їх мовлення було маловиразним, неемоційним; арсенал їх мовленнєвих еталонів був досить бідним, переважно він включав загальноживані фрази привітання та прощання. Відповіді цих дітей були одноманітними. Решта дітей з завданнями справилась добре. Діти емоційно копіювали запропонованих персонажів, їх

словарний запас включав значну кількість мовленнєвих еталонів. Краще за всіх з завданнями справились Агнія Д., Нікіта Л., Даня Д., Артем М. Вважаємо, що ігрова діяльність пішла на користь цим дітям.

Спостерігаючи за дітьми у ситуаційних іграх, відзначили, що переважна більшість дітей ЕГ були здатні вести ситуаційні діалоги, в яких вони використовували приказки, прикмети, загадки («Як посієш, так і пожнеш», «Хліб усьому голова», «Узимку біле, навесні чорне, влітку зелене, восени стрижене (поле)», «Якого каменя немає у морі? (Сухого)», «Пізно зацвіла горобина – осінь буде тривалою», «Якщо квітневий дощ починається з великих краплин, то він ненадовго»), що свідчить ефективність проведеної роботи.

Кількісні результати виконання дітьми завдань за структурним критерієм подано в таблиці 2.3.3. (Додаток Р).

Узагальнені результати рівнів мовленнєвого розвитку за структурним критерієм на контрольному етапі дослідження занесені до таблиці 2.3.3.

Таблиця 2.3.3.

Рівні мовленнєвого розвитку за структурним критерієм (у %).

Контрольний етап дослідження

		Високий рівень	Достатній рівень	Середній рівень	Задовільний рівень	Низький рівень
КГ (25 дітей)	К-ть	3	3	8	9	2
	%	12	12	32	36	8
ЕГ (25 дітей)	К-ть	5	5	10	4	1
	%	20	20	40	16	4

Як бачимо, на контрольному етапі дослідження високий рівень розвитку мовлення за структурним критерієм був виявлений у 12% дітей КГ та 20% дітей ЕГ, достатній рівень показало 12% дітей КГ та 20% дітей ЕГ. На середньому

рівні перебуває 32% дітей КГ та 40% дітей ЕГ, на задовільному – 36% респондентів КГ та 16% дітей ЕГ; низький рівень розвитку мовлення за структурним критерієм виявлено у 8% дітей КГ та 4% дітей ЕГ.

Графічне зображення рівнів мовленнєвого розвитку за структурним критерієм на контрольному етапі дослідження подано на рис. 2.3.3.

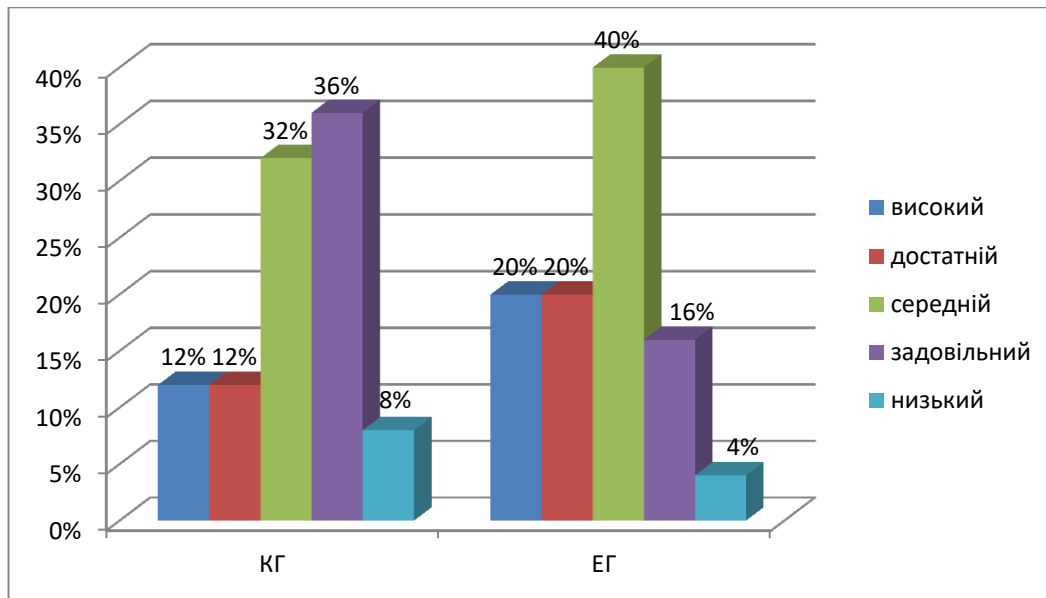


Рис. 2.3.3. Рівні мовленнєвого розвитку за структурним критерієм у дітей КГ та ЕГ на контрольному етапі дослідження

Проаналізуємо якісні результати контрольного обстеження дітей за структурним критерієм. Аналіз дитячих переказів, засвідчив, що у більшості дітей ЕГ збагатився лексичний запас, в той час як у дітей КГ значного покращення ми не помітили. Діти ЕГ вільно починали розмову, підтримували її до завершення. Речення дітей ЕГ були побудовані граматично і лексично правильно. У процесі виконання завдання діти ЕГ використовували в основному ляльковий театр і театр іграшок. Переважна більшість дітей обрали ляльковий театр і театр іграшок. З їх допомогою вони передавали діалоги матері з донькою, батька з Котигорошком; Оленки з Котигорошком; матері та звільнених синів тощо. Для передачі діалогів Котигорошка з Вернигорою, Вернидубом та Крутивусом діти також використовували і тіньовий театр. Діти

брали на себе роль казкових героїв і будували діалоги від їх імені. Краще за всіх завдання виконали Агнія Д., Нікіта В., Даня Д., Саша К., Діана А.

З наступним завданням більшість дітей справились добре. Їм потрібно було скласти діалог «В продуктовому магазині». Діти вже мали досвід покупки продуктів, складання діалогу «У книжковому магазині» викликало у дітей (Єгор С., Саша Г., Нікіта С., Ваня М., Ліза І., Паша Б., Таня М.) труднощі, але з незначною допомогою дорослого вони склали діалог. Діалоги запрошення друга в гості та вітання були яскравими, емоційними («Дорогий друже! Запрошую тебе на мій день народження. Я буду дуже чекати тебе. Твій кращий друг Даня.»)

Виконання наступного завдання «Запитання – відповідь» не викликало у дітей ЕГ труднощів, у зв'язку з тим, що майже всі діти були добре обізнані зі змістом казок, легко давали відповіді на запитання співрозмовника щодо змісту казки. Певні труднощі виникали у дітей КГ при самостійній постановці запитань.

Результати виконання завдання «В дитячому садку» засвідчили, що в порівнянні з констатувальним етапом дослідження загальний культурний рівень дітей значно зріс. Діти постійно слідкували за ходом розмови, уважно слухали співрозмовника, не перебивали його. У своїй розмові діти (Нікіта Л., Агнія Д., Настя М., Діма Т.) використовували складні речення, з прикметниками («пухнаста ковдра», «блакитні штанці», «Вихователька поклала дітей спати, але не всі діти її послухались»), мовлення дітей було виразним, емоційним.

Аналіз одержаних кількісних та якісних результатів за всіма трьома критеріями, показав, що найбільш розвиненими в дітей залишилися комунікативні вміння, але сформованість мовленнєвих умінь (граматична правильність мовлення; зв'язність та послідовність висловлювань тощо), вміння вести діалог, розпочинати, підтримувати та завершувати розмову, дотримуючись теми діалогу та правил мовленнєвого етикету у дітей старшого дошкільного віку зазнали позитивних змін.

Простежимо динаміку змін, що відбулися за час проведення педагогічного експерименту. Порівняємо рівні мовленнєвого розвитку у дітей КГ за комунікативним, мовленнєвим, структурним критеріями констатувального етапу дослідження з результатами контрольного етапу дослідження (рис. 2.3.4., 2.3.5., 2.3.6.).

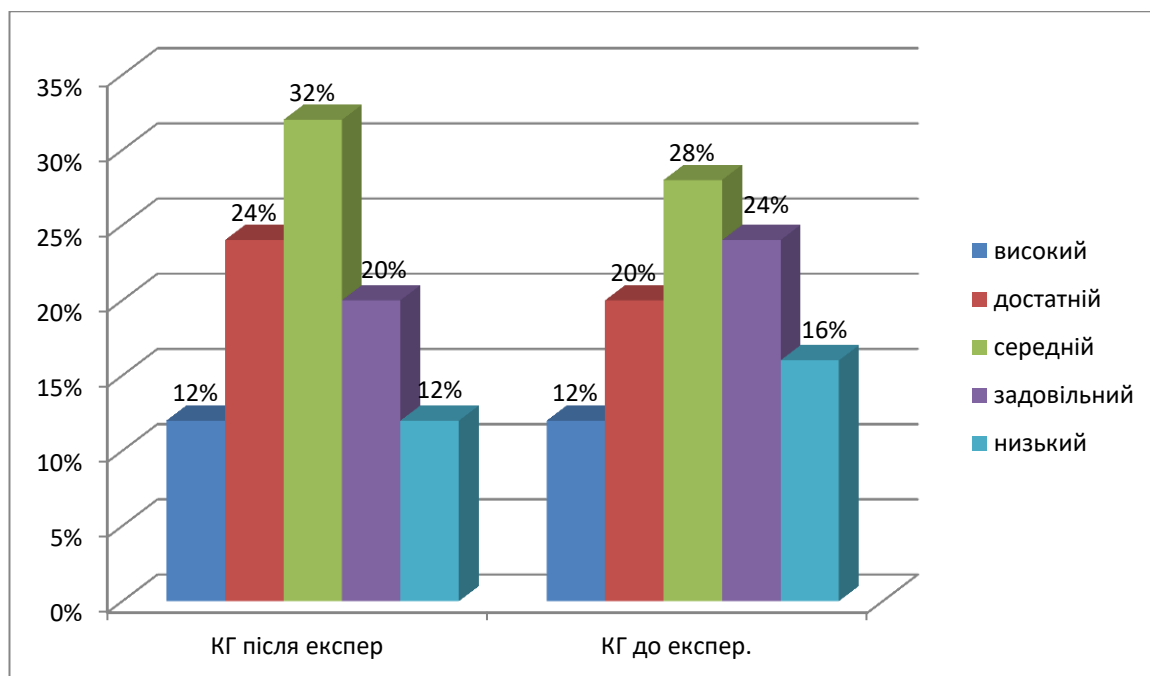


Рис. 2.3.4. Динаміка змін, що відбулася у мовленнєвому розвитку дітей КГ за комунікативним критерієм

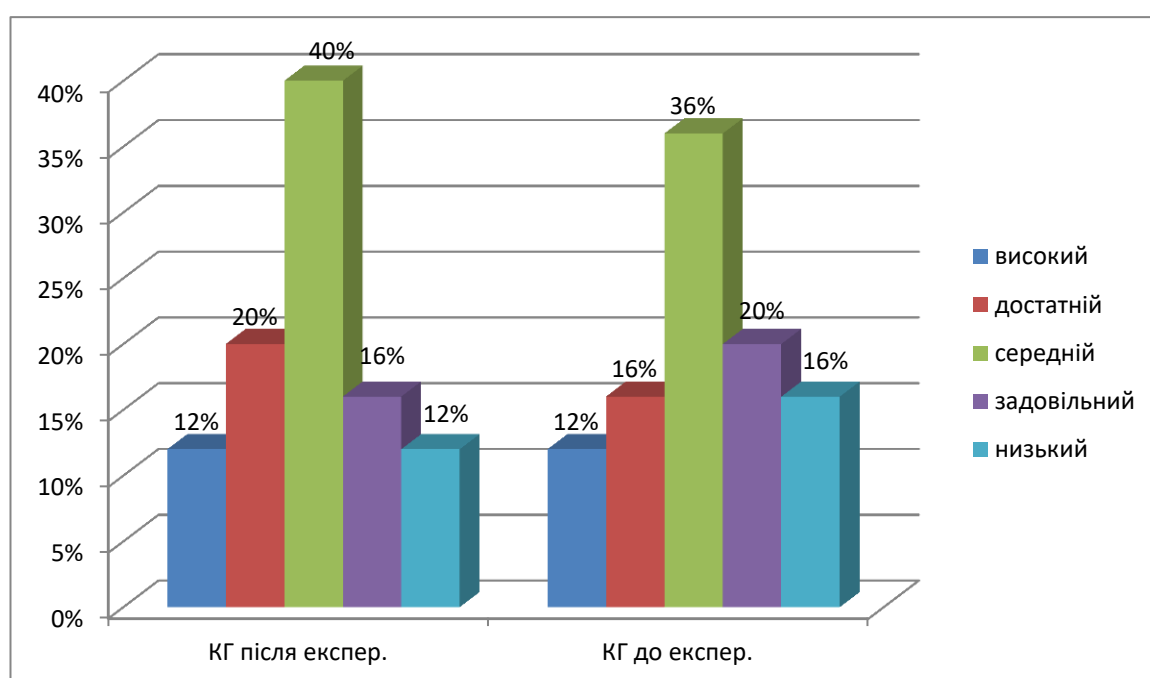


Рис. 2.3.5. Динаміка змін, що відбулася у мовленнєвому розвитку дітей КГ за комунікативним критерієм

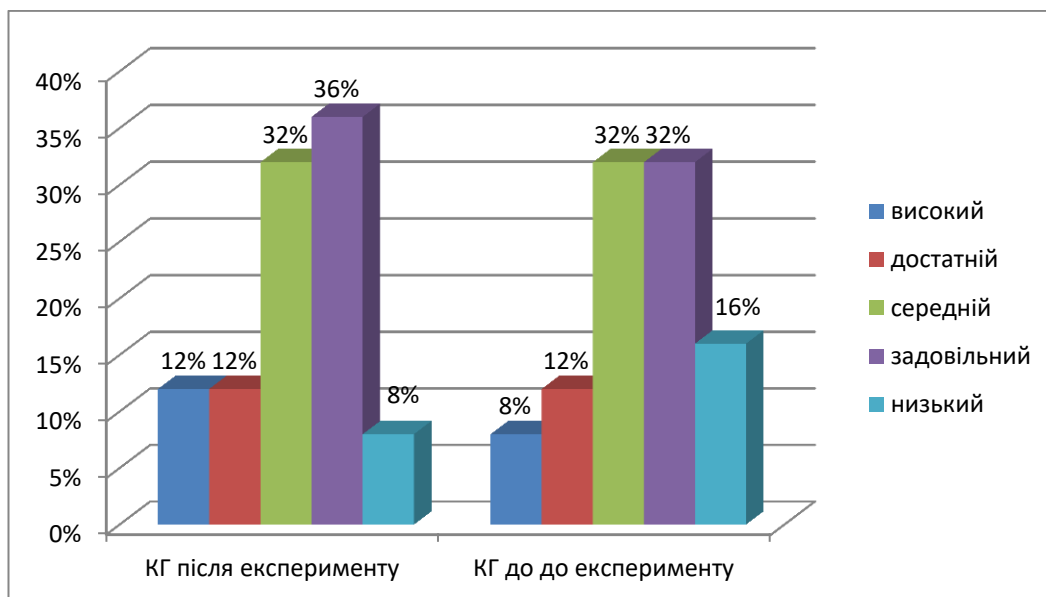


Рис. 2.3.6. Динаміка змін, що відбулася у мовленнєвому розвитку дітей КГ за структурним критерієм

Як свідчать дані діаграм 2.3.4. – 2.3.6. зміни у мовленнєвому розвитку дітей контрольної групи за всіма критеріями за час проведення педагогічного дослідження відбулися незначні: лише 4% дітей покращили свої комунікативні, мовленнєві, граматичні та лексичні здібності.

Простежимо динаміку змін у дітей контрольної групи (рис. 2.3.7. – 2.3.9.).

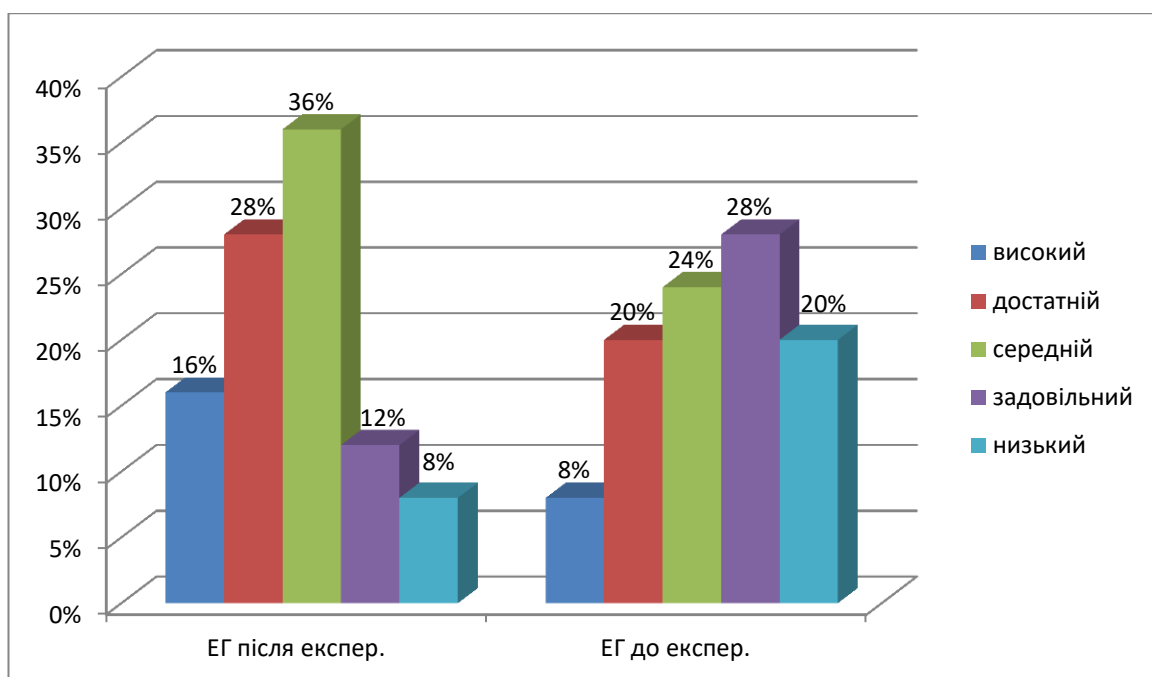


Рис. 2.3.7. Динаміка змін, що відбулася у мовленнєвому розвитку дітей ЕГ за комунікативним критерієм

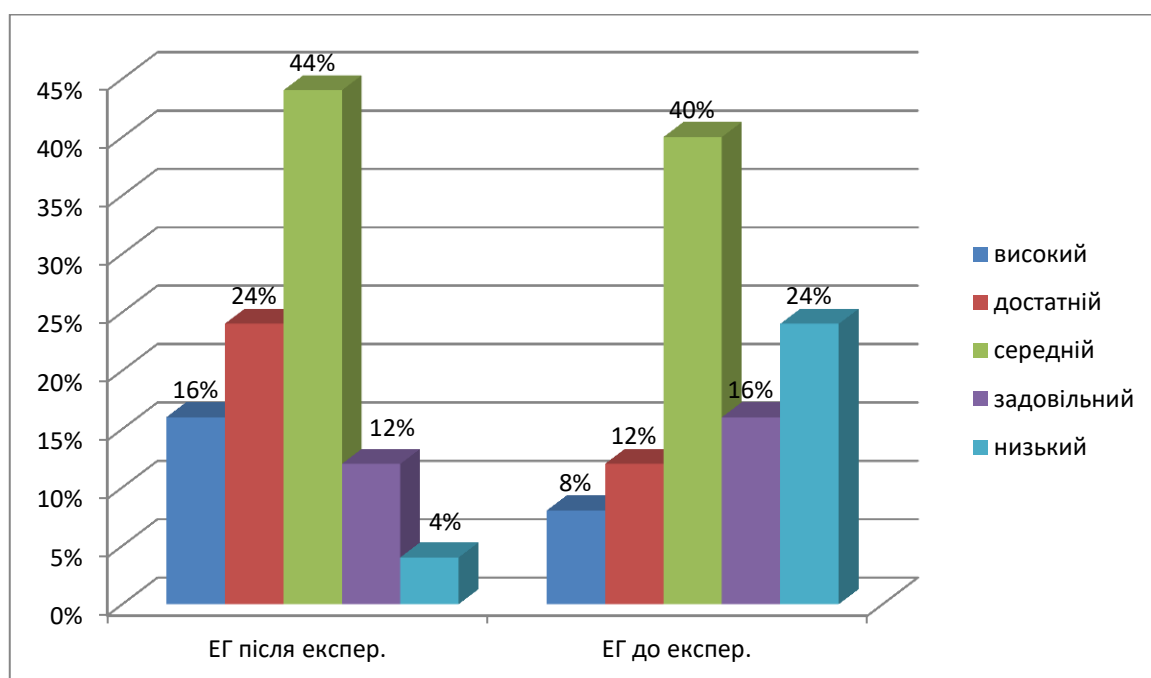


Рис. 2.3.8. Динаміка змін, що відбулася у мовленнєвому розвитку дітей ЕГ за мовленнєвим критерієм

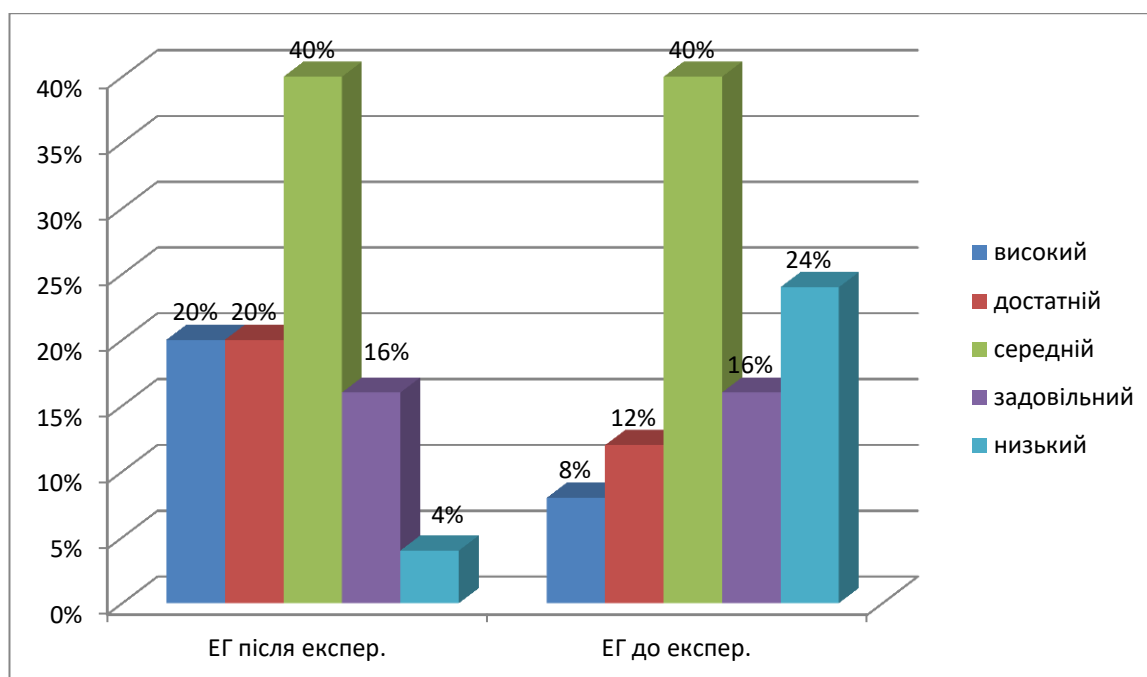


Рис. 2.3.9. Динаміка змін, що відбулася у мовленнєвому розвитку дітей ЕГ за структурним критерієм

Як свідчать дані рис. 2.3.7. – 2.3.9. у дітей ЕГ відбулися суттєві зміни у мовленнєвому розвитку за всіма критеріями.

Високий, достатній та середній рівні мовленнєвого розвитку за комунікативним критерієм збільшилися відповідно на 8%, 8% та 12%. Задовільний та низький рівні відповідно зменшилися на 16% та 12% .

Високий, достатній та середній рівні мовленнєвого розвитку за мовленнєвим критерієм збільшилися відповідно на 8%, 12% та 4%. Задовільний та низький рівні відповідно зменшилися на 16% та 12% .

Високий та достатній рівні мовленнєвого розвитку за структурним критерієм збільшилися відповідно на 12% та 8%. Середній та задовільний рівні залишилися без змін – 40% та 16%. Кількість дітей з низьким рівнем зменшилась на 20%.

Тобто, за час проведення експерименту у дітей ЕГ відбулися значні зміни у мовленнєвому розвитку за всіма критеріями, що свідчить про ефективність проведеної роботи з використання ігрових технологій у мовленнєвому розвитку дітей старшого дошкільного віку.

Висновки до 2 розділу

Дослідження мовленнєвого розвитку у дітей старшого дошкільного віку в процесі ігрових технологій дозволяє зробити такі висновки.

Аналіз психолого-педагогічної літератури з проблеми використання ігрових технологій в навчальному процесі ЗДО дозволив нам вивести такі критерії мовленнєвого розвитку дітей старшого віку: комунікативний, мовленнєвий, структурний.

Розроблені критерії дозволили об'єктивно оцінити рівні мовленнєвого розвитку старших дошкільників: високий, достатній, середній та низький.

Для підтвердження даних теоретичного аналізу в роботі було проведено дослідження, яке складалося з трьох етапів – діагностики наявного мовленнєвого розвитку дітей старшого дошкільного віку, розробки та апробації системи роботи з мовленнєвого розвитку дітей старшого дошкільного віку за допомогою ігрових технологій та подальший контроль рівня їх мовленнєвого розвитку за визначеними критеріями.

На першому етапі був виявлений середній рівень мовленнєвого розвитку за комунікативним, мовленнєвим, структурним критеріями в обох групах (КГ та ЕГ), який показали 32% – 40% респондентів.

Для покращання мовленнєвого розвитку дітей старшого дошкільного віку в процесі ігрових технологій була розроблена власна система роботи. Вона включала проведення з дітьми рухливих ігор, ігор-забав із піснями, хороводів, дидактичних ігор, театралізацію народних казок, складання власних казок тощо.

Після проведення роботи з розвитку мовлення у дітей старшого дошкільного віку за допомогою ігрових технологій було здійснене контрольне дослідження рівня мовленнєвого розвитку дітей. Загалом контрольне дослідження показало зростання рівня мовленнєвого розвитку за всіма критеріями у дітей КГ та ЕГ. Але, у дітей КГ відбулися несуттєві зміни (4% дітей покращили свої показники мовленнєвого розвитку), а у дітей ЕГ

відбулися суттєві зміни: від 8% до 16% дітей покращили свої комунікативні, мовленнєві, лексичні, граматичні здібності.

Відповідно все сказане засвідчує загальну ефективність розробленої та апробованої системи роботи та доцільність її використання в подальшому для мовленнєвого розвитку дітей старшого дошкільного віку.

МЕТОДИЧНІ РЕКОМЕНДАЦІЇ ВИХОВАТЕЛЯМ

Для успішного керівництва ігровою діяльністю дітей вихователь повинен володіти різноманітними вміннями, найважливішими серед яких є:

1) аналітичні – вміння аналізувати і діагностувати рівень розвитку ігрової діяльності групи загалом і кожної дитини зокрема;

2) проектувальні (конструкційні) – вміння проектувати рівень розвитку ігрової діяльності дітей у режимі дня;

3) організаторські та комунікативні – вміння організовувати дітей, щиро цікавитися їхньою грою, за необхідності включатись у неї в головних або другорядних ролях, впливати на перебіг гри пропозицією, порадою, запитанням тощо.

Ігрова діяльність дітей у кожному віковому періоді має свої особливості, що передбачає використання специфічних форм і методів педагогічного керівництва нею. Водночас воно повинно відповідати таким загальним особливостям:

– планомірне педагогічно активне формування практичного досвіду дитини. Сутність його полягає в тому, щоб у процесі гри дошкільники на основі своїх вражень засвоювали зміст дій людей, призначення предметів, ставали активними учасниками пізнання дійсності;

– виокремлення під час організації навчальних ігор (ігор-занять, ігор-інсценувань, демонстрації зразка ігрових дій, ігор-драматизацій) головного. У цьому процесі дитина вчиться переводити свій реальний життєвий досвід в ігровий умовний план, ставити перед собою ігрові завдання і вирішувати їх;

– своєчасне оновлення ігрового середовища, підбір іграшок та ігрового матеріалу, зміст якого покликаний відтворити в пам'яті дитини недавні враження, спрямувати її на самостійне вирішення ігрового завдання, спонукати дорізних способів відтворення дійсності;

– організація спілкування з дітьми, спрямованого на формування прогресивних для кожного вікового періоду ігрових способів, дій. Створюючи

проблемні ситуації, вихователь має використовувати непрямі прийоми (порада, запитання, підказка тощо) для впливу на задум гри, розвиток сюжету, ускладнення способів відображення дійсності. За необхідності він включається у гру як рівноправний партнер, видозмінюючи ігрове середовище, коригуючи рольові стосунки.

На початковому етапі ігрової діяльності дошкільників вихователь повинен сприяти сталості задуму гри, розвитку його у певний сюжет, має вчити дошкільнят гратися поруч, а згодом і разом. Одним із основних прийомів педагогічного впливу є його рольова участь в іграх, що надає діям дітей цілеспрямованості і змістовності, сприяє їх об'єднанню для спільної гри, збагачує ігрові задуми, дії. Його запитання, звернені до дітей як до персонажів, сприяють становленню сюжетно-рольової гри, оскільки вони зі збагаченням гри різноманітними діями, виникненням сюжету починають словами позначати свої ролі.

Якщо діяльність дитини перебуває на рівні предметних ігор, необхідно подбати про спеціальне навчання їх ігровим діям, елементам ігрової поведінки. Для цього використовують такі педагогічні прийоми, як:

- пропозиція вихователем готового сюжету різної складності;
- демонстрація зразка ігрової дії;
- використання у грі разом з іграшками предметів-замінників.

Активність дітей розвивають яскраві іграшки, що імітують знайомі їм реальні предмети. Предметні іграшки повинні відповідати за величиною (наприклад, набір лялькових меблів і ляльок) розміру руки дошкільника, його зросту.

Коли діти навчилися організовувати свою ігрову діяльність, вихователь повинен орієнтувати дітей на збагачення змісту їхніх ігор, формування різних способів рольової поведінки, вміння підтримувати дружні стосунки. Включаючись у спільну гру дітей або інсценуючи певний ігровий сюжет, вихователь сприяє формуванню вміння співвідносити назву ролі з відповідними їй діями й атрибутами. Використання ним різноманітних прийомів (запитання,

поради, бесіди про зміст гри, розподіл ролей у ній тощо) забезпечує формування у дітей уміння організовувати спільні ігри.

У дошкільному віці взаємини дітей концентруються навколо ролі й дотримання правил, до яких вона зобов'язує. Важливо, щоб ці правила орієнтували на утвердження високо моральних людських стосунків і почуттів. Ігрова діяльність дітей має бути спрямована на формування їхніх умінь спільно вибудовувати і розвивати сюжет, розуміти партнерів по грі та узгоджувати свої дії з їхніми. Із цією метою вихователь може використовувати:

- спільний почерговий переказ казки або оповідання. Педагог у певний момент змінює розповідача, за необхідності нагадує подальший розвиток подій;

- спільне придумування казки або оповідання, які пізніше використовують як ігрові сюжети. Важливо, щоб залучені до реалізації цього завдання симпатизували одне одному, мали приблизно однаковий рівень ігрової діяльності;

- спільне розігрування сюжету казки або оповідання після того, як діти запам'ятали його. Це є необхідною умовою збагачення їхнього досвіду елементарної рольової поведінки. Добре знаючи дітей, вихователь вчить їх по-різному комбінувати (фантазувати, уявляти тощо) елементи ігрового сюжету.

Педагогічна цінність гри значною мірою залежить від ефективності вирішення у ній ігрового завдання. Кінець гри обов'язково має бути емоційним та мати підведений позитивний підсумок.

Протягом дня діти мають можливість гратися чотири-п'ять разів: до сніданку (5-20 хв), між сніданком та заняттями (5-10 хв), на заняттях та на відкритому повітрі (1 год.-1 год.30 хв), після денного сну (20-40 хв).

Ігри до сніданку розпочинаються з приходом дитини до дитячого садка, перериваються сніданком і тривають до початку занять. Завдання вихователя в цей період – так раціоналізувати педагогічний процес, щоб мати можливість організувати гру дітей в найефективніших формах, активно вплинути на її хід, взаємини дітей. Ігри після сніданку мають узгоджуватися з характером та змістом подальших занять. Обов'язково слід проводити малорухливу гру між

заняттями. На відкритому повітрі діти можуть продовжувати гру, розпочату раніше, якщо вона їх зацікавила. Організовуючи ігри (3-4 рухливих гри) на відкритому повітрі слід враховувати такий природний чинник, як сезонність та черговість основних рухів у іграх.

Під час планування роботи на день вихователю слід використовувати різні види ігор, бути поруч з дітьми, бути товаришем, консультантом, а не стояти осторонь. Щоб правильно організувати ігрову діяльність, вихователь має, вивчивши ігрові інтереси, вимоги програми та рівень розвитку творчих ігор своїх вихованців, скласти перспективний план розвитку ігор на місяць (рухливих, сюжетно-рольових, дидактичних та ін.), вказавши теми ігор, обсяг та шляхи їхнього розвитку. Тематика ігор має пов'язуватися з темою тижня та дня. Варто пам'ятати, що самостійну ігрову діяльність дітей вихователь також має передбачити (зміст ігор, атрибутику, мотивацію, підсумок).

ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ

Під час виконання дослідження :

Визначена сутність ігрової технології: навчально-ігрові технології це сукупність методів, прийомів і засобів організації освітнього процесу у формі різних педагогічних ігор з чітко поставленою метою й відповідними завданнями, що характеризуються активною навчально-пізнавальною та виховною спрямованістю. Навчально-ігрові технології виступають як засіб зацікавлення, спонукання, стимулювання дітей до активної навчально-пізнавальної діяльності. Комплексне використання ігрових технологій різної цільової спрямованості допомагає підготувати дитину до школи.

Встановлено, що у дослідженні сутності гри та ігрової діяльності існує два основних напрямки: гра як інстинктивно-біологічна за своєю природою діяльність (прихильники цього напрямку Г. Спенсер, К. Гросс, З. Фрейд) та гра як найважливіша форма соціалізації дитини, через яку дитина залучається до світу культури в цілому і до людських відносин (цього напрямку дотримуються Л. Виготський, Д. Ельконін, А. Запорожець, А. Леонтьєв та інші).

Визначені сутність гри та її функції: гра – це одна з форм навчання, коли в процесі гри діти отримують ті знання та удосконалюють ті уміння і навички, які в майбутньому будуть задіяні в житті. Сутність гри полягає у вирішенні пізнавальних завдань, поставлених в цікавій формі. Гра виконує функції соціалізації, міжнаціональної комунікації, самореалізації дитини у грі, комунікативну, терапевтичну, корекції.

Уточнена сутність ігрової діяльності – це різновид активної діяльності дітей, у процесі якої вони оволодівають суспільними функціями, відносинами та рідною мовою як засобом спілкування між людьми. Ігрова діяльність є складним системним утворенням, структура якого охоплює мотиваційно-цільовий, змістовий, процесуально-операційний, контрольний та оцінний та результативний компоненти. Щоб ігрова діяльність на занятті проходила

ефективно і давала бажані результати, необхідно нею керувати, забезпечивши виконання певних вимог.

З'ясована класифікація ігор. Сучасна педагогіка найчастіше послуговується такою класифікацією ігор: 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).

Також нами було розглянуто стан питання розвитку активного словника дітей старшого дошкільного віку в психолого-педагогічній літературі. Словникова робота в дитячому садку спрямована на створення лексичної основи мови і займає важливе місце в загальній системі роботи по мовному розвитку дітей. Разом з тим вона має велике значення для загального розвитку дитини.

Науковцями встановлено, що сюжетно-рольова гра містить у собі певні можливості мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку, а саме: мовленнєву активність дітей викликають ігрові дії, які супроводжуються мовленнєвими висловлюваннями, у яких дитина пояснює, узгоджує свої дії, доповнює їх словом, виражає думки і почуття. Мовленнєвий матеріал, яким повинні оволодіти та оперувати діти, містить у собі зміст гри. Основним засобом мовленнєвого впливу на формування активного словника дітей у сюжетно-рольовій грі є організація змістовного міжособистісного спілкування, яке забезпечується шляхом встановлення ігрових стосунків між педагогом і дітьми.

Навчально-ігрові технології це сукупність методів, прийомів і засобів організації освітнього процесу у формі різних педагогічних ігор з чітко поставленою метою й відповідними завданнями, що характеризуються активною навчально-пізнавальною та виховною спрямованістю. Навчально-ігрові технології виступають як засіб зацікавлення, спонукання, стимулювання

дітей до активної навчально-пізнавальної діяльності. Комплексне використання ігрових технологій різної цільової спрямованості допомагає підготувати дитину до школи.

Проведено дослідження мовленнєвого розвитку ігровими технологіями у навчальному процесі ЗДО з дітьми старшого дошкільного віку.

Для проведення дослідження визначені критерії мовленнєвого розвитку дітей старшого дошкільного віку: комунікативний, мовленнєвий, структурний.

Визначені критерії дозволили об'єктивно оцінити рівні мовленнєвого розвитку старших дошкільників: високий, достатній, середній та низький.

Для підтвердження даних теоретичного аналізу в роботі було проведено дослідження, яке складалося з трьох етапів – діагностики наявного мовленнєвого розвитку дітей старшого дошкільного віку, розробки та апробації системи роботи з мовленнєвого розвитку дітей старшого дошкільного віку ігровими технологіями та подальший контроль рівня їх мовленнєвого розвитку за визначеними критеріями.

На першому етапі був виявлений середній рівень мовленнєвого розвитку за комунікативним, мовленнєвим, структурним критеріями в обох групах (КГ та ЕГ), який показали 32% – 40% респондентів.

Для покращання мовленнєвого розвитку дітей старшого дошкільного віку ігровими технологіями була розроблена власна система роботи. Вона включала проведення з дітьми рухливих ігор, ігор-забав із піснями, хороводів, дидактичних ігор, театралізацію народних казок, складання власних казок тощо.

Після проведення роботи з розвитку мовлення у дітей старшого дошкільного віку ігровими технологіями було здійснене контрольне дослідження рівня мовленнєвого розвитку дітей. Загалом контрольне дослідження показало зростання рівня мовленнєвого розвитку за всіма критеріями у дітей КГ та ЕГ. Але, у дітей КГ відбулися не суттєві зміни (4% дітей покращили свої показники мовленнєвого розвитку), а у дітей ЕГ

відбулися суттєві зміни: від 8% до 16% дітей покращили свої комунікативні, мовленнєві, лексичні, граматичні здібності.

Відповідно все сказане засвідчує загальну ефективність розробленої та апробованої системи роботи та доцільність її використання в подальшому для мовленнєвого розвитку дітей старшого дошкільного віку.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. 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.
2. Алексеєнко-Лемовська Л. В. Розвиток творчості в дітей середнього дошкільного віку в театральній-ігровій діяльності. *Дошкільна освіта*. 2008. № 1(19). С. 33-36.
3. Аркин Е. А. Ребенок в дошкольные годы / Под ред. А. В. Запорожца и В. Д. Давидовча. Москва: Просвещение, 1993. 444 с.
4. Артемова Л. В. Театр і гра. Київ: Томіріс, 2002. 340 с.
5. Артемова Л. В. Вчись граючись. Навколишній світ у дидактичних іграх дошкільників. Київ: Томіріс, 2001. 112 с.
6. Базовий компонент дошкільної освіти (нова редакція) / А. М. Богуш, Г. В. Беленька, О. Л. Богініч [та інші]. Київ: Видавництво, 2012. 26 с.
7. Барановська І. Г. Використання дитячого фольклору на заняттях музики. *Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка*. 2010. № 7 (194). Ч. I. С. 24 – 29
8. Бірук Н. П. Система роботи вихователя у розвитку мовленнєвої творчості дошкільника. *Обдарована дитина*. 2008. № 6. С. 6–32.
9. Богуш А. М. Мовленнєвий розвиток дітей від народження до 7 років. Київ: Видавничий Дім «Слово», 2004. 376 с.
10. Богуш А. М., Луцан Н. І. Мовленнєво-ігрова діяльність дошкільників: мовленнєві ігри, ситуації, вправи [навчально-методичний посібник]. Київ: Видавничий Дім «Слово», 2005. 720 с.
11. Богуш А. М., Луцан Н. І. Мовленнєво-ігрова діяльність дошкільників: мовленнєві ігри, ситуації, вправи. Видання друге, доповнене. Навчальний посібник. Київ: Видавничий Дім «Слово», 2012. 304 с.
12. Богуш А. Мовленнєвий розвиток дітей від народження до 7 років: монографія. Київ: Видавничий Дім «Слово», 2004. 113 с.
13. Бондаренко А. К. Дидактические игры в детском саду. Москва: Просвещение, 1991. 160 с.

- 14.Борисова О., М. Тур. Вплив ігрового середовища на формування творчої особистості дошкільника. *Гуманітарний вісник Державного вищого навчального закладу «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди»*. Педагогіка. Психологія. Філософія. 2013. Вип. 28(1). С. 38–42.
- 15.Великий тлумачний словник сучасної української мови / В. Т. Бусел. Київ, Ірпінь: ВТФ «Перун», 2005. 1728 с.
- 16.Водолага Н. В. Навчання розповідання дітей старшого дошкільного віку в театралізованій діяльності. Одеса, 2001. 218 с.
- 17.Воронова В. Я. Творческие игры старших дошкольников: пособие для воспитателей детского сада. Москва: Просвещение, 1981. 80 с.
- 18.Ворошнина Л. В. Пути совершенствования процесса обучения старших дошкольников творческому рассказыванию. Москва: 2008. 28 с.
- 19.Выготский Л. С. Мышление и речь. Собрание сочинений: В 6 т. Т.2. Москва: Педагогика, 1982. С. 319–328.
- 20.Виготський Л. С. Педагогічна психологія. Київ: Педагогіка, 1991. 480 с.
- 21.Гавриш Н. В. Розвиток мовленнєвої творчості в дошкільному віці. Донецьк: ТОВ «Лебідь», 2001. С.111 – 125
- 22.Гавриш Н. Розвиток мовлення та навчання дошкільнят рідної мови: мета і завдання. *Дошкільне виховання*. 2003. №7. С.12–14.
- 23.Гавриш Н. В. Методика розвитку зв'язного мовлення дітей дошкільного віку. Луганськ: Альма–матер, 2004. 132 с.
- 24.Гавриш Н. Віками блукають світом казки. *Методична скарбничка вихователя*. №11. 2014.С.4-6.
- 25.Гавриш Н., Безсонова О. Калейдоскоп інформаційно-ігрової творчості дітей. Коректурні таблиці [Методичні рекомендації щодо використання коректурних таблиць]. Київ: Видавничий дім «Слово», 2016. 256 с.
- 26.Гаспарова Е. М. Режиссерские игры. *Игра дошкольника*. Москва: Просвещение, 1989. С. 30-48.

27. Гончаренко А. Сучасні підходи до розвитку мовлення дітей. *Дошкільне виховання*. 2004. №7. С.22–23.
28. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. Київ: Либідь, 1997. 376 с.
29. Гра. [Електроний ресурс]. Режим доступу : [https://uk.wikipedia.org > wiki > Гра](https://uk.wikipedia.org/wiki/Гра) (дата звернення 15.10.19).
30. Гра. *Психологічний словник* [Електроний ресурс]. Режим доступу: <http://azps.ru/handbook/> . (дата звернення 15.10.19).
31. Дитина в дошкільні роки: комплексна додаткова освітня програма / К. Л. Крутій. Запоріжжя: ТОВ «ЛППС» ЛТД. 2012. 187 с.
32. Дитина: освітня програма для дітей від 2 до 7 років / В. О. Огнев'юк, Г. В. Беленька, О. Л. Богігч [та інші]. Київський університет імені Бориса Гринченка, 2016. 304 с.
33. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології: навчальний посібник. Київ: Академ видав., 2004. 352 с.
34. Дошкільна лінгводидактика. Хрестоматія : навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів / Упорядник Богущ А. М. Київ: Видавничий Дім «Слово», 2005. С. 554 – 606.
35. Ельконін Д. Б. Психологія гри - 2 изд. Москва: Владос, 1999. 359 с.
36. Зайцева Т. Ю., Н. І. Юрчик Діяльність дошкільного навчального закладу в режимі інноваційного розвитку: посібник на допомогу працівникам дошкільних навчальних закладів. Тернопіль: Мандрівець, 2014. 328 с.
37. Закон України «Про дошкільну освіту». Київ: Редакція журналу «Дошкільне виховання», 2001. 55 с.
38. Запорожець А. В. Психологія восприяття ребенком-дошкольником літературного произведения. Избранные психологические труды в 2 т. Москва: Педагогика, 1986. Т.1. 320 с.
39. Захарченко В. Комунікативно-мовленнєві ігри. *Дошкільне виховання*. 2000. № 12. С. 6–7.

- 40.Калуська Л. В. Дивокрай: вибрані дидактико-методичні матеріали для працівників дошкільних закладів. Тернопіль: Мандрівець, 2007. Кн. 1. 320 с.
- 41.Козлова С. А. Дошкільна педагогіка: посібник для студ. середовищ. пед. навч закладів. Харків, 2013. 198с.
- 42.Кононко Л., Луценко В., Нечай С., Плохій З. Формуємо у старших дошкільників: Навчально-методичний посібник. Київ: «Імекс-ЛТД». 260с.
- 43.Крутії К. Л. Теорія і практика формування граматично правильного мовлення в дітей дошкільного віку (на матеріалі словотворення та морфології): Дис...д–рапед.н.. Одеса, 2005. 440 с.
- 44.Кудикіна Н. В. Ігрова діяльність дітей: теоретичні основи й методика педагогічного керівництва. *Її величність гра: теорія і методика організації дитячої ігрової діяльності в контексті наступності дошкільної та початкової освіти*. Вінниця: ВДПУ ім. Михайла Коцюбинського, 2009. 320 с.
- 45.Лисина М. И. Проблемы онтогенеза общения. Москва: Педагогика, 1986. 180 с.
- 46.Леонтьев А. А. Психология общения. Москва: Смысл, 1997. С. 222.
- 47.Луцан Н. І. Методика розвитку мовлення дітей старшого дошкільного віку за текстами українських народних ігор. Одеса, 2005. 186 с.
48. Максименко С. Д. Загальна психологія. Підручник. 3-тє вид., перероб. і доп. Вінниця: Нова Книга, 2006. 688 с.
- 49.Маліновська Н. В. Формування мовленнєвої компетенції дітей дошкільного віку засобами казки. *Наукові записки Рівненського державного гуманітарного університету: Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти*: [зб. наук. пр.]. 2011. Вип. 1 (44). С. 198–201.
- 50.Мухіна В. С. Іграшка як засіб психічного розвитку дитини. *Вікова психологія. Дитинство. Отроцтво. Юність*. Київ: Академія, 2009. С.211–218.

- 51.Павелків Р. В., Цигипало О. П. Дитяча психологія: навч. посіб. Київ: Академ видав., 2008. 432 с.
- 52.Пироженко Т. Сучасні підходи до мовленнєвого розвитку дітей. *Дошкільне виховання*. 2001. №1. С.10–11.
- 53.Програма розвитку дітей старшого дошкільного віку «Впевнений старт» / О. О. Андрієтті, О. П. Голубович, О. П. Долинна [та інші]. Тернопіль: Мандрівець, 2013. 104 с.
- 54.Рудік А. Настільна книга вихователя методиста ДНЗ. Харків: Вид.група «Основа», 2010. 331с.
- 55.Руснак І. Є. Український фольклор: навч. посібник. Київ: ВЦ «Академія», 2010. 304с
- 56.Савчин М. В. Педагогічна психологія. Київ: Альма-матер, 2007. 424 с.
- 57.Сарапулова Є. Як навчити дитину висловлювати думку. *Дошкільне виховання*. 2002. №4. С.16–17.
- 58.Смольнікова Г. Вчимо дітей спілкуватися. *Дошкільне виховання*. 2004. №9. С.14–16.
- 59.Столяренко Л. Д. Основи психології. Київ: Фенікс, 2002. 574 с.
- 60.Технологія. *Великий енциклопедичний словник* [Електроний ресурс]. Режим доступу : <http://www.vedu.ru/bigencdic/62617/> (дата звернення 15.10.19).
- 61.Ушинський К. Д. Рідне слово. Київ: Освіта, 1963. Т.1.С. 115–127.
- 62.Шевцова О. А. 745 ігор для дошкільників. Харків: «Основа», 2010. 156 с.
- 63.Швайко Г. С. Игры и игровые упражнения для развития речи. Москва: Просвещение, 1988. 345 с.
- 64.Шик Л. А. Мовленнєвий розвиток дошкільників. Харків: Вид. група «Основа», 2010. 223 с.

Список дітей
Контрольна група
ЗДО «Зірочка»

1. Девід М.
2. Микола Б.
3. Анастасія Г.
4. Валерія А.
5. Адам К.
6. Кирил Ш.
7. Макар Х.
8. Назар Н.
9. Олександр А.
10. Павло Б.
11. Кирил Г.
12. Тарас Ч.
13. Мілана О.
14. Матвій Б.
15. Кирил С.
16. Артем С.
17. Софія Т.
18. Назар Г.
19. Діма В.
20. Сергій К.
21. Ліза Г.
22. Кіра Х.
23. Іван Г.
24. Аня В.
25. Настя Б.

Експериментальна група

ЗДО «Ромашка»

1. Денис С.
2. Саша Г.
3. Нікіта Л.
4. Агнія Д.
5. Єгор С.
6. Аліна К.
7. Коля В.
8. Віка С.
9. Настя М.
10. Даня Д.
11. Діма Т.
12. Артем Б.
13. Марія А.
14. Нікіта С.
15. Артем М.
16. Ваня М.
17. Саша К.
18. Ліза І.
19. Паша Б.
20. Таня М.
21. Діана А.
22. Андрій Г.
23. Аня Г.
24. Нікіта Б.
25. Ліза Л.

Додаток Б

Текст до завдання «Передай діалог»

Лежить рукавичка, повз біжить мишка.

Мишка: Ось так хатка-невеличка,

З овчини рукавичка

На дорозі лежить.

У рукавичці буду жити.

Мишка ховається в рукавичку. З'являється заєць.

Заєць: Сірий зайчик-побігачик

Я по лісу біг,

Я від шелесту тремтів,

Я дорогу до своєї нірки

З переляку забув.

Ой, рукавичка!

Хто, хто в рукавичці живе?

Мишка: Я – мишка-норушка.

Заєць: Я – зайчик-побігачик. Пусти й мене.

Мишка: Іди до мене жити.

Заєць ховається в рукавичку. З'являється лисиця.

Лисиця: За кущами, по лісах

Ходить руда лисиця.

Шукає норку – де-небудь,

Притулитися і заснути.

Що це? Рукавичка!

Хто, хто в рукавичці живе?

Мишка: Я – мишка-норушка.

Заєць: Я – зайчик-побігачик. А ти хто?

Лисиця: Лисичку-сестричку пустіть в рукавичку.

Мишка: Іди до нас жити.

Лисиця ховається в рукавичку. З'являється ведмідь.

Ведмідь: Тріщать куці під лапою,

Під лапою волохатою.

Іду, іду по лісу.

Ой, рукавичка! Хто, хто в рукавичці живе?

Мишка: Я мишка-норушка

Заєць: Я – зайчик-побігайчик.

Лисиця: Я – лисичка-сестричка! А ти хто?

Ведмідь: Я – ведмедик клишоногий. Пустіть і мене жити.

Мишка: Куди ж ми тебе пустимо, нам і так тут тісно.

Ведмідь: А що ж мені робити?

Додаток В

Ілюстрації до казок



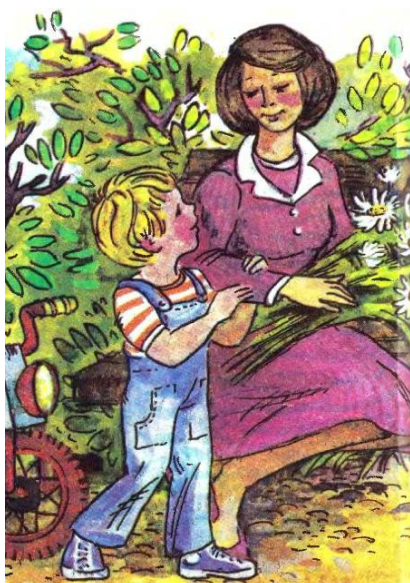
Ілюстрації до ситуацій



(Казка про втрачений час)



(Казка «Король дроздоборозд»)



(Казка «Мама»)

Додаток Е



Дитина у парку



Відпочинок



У дитячому садку



В зоопарку

Додаток Ж
Таблиця 2.1.1.

**Рівні сформованості мовленнєвого розвитку за комунікативним
критерієм на констатувальному етапі дослідження**

Прізвище	№ завдання					Сума балів	Рівень мовл. розвитку
	1	2	3	4	5		
КГ							
Девід М.	1	1	1	1	1	5	Н
Микола Б.	1	1	1	1	1	5	Н
Анастасія Г.	3	4	4	5	4	20	Д
Валерія А.	3	3	5	4	4	19	Д
Адам К.	3	3	3	4	4	17	Д
Кирил Ш.	3	3	3	2	3	15	С
Макар Х.	1	1	1	1	1	5	Н
Назар Н.	3	3	3	2	3	14	С
Олександр А.	1	1	1	1	1	5	Н
Павло Б.	2	3	3	4	3	15	С
Кирил Г.	2	4	5	4	4	19	Д
Тарас Ч.	2	2	2	4	4	14	С
Мілана О.	1	1	1	2	1	6	З
Матвій Б.	5	5	5	5	5	25	В
Кирил С.	3	2	4	3	3	15	С
Артем С.	1	2	1	2	1	5	З
Софія Т.	4	4	4	3	5	20	Д
Назар Г.	5	4	5	4	3	21	В
Діма В.	3	2	4	3	3	15	С
Сергій К.	3	2	4	3	3	15	С
Ліза Г.	2	2	2	2	2	10	З
Кіра Х.	2	1	1	2	1	7	З
Іван Г.	1	2	2	2	2	9	З
Аня В.	2	1	2	1	2	8	З
Настя Б.	5	5	5	5	5	25	В
ЕГ							
Денис С.	2	1	1	1	1	6	З
Саша Г.	1	1	1	1	1	5	Н
Нікіта Л.	5	4	4	5	5	23	В
Агнія Д.	4	4	4	3	5	20	Д
Єгор С.	3	2	2	2	2	11	С
Аліна К.	2	1	1	1	1	6	З
Коля В.	4	3	4	3	4	18	Д
Віка С.	2	1	1	1	1	6	Н
Настя М.	3	3	3	4	3	16	С
Даня Д.	5	5	5	4	5	24	В
Діма Т.	3	2	2	2	2	11	С
Артем Б.	2	1	1	1	1	6	З
Марія А.	2	1	1	1	1	6	З

Нікіта С.	2	1	1	1	1	6	З
Артем М.	4	4	4	3	4	19	Д
Ваня М.	3	2	2	3	2	12	С
Саша К.	4	4	4	3	4	19	Д
Ліза І.	2	2	2	2	2	10	З
Паша Б.	1	1	1	1	1	5	Н
Таня М.	2	2	2	2	2	10	З
Діана А.	3	2	2	2	2	11	С
Андрій Г.	3	2	2	2	2	11	С
Аня Г.	1	1	1	1	1	5	Н
Нікіта Б.	4	3	4	3	4	18	Д
Ліза Л.	1	1	1	1	1	5	Н

Високий рівень – 21-25 балів

Достатній рівень 16-20 балів

Середній рівень – 11-15 балів

Задовільний рівень – 6-10 балів

Низький рівень – 0-5 балів

Таблиця 2.1.2.

Рівні сформованості мовленнєвого розвитку за мовленнєвим критерієм на констатувальному етапі дослідження

Прізвище	№ завдання				Сума балів	Рівень мовл. розвитку
	1	2	3	4		
КГ						
Девід М.	1	1	1	1	5	Н
Микола Б.	1	1	1	1	5	Н
Анастасія Г.	5	2	4	18	27	Д
Валерія А.	5	2	5	19	29	Д
Адам К.	4	2	4	17	25	Д
Кирил Ш.	3	1	3	10	17	С
Макар Х.	1	1	1	1	5	Н
Назар Н.	3	2	3	9	17	С
Олександр А.	1	1	1	1	5	Н
Павло Б.	2	2	3	11	18	С
Кирил Г.	1	1	2	5	9	З
Тарас Ч.	3	2	3	9	17	С
Мілана О.	2	2	3	11	18	С
Матвій Б.	6	2	3	19	30	В
Кирил С.	3	2	3	9	17	С
Артем С.	1	1	2	2	6	З
Софія Т.	5	1	4	15	25	Д

Назар Г.	7	2	3	20	32	В
Діма В.	2	2	3	11	18	С
Сергій К.	2	2	3	11	18	С
Ліза Г.	1	1	1	4	7	З
Кіра Х.	1	1	2	5	9	З
Іван Г.	1	1	2	4	8	З
Аня В.	2	2	3	11	18	С
Настя Б.	6	2	3	20	31	В
ЕГ						
Денис С.	1	1	1	4	7	З
Саша Г.	1	1	1	1	5	Н
Нікіта Л.	6	2	3	19	30	В
Агнія Д.	5	1	4	15	25	Д
Єгор С.	2	2	3	11	18	С
Аліна К.	1	1	1	5	8	З
Коля В.	1	1	1	4	7	З
Віка С.	2	1	1	1	6	Н
Настя М.	4	2	3	11	20	С
Даня Д.	7	2	3	20	32	В
Діма Т.	3	2	3	11	19	С
Артем Б.	2	2	3	13	20	С
Марія А.	1	1	1	1	5	Н
Нікіта С.	3	2	3	11	19	С
Артем М.	2	1	1	1	6	Н
Ваня М.	2	2	3	11	18	С
Саша К.	3	2	3	12	20	С
Ліза І.	2	2	3	13	20	С
Паша Б.	2	2	3	11	18	С
Таня М.	2	1	1	6	10	З
Діана А.	2	2	3	12	19	С
Андрій Г.	5	1	4	15	25	Д
Аня Г.	1	1	1	1	5	Н
Нікіта Б.	6	1	4	17	28	Д
Ліза Л.	1	1	1	1	5	Н

Високий рівень – 30-35 балів

Достатній рівень – 21-29 балів

Середній рівень – 13-20 балів

Низький рівень – 0-5 балів

Таблиця 2.1.3.

Рівні сформованості мовленнєвого розвитку за структурним критерієм на констатувальному етапі дослідження

Прізвище	№ завдання				Сума балів	Рівень мовл. розвитку
	1	2	3	4		
КГ						
Девід М.	1	1	1	1	5	Н
Микола Б.	1	1	1	1	5	Н
Анастасія Г.	4	4	3	4	15	Д
Валерія А.	4	3	3	4	14	Д
Адам К.	3	3	3	4	13	С
Кирил Ш.	2	2	3	4	11	С
Макар Х.	1	1	1	1	5	Н
Назар Н.	3	2	3	3	11	С
Олександр А.	1	2	1	2	6	З
Павло Б.	3	3	3	4	13	С
Кирил Г.	4	3	3	4	14	Д
Тарас Ч.	2	3	2	3	10	С
Мілана О.	3	3	3	4	13	С
Матвій Б.	3	3	3	3	12	С
Кирил С.	3	2	3	2	10	С
Артем С.	2	2	2	2	8	З
Софія Т.	2	1	2	2	7	З
Назар Г.	4	5	5	4	18	В
Діма В.	1	2	2	1	6	З
Сергій К.	2	2	2	2	8	З
Ліза Г.	1	2	1	2	6	З
Кіра Х.	2	2	2	1	7	З
Іван Г.	1	1	1	1	5	Н
Аня В.	2	1	2	2	7	З
Настя Б.	5	5	4	4	18	В
ЕГ						
Денис С.	1	1	1	1	4	Н
Саша Г.	1	1	1	1	4	Н
Нікіта Л.	4	4	3	4	15	Д
Агнія Д.	4	3	3	4	14	Д
Єгор С.	3	3	3	3	12	С
Аліна К.	2	2	2	2	8	З
Коля В.	4	4	3	4	15	Д
Віка С.	1	1	1	1	4	Н
Настя М.	2	3	3	2	10	С
Даня Д.	7	2	3	20	32	В
Діма Т.	3	2	3	3	11	С
Артем Б.	3	3	3	3	12	С
Марія А.	1	1	2	2	6	З
Нікіта С.	2	3	3	2	10	С
Артем М.	4	4	3	4	15	Д

Ваня М.	3	3	3	3	12	С
Саша К.	3	2	2	3	10	С
Ліза І.	3	3	3	3	12	С
Паша Б.	2	1	2	2	7	З
Таня М.	2	2	2	2	8	З
Діана А.	1	1	2	2	6	З
Андрій Г.	2	2	2	2	8	З
Аня Г.	1	1	1	1	4	Н
Нікіта Б.	2	1	2	2	7	З
Линник Ліза	1	1	1	1	4	Н

Високий рівень – 17-20 балів

Достатній рівень – 13-16 балів

Середній рівень – 9-12 балів

Задовільний рівень – 5-8 балів

Низький рівень – 0-4 бали

Анкета для вихователів

Мета: з'ясувати з якою метою вихователі використовують ігрові технології у своїй роботі

1. Які засоби Ви використовуєте у мовленнєвому розвитку дітей?
2. Які методи Ви частіше використовуєте для розвитку мовленнєвої діяльності дітей?
3. Як, Ви вважаєте, чи доцільно використовувати ігрові технології для мовленнєвого розвитку дітей?
4. Чи використовуєте Ви у своїй роботі театралізовану діяльність? На яких заняттях?
5. Як часто Ви використовуєте казки у своїй роботі? З якою метою?

Додаток И

Таблиця 2.2.2.

Перспективний план проведення ігрової діяльності насічень – травень

№з/п	Назва гри	Дата проведення
1	«Дізнайся по звуку», «Відгадай чий голосок» Слухаємо та розповідаємо казку «Ріпка».	8.01.2019
2	Дидактичні ігри «Відгадай загадки», «Що не так», «Назви, у кого який настрій»	10.01.2019
3	«Будь уважний», «Допоможемо Бабі-Язі», складання нової казки.	17.01.2019
4	Дидактичні ігри: «Упізнай казку», «Хто мешкає в рукавичці», «Казка загубилася», «Оціни вчинок»	22.01.2019
5	«Повтори правильно», Заняття з художньо-мовленнєвої діяльності за казкою «Колосок».	24.01.2019
6	Дидактичні ігри «Що не так у казці», «Вереда», «Зобразити казку»	29.01.2019
7	Виготовлення казки своїми руками з батьками «Моя казочка в малюнках», «Ходить гарбуз по городу»	31.01.2019
8	«Вгадайка», Слухаємо та розповідаємо казку «Колосок», її драматизація	5.02.2019
9	Сюжетно-рольова гра «Екскурсія до музею народної іграшки», «Сопілочки», «Гойдалки»	7.02.2019
10	д/гра «Назви героя», «Казка загубилась», «Два півника»	12.02.2019
11	«Машина часу», «У весняному лісі»	14.02.2019
12	«Колаж», «Потрібні слова»	19.02.2019
13	«День народження гномика», «А ми просо сіяли»	21.02.2019
14	«Знайди пару», «Зайчик і Бурчик»	26.02.2019
15	«Потрібні слова», с/р гра «Магазин»	28.02.2019

16	«Заверши казку по-доброму», «Дзвіночки»	5.03.2019
17	«Мудрий клен», «арена рибка»	7.03.2019
18	«А я б зробив так..», «Свинка»	12.03.2019
19	«Зіпсований телефон», «Казковий листоноша»,	14.03.2019
20	«Птахи», «Музична гра-театралізація за казкою «Муха-цокотуха»	19.03.2019
21	«Чарівні створіння», «Заборонене слово»	21.03.2019
22	«Казковий дощ», «Чув дзвін?»	26.03.2019
23	Музична гра-театралізація за казкою «Ріпка»	28.03.2019
24	«Подорож», «Кицька»	2.04.2019
25	«Втілення», «Птиці»	4.04.2019
26	«Казка по колу», «Подоряночка»	9.04.2019
27	«Бабі-Язі сумно», «Літала сорока»	11.04.2019
28	«Казка за малюками», «У волосянку»	16.04.2019
29	«Перетворення», с/р гра «Зоопарк»	18.04.2019
30	Свято врожаю	23.04.2019
31	«Розкажи про себе», «Зайчику, зайчику, де ти був?»	25.04.2019
32	«Дбайливий світ»	30.04.2019
33	Музична гра-театралізація за казкою «Рукавичка»	7.05.2019
34	Сюжетно-рольова гра «Лікарня»	14.05.2019
35	Музична гра-театралізація за казкою «Солом'яний бичок»	16.05.2019

Додаток К



Завдання дітям: Розкажіть за картинками хто прийшов на прийом до лікаря, що робить лікар, який інструмент він використовує. Як поводить себе пацієнт та лікар.

Додаток Л

Свято «Ой на Івана, ой на Купала»

Мета: ознайомити дітей з українськими обрядами, звичаями:

Розвивати інтерес до українських звичаїв, обрядів, зв'язне мовлення, пам'ять, увагу.

Виховувати повагу до українських обрядів, любов до української мови.

ХІД СВЯТА

Ведуча: Діти, який гарний сьогодні день! Ласкаве сонечко лагідно пестить і діточок, і квіточок, і травичку. Небо таке синє-синє, а хмарки в ньому пливуть такі біленькі-біленькі. Голосно співають пташки. Всі радісні. А чому?

Андрій Г.: Літо прийшло!

Настало літо,

Літечко чудове!

Милують нас

Погожі дні ясні.

Тепло і радість

Нам дарує знову

Яскраве Сонечко,

Що світить угорі.

Саша Г. Скільки сонця! Скільки волі!

І співаючи у полі,

Ходить літо у віночку

Із пшеничних колосочків.

Ваня М. Скільки глянеш – далиною

Пшениці стоять стіною.

Щедро росами умиті,

Світяться волошки в житі.

Нікіта Б. Гарно влітку в ріднім полі –

Дзвонять птиці на роздоллі,

Ніжну казку наодинці

Шепче вітер материнці.

Ведуча: Які гарні вірші ми вивчили про літечко, давайте і пісню веселу заспіваємо.

Пісня «Літо».

Діана А.: Усе навколо літу радіє,

І ліс, і поле – все зеленіє!

Ростуть у лузі травичка й квіти,

Хороші друзі в ясного Літа.

Алла З. Радіють дорослі,

Радіють малята,

Готуються всі

До літнього свята.

Ведуча: Як і всі інші пори року, літо теж має свої свята, цікаві своїми звичаями та обрядами. Одне з літніх свят – свято Івана Купала. Це свято з'явилося дуже давно і проводиться сьомого липня, в день літнього сонцестояння. Воно уособлює розквіт літа і уславлення життя, життєдайну силу води і сонця. В цей день люди славили пишну природу. Діти, згадайте, які ви знаєте прикмети, пов'язані з цим святом?

Єгор С.: – Якщо на Іван-день роса – на добрий урожай горіхів.

– Якщо на Іван-день гримить – на добрий достаток у році.

– Якщо на Іван-день злива – чекай, бабо, мокрі жнива.

Ведуча: У цей день дівчата й хлопці ішли до лісу, річки, плели вінки з пахучого зілля, прикрашали заздалегідь підготовлене деревце стрічками, квітами, водили хороводи, співали купальські пісні. Ось і ми сьогодні відзначимо це свято, бо ми теж до нього готувалися. Дівчатка, пішли прикрасимо купальське деревце.

Діти прикрашають вербу.

Діма Т.: Поставлю я вербу,

Сама сяду зверху.

На вербі я сиджу, гукаю,

Дівчат на Купайла скликаю.

Ходіть-но, подруженьки,

Не баріться,

На нашого Купайла,

Подивіться!

Дівчатка стають в коло і співають:

В купальську ніч-чарівницю

Вбирали дівчата вербу-купавицю.

Квітку до квітки у вінок вплітали,

Ще й красні стрічки в коси в'язали.

До гурту дівчаток підходять хлопчики.

Нікіта С.: Коло Купайла обметено,

Ще й барвінком обплетено,

Ще й васильочком обтикано,

Нас на Купайла покликано.

Ведуча: От і добре, що всі вже зібралися біля вербиці-купавиці.

Заспіваймо пісню веселеньку та поведімо хоровод.

Пісня «Марена».

Рома К.. Пахне квітами навколо,

Мед збирають з липи бджоли,

Посхилялись довгі віти...

Гарно, діти, в липні жити.

Агнія Д. Серед моря квітів,

Серед моря трав

Весело шуміти

Запашним вітрам.

Під музику, танцюючи, виходить Коля В. – Купайло. На голові у нього віночок з квітів.

Ведуча: А ось і наш Купайло!

Марія А.: Купайло, Купайло, де ти зимувало?

Купайло: Зимувало в лісі,

Ночувало в стрісі.

Зимувало в пір'ячку,

Літувало в зіллячку.

Алін К.: Ой Іванку-Купайлочку,

Не гордися, не гордися,

А із нами, дівчатками,

Разом веселися.

Ведуча: Діти, запросимо Купайла на хороводну гру.

Гра «Ой Іванку-Купайлочку!»

Ведуча: Магічної сили набирають на Івана-Купала дерева і різне зілля. За легендою, в ніч на 7 липня цвіте папороть. Хто цей цвіт знайде, той буде багатий і здоровий. В цей день також збирають лікарські трави, бо вважається, що саме в цей день вони мають найбільшу лікувальну і чарівну силу. А які цілющі трави знаєте ви, діти? Може, хтось віршик про цілющі трави знає, а може, хтось загадку загадає?

Нікіта Л. Цвіте синьо, лист зелений,

Квітник прикрашає.

Хоч мороз усе побив,

Його не займає. (Барвінок)

Віка С. І ромашки, яловець,

І фіалки, і чабрець –

Всі рослини запашні

Виросли в долині.

Це і м'ята, й рути цвіт,

Це і липи квіти,

Там же ми знайшли полин,

Ще й листки малини –

Весело збираєм ми

Цілющі рослини.

Ведуча: На Івана Купала дівчата з різних гарних квітів та трав плели віночки, завітчувалися цими віночками і водили хороводи.

Таня М.: Сплетемо вінок український сьогодні

Із мальв, чорнобривців, калини,

З барвінку та жита, із м'яти, нагідок,

З жоржин, чебрецю та вербини.

Ведуча: Ставаймо всі в коло і заведемо гру-хоровод.

Пісня-гра «Пішли діти в поле».

Ведуча: На свято Івана Купала вінок набував чудодійної сили – він мав символізувати дівчині її долю. Дівчата йшли дорічки і, загадуючи бажання, обережно спускали на воду вінки, на яких горіли свічки. Куди попливе вінок, звідтіля чекати сватів. Може, і ми спустимо віночки на воду і загадаємо бажання? Чого ви бажаєте, діти?

Настя М. Здоров'я і щастя всій нашій родині,

А цвіту і плоду – моїй Україні!

Щоб був достаток на столі

У кожному місті і селі!

Вероніка Б. Щоб всі любі й милі діти

Розквітали, наче квіти!

Білочубі, чорноброві,

Виростали всі здорові!

Дівчатка пускають віночки на воду і співають пісню «Заплету віночок».

Ведуча: Ще одне дуже цікаве дійство відбувалося на цьому святі. Біля обрядового дерева хлопці розпалювали велике вогнище, на якому спалювали опудало відьми або мари. Через вогнище стрибали, бо, за давніми віруваннями, вогонь очищав душу людини від усього лихого і наділяв силою та здоров'ям. Біля вогнища проводилися ігри, чулися жарти, співи. Бачу, діти, ви теж хочете промовляти жартівливі дражнилки.

Єгор С.: Ой на Івана та на Купала

Жаба в борщ упала,

Хлопці не поспіли –

Дівки жабу з'їли!

Ліза І.: Ой на Івана та на Купала

Мишка в юшку впала,

Дівки не поспіли –

Хлопці мишку з'їли!

Даня Д.: Ой на Івана та на Купала

Дівка в воду впала,

Хлопці не поспіли –

Жаби дівку з'їли!

Таня М.: Ой наші хлопці недбальці –

Не запрошують нас до танцю.

Андрій Г.: Годі вам сперечатися!

Ой заграйте, дударики,

Молоді гуцули,

Так, щоб танець-увиванець

Полонини чули!

Звучить весела музика. Діти виконують парний танок.

Частина дітей співає коломийку.

Паша Б.: Ми так розвеселилися, то ж, щоб ми росли здоровими і сильними, і щоб завжди дружили, будемо через вогонь стрибати. Шукайте собі пару, беріться заруки і тричі перестрибніть через вогонь.

Діти парами перестрибують через бутафорський вогонь.

Ведуча: Обов'язковим елементом Купальського свята є обряд купання. Цього дня, за народним повір'ям, сонце рано сходить і купається у річці. Тому в цей день усі намагалися викупатися в річці або в іншій водоймі, обливали один одного водою, а зранку купалися в росі. Ми заспіваємо ще одну гарну купальську пісню, а потім скупаємося в нашому басейні.

Пісня «На Купала» (С. Жупанин. Закарпатські візерунки). На закінчення – ігри з водою, купання.

Інсценізація казки «Рукавичка»

Програмовий зміст:

Вчити дітей оволодівати пластикою рухів, виразною мімікою, жестами. Поповнювати і активізувати словник іменниками, дієсловами, прикметниками для означення дій персонажів, предметів, декорацій, характеризувати внутрішній стан і настрої персонажа, закріплювати чітку вимову слів та словосполучень. Стимулювати пам'ять, увагу, мислення. Розвивати уявлення про моральні якості людини. Виховувати в дітей інтерес до театральної діяльності.

Ведуча:

Привіт усім!

Це казочка прийшла,

Щасливу мить вам знову принесла!

Сьогодні казка у нас «Рукавичка»,

Хоч вона і невеличка,

Та все ж героїв тут багато,

Всі шлють привіт

(герої махають руками до діток і починається свято)

Залишаються дід, баба, собачка.

Дід із бабою жили,

Ще й собачку завели.

Коло лісу близько жили

В хаті дровами топили.

Баба (Агнія Д.):

Діду, діду, не сиди,

А до лісу трохи йди.

Сухостою назбирай,

Заодної погуляй.

Ведуча:

Не дуже дідові хотілося із теплої хати йти у зимовий ліс.

Але, що робити? Баба наполягала, бо вже дрова закінчувались, а мороз ще добре тиснув, тож треба було палити і палити. От дід натягнув кожуха, взяв палицю, шапку, теплі рукавиці. В компанію взяв собі собачку та й подався до лісу. На душі так сумно-сумно було, от дід і подумав:

Дід (Саша К.):

Дай-но трохи поспіваю,

Може, легше стане

І мороза налякаю,

Тиснуть перестане. *(співає)*

Я дідусь – роботящий,

Зовсім-зовсім не ледачий,

Зараз дрова пошукаю,

А не буде – нарубаю

І додому віднесу,

В хаті добре натоплю,

Нехай буде бабі тепло,

Бо інакше буде лихо,

І мені, і тобі,

Нам обом перепаде,

Коли баба нападе.

Собачка (Таня М.):

Гав – гав – гав.

Ти, дідусю, добрий,

Такий гарний, справедливий

І зовсім не вередливий.

Ведуча:

Дід скинув рукавичку і гладить собачку, а собачка лащитья, дід радіє, та й не зоглянувся, як рукавичка впала. А дід із собачкою пішли собі далі. Рукавичка

лежала, лежала, холодно і самотньо їй стало. Та й перетворилась на хатку-рукавичку. Коли це біжить Мишка.

Мишка (Настя М.):

Дуже холодно мені,
Де б погріти лапки?
Заховалась, хоч на дні,
Бо немає теплої шапки,
А хто, хто у рукавичці?
Ага, ніхто неозивається...
Можу я зігрітись тут
Поки її знайдуть.

Ведуча:

Залізла у рукавичку та й сидить.
Зігрілась добре та й заспівала.

Мишка (Настя М.):

Ой, як тепло, ой, як добре,
Мені жити тут.
Заховалась мов у нірці,
І мене тут не знайдуть.

Ведуча:

Коли це стрибає Жабка.
Трясеться бідна, не досить, що голодна, ще й холодно. Коли глянь – рукавичка.

Жабка (Аліна К.):

Гарна рукавичка тут лежить,
Може, зможу у ній жити?
Зараз ближче підійду
Чи живе хтось там, – дізнаюсь. *(ходить заглядає)*
А хто, хто у рукавичці?

Мишка (Настя М.):

Я – Мишка-шкряботушка.

Жабка (Аліна К.):

Я – Жабка-скрекотушка –
 Сюди прийшла сама,
 А дуже тепла хатка?
 Бо холод і зима!

Мишка (Настя М.):

Заходь, заходь, подруженько,
 Заходь, заходь, любенька!
 Тут місця багатенько,
 До того ще й тепленько.

Ведуча:

Зраділа Жабка, що Мишка так гостинно її зустріла, ще й запросила в рукавичку.
 Пострибала в рукавичку. Їх уже стало двоє. Живуть дружно, не сваряться,
 діляться всім, що мають. Коли це чують – сніг поскрипує.

Біжить Зайчик.

Зайчик (Паша Б.):

Я – Зайчик, я – Зайчисько,
 Я трохи зголоднів,
 Живу я дуже близько
 – Сюди я не ходив.
 Ой, що це таке?
 А! Рукавичка! *(підходить до рукавички)*
 А хто, хто в цій рукавичці живе?

Мишка (Настя М.):

Я – Мишка-шкряботушка.

Жабка (Аліна К.):

Я – Жабка-скреготушка.

Мишка і Жабка (разом):

А ти хто такий?

Зайчик (Паша Б.):

Я – Зайчик-побігайчик,
Сюди прийшов не просто так.
Я пісеньки співають мастак.
Пустіть мене погрітись трішки,
Бо замерзли лапки, носик, вушка. *(співає пісеньку)*

Я – Зайчик, хлопчик гарний,
До того дуже вправний,
Я все вмю робити,
Щоб було добре жити.

Мишка і Жабка (разом):

Заходь до нас – будемо дружити.

Ведуча:

От Зайчик з радості стрибнув у рукавичку. Почалося справжнє веселе життя.
Весело звірятам. Раді, дуже раді, що зустрілись разом. Проходить час, минає час, а Лисичка вже полює на вас.

Лисичка (Марія А.):

Вже більше години б'ю ногами,
Хочу їсти, хочу спати.
Хоч би душу десь зустріти,
Хоч когось у лісі стріти!
О, рукавичка – ще й жива!
От такі у нас у лісі дива. *(підходить до рукавички)*
А хто, хто в цій рукавичці живе?

Мишка (Настя М.):

Я – Мишка-шкряботушка.

Жабка (Аліна К.):

Я – Жабка-скреготушка.

Зайчик (Паша Б.):

Я – Зайчик-побігайчик.

Звірята:

А ти хто така? І звідки йдеш? Може, до нас хоч на хвильку зайдеш?

Лисичка (Марія А.):

Я – Лисичка-сестричка,
По лісі блукала
Вас давно, давно вже шукала.
Дякую, що запросили
І мною не погордили.
Добру душу вашу повік не забуду,
Всім звірятам у лісі помагати буду.

Ведуча:

Зайшла Лисичка до рукавички, вже й тісенько їм стає, зате тепло. Дружно живуть, що мають, те й жують. А тут Вовк по лісі бреде.

Вовк (Нікіта Б.):

Я – Вовк – сіромаха,
Я трохи невдаха,
Неважно я життя прожив,
Багато лиха наробив.
Тепер хочу вину свою залатати,
Щоб вільно по лісі гуляти.
Ага, ось тут шум і гам,
Отут постукаю я сам.
Може, мене хто пожаліє,
Може, душу мою зігріє. *(підходить дорукавички)*
А хто, хто тут живе?

Мишка (Настя М.): Я – Мишка-шкряботушка.

Жабка (Аліна К.): Я – Жабка-скреготушка.

Зайчик (Паша Б.): Я – Зайчик-побігайчик.

Лисичка (Марія А.): Я – Лисичка-сестричка.

Всі звірі: А ти хто?

Вовк (Нікіта Б.): Я – Вовчик-братик. Прийміть мене!

Звірі: Заходь! Тільки більше шкоди не роби,

Дружно з нами ти живи!

Ведуча:

Зрадів Вовк, забіг у хатинку із рукавички, а у ній, як у вулику бджіл, і кожен зайнятий своєю роботою. Коли чують: хтось до рукавички добирається.

Ведмідь (Андрій Г.):

Спав я, спав, та ще й дрімав,

Поки січень вже настав.

Пробудився, думав тепло вже

І лісок мене тут жде.

Кабан (Артем М.):

Я люблю, коли навчають,

Всім покажу, хай запам'ятають.

Поважати треба всіх:

І дорослих, і малих.

Зараз в рукавичку я зайду

І урок їм проведу.

Ведуча:

Тільки зайшов у рукавичку Кабан, а рукавичка – трісь, трісь. А звідти звірята повистрибували і стала рукавичка маленькою. А в цей час дідові стало холодно в руки і згадав про рукавичку. Глянь, а її немає, та й повернувся назад шукати. Бачить: лежить рукавичка, а біля неї багато звірят. Згадав дід, що він не тільки мав погуляти, але і дров назбирати. Зажурився, та звірята прийшли йому на допомогу.

Лисичка (Марія А.):

Ти, дідусю, не переживай,

Краще з нами тут сідай,

Ми складемо подяку.

Звірі (разом):

Ми всі вдячні дуже –

За твою рукавичку, любий друже,
В ній усі ми подружились
І добро творить навчились.
Зараз підемо у ліс,
Назбираєм дров цілий віз!
Буде тепло твоїй бабці,
Як нам у рукавичці – хатці.

Ведуча:

От так щасливо закінчилась наша казочка. Звірята допомогли дідові назбирати дров. Так дружно працювали, що сонечко аж замиливалось їх роботою, вийшло із-за хмар, послало свої ласкаві промінці – усмішки на землю і цим самим зігріло землю і всіх-всіх, хто на ній живе. Вже не потрібно було звірятам грітись у рукавичці, а дідові рубати дрова, щоб зігріти хату.

Засідання «Школа педагогічної майстерності»

Мозковий штурм «Гра? Гра!»

Мета: актуалізувати серед учасників «мозкового штурму» питання щодо організації ігрових технологій дошкільників, їх значення. Залучити до обговорення практичних і теоретичних аспектів цього питання.

Хід проведення

I. Вступне слово ведучого

— У життя дітей світ входить поступово. Спочатку дитина пізнає те, що її оточує в сім'ї, у дитячому садку. Важливу роль в цьому відіграють щоденні враження від спілкування з людьми.

Дошкільник не може лише спостерігати. Він прагне активно взаємодіяти з навколишнім середовищем. Світ, який відкрив світ таємниці, пробуджує в дитини безліч запитань, бажання пізнати більше.

Задовольнити дитячу допитливість, залучити її до активного пізнання навколишнього світу допоможе гра – провідний вид діяльності дошкільника, який має багатогранний вплив на психічний розвиток дитини.

В. О. Сухомлинський казав про гру: «Без гри немає та й не може бути повноцінного розумового розвитку. Духовне життя дитини повноцінне лише тоді, коли вона живе у світі гри, казки, музики» фантазії, творчості. Без цього вона – засушена квітка».

Діти, дитинство, гра. Ці поняття на перший погляд багатьом здаються ясними й неподільними. Все так просто: якщо дитина здорова, вона звичайно грається. Саме дошкільний період – початковий етап набуття суспільного досвіду. Тут важливо, щоб діти самі вигадували ігри, ставили собі мету. Процес гри полягає у здійсненні поставленої мети; діти складають план, обирають засоби його здійснення. З розвитком дітей, зростанням їхнього усвідомлення складнішою стає мета, чіткішим – план, потроху гра перетвориться на суспільну роботу.

II. Вправа «Педагогічна цінність гри»

Учасникам пропонують відповісти на це запитання. Усі варіанти відповідей занотовують на великому аркуші паперу і потім разом обговорюють їх.

III. Вправа «Подорож у дитинство»

— Чим приваблює дитину гра? Самим процесом. Але дія в грі особлива, несправжня. Вже до трьох років діти починають усвідомлювати різницю гри й не гри, а до 4-5 років ця відмінність справжньої дії й ігрової вже чітко формулюється ними. «Це ж не насправді...», «Давай, нібито я їхав...» тощо. У грі дитина може робити все, що вон» хоче, все у неї «виходить». У грі дитина така, якою їй хочеться бути – добрий хлопчик, красива принцеса, мандрівник; у грі дитина там, де їй хочеться бути – на Місяці, на дні моря, у школі. Вона учасник захопливих подій: лікує хворих, воює з драконом, гасить пожежу.

Таким чином, до гри дітей спонукає намагання познайомитися з навколишнім світом, активно діяти у спілкуванні з однолітками, брати участь у житті дорослих, здійснювати свої мрії.

Учасникам пропонується взяти на себе ролі дітей і висловитись, за що вони люблять гру.

Відповіді вихователів «дорослих» та відповіді «дітей» порівнюють, знаходять спільні ознаки і відмінності. Учасники доходять висновку, що педагогічні цілі гри збігаються з потребами у ній дітей за правильного підходу до використання гри та її організації.

Запитання для вихователів: «Які сучасні підходи до організації ігрової діяльності дітей у ЗДО ви можете виділити?» (Відповіді вихователів.)

Ведучий. Гра посідає чільне місце в системі фізичного, морального, трудового й естетичного виховання дошкільників. Дитині потрібна активна діяльність, яка підвищує її життєвий тонус, задовольняє інтереси. Ігри необхідні для здоров'я дитини, вони роблять її життя змістовим, повним, формують упевненість у своїх силах. Недаремно відомий педагог і лікар Є. Аркін назвав ігри психічним вітаміном.

Діти граються тому, що це приносить їм задоволення. Разом із тим у жодній іншій діяльності немає таких суворих правил, як у грі. Ось чому гра дисциплінує дітей, привчає їх підкоряти свої дії, відчуття й думки поставленій меті. Для дитини гра – засіб самореалізації й самовираження. Гра дозволяє дитині зупинити мить, повторити й прожити її ще багато разів. Наприклад, дитина їздила з вами на море, і тепер ця приємна подія може повністю повторюватися в грі багато разів і приносити дитині позитивні емоції. Окрім цього така гра допоможе дитині позбутися неприємних переживань, відчуттів незадоволення, якщо їй щось у чомусь не вдалося.

Ми, дорослі, часто забуваємо, що світ дитини відрізняється від нашого: гра – спосіб пізнання реальності, моделювання взаємин з оточенням, і тут дуже важливо, які іграшки дитина отримує, у які ігри грається.

IV. Вправа «Розмісти завдання в порядку їх складності»

Ведучий об'єднує педагогів у чотири групи, після чого кожна група отримує картку, на якій зазначений перелік різних видів ігор. З-поміж них потрібно вибрати ті, які відповідають віковій групі, зазначеній на картці.

V. Вправа «Облаштуй ігровий куточок»

Ведучий об'єднує присутніх у три групи і пропонує кожній розробити рекомендації для батьків щодо облаштування ігрового куточка вдома, враховуючи заданий вік дитини. Із запропонованих куточків обирають ті, які відповідають сучасним вимогам.

VI. Рефлексія. Підбиття підсумків

Учасникам пропонують скласти власні цитати висловлювання про гру дитини та озвучити їх.

Ведучий. Розвивальне значення гри різноманітне: дитина пізнає навколишній світ, розвивається її мислення, почуття, воля, формуються стосунки з однолітками і дорослими, відбувається становлення самооцінки й самосвідомості. Гра – це робота дитини над собою. Важливо не те, що дитина при цьому готується до майбутньої дорослої діяльності, у своїй уяві опановує професію, поки що для неї недосяжну, й не те, що в грі вона витрачає зайву

енергію, головне – дитина переборює свою природну обмеженість, недосконалість. У грі дитина не просто льотчик чи будівельник, вона подорожує на килимі-літаку, будує великі замки, – вона може це все. Ось тут, непомітно для дитини, у ній здійснюється великаробота – зміна самої себе.

Консультація для вихователів «Складаємо казку»

Існують такі моделі складання казок:

- складання казки за наочною моделлю;
- складання казки за наочно-схематичною моделлю;
- складання казки за схематичною моделлю.

Складаючи казку за наочною моделлю, застосовують неодну статичну ілюстрацію, а три-чотири, на яких зображена зав'язка, розвиток сюжету, кульмінація і розв'язка. І вже на цьому етапі діти вчаться виходити за межі зображеного: «Що робитимуть персонажі? Куди вони рухатимуться? Які почуття вони переживають? »

На другому етапі як наочно-схематична модель використовують будь-який предмет. Це може бути ваза, чашка з молоком. Наприклад, використовуючи скляну банку, можна придумати «Скляну казку» за допомогою запитань: «Що може банка?» (Дзвеніти, розбиватися, кататися, битися, ставати на голову, наповнюватися, мати старших братів, батьків тощо). Разом з дітьми можна оживити і опредметити банку, наклеївши на неї усміхнений рот (рот, що плаче), очі, волосся; підібрати батьків (великі банки). Таким чином, умови для вигадування готові. Звичайно починає казку вихователь «Жила-була скляна дівчинка... Одного разу...»


Найскладніше навчати дітей складання казок за схематичною моделлю, де немає ні алгоритмічних картинок, ні конкретного предмета. Дітям пропонують тільки схему.

Спираючись на бельгійського математика Жана Папі, слід значити: «Одна з найпоширеніших методичних помилок полягає в тому, що недооцінюється тенденція до абстрактності в дітей і всякий контакт з абстракцією розглядається як важкий і вельми небажаний. Насправді це не так. Постежте за безпосередніми іграми дітей. Тенденція до абстрагування переважає в грі. Діти не бояться абстракції...»

Враховуючи таку особливість мислення дошкільників, як образний характер, необхідно використовувати схеми, малі креслення, моделі, шифри, причому не тільки на математичних заняттях, але і в ході сприйняття казкового матеріалу. Як схему можна запропонувати хвилясті, ламані, прямі лінії, незакінчені схематичні малюнки та ін.

Хвиляста лінія може постати в уяві старших дошкільників горою, стрічкою, змією. Починають складати, як правило, дорослі: «Настало літо. Набридло їжачкові сидіти під грибокком.

Вийшов він з лісу і покотився вниз по 

А на цій горі спала (змійка). 

Їжачок не помітив її і покотився по ній. Вколовши змію, він розбудив її. Так зустрілися змія і їжачок...».

Складанню казок за схемою сприяють ігри:

Гра «Нащо схоже?»

Мета: розвивати образне, творче мислення.

Матеріал: картки зі схематичними зображеннями, папір, олівці або фломастери на кожну дитину.

Хід гри

Дитині показують картку із зображенням трьох кругів коричневого кольору різної величини і запитують: «Яку казку ці круги вам нагадують?» («Три ведмеді»)

Далі дітям пропонують самим зобразити казки в схемах.

4. «Вовк і семеро козенят»



5. «Двоє жадібних ведмежат»



6. «Троє поросят»



Працюючи з казкою, можна використовувати метод «перебрехування казки»: «... Котиться, котиться колобок, а назустріч йому козеня...» Діти не

відразу, а поступово реагують на те, що від дорослих можна чекати іронічних несподіванок і їм можна суперечити.

Близьким до цього методу є метод «Червоної Шапочки і вертольота». Він ставить за мету вивести звичний сюжет на абсолютно новий виток, виконуючи завдання «Придумайте нову» змінюючи.» І саме слово «вертолiт» допомагає їм скласти нову казку поза лісом.

Спеціально дібрана, де коли завуальована картинка теж допомагає подивитися по-новому на звичний сюжет казки: «Йде Червона Шапочка лісом, а на дереві сховалися мисливець і вовк». Чим не новий сюжет? А якщо на дереві домалювати якийсь образ з казки, наприклад Бабу-Ягу або, навпаки, скатертину-самобранку? Звичайно, під керівництвом педагога відбуватимуться інтеграційні казкові процеси.

Ще одним методом роботи з казкою є метод «А що потім?». Дітям корисно і цікаво розповідати, що трапилося з Попелюшкою після весілля з принцом; хто прийде на допомогу Колобку, не біда, що він у животі в лисиці; як живуть господарі його Кіт у чоботях у красивому палаці. Така робота ще раз підтверджує принцип нескінченності народних казок.

ПАПКА-ПЕРЕСУВКА

ІГРИ НА МОВЛЕННЄВИЙ РОЗВИТОК

1. Ігри, спрямовані на розвиток слухового уваги

«Дізнайся по звуку»

Мета: розвиток слухової уваги, слухової пам'яті, фразового мовлення.

Обладнання: ширма, різні іграшки і предмети (папір, ложка, поличка тощо), фішки.

Опис гри: Ведучий за ширмою виробляє шуми і звуки різними предметами. Той, хто здогадається, ніж провідний виробляє шум, піднімає руку і говорить йому про це.

Шуми можна виробляти різні: кидати на стіл ложку, ластик, шматок картону, ударяти предмет про предмет, м'яти папір, рвати її, і т.д.

Той, хто відгадує шум, отримує в нагороду фішку.

2. Ігри на розвиток мовного слуху

«Вгадай, чий голосок»

Мета: визначити товариша по голосу. Розвиток координації рухів.

Обладнання: ведмедик (іграшка).

Опис гри: Діти сидять півколом. Перед ними на деякій відстані спиною до дітей сидить дитина з мішком.

Педагог пропонує кому-небудь з хлопців покликати ведмедика. Ведучий повинен відгадати, хто його покликав. Він зупиняється перед позвавшим і гарчить. Той, кого дізналися, отримує ведмедика, сідає з ним на стільчик і водить.

3. Ігри на розрізнення слів, близьких за звуковим складом

«Будь уважний»

Мета: вчити визначати правильність вимови слів.

Обладнання: предметні картинки: банан, альбом, клітина.

Опис гри: Перед дитиною розкладають картинки і пропонують уважно слухати педагога: якщо педагог правильно називає картинку, дитина піднімає зелений прапорець, неправильно – червоний. Вимовлені слова: баман, паман, банан, банам, ванан, давай, баван, ванан; аньбом, айбом, альмом, альбом, авьбом, альпом, соціальному, аблем; клітка,кьетка, клетта, тлетка, кветка, тлекта, кветка

4. Ігри, спрямовані на диференціацію складів

«Повтори правильно»

Мета: розвивати фонематичні сприйняття, вміння чітко відтворювати складові ланцюжка.

Обладнання: м'яч.

Опис гри: Діти сидять по колу. Вихователь пропонує дітям по черзі зловити м'яч і уважно послухати ланцюжок складів, потім дитина повинна правильно повторити і кинути м'яч назад. Складові ряди можуть бути різними: мі-ма-го-мо, па-пя-па, са-са-за, ша-са....

5. Ігри, спрямовані на диференціацію звуків

«Не помились»

Мета: диференціація звуків [з] – [з].

Обладнання: картинки: «Свисток» та «Дзвінок».

Опис гри: Дітям дають по дві картинки. На одній намальовано свисток, на іншій – дзвінок. Картинку зі свистком діти беруть у ліву руку, з дзвінком – в праву. Педагог показує їм і називає картинки, в назві яких є звуки [з] чи [з], трохи виділяючи голосом ці звуки. Якщо в слові є звук [з], то діти піднімають картинку зі свистком і кажуть: з-з-з... А якщо звук [з], то – зі дзвінком і кажуть: з-з-з... Повторюючи гру, можна вводити картинки, в назві яких немає ні того, ні іншого звуку. У такому випадку діти не повинні піднімати свої картинки.

6. Ігри, спрямовані на формування звукового аналізу та синтезу слова, визначення характеристики звуків.

«Вгадайка»

Мета: розвивати вміння складати слова із запропонованих звуків.

Обладнання: предметні картинки.

Опис гри: Вихователь пропонує дітям відгадати, яке слово вийде з перших звуків, які зустрічаються в назвах предметних картинок (наприклад: сік, оси, носок – сон, ключ, обруч, сокира – кіт).

Досвід показує, що реалізація такої системи використання ігрових технологій підвищує ефективність попередження та подолання порушень фонематичних процесів, вдосконалює мовленнєві можливості дошкільнят.

Використання ігрових технологій допомагає організувати корекційну роботу цікавіше і різноманітніше, допомагає підтримувати інтерес дітей на протязі всього навчання, впливає на швидкість запам'ятовування, розуміння та засвоєння програмного матеріалу в повному обсязі, оптимізує процес корекції мови, що надалі допоможе дитині у засвоєнні шкільної програми.

Додаток Р

Таблиця 2.3.1.

**Рівні сформованості мовленнєвогорозвитку за комунікативним
критерієм на контрольному етапі дослідження**

Прізвище	№ завдання					Сума балів	Рівень мовл. розвитку
	1	2	3	4	5		
КГ							
Девід М.	1	1	1	1	1	5	Н
Микола Б.	3	3	3	2	3	15	С
Анастасія Г.	3	4	4	5	4	20	Д
Валерія А.	3	3	5	4	4	19	Д
Адам К.	3	3	3	4	4	17	Д
Кирил Ш.	3	3	3	2	3	15	С
Макар Х.	1	1	1	1	1	5	Н
Назар Н.	3	3	3	2	3	14	С
Олександр А.	1	1	1	1	1	5	Н
Павло Б.	2	3	3	4	3	15	С
Кирил Г.	2	4	5	4	4	19	Д
Тарас Ч.	2	2	2	4	4	14	С
Мілана О.	1	1	1	2	1	6	З
Матвій М.	5	5	5	5	5	25	В
Кирил С.	3	2	4	3	3	15	С
Артем С.	1	2	1	2	1	5	З
Софія Т.	4	4	4	3	5	20	Д
Назар Г.	5	4	5	4	3	21	В
Діма В.	1	2	1	2	1	7	З
Сергій К.	3	3	3	4	4	17	Д
Ліза Г.	3	3	3	2	3	15	С
Кіра Х.	2	1	1	2	1	7	З
Іван Г.	1	2	2	2	2	9	З
Аня В.	3	3	3	2	3	15	С
Настя Б.	5	5	5	5	5	25	В
ЕГ							
Денис С.	2	1	1	1	1	6	З
Саша Г.	3	2	2	3	2	12	С
Нікіта Л.	5	4	4	5	5	23	В
Агнія Д.	4	4	4	3	5	20	Д
Єгор С.	3	2	2	2	2	11	С
Аліна К.	2	1	1	1	1	6	З
Коля В.	4	3	4	3	4	18	Д
Віка С.	2	1	1	1	1	6	Н
Настя М.	4	4	4	3	5	20	Д
Даня Д.	5	5	5	4	5	24	В
Діма Т.	4	4	4	3	5	20	Д
Артем Б.	4	4	4	3	5	20	Д
Марія А.	2	1	1	1	1	6	З

Нікіта С.	3	2	2	3	2	12	С
Артем М.	5	4	4	5	5	23	В
Ваня М.	3	2	2	3	2	12	С
Саша К.	5	5	4	4	5	23	В
Ліза І.	3	2	2	3	2	12	С
Паша Б.	3	2	2	3	2	12	С
Таня М.	3	2	2	3	2	12	С
Діана А.	4	4	4	3	5	20	Д
Андрій Г.	4	4	4	3	5	20	Д
Аня Г.	1	1	1	1	1	5	Н
Нікіта Б.	4	3	4	3	4	18	Д
Ліза Л.	3	2	2	3	2	12	С

Високий рівень – 21-25 балів

Достатній рівень 16-20 балів

Середній рівень – 11-15 балів

Задовільний рівень – 6-10 балів

Низький рівень – 0-5 балів

Таблиця 2.3.2.

Рівні сформованості мовленнєвого розвитку за мовленнєвим критерієм на контрольному етапі дослідження

Прізвище	№ завдання				Сума балів	Рівень мовл. розвитку
	1	2	3	4		
КГ						
Девід М.	1	1	1	1	5	Н
Микола Б.	1	1	1	4	7	З
Анастасія Г.	5	2	4	18	27	Д
Валерія А.	5	2	5	19	29	Д
Адам К.	4	2	4	17	25	Д
Кирил Ш.	3	1	3	10	17	С
Макар Х.	1	1	1	1	5	Н
Назар Н.	3	2	3	9	17	С
Олександр А.	1	1	1	1	5	Н
Павло Б.	2	2	3	11	18	С
Кирил Г.	5	2	4	18	27	Д
Тарас Ч.	3	2	3	9	17	С
Мілана О.	2	2	3	11	18	С
Матвій Б.	6	2	3	19	30	В
Кирил С.	3	2	3	9	17	С
Артем С.	1	1	2	2	6	З
Софія Т.	5	1	4	15	25	Д

Назар Г.	7	2	3	20	32	В
Діма В.	2	2	3	11	18	С
Сергій К.	2	2	3	11	18	С
Ліза Г.	1	1	1	4	7	З
Кіра Х.	3	2	3	9	17	С
Іван Г.	1	1	2	4	8	З
Аня В.	2	2	3	11	18	С
Настя Б.	6	2	3	20	31	В
ЕГ						
Денис С.	2	2	3	11	18	С
Саша Г.	3	2	3	11	19	С
Нікіта Л.	6	2	3	19	30	В
Агнія Д.	7	2	3	20	32	В
Єгор С.	2	2	3	11	18	С
Аліна К.	1	1	1	5	8	З
Коля В.	5	1	4	16	26	Д
Віка С.	2	2	3	12	19	С
Настя М.	5	1	4	16	26	Д
Даня Д.	7	2	3	20	32	В
Діма Т.	3	2	3	11	19	С
Артем Б.	2	2	3	13	20	С
Марія А.	2	1	1	5	9	З
Нікіта С.	3	2	3	11	19	С
Артем М.	7	2	3	20	32	В
Ваня М.	2	2	3	11	18	С
Саша К.	3	2	3	12	20	С
Ліза І.	5	1	4	16	26	Д
Паша Б.	2	2	3	11	18	С
Таня М.	2	1	1	6	10	З
Діана А.	5	1	4	16	26	Д
Андрій Г.	5	1	4	15	25	Д
Аня Г.	2	2	3	11	18	С
Нікіта Б.	6	1	4	17	28	Д
Ліза Л.	1	1	1	1	5	Н

Високий рівень – 30-35 балів

Достатній рівень – 21-29 балів

Середній рівень – 13-20 балів

Низький рівень – 0-5 балів

Таблиця 2.3.3.

Рівні сформованості мовленнєвогорозвитку за структурним критерієм на контрольному етапі дослідження

Прізвище	№ завдання				Сума балів	Рівень мовл. розвитку
	1	2	3	4		
КГ						
Девід М.	1	1	1	1	5	Н
Микола Б.	1	2	1	2	6	З
Анастасія Г.	4	4	3	4	15	Д
Валерія А.	4	5	5	4	18	В
Адам К.	3	3	3	4	13	С
Кирил Ш.	2	2	3	4	11	С
Макар Х.	1	1	1	1	5	Н
Назар Н.	3	2	3	3	11	С
Олександр А.	1	2	1	2	6	З
Павло Б.	3	3	3	4	13	С
Кирил Г.	4	3	3	4	14	Д
Тарас Ч.	2	3	2	3	10	С
Мілана О.	4	4	3	4	15	Д
Матвій Б.	3	3	3	3	12	С
Кирил С.	3	2	3	2	10	С
Артем С.	2	2	2	2	8	З
Софія Т.	2	1	2	2	7	З
Назар Г.	4	5	5	4	18	В
Діма В.	1	2	2	1	6	З
Сергій К.	2	2	2	2	8	З
Ліза Г.	1	2	1	2	6	З
Кіра Х.	2	2	2	1	7	З
Іван Г.	1	2	1	2	6	З
Аня В.	3	3	3	4	13	С
Настя Б.	5	5	4	4	18	В
ЕГ						
Денис С.	2	1	2	2	7	З
Саша Г.	1	1	1	1	4	Н
Нікіта Л.	4	5	5	4	18	В
Агнія Д.	4	3	3	4	14	Д
Єгор С.	3	3	3	3	12	С
Аліна К.	2	2	2	2	8	З
Коля В.	4	4	3	4	15	Д
Віка С.	1	1	1	1	4	Н
Настя М.	2	3	3	2	10	С
Даня Д.	7	2	3	20	32	В
Діма Т.	3	2	3	3	11	С
Артем Б.	3	3	3	3	12	С
Марія А.	1	1	2	2	6	З
Нікіта С.	2	3	3	2	10	С

Артем М.	4	4	3	4	15	Д
Ваня М.	3	3	3	3	12	С
Саша К.	3	2	2	3	10	С
Ліза І.	3	3	3	3	12	С
Паша Б.	2	1	2	2	7	З
Таня М.	2	2	2	2	8	З
Діана А.	1	1	2	2	6	З
Андрій Г.	2	2	2	2	8	З
Аня Г.	1	1	1	1	4	Н
Нікіта Б.	2	1	2	2	7	З
Ліза Л.	1	1	1	1	4	Н

Високий рівень – 17-20 балів

Достатній рівень – 13-16 балів

Середній рівень – 9-12 балів

Задовільний рівень – 5-8 балів

Низький рівень – 0-4 бали