

Міністерство освіти і науки України
Глухівський національний педагогічний університет
імені Олександра Довженка

На правах рукопису

Кафедра теорії і методики дошкільної освіти

МАГІСТЕРСЬКА РОБОТА

**Розвиток креативності дітей старшого дошкільного віку в
процесі ігрової діяльності**

Спеціальність: 012 Дошкільна освіта

Виконавець:

Юліна Юлія Ігорівна

студентка VI курсу, 62-2 МД групи,
факультету дошкільної освіти

Науковий керівник:

доктор пед. наук, професор

Артемова Л.В.

Глухів – 2019

ЗМІСТ

ВСТУП	3
РОЗДІЛ 1. Теоретичні засади розвитку креативності у дітей старшого дошкільного віку в процесі ігрової діяльності	11
1.1. Концепція креативності як універсальної пізнавальної творчої здібності.....	11
1.2. Комунікативно-діяльнісний підхід до розвитку креативності у мовленево-ігровій діяльності.....	18
1.3. Мовленево-ігрова діяльність дітей 6-го року життя.....	30
Висновки до першого розділу.....	55
РОЗДІЛ 2. Експериментальне дослідження розвитку креативності у дітей старшого дошкільного віку в ігровій діяльності	59
2.1. Визначення креативності у дітей старшого дошкільного віку в процесі мовленево-ігрової діяльності на констатувальному етапі експерименту.....	59
2.2. Організація і зміст формувального етапу експерименту	67
2.3. Порівняльна характеристика отриманих результатів визначення креативності у дітей старшого дошкільного віку на різних етапах дослідження.....	86
ВИСНОВКИ	96
ЛІТЕРАТУРА	101
ДОДАТКИ	106

ВСТУП

Актуальність дослідження. Протягом століть творча активність людини відображає не тільки її особистісний розвиток, але і соціальний прогрес, створює культуру всього людства в цілому.

Термін «творчість» вказує на діяльність особистості, на створені нею цінності, як і з особистісної персоналізації трансформуються у культурний спадок. Творчість – це, перш за все відображення сутності людини, її ставлення до навколишнього світу, її бажання, мрії, почуття, які і рухають людство вперед.

В основі творчості лежить відкритість до можливостей світу. Творчо спрямована особистість більш відкрита для отримання зовнішньої інформації, вона переживає проблеми світу, як свої, її енергія шукає вихід та шляхи вирішення. Креативність – це здатність до творчості, здатність породжувати незвичайні речі, придумувати, знаходити, бачити світ по особливому. Креативна людина – це вигадник, це той, хто придумує і фантазує, роблячи життя яскравіше, цікавіше, перетворюючи все у щось нове, неповторне.

Зараз саме той час, коли суспільство усвідомило це, і прагне розвивати в людині творчу активність. Сучасність вимагає творчого підходу, винахідливості, різнобічності, оригінального новаторства, іншими словами креативності. І не дарма саме зараз ми спостерігаємо розвиток прогресу і є його активними учасниками, здатними вирішувати проблеми креативно та використовувати новітні моделі тощо.

А. Маслоу розглядає здатність до творчості як настанову на самореалізацію особистості. Головну роль в детермінації творчої поведінки відіграють мотивація, цінності, особистісні риси. Творчий процес пов'язаний з самоактуалізацією, повної та вільної реалізації своїх здібностей та життєвих можливостей. За А. Маслоу, свобода, спонтанність, самоприйняття та інші риси дозволяють особистості найбільш повно реалізувати свій потенціал.

Д. Богоявленська визначає креативність як глибоку особистісну властивість, яка виражається в оригінальній постановці проблеми, наповненою особистісним змістом. Вивчення творчості як продуктивного явища здійснювалося за допомогою методу, названого автором «креативне поле». Було встановлено, що процес пізнання детерміновано прийнятим завданням лише на першій стадії. Потім, в залежності від того, чи розглядає людина рішення завдань як засобів для здійснення зовнішніх стосовно пізнання мети. У першому випадку він обривається, як тільки вирішується завдання. У другому виникає феномен саморуху діяльності. Богоявленська підкреслювала, що креативність є спільною особливістю особистості й впливає на творчу продуктивність незалежно від сфери прояву особистісної активності [7].

Розвиток зв'язного мовлення дітей дошкільного віку є одним з показників креативності. Актуальність зумовлюється пріоритетними напрямами Національної доктрини розвитку освіти України у XXI столітті, Законів України «Про освіту», «Про дошкільну освіту», спрямованими на модернізацію дошкільної освіти, оновлення змісту, вдосконалення форм, методів і технології розвитку креативності у мовленнєвому спілкуванні.

Мовленнєве спілкування є одним із перших видів діяльності, яким дитина оволодіває в онтогенезі; воно є універсальною умовою розвитку особистості в період дошкільного дитинства. У процесі різнопланового спілкування в ігровій діяльності дитина пізнає природний, предметний і соціальний світ, що її оточує, в його цілісності і різноманітності; формує і розкриває свій власний внутрішній світ, свій образ «Я»; засвоює і створює культурні цінності, виступаючи при цьому активним суб'єктом взаємодії. Базовий компонент дошкільної освіти визначає кінцевою метою мовленнєвого розвитку випускника дошкільного закладу сформованість у нього комунікативної компетенції. Мовленнєвий розвиток дитини є головним інструментом, за допомогою якого вона встановлює контакт з довкіллям і завдяки якому відбувається соціалізація дитини. Водночас, як засвідчує

практика, поширення комп'ютеризації, телебачення та інших технічних засобів, які стали доступними і дітям дошкільного віку як у сім'ї, так і в дошкільних закладах, обмежують безпосереднє спілкування дітей з іншими мовцями, внаслідок чого збагачується їхня пізнавальна сфера і водночас гальмується мовленнєва. Зазначимо, що мовленнєва компетенція є однією з провідних базисних характеристик особистості, що формується на етапі дошкільного дитинства (А. Богуш, М. Вашуленко, Н. Гавриш, О. Кононко, К. Крутій та інші). Саме тому вчені приділяють значну увагу розвитку мовлення дітей дошкільного віку. Своєчасний і якісний розвиток зв'язного мовлення (діамонологічної компетенції) – важлива умова повноцінного мовленнєвого розвитку випускника дошкільного навчального закладу.

Проблема розвитку зв'язного мовлення дошкільників не є новою в науковій проблематиці. Вона досліджувалася класиками наукової думки і сучасними науковцями в різних аспектах проблеми: психологічному (Л. Виготський, Г. Леушина, О. Лурія, Т. Піроженко, С. Рубінштейн, І. Синиця та ін.); психолінгвістичному (І. Зимня, О. Леонтьєв, О. Шахнарович та інші); лінгвістичному (Т. Ладиженська, Л. Щерба та ін.); педагогічному (Л. Ворошніна, В. Захарченко, А.Зрожевська, Е. Короткова, Н. Кузіна, Н. Орланова, Є. Тихеева та інші); лінгводидактичному (А. Богуш, О. Білан, Н. Гавриш, С. Караман, С. Ласунова, Н. Малиновська, Т.Постоян, Г. Чулкова, С. Хаджирадева, Л. Фесенко та інші). Досліджено такі аспекти зв'язного мовлення: навчання розповідання за дидактичними картинками (Н. Гавриш, Л. Глухенька, Н. Виноградова, Н. Смольнікова, Е. Струніна та інші), іграшками (А. Бородич, Е. Короткова та ін.), навчання описових розповідей (В. Гербова, А. Зрожевська, С. Ласунова та інші), переказування художніх творів (Р. Боша, О. Лещенко, Н. Малиновська, Н. Орланова та інші), навчання творчих розповідей (Л. Березовська, Н. Водолага, Л. Ворошніна, Н. Гавриш, С. Ласунова та інші), розвиток зв'язного мовлення за текстом казок (С. Алієва, Н. Насруллаєва, Л. Фесенко та інші), у продуктивній діяльності (Т. Постоян та ін.), розвиток пояснювального мовлення (Н. Кузіна,

М. Подд'яков та інші), розвиток діалогічного мовлення (Е. Матецька, Т. Слама-Казак, С. Хаджирадєва, Г. Чулкова та інші), в ігровій діяльності (Б. Контаутене, В. Захарченко та інші). Натомість ознайомлення з результатами теоретичного аналізу означеної проблеми і практичним досвідом засвідчило, що питання зв'язності дитячого мовлення попри всю різноманітність пропонуванних методичних систем, розглядається не лише науковцями, але й практиками.

Важливе місце в системі засобів розвитку мовлення дошкільників посідає гра. Її вплив на виховний процес дітей було розкрито в роботах педагогів-класиків (А. Коменський, С. Русова, В. Сухомлинський, К. Ушинський та інші), психологів (Ю. Аркін, М. Басов, П. Блонський, Л. Виготський, Н. Виноградов, Д. Ельконін, С. Рубінштейн, Д. Узнадзе та інші), 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 інші). Зазначимо, що проблема гри завжди була в центрі уваги педагогічної науки, однак її лінгвістичний аспект щодо розвитку зв'язного мовлення розглядався лише у зв'язку з дослідженням сюжетно-рольової гри (В. Захарченко). Аспекти ж ігрового потенціалу у процесі формування креативних мовленнєвих навичок і, зокрема, зв'язного мовлення дошкільників залишаються поза увагою науковців. Психологи розглядають гру як діяльність, що відображає дійсність шляхом активного її перетворення, що є ознакою креативного підходу (Ю. Аркін, Л. Виготський, Н. Виноградов, О. Леонтьєв, О. Лурія, Д. Ельконін, С. Рубінштейн та інші). У ході гри діти мають можливість діяти, конкретні дії зумовлюють мовленнєву активність дошкільника і водночас спрямовують розвиток гри. Це перехідна, проміжна ланка між повною залежністю мовлення від довкілля і предметних дій та свободою слова.

Психолінгвістичний компонент проблеми мовленнєво-ігрової діяльності розкривається у працях Є. Верещагіна, І. Зимньої, О. Леонтьєва, О. Лурії, І. Синиці, О. Соколова та інші. Він ґрунтується на уявленнях про

структуру мовленнєвої діяльності та різноманітні психофізіологічні механізми породження мовлення, що забезпечують реалізацію мовленнєвого акту на знайомому матеріалі з використанням комунікативно спрямованих одиниць висловлювання.

У межах лінгвістичного підходу вчені визначають процес використання у мовленнєвому спілкуванні ігрових ситуацій як стилістично нейтральних, що набувають образного потенціалу шляхом актуалізації їх значень, семантичного зрушення, внесення до них емоційно-естетичних нашарувань, що досягаються здебільшого на лексико-семантичному рівні (Е. Барінова, Б. Головін, І. Ковалик, І. Збарський та ін.).

Лінгводидактичний аспект означеної проблеми знайшов своє практичне втілення в низці дисертаційних досліджень останніх років (О. Амацьєва, Л. Березовська, С. Ласунова та інші). Доведено, що здатність дитини використовувати в ігрових ситуаціях зв'язні висловлювання впливає на емоційно чуттєву сферу їхньої життєдіяльності і водночас максимально активізує креативне мовлення дітей. Відтак, позитивний вплив гри на розвиток мовлення дітей дошкільного віку, з одного боку, і недостатнє дослідження і розробка методики використання гри в розвитку мовлення дітей, з другого зумовили вибір теми дослідження **«Розвиток креативності дітей старшого дошкільного віку в процесі ігрової діяльності»**.

Мета дослідження: обґрунтувати теоретично і експериментально перевірити педагогічні умови розвитку креативності дітей 6-го року життя у ігровій діяльності.

Завдання:

1. Виявити взаємозв'язок (інтерацію) різних видів діяльності (мовленнєва, ігрова, комунікативна) у процесі розвитку креативності у процесі мовленнєво-ігрової діяльності.
2. Виявити сутність, показники, структуру й охарактеризувати рівні розвитку креативності у мовленнєво-ігровій діяльності дітей старшого дошкільного віку.

3. Виявити й науково обґрунтувати педагогічні умови ефективного розвитку креативності дітей старшого дошкільного віку в мовленнєво-ігровій діяльності.

4. Здійснити добір ігор мовленнєвого спрямування з метою розвитку креативності дітей старшого дошкільного віку.

4. Розробити рекомендації для вихователів щодо розвитку креативності дітей старшого дошкільного віку в мовленнєво-ігровій діяльності.

Об'єкт дослідження – розвиток креативності з дітей старшого дошкільного віку.

Предмет дослідження – педагогічні умови розвитку креативності дітей старшого дошкільного віку в мовленнєво-ігровій діяльності.

Гіпотеза дослідження: ефективність розвитку креативності дітей старшого дошкільного віку в мовленнєво-ігровій діяльності значно підвищиться, якщо забезпечити такі педагогічні умови:

- взаємозв'язок (інтерацію) мовленнєвої, комунікативної та провідної – ігрової діяльності дітей старшого дошкільного віку;
- формування креативно-мовленнєвих умінь і навичок, необхідних для побудови зв'язних висловлювань;

Провідна ідея дослідження – розвиток креативного мовлення дітей старшого дошкільного віку зумовлюється спеціальною організацією освітньо-мовленнєвого простору, який поєднує в собі низку чинників: мовленнєвий (розвиток діалогічного і монологічного мовлення), театральньо-ігровий (розвиток умінь і навичок зв'язного мовлення у вербальних іграх), виразно-емоційний (використання формул мовленнєвого етикету, засобів виразності мовлення в різних мовленнєвих ігрових ситуаціях і вправах), характеризується максимальною мовленнєвою активністю дітей в мовленнєво-ігровій діяльності та особистісно орієнтованій взаємодії її учасників.

Концепція дослідження містить три взаємопов'язані концепти, що сприяють реалізації провідної ідеї.

1. Методологічний концепт передбачає категоріально-аспектний аналіз розвитку креативності та мовленнєво-ігрової діяльності з таких позицій:

- філософії, що дозволяє дослідити феноменів «Креативність», «мовленнєво-ігрова діяльність», вивчити атрибутивні параметри на основі їх зіставлення з категоріями (діяльність, розвиток, гра, мова, мовлення);

- системного підходу, який дозволяє вивчити структуру і функції цілісних категорій (мовлення, мовленнєва, творча, ігрова, мовленнєво-ігрова діяльність), визначити системні якості і характер взаємозв'язків між ними (мовленнєва, ігрова діяльність і спілкування);

- діяльнісного підходу, який зумовлює суб'єктно-перетворювальне ставлення до дійсності, забезпечити здійснити послідовно взаємопов'язані переходи до «оновлених» умов і способів спілкування: цільові настанови і комунікативні стимули особистості на спілкування в ігровій діяльності; наявності досвіду спілкування; процедурного забезпечення розвитку зв'язного мовлення в мовленнєво-ігровій діяльності (наявність системи вербальних ігор, мовленнєвих ігрових вправ і ситуацій);

- культурологічного підходу, який передбачає взаємозв'язок мови, мовлення, культури, етносу і гри у проектуванні технологій розвитку творчого мовлення дітей у мовленнєво-ігровій діяльності (народознавчий і етнокультурний навчальний матеріал, народні ігри тощо).

2. Теоретичний концепт включає психолінгвістичний аналіз сутності теорій мовленнєвої й ігрової діяльності як розвивального середовища, що стимулює розвиток творчого мовлення дітей на етапі дошкільного дитинства.

3. Технологічний концепт передбачає теоретичне обґрунтування і експериментальну перевірку педагогічних умов розвитку креативності дітей старшого дошкільного віку в мовленнєво-ігровій діяльності.

Основні принципові підходи дослідження впливають також із сучасних концепцій і положень щодо мовної освіти громадян України, в яких обґрунтовано нове розуміння процесу формування мовленнєвої культури як закономірних, послідовних і неперервних змін, що відбуваються у процесі

становлення національно свідомої мовної особистості на всіх етапах життєдіяльності від дошкілля до зрілого віку.

Структура роботи: робота складається зі вступу, двох розділів, списку використаної літератури (68), 3 додатків.

РОЗДІЛ 1. Теоретичні засади розвитку креативності у дітей старшого дошкільного віку в процесі ігрової діяльності

1.1. Концепція креативності як універсальної пізнавальної творчої здібності

Креативність з наукової точки зору розглядається як складне, багатопланове явище, що виражається в різноманітні теоретичних і експериментальних напрямках її вивчення. За період від перших спроб вивчення творчих здібностей до теперішнього часу дослідниками створено велика детальна картина феноменології креативності. Питання розвитку креативності як феномену розглядали такі вчені: З. Фрейд, К. Роджерс, Дж. Гілфорд, Е. Торренс, Р. Стернберг, Т. Амабайл, Я. Пономарьов, А. Маслоу, Д. Богоявленська, А. Матюшкін, С. Рубінштейн, Б. Теплов, Р. Мей, В. Вишнякова, Ф. Баррон, Д. Харрінгтон та інші [64]. Не дивлячись на ці пишні тріади поняття креативності в даний момент не можна назвати чітко визначеним і сталим як у зарубіжних, так і у вітчизняних дослідженнях, так що ще у кожного є свій шанс прояснити цю не менш загадкову сутність людини, ніж саме життя.

Дослідження, присвячені вивченню креативності, можна розділити на два напрями:

1. Перший з них складають дослідження, що базуються на концепції креативності як універсальної пізнавальної творчої здібності. Представники «пізнавального» напряму досліджують взаємозв'язок між креативністю, інтелектом, когнітивними здібностями і реальними досягненнями. Найбільш яскравими представниками даного напряму є: Дж. Гілфорд, С. Тейлор, Е. Торренс, Я. Пономарьов, С. Меднік. У їх роботах представлено, в основному, вплив інтелектуальних пізнавальних характеристик на здатність продукувати нові ідеї.
2. Інший напрям вивчає креативність з позиції своєрідності особистісних

особливостей креативів. Багато експериментальних досліджень присвячені створенню «портрета творчої особистості», виявленню властивих їй характеристик, визначенню особистісних, мотиваційних та соціокультурних показників креативності. Найбільш яскравими представниками цього напрямку є: Ф. Баррон, А. Маслоу, Д. Богоявленська.

Творчі компоненти інтелектуальних процесів завжди привертали увагу багатьох вчених. Однак у більшості досліджень творчості фактично не враховувалися індивідуальні відмінності в цих самих творчих здібностях, хоча і визнавалося, що різні люди наділені цими здібностями не в рівній мірі. Інтерес до індивідуальних відмінностей у творчих здібностях позначився у зв'язку з досягненнями в галузі досліджень фізіології інтелекту.

До початку 60-х років ХХ століття було уже накопичено масштабний досвід тестування інтелекту, що у свою чергу поставило перед дослідниками нові запитання. Зокрема, з'ясувалося, що професійні і життєві успіхи зовсім не прямо пов'язані з рівнем інтелекту, обчислюваним за допомогою тестів IQ. Досвід свідчив, що люди з не дуже високим IQ виявляються здатні на неабиякі досягнення, а багато інших, чий IQ значно вище, нерідко від них відстають. Було висловлено припущення, що вирішальну роль грають певні якості розуму, які не охоплені традиційним тестуванням. Оскільки зіставлення успішності вирішення проблемних ситуацій з традиційними тестами інтелекту в більшості випадків показало відсутність зв'язку між ними, деякі психологи прийшли до висновку, що ефективність вирішення проблем залежить не від знань і навичок, вимірюваних інтелектуальними тестами, а від особливої здатності використовувати інформацію різними способами й у швидкому темпі. Таку здатність назвали креативністю.

Дж. Гілфорд вніс незамінний внесок у дослідження креативності, він виділив 16 інтелектуальних здібностей, що характеризують креативність. Серед них – швидкість (кількість ідей, що виникають за деяку одиницю часу), гнучкість (здатність переключатися з однієї ідеї на іншу), оригінальність (здатність продукувати ідеї, що відрізняються від

загальноприйнятих) мислення, а також допитливість (підвищена чутливість до проблем, що не викликає інтересу в інших).

Дж. Гілфорд об'єднав ці фактори в загальному понятті дивергентне мислення, яке відображає пізнавальну сферу креативності. Під креативністю слід розуміти здатність відмовлятися від стереотипних способів мислення. Основою креативності є дивергентне мислення (дивергентне мислення – це тип мислення, що проходить в різних напрямках). Так само як і Дж. Гілфорд розглядає креативність С. Тейлор – не як єдиний фактор, а як сукупність здібностей, кожна з яких може бути представлена в тій чи іншій мірі.

Е. Торренс визначає креативність як здатність до загостреного сприйняття недоліків, прогалин в знаннях, відсутніх елементів, дисгармонії, усвідомлення проблем, пошук рішень, здогади, пов'язані з недостатнім для вирішення, формулювання гіпотез, перевірка цих гіпотез, їх модифікація, а також повідомлення результатів. Модель креативності Е. Торренса включає три фактори: швидкість, гнучкість, оригінальність. У даному підході критерієм є характеристики і процеси, що активізують творчу продуктивність, а не якість результату.

Дж. Гілфорд уперше запропонував досліджувати креативність з допомогою звичайних тестів «Олівець і папір», «Тест незвичайного використання», «Тести творчого мислення». Деякі дослідники критикували швидкі тести «Олівець і папір» як неадекватні способи вимірювання креативності. Інші вважали, що швидкість, гнучкість, оригінальність не розкривають сутності креативності, і що дослідження творчих здібностей звичайних людей не може допомогти зрозуміти природу виняткових прикладів креативності. Дж. Гілфорд включав до структури креативності крім дивергентного мислення здатність до перетворень, точність рішення й інші власне інтелектуальні параметри. Тим самим прослідкував позитивний зв'язок між інтелектом і креативністю. Виявилось, що високоінтелектуальні випробовування можуть не проявляти творчої поведінки у вирішенні тестів.

Пізніше Е.Торренс сформулював на основі фактичного матеріалу модель відносини креативності та інтелекту: при IQ до 120 балів інтелект і креативність утворюють єдиний фактор, при IQ понад 120 балів креативність стає незалежним від інтелекту чинником.

Ученими було виявлено, що висококреативні особистості слабше вирішують завдання на репродуктивне мислення (до них відносяться практично всі тести інтелекту), ніж всі інші випробовування. Це, зокрема, дозволяє зрозуміти природу багатьох труднощів, які відчувають творчі діти. Згідно з даними досліджень, креативність протилежна інтелекту як здатності до універсальної адаптації, то на практиці виникає ефект нездатності креативів вирішувати прості, шаблонні інтелектуальні завдання [64].

Отже, креативність і загальний інтелект є здібностями, які визначають процес вирішення розумових завдань, але відіграють різну роль на різних його етапах.

В іншому підході до концепції креативності як універсальної пізнавальної творчої здібності (Я. Пономарьов), креативність досліджується як процес, в якому виділяються різні фази, рівні і типи творчого мислення: 1 фаза – свідомою робота (підготовка інтуїтивного проблиску нової ідеї); 2 фаза – несвідомою робота (інкубація спрямовуючої ідеї); 3 фаза – перехід несвідомого у свідомість (переклад ідеї рішення в сферу свідомості); 4 фаза – свідомою робота (розвиток ідеї, її остаточне оформлення та перевірка). У якості «ментальної одиниці» виміру творчості розумового акту, «кванта» творчості Я. Пономарьов пропонує розглядати різницю рівнів, що домінують у постановці та вирішенні завдання [56].

С. Меднік розглядає креативність як процес переконструювання елементів у нові комбінації, відповідно до поставленого завдання, вимогам ситуації. Сутність творчості полягає в здатності долати стереотипи на кінцевому етапі розумового синтезу і асоціацій.

Слово «креативність» (від англійського слова «creativity») – рівень творчої обдарованості, здатності до творчості, що становить відносно стійку

характеристику особистості. Креативність – це здатність творити, створювати, привносити щось нове в цей світ. В останні роки цей термін отримав у вітчизняній психології широке поширення. І для того, щоб якомога краще в ньому розібратися слід дати визначення ще декільком термінам [49].

«Особистість» – це людина, як носій будь-яких властивостей, результат процесу виховання і самовиховання. Особистістю не народжуються, а стають (О.Леонт'єв) [41]. Особистість – це людина, що усвідомлює свою унікальність, неповторність, індивідуальність (індивідуальність – особливості характеру і психічного складу, що відрізняють одного індивіда від іншого) [59].

«Здібності» в тлумачному словнику В. Даля визначається як прикметник до чого-небудь або схильний, прикметний [22].

У педагогічному словнику М. Ярмаченка «здатність» це природна обдарованість, талановитість [53].

Однак вважати здібності вродженими, даними від природи є помилкою – вродженими можуть бути лише анатомо-фізіологічні особливості, тобто задатки, що лежать в основі розвитку здібностей. Виникаючи на основі задатків, здібності розвиваються в процесі життєдіяльності людини, поза діяльністю ніякі здібності розвиватися не можуть. На основі одних і тих самих задатків можуть розвиватися неоднакові здібності, у залежності від характеру діяльності, від умов життя, оточуючих людей і багатьох інших чинників. Здібності – це індивідуальнопсихологічні особливості особистості.

Творчість процес створення нових за задумом культурних і матеріальних цінностей. Творча особистість – це особистість з певним набором моральних, емоційних і вольових якостей, а також задатків, здібностей і талантів. Існують такі точки зору щодо визначення сутності творчої особистості:

1. «Креативність» (творча здатність) властива кожній людині. Вона невід'ємна від людини, як здатність мислити, говорити і відчувати. При цьому цінність результату творчої діяльності не має особливого значення,

головне, щоб результат був новим і значущим для самого творця. Самостійне, оригінальне рішення завдання слід оцінювати як показник творчої особистості [65].

З іншої позиції не кожному людину слід вважати творчою особистістю, бо визначальним чинником творчого акту є цінність нового результату, він повинен бути значущим для людства.

Отже, багато дослідників питання креативності приходять до суперечливих висновків. Так, Ф. Баррон і Д. Харрінгтон зробили такі узагальнення щодо креативності. Креативність – це здатність реагувати на необхідність нових підходів і нових продуктів. Створення нового творчого продукту багато в чому залежить від особистості творця і сили його внутрішньої мотивації. Специфічними властивостями креативного процесу, продукту і особистості є їх оригінальність, спроможність, валідність, адекватність завданню. Креативні продукти можуть бути дуже різні за природою: нове рішення проблеми в математиці, відкриття хімічного процесу, створення музики, картини чи поеми, нової філософської або релігійної системи, інновація в юриспруденції, свіже рішення соціальних проблем.

Різні дослідження та тестування підводять до висновку, що психологічну основу креативної здатності становить творча фантазія, що розуміється як синтез уяви та емпатії (перевтілення). Потреба у творчості як найважливішої риси творчої особистості є не що інше, як постійна і сильна потреба у творчій фантазії. Процес творчого фантазування зводиться до трансформування реальної дійсності до свого уявного «Я» [33].

Творча особистість постійно відчуває незадоволення, напругу, неясну тривогу, виявляючи в реальній дійсності відсутність ясності, простоти, впорядкованості, завершеності та гармонії. За допомогою творчої фантазії творець усуває в своїй свідомості (і в несвідомому) ту дисгармонію, з якою він стикається в реальності. Він створює новий світ, в якому відчуває себе комфортно і радісно. Ось чому сам процес творчості і його продукти

доставляють творцеві насолоду і вимагають постійного відновлення. Це пояснює, чому творчі люди постійно живуть в незадоволеності чи радості. Слід визнати той факт, що творчі здібності можуть поєднуватися з деякими психопатологічними рисами. Дуальність творця передбачає феномен природного роздвоєння «Я» на реальне «Я» і творче (уявне) «Я». Поведінка творця у повсякденному житті нерідко здається «дивним», «дивакуватим». Сильна потреба в діяльності уяви і зосередженість на ній, що нерозривно пов'язано з допитливістю і потребою в нових враженнях надає творчим особистостям риси інфантильності. Ігровий компонент в уяві пояснює інтерес творців, як і дітей, до ігор і жартів.

Творча гра передбачає прагнення і здатність бути граючим творцем, що потребує певних властивостей особистості. Розвиток яких дозволить долучитися до натхнення, внесення творчої гри в основу життєдіяльності та перетворить світ людини і наповнить його неймовірними фарбами, трансформуючи життя на захоплюючу, чарівну пригоду. Ведення творчої гри – спосіб здійснення життя, в основі якого: натхнення, азарт, захопливість, інтенсивність переживань. Творча гра суттєво відрізняється від всіх інших. Але, незважаючи на роздуми про гру необхідно розуміти, що дитяча або «наївна» креативність відрізняється від креативності дорослого, вона має іншу структуру та зміст. Дитяча креативність – це природна поведінка дитини на тлі відсутності стереотипів. Погляд дитини на світ відтворюється у наївній креативності, яка характеризує дошкільний вік і властива більшості дітей. Навпаки, креативність дорослих – явище далеко не масове. Безстрашність думки творця не носить наївний характер, воно передбачає багатий досвід, глибокі знання. Творця не лякає необхідність засумніватися у загальноновизнаному. Він відважно йде на руйнування стереотипів в ім'я створення кращого, нового [2].

Отже, творчими особистостями можуть бути люди з будь-яким характером і будь-яким темпераментом. Творчими особистостями не народжуються, а стають. Креативна здатність виступає як основа творчої

особистості. При цьому творча особистість характеризується не просто високим рівнем креативної здатності, але особливою життєвою позицією людини, її ставленням до світу, до сенсу здійснюваної діяльності, постійної спрямованістю на творчу дію в реальному житті.

1.2. Комунікативно-діяльнісний підхід до розвитку креативності у мовленнєво-ігровій діяльності

Теоретичними засадами запропонованого дослідження виступив діяльнісний підхід до організації експериментальної роботи. У зв'язку з цим розглянемо сутність феномена «діяльність» і види діяльності (навчальну, мовленнєву, ігрову). Проблема діяльності – одна з найбільш актуальних, складних і досить часто обговорюваних у системі наукових знань. Однак у рамках кожної науки існує особливий просторовий аналіз означеної загальної і кардинальної проблеми. Найбільш повно досліджена проблема діяльності психологами. З кожним роком не тільки розширюється масив знань у цій сфері, а й відкриваються нові аспекти її психологічної характеристики, формуються нові рівні і підходи до осмислення діяльності. При цьому, психологи повертаються до неї кожного разу, коли загострюється потреба в подальшому заглибленні і розробці методологічних засад і розширюється можливість пізнання психічних процесів. Натомість означена проблема до цього часу залишається дискусійною. Сьогодні знову виключно гостро постає питання щодо специфіки діяльності як універсального явища, її природи і форм реалізації. Чимало дискусій викликає питання щодо механізмів переходу зовнішньої діяльності у внутрішню і вимірні характеристики діяльності тощо.

Отже, логіка дослідження вимагає з'ясування сутності поняття «діяльність» як однієї з основних категорій психолого-педагогічної науки. Діяльність – це «спосіб існування людини, всебічний процес перетворення нею навколишнього і соціальної реальності у відповідності з її потребами,

метою і завданнями» [47]. Діяльність це специфічна людська і предметно спрямована активність особистості. Визначення важливих характеристик діяльності (предметність, цілеспрямованість, колективність) допомагає зрозуміти її зміст, необхідний для формування особистості дитини і зокрема, розвитку зв'язного мовлення.

Проблема діяльності досліджувалась багатьма вченими як філософами (Е. Ільєнков, В. Іванова, П. Копнін, М. Каган, Е. Юдін), так і психологами (М. Басов, В. Давидов, Д. Ельконін, І. Зимня, О. Леонтьєв, С. Рубінштейн). Ними були розроблені основні положення теорії діяльності. За М. Каганом, людська діяльність є історичним поняттям і вимагає структурно-історичного її аналізу і дослідження. Автор зазначає, що поняття «діяльність» найбільш точно виражає активність людини. На його думку, людська діяльність – це системний «цілісний» об'єкт. Вчений трактує «діяльність» адекватно виразу «активність людини». Отже, на його погляд, це поняття охоплює «і біологічну життєдіяльність людини, і його соціокультурну, специфічно людську діяльність» [31].

С. Рубінштейн розглядає діяльність за принципом єдності особистості, свідомості і діяльності [58]. Людина і її свідомість виступають суб'єктом діяльності. Отже, С. Рубінштейн дотримується діяльнісного підходу, згідно якого будь-яка діяльність людини виходить від особистості, суб'єкта діяльності. В діяльності особистість формується, водночас вона є і суб'єктом діяльності, і її результатом. Автор зауважує, що поведінка людини не зводиться до сукупності реакцій, вона об'єднує в собі систему свідомих дій і вчинків. За С. Рубінштейном, дія – це акт діяльності, який спрямований на об'єкт. Дія стає вчинком тільки після того, як починає регулюватися свідомим відношенням до дієвого суб'єкта в силу того, як формується самосвідомість. Отже, принцип єдності свідомості і діяльності конкретно демонструє, що різні рівні і типи свідомості проявляються через різні види діяльності.

Психологічна теорія діяльності, що була розроблена Л. Виготським, О. Запорожцем, П. Гальперінім, передбачає передусім не пасивне відношення людини до дійсності, а активне оволодіння нею, її перетворення. А це можливо завдяки специфічній людській здатності заздалегідь передбачати і свідомо планувати свої дії. У свою чергу, така здатність обумовлена тим, що будь-яка специфічна людська діяльність (практична, теоретична, мовленнєва) оперує не випадковими засобами, а суспільно відпрацьованими знаряддями.

Л. Виготський виділяє у структурі діяльності такі компоненти, як засоби і способи їх використання у процесі одержання результату. Автор зауважує, що формою психологічних знарядійних засобів є словесні знаки та практичні дії. Учений зазначав, що процеси практичних дій і мовленнєвого спілкування переплітаються. Людське знаряддя Л. Виготський поступово пов'язує зі специфічним змістом людської праці, орієнтованої на майбутнє, а це вже початок людської культури, для якої властива наявність вільних вольових дій. Праця, що створила саму людину, на думку Л. Виготського, «створила вищі психологічні функції, що вирізняють людину, як людину» [17, с.62].

Учені описують у психологічну природу процесу засвоєння дитиною знань і досвіду у процесі діяльності. Засвоєння як загальна форма, в якій відбувається процес психічного розвитку дитини, має деякі загальні особливості. Так, характеристика засвоєння як аналітико-синтетичної діяльності, є його головною особливістю. Вона є дієвою для всіх етапів розвитку. Однак на кожному етапі розвитку дитини засвоєння має свої специфічні особливості, які визначаються двома взаємопов'язаними моментами. По-перше, змістом того, що дитина, засвоює і, по-друге те, в яку діяльність дитина включає сам процес засвоєння.

Прикладом зміни процесів засвоєння в ході розвитку дитини є засвоєння мови. Дослідження засвідчили, що процес засвоєння мовлення в різні періоди розвитку дитини принципово змінюється. У ранньому

дитинстві засвоєння безпосередньо включається у процес спілкування і, спільно з дорослими, у предметну діяльність. Цим визначається як зміст засвоєних мовленнєвих форм (програма засвоєння), так і сам процес засвоєння. Під час переходу до дошкільного віку, зв'язку з виникнення нових відносин з дорослими і видами діяльності, змінюється і зміст того, що засвоюється, і сам процес засвоєння. Вперше у грі, завдяки тому, що дитина називає предмети іншими іменами, виникає відмежування слова від предмета і значення слова від його звукової форми, і вперше мовлення дорослих набуває характеру зразка для наслідування. Процес засвоєння мовлення, однак, і в цей період ще не є самостійним. Аналогічним чином відбувається процес засвоєння не лише мови, але й предметних дій. Перехід до навчання веде за собою корінні зміни змісту і процесу засвоєння. Засвоєння має вже нову форму – форму навчальної діяльності. Оскільки навчання супроводжує розвиток мовлення і навчання мови дітей як організований процес на спеціальних мовленнєвих заняттях, розглянемо сутність і характеристику навчальної діяльності.

Поняття «навчальна діяльність» досить неоднозначне. На думку вчених (В. Давидов і Д. Ельконін), навчальна діяльність – це діяльність, спрямована, на засвоєння насамперед системи науково-теоретичних понять. У роботах учених (В. Давидов, Д. Ельконін, А. Маркова) поняття «навчальна діяльність» наповнюється діяльнісним змістом. Автори вважають, що навчальна діяльність зовсім не тотожна таким синонімічним поняттям, як «научіння», «вміння», «вивчення», що характеризують процеси засвоєння певних знань та вмінь у різних видах діяльності [23, с. 298-299].

Передумови освітньої діяльності зароджуються ще в дошкільному віці. Це засвідчують дослідження З. Богуславської, Л. Виготського, Д. Ельконіна, О. Усової [9, 18, 68]. Вчені відзначають, що психічний розвиток дитини обумовлений постійними формуючими впливами дорослих і безперервним засвоєнням нею знань, умінь і навичок, що передають їй близькі люди. Поступово ці педагогічні впливи викликають у дитини готовність

наслідувати приклад дорослих, виконувати їхні завдання і доручення. Отже, ще в ранньому віці (третьої рік життя) з'являється початок учіння або як звертання до дорослих за роз'ясненням, указівками до подальших дій, або як прямі вимоги навчити їх чогось (малювати, будувати, розповідати, грати тощо).

На кінець дошкільного віку формуються основні передумови, що дозволяють здійснювати навчання за спеціальною, обов'язковою програмою [15]. До таких передумов З. Богуславська відносить: посилення вимог до самостійності дитини, а отже, і до її обізнаності в довкіллі; виникає необхідність формувати в дитини різноманітні навички (сенсорні, інтелектуальні, мовленнєві тощо); ускладнюються як види діяльності дитини, так і навчальні завдання, які доводиться вирішувати дошкільнику [8].

Уже дитину трьох років (молодший дошкільний вік) починають цілеспрямовано знайомити з довкіллям, навчати прийомів практичної діяльності, домагаються від неї засвоєння певної послідовності предметних дій і якості одержаних результатів. У дошкільних навчальних закладах дітей навчають на спеціально організованих заняттях і в ході дидактичних ігор. У дітей з'являється активне ставлення до засвоєння нового матеріалу. Натомість така навчально-пізнавальна активність виявляється насамперед у дітей 3-4 років в ігровій, практичній, образотворчій діяльності, тобто в конкретній практичній ситуації. До 5 років, за даними вчених (З. Богуславська, Л. Виготський, М. Поддьяков та ін.), значно підвищується у дітей допитливість дитини, прагнення до набуття нових знань, прагнення бути схожими на дорослих, підвищується чутливість до оцінки своїх вчинків і відповідей дорослими й однолітками. Дитина починає оцінювати свої уміння.

Отже, на кінець дошкільного віку в дітей формуються основні передумови навчальної діяльності – цілеспрямованого, свідомого навчання, а саме: елементарні форми самооцінки й самоконтролю (Н. Акудінова, А. Богуш, Н. Доронова, Т. Комарова та ін.); здатність долати труднощі,

пов'язанні з розв'язанням пізнавальних навчальних задач (М. Поддьяков); прагнення не відставати від своїх друзів-однолітків [10, 36].

В. Мухіна розробила теоретичні засади навчання дошкільників. Автор розглядає дошкільне навчання як єдність освітньої, навчальної і виховної роботи. На її думку, навчальна діяльність дошкільника «не впливає безпосередньо із дитячих ігор, а формується під цілеспрямованим педагогічним впливом» [16, с.57]. Теорія дошкільного навчання ґрунтується на розвитку пізнавального ставлення дитини до дійсності. У процесі навчальної діяльності діти засвоюють певні знання, навички, вміння, вчать слухати і чути, дивитись і бачити, стають більш зібраними, організованими, вчать керувати своєю поведінкою. Слушною є думка В.Мухіної відносно того, що будь-яке навчання дошкільне чи шкільне має спільні риси. Їх об'єднує те, що навчання здійснюється за єдиними дидактичними принципами і правилами; спирається на навчальну роль дорослого; носить організований характер (програма, форма організації дітей). У ході занять перед дитиною ставляться такі пізнавальні завдання, які вона самотійно не може ще поставити перед собою. Вирішення цих завдань призводить до формування нових пізнавальних і навчальних мотивів, тенденції порівнювати себе з іншими, результати своєї діяльності – з висуненими вимогами [16]. Водночас навчання дітей дошкільного віку суттєво відрізняється від навчання дітей шкільного віку тим, що воно є складником провідної для дошкільного віку ігрової діяльності, воно носить ігровий характер.

У педагогічних словниках поняття «ігрова діяльність» визначається як «різновид активної діяльності дітей, у процесі якої вони оволодівають суспільними функціями, відносинами та різною мовою як засобом спілкування між людьми, вона є дитячим моделюванням суспільних відносин» [66]; «форма діяльності в умовних ситуаціях, спрямована на відтворення і засвоєння суспільного досвіду, що фіксується в соціально закріплених засобах здійснення предметних дій» [55]. Різні визначення гри ми знаходимо і у працях учених. Досить стисло і лаконічно визначає гру

О. Леонтьєв: «це такий тип діяльності, в якій мотив лежить у самому процесі» [40, с.469].

За Д. Ельконіним, це «діяльність, в якій відтворюються соціальні відносини між людьми поза умовами утилітарної діяльності» і далі вчений уточнює «грою у людини є таке відтворення людської діяльності, за якою з неї виокремлюється її соціальна, власне людська сутність – її завдання і норми відносин між людьми» [68, с.21]. За С. Рубінштейном, гра є усвідомленою діяльністю, сукупністю осмислених дій, об'єднаних єдністю мотивів [58, с.485]. Л. Виготський визначає гру як «осмислений вид активності дитини, у процесі якої вона засвоює соціальний досвід, розширює орієнтацію, виражає сили» [17, с.75]. Зарубіжний вчений С. Гессен визначає гру з філософського погляду як «діяльність, в якій мета діяльності не винесена за межі самої діяльності, натомість у ній є цінним сам по собі кожний момент» [3, с.92]. Не дивлячись на різні підходи до визначення гри, всі вчені однакові в тому, що гра є вияв дитячої активності, спрямованої на засвоєння суспільного досвіду, оволодіння рідною мовою і спілкуванням.

Філософи, психологи і мистецтвознавці однак вистовлюють думку про те, що гра є соціальною потребою і виконує в суспільстві певні функції – поруч з іншими засобами забезпечує передачу набутого суспільного досвіду від одного покоління до іншого. Невипадково ігри дітей різних народів, рас і часів мають схожу тематику: вони відображають спільні для всіх людей явища життя.

У дослідженнях учених (О. Леонтьєва, Д. Ельконіна, Р. Жуковської) зазначається, що розвиток гри протягом дошкільного віку проходить у напрямі від гри предметної, що відтворює дії дорослих, до гри рольової, яка відтворює відносини між людьми. У перші роки життя в дитини переважає інтерес до предметів, речей, що використовують оточуючі. Тому в іграх дітей цього віку відтворюються дії дорослих. Г. Люблинська дуже вдало назвала ігри малят «напівгрою-напівпрацею» [42].

Гра соціальна і за способами її втілення. Ігрова діяльність, як зазначають учені (О. Запорожець В. Давидов, Н. Михайленко), не створюється дитиною, а задається їй дорослими, які вчать дитину гратися, знайомлять зі способами ігрових дій, що загально склалися. Засвоюючи у спілкуванні з дорослими техніку різноманітних ігор, дитина потім узагальнює ігрові способи і переносить на інші ситуації. Таким чином, гра набуває особистої творчості дитини, а це зумовлює її розвивальний ефект. Водночас незаперечним є факт, що гра – діяльність, притаманна насамперед молодому організму. Це пояснюється потребою дитини у виявленні активності. Вагомі докази фізіологічного значення гри для розвитку дитини ми знаходимо у працях І. Сеченова, І. Павлова, дослідженнях Л. Чулицької, Т. Оськіної, Є. Тимофєєвої та ін. Перебіг усіх життєво важливих фізіологічних і психічних процесів в організмі дитини пов'язаний із задоволенням потреб активності, нових враженнях, вияву емоцій. Отже, гра має соціальну і біологічну природу. Це соціальне явище, яке виникає у процесі історичного розвитку з трудових дій. За змістом гра відображає реальну дійсність, вона вдосконалюється з розвитком відносин «людина – суспільство». Водночас вона є активною, свідомою, цілеспрямованою діяльністю, в якій виражається потреба дитини в активності.

Проблема місця різних видів діяльностей у психічному розвитку дитини достатньо повно представлена в сучасній дитячій психології (Л. Божович, Л. Виготський, О. Запорожець, В. Котирло, О. Леонтєв, Д. Ельконін). За даними вчених, перехід від одного вікового періоду розвитку до іншого пов'язаний із зміною одного виду провідної діяльності іншим. Дієві стосунки дитини з оточуючим середовищем можуть бути пасивними і активними. Пасивна діяльність не сприяє успішному розвитку. В активній діяльності дитина не тільки маніпулює, перетворює дії інших, а й оволодіває власними діями,

самостійно виконує доступні за віком завдання. Кожному віку, як своєрідному і якісно специфічному періоду життя, відповідає певний тип провідної діяльності. Їх зміна характеризує і зміну вікових періодів, а наступність підтверджує єдність психічного розвитку людини.

Сутність, зміст і характеристику провідної діяльності дав О. Леонтьєв [40]. За його словами, провідною діяльністю ми називаємо не ту діяльність, яка найчастіше зустрічається на даному етапі розвитку дитини. Провідною діяльністю «ми називаємо таку діяльність, у зв'язку з розвитком якої відбувається найважливіші зміни у психіці дитини і в середині якої розвивається психічні процеси, які готують перехід дитини до нового вищого ступеня її розвитку» [41, с.473]. О. Леонтьєв виокремив три ознаки провідної діяльності. По-перше, у формі провідної діяльності виникають і диференціюються нові види діяльності. Наприклад, дитина починає вчитися, граючи, у грі, тобто в ігровій діяльності зароджуються елементи навчальної діяльності, що стане провідною на наступному етапі, в молодшому шкільному віці. По-друге, у ході провідної діяльності формуються і перебудовуються окремі психічні функції (мислення, мовлення, уява). З'являються творчі прояви (творча уява, творчі розповіді, творче мовленнєве самовираження). По-третє, у грі дитина засвоює норми поведінки і взаємовідносини дорослих, які вона відтворює в ігровій ситуації. Провідна діяльність, за Д. Ельконіним, це та діяльність, у середині якої зароджуються і виникають нові види діяльності. Кожний період характеризується своїм видом провідної діяльності. Д. Ельконіним був відкритий закон чергування, періодичності різних типів діяльності: за діяльністю одного типу, що характеризується формуванням потребнісно-мотиваційної сфери особистості, йде діяльність іншого типу, в якій відбувається оволодіння новими способами діяльності. Натомість академік О. Запорожець зауважує, що не можна

абсолютизувати провідну діяльність, оскільки розвиток дитини залежить і від інших «специфічно дитячих» (термінологія О. Запорожця) видів діяльності, як-от: образотворчої, конструктивної, художньо-мовленнєвої тощо [28], а відтак, і мовленнєво-ігрової.

Особливості гри як провідної діяльності, що вирізняється від інших видів дитячих діяльностей, узагальнює Г. Люблінська [42]. Відтак, особливостями ігрової діяльності дошкільника виступають такі:

– У своїй грі дитина відображає оточуюче її життя. Оскільки гра має історичний характер, вона змінюється відповідно із зміною соціального життя дорослих, яке діти і відображають у своїх іграх.

– Гра для дитини є формою набуття і уточнення знань. Одна й та сама гра багато разів повторюється. При кожному повторенні гра змінюється, кожне нове «програвання» вносить у гру нові елементи і подробиці, аж поки не згасне зовсім. Отже, гра є засобом дієвого засвоєння знань, способом переходу від незнання до знання. Активному засвоєнню знань у грі сприяє попередній чуттєвий досвід дитини, безпосередня дія, спостереження чи ознайомлення з певними подіями і явищами життя дорослих.

– У грі розвивається мислення дітей. Будь-який мисленнєвий процес спрямований на вирішення певного завдання. Таким завданням у грі, підкреслює Г. Люблінська, є її задум, її запитання, її тема, що складає сюжет гри [36]. Гарна гра завжди має напружений, проблемний характер. Гра для дітей є специфічною формою аналізу матеріалу, що сприймається, з наступним його синтезом. У старшому дошкільному віці діти вводять у гру не тільки дії і ставлення людей один до одного, а й яскраво виражені моральні якості, особливості морального обличчя людей, ролі яких вони виконують, ці якості виокремлені оцінними судженнями вихователя і дітей. Відтак, гра є формою активної мисленнєвої діяльності, яка виступає в поглибленому аналізі дійсності з наступним все більш правдивим, зв'язним і узагальненим її відображенням [1, с.93].

Дія і мовлення – основні способи вирішення завдання у грі. Гра має дієвий і

динамічний характер, в ній дитина «діє собою» (термінологія Г. Люблінської), це насамперед відтворення різноманітних фізичних дій, які відображають життя людей. Чим більші можливості для активних дій, що цікавішою є гра. Гра не може відбуватись без мовленнєвого спілкування. Вона супроводжується мовленням, фразами, міркуваннями, діалогом, розмовним мовленням як відображення характеру ігрових ролей. У мовленні словами діти передають переживання людей, їхні турботи, радощі, хвилювання тощо. Отже, як вказував Л. Венгер, гра є «специфічною формою пізнавальної діяльності, в ході якої дитина дією, мовленням і почуттями відображає дійсність» [12, с.95].

Гра є діяльність, що відображає дійсність шляхом її активного перетворення. У грі дитина творчо перетворює довкілля: діти додають розповіді один одного, висловлюють зауваження, запитаннями виправляють дії, уточнюють і збагачують свої уявлення. Ігри старших дітей – це насправді творчі ігри. Відома дослідниця гри Д. Менджеричька писала: «Радість гри не можна зводити до органічного задоволення, відчуття від свободи рухів... Це радість від досягнення мети, подолання перешкод, радість творчої роботи, фантазії і думки» [32, с.92]. Отже, радість дитини у грі викликана творчим перетворенням дійсності.

Специфічною особливістю гри, що властива тільки ігровій діяльності, є своєрідне поєднання вигадки з тим рівнянням на реальність, яку діти відображають у грі. Основний критерій оцінки дій для дітей у грі такий: «так буває» і «так не буває», постійне зіставлення вигадки і реальності. Дитяча вигадка у грі – це їхня мрія в дії, це їхня мета, надія, сподівання. Саме тому гра є надзвичайно емоційною. Це знову підкреслює активний, перетворювальний, творчий характер гри.

Джерелом розвитку гри є боротьба внутрішніх суперечностей. З-поміж них: свобода діяльності і обмеженість цієї свободи рамками задуму, ролі, що вимушено спрямовують дії дитини в колективній грі; наслідувальний характер гри і водночас ініціативність дитини; повторюваність одного й того

самого сюжету гри і її постійна змінюваність; свобода у виборі сюжету і необхідність підпорядкувати свої дії вказівкам вихователя; виникнення гри вимагає знань та коли явище добре вивчено, гра припиняється.

Отже, всі означені особливості ігрової діяльності відповідають сутності феномена «провідна діяльність». Нагадаємо, що провідна діяльність дитини, за О. Леонтьєвим, характеризується такими ознаками: – по-перше, це така діяльність, у середині якої виникають і диференціюються інші, нові види діяльності; – по-друге, це така діяльність, в якій формуються або перебудовуються окремі психічні процеси; – по-третє, це така діяльність, від якої, головним чином, залежать основні зміни особистості дитини [41, с.285-286].

Дослідження ігрової діяльності (Л. Артемова, Р. Жуковська, Т. Маркова, Д. Менжерицька, О. Усова та ін.) засвідчили, яке місце посідає гра в пізнанні світу дитиною. У ній здійснюється практичне, дієве засвоєння раніше одержаних знань. Інтерес дитини до тієї чи іншої гри поступово вичерпується в міру засвоєння знань і вмінь, що їх складають, тому вона розвивається, з'являються нові сюжети, ролі. У грі дитина має можливість виявити самостійність більшою мірою, ніж у будь-якій іншій діяльності: дитина сама обирає сюжет гри, іграшки, партнера тощо. Саме у грі найбільш повно активізується суспільне життя дітей. Гра дозволяє дітям уже в перші роки життя самостійно використовувати ті чи інші форми спілкування. У ході гри між дітьми виникають два види взаємовідносин: відносини, які визначаються змістом і правилами гри; реальні відносини, що виявляються у зв'язку з грою. У процесі розвитку гри дитина оволодіває компонентами, які властиві будь-якій діяльності: навчається ставити мету, планувати, домагатися результату. Пізніше вона переносить ці вміння на інші види діяльності насамперед на навчальну і навчально-мовленнєву. Гра є найефективнішим засобом вияву мовленнєвої активності дітей, гра стимулює до мовленнєвої активності навіть мовчазних дітей і дітей з порушенням мовлення. Слід зауважити, що гра, з однієї сторони, самостійною діяльністю

дитини, з іншої – необхідний вплив дорослого, щоб гра стала його першою «школою», засобом виховання і навчання.

Отже, гра – це соціальне явище, яке виникає у процесі історичного розвитку з трудових дій. Водночас вона є свідомою, цілеспрямованою діяльністю, в якій виражається потреба дитини в активності, в ній активізуються і розвиваються всі психічні процеси, в тому числі і мовлення, формується особистість дошкільника.

1.3. Мовленнєво-ігрова діяльність дітей старшого дошкільного віку

Відомо, що все життя дитини проходить у різних видах діяльності, які перетинаються і взаємодіють. За словниковими джерелами, взаємодія тлумачиться як «співдія, спів діяння», «взаємний зв'язок між предметами в дії, а також погоджена дія між ким, - чим - небудь» [21].

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. Леонтьєв, Г. Люблінська, С. Рубінштейн, Д. Узнадзе та ін. Характеризуючи психічний розвиток дитини, зауважує О. Леонтьєв, ми відповідно, «повинні розпочинати з аналізу її діяльності, оскільки ця діяльність будується на конкретних умовах життя. Життя або діяльність як ціле, не будується механічно з окремих типів діяльності. Деякі типи діяльності є провідними на певній ступені, мають велике значення для наступного розвитку індивіда, інші – менш важливі. Одні відіграють головну роль у розвитку, інші –допоміжну. У зв'язку з цим можна сказати, що кожний ступінь розвитку характеризується певним ставленням дитини до дійсності, що є провідною на даному етапі і визначеним провідним типом діяльності» [40, с.193]. Розвивальна роль

усіякої змістової і педагогічно-доцільної діяльності полягає в 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 в її житті різні види діяльності, наскільки дитина є активною у процесі виконання цих видів діяльності [42].

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-мовленнева; ігрова: театральнo-ігрова, креативно-ігрова, навчально-ігрова, мовленнево-ігрова; музична: музично-ігрова; пізнавальна: мовленнева, навчальна, навчально-мовленнева; комунікативна діяльність: мовленнево-комунікативна.

Гра є інтерактивною, оскільки для того, щоб грати, дитина повинна взаємодіяти з різними предметами та іншими особами. Вона повинна мати вплив 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. Вона може сама обирати собі види діяльності, або ж вони можуть бути запропоновані вихователем, проте дитина повинна робити це вільно.

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.

Доведено, 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. Відтак, М. Лісіна в результаті довготривалих досліджень дійшла висновку про наявність ще одного виду провідної діяльності – спілкування, яке супроводжує ігрову та інші види діяльності [50]. 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 загального результату» [50, с.11]. Спілкування як і будь-який інший вид діяльності має мотиви, предмет, зміст, засоби, 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. Леонтєва, мотивами можуть бути якості партнера, що стимулюють спілкування. Дослідник вважає, що 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). Дія в діяльності спілкування, на його думку, виступає одиницею комунікативної діяльності, цілісним актом комунікації. Дії, у свою чергу, утворюють складні структури – засоби спілкування. Психолог поділяє їх на три категорії: експресивно-мімічні (погляд, міміка, експресивні жести, пози); предметно-ділові (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). І останній компонент – продукт спілкування. Під ним учений розуміє, відображені у свідомості якості і властивості партнерів у спілкуванні. Результатами спілкування є взаємовідносини партнерів і створення образу себе і партнера, які регулюють подальше спілкування.

Отже, спілкування передбачає узагальнення і розвиток словесного значення. Таким чином, 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 в мовленнєвих оцінках судженнях і висловлюваннях. 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 – передача

інформації. Всі 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 в 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 (від появи слів до кінця дошкільного віку). 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) [50, с.28].

Під формою спілкування розуміють комунікативну діяльність на певному етапі її розвитку, що характеризується такими параметрами: час виникнення певної форми спілкування; місце, яке вона посідає в 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. За М. Лісіною, провідним засобом комунікації впродовж 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 призводить 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 в дошкільному закладі. Мовленнєва діяльність після цього може розвиватися далі у відносній незалежності від безпосереднього процесу спілкування дитини. Та своїм корінням мовленнєва

діяльність входить у діяльність спілкування. Така взаємодія спілкування і мовлення дала підставу вченим (А. Богуш, Т. Піроженко та ін.) виокремити такий вид як комунікативно-мовленнєву діяльність [10, 52].

Під комунікативно-мовленнєвою діяльністю ми розуміємо – цілеспрямований процес мовленнєвої взаємодії дітей в 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.

На взаємозв'язок комунікативно-мовленнєвої і ігрової діяльності вказують такі вчені, як М. Аріян, Л. Виготський, О. Леонтьєв та ін. За словами О. Леонтьєва, мовлення не є повністю незалежною діяльністю: «воно завжди входить в іншу діяльність», в тому числі, і в ігрову. Так, І. Барташнікова зазначає, що у процесі навчання мови дітей методом ситуативних ролей передбачається певна ігрова мовленнєва діяльність, коли діти реагують на ситуацію, обстановку, введення у гру, відповідно прийнятої на себе ролі [6].

З'ясуємо відмінність ігрової діяльності від ігрового методу (гри, як засобу стимулювання активності дітей в інших видах діяльності). Ця різниця полягає в тому, що в ігровій діяльності мета гри лежить у ній самій (гра заради гри). Прямим її продуктом є задоволення, а непрямим – самовиховання. У гри, як методі, мета перебуває за межами даної ігрової ситуації і результат ігрової дії виражається у вигляді нових знань. Відбувається своєрідна підміна мотивів: діти діють за бажанням гратись, 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 [17, с.66]. Л. Виготський вказує, що будь-яка гра з уявлюваною ситуацією є водночас грою з правилами. Роль правил особливо чітко проявляється в 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 вище від себе» [17, с.68]. Отже, за словами Л. Виготського, «у грі дитина вільна, але це ілюзорна воля» [17, с.69].

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. 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 зв'язності мовлення.

Взаємозв'язок ігрової і комунікативно-мовленнєвої діяльності прослідковується вченими (Ш. Амонашвілі, Л. Артемова, А. Гілева, В. Удальцова, Д. Узнадзе та ін.) у проявах дитячої мовленнєвої активності в іграх і зокрема, дидактичних, що використовуються з навчальною метою. Дидактичні ігри – це різновид ігор з правилами, спеціально створеними педагогами. Вони спрямовані на вирішення конкретних завдань у навчанні і вихованні дітей. Основна особливість дидактичних ігор визначена їх назвою: це навчальні ігри. Як зазначав О. Леонтьєв, дидактичні ігри належать до «рубіжних ігор», оскільки вони є перехідною формою до тієї неігрової діяльності, яку вони готують. Навчальне завдання втілюється авторами гри у відповідному змісті, реалізується за допомогою ігрових дій, які виконують діти. Дитину зацікавлює у грі не навчальне завдання, що в ній закладене, а можливість виявити активність, виконати ігрові дії, отримати результат, виграти. Однак, якщо учасник гри не оволодіє знаннями, розумовими операціями, які визначені навчальним завданням, він не зможе успішно виконати ігрові дії, отримати результат.

Отже, активна участь і перемога в дидактичній грі залежить від того, наскільки дитина оволоділа знаннями і вміннями, які визначені навчальним завданням, та мовленням, що дозволяє виконати завдання. Це спонукає дитину бути уважною, запам'ятовувати, порівнювати, класифікувати, уточнювати свої знання. Отже, дидактична гра допомагає дітям навчатися в легкій, невимушеній формі. Така невимушена форма навчання отримала назву автодидактизму. Можливість навчати маленьких дітей способом активної цікавої для них діяльності – відмінна особливість дидактичних ігор. Однак слід зазначити, що знання і вміння, які отримують гравці, є не основними для них. Дітей раннього і молодшого дошкільного віку

приваблює ігрова дія, а для дітей старшого дошкільного віку основним є вирішення ігрового завдання, виграш.

Ідея використання провідної дитячої діяльності – гри для вирішення дидактичних завдань отримала значний розвиток упродовж ХХ століття. Розробці цих питань присвячені праці Ш. Амонашвілі, Л. Артемової, Г. Григоренко, Т. Маркової, Д. Менджерницької, Є. Тихеєвої, О. Сорокіної, Є. Удальцової, О. Усової та ін. Заслуговує уваги положення Є. Тихеєвої про розвиток мовлення як соціального фактора у процесі конкретної дитячої діяльності у зв'язку з розвитком моторики дитини, її емоцій. Вона стверджує, що мовлення супутник усіх дій дитини; слово повинно закріплювати кожен навичку, засвоєну дитиною. Думки і вчинки, враження і реакції, інтелектуальне життя і практична діяльність обумовлюють одне одного. Педагог підсумовує, що мовлення дитини виявляється найбільш яскраво у грі, а через гру у праці. Є. Тихеева розробила цілу систему ігрових мовленнєвих вправ для збагачення словника дітей, які з успіхом використовуються і сьогодні у практиці роботи дошкільних закладів [63].

О. Усова вважає гру великою знахідкою як навчального засобу. З цього приводу автор зауважує, що «необхідно шукати можливості побудови таких дидактичних ігор, в яких були б добре виражені елементи прямого навчання. Важливо насичувати ігри новими знаннями». Дидактичну гру О. Сорокіна розглядає, як форму організації навчання дітей. Вона зауважує: «Своєрідність дидактичної гри, як засобу навчання і виховання і її відмінність від інших засобів в тому, що вона дає можливість здійснювати навчання в захоплюючій і доступній для дітей формі діяльності» [60, с.9].

Є. Удальцова дійшла висновку, що правила – це організуючий елемент гри, а ігрові дії стимулюють дитячу активність, завдяки їм дидактичне завдання оформлюється в ігровий зміст, увага використовується як ігрове – навчальне завдання. Саме у грі дитина досягає максимально можливого рівня самоуправління. Цей фактор робить гру найбільш прийнятною діяльністю для навчання дошкільників. Гра це засіб побудови моделі довколишнього

світу і тим самим є інструментом оволодіння ним і перетворення його, – зазначають О. Шахнарович і О. Негневицька .

Як бачимо, дидактична гра може виступити засобом, який пов'язує різні види діяльності: ігрову, навчальну, комунікативно-мовленнєву і навчально-мовленнєву. Виокремивши гру як вид діяльності, що посідає найважливіше місце в розвитку дітей дошкільного віку, зауважимо, що гра дитини – це не тільки згадка про пережите, а й творча переробка пережитих вражень, комбінування їх і відображення у мовленнєвому плані. Отже, можна вести мову про мовленнєво-ігрову діяльність як різновид діяльності дітей дошкільного віку і водночас ефективний засіб мовленнєвого розвитку дитини.

Мовлення супроводжує і творчі ігри дітей. Саме з появою творчої ігрової ролі пов'язана диференціація функцій і форм мовлення [62]. Рольова гра, за Д. Ельконіним, сприяє становленню і розвитку регулювальної і планувальної функцій мовлення (Л. Виготський) та появі і розвитку нових форм мовлення (А. Маркова). 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 сприяють 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 в побуті, в умовах сім'ї, до діалектного мовлення, до місцевих говірок чи вікових мовленнєвих помилок, які утворили динамічні неправильні мовні стереотипи. Саме тому, як відзначають учені (А. Богуш,

Ф. Сохін, О. Ушакова, В. Яшина та ін.), дитину спочатку потрібно навчити правильного мовлення в навчально-мовленнєвій та мовленнєвій діяльності, виробити міцні навички і звички (К. Ушинський) правильного мовлення, а вже потім можна закріплювати й активізувати мовлення в ігровій діяльності дітей. Отже, в інтеракції діяльностей дітей дошкільного віку прослідковуються складні взаємозв'язки і взаємовпливи, які потрібно враховувати педагогам в організації навчально-виховного процесу в дошкільних закладах.

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.

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 в 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 [38].

Якісними характеристиками мовленнєво-ігрової діяльності є:

- доступність – точний відбір мовленнєвих засобів для адекватного відображення думок з урахуванням ігрових завдань. Ознакою майстерності мовленнєвої взаємодії виступає вміння 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 [57].

У психолого–педагогічній літературі існує чимало різних підходів до класифікації дитячих ігор (Ю. Аркін, Л. Артемова, К. Гарвей, К. Грос, Г. Григоренко, Д. Ельконін, О. Леонт'єв, П. Лесгафт, Н. Луцан, С. Новосьолова, Ж. Піаже, О. Сорокіна, Ф. Фр'обель, В. Штерн та ін.). Звернемося до психологічних теорій. О. Леонт'єв класифікує ігри за критерієм їх походження. Серед них: функціональні, конструктивні, ситуативні, традиційні та кордонні.

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].

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 .

Характеристику видів ігор за їх педагогічним значенням ми знаходимо в німецького психолога К. Гросса: рухливі, розумові, сенсорні, інтелектуальні ігри. Вправи волі віднесені К. Гроссом 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) .

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:

- ігри-вправи, що виникають у перші місяці життя дитини;

- символічні ігри – найпоширеніші у віці з двох до чотирьох років;
- ігри 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 .

На сучасному етапі класифікація дитячих ігор була розроблена С. Новосоловою. В 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, театральні-постановчі.
- 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) [29].

У дошкільній педагогіці виокремлюють у самостійну групу словесні ігри (А. Бондаренко, К. Крутій, О. Сорокіна, А. Максаков, Г. Тумакова, Є. Удальцова, Г. Швайко та ін.). На жаль, у педагогічних джерелах відсутне

визначення словесної гри. Найбільш повно подано характеристику словесної гри А. Бондаренко [11]. Автор пов'язує словесні ігри насамперед з інтелектуальним розвитком дитини і зокрема, з розвитком мислення. Вона зазначає, що словесні ігри спрямовані на «розвиток захоплюючої розумової діяльності, самостійності й активності їхнього мислення». За словами А. Бондаренко, у словесній дидактичній грі діти вчаться діяти з речами, яких у цей час не сприймають, вони оперують уявленнями про ці предмети. Продовжуючи свою думку, автор уточнює: «Словесна гра вимагає використання набутих раніше знань у нових умовах, зв'язках і відносинах» [11, с.4]. У словесних іграх, за вченою, дитина вирішує самостійно різноманітні мисленнєві задачі: описує предмети, відгадує за описом, за ознаками схожості й відмінності, групує предмети за різними властивостями, ознаками, віднаходить алогізми в судженнях, складає різноманітні розповіді, небувальщини тощо. А. Бондаренко виокремлює низку завдань з розумового розвитку дітей, які розв'язує словесна дидактична гра. А саме: розвиток активної самостійної мисленнєвої діяльності; формування таких мисленнєвих операцій, як аналіз, синтез, умовисновки, абстрагування, узагальнення, порівняння; навчання дітей розмірковувати; вчити дитину використовувати раніше набуті знання.

О. Сорокіна класифікує словесні дидактичні ігри, підкреслюючи також їх спрямованість передусім на пізнавальну діяльність:

- ігри-подорожі, їх мета – звернути увагу на те, що знаходиться поруч, але не помічається ними. Розвивати вміння, передавати це у зв'язному мовленні;

- ігри-доручення, в яких ігрове завдання та ігрові дії ґрунтуються на пропозиції що-небудь зробити;

- ігри-припущення (ігрове завдання виражене у самій назві: «Що було б...?» тощо). Перед дітьми ставиться завдання і створюється ситуація, яка вимагає осмислення наступної дії, зіставити знання з обставинами або запропонованими умовами;

- ігри-загадки (розвивають здатність до аналізу, узагальнення);
- ігри-бесіди (в основі лежить спілкування педагога з дітьми, дітей з педагогом). Цінність полягає в активізації емоційно-розумових процесів (єдності слова, дії, думки та уяви дітей) [60, с.16-17].

А. Бондаренко поділяє словесні ігри, спрямовані на розвиток мисленнєвих завдань, на чотири групи. До першої групи входять ігри, за допомогою яких формують вміння виділяти суттєві ознаки предметів, явищ («Відгадай-но», «Крамниця», «Радіо», «Так-ні»). Другу групу становлять ігри, що використовуються для розвитку в дітей вміння порівнювати, співставляти, помічати алогізми, доходити правильних висновків («Подібний-неподібний», «Хто більше помітить небувальщини»). Ігри, за допомогою яких розвивається вміння узагальнювати, класифікувати предмети за різними ознаками, об'єднані у третю групу («Що кому потрібно», «Назви одним словом»). В особливу, четверту підгрупу виділяють ігри на розвиток уваги, швидкості мислення, витримки, почуття гумору: «Зіпсований телефон», «Фарби», «Білого і чорного не називати». Ми до цієї групи внесли також ігри, в яких діти засвоюють суспільний досвід: «В аптеці», «Ми їдемо до бібліотеки», «Пошта». У цій групі словесні ігри виконують дидактичну функцію.

Отже, аналіз педагогічної літератури засвідчив, що ніхто з авторів не виокремлює мовленнєвої спрямованості словесних ігор, не акцентує увагу на слові, мовленні як провідного, стрижньового ігрового засобу.

Класифікацію ігор за мовленнєвим завданням започаткував В. Чистяков. На його думку, ігри, що навчають мови, переслідують таку мету:

- розширення запасу слів рідної мови;
- поглиблення і уточнення значень слів;
- розвиток і закріплення навичок зв'язного мовлення.

В. Чистяков пропонує використовувати ігри з «піснями і рухами», автор виокремив їх в особливу групу «ігри у слова». Мета таких ігор – відгадування або знаходження слова, вигадкування, дописування,

відгадування загадок.

Водночас ніхто із учених не дає визначення і структуру словесної гри. На наш погляд, словесна гра – це гра, змістом якої виступає мовленнєве висловлювання; засобом реалізації ігрової дії та ігрового задуму є слово; результат гри – це породження нового висловлювання – тексту (слово, фраза, речення, судження, розповідь). Словесна гра можлива тільки, на основі попереднього досвіду дитини. У словесних іграх реалізується важливий методологічний принцип єдності мови, мислення і мовлення. Крім мисленнєвих завдань, у словесних іграх вирішуються такі мовленнєві завдання, як виховання звукової культури мовлення, формування граматичної правильності мовлення, збагачення, уточнення і активізація словника дітей, розвиток зв'язного мовлення.

Отже, словесна гра – це природний спосіб організації спілкування дітей дошкільного віку, оскільки вона невимушено залучає дітей в міжособистісне спілкування. Знання, доступні й цікаві дітям, охоче засвоюються і відображаються, ускладнюються в ході словесної гри, коли у дітей виникає потреба пояснити один одному те, що вони знають, бачать, роблять. У цих ситуаціях діти оперують складними реченнями, які не завжди використовують на заняттях з розвитку мовлення. Словесні ігри зацікавлюють дітей старшого дошкільного віку, позитивно впливають на їхнє навчання, привчають самостійно доходити висновків. За допомогою словесних ігор у дітей виховується бажання займатися розумовою працею. У грі сам процес мислення протікає активніше, труднощі розумової праці дитина долає легше, не помічаючи, що її навчають. Словесні ігри сприяють вихованню вміння уважно слухати педагога, швидко знаходити відповідь на запитання, точно формулювати свої думки, застосовувати знання у відповідності з поставленим завданням.

Ефективність навчання зв'язного мовлення дошкільників у грі залежить від єдності мовних і немовних компонентів мовленнєвої діяльності: правильне мовлення повинне поєднуватись з емоційно забарвленою мімікою,

влучною жестикуляцією, ігровою рухливістю. Наявність у словесній грі предметно-ігрового середовища, атрибутів ігрових персонажів посилюють емоційний вплив на дітей. Поєднання навчальної інтонації з емоційним забарвленням, її сприйняття викликає активну розумову діяльність дітей і створює умови глибокого та міцного засвоєння знань за рахунок довільної уваги. У словесній грі діти вчаться словом захопити слухача, викликати відповідні переживання. Інтонаційна виразність у грі розвивається через наслідування дорослих і самостійне використання різноманітних засобів виразності для прояву своїх почуттів. При створенні образу за допомогою імітаційних рухів у дитини мобілізується фантазія, уява, мислення, мовлення.

Зміст словесної гри – це 1) активне творче відображення у свідомості дитини її реального досвіду, безпосереднього знайомства з навколишнім світом; 2) специфічний засіб, що визначає мовленнєвий матеріал, яким повинні оволодіти та оперувати діти у процесі гри [62, с.39].

У словесній грі одночасно присутні дві сторони: пізнавальна (навчальна) та ігрова (розважальна), діти водночас граються і навчаються. Пізнавальний зміст виражається у завданнях, що тісно пов'язані з ігровими діями. Мета прихована в ігровому завданні, стає непомітною для дитини, і засвоєння пізнавального змісту відбувається ненавмисно у процесі цікавих для дитини ігрових дій. Основним мотивом виконання ігрового завдання є бажання досягти ігрової мети, виграти. Саме це спонукає дитину до розумової і мовленнєвої активності.

Дослідження З. Богуславської засвідчило, що у старшому дошкільному віці на базі ігрових інтересів виникають і розвиваються інтелектуальні [6]. Водночас із розвитком логічного мислення у словесній грі формується вміння виражати думки словами. Для розв'язання ігрових завдань дитині потрібно віднайти характерні ознаки у предметах і явищах довкілля, порівнювати, групувати, класифікувати їх, доходити висновків, узагальнювати. Виконання цікавих ігрових дій і правил сприяє розвитку мовленнєвої спостережливості.

У руслі нашого дослідження звернемося до характеристики мовленнєвої ситуації. Ситуація визначається тлумачним словником як «сукупність умов і обставин, що створюють певне становище, викликають ті чи інші взаємини людей: стан, положення, обстановка» [49, с.288].

Словник лінгвістичних термінів визначає мовленнєву ситуацію як: ситуацію, в якій відбувається мовленнєве спілкування [59].

У словнику-довіднику «Педагогічне мововедення» мовленнєва ситуація розглядається як 1) «ситуація мовлення, ситуаційний контекст мовленнєвої взаємодії; 2) набір характеристик ситуативного контексту релевантних (значущих) для мовленнєвої поведінки учасників мовленнєвої дії, що впливають на вибір ними мовленнєвих стратегій, прийомів, засобів» [66, с.191].

Мовленнєва ситуація, за визначенням методистів (П. Гурвич, В. Скалкін, Н. Скляренко), це така динамічна система взаємовідносин тих, хто спілкується, яка базується на відображенні об'єктів і подій зовнішнього світу, породжує потребу до цілеспрямованої діяльності у вирішенні мовленнєво-мисленнєвих задач і живить цю діяльність. Це ситуація, на яку людина реагує вербальною дією, проте вона здебільшого включає і невербальні дії. Вона виникає спонтанно або планується попередньо суб'єктом мовленнєвої дії. Глибоке усвідомлення ситуації поліпшує якість мовленнєвого повідомлення, оскільки в кожному повідомленні відображається взаємодія об'єктивної дійсності, мислення і мовлення. В цьому і ми вбачаємо зміст використання навчально-мовленнєвих ситуацій.

Д. Хамс розробив таку систему ознак мовленнєвої ситуації для її опису: учасник (адресант, адресат, аудиторія); - предмет мовлення; обставини (місце, час, інші значимі умови); канал спілкування (спосіб здійснення комунікації) використовується усне чи писемне мовлення, умовні знаки; код (мова, діалект, стиль); мовленнєвий жанр; подія; оцінка ефективності мовлення; мета – те, що, на думку учасників, могло б бути результатом мовлення в даній ситуації. Зауважимо, що у Д. Хамса цінна

передусім сама ідея щодо опису і розуміння мовленнєвої ситуації, яку зрозуміти можна тільки при аналізі найважливіших її ознак, що визначають мовлення, а не всіх численних особливостей тієї чи іншої ситуації дійсності.

Близьке до такого розуміння мовленнєвої ситуації ми знаходимо у вітчизняній прагматиці: при описі мовленнєвої ситуації відбираються ті елементи ситуації мовлення, які важливі для членів даного мовленнєвого колективу і можуть визначити вибір тих або інших лінгвістичних форм. Серед цих елементів розрізняють декілька груп: ті, що в поєднанні створюють «сценарій дій»: тип і жанр події; його тема; функція; обстановка; ознаки мовленнєвої ситуації, що стосуються її учасників: їхня соціальна позиція; соціальні ролі; правила і норми, що регулюють відношення учасників у даному соціумі, соціальній групі; індивідуальні відносини між учасниками .

У сучасній педагогіці існує значна кількість різноманітних моделей і програм розвитку і стимулювання дитячої творчості, що ґрунтується на своєрідних концептуальних підходах. Практично кожна модель включає особистісний, когнітивний та творчий компоненти, адже будь-які прояви творчості в дошкільному віці обов'язково пов'язуються з рівнем розвитку психічних процесів і впливають на характер творчих дій.

Мовленнєво-творча діяльність – аспект, в якому сходяться усі психічні процеси: мислення, мовлення, уява, пам'ять, уявлення, сприймання, воля, а отже розвиток словесної творчості конкретної дитини, з одного боку, обумовлений рівнем сформованості цих психічних процесів, з другого – сам позитивно впливає на них. Розвиток уяви, мовлення, мислення набувають у мовленнєво-творчій діяльності нового змісту, піднімаються на вищій ступінь [48].

Запорожець О. розглядав мовленнєво-творчу діяльність дошкільнят як феномен мовленнєвої культури, що відбиває рівень психічного розвитку, мовленнєвої компетентності, внутрішнього, духовного і душевного стану, вираження переваг та інтересів дітей, а також як важливий та ефективний

засіб їхнього художньо-естетичного, інтелектуально-творчого розвитку, формування креативного початку кожної особистості [28, с. 24].

Мовленнєво-творча діяльність як складний вид творчої діяльності посідає особливе місце серед творчих проявів дошкільників і потребує взаємодії різних психічних функцій. Проблема розвитку мовленнєво-творчої діяльності через складність і багатогранність природи мовленнєвих явищ дотична до педагогіки і психології, лінгвістики, психолінгвістики та літературознавства.

Як найсприятливішу для розвитку мовленнєвої творчості дітей Овсянико-Куликовський Д. обрано таку організацію навчання, в якій пріоритетним напрямком був розвиток здібностей, а знання виступали засобом цього розвитку, тобто йдеться про розвивальну формулу навчально-виховного процесу, що ґрунтується на особистісно-орієнтованій моделі взаємодії його учасників. Цей автор виходив з таких характеристик розвивального навчання, як діалогічність, відкритість до пошуку, опора на активну пошуково-перетворювальну позицію самої дитини суб'єкта творчості.

Термін «навчання» щодо дитячої словесної творчості слід використовувати у значенні «опосередковане навчання». При цьому Овсянико-Куликовський Д. вкладає в його зміст допомогу дитині в оволодінні вміннями, необхідними для художньо-мовленнєвої діяльності; складання різноманітних типів мовленнєвого висловлювання – описів, сюжетних розповідей, міркування), сприймання літературних творів в єдності змісту і художньої форми, збагачення когнітивного і мовленнєвого досвіду. Опосередковане навчання дітей мовленнєво-творчої діяльності передбачає використання спеціальних творчих завдань, вправ, створення мовленнєвих ситуацій, які стимулюють дитячу творчість тощо [54].

Співвідношення учасників освітнього процесу в розвивальному навчанні можна визначити як взаємодію партнерів, у спільній діяльності та

на конвенційному рівні спілкування яких відбувається здобуття освіти на основі активного включення всіх психічних процесів.

Найголовнішими дидактичними принципами стимулювання розвитку дитячої творчості є, на думку Гавриш Н., такі: принцип природовідповідності, всебічного розвитку особистості, взаємозв'язку навчання і розвитку; співробітництва; індивідуального підходу. З-поміж загально визначених методичних принципів слід виділити принцип забезпечення максимальної мовленнєвої активності; розвитку мовлення як цілісного утворення; формування елементарного усвідомлення явищ мови; домінуючої ролі діяльності в розвитку мовлення та навчання дітей рідної мови; розвитку чуття мови [20, с. 16].

З-поміж чинників стимулювання розвитку мовленнєвої творчості дітей старшого дошкільного віку Гавриш Н. виділяє: спеціальну організацію освітнього процесу, що ґрунтується на особистісно-орієнтованій моделі взаємодії його учасників, створеній піднесеній атмосфері; систему мовленнєвої роботи, спрямовану на поступовий перехід дитини від репродуктивних до мовленнєво-творчих дій; інтеграцію різних видів дитячої творчості (образотворчої, музично-ритмічної, театралізованої).

Урахування та реалізація означених чинників створює умови, сприятливі для розвитку мовленнєво-творчої діяльності дітей у дошкільному закладі. Л. Мельник відзначає, що враховуючи особливості міркувань дітей середнього та старшого дошкільного віку, вихователі мають розв'язувати такі загальні завдання мовленнєвих навичок творчого характеру: досягати оволодіння дитиною структурою (композицією) тексту-розповіді, опису, міркування шляхом наслідування; забезпечувати інтуїтивне засвоєння синтаксичних засобів побудови висловлювання; навчати урізноманітнювати мовні засоби, доцільні для побудови висловлювань, використовуючи речення, словосполучення, сполучники [20].

Ці завдання визначені з опорою на мовленнєвий досвід дітей і спираються на притаманне цьому вікові відчуття мови. Структуру текстів

різного типу та мовні засоби їх реалізації діти засвоюють неусвідомлено, інтуїтивно, наслідуючи висловлювання вихователів та мову художніх творів.

Свої висловлювання діти мають пов'язувати з реальним життям і набутим досвідом, зі спостережуваними явищами та фактами, з прослуханими художніми творами, з навчанням. Вирішення поданих завдань можливе при правильній, науково обумовленій системі виховання й навчання, яка передбачає послідовний, цілеспрямований розвиток мовлення та мовленнєвої творчості дошкільників на основі врахування особливостей психічного розвитку дітей, особливостей видів їх діяльності, їх значущості для засвоєння мовлення.

Важливо, щоб завдання оволодіння мовленням вирішувалися спільно з завданнями всебічного розвитку дитини. Наприклад, гра використовується одночасно і як засіб розвитку мовлення і як засіб розвитку особистості дитини, зокрема, її мовленнєвої творчості. Виховання і навчання дітей здійснюється в ході ігрової і трудової діяльності, на різних заняттях, у процесі ознайомлення їх з навколишнім світом, а також у повсякденному житті, що у сукупності сприяє гармонічному розвитку дітей. Найбільш тісний зв'язок у вирішенні загальнорозвивальних завдань спостерігається при ознайомленні дітей з предметами реального світу, у ході продуктивної діяльності (малювання, ліплення, аплікація, конструювання), у самообслуговуванні.

Вживання термінів «словесна творчість», «мовленнєво-творча діяльність» є характерним для дошкільної педагогіки, де за їх допомогою визначають опосередкований мовою, оформлений у різних типах висловлювання процес оперування, комбінування уявленнями. Мовленнєва творчість, творчі прояви в мовленні доступні більшості людей, у яких є певний лексичний запас, а також життєвий, зокрема художній, досвід і бажання, потреба сказати власне слово. Якщо термін «словотворчість» визначає суть процесу, пов'язаного з оволодінням семантичною стороною мови, процесу творчого орієнтування в мовній дійсності, в якій найбільш

активними є діти дошкільного віку, то мовленнєво-творча діяльність відбувається на рівні зв'язного висловлювання та є наступним після етапу словотворчості, завдяки якому дитина здобуває знання про мову і мовлення, виробляє в собі активне та творче ставлення до процесу опанування мови [34, с. 21].

Розвиток мовленнєвої творчості дошкільників буде ефективним, якщо проводити з дітьми спеціальну роботу, спрямовану на розвиток фантазування, шляхом навчання дітей придумуванню нових казок, сюжетів ігор. Для досягнення цієї мети потрібно ставити такі завдання : сприяти розвитку уяви і творчих проявів дітей, інтересу до участі в художньо-мовленнєвій діяльності з елементами творчості; розвивати уяву в художньо-мовленнєвій ігровій діяльності; вчити комбінувати, зчленовувати цілісні сюжетні ситуації, що сприяють розширенню змісту розповіді; виховувати почуття задоволення і радості від реалізації своїх задумів і бажань; розвивати дитячу самостійність і ініціативу в мовленнєвій творчості, прагнення до активної діяльності в створенні незвичайних історій [30].

Організація роботи з розвитку дитячої мовленнєвої творчості не передбачає проведення додаткової освітньої діяльності, а спрямована на відпрацювання методів і прийомів. Задача педагога – виховання вільної особистості, здатної до повноцінного спілкування.

У процесі роботи з дітьми старшого дошкільного віку важливим засобом розвитку їх мовленнєво-творчої діяльності є:

- організація спілкування дітей у різних видах діяльності;
- сприймання різних видів зображувального мистецтва;
- використання дидактичних ігор;
- ознайомлення дітей з художньою літературою;
- мова вихователя як педагогічний фактор впливу на дітей [37, с. 33].

Найвагомішим засобом формування мовленнєво-творчої діяльності дітей старшого дошкільного віку є художнє слово, яке дає дитині найкращі зразки літературного мовлення, пробуджує яскраві художні образи, викликає

яскраві емоційні переживання, глибокі почуття і спонукає до активної творчої самостійної діяльності.

Немаловажною умовою є і професіоналізм педагогів, тому і необхідно використовувати різноманітні методи та прийоми, форми роботи, що стимулюють словесну діяльність дітей. Це і створення проблемних ситуацій, у яких дитині необхідно було б висловитися (своє прохання, думку, судження тощо), рішення мовних логічних задач, ігри-драматизації, складання загадок, використання опорних схем і картинок в навчанні розповіданню тощо [44, с. 68]. Даний чинник є особливо важливим, оскільки саме вміння вихователя використовувати ті чи інші форми та методи роботи з розвитку мовленнєво-творчої діяльності дітей забезпечують ефективність навчально-виховної роботи з дітьми та відповідно рівень розвитку в них відповідних здібностей та діяльності.

Важливими умовами розвитку мовленнєво-творчої діяльності є :

1. Максимальне використання ігрових методів і прийомів враховуючи домінуючий вид діяльності дошкільників.
2. Забезпечення емоційної насиченості занять.
3. Поступове ускладнення змісту методів і прийомів навчання від групи до групи.
4. Включення в систему організаційно-педагогічних заходів ЗДО демонстрації мовної творчості старших дошкільників для дітей і батьків;
5. Активне використання в освітньому процесі добутків української народної творчості: скоромовок, прислів'їв, приказок тощо;
6. Участь у конкурсах дитячої творчості: «Моя казка», «Я римую», «Конкурс віршів»;
7. Організація безпосередньо-освітньої діяльності по темах: «Придумує казку», «Праця письменника і поета», «День поезії», «Може бути в казки інший кінець?»;
8. Підбор синонімів, антонімів, визначень, що характеризують персонажа, його настрої, стан, дії і вчинки;

9. Пожвавлення ілюстраціями, програвання сцен, з'єднання (контамінація) сюжетів добутоків різних жанрів, рольові, творчі літературні ігри, театралізовані ігри: «Придумай загадку», «Оживи картинку», «Як звучить казка», «Пригоди колобка» тощо [1, с. 98].

Отже, педагогічні умови розвитку мовленнєво-творчої діяльності це обставини, які позитивно впливають на процес такого розвитку. До таких умов, зокрема, можна віднести адекватний рівень мовленнєвого розвитку старших дошкільників, наявність в них творчих здібностей, створення в ЗДО розвивального просторового середовища, емоційна забарвленість виховної роботи тощо. Особливо серед цих умов слід виділити спеціально організовану освітню роботу, яка б стимулювала відповідний розвиток мовленнєво-творчої діяльності дітей старшого дошкільного віку.

Гавриш Н. визначає мовленнєво-творчу діяльність як творчу діяльність, в якій через складання різних типів зв'язних висловлювань дитина відображає почуття, уявлення, враження, образи уяви, навіяні художніми творами, сприйманням довкілля [19, с. 9].

Розвиток мовної творчості дошкільників буде ефективним, якщо проводити з дітьми спеціальну роботу, спрямовану на розвиток фантазування, шляхом навчання дітей придумуванню нових казок, сюжетів ігор.

Одним з варіантів стимулювання розвитку мовленнєвої творчості старших дошкільників є спільна діяльність дорослих і дітей у формі творчої майстерні. Творча майстерня – одна із самих демократичних форм організації виховно-освітнього процесу: кожній дитині надається можливість для задоволення своїх бажань і потреб у творчій діяльності.

Для творчої майстерні характерні психологічна воля і безпека, розумний дозвіл, гра, спонтанність. Навіть соромлива дитина знаходить можливість виявити себе, показати свою індивідуальність.

У процесі спільної творчої мовної діяльності в дітей розвивається уміння цікаво розповідати і зацікавлювати слухачів, що допомагає стати

більш комунікативним, переборювати сором'язливість, розвиває впевненість у своїх силах.

Для виникнення мовленнєво-творчої діяльності необхідні певні умови. Найвагомим засобом її формування є художнє слово, яке дає дитині найкращі зразки літературного мовлення, пробуджує яскраві художні образи, викликає яскраві емоційні переживання, глибокі почуття і спонукає до активної творчої самостійної діяльності. То ж саме в сприйнятті художнього слова починається стимулювання розвитку мовленнєвої творчості дітей старшого дошкільного віку.

Висновки до першого розділу

В основі творчості лежить відкритість до можливостей світу. Творчо спрямована особистість більш відкрита для отримання зовнішньої інформації, вона переживає проблеми світу, як свої, її енергія шукає вихід та шляхи вирішення. Креативність – це здатність до творчості, здатність породжувати незвичайні речі, придумувати, знаходити, бачити світ по особливому. Креативна людина – це вигадник, це той, хто придумує і фантазує, роблячи життя яскравіше, цікавіше, перетворюючи все у щось нове, неповторне. Сучасність вимагає творчого підходу, винахідливості, різнобічності, оригінального новаторства, іншими словами креативності.

Дослідження ігрової діяльності (Л. Артемова, Р. Жуковська, Т. Маркова, Д. Менжерицька, О. Усова та ін.) засвідчили, що у грі дійснюється практичне, дієве засвоєння раніше одержаних знань. Інтерес дитини до тієї чи іншої гри поступово вичерпується в міру засвоєння знань і умінь, що їх складають, тому вона розвивається, з'являються нові сюжети, ролі. Вона має можливість виявити самостійність більшою мірою, ніж у будь-якій іншій діяльності: дитина сама обирає сюжет гри, іграшки, партнера тощо. Саме у грі найбільш повно активізується суспільне життя дітей.

До педагогічних умов, зокрема відносяться відповідний мовний розвиток дитини, наявність в дитини мовленнєво-творчих здібностей, організація розвивального просторового середовища в закладі дошкільної освіти. Особливо важливим є професійна компетентність вихователя та його вміння використовувати ті чи інші засоби розвитку мовленнєво-творчої діяльності.

Мовленнєво-творчу діяльність визначають як таку, що пов'язана із переведенням наочно-образних уявлень, які виникають під впливом творів мистецтва, а також вражень від довкілля, на мову словесних знаків. Її результатом є складені дітьми оповідання, казки, сценарії, ігрові діалоги, вірші, фольклорні форми тощо. Мовленнєвий розвиток дитина проходить від репродуктивного відтворення висловлювання, а саме, через збагачення

лексики, фонетики, граматики свого мовлення, до вміння висловлювати самостійно свої думки, передавати певний зміст у будь-яких формах зв'язного висловлювання.

Мовленнєво-творча діяльність – ланцюг, у якому знаходяться психічні процеси: уява, мислення, мовлення, уявлення, пам'ять, сприймання та воля. З одного боку, вона залежить від рівня сформованості, вже названих, психічних процесів у конкретної дитини, з другого – впливає на них. Крім того, творчість є складовою художньо-мовленнєвої діяльності, яка ґрунтується на розвитку художньо-естетичного сприймання літературних творів. Учені відзначають, що під дією художнього слова в дитини виникає потреба удосконалювати структуру свого мовлення та оформлення його.

РОЗДІЛ 2. Експериментальне дослідження розвитку креативності у дітей старшого дошкільного віку в мовленнєво-ігровій діяльності

2.1. Стан розвитку креативності у мовленнєво- ігровій діяльності в сучасних закладах дошкільної освіти

Дослідження проводилось на базі дошкільного навчального закладу «Теремок» м. Полтави. До дослідження було залучено 50 дітей старшого дошкільного віку, до складу групи «Дзвіночок» експериментальна група (далі ЕГ) увійшли 25 дітей і контрольна група «Ромашка» (далі КГ) – 25 дітей.

Експериментальна робота проводилась нами в декілька етапів. На констатувальному етапі передбачалось з'ясувати:

- питому вагу ігрової діяльності в розвитку мовлення дітей у чинних програмах виховання і навчання;
- стан планування ігрової діяльності в розвитку мовлення дітей у практиці сучасних ЗДО;
- висвітлення мовленнєво-ігрової діяльності в методичній літературі;
- використання словесних ігор з метою розвитку креативності дітей практиці навчально-виховної роботи закладів дошкільної освіти.

На цьому етапі дослідження було залучено до анкетування вихователів дошкільних навчальних закладів м. Полтави; батьки дітей, які відвідували дошкільний навчальний заклад; проаналізовано плани навчально-виховної роботи вихователів; переглянуто й проаналізовано заняття з різних розділів програми.

Проілюструємо одержані результати. Нами було проаналізовано змістовий аспект мовленнєво-ігрової діяльності у чинних програмах закладів дошкільної освіти. Нас цікавило передусім, яке місце посідають мовленнєві ігри у змісті варіативних програм.

Як засвідчує проведений аналіз, найбільша кількість ігор запропонована регіональною програмою «Українське дошкілля» [67] - 351

гра та програмою «Дитина» [24] - 335 ігор. У програмі «Малятко» [45] - 157. Зауважимо, що кількість ігор за віковими групами подається довільно, не за зростаючою кількістю. Так, наприклад, у програмі «Українське дошкілля» за віковими групами ігри розподіляються таким чином: у молодшій групі – 75, у середній – 127, у старшій - 108, у підготовчій – 41. У програмі «Дитина» більш рівномірно подано ігри: у молодшій групі-78, у середній – 90, у старшій – 93, у підготовчій – 74, у програмі «Малятко» ігри подано за зростаючим принципом: молодша група – 14, середня група – 30, старша група – 37, підготовча група – 76. Зауважимо, що означені ігри у програмах подаються в різних розділах. Найрізноманітніше подані ігри у програмі «Дитина». Тут перелік ігор у всіх вікових групах подано в розділі «Граючись, зростаємо». Так, у середній групі перелік ігор подано в таких підрозділах, як: ігри-інсценівки, драматизації, театралізації; дидактичні ігри; хороводні ігри; українські народні ігри [24, с.98-100]. У старшій групі: ігри-інсценівки, драматизації, театралізації; ігри з елементами праці та художньо-творчої діяльності; дидактичні ігри; українські народні ігри; календарно-обрядові ігри [24, с.159-162]. Програма «Українське дошкілля» у розділі «Ігри» подає тематику ігор у таких підрозділах. Старша група: народні рухливі ігри; дидактичні ігри; ігри для формування елементарних математичних уявлень; ознайомлення з живою природою; предмети вжитку, природа, праця; розвиток мовлення; словникова робота; формування граматичної будови мови; ознайомлення із словом, реченням; ігри, що закріплюють знання про звукову і складову будову слова; настільні мовні ігри із словом, яке звучить; рухливі ігри [67, с.5-8]. У програмі «Малятко» перелік ігор в усіх вікових групах подається тільки у підрозділі «Народні ігри».

Зазначимо, що у програмі «Дитина в дошкільні роки» відсутня тематика ігор. У розділі «Розвиток особистості» в одному з напрямків «Гра» підкреслюється, що у старшому дошкільному віці дитина самостійно використовує життєвий досвід у створенні та реалізації ігрових задумів. Вміє організувати сюжетно-рольові ігри, може відтворювати взяті на себе роль

та вільно використовувати різні засоби ігрового заміщення. У іграх з правилами творчо і самостійно вирішує ігрове завдання. Вміє контролювати як свої, так і чужі дії у грі відповідно до правил .

Отже, аналіз програм дозволив дійти висновку, що мовленнєві ігри у більшості програм представлені безсистемно, тематика відсутня, кількість таких ігор незначна.

Нами було проаналізовано розділ «Гра» у чинних програмах з метою з'ясування наявності завдань з розвитку мовлення дітей. Кількісні дані аналізу розділу «Гра» в чинних програмах подано в таблиці 2.1.1..

Таблиця 2.1.1.

Аналіз розділу «Гра» у чинних програмах для дошкільних закладів

Назва програми	Розділ «Гра»
	Мовленнєві завдання старший дошкільний вік
Дитина в дошкільні роки 2000, «Гра».	Показники компетенції гри: Дотримується етичних норм спілкування. Вчиться придумувати нові варіанти гри. Вільно користуватися виразним жестом, словом. Позначати словом роль і задум гри, розкривати суть сюжетно-рольових взаємин, образно мислити, описувати моделі моральних взаємин між людьми.
Малятко 1999, «Гра»	Вдало використовувати слово для погодження задумів. Створювати розповіді-описи в дидактичних іграх. Учити складати загадку про народну іграшку

<p>Дитина 2003 «Граючись Зростаємо»</p>	<p>За сюжетами знайомих казок, оповідань, віршів, малих форм народної творчості розігрувати окремі сценки, влаштовувати тривалі ігри, ставити спектаклі. На задану тему створювати ігри-імпровізації.</p> <p>Витончено користуватися інтонаціями, мімікою та пантомімікою, емоційно, виразно, правдиво передавати характери для ролі.</p> <p>Удосконалювати емоційну виразність діалогічного мовлення.</p> <p>Вчити передавати мовою народний колорит Українських казок та творів інших жанрів.</p> <p>Спонукаати дітей до самостійного складання казок та інсценування їх. Збагачувати мовлення виконавців образними висловами.</p> <p>Збагачувати словник дітей образними виразами.</p> <p>Удосконалення діалогічного мовлення.</p>
---	---

Наступне завдання експерименту передбачало аналіз планів навчально-виховної роботи вихователів старших груп. Було проаналізовано плани навчально-виховної роботи. Аналіз планів мав на меті з'ясувати, яка кількість ігрових вправ і ігрових ситуації планується з метою розвитку мовлення; як ці ігри розподілені у складі інших занять і в повсякденному житті.

Як засвідчує аналіз, найбільш розповсюдженим ігровим методом розвитку мовлення дітей у практиці роботи дошкільних закладів виявилися дидактичні ігри з використання наочності. Вони були заплановані: з метою формування граматично правильного мовлення – у 60% планів (на всіх тематичних і подекуди комплексних заняттях); на виховання звукової культури мовлення – у всіх 100% планів, що були нами проаналізовані (як на комплексних, так і на тематичних заняттях); для збагачення, уточнення та активізації словника – у 60% планах (на всіх тематичних і окремих комплексних заняттях).

Таблиця 2.1.2.

Планування вихователями мовленнєвих ігор і вправ на заняттях з розвитку мовлення та в повсякденному житті (%)

Ігри, вправи, ситуації мовленнєвого спрямування	РОЗВИТОК МОВЛЕННЯ					Повсякденне життя
	Мовленнєві завдання на заняттях					
	Граматична правильність	Звукова культура мовлення	Словник	Зв'язне мовлення		
Діалогічне				Монологічне		
Дидактичні ігри з наочністю	60	100	60	4	20	-
Дидактична словесна гра	30	72	82	2	28	4
Мовленнєва ігрова вправа	14	98	70	6	4	22
Мовленнєва ігрова ситуація	4	6	8	4	-	-
Вербальні ігри	-	-	-	-	-	18

Щодо планування мовленнєвих ігрових ситуацій, то вони майже зовсім не плануються. Результати аналізу планів виявилися такими: формування граматично правильного мовлення – у 4% планів; виховання звукової культури мовлення – у 6%; збагачення і активізація словника – у 8% планів і з розвитку діалогічного мовлення – у 4% планів. З'ясувалось, що в жодному плані не було заплановано вербальних ігор з метою розвитку мовлення дітей

на заняттях і тільки у 18% планів були заплановані ігри-драматизації та ігри за змістом художніх творів з метою розваги дітей.

Наступний етап роботи передбачав анкетування вихователів (Додаток А). В анкетуванні брали участь вихователі. Проаналізуємо одержані результати анкетування вихователів. На перше запитання анкети «Які види ігор Ви використовуєте на заняттях з розвитку мовлення?» усі 100% педагогів назвали дидактичні ігри. Серед них: 80% респондентів використовують дидактичні ігри з наочним матеріалом («Чарівна торбинка», «Опиши картинку», «Листоноша», «Про що розповідає предмет?», «Назви схоже і відмінне»). 20% респондентів указали ще й на словесні дидактичні ігри, зокрема з розвитку звуковимови, а саме: «Оркестр», «Який звук запізнівся?», «Знайди потрібний звук», «Мавпочка» тощо.

На запитання «Що таке «вербальна гра». Які Ви знаєте вербальні ігри?» більшість респондентів не змогли відповісти. Так, 38% респондентів відповіли «не знаю»; 12% вважають, що це ігри для дорослих; 30% вихователів написали: «це мовленнєві, словесні ігри»; 20% опитаних ототожнили їх з мовленнєвими вправами. Жодний респондент не назвав конкретної гри.

Наступне запитання вимагало від вихователів дати визначення «мовленнєвої вправи» пригадати, які мовленнєві вправи вони використовували на заняттях з розвитку мовлення. З'ясувалось, що ніхто з вихователів не зміг пояснити, що таке «мовленнєва вправа». 26% опитаних ототожнили мовленнєві вправи з дидактичними іграми; 34% – відповіли, що це «повторення дітьми за вихователем окремих звуків, слів, речень»; 20% – вважають, що це «імітаційні і наслідувальні вправи» і 20% респондентів назвали чистомовки і скоромовки.

На пропозицію назвати ігри на розвиток монологічного мовлення 40% вихователів назвали по 3-4 гри, такі, як «Опиши предмет», «Цікаві подорожі», «Радіо», «Пошта», «Розкажи про тваринку». 24% респондентів назвали по п'ять – шість ігор, таких, як: «Пори року», «Коли це буває?»,

«Дізнайся, про що задумали», «Де ми були?». 18% – назвали більше п'яти ігор, серед них були такі, як: «Подорож по місту», «Школа», «Що з чого зроблено», «Мамина світлиця», «Наші рослини», «Що це за птах?», «Наш город», «У зимовому лісі». 16% вихователів назвали по дві гри. 2% вихователів – не змогли правильно назвати ігри, які б сприяли розвитку монологічного мовлення.

Зауважимо, що на запитання «Назвіть ігри з розвитку діалогічного мовлення» 46% вихователів не змогли назвати жодної гри. Три – чотири гри назвали 48% вихователів, серед них такі ігри, як: «На гостинах», «Гуси-гуси», «Зустріч друзів», «У лікарні». 6% опитаних пригадали одну-дві гри: «Розмова по телефону», «Новенький».

На останнє запитання «Де і коли ви використовуєте словесні ігри?» - 40% респондентів назвали заняття з розвитку мовлення; 22% – на заняттях з «художньої літератури» та «ознайомлення з довкіллям» – 20% респондентів. 10% педагогів – в повсякденному житті. 8% респондентів утрималися від відповіді.

Отже, аналіз анкет дозволив дійти висновку, що більшість вихователів не знають і не планують мовленнєвих ігор з розвитку монологічного і діалогічного мовлення. Не використовують мовленнєві ігрові вправи і ситуації як на заняттях, так і в повсякденному житті.

Наступне завдання передбачало аналіз наявних збірників дидактичних ігор. Усього було проаналізовано 15 збірників, з-поміж них: 8 російських і 7 українських авторів. Кількісні результати аналізу збірників дидактичних ігор подано в таблиці 2.1.2. Нас, звісно, цікавили ігри і ігрові вправи мовленнєвої спрямованості.

Найбільше ігор вміщено у збірниках на виховання звукової культури мовлення – 333 гри, з них: на словесній основі – 171, на наочній – 162. Друге місце посідають ігри на формування граматично правильного мовлення – 302, з них: на словесній основі – 185, на наочній – 117. На активізацію і збагачення словника – 273, з них: на словесній основі – 147, на наочній – 126

ігор. Як з'ясувалось, найменше виявилось ігор з розвитку монологічного - 119 (словесна основа – 44, наочна – 75) та діалогічного мовлення – 65 гра (словесна основа – 39, наочна – 26).

Отже, в означених збірниках наявна незначна кількість ігор, спрямованих на розвиток діалогічного і монологічного мовлення дошкільників. А в тих, що описані авторами, не завжди в меті гри передбачаються мовленнєві завдання. Саме це, на нашу думку, є причиною недостатнього використання словесних ігор у практиці роботи сучасних дошкільних закладів освіти.

Наступне завдання передбачало анкетування батьків, діти яких відвідують заклад дошкільної освіти.

В анкетуванні брали участь батьки дітей (Додаток Б). На перше запитання «В які ігри любить гратись Ваша дитина?» 62% батьків назвали різні ігри як за змістом, так і за тематикою. З поміж них: «Третій зайвий», «Придумай небилицю», «Мишоловка», «Конячки», предмети-іграшки: ляльки, машинки, конструктор, в школу, театр, мозаїка, розмальовки, різні настільні ігри тощо. 30% батьків назвали по 2-3 гри, такі як: «Лото», «Овочевий магазин», «Перукарня», «Айболить», «Хованки». 8% батьків не відповіли зовсім, або писали: «читає книги», «любить малювати» тощо.

На запитання «Чи є у вас збірки ігор вдома?» 97% батьків відповіли негативно. У 3% відповіді були такими: «є рухливі ігри», «є збірка народних ігор». Ні автор, ні назва збірки при цьому не називались.

Результати анкетування батьків дали нам підстави стверджувати, що батьки необізнані з дитячими іграми, не грають з дітьми вдома. Отже, результати пошуково-розвідувального експерименту засвідчили недостатню роботу практиків дошкільної освіти щодо використання ігрової діяльності в розвитку мовлення дітей.

Проведений аналіз стану навчально-виховної роботи закладів дошкільної освіти з теми «Мовленнєво-ігрова діяльність» дозволив нам

визначити причини обмеженого використання ігор у розвитку мовлення дітей. Серед них:

- відсутність підрозділу у програмах розвитку, виховання і навчання дітей у ДНЗ «Мовленнєво-ігрова діяльність»;
- у розділах варіативних програм «Ігрова діяльність», «Ігри дітей» та у змістовій лінії Базового компонента дошкільної освіти «Світ гри» відсутні завдання (вміння і навички) з розвитку мовлення дітей;
- відсутність в Україні відповідної методичної літератури з організації мовленнєво-ігрової діяльності в дошкільних навчальних закладах;
- необізнаність вихователів з іграми різної класифікації, які сприяли б розвитку мовлення дітей;
- недостатня підготовка майбутніх вихователів до здійснення і організації мовленнєво-ігрової діяльності з дітьми у процесі їхнього навчання у вищих педагогічних закладах.

Одержані результати констатувального етапу дослідження спонукали нас до пошуку шляхів ефективного використання мовленнєво-ігрової діяльності дітей.

2.2. Визначення креативності у дітей старшого дошкільного віку в процесі мовленнєво-ігрової діяльності на формувальному етапі дослідження

При організації експериментального дослідження ми враховували наукові доробки вчених (А. Богуш, Г. Григоренко, Р. Жуковська, Є. Зворигіна, С. Новосьолова, В. Яшина та ін.) щодо стадійного характеру загальної активності дітей у ігровій діяльності, які були нами використані для виокремлення стадій розвитку мовленнєвої активності в мовленнєво-ігровій діяльності.

Якщо розглядати Базовий компонент дошкільної освіти як теоретичну концептуальну основу державних вимог до мінімального необхідного рівня освіченості випускника дошкільного закладу, то саме під тим кутом зору ми

розглядали і рівень мовленнєвої освіченості і вихованості дошкільнят. Базовий компонент мовленнєвого розвитку є кінцевим результатом розвитку на етапі дошкільного дитинства, комплексною характеристикою мовної поведінки дитини. Він виявляється у загальній культурі мовленнєвого спілкування, що є кінцевою метою у роботі з розвитку креативності у мовленні. Відповідно до Базового компонента дошкільної освіти змістовим аспектом і кінцевим результатом мовленнєво-ігрової діяльності виступають різні види компетенції дітей. Нами було визначено поняття «мовленнєво-ігрова компетенція», «творча мовленнєва діяльність» – це комплексна характеристика особистості, полікомпонентний утвір, чинниками якого виступають діалогічна, монологічна та креативно-ігрова компетенції.

Було виокремлено рівні розвитку креативності та їх показники у мовленні дітей старшого дошкільного віку:

Високий рівень. Дитина активна у спілкуванні, вміє слухати і розуміє мовлення співрозмовника, будує спілкування з урахуванням ситуації. Діалог довготривалий. Самостійно формулює запитання, відповідає поширеними реченнями. Вміє складати всі типи розповідей: сюжетні, творчі, описові, розмірковування. Дотримується композиційної структури побудови розповіді. Кількість речень у тексті розповіді до 10 і більше. Дитина знає тексти ігор і адекватно їх відтворює, не відволікаючись від тексту. Самостійно і творчо розігрує казкові і реальні ситуації за змістом знайомих казок і оповідань: розподіляє ролі, добирає атрибути, розігрує текст.

Середній рівень. Дитина бере участь у спілкуванні здебільшого за ініціативою інших. Діалог будує з допомогою експериментатора, використовуючи прості, короткі однослівні речення. Діалог короткотривалий. Складає здебільшого сюжетні та описові розповіді; планує свою розповідь за допомогою вихователя; частково дотримується композиційної структури побудови розповіді. Кількість речень у тексті розповіді 5-6. Дитина під час відтворення тексту гри використовує слова

замінники, пояснює частково хід або правила гри, не може самостійно організувати гру. За допомогою дорослого розігрує казкові і реальні ситуації, відтворює зміст близько до тексту.

Низький рівень. Дитина пасивна і несамостійна у побудові діалогів, постійно потребує допомоги експериментатора. Відповідає одним словом, не вміє правильно сформулювати запитання. До низького рівня можна віднести також дитину, яка зовсім відмовилась вести діалог. Зазнає значних труднощів під час складання різних типів розповідей. Не вміє самостійно планувати розповідь. Кількість речень у тексті розповіді до 4. Дитина не знає повністю текст гри, відмовляється пояснити та організувати гру. Не вміє самостійно розігравати текст казкової та реальної ситуації.

Метою констатувального експерименту було з'ясування вихідного рівня розвитку зв'язного мовлення дітей старшого дошкільного віку.

Експериментальна робота здійснювалась у старших групах на базі дошкільних закладів м. Полтави

Започатковуючи констатувальний етап експерименту, нами до кожного з показників і його критеріїв були дібрані експериментальні завдання. Опишемо їх.

Показник: *діалогічне мовлення.* **Критерій:** *кількість діалогічних єдностей.*

Завдання: «Подарунок на день народження»

Мета: з'ясувати вміння дітей будувати діалогічні єдності (діалог) в ситуації «розмова по телефону».

Процедура виконання: Вихователь пропонує дітям послухати розповідь: «Це було весняного дня. В одному будинку жили діти: Петрик, Галинка, Івасик, Тарас, Олег. Вони були друзями. Завтра у Галинки були уродини. Вона запросила всіх друзів до себе на гостини. – Що ж мені подарувати Галинці? – вголос сам до себе промовив Петрик. Хлопчик вирішив зателефонувати Тарасику, щоб довідатись, чи той придбав подарунок, а якщо ні, то піти разом у крамницю, щоб купити для Галинки

подарунок. Петрик набрав номер телефону і почав розмову...». Вихователь пропонує дитині взяти на себе роль Петрика і зателефонувати Тарасу (Івасику, Олегу).

Критерій: *уміння будувати діалог, трилог, полілог.*

Завдання 1. Зустріч трьох друзів

Мета: з'ясувати вміння дітей будувати діалогічні єдності у трилозі в ситуації «Зустріч трьох друзів».

Процедура виконання. Вихователь продовжує розповідь: «Тарасик запропонував Петрику зустрітись з ним і Олегом, щоб домовитись, який подарунок вони подарують Галинці. Хлопчики зустрілись і почали розмову...». Вихователь пропонує трьом дітям обрати ролі Петрика, Тарасика і Олега і розпочати розмову – обговорення подарунку для Галинки.

Критерій: *виразні засоби мовлення.*

Завдання: Допоможемо Незнайці

Мета: з'ясувати вміння дітей користуватися мовними і немовними засобами виразності.

Матеріал: лялька Незнайка.

Процедура виконання. Вихователь повідомляє дітям, що до них на гостини завітав Незнайко. Його посилають на планету «Сиріус». Незнайко знає, що спілкуватися голосом він не зможе, оскільки на цій планеті всі спілкуються жестами, а він не вміє. Тому Незнайко просить вас навчити його розмовляти без слів, тобто жестами і мімікою. Варіант а) Незнайко просить дитину показати йому жестами: вітання, запрошення, подяку, заборону, прощання, прохання; варіант б) мімікою показати, що вона радісна, здивована, сумує, боїться, гнівається і т. ін.; в) діти мімікою і жестами будують діалог за ситуаціями: «Зустріч друзів на вулиці», «В аптеці», «У крамниці», «В автобусі» тощо; г) Незнайко пропонує дітям показати, як правильно вимовляти речення – звертання і відповіді на

запитання на планеті Земля з різною інтонацією (окличною, питальною, розповідною), різною силою голосу, логічним наголосом.

Показник: *монологічне мовлення. Критерії:* *уміння будувати різні типи розповідей; кількість речень у тексті розповіді; типи речень (прості, поширені, складні); наявність образних виразів у тексті розповіді.*

Завдання: Конкурс найкращої розповіді

Мета: виявити вміння дітей складати різні типи розповідей: сюжетні, творчі, описові, розмірковування.

Матеріал: лист із країни «Веселих чоловічків», картинки (сюжетні, предметні), іграшки (образні).

Процедура виконання: Вихователь повідомляє дітей, що до них надійшов лист із країни «Веселих чоловічків», ось що вони пишуть: «Любі малята! Запрошуємо вас до нашої країни на свято «Рідної мови». Потрапити на свято можуть лише ті діти, які витримають конкурс на найкращу розповідь і виконають усі наші завдання». Вихователь показує конверт, в якому дітям пропонується виконати різні завдання.

Варіант 1. Склади розповідь: вихователь показує дітям картинки із зображенням різних сюжетів і пропонує скласти розповідь, дати їй назву.

Варіант 2. Склади казку: вихователь дає дитині 3 предметні картинки із зображенням тварин і пропонує скласти казку, дати їй назву.

Варіант 3. Допоможи зайчисі: вихователь повідомляє дітей, що до них на гостини завітала зайчиха. Вона дуже засмучена, їй нічим годувати маленьких зайченят. З проханням допомогти їй, зайчиха звернулася до охоронця овочевої ланки. Охоронець пообіцяв дати їй тільки ті овочі, на які вона складе загадку. Зайчисі потрібно багато овочів, щоб дати кожному зайченяті. Сама вона не може виконати таке завдання, тому прийшла до вас просити допомоги. Зайчиха роздає дітям картинки із зображенням овочів і пропонує кожній дитині скласти загадку.

Варіант 4. Допоможи Незнайці

Мета: виявити вміння дітей самостійно планувати описову розповідь.

Матеріал: лялька Незнайка, картинки із зображенням народних іграшок.

Процедура виконання: Вихователь повідомляв дітей, що до них на гостини завітав Незнайка. Він приніс багато картинок із зображенням різних іграшок. Незнайка нам хоче розповісти про кожну з них і просить вашої допомоги. Підкажіть, будь-ласка Незнайці про що він повинен сказати спочатку, що в середині розповіді і як закінчити свою розповідь. Незнайка показує кожній дитині картинку із зображенням іграшки, дитина складає для нього план-опису.

Варіант 5. Подорож у лісове царство

Процедура виконання: Вихователь повідомляв дітей, що до них прийшов лист від жителів лісового царства. Зачитує: «Дорогі малята. Вас усіх запрошуємо на свято у наше лісове царство. Потрапити до нас вам допоможе Чарівник, виконуйте всі його вказівки. Ми вас чекаємо на святі. Цар звірів - Лев».

Чарівник роздає дітям картинки із зображенням звірів, помахом палички Чарівника діти перетворюються у зображених звірят. Для того, щоб з'явилася стежка до лісового царства, їм потрібно описати себе.

Варіант 6. Спілкування з інопланетянином

Процедура виконання: вихователь: Сьогодні до нас на гостини завітав мешканець Космосу, інопланетянин (показує іграшку Космічного гостя). Пролітаючи над землею, Космічний гість бачив дивну країну, де люди зимою ходять легко вдягнені, ніколи не носять пальта і шуби. Він сфотографував цю країну (показує картини із зображенням Африки). У нього виникло запитання: «Чому в цій країні люди весь час ходять легко вдягнені?». Давайте разом поміркуємо. Переконати гостя зможе той, хто назве найбільше прикладів. (Кожна дитина повинна навести конкретні приклади і обґрунтувати їх).

Варіант 7. Яка найкраща пора року?

Процедура виконання: вихователь: Подорожуючи по нашій Землі, Космічний гість бачив різні пори року. Він довго розмірковував, яка ж найкраща

пора року? Проте у нього нічого не вийшло. Давайте йому допоможемо. Яка ж пора року вам найбільше подобається і чому? Доведіть мені.

Варіант 8. Що таке дружба?

Процедура виконання: Космічний гість, перебуваючи на Землі, досить часто чув, що люди вживають слово «дружба». «Він запитує: «Що таке дружба? Для чого вона людям?». Вихователь пропонує дитині розповісти гостю, що таке дружба і для чого вона потрібна?

Наступним етапом експериментальної роботи було з'ясування рівнів розвитку в дітей мовленнєво-ігрової компетенції. Як і на попередньому етапі, до кожного критерію нами було розроблено низку завдань. Опишемо їх.

Критерії: *уміння дітей пояснити гру; самостійність й ініціативність в організації ігор, розгортанні дітьми творчого ігрового задуму, сюжету гри.*

Завдання: Подорож до країни ігор.

Мета: з'ясувати вміння дітей самостійно відтворити текст гри, пояснити її іншим, організувати гру, розгортати сюжет гри.

Процедура виконання. Вихователь повідомляє дітям, що до них прийшов лист від господаря Країни ігор – Грайлика. Послухайте, що написав вам Грайлик. (Вихователь читає лист). - «Любі малята. У нашій країні сталося велике лихо. Під час буревію зникли всі наші ігри. І сьогодні всі три гральні зали нашої країни порожні. У першій залі зберігалися тексти ігор, у другій – пояснення до кожної гри, як потрібно грати, а у третій залі ми організовували ігри з дітьми і грали. Це була найвеселіша зала. Всі ми, мешканці Країни ігор, звертаємося до вас із проханням допомогти нам, приїдьте до нас – розкажіть і покажіть нам свої ігри, тоді наша країна оживе і мені знову буде весело». Влаштувуйте 3 зали із стільчиків. У першій залі – діти пригадували текст гри; у другій – пояснювали іншим, як грати в цю гру, а в третій – грали в ігри. Грайлик запрошує дітей в подорож: «Я запрошую вас, діти, до нашої Країни. Сідайте зручніше. Всі готові до подорожі (діти сідають на лаву і вирушають у подорож). Увага! Ми зупиняємось».

Варіант 1. Зупинка в першій залі: Дітям пропонують пригадати назву і текст своєї улюбленої гри. Грайлик на фланелеграфі ставить одну з геометричних фігур. У кінці підсумовує: Ось, тепер ця зала вже не порожня. Гляньте скільки з'явилося ігор (показує на фланелеграф).

Варіант 2. Зупинка у другій залі: Грайлик просить дітей навчити його, як грати в цю гру, пояснити її.

Варіант 3. Зупинка у третій залі: Грайлик просить дітей пограти з ним в цю гру. Один із дітей (по черзі) організовує гру, пояснює її.

Критерій: *творче відображення реальних і казкових ситуацій.*

Завдання: Оживи реальну та казкову ситуацію

Мета: з'ясувати вміння дітей старшого дошкільного віку розігравати реальні і казкові (за змістом художніх творів) ситуації.

Матеріал: тексти знайомих оповідань і казок: «Коза-дереза», «Лисичка сестричка та вовк панібрат».

Процедура виконання. Варіант 1.Грайлик розповідає казку, дітям пропонується її інсценувати (Грайлик читає слова автора).

Варіант 2.Грайлик читає оповідання дітям, пропонує його інсценувати.

Таблиця 2.2.1.

Рівні розвитку креативності у мовленнєво-ігровій діяльності дітей старшого дошкільного віку (%)

Групи	Р і в н і		
	Високий	Середній	Низький
ЕГ	16	54	30
КГ	16	48	36

Кількісні дані рівнів розвитку креативності у мовленнєво-ігровій діяльності на констатувальному етапі експерименту подано в таблиці 2.2.1. Рівні вираховувались нами за сумою усереднених даних результатів виконання дітьми завдань за кожним з означених критеріїв. Як засвідчує таблиця, на високому рівні розвитку було виявлено по 16% дітей в обох

групах. На середньому рівні розвитку знаходилося 54% дітей ЕГ та 48% дітей – КГ. Низький рівень було зафіксовано у 30% дітей ЕГ та 36% КГ.

Отже, результати констатувального етапу дослідження засвідчили низькі результати розвитку зв'язного мовлення дітей старшого дошкільного віку, що не відповідає базисним характеристикам як розвитку зв'язного мовлення дітей, так і сформованості навичок ігрової діяльності.

Метою формувального етапу дослідження було виявити ефективність розробленої експериментальної методики щодо впливу мовленнєво-ігрової діяльності на розвиток зв'язного мовлення дітей старшого дошкільного віку. Нагадуємо, що показниками розвитку зв'язного мовлення виступили діалогічна, монологічна та ігрова компетенції, що передбачало розвиток у дітей діалогічного і монологічного мовлення та ігрових дій, умінь і навичок, які супроводжувались зв'язним мовленням. Відтак, провідним засобом розвитку зв'язного мовлення виступила ігрова діяльність, зокрема вербальні ігри, які ми умовно поділили на два типи:

- ігри, побудовані на стабільній ситуації, що забезпечують обмін типовими репліками або зв'язними висловлюваннями в межах діалогічного спілкування і стимулюють побудову діалогічних єдностей;
- ігри, побудовані на динамічній ситуації, сюжетно-рольові ігри, які створюють умови для навчання дітей ланцюжку зв'язних висловлювань, об'єднаних одним сюжетом, тобто стимулюють монологічне мовлення.

Дібрані ігри класифікували на чотири групи. Класифікація ігор для навчання здійснювалась за такими основними параметрами: співвідношення мовленнєвих і практичних дій в ігровій поведінці дітей; з урахуванням зустрічної мовленнєвої активності дітей.

Відтак, до **першої** групи увійшли ігри з незначним мовленнєвим навантаженням (рецептивні). До **другої** групи ми віднесли стереотипні ігри з розширенням лексичного запасу (продуктивні). **Третю** групу об'єднали ігри з мовленнєвими моделями. До четвертої групи увійшли ігри з непередбаченим мовленням.

Добираючи і розробляючи тексти ігор мовленнєвого спрямування, ми враховували низку спеціальних принципів.

Провідним принципом навчання зв'язного мовлення виступила – комунікативна спрямованість навчання (А. Богуш, Н. Гавриш, В. Скалкін та ін.).

Принцип емоційності гри полягав в емоційній насиченості змісту гри, що визначає характер виконання завдань.

Принцип усвідомлення і розуміння змісту гри. Гра може справити на дитину позитивний вплив лише тоді, коли її зміст зрозумілий, усвідомлений хід, правила, дії. Тому перед проведенням дітям пояснювали хід гри, особливості пояснення зумовлювалися віковим періодом.

Повторність виконання шляхом варіативності ігор з їх ускладненнями зумовлювало закріплення ігрових правил, дій, водночас сприяло розвитку дитини.

Експериментальна методика навчання будувалась з урахуванням і таких принципів, як: свідомості і діяльності дітей у процесі формування зв'язного мовлення та принципу дотримання зв'язності висловлювання на основі активної пізнавальної діяльності. Принципи домінуючої ролі ігрової діяльності та емоційної насиченості заняття були втілені у процесі розробки вербальних ігрових ситуацій, вправ, що були спрямовані на формування вмінь і навичок зв'язного мовлення. Під час навчання зв'язного мовлення ми використовували також багатоступеневий підхід як методичний принцип навчання.

Домінуючим методом навчання було обрано ігровий, оскільки він є єдиною «макродіяльністю» в цьому віці, саме тут забезпечується мовленнєве середовище щодо набуття комунікативних навичок.

Нами було визначено **педагогічні умови** розвитку зв'язного мовлення дітей старшого дошкільного віку в мовленнєво-ігровій діяльності, а саме:

- взаємозв'язок (інтерацію) навчально-мовленнєвої, мовленнєвої, комунікативної та провідної – ігрової діяльності дітей старшого дошкільного віку;
- формування мовленнєвих умінь і навичок, необхідних для побудови зв'язних висловлювань;
- єдність сформованості діалогової та ігрової компетенцій щодо розвитку креативності мовлення дітей старшого дошкільного віку в мовленнєво-ігровій діяльності;
- максимальне занурення дітей в мовленнєво-ігрову діяльність;
- систему вербальних ігор, мовленнєвих ігрових вправ і ситуацій, спрямованих на розвиток креативності мовлення дітей.

Під час роботи з ЕГ було створено необхідні умови для самостійної мовленнєво-ігрової діяльності дітей, у процесі якої діти потрапляли в ігрові мовленнєві ситуації, що стимулювали дітей до побудови різних типів діалогу і монологу, трилогу, полілогу. Дітям потрібно було організувати і пояснити гру, продовжити гру, змінити її сюжет або дійових осіб (ролі), виявити свої творчі здібності.

Відтак, реалізувались такі педагогічні умови: максимальне занурення дітей в активну мовленнєво-ігрову діяльність; взаємозв'язок мовленнєвої, комунікативної та ігрової діяльності.

У першу чергу послідовно вводились у мовлення дітей різні типи (запитання, відповідь, розпитування, домовленість, обмін враженнями) і форми діалогу (діалог, трилог, полілог) і монологу (опис, розповідь, розмірковування, пояснення) з наступним їх стимулюванням в ігровій діяльності. Було розроблено систему мовленнєво-ігрових вправ, ситуацій і вербальних ігор, що забезпечувало взаємозв'язок розвитку діалогічного і монологічного мовлення та провідної – ігрової діяльності дітей дошкільного віку. Оскільки засобом розвитку зв'язного мовлення дітей було обрано мовленнєво-ігрову діяльність, то цей вибір зумовив і такі форми навчання, як мовленнєві ігри-заняття, мовленнєві ігрові вправи і мовленнєві ігрові

ситуації. Дітям читали оповідання, вірші, проводили бесіду за їх змістом, вводили у словник дитини відповідні мовленнєві штампи, звертання, формули мовленнєвого етикету, репліки. На мовленнєвих заняттях вчили дітей будувати діалоги у тренувальних ігрових мовленнєвих вправах. При цьому ми пам'ятали, що центральне місце в діалозі займає перша репліка: привітання (доброго дня, добридень, привіт тощо), вибачення (пробачте, будь-ласка, прошу Вас, вибачте), подяка (дякую, спасибі), запитання (Як тебе звати? Що ти робиш?), інформування («Я хочу сказати...», «Послухай...»), прохання («Я тебе прошу...») тощо.

У ході навчання дітям пропонувалось розіграти діалоги: запитання-відповідь (типу «Для чого потрібні...?» «Ти спитай, я відповім»), домовитись про спільну діяльність, гру і тощо. У процесі ігор-занять використовували віршовані діалоги, в яких повторюється одне й те саме запитання: Д. Павличко «Віник», В.Коломієць «Хто?», Леся Українка «Вишеньки», М.Удовиченко «Красне літечко» тощо. На заняттях з розвитку мовлення заучували і повторювали скоромовки в діалогічній формі: «Де ворона - каркарана ти була?». «Розкажи, що ти купив?». З метою навчання колективного діалогу (полілогу) використовували українські народні ігри: «Ходить гарбуз по городу», «Фарби», «Панас», «Дощик» (на слова В.Коломійця).

У години розваг і відпочинку влаштовували дні народження казковим героям, лялькам. В ігровій мовленнєвій вправі діти відтворювали ситуацію вітання з днем народження, врученням подарунків, відпрацьовувались формули мовленнєвого етикету. Або пропонували ігрову мовленнєву вправу «Хто краще скаже комплімент». Діти сідають півколом, посередині на стільчику сидить хтось із дітей, із заплющеними очима. Діти по черзі підходять до дитини, промовляють свої компліменти. Дитина повинна відгадати, хто з дітей промовить комплімент, а потім обирають найкращі компліменти.

Отже на першому етапі ми спонукали дітей будувати різні типи діалогів, трилоги, полілоги за змістом художніх текстів, народних хороводних ігор, дидактичних ігор, за сценарним планом педагога, за вказівкою відповідно до теми і ситуації спілкування. Збагачували словник дітей мовленнєвими штампами, звертаннями, репліками, етикетною лексикою, формулами мовленнєвого етикету. Діти вивчали напам'ять вірші, скоромовки, написані в діалогічній формі з наступним їх розігруванням. При цьому, особлива увага звертається на розвиток виразності діалогічного мовлення, використання дітьми мовних і немовних засобів виразності. Дітей залучали до оцінки виразності мовлення в розіграваних ними діалогах. Кінцевою метою роботи з розвитку діалогічного мовлення на першому етапі було формування у дітей діалогічної компетенції.

Робота першого етапу була спрямована і на розвиток монологічного мовлення дітей. Навчання здійснювалося на заняттях з художньо-мовленнєвої діяльності і розвитку мовлення. На заняттях з художньо-мовленнєвої діяльності дітям читали оповідання українських письменників, розповідали українські народні казки з наступними відтворювальними бесідами. Основною метою таких занять було ознайомлення дітей із змістом художніх творів, розуміння і усвідомлення дітьми поведінки героїв художніх творів і казок, запам'ятовування їх змісту для подальшого розігрування.

На заняттях з розвитку мовлення вчили дітей складати висловлювання різних типів: розповіді: сюжетні з власного досвіду, про іграшки, за картинками, на тему, у зв'язку з прочитаним художнім твором, переказ казок, оповідань; творчі розповіді про одного героя твору; пропонували замінити героїв, залишити сюжет, змінити пори року описані автором, змінити сюжет, залишити героїв тощо. Діти складали розповіді-мініатюри, розповіді-сюжети про окремих дійових осіб з художніх творів і казок. За знайомими текстами розігравали їх зміст у мовленнєвих ігрових вправах.

Основним прийомом навчання монологічного мовлення на першому етапі був зразок і план розповіді, складені вихователем. Проілюструємо прикладами.

Дидактична гра «Відгадай за описом».

Мета: вчити дітей складати описові розповіді, виділяючи ознаки об'єкта опису.

Процедура проведення: Вихователь: - Діти, у Незнайка сьогодні день народження. На жаль, він не зможе до нас прийти, він просив йому зателефонувати. Кожен з вас привітає його з днем народження і опише подарунок, який йому приготував, а Незнайко відгадає. Дітям по черзі дають телефон вони складають тексти описових загадок. Послухайте, як я його привітаю (дає зразок розповіді).

Проілюструємо приклади розповідей дітей:

Олексій К. «У нього вушка круглі. Шкіра м'яка, коричнева. Він любить мед» (ведмідь).

Оленка Т.: «Вона руда. Вуха гостренькі. Хвіст великий пухнастий. Цей звір хитрий, любить курочок» (лисиця). Наталя О.: «Він круглий, різнокольоровий, підстрибує. Ним граються діти. Усім дуже весело» (м'яч).

Арсен Т. «Вона товста, має багато цікавих казок. Обкладинка різнокольорова, блискуча. Її люблять читати» (книжка).

На заняттях з художньої літератури вчили дітей драматизувати знайомі казки «Рукавичка», «Ріпка», «Три ведмеді», «Лисиця і Журавель»» «Лисиця і рак», «Сьома дочка», «Лисичка, котик і півник», «Як звірі хату будували». Робота з кожною казкою відбувалася в певній послідовності: дітям читали (чи розповідали незнайому казку), проводили бесіду за змістом казки. На другому занятті після розповідання казки обговорювали героїв казки, діти обирали для себе одного з героїв і розігрували його дії (режисерські ігри), які потім аналізувалися дітьми. На іграх-заняттях розігрувались окремі епізоди із знайомої казки (ігри за змістом казки). Наприклад: «На гостинах у ведмедів» (казка «Три ведмеді»), «Запрошуємо

до хатинки», «Як звірі врятувались» (казка «Як звірі хату будували»), «Хто в рукавичці живе?» (казка «Рукавичка»), «Обід пана Коцького» (казка «Пан Коцький»). У години розваги діти інсценували знайомі казки, показували їх у театрі іграшок, театрі живих тіней. На заключному занятті проводили гру-драматизацію за знайомою казкою.

Кінцевим результатом розвитку монологічного мовлення на першому етапі було формування у дітей старшого дошкільного віку монологічної компетенції.

Поряд із розвитком діалогічного і монологічного мовлення на першому етапі ми формували у дітей мовленнєво-ігрові вміння, а саме: вміння дітей пояснити гру за змістом художнього твору (режисерські ігри), театралізовану гру, словесну гру, гру-драматизацію, сюжетно-рольову гру, вчили дітей визначати сюжет гри, розгортати ігровий задум, творчо відтворювати характер і поведінку героїв казок і оповідань, використовувати відповідну лексику, форми мовленнєвого етикету; спонукали дітей до ініціативності й самостійності у процесі ігрової діяльності. Проілюструємо фрагмент заняття за знайомою дітям казкою «Коза-дереза». Вихователь показує ілюстрації до казки, діти їх розглядають, пригадують зміст казки. Вихователь пропонує дітям обрати, за змістом яких ілюстрацій вони б хотіли пограти і чому. Діти обирають ілюстрації, пояснюють, як вони будуть грати, самі обирають ролі і розігрують казкову ситуацію. Наприклад, Максим С. обрав дві ілюстрації із зображенням уривка казки, де дві дочки женуть пасти козу, і діда в червоних чоботях на воротах і пояснює: «Я хочу розіграти, як дід прогнав своїх дочок із-за брехливої кози-дерези. Я буду дід у червоних чоботях. Мені треба капелюх і вуса. Чобіт немає червоних, буду так. Олю, ти будеш Горпинкою, хустку одягни, а ти, Галю, Кулинкою. А хто хоче бути козою-дерезою? Ну, добре, будь ти, Оксанко, тільки ти ж повинна говорити таким писклявим голосом, неприємним, мекати, як коза-дереза. А ти, Андрій, розповідай казку».

Отже, ми бачимо, що хлопчик досить послідовно виклав свої вимоги до сценарію гри за змістом казки.

Христинка П. Обрала ілюстрації із зображенням зайчикової хатки, але вона сама не змогла розподілити ролі, потрібна була допомога дорослого. Наприклад: «Я хочу пограти в гру «Як вигнати козу-дерезу із зайчикової хатки. Я хочу бути козою-дерезою». (Мовчить). Вихователь: «Кого ти хочеш запросити до себе на гру? Хто буде зайчиком? – Не знаю. – Діти хто хоче бути зайчиком? А хто вовком?...».

Христина: «Олекса буде раком, він може говорити грубим голосом. Ти пам'ятаєш, Олексо, слова рака-неборака. Я тобі нагадаю. Ну, давайте грати». Вихователь: «А де ж зайчикова хатка буде?». Христина: «Ой, я забула. Ми зробимо її ось тут із стільців (влаштовує хатку). – Іди сюди, зайчику, це буде твоя хатка, сідай. Ой, а я ще забула десь дерево поставити (дивиться навкруги), ось цей великий стілець буде дерево, ти тут будеш сидіти (звертається до зайчика)». До вихователя: «Валентино Іванівно, а Ви нам шапочки дасте, бо так не цікаво грати».

Кінцевою метою навчання дітей ігрових мовленнєвих дій на першому етапі було формування ігрової компетенції.

На другому етапі у дітей формувались елементарні знання про структуру діалогічного (діалогу) і монологічного (монологу) висловлювання. З цією метою було розроблено систему ігрових мовленнєвих вправ і ігрових мовленнєвих ситуацій, які знайомили дітей з діалогічними і монологічними єдностями, мікродіалогом, формулами мовленнєвого етикету, структурою різного типу монологів, виразними засобами мовлення (мовними і немовними). Насамперед знайомили дітей з різними видами діалогічних єдностей і вчили їх будувати. Під діалогічною єдністю ми розуміємо взаємопов'язану пару реплік, з яких перша є стимульованою, а друга – залежною.

Упродовж другого етапу використовувались ігрові мовленнєві вправи та ігрові мовленнєві ситуації з метою складання дітьми різних типів

монологу: опису, розповіді, міркування, пояснення. Так, на заняттях з розвитку мовлення діти складали описові розповіді за предметними картинками, описували іграшки, розповіді з власного досвіду («Мій вихідний день у сім'ї», «На гостинах у бабусі», «Моя улюблена казка», «Моя подруга Оленка»), творчі розповіді на групу слів, за планом вихователя, на тему, запропоновану вихователем, розповіді-етюди, розповіді-мініатюри з використанням дидактичних ігор і ігрових мовленнєвих вправ і ситуацій, вербальних ігор. Опишемо деякі з них.

Словесна гра «Рости, виростай деревце».

Мета: ознайомити дітей із структурою розповіді.

Матеріал: телепузик Розмовляйко, фланелеграф, гілки дерева, стовбур.

Хід гри:

Вихователь: – Діти! Сьогодні до нас завітав телепузик Розмовляйко. Цей телепузик любить багато розповідати. Він знає безліч різноманітних історій. Розмовляйко хоче і вас навчити розповідати. Ось що він хоче вам сказати.

Телепузик: – Діти, подивіться, що я вам приніс (показує малюнок дерева). Це не просте дерево. Це дерево-розповідь. Кожна гілка – окреме речення. Всі разом речення-гілки складають цікаву розповідь. Сьогодні я пропоную вам скласти разом розповідь про дерево.

Телепузик пропонує кожній дитині по черзі скласти речення. Після кожного правильно складеного речення на фланеграфі з'являється гілочка, в кінці стовбура. Якщо речення не об'єднані між собою одним змістом або порушена композиція, то стовбур не з'являється. Вихователь знайомить дітей із початком розповіді, зав'язкою, розгортанням подій, кульмінацією, закінченням на прикладі речень-гілок дерева.

Наводимо складену розповідь Романом П.: «Жило-було дерево на подвір'ї Оленки. Оленка посадила малесеньке деревце. Дівчинка доглядала за ним, поливала його, коли не було дощу. Деревце росло, росло і нарешті виростало великим і красивим деревом. Це дерево виявилось яблунею. Весною дерево красиво зацвіло яблуневим цвітом. Восени на ньому

з'явилися червоні смачні солодкі яблука. Дерево віддячило Оленці за те, що вона його доглядала».

Отже, на другому етапі в мовленнєво-ігрових вправах, у дидактичних і словесних іграх ми закріплювали мовленнєві та ігрові вміння, які діти використовували у стимульованій мовленнєво-ігровій діяльності, вправляли дітей у вживанні мовленнєвих штампів, реплік, звертань, формул мовленнєвого етикету, вчили будувати і розгортати діалоги (діалогізування), складати різного типу монологи (розповіді, описи, міркування, пояснення), постійними супутниками дітей, при цьому, виступали улюблені телевізійні герої – телепузики.

На другому етапі домінантною стала мовленнєва діяльність, а ігрова діяльність супроводжуючою, оскільки на заняттях і в повсякденному житті реалізовувалась розроблена нами система мовленнєво-ігрових вправ, дидактичних і словесних ігор.

На третьому етапі провідною стала мовленнєво-ігрова діяльність. Відбувалося максимальне занурення дітей в активну мовленнєво-ігрову діяльність, спрямовану на стимулювання самостійності й ініціативності дітей в ігровій діяльності: самостійній побудові і розігруванні діалогів, трилогів, полілогів, організації вербальних ігор за змістом художніх текстів (репродуктивних і творчих).

Нами було розроблено систему мовленнєво-ігрових ситуацій, які пропонувались дітям для розігрування: ситуації із життя дітей та ігрові мовленнєві ситуації за змістом художніх творів. Наприклад, дітям пропонується пограти в «Лікарню» з різними ігровими ситуаціями: «Лялька Ліна захворіла» – треба викликати швидку допомогою (лікаря, покласти в лікарню, відвідати вдома тощо) або ігрова ситуація «Допоможи»: маленький хлопчик плаче, він упав і розплющив ніс, йому потрібно прийти на допомогу; у хлопчика зламалась улюблена машина, він стоїть і плаче, його потрібно втішити; в Олени день народження, вона хоче запросити гостей, придумати цікаві ігри для них, а часу в неї обмаль, Оленці потрібна

допомога. Дітям пропонувались для розігрування ситуації «У крамниці» (іграшок, солодощів, книгарні, продуктової, одягу і взуття тощо), «У перукарні», «В аптеці». Усі ролі діти розподіляли самостійно. Наприклад: ігрова мовленнєва ситуація «Крамниця іграшок». Мета: активізувати мовленнєві вміння діалогізування: вести діалог, трилог, полілог. Процедура виконання: Створюється ігрова ситуація іграшкової крамниці. Діти обирають продавця, касира, покупців, які по черзі просять продавця показати іграшку, продати, допомогти обрати іграшку на день народження тощо.

На занятті з розвитку мовлення дітям пропонувалось розіграти мовленнєві ситуації (фрагмент заняття): – дзвонить телефон: підійти до телефону, взяти трубку, відповісти на дзвінок, використовуючи всі мовленнєві штампи, репліки, діалогічні єдності.

– Телефонує незнайома людина з проханням покликати до телефону маму (тата та ін.): дитині потрібно зняти трубку, сказати „алло”, „я вас слухаю”, привітатись, ввічливо відповісти на прохання дорослого, виконати його.

– Зателефонувати другу, подрузі. Запросити на день народження;

– Зателефонувати, дізнатись, котра година, яка погода тощо.

На цьому етапі робота спрямовувалась і на активізацію монологічного мовлення дітей безпосередньо у вербальних іграх за змістом знайомих художніх творів: режисерські, театралізовані, сюжетно-рольові ігри, ігри-драматизації, ігри інсценування. Дітям пропонувалось скласти сюжет своєї казки і розіграти її, скласти казковий сценарій і показати його дітям через театр іграшок (режисерські ігри.).

У вербальних іграх стимулювали дітей будувати монологи різних типів. Робота проводилась у відповідній послідовності. На заняттях з художньої літератури дітям читалось знайоме оповідання чи розповідалась казка: діти обирали для себе улюблених героїв, складали про них описово-сюжетні розповіді, в яких висловлювали своє ставлення до героїв; розігрували окремі ігрові ситуації за змістом художніх творів. У години

розваг, на літературних ранках і вечорах діти театралізували тексти знайомих оповідань і казок. Наприклад, театралізована гра «Сторінками улюблених казок», в ході якої діти розігрували знайомі казкові ситуації разом з улюбленими героями телепузиками. Добирались ілюстрації до знайомих казок, які приносив телепузик. Діти розглядали ілюстрації, впізнавали знайомих героїв. Телепузик повідомляв, що Країна казок зачарована чаклуном, потрібно її «оживити», звільнити героїв від чаклунства. Для того, щоб їх розчаклувати, треба оживити уривок кожної казки. (Дітям роздавали ілюстрації із сюжетом казки, костюми і пропонували відтворити зображений сюжет).

Ми продовжували стимулювати дітей до створення ігрового задуму і сюжету за їхньою власною ініціативою з використанням різного типу монологу. Наприклад, словесна гра «Новини», в якій стимулом до гри був мікрофон. Дітям пропонувалось уявити себе телеведучою і виступити перед глядачами з випуском новин: що вони бачили по дорозі в садочок, що нового є у групі, з якою грою може познайомити дітей.

Кожний спосіб побудови гри вимагав від дітей специфічних мовленнєвих висловлювань пояснювального характеру. При ускладненні змісту гри пропонували дітям більш докладно пояснити партнеру подію, яку дитина хоче відтворити у грі («Давай пограємося так, ніби у мене сьогодні день народження. Я буду іменинником, а ти моїм гостем ...»), це давало змогу партнеру продумати свої дії відповідно до ситуацій. Успішність і узгодженість взаємних дій дітей у грі пов'язані з оволодінням ними пояснювальним мовленням.

2.3. Порівняльна характеристика отриманих результатів визначення креативності у дітей старшого дошкільного віку на різних етапах дослідження

На прикінцевому етапі дітям ЕГ і КГ було запропоновано серію завдань до кожного з критеріїв виокремлених нами показників розвитку

зв'язного мовлення, а саме, діалогічної, монологічної і ігрової компетенцій.
Розглянемо їх.

Ситуація: «Подарунок до дня народження» (діалог)

У розмові брали участь діти Семен Л. і Арсен Б. (Констатувальний етап):

Петрик (Семен Л.): Алло!

Тарасик (Арсен Б.): Алло!

Петрик : Ти йдеш на день народження до Галинки?

Тарасик: Так.

Петрик: А подарунок купив?

Тарасик: Так.

Петрик: Ну, тоді добре.

Прикінцевий етап:

Петрик (Семен Л.): Алло! Тарасику, це ти? Доброго дня! Говорить Петрик.

Тарасик (Арсен Б.):Доброго дня, Петрику! Дуже радий тебе чути.

Петрик: Я хочу запитати, чи ти йдеш на день народження до Галинки?

Тарасик: Так . Обов'язково.

Петрик: А ти вже придбав подарунок для Галинки?

Тарасик: Ні, я ще не ходив у крамницю.

Петрик: Давай разом підемо.

Тарасик: З великим задоволення.

Петрик: Приходь, будь-ласка, у крамницю о другій годині дня я тебе буду чекати.

Тарасик: Добре, обов'язково прийду. Там і домовимось про подарунок.

Петрик: До зустрічі.

Тарасик: Дякую що зателефонував.

Ситуація: «Подарунок до дня народження» (трилог)

У розмові брали участь діти: Миколка С., Женя Г., Ігор Л. (Констатувальний етап):

Тарасик (Миколка С.): Давайте подаруємо Галинці іграшку.

Олег (Женя Г.): Добре. А яку?

Івасик (Ігор Л.): (мовчить).

Тарасик: Треба подивить, яка є у крамниці.

Івасик: Я хочу великого зайчика.

Олег: Підемо і подивимось.

Прикінцевий етап:

Тарасик (Миколка С.): Доброго дня, Олежку і Івасику!

Олег (Женя Г.): Привіт, Тарасику.

Івасик (Ігор Л.): Скоро у Галинки буде день народження. Що ми їй купимо?

Тарасик: Подарунок повинен їй сподобатись.

Івасик: А що б ти хотів їй подарувати? (звертається до Олега).

Олег: Всі дівчатка люблять іграшки, тому треба подарувати іграшку.

Тарасик: Це може бути м'яка іграшка.

Івасик: Так, у крамниці є багато красивих іграшок.

Олег: А якщо ми подаруємо іграшковий будинок, то Галинка буде задоволена?

Тарасик: Я думаю, що їй сподобається.

Івасик: Домовились, зустрінемося у крамниці і купимо іграшковий будиночок.

Олег: Добре. До зустрічі.

Ситуація: «Розмова у крамниці» (полілог)

Тарасик (Олег С.), Івасик (Денис Ю.), Олег (Костя Б.), продавець (Зіна Г.), касир (Іра Л.). (Констатувальний етап):

Олег (звертається до друзів): То що будемо купляти?

Івасик: (показує на м'яч): Давайте цей м'яч.

Тарасик: Дівчата не люблять м'ячем гратися.

Івасик: Тоді ляльку.

Олег (до продавця): Дайте нам ляльку.

Продавець: Вам велику чи малу з рожевим платтячком?

Тарас: Велику з довгим волоссям.

Продавець: Тоді платіть гроші (показує на касу).

Хлопці мовчки підходять до каси, платять гроші і йдуть.

Прикінцевий етап:

Тарасик: Привіт Олежку!

Івасик: Дуже раді тебе бачити.

Олег: Здрастуйте! Я також дуже радий вас зустріти.

Тарасик: (звертається до Олега) Ти вже поміркував, який подарунок будеш купляти для Галинки?

Олег: Так. Я думав над цим, проте так і не визначився. А ви що хочете купити?

Тарасик: Ми спочатку подивимось, що є у крамниці.

Івасик: (звертається до продавця) Допоможіть нам, будь-ласка, придбати подарунок.

Продавець: Кого ви хочете привітати?

Тарасик: Ми хочемо привітати з днем народження свою подругу.

Продавець: У нас великий вибір подарунків. У цьому відділі (показує на вітрину з солодощами) можна купити цукерки, печиво. А в цьому (показує на вітрину з іграшками) різноманітні іграшки.

Олег: Я, напевне, куплю велику коробку цукерків. А ще квіти.

Продавець: Я можу вам запропонувати цукерки „Стріла”. Вони смачні та свіжі.

Олег: Я б хотів купити велику коробку цукерків „Світоч”.

Продавець: Добре. Вам їх загорнути.

Олег: Так. Будь-ласка.

Тарас: (звертається до Івасика) Може ми виберемо якусь красиву іграшку. Як ти гадаєш?

Івасик: Галинка любить гратися ляльками барбі. Давай купимо ляльку?

Тарасик: Ні, я не згідний, ляльки в неї є. Краще купити лялькову кімнату.

Івасик: Добра пропозиція. Так і зробимо. (звертається до продавця) Упакуйте нам кімнату для ляльки.

Продавець: Вам стрічкою перев'язувати? Який колір хочете?

Тарасик: Перев'язуйте. Може бути рожевий колір. (Хлопці йдуть до каси).

Олег: Візьміть, будь-ласка, гроші за цукерки (протягує паперові гроші).

Касир: подивіться, може у вас буде 50 копійок.

Олег: Ні. У мене тільки гривня.

Касир: Тоді я вам дам копійки.

Тарасик: І ми хочемо розплатитись за подарунок (протягує гроші).

Касир: Будь-ласка, візьміть гроші. Дякую за покупку.

(Хлопці прощаються з продавцем та касиром і йдуть).

Як бачимо, діалоги дітей на констатувальному етапі були короткотривалими, містили прості типи діалогічних єдностей. Діти не вміли будувати трилоги та полілоги, не користувалися мовними засобами виразності. Після навчання діалог став тривалим за структурою. У полілозі Артем О., Оля Ж. та Ірина Д. самостійно формулювали запитання та відповідали поширеними реченнями, використовували різні типи діалогічних єдностей. До того ж користувались невербальними засобами виразності.

Аналіз якісного складу монологічного мовлення дітей ЕГ також засвідчив суттєві позитивні зміни. Діти навчились складати розповіді-описи, сюжетні творчі розповіді, розповіді-міркування і пояснення. Відтепер діти дотримувалися структури кожного типу розповіді, запропонованого плану розповіді, кількість речень у розповідях збільшилась подекуди до 15 і більше. Діти вживали різні типи речень (прості, складносурядні, складнопідрядні), образні вирази. Проілюструємо прикладами.

Складання розповіді за картинкою: Руслан Ш. (до навчання): «Називається картинка: «Діти поливали дерево». Це яблуня (показує). А це хлопчики і дівчинка. Вони поливають дерево. А тут (показує) вони сидять і розмовляють».

Руслан Ш. (прикінцевий етап): «Я назвав цю картинку «Чарівні відерця» і склав таку розповідь: На зеленому подвір'ї виросла гарна вишня, яка була вся всипана червоними вишеньками. Носить Андрійко відерцем

воду і поливає вишеньку. І його друзі – дівчинка і хлопчик – теж йому допомагають. Діти старанно поливають деревце. Стомилися друзі, сіли на лавочці і розмовляють. А поруч з ними стоять відерця: зелене, мов листочки на вишеньці, блакитне наче небо, жовте, наче сонечко. Стоять і посміхаються дітям».

Описова розповідь (народні іграшки)

Іринка Д. (до навчання): «Це – глиняний коник... у коника вигнута шия, гарна грива. У нього є хвостик – свищик».

Іринка Д. (прикінцевий етап): «Це народна іграшка «Коник – свистунець». Її виліпили з глини. Але це незвичайна іграшка. Цього коника майстер оздобив лише крапочками. Ними він прикрасив голову коника, його гриву. Голова коника гордо підведена, хвостик короткий. Коник наче зустрічає сонечко. Це дуже красива іграшка».

Проілюструємо прикладами ігрової компетенції дітей ЕГ. Самостійність та ініціативність в організації ігор, розгортання дітьми ігрового задуму, сюжету гри (констатувальний етап): гра «Сім'я» вихователь спонукав до гри п'ятеро дітей, розподілив між ними ролі: Іринка К. – мама, Наталочка П. – донька, Володя Ч. – батько, Віталік Т. – лікар, Оленка – подружка.

Ірина: – Я буду прасувати одяг.

Володя: – Я подивлюсь телевізор.

Оленка і Віталік стоять осторонь. Вихователь намагається залучити їх до гри.

Оленка: – Я прийду до вас зараз у гості.

Володя: – Приходь тільки ввечері.

Наталочка: – Мамо, я хочу їсти.

Ірина: – Зараз буду готувати обід.

Прикінцевий етап: грати у сюжетно-рольову гру «Сім'я» виявило бажання п'ятеро дітей: Іринка К., Володя Ч., Наталочка П., Оленка Я., Віталік Т..

Іринка: – Я буду мамою. Ти, Віталік (звертається до хлопчика), будеш моїм чоловіком. Це наша донечка (показує на Оленку).

Володя: – А я буду вашим лікарем. Буду лікувати, якщо хтось занедужає.

Наталочка: – Я хочу бути подружкою Оленки.

Розподіливши між собою ролі, діти розпочали гру:

Іринка: (звертається до Віталіка) – Дай мені, будь-ласка, фартух, я приготую обід. Буду смажити котлети.

Віталік: (подає фартух) - Я піду і винесу сміття.

Наталя: – Доброго дня! Я прийшла до своєї подруги.

Оленка: – Заходь, будь-ласка. Яка ти гарна, тобі так личить ця сукня.

Наталя: – давай будемо грати іграшками.

Оленка: – Добре. Дай мені, будь ласка, ляльку.

Наталя подає подрузі ляльку, вони граються.

Ірина: – Оленко, чому ти така сумна? Може захворіла?

Віталік: – Вона, напевне, застудилась, коли гуляла на подвір'ї.

Ірина: – Треба подивитись, що у нас є від нежиті.

Віталік: – У нас є цвіт липи, але краще за порадою звернутися до лікаря. Він випише ліки.

Ірина: (телефонує до лікаря) – Алло! Доброго дня! Мені потрібний лікар.

Володя: – Добрий день! Я вас слухаю.

Ірина: – Моя дитина застудилась. Дайте мені, будь ласка, пораду, що їй робити?

Володя: – Я приїду і сам огляну хвору. Зараз дайте їй гарячого чаю і покладіть у ліжко.

Наталя: (звертається до Оленки) – Не сумуй, ти скоро одужаєш, тобі стане легше. Я вже піду додому. Всього найкращого.

Оленка: – Дякую за приємний вечір. Буду дуже рада тебе бачити, заходь частіше.

Наталя: – Усім на добраніч.

Так, якщо до початку експерименту організація та проведення гри дітьми відповідала середньому рівню (відсутність самостійності й ініціативи, пасивність, постійна допомога вихователя), то після навчання діти самостійно організують гру, проявляють ініціативність у розподілі ролей (Іринка К.). Сюжет довготривалий, присутні ігрові дії, діти проявляють творчість у розігруванні ігрового сюжету, що відповідає високому щаблю.

Вживання дітьми мовленнєвого етикету під час спілкування у грі
Тарас Р., Оленка Д.(виконує роль мешканця казкової країни).

Констатувальний етап:

Тарас: – Доброго дня!

Оленка: – Привіт!

Тарас: (пауза) – Хочу запросити тебе на день народження.

Оленка: – Добре.

Тарас: – Буду чекати.

Оленка: – До зустрічі.

Прикінцевий етап:

Тарас: – Доброго дня!

Оленка: – Рада вітати тебе на нашій планеті.

Тарас: – Давай з тобою познайомимся. Як тебе звати?

Оленка: – Будьмо знайомі, я – Ласуня. А тебе як звуть?

Тарас: – Моє ім'я – Тарас. Дуже приємно, що я з тобою познайомився. Яка ти гарна. Тобі личить це ім'я.

Оленка: – Ти, напевне стомився з дороги. Дозволь, будь-ласка, мені запропонувати тобі сісти і випити чашку чаю(подає стілець і чай).

Тарас: – Дякую. Я приїхав, щоб запросити тебе на свій день народження. Приїзди, будь-ласка, буду радий тебе бачити.

Оленка: – Дякую за запрошення. Я обов'язково приїду, щоб тебе привітати і побажати здоров'я, успіхів та вдачі. До побачення.

Тарас: – До зустрічі (показує жестом помах руки).

Відзначимо, якщо до навчання діти використовували лише такі формули мовленнєвого етикету як: вітання, запрошення та прощання, що відповідало низькому рівню. Після спеціально організованого навчання показник вживання дітьми формул мовленнєвого етикету у грі зріс до достатнього рівня. Діти стали використовувати: вітання, знайомство, прохання, запрошення, прощання. Змінилась і структура діалогу, діти використовували різноманітні види реплік, відповідали кількома реченнями, виявляли ініціативу і активність у складанні діалогу.

Порівняльні кількісні дані рівнів розвитку креативності мовлення дітей старшого дошкільного віку в мовленнєво-ігровій діяльності подано в таблиці 2.3.1.

Таблиця 2.3.1.

Рівні розвитку креативності мовлення дітей старшого дошкільного віку в мовленнєво-ігровій діяльності (%)

Група	Рівні розвитку креативності мовлення					
	Високий		Середній		Низький	
	КЕ	ПЕ	КЕ	ПЕ	КЕ	ПЕ
ЕГ	16	28	54	60	30	12
КГ	16	14	48	54	36	32

Як засвідчує таблиця, значна частина дітей (88%) ЕГ дістались високого і середнього рівнів розвитку зв'язного творчого мовлення в мовленнєво-ігровій діяльності. Якщо на констатувальному етапі на високому рівні було всього 16% і на середньому 54%, то на прикінцевому етапі на високому рівні стало 28% і на середньому – 60% дітей. На низькому рівні – 12% дітей.

У дітей КГ відбулися незначні зміни впродовж року. Так, показники високого рівня залишилися без змін (14%); на середньому рівні збільшилась

кількість дітей з 48% до 54% і на низькому – з 36% до 32%. Вважаємо, що такі факти можна пояснити тим, що педагоги дошкільних закладів не звертають увагу на мовленнєвий бік ігрової діяльності. За традицією склалося, що розвиток мовлення дітей в дошкільних закладах здебільшого відбувається на мовленнєвих заняттях, у процесі яких використовуються окремі ігрові прийоми і дидактичні ігри. Саме тому випускники дошкільного закладу не вживають у самостійній ігровій і театральній діяльності формули мовленнєвого етикету, образні вирази, не дотримуються засобів виразності непередготовленого мовлення, дітей не вчать самостійно організовувати і пояснювати ігри.

Висновки

У розділі подано результати пошуково-розвідувального етапу експерименту на основі аналізу чинних програм навчання, виховання і розвитку дитини в ДНЗ, Базового компонента дошкільної освіти, навчально-виховних планів вихователів дошкільних закладів, анкетування вихователів та батьків.

На основі аналізу чинних програм і навчально-виховних планів було з'ясовано, що мовленнєві ігри не посіли ще належного місця в роботі з дітьми в дошкільних навчальних закладах. Розділ «Гра» недостатньо висвітлює використання гри з метою формування зв'язного мовлення дітей дошкільного віку. У БКДО у змістовій лінії «Світ гри» відсутні показники щодо сформованості у дітей відповідних мовленнєвих умінь і навичок, пов'язаних з ігровою діяльністю дітей. У навчально-виховній роботі вихователі використовують словесні ігри, ігрові вправи і ігрові мовленнєві ситуації на заняттях та в повсякденному житті, проте їх кількість та тематика надзвичайно обмежена, не була визначена мета щодо розвитку

зв'язного мовлення дітей. Вихователі не планують вербальні ігри з метою розвитку зв'язного мовлення дітей.

Результати анкетування засвідчили, що вихователі не знають і не планують мовленнєві ігри на розвиток монологічного та діалогічного мовлення, недостатньо використовують мовленнєві ігрові вправи і ситуації у роботі з дітьми. У дошкільних навчальних закладах недостатньо проводиться робота з вихователями та батьками щодо ігрової діяльності дітей, а майбутні вихователі не обізнані з вербальними іграми, тому не можуть послуговуватися цими знаннями у роботі з дошкільниками. Аналіз наявних збірок ігор для дошкільників засвідчив незначну кількість ігор, спрямованих на розвиток зв'язного мовлення дошкільників, в яких здебільшого не передбачаються мовленнєві завдання. До того ж переважали збірки, видані російською мовою.

Започатковуючи експеримент, ми враховували, що психічний розвиток дитини відбувається у процесі її діяльності. У лінгвістиці ствердився діяльнісний підхід до розвитку мовлення. Відтак, мовлення розглядається нами як мовленнєва діяльність, а навчання мови у грі як мовленнєво-ігрова діяльність. Результатом мовленнєво-ігрової діяльності виступає мовленнєво-ігрова компетенція, під якою ми розуміємо комплексну характеристику особистості, полікомпонентний утвір, чинниками якого виступають діалогічна, монологічна, когнітивно-мовленнєва, виразно-емоційна, оцінно-етична, театральна-ігрова та ігрова компетенції. Ігрову компетенцію визначено нами як сформованість у дітей ігрових дій, ініціативності, самостійності дітей в ігровій діяльності; творче відображення реальних і казкових ситуацій; ініціювання і розгортання ігрового задуму і сюжету гри; вміння об'єднуватись з однолітками на основі ігрового задуму, рольової взаємодії, особистих уподобань; дотримання норм та етикету спілкування.

Метою констатувального експерименту було з'ясування вихідного рівня розвитку зв'язного мовлення у випускників старшої групи

дошкільного закладу. Було визначено показники і критерії розвитку зв'язного мовлення в мовленнєво-ігровій діяльності. Критеріями діалогічної компетенції виступили: кількість діалогічних єдностей, вміння будувати діалог, трилог, функціональні типи діалогу, виразні засоби мовлення; критеріями монологічної компетенції було обрано: вміння будувати різні типи розповідей, кількість речень у тексті розповіді, типи речень (прості, поширені, складні), наявність образних виразів у тексті розповіді; критеріями ігрової компетенції було обрано: вміння дітей пояснити гру, самостійність та ініціативність в організації ігор, розгортанні дітьми ігрового задуму, сюжету гри, творче відображення реальних і казкових ситуацій, вживання дітьми мовленнєвого етикету під час спілкування у грі (формування мовленнєвого етикету у грі).

За результатами констатувального експерименту було визначено рівні розвитку зв'язного мовлення дітей в мовленнєво-ігровій діяльності: високий, середній і низький. Як з'ясувалося, переважна більшість дітей перебували на середньому і низькому рівнях розвитку зв'язного мовлення в мовленнєво-ігровій діяльності.

Принципами розроблення експериментальної методики навчання виступили: свідомість і діяльність дітей у процесі формування зв'язного мовлення та дотримання зв'язності висловлювання на основі активної пізнавальної діяльності. Принципи домінуючої ролі ігрової діяльності та емоційної насиченості заняття були втілені у процесі розробки вербальних ігрових ситуацій, вправ, спрямованих на формування вмінь і навичок зв'язного мовлення. Під час навчання був застосований багатоступеневий підхід як методичний принцип навчання.

На формувальному етапі дослідження було розроблено функціональну модель розвитку зв'язного мовлення дітей старшого дошкільного віку в мовленнєво-ігровій діяльності, яка обіймала три етапи. Метою першого етапу було розвиток у дітей діалогічного і монологічного мовлення засобами ігор. На цьому етапі на мовленнєвих заняттях, іграх-заняттях та у

процесі вербальних ігор вчили дітей будувати такі типи діалогу: розпитування, домовленість, обговорення, обмін враженнями і монологу: опис, розповідь, розмірковування, пояснення.

Метою другого етапу була активізація діалогічного і монологічного мовлення дітей в ігровій діяльності. На цьому етапі ми знайомили дітей із структурою діалогу, а саме: з діалогічною єдністю, вчили будувати мікродіалог, розгортати діалог; стимулювали вживання формул мовленнєвого етикету, вчили дотримуватись засобів (мовних і немовних) виразності мовлення в різноманітних ігрових мовленнєвих ситуаціях і вербальних іграх. Знайомили дітей із структурою різних типів монологу: опис, розповідь, розмірковування, пояснення ігор, спонукали їх до вживання різних типів висловлювань в активній мовленнєво-ігровій діяльності.

На третьому етапі було створено необхідні умови для самостійної мовленнєво-ігрової діяльності дітей, у процесі якої діти потрапляли в ігрові мовленнєві ситуації, що стимулювали їх до побудови різних типів діалогу і монологу, трилогу, полілогу. Дітям потрібно було організувати і пояснити гру, продовжити гру, змінити її сюжет або дійових осіб (ролі), виявити свої творчі здібності.

Педагогічними умовами розвитку зв'язного мовлення дітей в мовленнєво-ігровій діяльності виступили: взаємозв'язок навчально-мовленнєвої, мовленнєвої, комунікативної та провідної – ігрової діяльності дітей старшого дошкільного віку; формування мовленнєвих умінь, навичок, необхідних для побудови зв'язних висловлювань; єдність сформованості діалогічної та ігрової компетенцій щодо розвитку зв'язного мовлення дітей в мовленнєво-ігровій діяльності; максимальне занурення дітей в мовленнєво-ігрову діяльність; система вербальних ігор, мовленнєвих ігрових вправ і ситуацій, спрямованих на розвиток зв'язного мовлення дітей.

Як засвідчили результати прикінцевого етапу дослідження, діти експериментальної групи здебільшого досягли високого і середнього рівнів

розвитку зв'язного мовлення в мовленнєво-ігровій діяльності. У дітей контрольної групи відбулися незначні позитивні зміни.

У дослідженні було визначено закономірності розвитку зв'язного мовлення дітей в мовленнєво-ігровій діяльності:

- ефективність розвитку зв'язного мовлення дітей зумовлюється інтеракцією, взаємозв'язком мовленнєвої, навчально-мовленнєвої, комунікативної та ігрової діяльності дітей;

- розвиток зв'язного мовлення дітей в мовленнєво-ігровій діяльності залежить від сформованості у них діалогічної, монологічної та ігрової компетенцій;

- активізація діалогічного мовлення залежить від обізнаності дітей старшого дошкільного віку з різними типами і формами діалогу та педагогічним стимулюванням їх в ігровій діяльності;

- питома вага використання монологічних висловлювань дітей в ігровій діяльності зумовлюється рівнем розвитку в них умінь і навичок будувати різні форми монологу (опис, розповідь, розмірковування, пояснення);

- найсприятливішим мовленнєво-ігровим середовищем є таке, розливальний потенціал якого спрямовується на розвиток ініціативності, самостійності і творчості дітей як у складанні ігрових сюжетів, задумів, організації ігрової діяльності, так і у виборі мовленнєвого супроводу (діалогічне, монологічне мовлення, мовні, немовні засоби виразності) обраної гри;

- прояви ініціативності, креативності самостійності щодо організації ігрової діяльності залежать від обізнаності дітей з текстами художніх творів (казок, оповідань, пісень і т. ін.) і рівнем розвитку зв'язного мовлення;

- прослідковується також залежність розвитку зв'язного мовлення в мовленнєво-ігровій діяльності від занурення дітей в комунікативно-ігрові, наближені до життєвих, ситуації.

За результатами дослідження було виявлено послідовні стадії розвитку зв'язного мовлення дітей в мовленнєво-ігровій діяльності, як-от:

- ознайомлення дітей з текстами художніх творів (казки, оповідання, малі жанри фольклору), зміст яких стимулював би дітей до організації ігрової діяльності;
- послідовне введення в мовлення дітей різних типів (запитання, відповідь, розпитування, домовленість, обговорення, обмін враженнями), форм діалогу (діалог, тривог, полілог) і монологу (опис, розповідь, розмірковування, пояснення);
- занурення дітей в мовленнєво-ігрову діяльність (ігрові мовленнєві вправи, словесні і вербальні ігри, мовленнєві комунікативно-ігрові ситуації, сюжетно-рольові ігри тощо);
- педагогічне стимулювання ініціативної, креативної, самостійної мовленнєво-ігрової діяльності дітей.

ЛІТЕРАТУРА

1. Аматыєва О.П. Діагностика та розвиток творчих здібностей дошкільників у ігровій діяльності. *Наука і освіта*. 1999. №2. С. 77-80.
2. Армстронг Томас. Индивидуальный подход. Как самостоятельно раскрыть и развить умственные способности вашего ребенка. Харьков: Книжный клуб, 2001. 288 с.
3. Аркин Е. А. Ребенок в дошкольные годы / Под ред. А. В. Запорожца, В. В. Давыдова. Москва: Просвещение, 1967. 445с.
4. Базовий компонент дошкільної освіти. *Дошкільне виховання*, 1998. №4. 32 с.
5. Бацевич Ф. С. Основи комунікативної лінгвістики. Київ: Академія, 2004. 342 с.
6. Барташнікова І.А. Розвиток уяви і творчих здібностей у дітей 5-7 років. Тернопіль: Богдан, 1998. 85 с.

7. Богоявленская Д.Б. Интеллектуальная активность как проблема творчества. Ростов: Рост, 1983. 173 с.
8. Богуславская З. М. Психологические особенности познавательной деятельности детей-дошкольников в условиях дидактической игры. *Психология и педагогика игры дошкольника*. 1966, №5. С.254-340.
9. Богуславская З. М. Психология личности и деятельности дошкольника / Под ред. А. В.Запорожца, Д. Б. Эльконина. Москва: Просвещение, 1965. С. 190-253.
10. Богуш А. М. Мовленнєво–ігрова діяльність дошкільників: мовленнєві ігри, ситуації, вправи. Київ: Слово, 2008. 212 с.
11. Бондаренко А. К. Дидактические игры в детском саду. Москва: Просвещение, 1991. 160с.
12. Венгер Л.А. Педагогика способностей. Москва: Педагогика, 1973. 239 с.
13. Витоки мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку: Програма та методичні рекомендації / Укл. А.М. Богуш. Київ: ІЗМН, 1997. 112 с.
14. Волков И.Ф. Литература как вид художественного творчества. Москва: Просвещение, 1985. 192 с.
15. Волощук І.С. Науково-педагогічні основи формування творчої особистості. Київ: Педагогічна думка, 1998. 156 с.
16. Возрастная психология: Детство, отрочество, юность. / Под ред. В. С. Мухиной, А. А. Хвостова. Москва: Академия, 2003. 612 с.
17. Выготский Л. С. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка. *Вопросы психологии*. 1966. № 6. С.62-76.
18. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. Москва: Просвещение. 1991. 294 с.
19. Гавриш Н. В. Розвиток мовленнєвої творчості в дошкільному віці. Донецьк: ТОВ «Лебідь», 2001. 218 с.
20. Гавриш Н. В. Художнє слово і дитяче мовлення Київ: Каравела., 2005. 128 с.

21. Гончаренко С. І. Український педагогічний словник. Київ: Либідь, 1997. 326 с
22. Даль В. Толковый словарь великорусского языка. Москва, 1857.
23. Давыдов В. В. Новый подход к пониманию структуры и содержания деятельности. *Психологический журнал*. 1998. № 6. С.20-27.
24. Дитина в дошкільні роки / За ред. К. Л. Крутій. Запоріжжя: ЛПКС, 2000. 268 с.
25. Дудкевич Т. В. Дитяча психологія. Київ: ЦУЛ, 2012. 424 с.
26. Дьяченко О.М. Проблема развития способностей: до и после Л.С. Выготского. *Вопросы психологии*. 1996. №3. С. 92-95.
27. Дитина. Програма виховання і навчання дітей від 3 до 7 років. Київ: Богдан, 2003. 372с.
28. Запорожец А.В. Избранные психологические труды / Под ред. В.В.Давыдова, В.И.Зинченко. Т.1. Психическое развитие ребенка. Москва: Педагогика, 1986. 320с.
29. Захарченко В. Г. Формування зв'язного мовлення дітей старшого дошкільного віку засобами сюжетно-рольової гри: Дис...канд.пед.наук: 13.00.01. Київ, 1997. 186 с.
30. Зрожевская А. А. Обучение монологам описаниям. *Дошкольное воспитание*. 1986. № 2. С.42-46.
31. Каган М. С. Человеческая деятельность. Москва: Политиздат, 1974. 328с.
32. Козлова С. А., Куликова Т. А. Дошкольная педагогика. Москва: Академия, 2000. 416с.
33. Коваленко О.Ю. Програма роботи практичного психолога з креативного розвитку дошкільників. Зб.наук. праць *Диференціація при здійсненні креативного розвитку дошкільників: досвід, проблеми, перспективи*. Черкаси, 2010. С. 64-70.
34. Крутій К. Л. Розвиваємо у дитини мовлення, інтелект і здібності. Запоріжжя: ТОВ Ліпс ЛТД, 1999. 60 с.

35. Кліменко В. Механізм творчості: чи можна його розвивати? Київ: Шкільний світ. 2001. 95 с.
36. Комарова Т.С. Дошкольный возраст: проблемы развития художественно-творческих способностей. *Дошкольное воспитание*. 1998. № 10. С. 65-68.
37. Кульчицька О. І. Творчі здібності та особливості їх прояву в дитячому віці. *Обдарована дитина*. 2000. № 1. С. 10-14.
38. Кучерявий О.Г. Педагогіка і психологія дитячої творчості. Аспект самоформування вмінь організувати творчість дітей. Київ: ІЗМН, 1998. 156 с.
39. Лейтес Н.С. Способности и одаренность в детские годы. Москва: Просвещение, 1984. 76 с.
40. Леонтьев А. А. Психология общения. Москва: Смысл, 1997. 365с.
41. Леонтьев А. А. Деятельность, сознание, личность. Москва: Просвещение, 1975. 302с.
42. Люблінська Г. О. Дитяча психологія. Київ: Вища школа, 1974. 355с.
43. Луцан Н. І. Мовленнєво–ігрова діяльність дітей дошкільного віку. Одеса: ПНЦ АПН України, 2005. 242 с.
44. Луцан М. І. Теорія і практика розвитку зв'язного мовлення дітей дошкільного віку в мовленнєво–ігровій діяльності. Одеса: ПУДПУ 2006. 316 с.
45. Малятко. Програма виховання дітей дошкільного віку. Київ, 1999. 286с.
46. Матюшкин А.М. Концепция творческой одаренности. *Вопросы психологии*. 1989. № 6. С. 78-81.
47. Менджерцкая Д. В., Маркова Т. А. Воспитателю о детской игре. Москва: Просвещение, 1982. 128с.
48. Мельник Л.В. Завдання розвитку комунікативно-мовленнєвих умінь і мовленнєвої творчості дошкільників [URL:http://www.rusnauka.com/9_K_PSN_2011/Pedagogica/4_82854.doc.htm](http://www.rusnauka.com/9_K_PSN_2011/Pedagogica/4_82854.doc.htm) (дата звернення: 17.10.2019).\

49. Новий тлумачний словник української мови у 3-х т. Київ: Аконіт, Т.1, 2001. 926с.
50. Общение и речь: развитие речи у детей в общении со взрослыми / Под ред. М. И. Лисиной. Москва: Педагогика, 1985. 208с.
51. Павелків Р. В. Дитяча психологія. Київ: Кондор, 2007. 362 с.
52. Пироженко Т. О. Коммуникативно–речевое развитие ребенка. Київ: Нора–Принт, 2002. 342 с.
53. Педагогічний словник / За ред. М. Д. Ярмаченко. Київ: Педагогічна думка, 2001. 516с.
54. Психология дошкольника / Под ред. Г. А. Урунтаевой. Москва: Академия, 2000. 564 с.
55. Поніманська Т. І. Дошкільна педагогіка. Київ: ЦУЛ, 2009. 318 с.
56. Помарев Я. А. Психология творчества. Москва: Наука, 1976. 303 с.
57. Постоян Т.Г. Розвиток зв'язного мовлення дітей старшого дошкільного віку в процесі продуктивно-творчої діяльності. Одеса, 1998. 195 с.
58. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. С.- Пб.: Питер, 1999. 720с.
59. Словарь лингвистических терминов / Сост. О. С. Ахматова]. Москва: Советская энциклопедия, 1969. 607с.
60. Сорокина А. И. Дидактические игры в детском саду. Москва: Просвещение, 1982. 96с.
61. Танина Л .В. Развитие словесного творчества в художественной деятельности дошкольников. Москва: Просвещение, 1999. 23 с.
62. Тельчарьова О. М. Гра – як засіб мовленнєвого розвитку дошкільників Запоріжжя: Пороги 1999.188 с.
63. Тихеева Е. И. Развитие речи детей дошкольного возраста. Москва: Просвещение, 1965. 216с.
64. Торшна КА. Современные исследования проблемы креативности в зарубежной психологии. *Вопросы психологии*. 1998. № 4. С. 123-132.

65. Туник Е.Е. Опросник креативности Дж. Рензулли. *Школьный психолог*. 2004. № 4. С. 16–23.
66. Українська мова. Енциклопедія / Редколегія: В. М. Русанівський, О. О. Татаренко та інші. Київ: Українська енциклопедія, 2000. 752 с.
67. Українське дошкілля. Програма виховання дітей у дитячому садку. Львів, 1991. 229 с.
68. Эльконин Д. Б. Психология игры. Москва: Владос, 1999. 360 с.

Додаток А

АНКЕТА ДЛЯ ВИХОВАТЕЛІВ

1. Які види ігор Ви використовуєте на заняттях з розвитку мовлення? _____
2. Що таке „мовленнєва гра?” Які Ви знаєте мовленнєві ігри?

3. Що таке „вербальна гра?” Які Ви знаєте вербальні ігри? _____
4. Що таке „мовленнєві вправи?” Які мовленнєві вправи Ви використовуєте на заняттях з розвитку мовлення?

5. Що таке „мовленнєва ситуація?” Які мовленнєві ситуації Ви пропонуєте дітям і з якою метою?

6. Назвіть ігри з розвитку монологічного мовлення. _____
7. Назвіть ігри з розвитку діалогічного мовлення.

8. Де і коли Ви використовуєте словесні ігри?

АНКЕТА ДЛЯ БАТЬКІВ

1. В які ігри любить гратись Ваша дитина?

2. Які ігри Ви знаєте?

3. Чи граєте Ви з дитиною вдома?

4. Чи є у Вас збірки ігор вдома?

Дякуємо за щирі відповіді.

Додаток В

Вправа-гра «Міркуємо за картинками»

Мета: навчити дітей будувати за картинками складнопідрядні речення з підрядними реченнями причини, використовуючи сполучники бо, тому що; доходити висновків, користуючись словами тому, ось чому.

Матеріал: серія сюжетних картинок («Діти під парасольками», «Дощ», «Діти сплять», «Ніч» тощо).

Хід гри: Вихователь показує першу картинку («Діти під парасолькою») і запитує: «Поясніть, чому діти сховались під парасольками?». З поміж поданих картинок діти вибирають ту, яка пояснює попередню.

Віталій Л.: Діти сховались під парасольки, тому що йде дощ.

Вихователь міняє місцями картинку і промовляє: «Йде дощ».

Віталій Л.: - Ось чому діти сховались під парасольками.

Мовленнєва вправа «Продовж далі»

Мета: вправляти дітей у складанні діалогу-обговорення.

Вихователь пропонує дітям уявити, що вони по дорозі в метро розмовляють між собою.

- Тобі подобається мультфільм про черепашок Ніндзя?

- Так. Ти думаєш вони справжні герої?

Мовленнєва ситуативна вправа-гра «Скажи правильно»

Мета: вчити дітей диференціювати правильно і неправильно побудовані складнопідрядні речення, виділяти в них істотні причинні ознаки, доводити правильність своєї думки.

Хід вправи: Телепузик Пізнайко читає по два речення і пропонує дітям обрати правильне за змістом висловлювання, пояснити, чому вони обрали саме його.

- Шпаки прилетіли з теплих країв, тому що прийшла весна.

Прийшла весна, тому що шпаки прилетіли з теплих країв.

- М'ячик стрибає, тому що він гумовий.

М'ячик гумовий, тому що він стрибає.

- Діти лягають спати, тому що настає ніч.

Ніч настає, тому що діти лягають спати тощо.

Гра «Покажи, що ти ховаєш»

Мета: закріпити вміння дітей використовувати в мовленні формули мовленнєвого етикету: прохання, дозвіл, заборону, відмову.

Матеріал: іграшки.

Хід гри. Дитина ховає за спину (якийсь предмет: іграшку). Інші діти по черзі підходять і просять показати, що вона ховає (слова прохання - різні). Та дитина, в якій іграшка, по черзі використовує слова дозволу, відмови, заборони.

Гра «Імітація»

Мета: навчити розпізнавати різні емоційні стани, збагатити знання дітей немовними засобами виразності.

Матеріал: набір картинок із зображенням телепузиків, які мають різний настрій.

Хід гри. Телепузик просить кожную дитину взяти картки. Діти уважно розглядають всіх персонажів, що виражали певну емоцію, а потім зображали на своєму обличчі схожий настрій. Група дітей відгадувала, який настрій зображувала дитина. Виграє та дитина, яка зробить це краще за всіх.

Гра «У кого, який настрій?»

Мета: навчити розпізнавати різні емоційні стани, збагачувати знання дітей немовними засобами виразності.

Матеріал: картинки із зображенням телепузиків, які мають різний настрій: веселі, здивовані, сумні, налякані, задоволені.

Хід гри. Обиралося незалежне журі з декількох дітей. Діти об'єднувалися в групки, домовлялися про те, як спільно скласти розповідь, розподіляли ролі. Розігрували складену розповідь за ролями. Незалежне журі оцінювало кожную розіграну розповідь.

Ігрова мовленнєва репродуктивна вправа «Складання загадок – описів»

Мета: вчити складати описові розповіді за планом вихователя.

Матеріал: телепузик, предметні картинки.

Хід вправи: Вихователь пропонує дітям скласти загадку-опис за предметною картинкою. Називайко відгадує за планом вихователя:

1. Який це предмет (якого кольору, форми, розміру)?
2. Яка його будова?
3. Для чого він потрібний?
4. Що з ним можна робити?

Наприклад: (картинка-капуста). „Вона біло-зелена, багато-багато листя, немов сто суконь одягла, вона соковита і солодка, з нею роблять салат і варять борщ”.

Ігрова мовленнєва вправа «Опиши героя улюбленої казки»

Мета: формувати у дітей вміння складати описові розповіді.

Матеріал: телепузик Називайко.

Хід гри. Називайко пропонує дітям пригадати свого улюбленого героя казки і описати, не називаючи його. Діти описують своїх героїв казок, Називайко називає їх.

Словесна гра «Дошкільнята – ввічливі діти»

Зараз, діти, ми гратимемо у таку цікаву гру. Я розповідатиму одну історію і пропускатиму деякі слова, а ви ці слова будете називати. Отже, починаємо, будьте уважні!

У дитячий садок прийшла новенька дівчинка. Вона зайшла до групової кімнати й тихо сказала: Діти радісно і голосно відповіли їй: Як же її звати? – подумали діти, а Сергійко запитав: ...? «Наталка?» - відповіла дівчина. Максимко, ввічливий хлопчик, запропонував їй стілець і сказав: Наталочка сіла і відповіла: Діти почали гратися. Та ось Іринка ненароком штовхнула Наталочку, повернулася до неї і сказала:

Швидко минув день у дитячому садку, вже час додому. Наталочка попрощалась з дітьми. Вона сказала: Діти відповіли їй:

Ігрова ситуація «Знайомство»

Давайте пограємо у знайомство. До нас в гості прийшов незнайомий гість. Нехай ним буде Олег. Ми всі повинні познайомитись один з одним. Заходь, Олег. Як ти нам відрекомендуєшся? Тепер ми йому відрекомендуємося. Хто буде починати? Звичайно дорослі. (Діти зображають ввічливих і неввічливих господарів).

Варіанти ігрових ситуацій: дівчинка приходить в гості до подруги; хлопчик знайомить батьків із своїм другом; сестра знайомить брата із подругою, брат знайомить сестру із своїм другом.

Ігрова ситуація «Театр»

Діти поділяться на дві групи: одні – актори, другі – глядачі, касир, який продає білети і контролер. Актори зіграють спектакль, покажуть концерт або розіграють циркову програму. Глядачі повинні правильно себе поводити. Можна сміятися, але не дуже голосно. І обов'язково потрібно аплодувати.

Ігрова ситуація «Перукарня»

Борис, Юра, Микола – майстри. Вони працюють в чоловічому залі. До них приходять клієнти – Андрій, Тарас, Іван.

А це жіночий зал. Тут працюють жіночі майстри – Юля, Олена і Галя. Їх клієнти : Віра, Анна, Люба.

Пам'ятайте, що ножиці справжні. Будьте обережні і, звичайно, ввічливі.

Ігрові ситуації до теми «У транспорті»

Уявімо собі, що всі ми їдемо в трамваї. Всі сидять на місці. Оленка у нас буде кондуктором. Поговоріть з нею, придбайте білет. А тепер в трамвай входить Таня – бабуся. Як ти поступиш? Хто повинен встати першим? (Той хто сидить найближче до бабусі.) Що він при цьому скаже? Що відповість бабуся? А на наступній зупинці зайде віра з дитиною (лялька) на руках. Що буде далі?

Ми в метро. Наша група їде в парк. Потрібно проїхати одну зупинку. Катя – вихователь. Вона повинна підійти до каси і купити жетони. А тепер вихователь роздає жетони. Діти опускають їх у щілину, як тільки загориться вогник, можна проходити, але якщо ви помилилися – потрапите в капкан, тож будьте уважними! Вихователь перевіряє чи всі на місці. Всі входять в електропоїзд, але ніхто не підходить близько до дверей. Юра – машиніст. Він пояснює: „Обережно двері закриваються, наступна зупинка (назва)”. Розіграйте сценку „В електричці”. Пасажири повинні зрозуміти, що поруч з ними виховані діти.

Тема «Розмова по телефону»

Бабуся дзвонить татові на роботу:

- Алло, будьте добрі, заклиште, будь-ласка, до телефону Олександра Івановича. Його питає мама.

- Почекайте, будь-ласка, одну хвилинку. Його зараз немає в кабінеті, але я його покличу.

Даринка вирішила зателефонувати мамі на роботу. Набрала номер:

- Алло! Добрий день! Будьте добрі, покличте, будь-ласка, маму.
- Яку маму?
- Нашу маму. – Даринки та Петрика...

Петрик дзвонить до свого друга Юрка. Трубку бере Юрин тато.

- Юрка покличте.
- Юри нема вдома. А з ким я розмовляю?
- Ну добре, потім подзвоню.

Даша дзвонить мамі Іри :

- Ало! Добрий день. Це говорить Даша. Ми з Іриною граєм у лікарню. Дозвольте їй, будь-ласка, ще трішки побути у нас.
- Добре, Даша, грайтесь. Передай Ірині, щоб вона через годину була вдома. Дякую, що подзвонила.
- Будь-ласка до побачення.

Юра дзвонить Петрику:

- Алло! Петрик, це ти? Доброго дня. Говорить Юра. Радий, що зміг додзвонитися до тебе, оскільки я хочу запросити тебе разом з Дашею на день народження. Приходьте, будь-ласка, завтра в три години дня. Тільки обов'язково. Буду чекати.
- Добре! Спасибі, що зателефонував, спасибі за запрошення. Обов'язково прийдемо.

Ігрові ситуації «Зателефонуй друзіві, друзі»

Звучить телефонний дзвінок. Вихователь пропонує одній дитині взяти трубку.

- Алло, це школа?.. Що ти відповіси? А що би ти відповів?

Ти дзвониш Юрі. До телефону підходить Юрина старша сестра. Попроси, щоб вона покликкала Юру.

Ти дзвониш Наталочці. До телефону підходить Маша. Запроси її на день народження.

Ігрова ситуація «В гостях»

Діти розподіляють між собою ролі: господарі дому (мама, тато, бабуся, дідусь і гості).

Ви хочете, щоб Юра та Оленка прийшли до вас в гості? Запросіть їх за правилами.

- Як ви їх зустрінете!

Юра і Оленка не знайомі з вашими батьками.

Познайомте їх з татом і мамою.

Нехай Галя пригостить гостей цукерками. Що потрібно сказати при цьому? А Оленка і Юрко що скажуть?

Нехай мама і бабуся запросять гостей до столу (всі сідають за стіл). Як господарі і гості будуть вести себе за столом? Поговоріть про щось веселе.

(Звичайно, чим веселіша буде гра, тим природніше будуть себе поводити її учасники).

Тепер всі встають з-за столу. Що говорять при цьому? Гостям час йти додому. Гості та господарі, поговоріть між собою на прощання

Художні твори і розповіді.

*Марія Познанська***ЗДРАСТВУЙ, ХЛОПЧИКУ МАЛЕНЬКИЙ!**

Здрастуй, хлопчику маленький!

Йди в кімнату, ручку дай.

Хоч у нас ти і новенький -

Не соромсь, за стіл сідай.

Будеш снідати із нами:

Ось оладки, осьде чай.

Плачеш? Хочеться до мами?

Ой, не треба, не скучай!

В нас ведмедик є і м'ячик,

Коник он стоїть в кутку...

Подивись, ніхто не плаче

У дитячому садку.

*Варвара Гринько***РІДНА МОВА.**

Сію дитині в серденьку ласку,

Сійся-родися ніжне „будь ласка”,

Вдячне „спасибі”, „вибач” тремтливе,

Слово у серці - як зернятко в ниві.

„Доброго ранку!” „Світлої днини!” -

Щедро даруй ти людям, дитино!

Мова барвиста, мова багата,

Рідна і тепла, як батьківська хата.

БЕЗ ТРУДА НЕМА ПЛОДА.*(Українська народна казка.)*

Якось один чоловік почастував вовка хлібом.

- Ну й смачний! - похвалив вовк. Далі й питає:

- А де ти його взяв?

- Та де взяв! Землю виорав...

- І все?

- Ні, потім посіяв жито...

- І все маєш хліб?

- Та ні, - каже чоловік. -Почекав, поки жито зійшло, виростило, поспіло. Потім я його вижав, змолотив, намолов борошна, замісив тісто й аж тоді напік буханців.

- Що смачний хліб, то смачний !- сказав вовк. - Та скільки ж коло нього походити треба!

- Твоя правда, - сказав чоловік. - Клопоту багато. Але без труда нема плода.

СОНЦЕ, МОРОЗ І ВІТЕР.

(Українська народна казка.)

Ішли Сонце, Мороз і Вітер битим шляхом усі троє і зустрічають Чоловіка. Глянув він на них і каже: - Доброго здоров'я! Та й пішов собі.

Стали вони між собою сперечатись: кому з них він сказав „Доброго здоров'я!” Доганяють його й питаються:

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

А він каже: - А ви хто такі будете?

Один каже: - Я – Сонце.

Другий: - Я – Мороз.

А третій: - А я - Вітер.

- Ну то я Вітрові сказав.

От Сонце й каже: - Я тебе в жнива спалю.

А вітер: - Не бійся, я повію холодом і буду тебе холодити.

Драган Лукич

ПАДИШАХ У ТРАМВАЇ

Пасажирка у трамваї

Бучу піднімає.

Розкричалась: - Ах!

Неподобство, жах –

Дід сидить, а мій,

Мій синок – пестій,

Змушений стояти, ноги утомляти.

І синок бурмоче, що сидіти хоче,

А стояти – ні.

- Не шуміть! – сказав дід на те і встав.

А синок вмовстився на сидінні: - Ах!

І на всіх дивився, наче падишах.

Переклад Оксани Сематович

Катерина Перелісна

В АВТОБУСІ.

До нашого автобуса

Метелик залетів,

Нікого не питаючи,

На перше місце сів...

Нечемний ти, метелику,

Недобре так робить!

Як хочеш з нами їхати,

То треба заплатити.

ЯК МИ ГОВОРИМО.

Доброго ранку! Здрастуйте! Добрий день! – кажете ви мамі з татком, коли прокидаєтеся; вихователеві – коли приходите до дитячого садочка, друзям – при зустрічі.

До побачення! - кажете ви, йдучи з дитячого садка додому.

Дякую, спасибі – щиро промовляєте за зроблену вам послугу. І всім од тих слів стає приємно й хороше.

Вибачте, пробачте, перепрошую – мовите, коли когось випадково образите.

Будь ласка – промовляєте, звертаючись до інших з проханням.

*Грицько Бойко
(Уривок.)*

ЗДОРОВИМ БУДЬ.

Я знайомих як зустріну, -
Привітаюсь неодмінно:
- Добрий ранок, добрий день.
А прийду в дитячий сад –
Привітаюсь до малят.

ЧАРІВНІ СЛОВА.

До всіх сердець, як до дверей,
є ключики малі.
Їх кожен легко підбере,
якщо йому не лінь.
Ти, друже, мушиш знати їх,
запам'ятать не важко:
маленькі ключики твої –
„Спасибі” і „Будь ласка”.

Константин Ушинський
ЗАЄЦЬ ТА ЇЖАК

Сіренький гладенький зайчик сказав їжачкові:

- Який у тебе, братику, некрасивий колючий одяг!

- Правда, - відповідає їжачок, - але мої колючки рятують мене від зубів собаки і вовка. Чи служить і тобі добре сіренька шубка?
Зайчик замість відповіді тільки зітхнув.

Василь Сухомлинський
СЬОМА ДОЧКА.

Було в матері сім дочок. Ось поїхала одного разу мати в гості до сина, а син жив далеко – далеко. Повернулася додому аж через місяць.

Коли мати ввійшла до хати, дочка одна за одною почали говорити, як вони скучили за матір'ю.

- Я скучила за тобою, немов маківка за сонячним променем, - сказала перша дочка.

- Я ждала тебе, як суха земля жде краплину води, - промовила друга дочка.

- Я плакала за тобою, як маленьке пташеня за пташкою, - сказала третя.
- Мені тяжко було без тебе, як бджолі без квітки, - щебетала четверта.
- Ти снилася мені, як троянді сниться краплина роси, - промовила п'ята.
- Я виглядала тебе, як вишневий садок виглядає соловейка, - сказала шоста.

А сьома дочка нічого не сказала. Вона зняла з ніг матусі взуття й принесла їй води в мисці – помити ноги.

НОВЕНЬКА.

Петрик поспішав у садок. Учора тато купив гру, і йому хотілося швидше показати її своїм друзям.

Зайшовши до групової кімнати, побачив, що там уже Богдан і Юрко будували з великих кубиків гараж, а далі про щось жваво розмовляли Настя і Даринка. Все як завжди. Але ні. Хто це там стоїть біля вікна? Якась незнайома дівчинка.

Новенька! – зрозумів Петрик і, широко усміхаючись, підійшов до неї.

- Здравствуй, - сказав він. –Ти, мабуть, новенька? Мене звать Петро. А тебе як?

- Добрий день, - відповіла дівчинка. – А я – Оксана.

- От і познайомились, - промовив Петрик. – А он там, дивися, Богдан і Юрко, Настя і Даринка, а оце заходять зараз Валя і Мишко. Не сумуй, у нас весело. Нашу виховательку звать Галина Микитівна. Вона дуже добра.

- Ти раніше ходила в дитячий садок? – приєдналася Валя.

- Так. Але тепер ми одержали нову квартиру і їздити туди далеко.

Потроху сходилися діти. Майже кожний намагався сказати щось хороше новенькій, підбадьорити її...

Коли Петрик, зайнятий важливими справами із своїми друзями Вадимом і Максимом, згадав про Оксанку, він побачив її в гурті дівчаток, які весело сміялися, і новенька разом з ними.

ПРОПАЛА СОБАКА

Мама принесла з вулиці заблукавшу красиву собаку. Батько сказав, що це породиста собака і у неї скоріше всього є господар, який мабуть її шукає. Бабуся порадила дати оголошення в газету або на телебачення, а Катя взяла кісточку і підійшла до собаки. Собачка їй дуже сподобалась. Вона вирішила її погодувати і приласкати. І зовсім не хотіла її кому-небудь віддавати. Що було далі? (Діти повинні придумати кінець історії: собака знайшла господарів; собаку не знайшли, вона залишилась жити у Каті.)

Дітям пропонується розіграти сценку „Пропала собака”. Що робити якщо пропав ваш чотириногий товариш?

Н.Носов „Телефон”

„...Ми з Мішею купили чудову іграшку – телефон. Прийшли з магазину додому з пакунком. Один телефон у мене поставили, другий – у Міши і з'єднали їх через вікно проводами.

- Ну, - сказав Міша, - будем розмовляти. Біжи на гору і слухай.

Я побіг до себе, взяв трубку і слухаю, а трубка вже кричить Мішиним голосом:

- Алло! Алло! І я кричу:
 - Алло!
 - Ти чуєш що-небудь? – кричить Міша.
 - Чую. А ти?
 - Чую. От добре! Ти добре чуєш?
 - Добре. А ти?
 - І я добре! Ха-ха-ха! Чуєш, як я сміюся?
 - Чую. Послухай, я зараз до тебе прийду.
- Міша прибіг до мене, і ми стали обніматися від радощів.
- Добре, що купили телефон! Правда? – говорить Міша.
 - Звичайно, - говорю, - добре...”

Ось які розмови почали вести хлопчики:

- „ – Алло!
- Алло!
- Давай розмовляти.
- Давай, - говорю. – А про що говорити?
- Ну, про що... Про що-небудь...
- Чому ж ти не говориш?
- А ти чому не говориш?
- Я не знаю, про що говорити, - сказав Міша. – Це завжди так буває: коли треба говорити, то не знаєш про що, а коли не треба говорити, так говориш і говориш...
- Я сказав: - Давай подумаємо, а коли придумаємо, тоді здзвонимось.
- Добре. Я повісив трубку і став думати. Раптом дзвінок. Я взяв трубку.
- Ну, придумав? – запитує Міша.
- Ні ще, не придумав.
- Чому ж ти дзвониш, якщо не придумав?
- А я думав, що ти придумав.
- Я сам би тоді подзвонив.
- А я думав, що ти не догадаєшся.
- Ну добре. До побачення.
- До побачення.

Я повісив трубку. Раптом Міша знову дзвонить...”

До побачення ! Приходьте в гості.

Стемніло, Лариса Василівна сказала, що їй треба додому, що завтра їй на роботу і взагалі в неї ще багато справ дома. Було шкода прощатися з такою гостею.

Дідусь : - Всього вам доброго.

Бабуся : - Всього доброго, дорога!

Тато : - Ми раді були познайомитися з вами ! Обов'язково приходьте до нас ще.

Мама : - Надіюся, ми скоро побачимось. Не забувайте нас, приходьте в гості!

Микола Ілліч: – Приходьте частіше. Ви нам дуже сподобались.

Бабуся: - Заходьте! Ми завжди раді гостям. На наступний раз я спечу свій улюблений пиріг, ви обов'язково повинні його скоштувати.

Тато: - Ви для нас – бажаний гість! Будемо чекати вас у гості.

Дарія: - Дякую за надзвичайні груші. До побачення!

Мама: - До побачення! Дуже були раді.

Лариса Василівна: - Дякую за хліб – сіль, за приємний вечір. Я так рада, що з вами познайомилась. Було дуже весело. Мені дуже сподобався ваш будинок, ваша сім'я. Приходьте і ви до мене в гості всією сім'єю. Буду дуже-дуже рада. До зустрічі!

В цей час з кімнати навпроти з'являється Петро. Всі відразу затихли. Бабуся з хвилюванням дивилася на внука і думала про те, яку дурницю він зробить цього разу, чи не образить він гостю. На здивування всіх Петро промовив: „До побачення, Ларисо Василівно! Прошу вас пробачити мене. Я вів себе жахливо. Але я обіцяю, що виправлюсь. Коли ви приїдете до нас наступного разу я буду ввічливими. Приходьте до нас в гості будь-ласка!”

ПОГОВОРИЛИ

- Кицю, кицю, хочеш мишу?
 - М'яу, так, неси скоріше!
 - Кицю, хочеш ковбаси?
 - М'яу, так, скоріш неси!
 - Хочеш, з другом познайомлю?
 - Хто ж він?
 - Просто пес бездомний...
 - Фрр! – і киці вже нема!..
- Що ж, не хоче – то й дарма.

(А. Костецький)

МІСЯЦЬ І СОНЦЕ

- Місяць, місяць, а навіщо з неба світиш ти щоночі?
 - Щоб за ніч поспало сонце, бо й воно спочити хоче.
 - Сонце, сонце, а навіщо ти щоденно з неба світиш?
 - Щоб мені раділи люди, щоб мене вітали квіти.
- Та і місяцю ж потрібно теж колись перепочити. (А.

Костецький)

НІЧ І ДЕНЬ.

(Казка)

- Як тебе звать? – спитав у ночі день.
- Як звать? Ніяк не звать. Ніч тай годі.
- А як зватимуть тебе завтра?
- Що значить „зватимуть завтра?” Завтра теж зватимуть ніч.
- А як звали тебе вчора?
- Теж ніч.
- А мене сьогодні звать вівторком, завтра зватимуть серединою, а вчора звали понеділком, - сказав день.

(М. Малишевський)

ОЛЕНКА МАЛЕНЬКА

- Оленка маленька, чому ти раденька?
- Бо в мене весела рідня.
- Чому в тебе очі такі голубенькі?
- На небо дивлюся щодня.
- Чому це у квітках у тебе су肯ка?
- В квітник я ходжу по росі.
- Розумна Оленка, чому ж ти маленька?
- Тому я маленька, що звуся Оленка,
- Оленки маленькі усі.

(П Воронько)

Сніговик-питайлик

Сніговик - морквяний ніс

Вгору віника підніс і питає:

- Перехожі, чом на мене ви не схожі?

Я стою, а ви в бігах,

Ви у пальтах, у шапках...

Гей, скажіть, у вас носи,

Як у мене, - для краси?

(О. Сенатович)

Тема „Знайомство”

Двоє дітей зустрілись на вулиці:

- Добрий день!
- Добрий день!
- Скажи, будь ласка, твоє ім'я.
- Моє ім'я Марина.
- Дуже приємно.
- Скажи ти, будь ласка, своє ім'я.
- Моє ім'я Іван.
- Я дуже рада.
- Як звати вашу виховательку?
- Ганна Сидорівна.
- До побачення, Марино. Приємно було познайомитися.
- До побачення, Іване. Мені теж приємно було зустрітися з

тобою.

Коли незнайомі люди зустрічаються вперше, вони знайомляться, називаючи один одному своє ім'я. Ось так:

- Добрий день!
- Добрий день!
- Скажи, будь ласка, як тебе звати.
- Моє ім'я марина. А тебе як звать?
- Я – Олег.
- А як ім'я та по батькові вашої виховательки?
- Олена Семенівна. А як звати твою виховательку?

Ганна Сидорівна.

- До побачення, Марино.
- На все добре, до зустрічі.

Діалог „Розмова з батьками” до теми „Мої батьки”:

- Алло, мамо, це ти? Добрий день!
- Добрий день, Іванку.
- Мамо, а батько вдома?
- Так, синку, батько вдома.
- Що робить батько?
- Тато читає газети.
- Передай, будь ласка, татові вітання.

Діти по черзі розмовляють з батьками по телефону.

Діалог „У тебе є...?” до теми „Іграшки”.

До столу підходять двоє дітей. На столі три іграшки.

Діти запитують один у одного:

- Олю, у тебе є лялька?
- Так, у мене є лялька.
- Іро, у тебе є м'яч?
- Ні, у мене немає м'яча.
- Олю, у тебе є ведмедик?
- Так, у мене є ведмедик.
- Іро, у тебе є лялька?
- Ні, у мене немає ляльки.

Діалог „Скільки?” до теми „Частини тіла”.

- Ігоре, скільки у тебе рук?
- У мене дві руки.
- Юро, скільки у тебе ніг?
- У мене дві ноги.
- Скільки у тебе голів?
- У мене одна голова.
- Скільки у тебе вух?
- У мене два вуха, і. т. д.

Діалог „Для чого потрібні?” до теми „Чистота – запорука здоров'я”:

- Для чого потрібне мило?
- Мило потрібне, щоб мити руки, обличчя, тіло.
- Для чого потрібна вода?
- Вода потрібна, щоб мити руки, вмиватись, купатись.
- Для чого потрібний гребінець?
- Гребінець потрібний, щоб розчісувати волосся.
- Для чого потрібна зубна щітка?
- Зубна щітка потрібна, щоб чистити зуби.
- Для чого потрібний рушник?
- Рушник потрібний, щоб витиратися.

Оповідання Є.Перм'яка „Для чого руки потрібні”:

„Петрусь з дідусем великими друзями були. Про все розповідали один одному. Якось дідусь запитав онука:

- А для чого, Петрику, людям руки потрібні?
- Щоб у м'яча грати, - відповів Петрусь.
- А ще для чого? – запитав дідусь.
- Щоб ложку тримати.
- Щоб кицьку гладити.
- А ще?
- Щоб камінчики в річку кидати...

Довго відповідав Петрусь дідусеві. І ніби правильно відповідав. А про головне так і не сказав”.

Вірш Д. Павличка „Віник”:

- Я в кутку стояв за кару.
- Ну то й що?
- Віником мене прозвали.
- Ну то й що?
- Заставляють замітати.
- Ну то й що?
- Я в кутку стою на руки.
- Ну то й що?
- І кажу: беріть за ноги!
- Ну то й що?
- Піднімайте, як вам треба.
- Ну то й що?
- А те, що батько за вушко – круть
І каже мені: ”Затям,
Якщо віникові їсти дають,
Замітати повинен сам!”

Діалог „Кухаре, кухаре”

Дитина – кухар одягає шапочку й халат.

- Кухаре, кухаре, що ти робиш?
- Я варю обід.
- Кухаре, кухаре, що на обід?
- На обід суп з квасолі та каша з м'ясом.
- Кухаре, кухаре, що на сніданок?
- На сніданок манна каша та чай.
- Кухаре, кухаре, що на вечерю? і.т.д.

Скоромовка в діалогічній формі:

- Де, вороно – каркароно, ти була?
- Що, вороно – каркароно, принесла?
- Покружляла, покружляла я вгорі.
Горобців порозганяла у дворі.
Стріла півня – розбишаку, пісняра.
І чкурнула, дременула із двора.

Вірш В. Коломійця „Дощик”:

Ми кликали в понеділок: - Лийсь, дощику, на барвінок! -

А його нема.

Ми кликали у вівторок: - Лийсь, дощику, на явірок! –

А його нема.

Ми кликали у середу: - Лийсь, дощику, на березу! -

А його нема.

Ми кликали у четвер: - Лийсь, дощику, на чабер! -

А його нема.

Ми кликали у п’ятницю: - Лийсь, дощику, на м’ятицю! -

А його нема.

Ми кликали у суботу: - Лийсь, дощику, на салату! -

А його нема...

А покликали в неділю - цілий цебрик дощик вилляв: на барвінок, на явірок, на березу, на чабер, на м’ятицю, на салату, на голівоньку чубату –
Буде зелено тепер!

Народна хороводна гра „Ходить гарбуз по городу”.

Діти вибирають собі назву городини (диня, огірок, буряк, бараболя, морква), кожна група має відповідний малюнок, а дитина, вибрана лічилкою стає за гарбуз. Діти сідають навколо майданчика. Майданчик – город. На слова виховательки: Ходить гарбуз по городу питається свого роду... гарбуз зупиняється по середині городу і каже:

А чи живі, чи здорові всі родичі гарбузові?

Вихователька звертається до дині і каже:

Обізвалась жовта диня, гарбузова господиня:

(Дині виходять на середину кола до гарбуза).

Дині: Іще живі, ще здорові всі родичі гарбузові.

Вихователька: обізвились буряки, гарбузові свояки:

Буряки: Іще живі, ще здорові, всі родичі гарбузові.

(Виходять до гарбуза.)

Вихователька: Обізвалась бараболя, а за нею і квасоля.

Бараболя і квасоля: Іще живі, ще здорові, всі родичі гарбузові.

(Проказавши слова, виходять до гарбуза.)

Вихователька: Обізвалась морковиця, гарбузова сестриця:

Морковиця: Іще живі, ще здорові, Всі родичі гарбузові.

(Виходить до гарбуза.)

Вихователька: Обізвався старий біб: я піддержав увесь рід.

(Виходять боби.)

Всі діти утворюють коло, гарбуз – усередині. Звужуючи коло, всі співають:

Ой ти гарбуз, ти перистий,

Із чим тебе будем їсти?

Розширюючи коло співають:

Миску пшона, шматок сала –

Ось до тебе приправа.