

Міністерство освіти і науки України
Чернівецький національний університет
імені Юрія Федьковича

Факультет педагогіки, психології та соціальної роботи

Кафедра педагогіки та психології дошкільної освіти

Переказ як засіб формування монологічної компетентності в старших дошкільників

Дипломна робота

Рівень вищої освіти – другий (магістерський)

Виконала:

студентка 6 курсу 617 групи

спеціальності 012 «Дошкільна освіта»

Орловська М.І

Керівник: кандидат педагогічних наук,

доц. Перепелюк І.Р.

До захисту допущено:

Протокол засідання кафедри № 4

Від 3 листопада 2021 р.

Зав.кафедри проф.Олійник М.І.

АНОТАЦІЯ

Орловська М. І. **Переказ як засіб формування монологічної компетентності в старших дошкільників** – Магістерська робота.

Оволодіння монологічним мовленням є необхідним ступенем розвитку мовлення дошкільників, оскільки саме при побудові монологу найбільшою мірою виявляються їх мовленнєві вміння. Монологічне мовлення вважається більш складною формою зв'язного мовлення, у порівнянні з діалогічним, воно демонструє всі мовленнєві досягнення дітей і є необхідною умовою успішного навчання дитини в школі.

Враховуючи вищезазначене варто сказати, що зміст монологічної компетенції полягає в наступному: дитина дошкільного віку володіє навичками розгорнутого, послідовного, логічного, зв'язного мовлення; складає різного типу розповіді, імпровізує, розмірковує про предмети, явища, події, друзів; доходить елементарних узагальнень, висновків; висловлює зв'язні «самостійні оцінні судження стосовно різних явищ, подій, поведінки людей, героїв художніх творів; виявляє словесну творчість у різних видах мовленнєвої діяльності» [4, с. 19].

Мета дослідження – теоретично обґрунтувати та експериментально перевірити методи, прийоми і засоби формування монологічної компетентності у дітей старшого дошкільного віку в процесі навчання переказу.

Об'єкт дослідження: формування монологічної компетентності у дітей старшого дошкільного віку.

Предмет дослідження: методи, прийоми і засоби формування монологічної компетентності у дітей старшого дошкільного віку в процесі навчання переказу.

Відповідно до мети і гіпотези дослідження визначено такі **завдання дослідження:**

1. Проаналізувати теоретико-методичні основи формування монологічної компетентності у дітей старшого дошкільного віку.

2. Дослідити особливості формування монологічної компетентності у дітей старшого дошкільного віку.

3. Виділити критерії, показники та діагностувати рівні сформованості монологічної компетентності у дітей старшого дошкільного віку.

4. Визначити та апробувати ефективні методи і прийоми формування монологічної компетентності у дітей старшого дошкільного віку в процесі навчання переказу.

Методологія дослідження: положення про закономірності засвоєння мови в єдності з різними аспектами психічного розвитку Л. Виготського, П. Гальперіна, О. Леонтьєва, А. Лурії, С. Рубінштейна та інших; про можливості формування системи мови Л. Бондарко, О. Гвоздьева, Н. Жукової та інших; психолого-педагогічні концепції розвитку мовлення дітей (Л. Венгер, Л. Виготський, В. Яшина, О. Ушакова і ін.), лінгвістичне вчення про мову як знакову систему (Б. Головін, В. Гумбольдт, А. Потебня) та ін.

Практичне значення дослідження: представлено комплекс методик, що дозволяють провести діагностику сформованості монологічної компетентності у дітей старшого дошкільного віку; впроваджено та експериментально перевірено форми, методи і прийоми формування монологічної компетентності у дітей старшого дошкільного віку. Результати дослідження можуть бути використані вихователями, батьками з метою формування монологічної компетентності у дітей в ЗДО та сім'ї.

Ключові слова: дошкільний вік, монологічна компетентність, навчання переказу, метод проектів.

ЗМІСТ

ВСТУП

РОЗДІЛ I. Концептуальні підходи до проблеми формування монологічної компетентності у дітей старшого дошкільного віку	9
1.1. Формування монологічної компетентності у дітей дошкільного віку як наукова проблема	
1.2. Особливості розвитку та методика формування монологічної компетентності у старшому дошкільному віці	21
1.3. Методи, прийоми і засоби навчання переказу у старшому дошкільному віці	30
Висновки до першого розділу	
РОЗДІЛ II. ФОРМУВАННЯ МОНОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ ЗАСОБАМИ ПЕРЕКАЗУ...	44
2.1. Діагностика рівня сформованості монологічної компетентності у дітей старшого дошкільного віку	
2.2. Методичний супровід організації переказу як засобу формування монологічної компетентності у старшому дошкільному віці	
2.3. Результати експериментальної перевірки роботи з формування монологічної компетентності у старшій групі ЗДО	77
Висновки до другого розділу	
ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ	85
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТІ ЛІТЕРАТУРИ	89
ДОДАТКИ	95

ВСТУП

Актуальність дослідження. Спілкування є важливою умовою функціонування і розвитку людського суспільства. Воно виконує не тільки функцію передачі інформації, але і комунікативну функцію. Ефективність вирішення багатьох завдань виховання і розвитку дітей залежить від сформованості їх комунікативних якостей та комунікативних умінь. Тому оволодіння навичками конструктивного та ефективного спілкування є найважливішим аспектом розвитку і становлення особистості в суспільстві. Сучасні діти, на жаль, не підготовлені до такого спілкування: вони не вміють висловити свою думку, відчувають труднощі при формулюванні своїх ідей, їм часто важко переказати події, не кажучи вже про комунікацію в повному смислі цього слова. Забезпечення повноцінної комунікації дітей між собою, між собою та дорослими залежить від рівня сформованості у них мовленнєвої компетентності, складовою якої є монологічна компетентність, про що йдеться у Базовому компоненті дошкільної освіти в Україні.

Оволодіння монологічним мовленням є необхідним ступенем розвитку мовлення дошкільників, оскільки саме при побудові монологу найбільшою мірою виявляються їх мовленнєві вміння. Монологічне мовлення вважається більш складною формою зв'язного мовлення, у порівнянні з діалогічним, воно демонструє всі мовленнєві досягнення дітей і є необхідною умовою успішного навчання дитини в школі. Навіть незначні мовленнєві порушення можуть в подальшому позначитися на навчанні дитини в школі, наприклад, при освоєнні процесів письма і читання. Тому саме в дошкільному віці необхідно усувати навіть найдрібніші мовленнєві недоліки, поки вони не перейшли в складне мовленнєве порушення.

Переказ тексту має важливе значення в процесі розвитку дитини і часто застосовується в дошкільних установах, представляючи один з основних видів монологічного мовлення, якому вчать дітей з метою підготовки до школи. Переказ – це осмислене відтворення літературного тексту в усному мовленні; діяльність, в якій активно задіяні всі найважливіші психічні процеси:

мислення, пам'ять і уява. Переказ художніх творів позитивно впливає на розвиток інтонації та виразності мовлення дошкільників і на розвиток їх зв'язного мовлення. Діти наслідують приклад тексту письменника, копіюють його манеру оповідання. Більшість текстів для переказу містять образні описи, що викликають великий інтерес у дошкільників, розвивають вміння описувати різноманітні явища, події та предмети, вдосконалюють інші аспекти мови.

Наразі в теорії і практиці дошкільної освіти спостерігається суперечлива картина стану навчання старших дошкільників зв'язному мовленню. З одного боку, в окремих закладах дошкільної освіти зменшуються можливості дітей дошкільного віку в оволодінні рідною мовою, розвиток зв'язного мовлення обмежується лише рамками переказу відомих дітям казок та оповідань, описом деяких предметів, з іншого – невиправдано переносяться зміст, форми і методи навчання зв'язному монологічному мовленню у середній і старшій групах. Отже, протиріччя, які виникли між потребами дошкільної педагогічної практики в удосконаленні методики розвитку монологічної компетентності дітей дошкільного віку і недостатньою увагою до цієї проблеми є очевидними.

Актуальність проблеми формування монологічної компетентності дітьми дошкільного віку відбивається в численних психолого-педагогічних, лінгвістичних дослідженнях. Сформовані до теперішнього часу психологічні підходи до даної проблеми ґрунтуються на розгляді в різних аспектах онтогенезу розвитку зв'язного мовлення: взаємозв'язок мови і мислення (Ш. Бутон, К. Бюлер, Л. Виготський, А. Валлон, М. Доналдсон, Ж. Піаже, С. Рубінштейн), механізми зародження мовного висловлювання (Н.Жинкін, О. Леонт'єв, О. Лурія), мова як засіб спілкування (І. Зимня, О. Леонт'єв, М. Лісіна). Психолінгвістичні дослідження розкривають закономірності засвоєння дітьми лексичного розмаїття рідної мови, норм і правил побудови синтаксичних конструкцій (М. Бахтін, А. Богуш, О. Гвоздєв, Н. Лепська, Л. Щерба, Л. Якубинський). Основоположними в контексті нашого дослідження є положення щодо визначення показників розвитку

монологічного мовлення: його основних ознаках (О. Леонтьєв) і структурних компонентів (О. Лурія).

Сьогодні педагоги відзначають проблеми, пов'язані з розвитком зв'язного мовлення. Практика роботи з дітьми показує, що зв'язне мовлення дітей дошкільного віку сформовано недостатньо. Розповіді і перекази дітей навіть на близькі їм теми нерідко відрізняються недостатньою змістовністю, непослідовністю. Діти не завжди адекватно можуть висловити свої думки, почуття, що є перешкодою для встановлення повноцінного контакту між дорослим і дитиною, між дитиною та іншими дітьми.

Недостатня наукова розробка означеної нами проблеми зумовили вибір теми нашого дослідження **«Переказ як засіб формування монологічної компетентності в старших дошкільників»**.

Об'єкт дослідження: формування монологічної компетентності у дітей старшого дошкільного віку.

Предмет дослідження: методи, прийоми і засоби формування монологічної компетентності у дітей старшого дошкільного віку в процесі навчання переказу.

Мета дослідження – теоретично обґрунтувати та експериментально перевірити методи, прийоми і засоби формування монологічної компетентності у дітей старшого дошкільного віку в процесі навчання переказу.

Відповідно до мети і гіпотези дослідження визначено такі **завдання дослідження:**

1. Проаналізувати теоретико-методичні основи формування монологічної компетентності у дітей старшого дошкільного віку.
2. Дослідити особливості формування монологічної компетентності у дітей старшого дошкільного віку.
3. Виділити критерії, показники та діагностувати рівні сформованості монологічної компетентності у дітей старшого дошкільного віку.

4. Визначити та апробувати ефективні методи і прийоми формування монологічної компетентності у дітей старшого дошкільного віку в процесі навчання переказу.

Методологія дослідження: положення про закономірності засвоєння мови в єдності з різними аспектами психічного розвитку Л. Виготського, П. Гальперіна, О. Леонтьєва, А. Лурії, С. Рубінштейна та інших; про можливість формування системи мови Л. Бондарко, О. Гвоздьова, Н. Жукової та інших; психолого-педагогічні концепції розвитку мовлення дітей (Л. Венгер, Л. Виготський, В. Яшина, О. Ушакова і ін.), лінгвістичне вчення про мову як знакову систему (Б. Головін, В. Гумбольдт, А. Потебня) та ін.

Наукова новизна і теоретичне значення дослідження: визначено основні завдання та етапи роботи з формування монологічної компетентності у дітей старшого дошкільного віку в процесі навчання переказу; обґрунтовано критерії, показники та охарактеризовано рівні сформованості монологічної компетентності у дітей старшого дошкільного віку; запропоновано комплекс форм, методів і прийомів навчання, що забезпечують формування монологічної компетентності у дітей старшого дошкільного віку; уточнено сутність базових понять дослідження «компетентність», «монологічна компетентність».

Практичне значення дослідження: представлено комплекс методик, що дозволяють провести діагностику сформованості монологічної компетентності у дітей старшого дошкільного віку; впроваджено та експериментально перевірено форми, методи і прийоми формування монологічної компетентності у дітей старшого дошкільного віку. Результати дослідження можуть бути використані вихователями, батьками з метою формування монологічної компетентності у дітей в ЗДО та сім'ї.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Магістерське дослідження виконано в межах науково-дослідної теми кафедри педагогіки та психології дошкільної освіти Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича «Тенденції розвитку

сучасної дошкільної освіти: імплементація Європейського досвіду у вітчизняну педагогічну практику» (номер державної реєстрації 0116U006150).

Тему магістерської роботи затверджено на засіданні кафедри педагогіки та психології дошкільної освіти Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича (Протокол № 1 від 24 вересня 2020 року).

База дослідження: заклад дошкільної освіти № 38 м. Чернівці.

Структура роботи: робота складається зі вступу, двох розділів, висновків до кожного розділу, загальних висновків, списку використаних джерел і літератури, додатків.

РОЗДІЛ I. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ МОНОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

1.1. Формування монологічної компетентності у дітей дошкільного віку як наукова проблема

У роботах Л. Виготського, М. Алексєєвої, С. Рубінштейна, Ф. Сохіна відзначається, що загальний розвиток особистості дошкільника багато в чому обумовлений рівнем розвитку його мовлення. Оволодіння рідною мовою – одне з найважливіших новоутворень дошкільного дитинства.

Останнім часом все більш популярним стає компетентнісний підхід у розвитку і вихованні дошкільників. Проблемі формування ключових компетентностей в дошкільному віці присвятили свої роботи А. Богуш, Н. Гавриш, І. Зимня, О. Князева, К. Крутій, Л. Парамонова та ін. В межах компетентнісного підходу, формування особистості розуміється як процес непростий і багатоступінчастий, який залежить від педагогічного впливу, взаємин у сім'ї, психологічного супроводу, формування норм соціальної поведінки особистості відповідно до норм суспільства.

Незважаючи на широке використання понять «компетентність» і «компетенція» в науковій літературі, специфіка даних понять змістовно точно не визначена, тому питання про розмежування названих термінів все ще залишається актуальним. У словнику Т. Єфремової поняття «компетентний» має кілька значень: 1) володіння ґрунтовними знаннями; той, хто володіє інформацією в будь-якій області; заснований на знанні справи, досвіді; 2) володіє компетенцією [24]. В словнику С. Ожегова поняття «компетентний» означає «той, хто знає, обізнаний, авторитетний в якій-небудь області». Компетенція – це коло питань, явищ, в яких дана особа володіє авторитетністю, пізнанням, досвідом [24].

У роботах деяких дослідників (Н. Гальскова, З. Кличнікова, Н. Коряковцева) терміни «компетентність» і «компетенція» використовуються як взаємозамінні, тотожні, відмінності між ними не

виділяються. У ряді інших робіт поняття «компетентність» визначається як інтелектуально і особистісно обумовлена здатність людини до практичної діяльності, а «компетенція» – як змістовний компонент такої можливості у вигляді знань, умінь, навичок (І. Зимня, М. Євдокимова та ін.). На думку І. Зимньої, компетенції – це певні внутрішні, потенційні, приховані психологічні новоутворення: знання, уявлення, алгоритми дій, систем цінностей і ставлень, які потім виявляються в компетентностях людини. Компетентність завжди є проявом компетенції [26].

А. Хуторської визначає компетенцію як наперед задану вимогу (норму) до освітньої підготовки особистості, а компетентність як її сформовану особистісну якість і мінімальний досвід по відношенню до певної діяльності. На думку вченого, компетентність – це володіння людиною відповідною компетенцією, що включає її особистісне ставлення до неї [70].

А. Щукін в своїх роботах розмежує поняття компетенція і компетентність, але при цьому звертає увагу на взаємозв'язок термінів і представляє їх таким чином: компетенція – це комплекс знань, навичок, умінь, придбаних в ході занять, що становить змістовний компонент навчання; компетентність – властивість особистості, що визначає її здатність до виконання діяльності на основі сформованої компетенції. Таким чином, знання, навички, вміння, якими діти повинні оволодіти, складають змістовну складову компетенції, а сформована при цьому здатність до їх застосування в різних ситуаціях спілкування – це компетентність в рамках придбаної компетенції. Отже, компетенція – це коло питань, в яких хто-небудь добре обізнаний, володіє пізнанням, досвідом. Компетентність – це властивість особистості, що базується на компетенції [30, с. 24].

Більш компактне формулювання дає М. Холодна, яка представляє компетентність як особливий тип організації предметно-специфічних знань, що дозволяє приймати ефективні рішення у відповідній області діяльності. При цьому підкреслюється критерій ефективності у вирішенні будь-якої проблеми або завдання, що лежить в основі компетентного підходу. Тому

можна сказати, що компетентність - це особливий тип організації знань, навичок, умінь і фундаментальних здібностей, які дозволяють особистості бути успішною в певному виді діяльності. Без наявності певних знань компетентності бути не може, компетентність передбачає інтеграцію знань, їх взаємопроникнення, високий рівень ерудиції, що дозволить задовольнити свої потреби в самореалізації і стати показниками комунікативної і соціальної підготовленості [33, с. 154].

Однією з провідних компетентностей особистості, в тому числі дитини дошкільного віку, вважається мовленнєва компетентність, яка багатьма дослідниками визнана базисною, оскільки є основою формування інших компетентностей. Л. Виготський вважав, що первісною функцією мови є комунікативна функція. Мовленнєву діяльність він розглядав в першу чергу як засіб соціального спілкування, засіб висловлювання своїх думок і розуміння думок оточуючих, можливість соціального становлення людини і всіх її пізнавальних сил [15].

Розвиток мовлення у дошкільному віці повинен включати такі складові: формування мовленнєвої компетентності (володіння функціональними особливостями мови: звуковимова, словник, граматики тощо) та комунікативної компетентності (здатність ефективно використовувати всі вербальні та невербальні засоби для здійснення успішної комунікації в різних сферах спілкування). Мовленнєва компетентність є сполучною ланкою між мовою, як системою знаків і символів, та успішною комунікацією [42, с. 156].

На думку дослідників, мовленнєва компетентність передбачає сформованість таких складових: оволодіння мовленнєвими нормами, включаючи орфографічні та пунктуаційні [3, с.32]; наявність лінгвістичних (мовознавчих) знань людини, сукупності правил аналізу і синтезу одиниць мови, що дозволяють користуватися системою мови для цілей комунікації [47, с. 37].

Л. Кириліна характеризує мовленнєву компетентність як комплекс знань, умінь, навичок, необхідних для формування власних програм

мовленнєвої поведінки, адекватних цілям, сферам, ситуаціям спілкування, що включає в себе: усвідомлення норм лінгвістики (стилю, типів мови, будови опису, міркування, сюжетної розповіді, способів зв'язку слів і речень в тексті); вміння аналізу тексту; комунікативні вміння – вміння мовленнєвого спілкування стосовно різних сфер і ситуацій спілкування з урахуванням адресата і стилю [32, с. 84].

На думку Т. Шмельової, мовленнєва компетентність також вказує на рівень володіння основними вміннями всіх видів мовленнєвої діяльності в життєво важливих для конкретного віку сферах і жанрах спілкування.

Ми підтримуємо визначення, запропоноване М. Манаєнковою, Н. Романовою та А. Філіповою, які під мовленнєвою компетентністю розуміють «вільне практичне володіння мовою, вміння правильно, швидко і динамічно конструювати діалог і монолог, добре розуміти почутий і прочитаний текст у різних функціональних стилях». Рівень мовленнєвої компетентності залежить від широкої мовленнєвої практики спілкування, великого об'єму читання літератури різних жанрів і обумовлює рівень комунікативної компетентності [57, с. 174.].

Мовленнєва компетентність суб'єкта являє собою комплексне явище, що визначає мовленнєву поведінку і засновано на комплексі здібностей:

- а) «чути» інтенції співрозмовника;
- б) усвідомлювати доцільність комунікативних цілей;
- в) вміти програмувати конструктивну стратегію комунікації;
- г) керувати комунікацією в рамках дискусії (не полеміки) [43, с. 29].

Мовленнєва компетентність виконує певні функції. Слідом за А. Ксенофонтовою ми виділяємо наступні функції мовленнєвої компетентності: пізнавальна, інформативна, комунікативна, стимулююча. При цьому ми усвідомлюємо, що в реальному процесі спілкування всі функції взаємопов'язані і можуть переходити одна в іншу.

Пізнавальна функція мовленнєвої компетентності тісно пов'язана з роллю мови в розвитку вищих психічних функцій людини, особливо з

мисленням, тому що мова – це засіб мислення з одного боку, і продукт розумової діяльності – з іншого. Інформативна функція мовленнєвої компетентності пов'язана з передачею і засвоєнням інформації (отриманням знань, оволодінням вміннями та навичками) в освітньому процесі і створенням сприятливого середовища для успішності педагогічного процесу. Інформаційна функція полягає в тому, щоб отримана дітьми інформація стала особистісно значущою. Цінність інформації зростає в залежності від її затребуваності в конкретних життєвих ситуаціях і обставинах.

Комунікативна функція мовленнєвої компетентності полягає в умінні адекватно ситуації вибрати мовленнєві засоби. Стимулююча (мотиваційна) функція мовленнєвої компетентності визначає спрямованість особистості мовця, тобто сукупність потреб і мотивів особистості, що визначають напрям її поведінки.

Структурні компоненти досліджуваного нами явища можуть бути виявлені на основі узагальнення зусиль дослідників трьох основних підходів до визначення компетентності. Структуру мовленнєвої компетентності можна уявити як суму наступних компонентів: мотиваційно-цільового, пов'язаного з соціально-практичною спрямованістю діяльності (професіографічний підхід); змістовного, що характеризується наявністю знань і умінь, орієнтованих на дискурс певної діяльності (компетентнісний підхід); особистісного, що визначається потенціалом професійно значущих психологічних якостей суб'єкта (акмеологічний підхід) [43, с. 29]

Мовленнєва компетенція включає в себе володіння способами формування і формулювання думок за допомогою мови, а також уміння користуватися цими способами в процесі спілкування [1, с 15]. Мовленнєва компетентність включає такі складові: збільшення словникового запасу та обсягу висловлювання, розвиток правильної звуковимови, зв'язного мовлення, розуміння зверненої мови.

О. Смирнова мовленнєву компетентність визначає як «вміння дитини практично користуватися рідною мовою в конкретних ситуаціях спілкування,

використовуючи мовленнєві, немовленнєві (міміка, жести, рух) і інтонаційні засоби виразності мовлення в їх сукупності» [58, с. 5] Мовленнєва компетентність дитини передбачає сформованість фонетичної, лексичної, граматичної діалогічної, монологічної компетентностей. Отже, монологічна компетентність є складовою мовленнєвої компетентності особистості.

У Базовому компоненті дошкільної освіти в Україні вказується на необхідність оволодіння дитиною дошкільного віку монологічною компетенцією, яка забезпечує оволодіння зв'язним мовленням. Проте, необхідно відзначити, що це поняття ще не знайшло свого відображення у науковій літературі.

Монологічна компетентність у працях П. Гасанової і Т. Буйських пов'язується зі сформованістю таких умінь:

- чітко формулювати думки з проблеми;
- критично оцінювати отриману інформацію;
- використовувати різні структурно-семантичні схеми для передачі одного і того ж змісту;
- створювати точне повідомлення на будь-яку тему, використовуючи різні моделі організації тексту;
- складати зв'язний текст, спираючись на один або кілька усних або письмових джерел;
- будувати зв'язне висловлювання відповідно до запропонованої теми і комунікативних завдань;
- висловлювати власне ставлення до фактів, подій, викладених в тексті;
- створювати монолог, який містить аргументацію з оцінкою і висновки;
- будувати монолог творчого характеру, що має різні варіанти рішень;
- створювати монолог, що враховує ситуацію спілкування і соціально-вікові особливості адресата [16].

У Базовому компоненті дошкільної освіти (Державний стандарт дошкільної освіти) новій редакції зазначається про те, що розвиток монологічного мовлення дитини старшого дошкільного віку характеризується вмінням:

- складати різні види розповідей: описові, сюжетні, творчі (розповіді-повідомлення, роздуми, пояснення, етюди);
- переказувати художні тексти;
- складати розповіді як за планом вихователя, так і самостійно;
- розповідати про події із власного життя, за змістом картини, художніх творів, на запропоновану тему, за ігровою та уявлюваною ситуаціями, за результатами спостережень та власної діяльності;
- самостійно розповідати знайомі казки, вміти пояснити хід наступної гри, майбутній сюжет малюнка, аплікації, виробу;
- планувати, пояснювати і регулювати свої дії [4, с. 18].

Враховуючи вищезазначене варто сказати, що зміст монологічної компетенції полягає в наступному: дитина дошкільного віку володіє навичками розгорнутого, послідовного, логічного, зв'язного мовлення; складає різного типу розповіді, імпровізує, розмірковує про предмети, явища, події, друзів; доходить елементарних узагальнень, висновків; висловлює зв'язні «самостійні оцінні судження стосовно різних явищ, подій, поведінки людей, героїв художніх творів; виявляє словесну творчість у різних видах мовленнєвої діяльності» [4, с. 19].

У нашому дослідженні під *монологічною компетентністю дитини старшого дошкільного віку* ми будемо розуміти здатність будувати розгорнуте зв'язне висловлювання, складати розповіді різного типу, переказувати художні тексти, що базується на сформованих мовленнєвих вміннях і забезпечує успішність комунікативної діяльності.

В програмі розвитку дитини дошкільного віку «Українське дошкілля» виділяють такі показники монологічної компетентності старшого дошкільника:

- складає описові розповіді різного типу: сюжетно-описові, сюжетні за картинками, з власного досвіду, за зразком та планом вихователя;
- передає зміст знайомої казки, вистави, мультфільму;
- розповідає про події, свідком яких вона була, складає казки, загадки, розповіді про смішні випадки;
- складає творчі розповіді: продовжує розповідь, яку розпочав вихователь, за опорними словами, за сюжетно-ігровою ситуацією, розповідь-міркування, розповідь-пояснення;
- складає розповіді-етюди, розповіді-мініатюри;
- переказує знайомі художні тексти різної складності й композиції за планом вихователя та за частинами;
- поділяє сюжетну картину на логічно завершені частини, придумує назву до частин; об'єднує кілька сюжетів в єдину розповідь (розповіді за серією картин, ілюстрацій, порівняльні розповіді) [52, с. 48-49].

Монологічна компетентність, як зазначається в методиці навчання рідної мови, передбачає оволодіння монологічним мовленням. Більш детально охарактеризуємо його сутність.

Монологом вважається мовлення однієї людини, яке не передбачає миттєвого, безпосереднього відгуку слухачів, проте орієнтоване на сприймання його іншими людьми [9, с. 64]. У психологічному і лінгвістичному відношенні монологічне мовлення є більш складною формою усного мовлення, яка вважається розгорнітішою, потребує значної напруженості пам'яті та уваги до форми й змісту мови. Також монологічне мовлення опирається на мислення, що є логічно послідовнішим, ніж у процесі діалогу. З метою розуміння суті монологу слухачам, у ньому повинні використовуватися повні і поширені речення, а також чіткі формулювання.

Окрім того, монолог вимагає ретельної попередньої підготовки, суттєвого зусилля волі, логічних вмінь та композиційних форм. На відміну від діалогу, монолог не підтримується ситуацією або запитаннями; він, як

правило, адресований не одній людині, а багатьом, що в свою чергу спонукає доповідача скласти його дуже ретельно і зрозуміло для тих, хто слухатиме.

Якщо до діалогу людину спонукають внутрішні та зовнішні мотиви (ситуація спілкування, репліки співрозмовника), то до монологу людину спонукають передусім внутрішні мотиви (стан, настрої, бажання, наміри), і вона сама обирає, про що і за допомогою яких засобів говоритиме. Монолог як основний засіб логічно та послідовно організованого повідомлення є більш усвідомленим та довільним за діалог. Монологічне мовлення вибирає всі досягнення мовця в оволодінні рідною мовою, його звуковою формою, лексичним складом, граматичною будовою [16, с.19 - 20]. Через це О.Леонтьєв пише: «Зазвичай, той, хто говорить планує або програмує не лише кожне висловлювання, а й ... весь монолог як ціле» [39, с. 38].

Т.Вінокур підкреслює такі відмінності монологу від діалогу: в створенні монологу бере участь одна людина, монологічне висловлювання більш контекстне, воно відрізняється більшою зв'язністю і логічною послідовністю, крім того, воно протікає відносно довго за часом, тому його обсяг найчастіше перевершує обсяг діалогічної репліки. Монологічне висловлювання також відрізняється від діалогічного висловлювання (репліки) чіткою структурною побудовою. Будь-який монолог складається з трьох частин: початку (зачину, вступу); середини; кінця (завершення) висловлювання [13, с. 240.].

Структура монологу підпорядкована його темі, яка визначає цілісність і взаємозв'язок його частин (єдність теми, відповідність всіх мікротем головної думки мовця). Від початку (зачину) залежить зміст основної частини монологу, а кінець монологу підводить підсумок всьому сказаному. Цілісність монологу забезпечується його зв'язністю (зв'язком між словами в реченні, між реченнями, між частинами монологу).

До основних властивостей монологу відносяться:

- односторонній і безперервний характер висловлювання;
- спланованість (задана певна програма);

- довільність (вміння свідомо відбирати мовленнєві і немовленнєві засоби для найбільш точної передачі інформації);
- розгорнутість (повнота і чіткість);
- логічна послідовність викладу;
- обумовленість змісту орієнтацією на конкретного слухача;
- обмежене вживання невербальних засобів передачі інформації (міміка і жести) [14, с. 4].

С.Рубінштейн та О. Леонтьєв до основних властивостей монологічного мовлення відносять: можливість монологу забезпечується однією людиною; розгорнутість висловлювання, закінченість, логічна завершеність; довільність, безперервність висловлювання (літературна лексика).

О.Соловйова виділяє такі характеристики монологічного мовлення: цілеспрямованість (у мовця завжди є мета - вирішити певне мовленнєве завдання, спрямоване на співрозмовника); логічність (послідовність викладу інформації, тобто всі факти, думки пов'язані єдиним смислом); безперервність (відсутність непотрібних пауз, осмислене і правильне поєднання слів у висловлюваннях); самостійність (відмова від будь-яких опор - схем, ілюстрацій) [59, с.42].

Як відомо, монологічне мовлення виконує комунікативні функції:

- інформативна (повідомлення нової інформації у вигляді знань про предмети і явища навколишньої дійсності, опис подій);
- функція впливу (переконання кого-небудь у правильності тих або інших думок, поглядів, переконань, дій; спонукання до дії або запобігання дії);
- емоційно-оцінна [55, с. 42].

Метою навчання монологічному мовленню є формування мовленнєвих монологічних умінь:

- 1) вміння переказувати різні тексти;
- 2) складати розповідь;
- 3) вміння розкрити задану тему логічно і послідовно.

У старшому дошкільному віці діти продовжують опановувати такі види монологічного мовлення як переказ і розповідь. З попередніх груп удосконалюються уміння складати розповідь-опис, розповідь-повідомлення (сюжетна розповідь) та розповідь-міркування.

Опис - це тип тексту, який передбачає повідомлення про предмети, події, факти, що містить більш-менш повну інформацію про їх деталі і подробиці. Чітке і конкретне визначення опису дає О. Нечаєва: опис - це модель монологічного повідомлення у вигляді перерахування одночасних або постійних ознак предмета в широкому розумінні, що має для цього певну мовленнєву структуру. В описі можна виділити тимчасові і постійні ознаки. Тимчасові ознаки - ознаки, які спостерігаються в даний момент, в тому числі в останній момент. Постійні ознаки - це такі ознаки, які вказують на те, що є властивістю того чи іншого предмету або явища (наприклад, дерева, тварини). Постійні ознаки характеризують зовнішні риси (наприклад, форму, колір, зовнішність) і внутрішні його якості (захоплення людини, поведки тварин).

Опису притаманні такі основні риси:

- статичність (єдиний часовий план);
- констатація (затверджується наявність або відсутність будь-яких ознак предмета);
- перелічувальна структура однорідних компонентів;
- інтонація перерахування;
- наявність об'єкта опису (картини природи, будь-яка обстановка або людина, тварина, невизначений предмет) [59, с. 102].

Структура опису відповідає його функціям. Його композиційна схема (структура) включає:

- загальну характеристику об'єкта, що передає враження від об'єкта або його основні ознаки;
- послідовне перерахування окремих ознак;
- оціночне судження, висновок.

Повідомлення - це такий вид монологічного мовлення, в якому повідомляється про події, явища, які перебувають у відносинах послідовності без всякої наочної опори [60, с. 78]. В роботі О. Нечаєвої, розповідь-повідомлення визначається як тип монологу, в якому дається інформація про події, що розвиваються або стани предметів або явищ. Розповіді притаманні такі характерні особливості:

- динамічність (дійсність сприймається в процесі зміни і розвитку);
- послідовність подій;
- інтонація оповідання;
- наявність композиційної структури (вступ, основна частина, висновок).

Структура розповіді-повідомлення така:

- експозиція;
- зав'язка, або початок дії;
- послідовний розвиток подій;
- кульмінація (момент найвищого емоційного напруження у викладі подій);
- розв'язка (завершальна дія).

Міркування - особливий вид монологічного мовлення, в якому відбивається причинно - наслідковий зв'язок різних фактів і явищ. В інших літературних джерелах міркування визначається як особливий тип мовлення, який спирається в логічному плані на умовисновки і має свою структурно-мовленнєву характеристику. Міркування є найбільш складним типом монологу для дошкільнят, тому що для того, щоб побудувати міркування, необхідно сформоване логічне мислення, яке з'являється до закінчення дошкільного віку. У побудові міркування виділяються три частини:

- теза (твердження або заперечення чого-небудь);
- підтвердження, доказ тези шляхом аргументації;
- висновок [7].

Крім зазначених вище у дітей старшого дошкільного віку з'являються такі види розповідей на основі сприймання наочності: сюжетна розповідь за серією картин, розповідь-опис за змістом пейзажної картини.

У старшій групі з'являються такі види розповідей по пам'яті: колективне складання розповіді з досвіду (складання листа), складання розповіді-опису предмета (картинки, іграшки) по пам'яті. Також удосконалюються творчі розповіді дошкільників на основі уяви: за поданим початком (закінченням), за опорними словами, казкова історія за поданим планом, на запропоновану вихователем тему, складання сценарію на основі короткого літературного тексту [7, с. 352].

Отже, монологічна компетентність - здатність будувати розгорнуте зв'язне висловлювання, складати розповіді різного типу, переказувати художні тексти, що базується на сформованих мовленнєвих уміннях і забезпечує успішність комунікативної діяльності. Монологічна компетентність пов'язана з оволодінням монологічним мовленням. У старшому дошкільному віці діти продовжують опановувати такі види монологічного мовлення як переказ і розповідь (розповідь-опис, розповідь-повідомлення та розповідь-міркування).

1.2. Особливості розвитку та методика формування монологічної компетентності у старшому дошкільному віці

Високий рівень монологічної компетентності дітей старшого дошкільного віку визначається наступними вміннями:

- користування, в залежності від контексту, короткою або розгорнутою формою висловлювання,
- активне користування різними способами зв'язку слів всередині речення, між реченнями і частинами висловлювання, дотримуючись при цьому його структури (початок, середина, кінець);
- вміння самостійно складати різні типи текстів (опис, розповідь, міркування, контаміновані тексти), дотримуючись при цьому логіки викладу,

використовуючи художні засоби виразності, підбираючи для доказу вагомі аргументи і точні визначення;

- вміння самостійно переказувати і складати казки, невеликі оповідання, небилиці, загадки.

Також, формування монологічної компетентності забезпечується і рядом загальних мовленнєвих умінь: розуміти і осмислювати задану тему; відбирати необхідний матеріал для розповідання; розташовувати матеріал в правильній послідовності; користуватися мовленнєвими засобами відповідно до літературних норм і конкретних завдань викладу; будувати свою розповідь, як в спеціальній, так і в довільній формі спілкування.

У науковій літературі виділяють такі фактори розвитку монологічної компетентності дошкільників: мовлення педагога і батьків; вибір ефективних методів і прийомів керівництва розвитком різних сторін мовлення дітей дошкільного віку; спеціальне облаштування середовища кожної вікової групи; особистісно-орієнтований та діяльнісний підходи до виховання дитини [8, с. 118].

Мовлення у дитини виникає через необхідність висловити її особисту думку, а висловлювання породжуються окремими спонуканнями – мотивами. Наявність мотивації означає те, що у дитини є не тільки враження і думки, які вона може висловити, але і те, що їй хочеться поділитися ними [21, с. 56].

Як зазначає Єлизавета Тихєєва, мовлення старшого дошкільника розвивається в єдності з формуванням її мислення. На думку вченої: «Перш за все, треба піклуватися про те, щоб усіма способами за підтримки слова сприяти формуванню у свідомості дітей багатого внутрішнього змісту, сприяти точному мисленню, виникненню і зміцненню значних по цінності думок, уявлень і творчої здатності комбінувати їх. При відсутності всього цього мовлення втрачає свою цінність і значення» [56, с. 223].

Вчені стверджують, що розвиток мовлення у дітей старшого дошкільного віку відбувається під керівництвом батьків або педагога. Однак, ефективність педагогічного впливу, при цьому, залежить від активності

дитини в умовах мовленнєвої діяльності, від ступеня освоєння нею позиції суб'єкта цієї діяльності. Чим більше дитина залучена в цікаву для себе діяльність, тим кращим є результат. Вихователю важливо мотивувати дошкільників до вербальної діяльності, стимулювати мовленнєву активність як у процесі спеціально створеного навчання, так і в процесі повсякденного спілкування [22]. Таким чином, зв'язне мовлення дітей дошкільного віку потрібно розвивати поступово, паралельно з розвитком вищих психічних функцій, також важливо враховувати тип провідної діяльності.

У дошкільників з п'яти-шести років починає активно розвиватися зв'язне монологічне мовлення, адже до цього часу процес фонематичного розвитку мови завершується і діти в основному засвоюють морфологічний, граматичний і синтаксичний лад рідної мови [17, с. 223]. За формою, висловлювання дошкільника, певною мірою, починають нагадувати коротку розповідь. В активному словнику дитини з'являються слова, які є складними за лексичними і фонетичними характеристиками. Також вони оперують висловлюваннями із фраз, що вимагають узгодження великої групи слів [23].

У дітей старшого дошкільного віку відчутно знижується притаманна для молодших дошкільників ситуативність мовлення. Але повноцінне оволодіння дітьми навичками зв'язного мовлення можливо тільки в умовах цілеспрямованого навчання. Необхідними умовами успішного оволодіння дітьми мовою є: формування спеціальних мотивів, потреби у вживанні монологічних висловлювань; сформованість різних видів контролю та самоконтролю; засвоєння відповідних синтаксичних засобів побудови розгорнутого повідомлення.

Відомий психолог Л. Виготський зазначав, що оволодіння зв'язним мовленням, побудовою розгорнутих зв'язних висловлювань стає можливим з виникненням регульовальної і планувальної функцій мови [15]. Дослідження низки авторів (Л. Голубева, Н. Орланова, І. Слита) довели, що діти старшого дошкільного віку здатні опановувати навички планування монологічних висловлювань.

Для того, щоб сформувати уміння побудови зв'язних розгорнутих висловлювань у дітей, необхідно застосувати всі їхні мовленнєві і пізнавальні можливості, сформованість словникового запасу і граматичної правильності мовлення. Низка вчених (О. Зикеев, К. Комаров, Л. Федоренко та ін.) вказують на важливість роботи над реченнями різної структури з метою розвитку зв'язного монологічного мовлення. «Щоб діти могли розуміти монологічне мовлення і тим більше оволодіти ним для передачі своїх повідомлень, треба, щоб вони оволоділи відповідними синтаксичними конструкціями» – зазначає Л. Федоренко [44, с. 78].

У період розвитку самостійної практичної діяльності у дошкільників виникає потреба у формулюванні свого власного задуму, в міркуванні з приводу способу виконання практичних дій. В дитини виникає потреба у зв'язному контекстному мовленні. Перехід до цієї форми мовлення визначається, перш за все, засвоєнням граматичних форм розгорнутих висловлювань [65, с. 92]. Одночасно відбувається і подальше ускладнення монологічного мовлення в таких напрямках: ускладнення змісту, збільшення мовленнєвих можливостей дитини, зростання активності і ступеня участі в процесі живого мовленнєвого спілкування.

Розглянемо особливості сформованості різних видів розповідей у старших дошкільників.

Особливості розповіді-опису старших дошкільників.

У повсякденному житті, на думку В. Гербової, А. Зрожевської, у дитини-дошкільника рідко виникають природні потреби в реалізації описової функції мови, тому такі ситуації слід спеціально створювати не тільки для того, щоб дитина опанувала описовим мовленням, а й для активізації її словника. У дітей 4-6 років тільки починають з'являтися вміння визначати об'єкт опису; вікова динаміка розвитку даного вміння незначна, це свідчить про недостатність стихійного мовленнєвого досвіду дітей для оволодіння даним умінням (Т. Грізік) [18, с. 14].

Часто у дошкільному віці діти можуть скласти опис, не назвавши його об'єкт. Наприклад: «У неї голівка ... І ще руда шубка... А тут... хвостик. І ще вушка інші. Вона красива». У дошкільнят 4-6 років практично сформовані вміння дотримуватися статичності опису (Т.Грізік), вони інтуїтивно використовують дієслова одного часу, ця риса опису присутня практично у всіх висловлюваннях дітей.

На думку дослідників (В. Гербова, Т. Грізік, А. Зрожевська, Т. Ткаченко), найбільш складним для дошкільнят при побудові опису є дотримання послідовності. Описи дітей частіше непослідовні, одна думка вклинюється в іншу, певний порядок перерахування ознак порушений. Наприклад, описуючи ляльку, дитина старшої групи може почати опис з голови, а потім відзначити особливості взуття ляльки і знову повернутися до голови: «Це лялька. Вона тут з косичками і з кульками. Вона в туфлях зелених. А платячко у неї червоне. Волосся трохи коричневе ... світло-коричневе» (приклад з дослідження Т.Грізік).

Часто діти не знають, як почати та як закінчити опис. Більшість описів дітей п'ятого та шостого року життя не мають завершального речення, як завершення діти часто використовують слово «все»: «Півень. Кукурікає. Співає. Хвостик. Лапки. Ротик. Шийка. Гребінець. І хвостик. Окуляри. Носик. І все» (з дослідження А. Зрожевської).

Речення в описах дітей, як правило, нескладні; частіше використовуються номінативні речення. Наприклад, опис півника: «Півень ... Травка і квіточки ... такі зелененькі. Гребінець. Хвостик. Крильця і шийка. Небо. Земля». Недоліком описів дітей є відсутність в них яскравого повного образу, що пояснюється відсутністю спостережливості (вміння бачити істотні ознаки об'єкта опису) і невмінням користуватися подібними засобами мови (епітетами, порівняннями, метафорами). Приклади, наведені вище, досить яскраво ілюструють цю особливість. За дослідженнями Т. Бізікової, у старшому дошкільному віці в розповіді-опису нараховується приблизно 6-7 речень, а кількість слів – приблизно 28 [6, с. 53].

Особливості сюжетної розповіді старших дошкільників. Необхідно відзначити, що динаміка сюжетної розповіді, як правило, не викликає у дошкільників особливих труднощів. У дослідженнях Т. Грізік і Н. Смольнікової виявлено, що дітям вдається передати події в розвитку, але складним для них є дотримання структури розповідного тексту. Їх розповіді найчастіше позбавлені логічної завершеності; затягнутість або відсутність розв'язки робить їх монологи дуже довгими. Дана особливість обумовлена тим, що більшість старших дошкільнят не розчленовують або початок і середину, або середину і кінець розповіді. В експерименті Н. Смольнікової доведено, що свої розповіді діти будують, не усвідомлюючи необхідності дотримуватися певної структури.

З аналізу робіт Т. Грізік і Н. Смольнікової слідує, що дошкільникам важко виділити головну тему тексту, якщо він достатньо складний. В той же час, якщо розповідь нескладна, якщо дії героя не вимагають встановлення глибоких смислових зв'язків, то дошкільники досить легко встановлюють тему розповіді, відповідаючи на питання «Про що ця розповідь?». Наприклад, після прослуховування розповіді М. Пришвіна «Їжак» (назва не давалася), говорили: «Це розповідь про їжачка». Це свідчить про те, що діти узагальнюють основну думку цього тексту (Н. Смольнікова) [60].

У своїх творах діти ще не можуть дотримуватися заявленої теми. Особливо яскраво це проявляється в оповіданнях дітей на задану тему. Ця особливість, характерна для творчості дошкільнят, особливо яскраво проявляється при складанні розповідей на основі уяви. Типовим недоліком дитячих розповідей є відсутність деталізації дій. Наприклад: «Одного разу ми з татом поїхали в ліс. Там ми зустріли родину лосів. Один лось побіг за нами. Він проводив нас до самого шосе. Цікава була зустріч».

Недоліки деталізації дій призводять до того, що дитячі монологи схематичні, вони не передають настроїв, характер дій. Мовленнєва бідність дитячих оповідань обумовлена тим, що вони не вміють розчленовувати дії на складові частини. Отже, цьому дітей необхідно вчити спеціально.

У розповідях старших дошкільників спостерігається досить типовий недолік – змішування часових форм дієслів: «Люба збирає ромашки, а потім сплела вінок». Також, для дитячих розповідей характерним є надмірно часте використання повторів, що свідчить про невміння дітей доречно використовувати синоніми, займенники [6, с. 52].

Таким чином, труднощі особливо яскраво проявляються у визначенні об'єкта опису, в побудові послідовного і зв'язного тексту, в повній і образній характеристиці об'єкта опису. Недоліки в структуруванні тексту спостерігаються і при складанні дітьми сюжетних розповідей (непослідовність, нерідке відсутність завершеності).

Особливості розповіді-міркування старших дошкільників.

За дослідженнями вчених (Л.Венгер, А.Зрожевська) вважають, що дошкільники здатні складати розповідь-міркування, хоча цей вид розповіді дається дуже складно. Н. Поддьяков вважає, що здатність до міркування залежить у дітей від умінь виявляти такі властивості предметів або об'єктів навколишнього світу, які недоступні безпосередньому сприйманню. Також, здатність до міркування залежить від якості і кількості життєвого досвіду дітей; від способів ознайомлення з оточуючими явищами; від особливостей спілкування дорослих з дітьми, від наявності стимулюючих до міркування питань дорослих.

Незважаючи на використання міркувань дошкільниками, педагогічні дослідження (Н. Семенова і В. Яшина) виявили, що без спеціального навчання міркування дітей 6-7 років мають ряд недоліків в їх мовленнєвому оформленні. По-перше, це стислість. Дитячі міркування недостатньо доказові, в них майже завжди наводиться лише один аргумент. Наприклад: правила в шахах не такі, як в шашках; ти вже був капітаном. Обсяг дитячих міркувань коливається від 5 до 15 слів.

По-друге, структура дитячих міркувань, як правило, не витримана: в ній не завжди представлені всі три частини, типові для даного типу монологу. Доказова частина, хоч і коротка, присутня у всіх міркуваннях. Наприклад,

категоричне дитяче міркування «Ні, ти вже був капітаном!». Теза, як перша частина міркування, був названа в 4,8% випадків, частіше за все теза випускається в повсякденних міркуваннях. Однак в ситуації, коли дітей просили розповісти, чи є у них улюблена іграшка, і чому вона є улюбленою, теза з'являється. Тезою служить номінативне речення. Висновок фіксується в міркування дітей ще рідше - в 2,4% міркувань [6, с. 54].

Таким чином, при нормальному мовленнєвому розвитку діти до шести років вільно володіють зв'язним мовленням, різними конструкціями складних речень. Вони мають словниковий запас, який відповідає віковій нормі, володіють навичками словотворення і словозміни. До цього часу формується правильна звуковимова, готовність до звукового аналізу та синтезу. Розвиток зв'язного мовлення передбачає те, що діти здатні: переказати знайому казку, короткий текст, вірші; скласти розповідь за картиною і серією сюжетних картинок, розповісти про побачене або почуте; міркувати, висловлювати думку, переконувати товаришів [30, с. 54].

Багатьма авторами були запропоновані методи розвитку зв'язного мовлення (А. Арушанова, Л. Ворошнін, Е. Коротковой, А. Леушина, О. Струніна, О. Ушакова та ін.). Вибір методів і прийомів залежить від віку дітей, виду розповідання, етапу навчання, вирішуваних завдань, рівня їх мовленнєвого розвитку. У сучасній методиці розвитку зв'язного мовлення, як зазначає Л. Шадріна, переосмислено застосування багатьох традиційних прийомів. Так, у традиційній методиці навчання дітей розповідання важливе місце, особливо на початкових етапах навчання, займає складання дітьми оповідань на основі наслідування, за зразком. В даний час зразок розповіді може використовуватися для його подальшого аналізу: «Що я говорила на початку? А потім? Чим я закінчила опис?».

У зв'язку зі складністю освоєння дітьми монологічного мовлення навчання дітей розповідання і переказу здійснюється в організованій освітній діяльності, що дозволяє поетапно формувати мовленнєві вміння дітей, використовувати колективні форми роботи (розповідання за частинами,

колективне складання розповідей, переказ художніх творів за ролями тощо). Разом з тим, у педагогічній практиці не завжди вдається забезпечити зацікавленість і достатню мовленнєву активність дітей на заняттях. Розв'язати це протиріччя дозволяє використання дидактичних ігор, ігрових прийомів. У навчанні монологу-опису можна використовувати ігри «Магазин іграшок», «Намалюємо портрет один одного», «Збери опис», «Подарунки». В. Гербова розробила сюжетно-дидактичні ігри, в яких діти, виконуючи роль, повинні описати предмет («Ательє легкої сукні», «Демонстрація моделей одягу», «Виставка машин» тощо).

У навчанні монологу оповіданню ефективними є ігри-інсценізації з іграшками, дидактичні ігри з наочним матеріалом («Розташуй по порядку», «Що спочатку, що потім»). Для освоєння монологу-міркування ефективні ігри на встановлення різних залежностей та ігри, спрямовані на розвиток логічного мислення («Небилиці в картинках», «Розклади по порядку», «Що зайве»).

Ефективним методом формування у дітей елементарних знань про структуру тексту є моделювання (А. Бородич, Н. Смольнікова, Т. Ткаченко, О. Ушакова та ін.). Моделювання відображає послідовність смислових частин оповідання в наочно-образному плані. Наочне моделювання використовують при навчанні дітей всім типам монологу: переказі розповіді за іграшками, за картинками. Рекомендуються різні види моделей: предметні, схематичні, предметно-схематичні. Наочне моделювання являє собою відтворення істотних властивостей досліджуваного об'єкта, створення його заміника і роботу з ним.

Схоже значення має мнемотехніка, система методів і прийомів, що забезпечує успішне освоєння дітьми знань про навколишній світ, запам'ятовування текстів, збереження і відтворення інформації, розвиток мови. Це графічне або частково-графічне зображення персонажів, явищ, дій. Мнемотехніка заснована на встановленні асоціацій, її називають по-різному: сенсорно-графічними схемами (В. Воробйова), предметно-схематичними

моделями (Т.Ткаченко), блоками-квадратами (В. Глухів), колажем (Т. Большова), схемою складання оповідання (Л. Єфименкова) [25, с. 36-38].

О. Акулова, Н. Виноградова, О. Ушакова рекомендують прийоми, які сприяють формуванню у дітей умінь усвідомлено використовувати виражальні засоби мови в зв'язкових висловлюваннях: слухання і аналіз літературних та фольклорних текстів; залучення уваги дітей до образних виразів в художніх творах; підбір епітетів, що характеризують персонажів.

Узагальнюючи результати різних досліджень, можна сформулювати такі напрями роботи з дітьми при формуванні умінь складати розповідь-опис: розвивати спостережливість (формування вміння бачити в розглянутих об'єктах частини і ознаки) і адекватно позначати виділені ознаки словами; цілеспрямовано збагачувати лексику дітей назвами ознак предметів, збагачувати мову образними засобами і фразами описового характеру; формувати вміння виділяти і називати об'єкт опису; знайомити зі структурою опису (початок, середина і завершальна частина), а також з різними видами послідовності описових текстів (зліва направо, справа наліво; зверху вниз; знизу вгору; по колу; відповідно до методу сенсорного обстеження); вчити різних способів зв'язку речень у тексті (прямий повтор, повтор синонімічний і займенниковий, спосіб сполучникового зв'язку).

Виходячи з аналізу даних досліджень (Л. Ворошніна, Т. Гріз'як, В. Краснова, Н. Смольнікова, О. Смірнова та ін.), виділяють такі напрями роботи з розвитку умінь складати сюжетну розповідь:

- вчити визначати і словесно позначати тему розповіді через мету висловлювання, через заголовок;
- формувати елементарні уявлення про структуру сюжетної розповіді;
- вчити дітей відтворювати структурні компоненти знайомих літературних творів та власних оповідань;
- розвивати вміння використовувати різні засоби зв'язку, що забезпечують цілісність і зв'язність розповіді.

Виходячи із сучасних досліджень Н. Семенової, В. Яшиної, для розвитку у дітей дошкільного віку мовлення-міркування необхідно проводити такі роботи:

- ознайомити дошкільників з функцією (призначенням) розповіді-міркування і структурою розповіді-міркування (на основі зразка педагога);
- формувати вміння коректно висловлювати свою думку, точку зору, використовуючи обороти: я думаю, я вважаю, мені здається, на мій погляд, по-моєму;
- формувати вміння відбирати і формулювати аргументи для доказу, умовиводи, висновки і робити висновки;
- формувати вміння вільно користуватися складнопідрядними реченнями і різними мовленнєвими засобами для зв'язку смислових частин: тому що, так як, тому, значить, отже, по-перше, по-друге [6, с. 61-69].

Таким чином, сучасна методика розвитку зв'язного монологічного мовлення дошкільника ґрунтується на лінгвістичному, комунікативному, особистісно-орієнтованому підходах до мовного розвитку [20].

1.3. Методи, прийоми і засоби навчання переказу у старшому дошкільному віці

Переказ твору є традиційним методом розвитку зв'язного монологічного мовлення. Експериментальні дослідження А. Леушиної довели спроможність цього метода. На основі отриманих даних вона показала, що діти, переказуючи твір, передають словами своє розуміння його змісту. Таким чином, переказ – це творче відтворення літературного зразка в усному мовленні. Сучасні програми розвитку дітей дошкільного віку передбачають використання переказу з метою розвитку монологічного мовлення дошкільників.

Переказ художнього твору доступний дітям дошкільного віку в силу того, що дитина отримує готовий зразок, який діє на її почуття, змушує співпереживати і тим самим викликає бажання запам'ятати і переказати

почуте. Проте, при переказі творів старші дошкільники ще відчують такі труднощі:

- недотримання зв'язності і черговості викладу, смислові прогалини, проявлена ситуативність і частковість;
- низький ступінь використання фразового мовлення, складних синтаксичних конструкцій;
- недостатньо правильний відбір мовленнєвих засобів;
- труднощі у встановленні причинно-наслідкових зв'язків, взаємозв'язку дійових осіб.

Твори для переказу повинні відповідати певним вимогам:

- виховна цінність – твір має формувати світогляд дітей, моральний і естетичний досвід;
- доступність за змістом, обсягом і мовою – зміст твору повинен відповідати досвіду дітей, що дозволить краще зрозуміти і відтворити текст; при виборі обсягу враховується увага і пам'ять дітей, тому твір має бути невеликим; доступність мови передбачає наявність коротких фраз, відсутність складних синтаксичних конструкцій, дієприслівникових зворотів;
- використання яскравих образних засобів, нескладних форм прямої і непрямої мови;
- динамічність тексту, чітка структура з добре вираженою послідовністю дій [35, с. 177].

Надзвичайно ефективні результати дає використання казки у роботі з дітьми [53]. Спираючись на погляди А. Гуськової, Т. Зінкевич-Євстигнєєвої, Н. Погосової, ми визначили педагогічні можливості казки в розвитку монологічної компетентності дітей дошкільного віку.

1. Доступність жанру казки. Під час сприйняття казки за допомогою слуху, розвивається потреба в багаторазовому її прочитанні з метою розуміння змісту твору. Це служить засобом збагачення словника дитини, залучення до різних жанрів художньої літератури і орієнтуванні в особливостях кожного з них (байка, проза, небилиця).

2. Логіка викладу тексту казки. Казка має певну послідовність, структуру (зачин, зав'язка і розв'язка сюжету). Засвоєння дитиною структури казки служить опорою для побудови самостійних монологічних висловлювань.

3. Різноманітність описів в казці. У роботі з казкою активно застосовується такий вид монологу, як опис. Педагог використовує прийом – розгляд ілюстрацій, відповіді на питання, з метою уточнення приблизної лінії переказу. Можливий спільний разом з дитиною опис якогось явища або предмета з казки.

4. Навчання монологу-оповіданню через казку. Педагог на основі прочитаного твору звертає увагу дітей на можливу схожість ситуації, яка відбувалась колись в реальному житті дітей і житті героїв прочитаної казки. Таким чином, дітям дається можливість скласти самостійну розповідь про події з власного життя.

5. Наявність монологу-міркування в змісті і аналізі казки. Міркування є найскладнішим за своїм змістом, так як вимагає від дитини вміння робити висновки і встановлювати причинно-наслідкові зв'язки між подіями, вчинками героїв казки і наслідком їхніх дій, аргументувати свою точку зору. Дитина починає вибудовувати свою розповідь з формулюванням висновків, виділенням причинно-наслідкових зв'язків спочатку у вчинках героїв казки, а потім і власної поведінки.

Отже, казка виступає дієвим засобом розвитку монологічної компетентності дошкільників. За допомогою казки педагог зможе розвинути у дитини вміння слухати, пізнавати, порівнювати, зіставляти. Як додаткові засоби доцільно використовувати міміку і жести, що допоможе дошкільнику краще розуміти зміст прочитаного твору [28].

О. Ушакова вважає, що розвиток монологічного мовлення – одне з основних завдань мовленнєвого розвитку дитини старшого дошкільного віку. Успішність оволодіння монологічним мовленням залежить від багатьох факторів: від мовленнєвого і соціального середовища, благополуччя в родині,

індивідуальних особливостей самої особистості, пізнавальної активності тощо [61, с .64]. Посилаючись на праці Л. Виготського, З. Репіна прийшла до висновку, необхідною умовою розвитку зв'язного монологічного мовлення відноситься розширення семантичних полів дітей старшого дошкільного віку [40, с. 41]. Семантичне поле – сукупність парадигматично пов'язаних лексичних одиниць, які об'єднані спільністю змісту (іноді й спільністю формальних показників) і відображають поняттєву, предметну й функціональну подібність позначуваних явищ.

Семантичні поля розширюються в процесі спеціально організованих впливів, до яких належать розповіді вихователя дітям. На думку Т. Доронової, дітям цього віку доцільно розповідати:

- про деякі події минулого тижня;
- про дорослих, коли вони були ще дітьми;
- про самих дітей;
- про книги, які належить прочитати;
- про цікаві факти і спостереження.

Т. Доронова, М. Алексеева вважають доцільними розповіді про книги, які належить прочитати дітям. Вони рекомендують для початку підготувати дітей старшого дошкільного віку до сприйняття книги: задати питання, що дітям відомо про героїв книги, яку запланували прочитати, в яких казках або творах про них раніше розказано? Вислухавши вихованців, необхідно проінформувати, що вам відомо про нову книгу з незвичайним заголовком і захоплюючими історіями. На наступний день варто повернутися до цієї розмови, і повідомити дітям, що прочитали главу з цієї книги і переказати її вихованцям. «А далі? Що трапилося з головним героєм?» - діти будуть задавати питання такого типу і це дуже добре. Діти будуть чекати зустрічі з головними героями, а це допоможе їм краще зрозуміти і запам'ятати художній твір [12].

Розповіді про захоплюючі факти і спостереження, за переконанням Т. Гризик, В. Гербової, можуть містити інформацію про випадки з життя

людей, тварин, птахів, комах, про явища природи, які знайдуть відгук у душах дітей. Розповіді повинні бути яскравими і емоційними, вони можуть допомогти збагатити і уточнити уявлення дитини про навколишній світ, поповнити словник новими словами і виразами [12]. Після читання творів необхідно проводити його аналіз, щоб діти змогли зрозуміти і відчувати і його основну ідею, і його художнє багатство. Правильний аналіз літературного твору робить художню мову надбанням самої дитини, і в подальшому вона буде користуватись нею усвідомлено під час самостійного розповідання.

Систематична робота над переказом творів художньої літератури дозволяє розвивати не тільки зв'язне мовлення дитини, а й уміння оцінювати героїв, їх вчинки і дії [11, с. 78].

У дітей старшого дошкільного віку в процесі формування монологічної компетентності слід формувати питання зовсім іншого характеру – питання-вказівки, що треба говорити, в якому порядку викладати події. Наприклад: до переказу казки «Заєць - хвалько» (в обробці О. Толстого), дітям даються такі вказівки: спочатку скажи, де жив заєць і чому йому взимку було погано? потім розкажи, як він зустрівся з іншими зайцями і як став хвалитися? тепер - розкажи, як тітка ворона дізналася про зайця вихвалюючись і навіщо вона пішла розшукувати його? далі – розкажи, як заєць виручив її з біди?

Після переказу цієї казки, задаються питання пошукового характеру: чому ворона сказала, що заєць не хизувався, а сміливець? Всі діти відповідали на це питання по-різному, але висновок в кінці треба обов'язково зробити разом з дітьми. Перераховані вище типи питань допомагають дітям при переказі текстів.

При переказі казки застосовуються ігрові моменти, тим самим забезпечується інтеграція розвитку мовлення і соціально-морального розвитку. Можна застосовувати ігрову ситуацію: запросити дітей в подорож казками (казки можуть бути різного жанру). Наприклад, посадити дітей на килим, запропонувати уявити, що це килим - «літак», промовити чарівні слова і «полетіти» під відповідний музичний супровід в країну казок, де діти

виявлять під могутнім «дубом» чарівний кошик з питаннями по казці. Відповідаючи на кожне питання, діти малюють уявний сюжет, який запам'ятався з казки. І так по кожному питанню. В результаті самими дітьми створюється рукописна сюжетна книжка.

За допомогою переказу художньої літератури діти старшого дошкільного віку навчаються слухати текст і розуміти його зміст; ознайомлюються з творами і їх героями; у них збагачується словниковий запас; переносять окремі образні слова і висловлювання з казок, оповідань, віршів у повсякденне мовлення; засвоюються способи зв'язку між словами в реченні; розвиваються навички мовленнєвого аналізу; формується контроль власного мовлення.

Для того щоб старші дошкільнята говорили активно, емоційно, в інтересом, щоб вони прагнули покращити свою промову, слід «ввести вихованців в роль захоплюючого оповідача». Зокрема, в роботі В. Гербової було зафіксовано підвищення у старших дошкільників рівня зв'язного мовлення, коли діти відчували потребу в зв'язному висловлюванні. Так, на занятті «Магазин іграшок» дошкільникам пояснювали, для того, щоб придбати іграшку, їм необхідно розповісти про неї. На занятті «Терміново потрібен ваш порада» у старших дошкільників просили порадити, які чашки придбати малюкам тощо [18, с. 17]. М. Лаврик пропонує ситуацію писемного мовлення, коли дитина диктує дорослому свою розповідь, а дорослий робить запис, щоб потім прочитати дитячому колективу або послати однолітку [19, с. 56].

Складним для дітей є переказ тексту-опису. Найчастіше, старші дошкільнята при переказі подібних текстів пропускають різні описові елементи, починають переказ із зав'язки. Таку обставину можна пояснити тим, що дошкільники утримують у своїй пам'яті те, що найбільше зачепило їх почуття. Отже, для переказу треба пропонувати такі твори, в яких опис не збігається з моментом особливо сильного сюжетного навантаження.

Потрібно враховувати наступні умови для підбору тексту для переказу [50]:

- якщо переказ проводився в середній групі, то в другому півріччі старшої групи діти після повторного читання твору можуть правильно, послідовно і досить повно відтворити довгу розповідь або казку без додаткових питань вихователя;

- на початку роботи якість дитячих переказів залежить від величини твору. Як показує практика, з рівноцінних за складністю і динамічністю творів, діти переказують більш послідовно, точно і повно коротші твори, ніж довгі.

Таким чином, робота з навчання переказу повинна вестися систематично (приблизно 1-2 рази на місяць як частина заняття). Починати слід з коротких казок і оповідань, оскільки дитина їх переказує більш впевнено. Не можна пропонувати дітям для відтворення довгі і складні розповіді, тому що такі тексти ще складні для відтворення. Не слід вимагати від дітей переказати твір відразу після його прочитання, їх необхідно підготувати до цього виду діяльності.

Розглянемо деякі прийоми, які сприяють навчанню дошкільників переказу. Одним із прийомів є зразок читання твору. Він супроводжується вибіркоким читанням найбільш значущих або важких уривків, фраз [19]. Під час бесіди по прочитаному твору дітям задаються питання не тільки по змісту, але і по мовленнєвому оформленню (як говорить ведмідь? яким голосом, ласкавим або грубим відповідає лисиця?), також вихователь під час бесіди пояснює дітям незнайомі слова, які зустрічаються в тексті.

Важливе значення в підготовці до переказу відіграють різноманітні вправи. Це можуть бути індивідуальні та хорові повторення слів і фраз, варіанти вимови, вибір найбільш підходящої інтонації тощо. Крім того, вихователь може звернутися до особистого досвіду дітей, продемонструвати наочний матеріал для уточнення змісту твору. Все це сприяє створенню емоційного фону для подальшого переказу, більш усвідомленому розумінню

змісту твору. Не рекомендується в підготовчій бесіді докладно розглядати твір, задавати дітям занадто велику кількість питань, які орієнтовані на пригадування змісту тексту. Під час бесіди вихователю необхідно націлювати дошкільників на правильну побудову їх майбутніх переказів.

Наступна група прийомів носить тренувальний і оцінний характер, вони застосовуються для того, щоб діти змогли повністю відтворити текст. З метою вдосконалення виразності, зв'язності при переказі тексту вихователь може використовувати такий прийом, як підказка слова або фрази. Починати навчання переказу доцільно зі складання спільного переказу вихователя і дошкільника. Також дитина може доказувати розпочату вихователем фразу, по черзі промовляти взаємопов'язані речення з тексту, можливо використовувати відображений переказ. Якщо переказ недостатньо повний, то можливе використання вправ, які застосовуються в попередній бесіді. Якщо твір можна розділити на логічні частини і вони великі за змістом, то дітям пропонується переказ окремих частин. У цьому випадку кожен частину переказує окрема дитина [29, с. 84].

Чималу навчальну роль при переказі має оцінка вихователем. Вихователю необхідно більш детально проаналізувати перший і другий перекази, відзначаючи позитивні і негативні моменти. Крім того, можна порівняти два переказу і задіяти в їх оцінці дітей. Також можна запропонувати дітям виправити, покращити прослуханий переказ, змінити якусь фразу, невдалий фрагмент, змінити інтонацію.

Якщо в творі є діалог, то рекомендується для виразності мовлення дітей використовувати переказ за ролями. Хорові промовляння окремих коротких реплік також активізують дітей. Наприклад, переказуючи оповідання «Для всіх» (Л. Пестин), ролі Васі та Іринки можуть виконувати як усі хлопчики, так і всі дівчатка в групі. Завдяки роботі з пошуку та закріплення дітьми виразних засобів передачі цих реплік, яка проводилася попередньо, діти, таким чином, зберігають індивідуальність мови у тихих хорових повторах (спільно з вихователем).

Одним з дієвих прийомів після прослуханих переказів є ігри-драматизації або інсценування творів з використанням лялькового театру, силуетів. Гра-драматизація здатна допомогти дошкільникам пропустити твір через себе, осмисливши його більш повно, зрозуміти ті образи, які є в тексті для більш вдалого відтворення в подальшому. Дидактичні ігри навчають дітей думати і висловлювати свої думки і тим самим допомагають правильно сприйняти і відтворити текст.

Прийом використання дитячого малюнка є дуже ефективним. Діти після прочитання твору можуть зобразити епізод або героя, які найбільш сподобалися. Потім самостійно скласти переказ по зображеному ними сюжету. Даний прийом покращує усвідомлення змісту тексту, вироблення вмінь та навичок самостійного розповідання. Емоційнішим, виразнішим та інформативнішим висловлювання дитини робить, звичайно, опора на малюнок [66].

Ще один дієвий прийом – це відновлення «деформованого» тексту з наступним його переказом. Тут можливі два варіанти: підстановка в текст пропущених слів (словосполучень); відновлення потрібної послідовності речень.

У старшій групі застосовують також наступний прийом - складання «творчих переказів», змістом якого є заміна діючих осіб, зміна часу дії, місця дії, виклад подій розповіді (казки) від 1-го особи. Придумування короткого продовження до переказуваного тексту (продовження казки, закінченому розповіді).

Щоб підсилити емоційне сприйняття художнього тексту, можна використовувати прийом «розумового входження в описану ситуацію», коли дитина уявляє себе на місці когось із героїв оповідання, причому не тільки живих об'єктів, а й неживих предметів. Переказуючи розповідь від імені будь-якого персонажа, дитина стає реальним учасником описуваних подій, «переносить» на себе переживання героїв оповідання, вчиться співпереживати їм і знаходити вихід з проблемної ситуації.

Для роботи зі старшими дошкільниками вихователь залучає план переказу, що може бути складений разом з дітьми, або ж запропонований ним самим. Кожен план передбачає у своїй основі спеціальне навчання дітей навикам смислового угруповання. Вихователь заздалегідь пропонує дітям питання, що відтворюють певні смислові відрізки твору, після того пропонує складати план у вигляді вказівок: 1) розпочніть свою розповідь з.....; 2) далі розкажіть про ...; 3) пам'ятайте й про те, що.....

Для того, щоб навчити дітей правильно складати план переказу, необхідно застосовувати методики моделювання сюжету твору при допомозі умовної наочної схеми, на якій відображено окремі фрагменти розповіді. Моделюючи сюжетний зміст, блоки необхідно послідовно заповнювати умовними силуетними зображеннями персонажів та значущих об'єктів, які характеризують кожен фрагмент епізоду. Опираючись на картинки, що слугують зоровим планом, процес зв'язного висловлювання стає значно легшим [35, с. 24]. У результаті читання та аналізу тексту дошкільники самостійно обирають необхідні силуетні зображення і розставляють їх в блоки. Відповідно до створеної схеми діти переказують текст повністю або по частинах.

Особливої уваги заслуговує інтерес вихователя до змісту твору, який переказують діти, що, в свою чергу, викликає у дитини бажання гарно розповісти, а також зрозуміти настільки потрібна допомога дитині і яка саме. Звичайно, керувати дитиною у процесі переказу можна не тільки використовуючи відповідний тон зауваження або запитання, але й за допомогою інших педагогічних прийомів [2, с. 32].

Аналізуючи вищезначені погляди та думки вчених, визначимо наступну структуру заняття з переказу:

1. Вступна частина, що передбачає підготовку дітей до сприйняття нового твору, головним чином його ідеї.
2. Первинне читання без попередження про подальший переказ.
3. Бесіда по твору.

5. Повторне читання з установкою на запам'ятовування і подальший переказ.

6. Пауза для підготовки дітей до відповідей.

7. Переказ (3-7 чоловік). Активне керівництво вихователя.

Доцільно також поєднувати два тексти для переказу: перший - новий для дітей, порівняно легкий; другий - уже відомий їм, він повинен бути коротким. Такий підхід активізує увагу дошкільників. Згодом, при накопиченні у дітей репертуару для переказування, варто провести заняття з переказу уже відомих дітям казок за їх же вибором. Педагог пропонує дошкільникам назви кількох казкових творів для роздумів і вибору їх з метою переказу, що сприяє формуванню мовленнєвої компетентності, смакам та інтересам дитини.

Висновки до першого розділу

Компетентність - це організації знань, навичок, умінь і фундаментальних здібностей, які дозволяють особистості бути успішною в певному виді діяльності. Однією з провідних компетентностей особистості, в тому числі дитини дошкільного віку, вважається мовленнєва компетентність, яка багатьма дослідниками визнана базисною, оскільки є основою формування інших компетентностей. Мовленнєва компетентність дитини передбачає сформованість фонетичної, лексичної, граматичної діалогічної, монологічної компетентностей. Отже, монологічна компетентність є складовою мовленнєвої компетентності особистості.

Монологічна компетентність старшого дошкільника розуміється як здатність будувати розгорнуте зв'язне висловлювання, складати розповіді різного типу, переказувати художні тексти, що базується на сформованих мовленнєвих уміннях і забезпечує успішність комунікативної діяльності. Зміст монологічної компетенції полягає в наступному: дошкільник має навички послідовного, логічного та розгорнутого зв'язного мовлення; формує різні розповіді, активно міркує про явища та предмети навколишнього світу, події; робить прості узагальнення та висновки, самостійні оцінні судження

поведінки людей, героїв художніх творів, подій; вільно володіє різними видами мовленнєвої діяльності.

Зв'язне монологічне мовлення старших дошкільників, яке розглядається науковцями як результат монологічної компетентності, реалізується в двох основних формах, це - переказ і розповідь. У свою чергу, розповіді поділяються на наступні: опис, сюжетна розповідь і елементарні міркування.

У дітей старшого дошкільного віку монологічна компетентність характеризується такими особливостями. Описові розповіді дошкільників ще непослідовні, діти не знають, як почати і закінчити висловлювання, можуть описувати іграшку, ні разу не назвавши її, використовуючи тільки займенники (у нього, вона), використовують прості речення, а весь опис укладається приблизно в 5 речень. В сюжетних розповідях відчувають труднощі при визначенні теми розповіді. Розповіді непослідовні, губляться цілі смислові частини. Мало описів героїв і природи, присутні тільки події. Використовують короткі непоширені речення. Розповіді - міркування мають вимушений характер, тобто з'являються, тільки якщо дорослий потребує доведення. Докази короткі всього 1-2 аргументи, можуть бути нелогічними, дуже категоричними.

Можна сформулювати такі завдання формування умінь складати розповідь-опис: розвивати у дітей спостережливість і вміння адекватно позначати виділені ознаки словами; цілеспрямовано збагачувати лексику дітей назвами ознак предметів, фразами описового характеру; формувати у дітей вміння виділяти і називати об'єкт опису; знайомити зі структурою опису (початок, середина і завершальна частина); вчити різних способів зв'язку речень у тексті.

Ми виділили такі завдання для розвитку умінь складати сюжетну розповідь: вчити визначати і словесно позначати тему розповіді через мету висловлювання, через заголовок; формувати елементарні уявлення про структуру сюжетної розповіді; вчити дітей відтворювати структурні компоненти знайомих літературних творів та власних оповідань; розвивати

вміння використовувати різні засоби зв'язку, що забезпечують цілісність і зв'язність розповіді.

Для оволодіння дітьми розповіддю-міркуванням важливо: познайомити дошкільників з функцією розповіді-міркування і структурою розповіді-міркування (на основі зразка педагога); формувати вміння коректно висловлювати свою думку, точку зору, використовуючи обороти: я думаю, я вважаю, мені здається, на мій погляд, по-моєму; вміння відбирати і формулювати аргументи для доказу, умовиводи, висновки і робити висновки; вміння вільно користуватися складнопідрядними реченнями і різними мовленнєвими засобами для зв'язку смислових частин: тому що, так як, тому, значить, отже, по-перше, по-друге. Виділені завдання дозволять підібрати оптимальні методи і прийоми формування у старших дошкільників монологічної компетентності.

Крім зазначених вище у дітей старшого дошкільного віку з'являються такі види розповідей на основі сприймання наочності: сюжетна розповідь за серією картин, розповідь-опис за змістом пейзажної картини. У старшій групі з'являються такі види розповідей по пам'яті: колективне складання розповіді з досвіду (складання листа), складання розповіді-опису предмета (картинки, іграшки) по пам'яті. Також удосконалюються творчі розповіді дошкільників на основі уяви: за поданим початком (закінченням), за опорними словами, казкова історія за поданим планом, на запропоновану вихователем тему, складання сценарію на основі короткого літературного тексту.

Традиційним методом розвитку зв'язного монологічного мовлення є переказ твору. У методичній літературі виділяють такі методи і прийоми навчання дошкільників переказу: зразок читання твору, вправи (індивідуальні та хорові повторення слів і фраз, вибір найбільш підходящої інтонації), бесіда по твору, відновлення «деформованого» тексту з подальшим його переказом, складання «творчих переказів» з заміною діючих осіб (місця дії, часу дії), переказ подій від 1-го особи, підказка слова або фрази, оцінка переказу вихователем, ігри-драматизації, використання дитячого малюнка, прийом

«розумового входження в описану ситуацію», складання плану переказу, моделювання сюжету твору.

РОЗДІЛ II. ФОРМУВАННЯ МОНОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ ЗАСОБАМИ ПЕРЕКАЗУ

2.1. Діагностика рівня сформованості монологічної компетентності у дітей старшого дошкільного віку

Мета діагностики: виявити рівні сформованості монологічної компетентності у дітей старшого дошкільного віку. Дослідження проводилося у ЗДО №38 м. Чернівці. У дослідженні брали участь 48 дітей старшого дошкільного віку (контрольна група – 24 дитини та експериментальна група також 24 старших дошкільники).

Завдання експериментального дослідження:

1. Підібрати завдання для експериментального вивчення рівнів сформованості монологічної компетентності старших дошкільників та проаналізувати результати експерименту.

2. Проаналізувати і оформити результати діагностики відповідно до виділених критеріїв.

За основу ми взяли критерії сформованості монологічної компетентності, запропоновані О. Бізіковою:

- смислова цілісність розповіді / переказу;
- лексико-граматична правильність розповіді / переказу;
- самостійність розповіді / переказу.

Критерії розкриваються у таких показниках (таблиця 2.1).

Таблиця 2.1

Критерії та показники сформованості монологічної компетентності

Критерії	Показники
Смислова цілісність розповіді / переказу	<ul style="list-style-type: none">- наявність структурних елементів розповіді,- послідовність викладу подій або ознак,- закінченість розповіді,

	<ul style="list-style-type: none"> - деталізованість подій, - наявність описів в розповіді, - наявність діалогів персонажів
Лексико-граматична правильність розповіді / переказу	<ul style="list-style-type: none"> - точність вживання слів, - наявність епітетів, порівнянь, метафор, різноманітність засобів виразності - використання різних способів міжфразового зв'язку, - узгодженість слів у реченнях, супідрядність слів в реченні
Самостійність розповіді / переказу	- самостійність всіх видів роботи (складання плану, розкладання картинок в потрібному порядку, розповідь або переказ)

Для дослідження рівня сформованості монологічної компетентності у старших дошкільників пропонувалися завдання, складені на основі методики В. Глухова.

Завдання № 1. Переказ казки «Курочка Ряба» (без опори на наочність).

Мета: виявлення можливості дітей відтворювати знайомий, невеликий за обсягом і простий за структурою літературний текст без опори на наочність.

Текст казки прочитувався двічі, перед повторним читанням давалася установка на складання переказу. При аналізі складених переказів особлива увага зверталася на повноту передачі змісту тексту, наявність смислових пропусків, повторів, дотримання логічної послідовності викладу, а також наявність смислового та синтаксичного зв'язку між реченнями, частинами розповіді.

Кількісна і якісна оцінка виконання завдання:

а) критерій смислова цілісність: 3 бали – під час переказу відтворені всі основні смислові ланки; 2 бали – смислові ланки відтворені з незначними

скороченнями, немає сполучних ланок; 1 бал – переказ неповний, є значні скорочення, спотворення смислу або включення сторонньої інформації;

б) критерій лексико–граматична правильність висловлювання: 3 бали – переказ складений без порушень лексичних та граматичних норм; 2 бали – переказ не містить аграматизмів, але спостерігаються стереотипність оформлення висловлювання, пошук слів, окремі близькі смислові заміни; 1 бал – відзначаються аграматизми, повтори, неадекватні словесні заміни, неадекватне використання слів;

в) критерій самостійності виконання завдання: 3 бали – самостійний переказ після першого читання; 2 бали – переказ після мінімальної допомоги (1–2 питання) або після повторного читання; 1 бал – переказ за навідними питаннями.

Ми виділили такі 3 рівні.

Високий рівень. Дитина самостійно переказує казку, не потребує допомоги вихователя, повністю передає зміст казки, всі смислові ланки передаються в потрібній послідовності, при переказі дотримуються граматичні норми мови.

Середній рівень. Переказ складений з невеликою допомогою вихователя, зміст тексту вірно передається, пропущені частини, без яких текст не втрачає основного смислу, спостерігаються деякі порушення зв'язності речень.

Низький рівень. Переказ складений за навідними питаннями, вихователь підказує початок речень, порушена зв'язність речень, є пропуски смислових відрізків тексту, порушена послідовність смислових ланок, спостерігаються помилки в граматичному оформленні мови.

Завдання № 2. Переказ тексту з опорою на сюжетну картинку (додаток А).

Мета: дослідження можливості переказу розповіді з опорою на сюжетну картинку.

Спочатку дитині дається така інструкція: зараз я тобі прочитаю оповідання і покажу до нього картинку. А ти уважно слухай і приготуйся його переказати. Розповідь називається «Спільна гірка». Перед дитиною викладається картинка і зачитується текст. Після читання оповідання задаються питання за змістом і дається інструкція: «А тепер перекажи те, що я прочитала».

Розповідь «Спільна гірка». Настала зима. Випав білий, пухнастий, сріблястий сніг. Наталка, Іра і Юра вирішили побудувати зі снігу гірку. А Вова їм не допомагав. Він хворів. Хороша вийшла гірка! Висока! Це не гірка, а ціла гора! Діти взяли санки і весело каталися з гірки. Через три дні прийшов Вова. Він теж хотів з'їхати з гірки на санчатах. Але Юра закричав: «Не смій! Це не твоя гірка! Ти її не робив!» А Наташа посміхнулася і сказала: «Катайся, Вова! Це гірка спільна».

Кількісна і якісна оцінка виконання завдання:

а) критерій смислова цілісність: 3 бали – під час переказу відтворені всі основні смислові ланки; 2 бали – смислові ланки відтворені з незначними скороченнями, немає сполучних ланок; 1 бал – переказ неповний, є значні скорочення, спотворення смислу або включення сторонньої інформації;

б) критерій лексико–граматична правильність висловлювання: 3 бали – переказ складений без порушень лексичних та граматичних норм; 2 бали – переказ не містить аграматизмів, але спостерігаються стереотипність оформлення висловлювання, пошук слів, окремі близькі смислові заміни; 1 бал – відзначаються аграматизми, повтори, неадекватні словесні заміни, неадекватне використання слів;

в) критерій самостійності виконання завдання: 3 бали – самостійний переказ після першого читання; 2 бали – переказ після мінімальної допомоги (1–2 питання) або після повторного читання; 1 бал – переказ за навідними питаннями.

Ми виділили 3 рівні.

Високий рівень. Переказ тексту складений самостійно, цілісно передано зміст, мовленнєві засоби вживаються відповідно до тексту, дотримується зв'язність і послідовність переказу, текст граматично правильно оформлений.

Середній рівень. Переказ складений з невеликою допомогою дорослого, робиться акцент на картинці, зміст повністю передається, можливі пропуски малоінформативних речень, також можливі об'єднання або розбиття речень. Спостерігаються поодинокі порушення структури речень.

Низький рівень. Переказ складений за навідними питаннями дорослого, робляться різні підказки за картинкою. Спостерігаються пропуски смислових ланок і порушення послідовності тексту. Спостерігається бідність і одноманітність мовленнєвих засобів.

Завдання № 3. Складання розповіді з опорою на серію сюжетних картинок або за сюжетною картинкою.

Дітям пропонували скласти розповідь за картинкою: «Відпочинок у бабусі» (додаток Б).

Кількісна і якісна оцінка виконання завдання:

а) критерій смислової цілісності: 3 бали – розповідь відповідає ситуації, має всі смислові ланки, розташовані в правильній послідовності; 2 бали – допускаються незначне спотворення ситуації, неправильне відтворення причинно–наслідкових зв'язків, немає сполучних ланок; 1 бал – випадання смислових ланок, істотне спотворення смислу або розповідь не завершена;

б) критерій лексико–граматична правильність висловлювання:

3 бали – розповідь оформлена граматично правильно з адекватним використанням лексичних засобів; 2 бали – розповідь складена без аграматизмів, але спостерігаються стереотипність оформлення, поодинокі випадки пошуку слів або неточне слововживання; 1 бал – спостерігаються аграматизми, стереотипність оформлення, неадекватне використання лексичних засобів;

в) критерій самостійності виконання завдання: 3 бали – самостійно розкладені картинки і складена розповідь; 2 бали – картинки розкладені із

стимулюючою допомогою дорослого, розповідь складена самостійно; 1 бал – розкладання картинок і складання розповіді за навідними питаннями.

За результатами цього завдання ми виділили 3 рівні.

Високий рівень. Розповідь складена самостійно, а її зміст повністю передає сюжет, зображений на картинках. Мовлення дитини оформлено відповідно до граматичних норм, висловлювання відповідають віковій нормі.

Середній рівень. Розповідь складена за невеликої допомоги вихователя, робиться акцент на картинках. Характерна цілісна передача змісту сюжету картинок. Спостерігаються пропуски незначних дій, що не порушують смислу розповіді. Відзначаються слабо виражені порушення зв'язності речень, поодинокі помилки в складанні фраз.

Низький рівень. Розповідь складена за допомогою навідних запитань дорослого. Спостерігаються пропуски важливих моментів, порушена послідовність тексту. Речення недостатньо пов'язані між собою, переважають прості, непоширені речення. Слова в реченнях часто неузгоджені між собою.

Завдання № 4. Складання розповіді–опису улюбленої іграшки.

Мета: виявити особливості володіння монологічним мовленням під час передачі своїх життєвих вражень.

Кількісна і якісна оцінка виконання завдання:

а) критерій смислової цілісності: 3 бали – в розповіді відображено всі основні ознаки предмета, дано вказівку на його функції або призначення; дотримується певна логічна послідовність в описі ознак предмета; 2 бали – в розповіді не відображено деякі (2–3) істотні ознаки предмета; відзначається незавершеність ряду мікротем, повернення до раніше сказаного; відображення ознак предмета в більшій частині розповіді носить невпорядкований характер; 1 бал – не відзначається будь-якої логічно обумовленої послідовності розповіді, спостерігається просте перерахування окремих ознак і деталей предмета в хаотичному порядку;

б) критерій лексико–граматична правильність висловлювання: 3 бали – розповідь складена без порушень лексичних та граматичних норм;

використовуються різні засоби словесної характеристики предмета; 2 бали – виявляються помітні лексичні труднощі, недоліки в граматичному оформленні речень; 1 бал – відзначаються виражені лексико–граматичні порушення;

в) критерій самостійності виконання завдання: 3 бали – самостійне складання розповіді без допомоги дорослого; 2 бали – розповідь складена за допомогою окремих навідних запитань; 1 бал – розповідь складена за допомогою повторних навідних запитань, вказівок на деталі предмета.

Високий рівень. Розповідь збагачена зв'язними розгорнутими і логічними висловлюваннями, які пов'язані єдиним смислом. Розповідь граматично правильно оформлена.

Середній рівень. Розповідь складена відповідно до даної вихователем установки, достатньо інформативна і завершена. Висловлювання недостатньо пов'язані між собою. Спостерігаються деякі порушення в узгодженні речень.

Низький рівень. Розповідь складена за навідними питаннями вихователя. Розповідь бідна за змістом і малоінформативна. Переважають прості речення, які містять назви окремих дій, порушена зв'язність і логічність у висловлюваннях, спостерігається значна кількість лексико–граматичних помилок.

Опис отриманих результатів експерименту.

Завдання № 1. Переказ казки «Курочка Ряба»

Аналіз першого завдання, виконаного дітьми, показав, що практично всі діти впоралися із завданням. 58% вихованців експериментальної та 60% контрольної груп показали середній рівень, тобто при складанні переказу користувалися невеликою допомогою вихователя, але зміст передавали вірно. Вони пропускали ділянки, без яких не втрачався смисл тексту, також відзначалися несуттєві порушення зв'язності речень. Наприклад, переказ Наталки (середній рівень): Жили–були дід та баба, і була у них курочка Ряба. Яєчко було не просте, а золоте. Дід бив, бив – не розбив; баба била – не розбила; мишка бігла, хвостиком махнула, яєчко впало і розбилося. Дід і баба плачуть, курочка їм і каже: «Я вам знесу інше яєчко, не золоте, а просте».

20% дошкільників експериментальної та 19% контрольної груп мали низький рівень: діти складали переказ за навідними питаннями вихователя, їм було необхідно підказувати початок речення, вони пропускали смислові ланки або порушували послідовність подій в тексті. Спостерігалися помилки в граматичному оформленні мови.

Високий рівень показали 22% вихованців експериментальної групи та 21% дітей контрольної групи. Наприклад, переказ Миколи (високий рівень): Жили–були дід та баба, і була у них курочка Ряба. Вона знесла яєчко, але не просте, а золоте. Баба била, била – не розбила; дід бив, бив – не розбив; мишка бігла, хвостиком махнула, яєчко впало і розбилося. Дід, баба плакали, курочка каже: «Не плач, дід, не плач, баба, я знесу вам інше яєчко, не золоте, а просте».

Завдання № 2. Переказ тексту з опорою на сюжетну картинку

В результаті аналізу даного завдання нам вдалося виявити, що 21% дошкільників експериментальної та 19% контрольної груп мали високий рівень: при переказі була надана незначна допомога вихователя, зміст розповіді повністю передавався, пропускалися незначні речення, також відзначалися поодинокі порушення структури речень. 53% випробовуваних експериментальної та 56% контрольної груп мали середній рівень: діти складали переказ по навідним питань вихователя, спостерігалися пропуски смислових ланок і порушення послідовності, відзначалася бідність вживаних мовленнєвих засобів. 26% дошкільників експериментальної та 25% контрольної груп мали низький рівень: діти не могли переказати розповідь, називали окремі елементи картинки, їх мова була нелогічна.

Можна навести такі приклади переказів дітей. Тетяна (високий рівень) переказала так: Юра, Наталка і Іра збудували гірку. Вова їм не допомагав. Побудували вони гірку. Діти винесли санки. Прийшов Вова, а Юра сказав: «Не смій, це не твоя гірка». А Наташа підійшла, посміхнулася і сказала: «Катайся, Вова! Це спільна гірка».

Переказ Слави (високий рівень): Настала зима. Випав пухнастий, сріблястий сніг. Хотіли діти побудувати гірку. А Вова їм не допомагав, він

хворів. Потім вони сказали: «Вийшла красива гірка, то не гірка, а ціла гора». Через 3 тижні вийшов Вова, він хотів покататися. А Юра закричав: «Ні, Вова, ти не катайся з гірки, це не твоя гірка». Наташа посміхнулася і сказала: «Катайся, Вова, це гірка спільна».

Переказ Валентини (середній рівень): Випав білий, пухнастий сніг. Наташа, Юра і Іра вирішили гірку побудувати. Юра каже: «Дуже хороша гірка. Це не гірка, а гора! Через три дні прийшов Вова. А Юра закричав: «Не смій, Вова, це моя гірка!». Наташа посміхається і каже: «Давайте всі разом будемо кататися».

Переказ Тетяни (середній рівень): Настала зима. І потім випав сріблястий сніг. Діти будували гірку, один хлопчик захворів. Весело всі каталися з гірки, Вова прийшов кататися, а хлопчик сказав: «Ти не будував». Він став сумним. А дівчинка сказав: «Це гірка спільна».

Переказ Антона (низький рівень): На гірці небезпечно, якщо ти катаєшся з великої гірки. Там хтось закричав на Вову, що це моя гірка, ти її не ставив. А потім хтось посміхнувся і сказав «Ця гірка спільна». І хтось запропонував побудувати її, і вона вийшла висока.

Завдання № 3. Складання розповіді з опорою на серію сюжетних картинок або за сюжетною картинкою.

Частина дітей склали розповідь на тему «Відпочинок у бабусі», частина дошкільників розповідь про зиму.

Взагалі для дітей це завдання виявилось найважчим. Високий рівень виявили 7% дітей експериментальної та 6% контрольної груп. Проте навіть їм вихователь надавав незначну допомогу (правильно розкласти картинки, допомагав зрозуміти окремі деталі кожної картинки). Середній рівень продемонстрували 41% дошкільників експериментальної та 43% контрольної груп. У їх розповідях спостерігалось незначне спотворення ситуації, неправильне відтворення причинно–наслідкових зв'язків. Були відсутні сполучні зв'язки між реченнями розповіді. Суттєвих морфологічних і синтаксичних помилок не спостерігалось, але помічено стереотипність

оформлення, поодинокі випадки пошуку слів або неточне слововживання. Вихователь надавав суттєву допомогу і в процесі розкладання картинок і допомагав усвідомити зміст окремих картинок, пов'язати їх між собою.

Низький рівень виявили 52% досліджуваних експериментальної та 51% контрольної груп. Протягом всього виконання завдання вихователь надавав суттєву допомогу дітям, проте навіть з допомогою багато дітей не змогли розкласти картинки. Їм було дуже важко усвідомити зміст кожної картинки, навіть за допомогою навідних питань вихователя. Часто діти навіть відмовлялися виконувати завдання. При складанні розповіді у них випадали смислові ланки, істотно спотворювався смисл розповіді. Спостерігалися суттєві морфологічні і синтаксичні помилки, стереотипність оформлення, неадекватне використання лексичних засобів.

До високого рівня можна віднести розповідь Аліни: «Настало літо. У село до бабусі приїхали онуки: Таня, Аня, Мишко і Саша. Вони дуже любили відпочивати в селі, там у них була улюблена галявина. На галявинці діти грали в свої улюблені ігри: Аня будувала вежі з піску, Мишко грав зі своєю вантажівкою, а Таня і Саша грали в м'яч. День був спекотний. Бабуся покликкала дітей купатися в річці. Як добре влітку в селі!». Розповідь Аліни можна віднести до високого рівня, так як дівчинка самостійно придумала сюжет розповіді, послідовно виклала події, що зображені на картинці. Мова дитини досить різноманітна, повтори відсутні; дівчинка використовує в своїй розповіді складні речення.

До середнього рівня, на наш погляд, можна віднести розповідь Дмитрика: «Влітку діти вийшли гуляти на галявину. Для гри діти взяли з собою улюблені іграшки: м'ячики, лопатки, відерця. Обличчя у дітей радісні, добрі. Дітям подобається грати разом». Сюжет оповідання Дмитрика бідний, спостерігаються повтори. У мовленні вживає прості реченнями, використовує незначну допомогу однолітків і дорослого.

До низького рівня можна віднести розповідь Артема: «Хлопчики і дівчатка пішли гуляти. Діти грали в машинки, в пісок і в м'ячик. Світило

сонечко». Зміст картини переданий неповно, послідовності подій в розповіді дитини не спостерігається. В розповіді хлопчика немає логіки, сюжет відсутній. Він склав свою розповідь з допомогою підказок дітей і педагога.

Частина дошкільників складала розповідь по серії сюжетних картинок «Зима». Можна навести протоколи розповідей.

Розповідь Слави (високий рівень): Тут сніг лежить, і пташки не можуть їсти, він заважає. Потім діти прийшли і забрали його, поклали корм на годівничку. Прилетіли пташки, вони були голодні, і його повидзьобували корм. Діти потім ходили годувати птахів.

Розповідь Тетяни (середній рівень): Йде сніг і птахи їсти не можуть. Прийшли діти і прибрали сніг, насипали корм. Прилетіли птахи і поїли корм.

Розповідь Валі (середній рівень): Прилетіли пташки, повидзьобували, і потім вони прилетіли в будиночок. Потім випав сніг, і потім побачили люди, що випав сніг. Далі було щось що вони потім сказали: «Пішли назад».

Розповідь Олени (низький рівень): Тут пташки сніг їдять. Діти прийшли, а снігу немає. Вони поклали їжу і пташки їли.

Розповідь Антона (низький рівень): Пташки як могли шукали їжу. Пташок годували. І пташки їли.

Завдання № 4. Складання розповіді–опису улюбленої іграшки.

Аналіз результатів завдання показав, що 13% дошкільників експериментальної та 14% контрольної груп мають високий рівень складання розповіді –опису іграшки. У них розповідь складена майже самостійно, відображено основні ознаки предмета, виділено його функції або призначення. Діти дотримуються певної логічної послідовності в описі ознак предмета. Розповідь складена без серйозних порушень лексичних та граматичних норм, використовуються різні засоби словесної характеристики предмета.

43% досліджуваних дітей експериментальної та 44% контрольної груп показали середній рівень: при складанні розповіді діти користувалися незначною допомогою вихователя, розповідь була достатньо інформативна і завершена. Деякі висловлювання не були пов'язані між собою, але це не

заважало зрозуміти загальний зміст. 44% реципієнтів експериментальної та 42% контрольної груп показали низький рівень: діти склали розповідь по навідним питань вихователя, переважали прості і бідні за змістом речення. Спостерігалися порушення зв'язності і логічності висловлювань, а також велика кількість лексико–граматичних помилок. Незначна кількість дітей не впоралися із завданням: вони не могли побудувати розповідь на основі особистого досвіду, говорили різні фрази, які не можна було поєднати в зв'язну розповідь, вихователя в якості помічника діти не сприймали.

Наприклад, Славко склав таку розповідь: Я розповім про конструктор. Мені його купили в магазині. Потім мені мама з татом його подарували, а він був супер великий. Мені його купили. Потім мій брат захотів машинки з конструктора будувати. З червоних, з білих, з рожевих, з жовтих побудував він машинки. Потім мені купили конструктор «Дорожні знаки». Я їх зібрав. Ми з моїм братом грали. Я будував кораблі, літаки, пістолети, автомати, машинки, вантажівки. Ще я побудував з конструктора клоуна.

Розповідь-опис машинки, складений Микитою (високий рівень): У неї зелений кузов, чорні колеса. Вона трикутна. Маленька вона. Зроблена з пластику, значить пластмасова. У неї є колеса, вікна, кузов, фари, така штука, яка зачіпає, коли ти в аварію потрапив. Я можу грати з нею в місто.

Розповідь-опис машинки, складений Дмитром (середній рівень): Вона кольору червоного і чорного. Тут у неї розмір, у неї такий розмір (показує руками). Круглі колеса, квадратний цей, капот (підказує вихователь). Розміру квадратного. Іграшкою можна так робити (показує дії).

Розповідь-опис машинки, складений Сашком (середній рівень): Це червоний, форма схожа на прямокутник, маленька. Із заліза. Всередині є двигун, чоловік. Його звать Ігор. Він керує машиною. Її потрібно катати(багато граматичних помилок у розповіді).

Розповідь-опис машинки, складений Антоном (низький рівень): Вона червоного кольору, чорного кольору. У неї прямокутний скло. Вона маленька на зріст. У неї можна грати (багато граматичних помилок у розповіді).

Охарактеризуємо *висновки по кожному критерію* сформованості монологічної компетентності.

Найнижчі показники були отримані в критерії «Самостійність виконання завдання». Більшість дітей не змогли скласти розповідь без допомоги дорослого, їм були потрібні навідні запитання.

Також низькими виявились результати по критерію «Смислова цілісність розповіді / переказу». При складанні розповідей за серією сюжетних картинок більшість дітей розклали ці сюжетні картинки в неправильній послідовності. Розповіді були нерозгорнуті, короткі, діти часто не відображали часові зв'язки. Наприклад, в розповіді Каріни наявним було спотворення смислових ланок: «Потім почалося, що сніг покрив годівниці»; Сашко обмежився перерахуванням дій, зображених на картинках: «Потім випав сніг. Потім побачили люди. Далі було щось».

Також в розповідях дошкільників спостерігається неузгодженість між реченнями, порушення структури тексту. Наприклад: «На першій картинці, як синички там їдять, діти хлопчики годують голубів. І нарешті все снігом замело» (Олена)»; «Пташки летять до годівнички. Потім почали насипати для пташок їсти. Потім почалось, що сніг покрив годівнички» (Даринка).

При складанні переказу у Романа, Наталки та інших відмічались тривалі паузи. При переказі Микита замінив кілька слів за текстом («3 тижні», замість «3 дні», «Тетяна посміхнулась» замість «Наталка посміхнулась»).

При аналізі лексико-граматичного критерію ми побачили такі основні недоліки. Значна частина дітей відчувають труднощі при узгодженні речень в тексті. Наприклад, у переказі Сашка помітні труднощі при встановленні змістових зв'язків між реченнями: «Хтось посміхнувся і сказав, що це гірка спільна, і хтось запропонував побудувати її, і вона вийшла високою».

В розповідях інших дітей також речення були складені граматично правильно, але зв'язки між ними були відсутні. Наприклад, «Потім діти пішли. Потом випав сніг. Потом Юра сказав». В розповідях-описах зустрічаються пропуски властивостей предметів, такі як матеріал, частини іграшок. У дітей з

середнім і низьким рівнем сформованості монологічної компетентності відзначається бідний і обмежений словниковий запас. Наприклад, про годівничку каже Олег: «це штука, така», «квадратна ця».

На основі аналізу проведених методики ми виділили 3 рівні сформованості монологічної компетентності дітей старшого дошкільного віку: високий, середній, низький. Загальний відсоток по кожному рівню ми обрахували як середнє арифметичне по всім методикам.

Високий рівень сформованості монологічної компетентності (17% дошкільників експериментальної та 18% дітей контрольної групи). Діти перекази складають самостійно, послідовність подій і структура тексту не порушені, дотримані граматичні норми, використовуються різноманітні лексичні засоби, передається основна думка тексту, сформовані загальні уявлення про текст. Розповідь за серією сюжетних картинок складена за незначною допомогою вихователя. Структурні частини розповіді відповідають ситуаціям, зображеним на картинках. Розповідь характеризується смисловою цілісністю, дотримано часові і причинно-наслідкові зв'язки між подіями. В розповіді-описі відображено всі основні ознаки предмета, дано вказівку на його функції або призначення, дотримується логічна послідовність в описі ознак предмета. Завдання виконано самостійно. Відзначається зацікавленість при виконанні завдань, спрямована на результат.

Середній рівень сформованості монологічної компетентності виявлено у старших дошкільників експериментальної групи (49%) та у 50% дітей контрольної групи. У цих дошкільників переказ недостатньо повний, зв'язність тексту порушена, відзначаються тривалі паузи. Спостерігаються труднощі у виділенні основних структурних елементів, лексичний запас бідний, відзначаються заміни слів. Проявляються лексичні і морфологічні помилки; спостерігається включення в зміст позаконтекстних епізодів. Переважають прості непоширені речення. При переказі потребують допомоги у вигляді навідних запитань, підказок. Розповідь за серією сюжетних картинок

складена з суттєвою допомогою вихователя (спонукання, навідні питання, пряма допомога). Достатньо повно передається зміст тексту, відзначаються лише незначні пропуски другорядних смислових ланок. Не відображено деякі причинно-наслідкові зв'язки, дещо порушена смислова цілісність. Виявляються аграматизми, лексичний запас бідний. Розповідь-опис складена за допомогою окремих навідних запитань, вона недостатньо інформативна, в ній не відображені деякі істотні ознаки предмета. Спостерігається короткочасна зацікавленість процесом виконання завдань.

Низький рівень сформованості монологічної компетентності показали 34% дошкільників експериментальної групи та 32% досліджуваних контрольної групи. Старші дошкільники зазначених груп перекази складають за навідними питаннями вихователя, зв'язність викладу порушена, відзначається пропуск істотних моментів, а то і цілих фрагментів, що порушує змістову відповідність розповіді зображеному сюжету. Є лише відтворення окремих фрагментів ситуації без визначення їх взаємозв'язків. Використані дітьми мовленнєві висловлювання не відбивають цілісності тексту. Спостерігаються морфологічні і синтаксичні помилки. Розповідь за серією сюжетних картинок складена зі значною допомогою вихователя (навідні запитання, зразок, пряма допомога), її зв'язність сильно порушена. Відсутні смислові зв'язки між реченнями, не розкриті часові і причинно-наслідкові зв'язки. Відзначаються грубі граматичні помилки, словниковий запас обмежений. Розповідь складається з простих речень, дуже коротка. Є лише відтворення окремих фрагментів ситуації, перерахування окремих деталей, неорганізоване перерахування предметів. Розповідь-опис іграшки так само складена за допомогою повторних навідних запитань, вказівок на деталі предмета. Опис предмета не відображує багатьох його істотних властивостей і ознак. Не спостерігається логічно обумовлена послідовність розповіді. Виявляється негативізм або байдужість до виконання завдань; створення мотивації не призводить до бажаного результату.

Загалом, результати аналізу констатувального експерименту показали наступне. Сформованість монологічної компетентності дошкільників характеризується такими недоліками:

- порушення зв'язку та послідовності викладу інформації;
- низька інформативність та невеликий об'єм висловлювання;
- бідність і стереотипність лексико-граматичних засобів мовлення;
- пропуски або неточності при викладі матеріалу;
- наявність повторів слів, пауз;
- складність в реалізації задуму та незакінченість смислового наповнення розповіді;
- необхідність допомоги дорослого;
- порушення структури розповіді або переказу, непослідовності розповіді.

2.2. Методичний супровід організації переказу як засобу формування монологічної компетентності у старшому дошкільному віці

Під час роботи в старшій групі ми переконалися в актуальності проблеми формування монологічної компетентності дітей. У значній кількості сучасних дошкільників недостатньо розвинене зв'язне мовлення, вони не можуть послідовно і логічно переказати прочитані ними казки та розповісти про події власного життя. Спостерігаючи і аналізуючи проблеми розвитку монологічного мовлення, нами зроблено такі висновки:

- в спілкуванні між собою і з дорослими людьми дошкільники використовують короткі прості речення;
- у викладі спостерігається порушення логіки і послідовності, навіть в тих випадках, коли дитина добре знає і розуміє, про що говорить;
- речення будуються з незв'язаних між собою фрагментів;

- основна частина переданих повідомлень є малоінформативними, мають недостатню кількість якісних і описових складових;

- діти вважають за краще використовувати в тексті непоширені речення;

- значна частина дітей із задоволенням готова поділитися враженнями та емоціями про події, що відбулися, проте неохоче виконують завдання вихователя скласти розповідь за заданою темою.

Спілкування з дітьми та використання навідних запитань дозволяє зробити висновок, що труднощі виникають не через те, що дошкільники не знають що сказати по заданій їм темі. Головна причина – невміння оформити думки в послідовні і зв'язні речення. Серед причин відставання мовленнєвого розвитку дошкільників варто відзначити такі: низький рівень культури і освіченості батьків, соціальний статус і добробут сім'ї; порушення комунікативних зв'язків дитини з дорослими, відсутність необхідного для розвитку мовлення обсягу спілкування; надмірне проведення часу за комп'ютером, що позбавляє повноцінного спілкування з однолітками і дорослими.

Таким чином, діти отримують інформацію ззовні, з інтернету або телебачення. Батьки, які допускають багатогодинне просиджування дітей біля комп'ютера, стають свідками того, що дитина відстає в мовленнєвому розвитку, використовує короткі фрази мультиплікаційних героїв, зазнає труднощів у спілкуванні з ровесниками, оскільки не вміє висловлювати свої думки, має обмежений словник, відповіді дає односкладові. Дошкільники частіше слухають, ніж говорять, не вміють використовувати основні механізми активізації мовлення.

Спостереження за освітнім процесом у ЗДО показало, що одним з методів формування монологічної компетентності є складання переказу. Під переказом розуміють осмислене відтворення в усному мовленні літературного тексту. На думку О. Шорохової, до специфіки навчання переказу можна віднести такі: установка на відтворення близько до тексту, тобто з

дотриманням послідовності подій і дій; постійне співвіднесення переказу дитини зі зразком, тобто з літературним твором; під час навчання переказу потрібно звертати увагу на мову твору, яка повинна знаходити відображення в дитячому переказі.

При підборі текстів для переказу, які ми проводили в експериментальній групі з метою формування мовленнєвої компетентності, дотримувались таких вимог:

- текст повинен бути доступний для розуміння дітям і відповідати їх віковим особливостям;
- текст не повинен бути об'ємним;
- він повинен містити чітку композицію, щоб дошкільники точно визначали, що було спочатку, що потім і чим закінчився сюжет;
- тексти повинні відображати жанрове розмаїття художньої літератури, за винятком поезії, яку краще не використовувати для переказу з дітьми дошкільного віку;
- текст повинен відображати простоту і виразність мови;
- зміст тексту має містити певний смисл ідею, яку необхідно донести дітям, він має виховне значення.

У своїй роботі ми спиралися на методичні вказівки з навчання переказу, описані О. Ушаковою, М. Алексєєвою:

1. При навчанні переказу в молодшому дошкільному віці доцільно починати з коротких народних казок, можливо, вже знайомих дітям. Описовий переказ доцільно починати з предметних картинок.

2. У середньому дошкільному віці для переказу можна вибирати як короткі розповіді і казки, так і трохи більш об'ємні. Для переказу на основі опису можна використовувати як предметні картинки, так і сюжетні з простим сюжетом.

3. У будь-якому віці для навчання переказу потрібно використовувати наочний матеріал: ілюстрації, розташовані відповідно до послідовності сюжету, сюжетні картинки, прості схеми.

4. У старшому дошкільному віці для навчання переказу можна використовувати не тільки ілюстрації і послідовні сюжетні картинки, а й замалювати план з використанням піктограм, мнемотаблиці та інші опорні схеми.

5. У будь-якому віці мовленнєва діяльність дітей при навчанні переказу спирається на мовленнєвий зразок педагога.

6. Навчання переказу має здійснюватися послідовно і регулярно, так як мовленнєвий навик при відсутності належної уваги може не проявитися в належній мірі [66, с. 201].

Для переказу ми використовували твори з переліку художньої літератури, запропонованої у програмах «Українське дошкілля», «Я у світі» (додаток В).

У роботі над переказом можна виділити 5 етапів. Три з них – підготовка дітей до переказу, а останні – безпосередньо пов'язані з переказом. При виділенні етапів ми спиралась на основні положення методики навчання переказу в старшій групі, виділені А. Богуш, О. Бізіковою.

Етапи навчання переказу:

- підготовка дітей до сприймання тексту твору;
- ознайомлення з твором;
- осмислення і усвідомлення тексту твору;
- повторне читання твору з установкою на переказ;
- перекази дітей.

На кожному з етапів проводилася відповідна робота. Розглянемо зміст роботи на кожному етапі. В експерименті ми використали поради О. Бізікової.

Підготовка дітей до сприймання тексту твору.

Розуміння тексту багато в чому визначається наявністю у дітей відповідного досвіду. Саме тому перед читанням важливо нагадати дітям аналогічні враження з особистого або літературного досвіду. Наприклад, перед читанням оповідання В. Чухлиба «Сонячний зайчик» потрібно згадати з дітьми, як вони ловили сонячних зайчиків. Якщо дозволяє погода – пограти з

зайчиками. Це дозволить дітям більш яскраво уявити описану ситуацію. Якщо відповідний досвід відсутній, його формують, демонструючи схожі ситуації, або обговорюючи питання.

Іноді потрібно застосувати показ ситуації, подібної з ситуацією, описаною в творі, але незнайомої дітям. Наприклад, перед читанням розповіді Л. Толстого «Розумна галка» дітям демонструють дослід: в скляну ємкість з водою кидають камінчики, поки рівень води не підніметься до краю. Цей дослід підготує дошкільників до розуміння дій галки – героїні розповіді.

Розгляд ілюстрацій до читання твору теж готує дітей до його сприйняття. Ілюстрація, де зображена зустріч теляти і їжачка (казка О. Толстого «Їжак»), дає можливість дітям побачити і порівняти розміри тварин і зрозуміти комічність ситуації, в якій велике теля спасувало перед маленьким їжачком.

Є твори, розуміння яких вимагає попереднього роз'яснення слів або виразів, що зустрічаються в тексті. Так, перед читанням ескімоської казки «Як лисичка бичка образила» дуже важливо уточнити значення слів «лисичка» (не мама-лисиця, а дочка) і «бичок» (морська рибка, а не теля, як зазвичай думають діти).

Тривалість першої частини заняття, її зміст і вибір прийомів буде залежати від рівня підготовленості дітей, від їх віку, від характеру і складності твору.

Ознайомлення з твором. Установка на запам'ятовування в цій частині не ставиться, щоб не порушувати повноцінності сприйняття. Підготовка до сприйняття твору дозволить дітям при його читанні краще зрозуміти зміст твору.

Осмислення і усвідомлення тексту твору. На цьому етапі наші дії були спрямовані на те, щоб поглибити розуміння тексту. Паралельно ведеться робота над запам'ятовуванням тексту і підготовкою до виразного його відтворення. Основний прийом здійснення цієї роботи – бесіда за твором.

Бесіда ведеться за допомогою питань вихователя, його суджень, оцінок дій героїв. У питаннях бесіди відображається послідовність подій, для того

щоб діти її запам'ятовували. В ході бесіди діти залучаються до повторення окремих фрагментів тексту через вправи в виразності. Вихователь може сам повторювати окремі моменти, зачитувати їх на свій розсуд і за проханнями дітей.

В ході бесіди можна використовувати готові моделі або самим їх створити. Якщо у середній групі діти навчалися відбирати предмети-замінники для позначення персонажів казки і вчилися відгадувати ситуації літературного твору, розіграні за допомогою замінників, то у старшій групі розвиваються вміння використовувати готову картинно-схематичну модель твору. Потім діти вчаться самостійно будувати і застосовувати такі моделі в переказах.

Позитиви моделювання полягають в тому, що воно наочно представляє структуру розповіді, показує, що перша рамка /картина – це початок розповіді, середина розповіді може складатися з одного або декількох епізодів (кількох картинок), остання рамка – це кінцівка розповіді. Спираючись на модель, дітям було легше відтворити літературний текст, зберігаючи його послідовність і не пропускати суттєвих подій.

Повторне читання твору з установкою на переказ. Підсумком бесіди служить повторне читання твору з установкою на переказ.

Перекази дітей. За часом цей етап найдовший. Якщо у середній групі діти переказували за допомогою вихователя, який підказував початок фрази, відсутнє слово, ставив навідні запитання, то у старшій групі від дітей очікується самостійність в переказах. Кожен переказ дитини оцінюється. Ми, аналізуючи дитячі перекази, враховували існуючі вимоги до них:

- осмисленість тексту (повне розуміння);
- повнота передачі твору, тобто відсутність суттєвих пропусків;
- послідовність переказу;
- вдала заміна окремих слів тексту синонімами, або використання слів і зворотів авторського тексту;
- правильний ритм, відсутність тривалих пауз;

- виконавська культура (правильна і спокійна поза, звернення до слухачів, інтонаційна виразність, достатня гучність, виразність вимови) [6, с. 173].

Використання сучасних літературних творів для розвитку монологічного мовлення старших дошкільників вимагає відповідної методики. Робота в цьому напрямку ведеться А.Богуш, Н.Гавриш, О. Ушаковою, Л.Фесюковою, О.Милюгіною. У практиці підготовча робота з навчання переказу обмежується мовним аналізом тексту, залишаючи поза увагою його художню організацію. На нашу думку, необхідно здійснювати цілісний аналіз казки, що дозволяє розглядати всі рівні художньої структури в тісному зв'язку зі змістом твору і тим сприяє більш високому рівню розуміння його ідейного змісту і художніх особливостей.

При побудові циклу занять ми врахували проблеми розвитку монологічної компетентності дітей, які були виявлені під час констатувального експерименту і підібрали методи і прийоми, спрямовані на усунення цих проблем. При відборі методів і прийомів роботи з дошкільниками ми спиралися на праці О. Милюгіної [45].

Методи і прийоми, спрямовані на аналіз персонажів твору:

1. Виділення головних і другорядних героїв казки. Ми вчили дошкільників виділяти образи персонажів, визначати їх роль в тексті – провідну або фонову – і пояснювати, чому героїв можна вважати головними або другорядними (навчання основам монологу-міркування).

2. Визначення характеру персонажів, їх особливостей. Ми просили дітей визначити, позитивним або негативним є герой, і обґрунтувати відповідь. Виконуючи завдання, діти вчилися будувати складнопідрядні речення з причинними сполучниками.

3. Знаходження значущих зв'язків між образами в системі казки. Ми навчали дітей зіставляти образи, використовуючи порівняльні звороти, знаходити і пояснювати зв'язки між образами, використовуючи речення з ускладненою структурою.

4. Словесне малювання персонажів твору (портрет). Діти склали словесні портрети героїв, в яких необхідно було активно використовувати прикметники.

5. Словесне малювання статичних деталей (пейзаж, інтер'єр). Активно освоювалися іменники, прикметники, прислівники місця.

Методи, спрямовані на аналіз сюжету твору.

1. З'ясування основних мотивів сюжету, виявлення причинно-наслідкових зв'язків між ними. Діти за допомогою навідних запитань розбивали сюжетну лінію на елементи (епізоди), визначали і пояснювали, чому один сюжет слідує після іншого, використовуючи речення з ускладненою або складною структурою. Активно освоювалися дієслова.

2. Співвіднесення кожного елемента сюжету з характеристиками дій і вчинками героїв. Діти вчилися відповідати на питання про вчинки героїв, використовуючи дієслова і оцінні прикметники, а також продовжували освоювати порівняльні звороти.

3. Переказ тексту за сюжетною картиною / серії сюжетних картин.

4. Відновлення правильного порядку подій («переплутана казка»). Давали дітям завдання спочатку відновити правильний порядок ілюстрацій, а потім переказати сюжет казки в текстовій послідовності. Маючи на увазі перш за все роботу над сюжетом, ми формували у дітей уявлення і про текст як складне образне і синтаксичне ціле.

5. Переказ казки за серією сюжетних картин, в якій пропущені окремі елементи. Діти мали відновити пропущені епізоди казки і повністю переказати її.

Методи роботи, спрямовані на композиційний аналіз твору.

1. Розподіл тексту на смислові частини, складання його плану.

2. Робота над специфікою структури твору (зачин, кульмінація, кінцівка). Давалося додаткове завдання розповісти кожну частину окремо і описати її функції.

3. З'ясування композиційного смислу повторів (подібні персонажі, подібні події, подібні деталі). Діти знаходили в тексті подібні і повторювані деталі і пояснювали, в чому саме полягає схожість або навіщо, на їх думку, потрібен той чи інший повтор.

4. З'ясування просторово-часової специфіки казкового світу. Працюючи над казкою С. Козлова «Їжачок в тумані», ми разом з дітьми розглядали подорож Їжачка з просторовим (з використанням слів: в дорозі, по дорозі, в колодязі, в лісі, у дерева, в тумані, в річці, на березі, в будинку Ведмедика) і часовим (з використанням слів спочатку / потім, раніше / пізніше) значенням.

5. Розповідь казки від імені одного з героїв. Так ми відпрацьовували вміння дітей вживати особисті займенника третьої і першої особи, особисті дієслівні форми, дієслівні форми теперішнього і минулого часу.

Аналіз мовленнєвих засобів образотворчості та виразності.

1. Виділення повторюваних слів, близьких за значенням.

2. Підбір синонімів. При складанні описів персонажів ми навчали дітей підбирати синоніми до іменників і прикметників з метою більш точної характеристики предметів.

3. Підбір антонімів. Ми вчили дітей підбирати антоніми до іменників, прикметників і дієслів з метою більш точного розуміння внутрішнього драматизму твору.

4. Аналіз реплік героїв як засобу їх художньої характеристики; складання уявних діалогів між героями. Будуючи висловлювання від першої особи, діти активізували вживання особових займенників і особистих дієслівних форм.

5. Аналіз авторських описів; складання самостійних розгорнутих описів.

Ідейно-тематичний аналіз твору.

1. Співвідношення казкового вимислу і реальності. Відпрацьовувалося вживання ускладнених синтаксичних конструкцій і складних речень з причинними зв'язком.

2. Домислювання долі героїв.

3. Виділення основної думки казки. Діти вчилися виділяти основну думку казки і висловлювали свою думку щодо вчинків головного героя. Активізувалося вживання складних речень з причинно-наслідковим зв'язком.

4. Визначення авторського ставлення до персонажів і їх оцінки. Ми разом з дітьми аналізували, як автор ставиться до своїх героїв і як оцінює їх вчинки, при цьому кожна дитина аргументовано висловлювала свою думку, оцінювала авторську позицію у ставленні до героя.

5. Виявлення слухацького / читацького ставлення до персонажа і його оцінка.

Творчі форми роботи на твором.

1. Придумування закінчень фраз.
2. Творчий переказ. Ми пропонували дітям пофантазувати і розповісти цю казку так, як їм хочеться, додавши свої деталі, події, героїв.
3. Розігрування казки в діалогах між дітьми.
4. Створення казки за новим порядком сюжетних мотивів. Ми міняли місцями деякі епізоди казки і пропонували дітям скласти казку за новим порядком.

5. Колективне складання казок. Всі діти висловлювалися по черзі, кожен говорив по одному реченню.

Ми розробили цикл занять з розвитку мовлення (з використанням переказу літературних творів), які проводилися в експериментальній групі впродовж шести місяців з метою формуванню монологічної компетентності старших дошкільників. Тематика занять представлена у таблиці 2.2.

Таблиця 2.2.

Тематичне планування занять, спрямованих на формування монологічної компетентності у дітей старшого дошкільного віку

Тема, мета заняття	Зміст роботи
Тема: Переказ італійської казки «Як	Види роботи на занятті: Дітям пропонується переказати казку в особах. Вихователь разом з дітьми складають план-схему

<p>осел співати перестав».</p> <p>Мета: познайомити дітей з італійською казкою «Як осел співати перестав»; вчити переказувати невеликі тексти</p>	<p>казки. Дане завдання спрямоване на формування вміння виділяти основні структурні частини тексту і розташовувати їх у вірній послідовності; користуватися засобами мови; будувати висловлювання плавно, уникати тривалих пауз в процесі висловлювання.</p>
<p>Тема: Переказ оповідання В. Сухомлинського «Яблуко і світанок».</p> <p>Мета: удосконалювати вміння переказувати і складати план переказу.</p>	<p>Види роботи на занятті:</p> <p>Складаючи план розповіді у вихованців формується вміння виділяти основні структурні частини тексту і розташовувати їх у вірній послідовності (початок - середина - кінець), при цьому вони придумують назву кожної частини, в якій відбивається основна думка, що сприяє формуванню вміння розуміти і осмислювати тему і придумувати назву.</p> <p>У процесі переказу діти вчаться користуватися засобами виразності; будувати висловлювання плавно, уникати тривалих пауз в процесі висловлювання.</p>
<p>Тема: Складаємо казку про Попелюшку.</p> <p>Мета: допомагати дітям складати творчі розповіді.</p>	<p>Види роботи на занятті:</p> <p>Складаючи розповіді з діями, що послідовно розвиваються, у дітей формуються такі вміння: розуміти і осмислювати тему, придумувати назву тексту відповідно до змісту твору; виділяти основні структурні частини тексту і розташовувати їх у вірній послідовності; наповнювати своє висловлювання змістом або доповнювати чуже висловлювання; користуватися засобами мови відповідно до літературних норм.</p>

	<p>Розповідаючи за серією сюжетних картинок формується вміння будувати висловлювання плавно, уникати тривалих пауз в процесі висловлювання.</p>
<p>Тема: Переказ знайомої казки («Пан Коцький») за серією сюжетних картинок .</p> <p>Мета: продовжувати удосконалювати вміння дітей складати розповіді за картинками з дією, що послідовно розвивається.</p>	<p>Види роботи на занятті:</p> <p>У процесі складання розповіді за серією сюжетних картинок у дітей формується вміння розуміти і осмислювати тему, придумувати назву, виділяти основні структурні частини тексту і розташовувати їх у вірній послідовності, наповнювати своє висловлювання змістом або доповнювати чуже висловлювання; користуватися засобами виразності мови. Формується вміння будувати висловлювання плавно, уникати тривалих пауз в процесі висловлювання.</p>
<p>Переказ оповідання М. Коцюбинського «Івасик і Тарасик</p>	<p>Мета: формування вміння дітей зв'язно, послідовно і виразно передавати невеликі за обсягом твори.</p> <p>Види роботи на занятті:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Дітям пропонується послухати твір, повідомляються його назва, автор. 2. Бесіда за змістом: Яка пригода сталася з хлопчиками? Що робив Івасик? Що вирішив зробити Тарасик? Чи вдалося Тарасику витягти рибку з кошика? Чому? Чи допоміг Тарасикові Івасик? Чому? Чи можна сказати, що хлопчики добрі? Чим закінчилось оповідання? 3. Повторне читання з установкою на наступний переказ.

	<p>4. Коли ви слухали розповідь, ви, напевно, уявляли собі, як все було. А тепер спробуйте розповісти самостійно. Слухаються перекази дітей.</p>
<p>Переказ оповідання Б. Житкова «Як слон врятував господаря від тигра»</p>	<p>Мета: формування умінь визначати основну думку тексту, на основі якої заголовку твору.</p> <p>Види роботи на занятті:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Дітям пропонується прослухати твір, його назва опускається. 2. Бесіда за змістом. Про кого йшлося в оповіданні? Куди і навіщо відправився господар зі слоном? Чому слон перестав слухатися господаря? Як вчинив господар зі слоном? Хто з'явився з-за куців? Що хотів зробити тигр? Як слон захистив себе і свого господаря? Чому господар став каятися в своєму вчинку? Яку назву ви б дали цього твору? 3. Дітям пропонується придумати заголовок прочитаному твору. Заслуховуються відповіді дітей.
<p>Переказ оповідання Л. Толстого «Кісточка»</p>	<p>Мета: формування умінь визначати порушення цілісності структури тексту при пропуску основної частини і умінні її придумати.</p> <p>Види роботи на занятті:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Вихователь читає твір, але опускає його основну частину. 2. Після прочитання дітям пропонується відповісти на питання: Якої частини в оповіданні бракує? Що могло статися в оповіданні? 3. Дітям пропонується самостійно придумати розвиток сюжету. 4. Читання оригіналу.

<p>Переказ оповідання М. Сладкова «Ведмідь і сонце»</p>	<p>Мета: відпрацювати вміння визначати смислову структуру тексту, визначення його кінцівки, вміння правильно закінчити розповідь.</p> <p>Види роботи на занятті:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Дітям читається розповідь, кінцівка опускається. 2. Після прочитання пропонується відповісти на питання: Чи все в оповіданні вам зрозуміло? Якої частини в оповіданні бракує? Як можна закінчити розповідь? <p>Заслуховуються відповіді дітей.</p> <ol style="list-style-type: none"> 3. Читання повного тексту. 4. Аналізують, наскільки схожі або різні розповіді дітей з оригіналом.
<p>Переказ оповідання Н. Калініної «Про сніговий колобок»</p>	<p>Мета: формування навички переведення непрямої мови в пряму мову.</p> <p>Види роботи на занятті:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Вихователь читає розповідь дітям. 2. Бесіда за змістом: З чого зліпив колобок Олексійко? Як виявився сніговий колобок в кишені пальто Олексійка? Що ж побачили хлопчики біля шафи і в шафі Олексійка? А де колобок? Як ви думаєте? 3. Бажаючим пропонується переказати розповідь від імені головного героя.
<p>Переказ оповідання В. Біанкі «Купання ведмежат»</p>	<p>Мета: закріплення знань про структуру тексту в процесі складання розповіді.</p> <p>Види роботи на занятті:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Читання твору. 2. Бесіда: Хто герої оповідання? Які події з ними відбувалися?

	<p>3. Давайте про цих героїв складемо нову історію. Обговорення варіантів: Які події могли статися з ведмедицею і її ведмежатами? Як ви назвете свою розповідь? Де відбуватимуться події? Про що ви розповісте на початку оповідання? Про які події піде мова в середині розповіді? Чим ви закінчите розповідь?</p> <p>4. Розповідають 3 людини (початок, середина, кінець).</p>
<p>Переказ української народної казки «Зимівля звірів»</p>	<p>Мета: формувати інтонаційну виразність мовлення у дошкільників.</p> <p>Види роботи на занятті:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Дітям читається казка. 2. Бесіда за текстом: Хто герої цієї казки? Які вони за характером? Що з ними відбувалося? 3. Інсценування казки. Діти вибирають маску героя, продумують його характер, голос і поведінку. Вихователь читає основний текст, а діти емоційно виразно вставляють репліки своїх героїв.
<p>Переказ оповідання М. Пришвіна «Лисиччин хліб»</p>	<p>Мета: формувати вміння за назвою розкривати основну думку твору, самостійно будувати сюжетну розповідь.</p> <p>Види роботи на занятті:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Вихователь повідомляє назву твору, а вони самостійно придумують розповідь. 2. Після прослуховування дитячих розповідей, вихователь читає сам твір. 3. Після читання разом аналізують, наскільки схожі або різні розповіді автора і дітей. Визначають, чи легко дізнатися сюжет за назвою.

<p>Переказ оповідання В. Сутєєва «Під грибом»</p>	<p>Мета: навчити дітей відстежувати і запам'ятовувати послідовність подій.</p> <p>Види роботи на занятті:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Бесіда про події казки, відновлюється їх послідовність. 2. Пояснення способу дії: «Знаєте, як можна скласти нову казку? Ми розповімо все навпаки. Першим прийде під гриб не мураха, а заєць. Хто наступний повинен прийти під грибок?» (заєць, горобець, мишка, метелик, мураха). 3. Вихователь бере в руки клубочок ниток «чарівний клубочок», говорить: «Я почну казку, а продовжить той, кому я передам клубочок. Побачив Заєць на галявинці маленький грибок, добіг до нього і сховався під його капелюшком. Сидить під грибом - дощ перечікує ... ».
---	--

У своїй роботі ми використовували такі види навчання переказу:

- складання переказу тексту по картинці;
- складання переказу тексту по серії сюжетних картинок;
- складання переказу тексту за планом;
- складання переказу тексту за словесним зразком;
- спільний переказ тексту;
- колективний переказ тексту.

Також в процесі навчання переказу ми використовували певні прийоми роботи з дітьми. Ми їх застосовували в порядку зростання складності: з поступово зменшувався обсяг наочності і «згортався» план висловлювання. В результаті простежується такий порядок роботи:

1. Переказ розповіді, складеною за продемонстрованою дією. Тут наочність представлена максимально: у вигляді предметів, об'єктів і дій з

ними, що безпосередньо спостерігаються дітьми. Планом висловлювання служить порядок дій, здійснених на очах дітей. Необхідний мовленнєвий зразок розповіді дає вихователь.

2. Складання розповіді після продемонстрованої дії. Наочність і план висловлювання аналогічні тим, що використовувались на попередньому етапі. Ускладнення досягається за рахунок відсутності зразка розповіді.

3. Переказ з використанням фланелеграфа. У цьому виді переказу безпосередні дії з предметами і об'єктами замінюються діями на фланелеграфі з предметними картинками; план розповідання забезпечується порядком картинок, які послідовно виставляються на фланелеграфі.

4. Переказ розповіді з наочною опорою у вигляді сюжетних картинок. Наочність представлена предметами, об'єктами і діями з ними, зображеними на сюжетних картинах. Їх послідовність служить одночасно планом висловлювання; зразок розповіді вихователя дає дітям необхідні мовленнєві засоби.

5. Складання розповіді за серією сюжетних картин. Наочність і план висловлювання забезпечуються тими ж засобами, що і на попередньому етапі. Ускладнення досягається за рахунок відсутності зразка розповіді вихователя.

6. Переказ розповіді з наочною опорою у вигляді однієї сюжетної картини. Наочність зменшена за рахунок видимої динаміки подій: діти спостерігають, як правило, кінцевий етап дій; моделювання плану розповіді досягається шляхом використання зразка розповіді вихователя та його плану у вигляді питань.

7. Складання розповіді за однією сюжетною картиною. Це найскладніший вид вправ з усіх, які використовуються під час навчання переказу. Відсутність зразка розповіді і плану ще більш ускладнює завдання по складанню зв'язного висловлювання. На цьому етапі створюються передумови і, можливо, початок роботи над творчим розповіданням.

Однак, не всі вправи мають основною метою розвиток зв'язного мовлення як такої. Частина вправ спрямована на збагачення і уточнення

словникового запасу дошкільнят, інша – на граматично і структурно правильну побудову речень. Хоча ця робота безпосередньо не відноситься до області формування зв'язного мовлення, не можна не зважати на те, що лексико-граматична правильність мовлення є складовою зв'язного мовлення і без неї неможливо домогтися розгорнутого, грамотного в мовленнєвому плані висловлювання.

У зв'язку зі складністю освоєння дітьми монологічного мовлення навчання дітей переказу передбачає використання в навчанні дидактичних ігор, ігрових прийомів. Так, при навчанні монологу-опису ми використовували ігри «Магазин іграшок», «Намалюємо портрет один одного», «Збери опис», «Подарунки». Також використовували сюжетно-дидактичні ігри, розроблені В. Гербовою, в яких діти, виконуючи роль, повинні описати предмет («Ательє легкої сукні», «Демонстрація моделей одягу», «Виставка машин» тощо). У навчанні монологу-розповіді ефективними були ігри-інсценування з іграшками, дидактичні ігри з наочним матеріалом «Розташуй по порядку», «Що спочатку, що потім». Для освоєння монологу-міркування результативними були ігри на встановлення різних залежностей, розвиток логічного мислення («Небилиці в картинках», «Розклади по порядку», «Що зайве»).

Ефективним прийомом формування у дітей елементарних знань про структуру тексту є моделювання, про що відзначали А. Богуш, А. Бородич, Н. Гавриш та ін. Моделювання відображає послідовність смислових частин оповідання в наочно-образному плані. Наочне моделювання можливо використовувати при навчанні дітей всім типам монологу: розповідь-опис іграшки, розповідь-повідомлення, творча розповідь, переказ. Рекомендуються різні види моделей: предметні, схематичні, предметно-схематичні.

Розповіді дошкільнят повинні бути не тільки структурно оформленими, але і виразними, містити епітети, порівняння. Особливо це важливо в розповідях-описах художнього типу (опис пейзажних картин, етюди про природу), при складанні дітьми казок. Ми використовували такі прийоми, що

сприяли формуванню у дітей умінь усвідомлено використовувати виражальні засоби мови в зв'язних висловлюваннях: слухання і аналіз літературних та фольклорних текстів, привернення уваги дітей до образних виразів в художніх творах, підбір епітетів, що характеризують персонажів.

Використання схем-картинок активізує не лише слухову, але і зорову увагу дитини. Така опора дозволяє дитині краще зрозуміти текст, додає емоційності, інформативності у відтворенні тексту. Крім того, дитина вчиться самоконтролю при побудові власного висловлювання.

Завдання інсценування казки дітям дуже сподобалося, вони розподілили ролі і розігрували казку, використовуючи потрібну інтонацію, жести, міміку. Елементи драматизації дозволяли дітям сформулювати ставлення до героїв, відчувати їх настрій. Інсценування діалогу героїв розвиває виразність мовлення дітей, вміння усвідомлено змінювати якості голосу в залежності від характеру персонажів.

Для утримання уваги дітей використовувалися сюрпризні, розважальні та ігрові моменти, наочний матеріал, особливо дітям сподобалося працювати з мнемотаблицями і серією сюжетних картинок. Завдяки цьому у дітей з'являвся інтерес до виконання запропонованих завдань.

Спостереження за динамікою розвитку монологічної компетентності показали:

- навчання переказу помітно оптимізує процес розвитку монологічної компетентності, забезпечує оволодіння дітьми вміннями будувати описові і розповідні тексти;
- збагатився зміст дитячих монологів;
- збагатилися уявлення про структуру зв'язного висловлювання, способи з'єднання окремих його частин в єдине ціле;
- сформувалося вміння використовувати різноманітні засоби лексичної і інтонаційної виразності;
- вдосконалилася вимова, засвоїлися норми побудови речень і цілого тексту.

Таким чином, навчання переказу є ефективним засобом розвитку у дітей старшого дошкільного віку монологічної компетентності.

2.3. Результати експериментальної перевірки роботи з формування монологічної компетентності у старшій групі ЗДО

Для доведення ефективності проведеної роботи нами був проведений контрольний експеримент. Мета контрольного експерименту: виявити зміни в розвитку монологічної компетентності дітей після формувального експерименту.

При проведенні контрольного експерименту використовувалися завдання аналогічні тим, що використовувались при констатувальному експерименті. Нами лише змінювались твори для переказу

Опис контрольного експерименту.

1. Переказ казки «Ріпка» (без опори на наочність).

До експериментального навчання 22 відсотків старших дошкільників експериментальної групи показали високий рівень при переказі запропонованої казки. Після проведеної роботи у 29% дітей було виявлено високий рівень: вони самостійно переказували казку, не потребували допомоги вихователя, вірно і послідовно передавали зміст казки. У 58% дітей експериментальної групи було виявлено середній рівень: вони самостійно переказували текст, але спостерігалися пропуски незначних частин тексту. Після експерименту середній рівень становить 63% дошкільників. Низький рівень мали 20% дітей, тепер має 8% досліджуваних: дітям була необхідна допомога вихователя при переказі.

Наприклад, переказ Наталки після експериментального навчання (був середній рівень, став високий рівень): «Посадив дід ріпку – виросла ріпка велика, превелика. Став дід ріпку із землі витягати: тягне-потягне, витягти не може. Покликав бабку. Бабка за діда, дід за ріпку: тягнуть-потягнуть, витягти

не можуть. Покликала бабця внучку. Внучка за бабку, бабка за діда, дід за ріпку: тягнуть-потягнуть, витягнути не можуть. Покликала внучка Жучку. Жучка за внучку, внучка за бабку, бабка за діда, дід за ріпку: тягнуть-потягнуть, витягнути не можуть. Покликала Жучка кішку. Кішка за Жучку, Жучка за внучку, внучка за бабку, бабка за діда, дід за ріпку: тягнуть-потягнуть, витягнути не можуть. Покликала кішка мишку. Мишка за кішку, кішка за Жучку, Жучка за внучку, внучка за бабку, бабка за діда, дід за ріпку тягнуть-потягнуть – витягли ріпку!».

У дітей контрольної групи зміна результатів є незначною, а саме: високий рівень становить 23%, середній – 62%, а низький рівень показали 15% дошкільників.

2. Переказ тексту з опорою на сюжетну картинку.

Після формувального експерименту практично всі діти поліпшили свої показники, зокрема: 62 відсотки дошкільників експериментальної групи показали середній рівень переказу тексту з опорою на сюжетну картинку, що значно відрізняється від діагностичного обстеження (було 53%). Діти користувалися незначною допомогою дорослого, зміст тексту передавали вірно. 11% дітей залишилися на низькому рівні: вихователь допомагав скласти переказ за навідними питаннями, спостерігалися деякі пропуски смислових ланок і порушення зв'язності речень. Частина дошкільників, які мали низький рівень, після проведеної роботи перейшли на середній рівень, що становить після експерименту 27%. Наприклад, переказ Антона після навчання (був низький рівень, став – середній): «Йшли в лісі два товариша, і вийшов ведмідь. Один утік, заліз на дерево і сховався, а інший залишився на дорозі. Він впав і прикинувся мертвим. Ведмідь понюхав його, а він не дихав, він подумав, що він помер і пішов. Коли ведмідь пішов, другий зліз з дерева і запитав: «Що тобі ведмідь сказав?» А перший хлопчик: «Погані люди, хто тікає».

Покращилися показники й у дітей контрольної групи: високий рівень становить 20%, середній – 59%, а низький рівень показали 21% дошкільників.

3. Складання розповіді за серією сюжетних картинок.

При аналізі результатів складання розповіді за серією сюжетних картинок в експериментальній групі констатовано, що 11% дошкільників показали високий рівень сформованості монологічної компетентності: діти самостійно склали зв'язну і послідовну розповідь відповідно до граматичних норм. 48% дітей виявили середній рівень складання розповіді за серією сюжетних картинок: до експериментального навчання діти не могли без допомоги вихователя скласти зв'язну розповідь, після навчання вони користуються незначною допомогою, роблять поодинокі помилки в складанні речень. Кількісний показник низького рівня скоротився до 41%: (було 52%): діти все ще продовжують користуватися допомогою вихователя при складанні розповіді, порушують послідовність і зв'язність висловлювань, використовують переважно прості речення у своєму мовленні. Частина дітей не могли скласти зв'язну розповідь, називали окремі речення, які навіть за допомогою вихователя не змогли об'єднати в розповідь.

Розповідь Артема після навчання (був низький рівень, став середній):
Якось раз Петрик гуляв по вулиці і встав в калюжу. Петрик злякався, його черевик потонув. Він покликав бабусю і маму на допомогу, щоб знайти черевик. Бабуся шукала палицею. Мама дивилася навколо, дідусь дивився з вікна, але черевик ніхто не міг знайти. Потім калюжа пропала, а черевик з'явився. І мама, і бабуся, і Петрик раділи.

У дітей контрольної групи зміна результатів є незначною, а саме: високий рівень становить 8%, середній – 43%, а низький рівень показали 49% дошкільників.

Завдання № 4. Складання розповіді–опису улюбленої іграшки.

Аналіз результатів дитячих розповідей на основі особистого досвіду в експериментальній групі показав, що 51% дітей мають середній рівень: при складанні розповіді діти практично не користувалися допомогою, зміст розповіді був інформативним і розгорнутим, спостерігалися незначні порушення в зв'язності речень. 32% старших дошкільників показали низький

рівень, що говорить про те, що діти, які до навчання не могли скласти розповідь навіть за допомогою вихователя, після навчання могли скласти розповідь за навідними питаннями дорослого з простих речень, хоча спостерігались граматичні помилки.

Наприклад, розповідь Антона після навчання (був низький рівень, став середній: В мене є кішка. Її звать Муся. Вона добра. Їй вже багато років. Папа її не любить. Мама знайшла на вулиці. Вона каже: «Твоя кішка». Кішка бігала. Потім вона грала. Я пішла гуляти. Кішка побігла туди. Я люблю їх. Високий рівень виявлено у 17% досліджуваних.

Діти контрольної групи також показали змінені результати, однак на відміну від експериментальної групи вони є незначними: високий рівень становить 14%, середній – 47%, а низький рівень показали 39% дошкільників.

Отже, контрольний експеримент показав, що практично у всіх дітей покращився стан монологічної компетентності після проведення серії занять з навчання переказу. У дітей старшого дошкільного віку відзначена значна позитивна динаміка за рівнем розвитку монологічної компетентності, як в плані оволодіння навичками структурної і смислової побудови різних видів розгорнутих висловлювань, так і граматичного їх оформлення. Виявлено істотне збільшення обсягу розповідей, які склалися дітьми, поліпшення їх зв'язності, послідовності, інформативності, сюжетної побудови; ускладнення структури використовуваних фраз, зменшення помилок в їх оформленні.

Помітно підвищилася самостійність дітей при виконанні завдань. Про результативність індивідуальної роботи свідчили численні факти підвищення мовленнєвої активності дітей, які не виявляли активність у спілкуванні. Вони більш впевнено складали монологи і все менше потребували допомоги дорослого.

За результатами контрольного експерименту у контрольній групі 23% (було 17%) дошкільників продемонстрували високий рівень монологічної компетентності. Діти самостійно складали розповіді і переказували тексти, їх

мовлення було зв'язним і логічним, розповідь оформлена відповідно до граматичних норм.

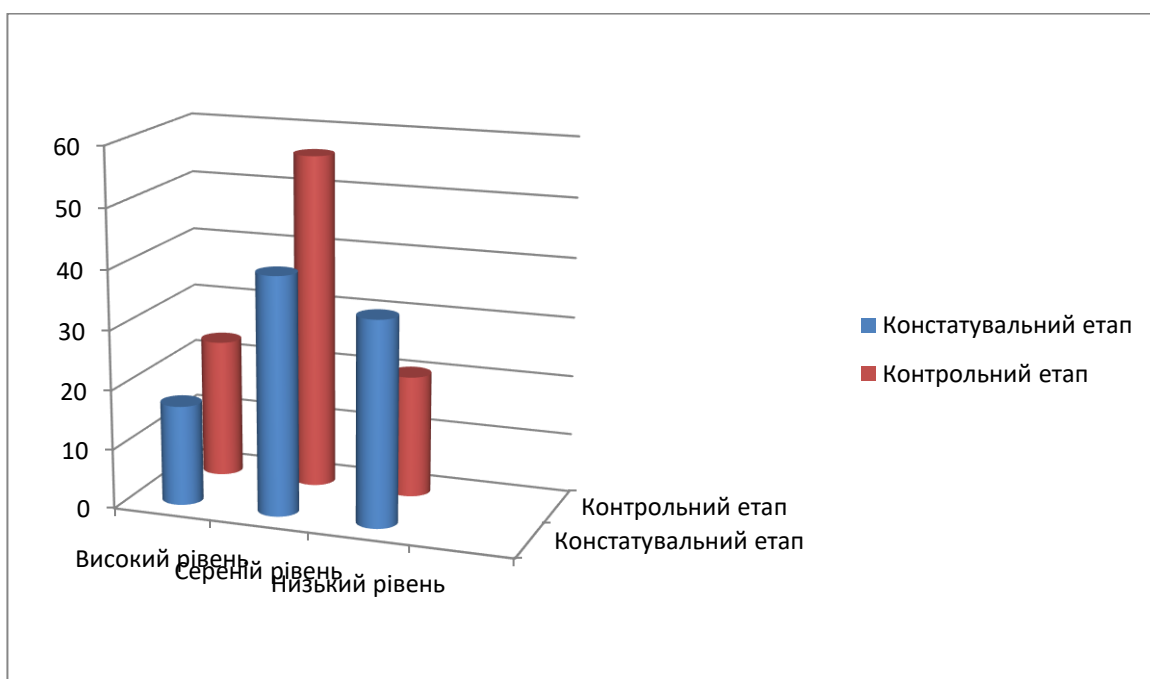
56% (було 49%) дітей показали середній рівень розвитку монологічної компетентності: ці діти користувалися незначною допомогою вихователя при переказі і складанні розповідей, пропускали незначні ділянки тексту, допускали незначні помилки в граматичному оформленні тексту.

21% (було 34%) дошкільників виявили низький рівень сформованості монологічної компетентності: діти переказували тексти і складали розповіді за допомогою навідних запитань вихователя, допускалися значні пропуски смислових ланок і порушення послідовності, зв'язності і логічності.

Результати контрольного експерименту представлено у діаграмах 2.1. та 2.2

Діаграма 2.1.

Порівняльна характеристика рівнів сформованості монологічної компетентності старших дошкільників в експериментальній групі

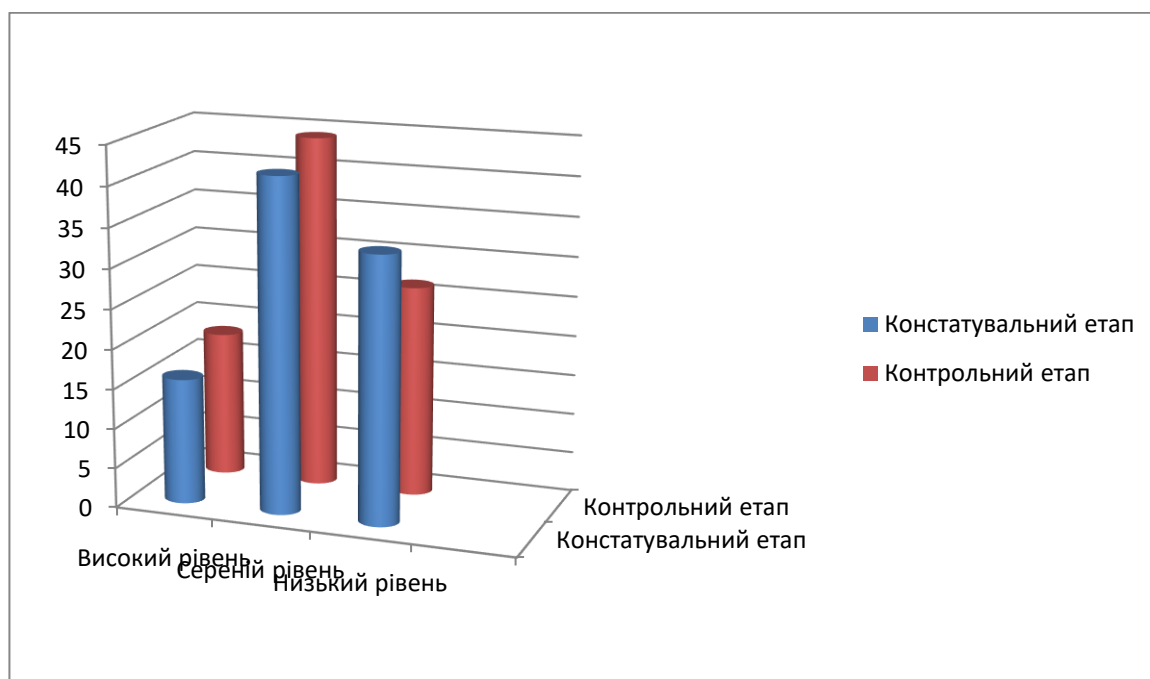


У дітей контрольної групи, у якій освітньо-виховний процес здійснювався без залучення спеціальних завдань з метою навчання переказу зміна результатів є незначною, а саме: високий рівень становить 19% (було

18%), середній – 51% (було 50%), а низький рівень показали 30% (було 32%) дошкільників.

Діаграма 2.2.

Порівняльна характеристика рівнів сформованості монологічної компетентності старших дошкільників у контрольній групі



Отримані висновки доводять ефективність розробленої програми формування монологічної компетентності у дітей старшого дошкільного віку.

Висновки до другого розділу

Нашим завданням було виявити рівні сформованості монологічної компетентності у дітей старшого дошкільного віку. Були обрані такі критерії і показники сформованості монологічної компетентності дітей старшого дошкільного віку. Критерій: смислова цілісність розповіді / переказу; показники цього критерію: наявність структурних елементів розповіді, послідовність викладу подій або ознак, закінченість розповіді, деталізованість подій, наявність описів в розповіді, наявність діалогів персонажів. Критерій: лексико-граматична правильність розповіді / переказу; показники цього критерію: точність вживання слів, наявність епітетів,

порівнянь, метафор, різноманітність засобів виразності, використання різних способів міжфразового зв'язку, узгодженість слів у реченнях, супідрядність слів в реченні. Самостійність розповіді / переказу; показники цього критерію: самостійність всіх видів роботи (складання плану, розкладання картинок в потрібному порядку, розповідь або переказ).

На основі аналізу проведених методики ми виділили 3 рівні сформованості монологічної компетентності дітей старшого дошкільного віку: високий, середній, низький. Загальний відсоток по кожному рівню ми обрахували як середнє арифметичне за всіма методикам.

Високий рівень сформованості монологічної компетентності. Діти розповідь / переказ складають самостійно, послідовність подій і структура тексту не порушені, дотримані граматичні норми, використовуються різноманітні лексичні засоби, передається основна думка тексту, сформовані загальні уявлення про текст.

Середній рівень сформованості монологічної компетентності. У цих дошкільників розповідь / переказ недостатньо повний, зв'язність тексту порушена, відзначаються тривалі паузи. Спостерігаються труднощі у виділенні основних структурних елементів, лексичний запас бідний, відзначаються заміни слів. Проявляються лексичні і морфологічні помилки; спостерігається включення в зміст позаконтекстних епізодів. Переважають прості непоширені речення. При переказі потребують допомоги у вигляді навідних запитань, підказок.

Низький рівень сформованості монологічної компетентності. Дошкільники розповідь / переказ складають за навідними питаннями вихователя, зв'язність викладу порушена, відзначається пропуск істотних моментів, а то і цілих фрагментів, що порушує змістову відповідність розповіді зображеному сюжету. Є лише відтворення окремих фрагментів ситуації без визначення їх взаємозв'язків. Використані дітьми мовленнєві висловлювання не відбивають цілісності тексту. Спостерігаються морфологічні і синтаксичні помилки.

Одним з методів формування монологічної компетентності є складання переказу. Під переказом розуміють осмислене відтворення в усному мовленні літературного тексту. При підборі текстів для переказу ми дотримувались таких вимог: текст повинен бути доступний для розуміння; не повинен бути об'ємним; містити чітку композицію, динаміку подій; тексти повинні відображати жанрове розмаїття художньої літератури; текст повинен відображати простоту і виразність мови; зміст тексту має містити певний смисл ідею, яку необхідно донести дітям.

Етапи навчання переказу:

- підготовка дітей до сприймання тексту твору (можна нагадати дітям аналогічні враження з особистого або літературного досвіду; здійснити показ ситуації, подібної з ситуацією, описаною в творі; розгляд ілюстрацій до читання твору; попереднє роз'яснення слів або виразів, що зустрічаються в тексті і без якого усвідомлення тексту не відбудеться);

- ознайомлення з твором;

- осмислення і усвідомлення тексту твору (основний прийом – бесіда за твором, яка проводиться за допомогою питань вихователя, його суджень, оцінок дій героїв; у питаннях бесіди відображається послідовність подій, для того щоб діти її запам'ятовували);

- повторне читання твору з установкою на переказ;

- перекази дітей.

При побудові циклу занять ми підібрали методи і прийоми, що дозволяють здійснити цілісний аналіз художнього твору. Можна виділити такі групи методів роботи:

- методи і прийоми, спрямовані на аналіз персонажів твору (виділення головних і другорядних героїв казки, визначення характеру персонажів та їх особливостей, знаходження значущих зв'язків між образами в системі казки, словесне малювання персонажів твору або статичних деталей твору);

- методи, спрямовані на аналіз сюжету твору (з'ясування основних мотивів сюжету, виявлення причинно-наслідкових зв'язків між ними;

співвіднесення кожного елемента сюжету з характерами дій і вчинками героїв, переказ тексту за сюжетною картиною / серією сюжетних картин, відновлення правильного порядку подій, переказ казки за серією сюжетних картин, в якій пропущені окремі елементи);

- методи роботи, спрямовані на композиційний аналіз твору (розподіл тексту на смислові частини і складання плану, робота над специфікою структури твору, з'ясування композиційного смислу повторів, з'ясування просторово-часової специфіки казкового світу, розповідь твору від імені одного з героїв);

- аналіз мовленнєвих засобів виразності (виділення повторюваних слів, близьких за значенням, підбір синонімів, антонімів, аналіз реплік героїв як засобу їх художньої характеристики, аналіз авторських описів);

- ідейно-тематичний аналіз твору (співвідношення казкового вимислу і реальності, домислювання долі героїв, виділення основної думки твору, визначення авторського ставлення до персонажів і їх оцінка, формування у дітей ставлення до персонажа і його оцінка).

Ми розробили цикл занять з розвитку мовлення (з використанням переказу літературних творів), які проводилися в експериментальній групі і спряли формуванню монологічної компетентності старших дошкільників.

Контрольний експеримент показав, що у дітей експериментальної групи покращився стан монологічної компетентності після проведення серії занять з навчання переказу: відзначена значна позитивна динаміка в оволодінні структурою розповіді, граматичному її оформленні, ускладненні речень, самостійності дітей.

Отримані висновки доводять ефективність розробленої програми формування монологічної компетентності у дітей старшого дошкільного віку.

ВИСНОВКИ

Монологічна компетентність дитини старшого дошкільного віку розуміється як здатність будувати розгорнуте зв'язне висловлювання, складати розповіді різного типу, переказувати художні тексти, що базується на сформованих мовленнєвих уміннях і забезпечує успішність комунікативної діяльності. Зміст монологічної компетенції полягає в наступному: дошкільник володіє навичками розгорнутого, послідовного, логічного, зв'язного мовлення; складає різного типу розповіді, імпровізує, розмірковує про предмети, явища, події, друзів; доходить елементарних узагальнень, висновків; висловлює зв'язні самостійні оцінні судження стосовно різних явищ, подій, поведінки людей, героїв художніх творів; виявляє словесну творчість у різних видах мовленнєвої діяльності.

У методиці навчання рідної мови монологічна компетентність передбачає оволодіння монологічним мовленням. Зв'язне монологічне мовлення дітей старшого дошкільного віку реалізується в двох основних формах: переказ і розповідь. Існують різновиди розповіді: опис, сюжетна розповідь і елементарні міркування.

Формування умінь складати розповідь-опис передбачало розв'язання таких завдань: розвивати у дітей спостережливість і вміння адекватно позначати виділені ознаки словами; цілеспрямовано збагачувати лексику назвами ознак предметів, фразами описового характеру; формувати вміння виділяти і називати об'єкт опису; знайомити зі структурою опису; вчити різних способів зв'язку речень у тексті.

Формування умінь складати сюжетну розповідь передбачало розв'язання таких завдань: вчити визначати і словесно позначати тему розповіді через мету висловлювання, через заголовок; формувати елементарні уявлення про структуру сюжетної розповіді; вчити відтворювати структурні компоненти знайомих літературних творів та власних оповідань; розвивати вміння використовувати різні засоби зв'язку, що забезпечують цілісність і зв'язність розповіді.

Для оволодіння дітьми розповіддю-міркуванням важливо: познайомити з функцією і структурою розповіді-міркування; формувати вміння коректно висловлювати свою думку, використовуючи звороти: я думаю, мені здається, по-моєму; вміння відбирати і формулювати аргументи для доказу, і робити висновки; вміння вільно користуватися складнопідрядними реченнями і різними мовленнєвими засобами для зв'язку смислових частин. Виділені завдання дозволять підібрати оптимальні методи і прийоми формування у старших дошкільників монологічної компетентності.

Традиційним методом розвитку зв'язного монологічного мовлення є переказ твору. У методичній літературі виділяють такі методи і прийоми навчання дошкільників переказу: зразок читання твору, вправи (індивідуальні та хорові повторення слів і фраз, вибір найбільш підходящої інтонації), бесіда по твору, відновлення «деформованого» тексту з подальшим його переказом, складання «творчих переказів» з заміною діючих осіб (місця дії, часу дії), переказ подій від 1-го особи, підказка слова або фрази, оцінка переказу вихователем, ігри-драматизації, використання дитячого малюнка, прийом «розумового входження в описану ситуацію», складання плану переказу, моделювання сюжету твору.

Одним з методів формування монологічної компетентності є складання переказу. При підборі текстів для переказу ми дотримувались таких вимог: текст повинен бути доступний для розуміння; не повинен бути об'ємним; містити чітку композицію, динаміку подій; тексти повинні відображати жанрове розмаїття художньої літератури; написаний доступною дітям, але виразною мовою; зміст тексту містить певний смисл, ідею, яку необхідно донести дітям.

Ми розробили цикл занять з розвитку мовлення (з використанням переказу літературних творів), які проводилися протягом року і сприяли формуванню монологічної компетентності старших дошкільників.

Контрольний експеримент показав, що відзначена значна позитивна динаміка в оволодінні структурою розповіді, граматичному її оформленні,

ускладненні речень, самостійності дітей в експериментальній групі, у якій за результатами контрольного експерименту 23 відсотки дошкільників продемонстрували високий рівень монологічної компетентності (до експерименту був 17%), 56% дітей показали середній рівень розвитку монологічної компетентності (було 49%) і тільки 21% досліджуваних дітей виявили низький рівень сформованості монологічної компетентності (до формувального експерименту становив 34%). У контрольній групі результати також покращилися, однак не суттєво. Отже, отримані висновки доводять ефективність розробленої програми формування монологічної компетентності у дітей старшого дошкільного віку.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

1. Азимов Э.Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М., 2009. 240 с.
2. Анохина Т. Как организовать современную предметно- развивающую среду: из опыта работы. *Дошкольное воспитание*. 1999. № 5. С. 32-38.
3. Антонова Е. С. Методика преподавания русского языка: коммуникативно-деятельностный подход. М.: КНОРУС, 2007. 464 с.
4. Базовий компонент дошкільної освіти (нова редакція) / Науковий керівник: А.М. Богуш // Вихователь – методист дошкільного закладу. Спецвипуск. К.: МЦФЕР освіта, 2012. С. 6–19.
5. Бенера В.С., Маліновська Н. В. Теорія та методика розвитку рідної мови дітей: навч. – метод. посібник за кредитно – модульною системою організації навч. процесу для студентів вищих навчальних закладів факультетів дошкільної освіти. К.: Видавничий дім «Слово», 2014. 384 с.
6. Бизикова О.А. Развитие монологической речи у дошкольников: учебное пособие для студ. высш. учебных заведений. Нижневартовск: Изд-во Нижневарт. гос. ун-та, 2014. 235 с.
7. Богуш А.М. Дошкільна лінгводидактика: теорія і практика навчання дітей рідної мови: підручник. К.: Вища школа, 2007. 542 с.
8. Богуш А. М. Методика навчання дітей української мови в дошкільних навчальних закладах: підручн. К.: Видавн. Дім «Слово», 2008. 329 с.
9. Богуш А. М. Мовленнєвий розвиток дітей від народження до семи років: монографія. К.: Вид. Дім «Слово», 2004. 376 с.
10. Богуш А. М., Гавриш Н. В. Дошкільна лінгводидактика: теорія і методика навчання дітей рідної мови в дошкільних навчальних закладах. К. : Вид. Дім «Слово», 2011.– 704 с.
11. Бородич А.М. Методика развития речи детей. М. «Просвещение»,., 2004. 256с.
12. Васильева М.А., Гербова В.В., Программа воспитания и обучения в детском саду – 3-е изд., испр. и доп. М.: Мозаика-Синтез, 2005. 208 с.

13. Винокур Т.Г. Монолог. *Русский язык: энциклопедия*. Изд. 2-е, перераб. и доп. / гл. ред. Ю.Н.Караулов. М.: Дрофа, 1998. С. 240.
14. Ворошнина Л.В. Обучение творческому рассказыванию. *Дошкольное воспитание*. 1991. №2. С. 2-11.
15. Выготский Л. С. Мышление и речь. М.: Педагогика, 1982. 352 с.
16. Гавриш Н. В. Розвиток зв'язного мовлення дошкільнят: навч.–метод. посіб. К.: Вид. дім «Шкіл. Світ», 2006. 119 с.
17. Гвоздев А. Н. Вопросы изучения детской речи. М.: Изд-во АПН РСФСР. 1961. 320 с.
18. Гербова В.В. Составление описательных рассказов. *Дошкольное воспитание*. 1981. № 9. С. 13-18.
19. Гомзяк О.С. Говорим правильно. Конспекты занятий по развитию связной речи в старшей группе. М.: Издательство ГНОМ и Д, 2007. 128 с.
20. Градусова Л. В. Левшина Н. И. Современные подходы к развитию связной речи дошкольников. URL: <https://www.fundamental-research.ru/ru/article/view?id=37347>
21. Гризик Т.И. Речевое развитие детей 5-6 лет. Методическое пособие для воспитателей. - М.,2015. – 152с.
22. Елкина Н.В. Формирование связной речи у детей дошкольного возраста. – Ярославль, 2006. – 182с.
23. Ефименкова Л. Н. Формирование речи у дошкольников (дети с общим недоразвитием речи). URL: http://pedlib.ru/Books/1/0383/1_0383-1.shtml
24. Ефремова Т.Ф. Новый толково-образовательный словарь. М. 2000. В 2 т. 1209 с.
25. Зайцева С. А. Мнемотехника и моделирование при обучении рассказыванию детей с ОНР *Логопед*. 2016. № 8. С. 35-41.
26. Зимняя И.А. Компетенция и компетентность в контексте компетентностного подхода в образовании URL: http://rusreadorg.ru/ckeditor_assets/attachments/63/i_a_zymnaya_competency_and_competence.pdf

27. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата современного образования Интернет-журнал «Эйдос». URL: <http://www.eidos.ru/journal/2006/0505.htm>.

28. Зинкевич-Евстигнеева Т.Д. Путь к волшебству. Теория и практика сказкотерапии. СПб.: Златоуст, 1998. 352 с.

29. Зотова И.В., Тимошенкова Д.А. Развитие монологической речи детей старшего дошкольного возраста средствами моделей и картинно-графических схем. *Проблемы современной науки и образования*. 2017. № 14 (96). С. 83-85.

30. Зрожевская А. Обучение монологам-описаниям. *Дошкольное воспитание*. 1986. №2. С. 52-58.

31. Кахаева Л. С., Кузнецова Л. О. Мовленнєвий розвиток старших дошкільників. Х.: Вид. група «Основа», 2014. 143 с.

32. Кирилина Л. И. Современные технологии обучения русскому языку как средство повышения качества образования в условиях модернизации и профессиональная компетентность учителя. *Современные наукоемкие технологии*. 2005. № 6. С. 82-88.

33. Колмогорова Л.А. Формирование коммуникативной компетентности личности : учебное пособие. – Барнаул: АлгГПУ, 2015. 205 с.

34. Компетентнісний підхід до підготовки педагогів у зарубіжних країнах: теорія та практика : монографія / Н. М. Авшенюк, Т. М. Десятов, Л. М. Дяченко, Н. О. Постригач, Л. П. Пуховська, О. В. Сулима]. – Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2014. – 280 с.

35. Коноваленко В. В., Коноваленко С. В. Формирование связной речи и развитие логического мышления у детей старшего дошкольного возраста с ОНР: некоторые методы и приемы: метод. пособие для логопедов и воспитателей. М.: Гном и Д, 2001. 48 с.

36. Котик Т. Українська дошкільна лінгводидактика: історія, здобутки, перспективи. Одеса: СВД М.П. Черкасов, 2004. – 296 с.

37. Крутий К. Л. Сучасне заняття в дошкільному навчальному закладі: традиції чи інновації? : монографія. Запоріжжя: ЛПІС, 2009. 174 с.
38. Левшина, Н.И., Градусова, Л.В. Современные подходы к методике развития связной речи дошкольников. *Фундаментальные исследования*. 2015. № 2. С. 198-199.
39. Леонтьев А. А. Исследования детской речи. *Основы теории речевой деятельности*. М., 1974. С. 312-314.
40. Леушина А.М. Развитие связной речи у дошкольников. *Ученые записки ЛГПИ им. А.И. Герцена*. 1941. Т. 30. С. 27-71.
41. Люблинская А. А. Детская психология: учеб. пособие для студентов пед. ин-тов / А. А. Люблинская. – М.: Просвещение, 1971. – 415 с.
42. Манаенкова М.П. Речевая компетентность выпускника вуза – основа его успешной социализации. *Социально-экономические явления и процессы*. Тамбов, 2013. № 9. С. 156-158.
43. Манаенкова М.П. Речевая компетенция в контексте личностно-профессиональных компетенций студента. *Психолого-педагогический журнал Гаудеамус*. 2014. № 1 (23). С. 28-32.
44. Методика развития речи детей дошкольного возраста / Под ред. Л.П. Федоренко. М.: Просвещение, 1984. 240 с.
45. Милюгина Е.Г., Бобровникова Е.И. Современная литературная сказка в работе по развитию монологической речи детей. *Родная словесность в современном культурном и образовательном пространстве: сб. науч. тр. / Тверской гос. ун-т*. Тверь, 2014. С. 191-197.
46. Навчання дітей дошкільного віку рідної мови : навчальний посібник / уклад. Л.В. Іщенко – Умань: ПП «Жовтий», 2013. 138 с.
47. Нефедова Л. А., Ухова Н. М. Развитие ключевых компетенций в проектном обучении. *Школьные технологии*. 2006. № 4. С. 30-43.
48. Овчарук О.В. Компетентність як ключ до оновлення змісту освіти. Стратегія реформування освіти в Україні: рекомендації з освітньої політики. Київ: К.І.С., 2003. 296 с.

49. Осадченко І. Методика роботи над складанням казок. *Обдарована дитина*. 2004. №4. С.39–47.

50. Предметно-пространственная развивающая среда в детском саду: принципы построения, советы, рекомендации / сост. Н. В. Нищева. СПб.: Детство-Пресс, 2006. 195 с.

51. Програма розвитку дітей старшого дошкільного віку «Впевнений старт» / О. О. Андрієтті, О. П. Голубович, О. П. Долинна, Т. В. Дяченко, Т.С.Ільченко, Г. Є. Іванова, Г. М. Лисенко, Т. В. Панасюк, Г. В. Петрова, Т.О.Піроженко, Н. М. Романко, Н. А. Случинська, Н. І. Трикоз. Тернопіль: Мандрівець, 2013. 104 с.

52. Програма розвитку дитини дошкільного віку «Українське дошкілля» / О. І. Білан, Л. М. Возна, О. Л. Максименко та ін. К. : Мандрівець, 2013. 264 с.

53. Развитие монологической речи детей 6-7 лет: занятия на основе сказок / авт.-сост. А. А. Гуськова. Волгоград: Учитель, 2011. 151 с.

54. Сказка: определение, функции и история происхождения. URL: https://vuzlit.ru/713023/skazka_opredelenie_funktsii_istoriya_proishozhdeniya

55. Развитие речи детей дошкольного возраста: пособие для воспитателей детского сада / В.И. Логинова, А.И. Максаков, М.И. Попова и др. М.: Просвещение, 1984. 223 с.

56. Реан А., Бордовская Н., Розум С. Психология и педагогика: учебник для вузов. СПб.: Питер, 2002. 432с.

57. Романова Н. Н., Филиппов А. В. Словарь. Культура речевого общения: этика, прагматика, психология. М., 2010. С. 174.

58. Смирнова Е.А., Лебедева С.А., Плисенко Н.В. Специфика воспитательно-образовательной работы в малокомплектном дошкольном учреждении: учебно-методические материалы к курсовым работам студентов. Шуя: ШГПИ, 1990. 24с.

59. Соловьева О.И. Методика развития речи и обучения родному языку в детском саду. М.: Просвещение, 1966. 140 с.

60. Смольникова Н.Г. Формирование структуры связного высказывания у старших дошкольников: автореф. дис. канд. пед. наук. М., 1986. 23 с.

61. Стародубова Н.А. Теория и методика развития речи дошкольников: учебное пособие для студ. учреждений высш. образования. М.: Академия, 2013. 256 с.

62. Сучасне заняття в дошкільному закладі: навчально–методичний посібник / за ред.Н.В.Гавриш; авт.кол.: Н.В.Гавриш, О.О.Лінник, Н.В.Губанова. Луганськ: Альма–матер, 2007. 496 с.

63. Сухар В. Л. Развитие звуковой культуры мовлення дітей дошкільного віку. / Упоряд. В. Л. Сухар. Х.: Веста: Вид–во «Ранок» 2008. 80 с.

64. Трифонова О.С. Формування мовленнєвої особистості дітей старшого дошкільного віку. Одеса: ТОВ «Лерадрук», 2012. 467 с.

65. Тютюева И. А. Особенности связной речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. *Научнометодический электронный журнал «Концепт»*. 2016. Т. 2. С. 91-95.

66. Ушакова О.С., Струнина Е.М. Методика развития речи детей дошкольного возраста. М.: ВЛАДОС, 2004. 288 с.

67. Федорова М.А. Методичні засади роботи з усною народною творчістю у формуванні моральних понять дітей старшого дошкільного віку і молодших школярів. *Історичні аспекти, сучасний стан і перспективи розвитку системи дошкільної і початкової шкільної освіти: збірник науково-методичних праць*. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2014. С.249-256.

68. Федорова М.А. Теорія та методика ігрової діяльності дітей дошкільного віку: навч. посібник. – Житомир: ФОП Левковець, 2018. 155 с.

69. Фесюкова Л. Б. Воспитание сказкой: пособие для работы с детьми дошкольного возраста. М.: АСТ, 2000. 464 с.

70. Хуторской А.В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты . Доклад на отделении философии образования и теории педагогики

РАО 23 апреля 2002. Центр «Эйдос». URL:
<http://www.eidos.ru/journal/2002/0423.htm>.

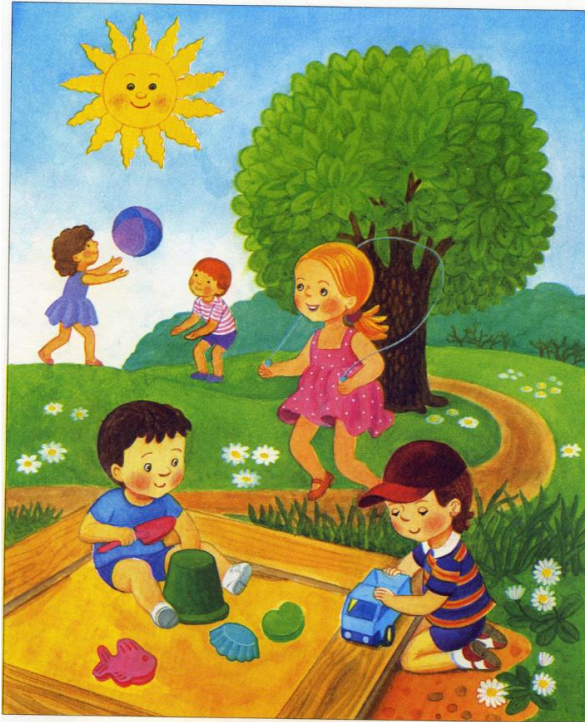
ДОДАТКИ

Додаток А

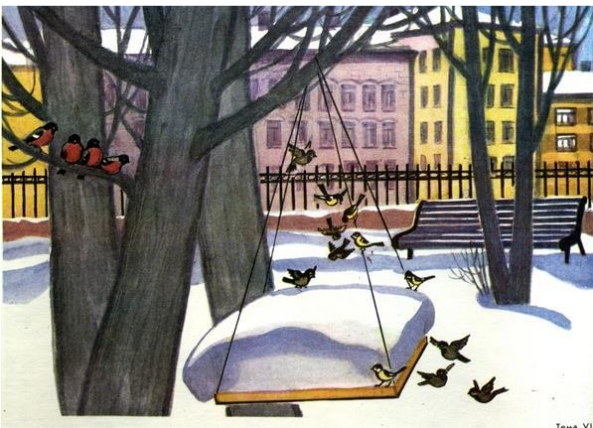
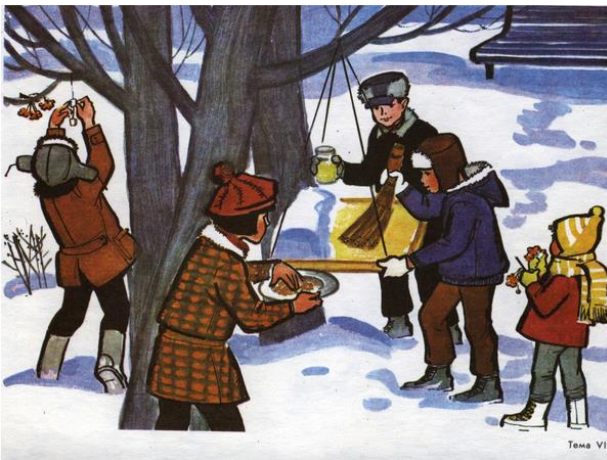
Матеріал до розповіді «Спільна гірка»



Додаток Б
Відпочинок у бабусі



Сюжетні картинки на тему «Зима»



Додаток В

Твори для читання і переказу у старшій групі (програма «Українське дошкілля»)

Народні казки

«Зимівля звірів», «Кирило-Кожум'яка», «Лисичка-сестричка і Вовк-панібрат», «Цап та баран», «Кривенька качечка», «Казка про липку і зажерливу бабу», «Ох», «Дванадцять місяців» (словацька народна казка), «Зозуля» (ненецька народна казка), «Троє поросят» (англійська народна казка).

Легенди

«Древній Київ», «Місто Львів», «Святий Миколай», «Хліб і золото», «Калина», «Плакуча верба».

Твори українських та зарубіжних авторів

- В. Багірова «Полікую книжечку»;
- Л. Бачинський «Як звірята рятуються від холоду»;
- Д. Білоус «Снігурі»;
- І. Блажкевич «Новий рік»;
- Г. Бондаренко «Народження хліба»;
- М. Ваврикєвич «Мати й діти», «Хатка»;
- Я. Вільшанко «Святий Миколай іде»;
- С. Воробкевич «Рідна мова», «То наші любі високі Карпати»;
- П. Воронько «Про бичка та їжачка», «Кожушок», «Липка», «Журавлики-журавлі»;
- Л. Глібов «Зимова пісенька», «Христос Воскрес»;
- В. Градська «Бабуся»;
- В. Грінчак «Мамині руки»;
- С. Жупанин «Три вітри», «Подарунок мамі»;
- О. Журлива «Бджоли і трутень»;
- Н. Забіла «Зайчикова хатка», «Білі котики»;
- О. Забужко «Рідна мова»;

Р. Завадович «Привіт нашій мамі», «Лев на сторожі»;

І. Калинець «Незабудка»;

Н. Калюжна «Білий бузок»;

А. Коссовська «Свят-вечір»;

Г. Костецький «Не хочу», «По гриби»;

О. Копиленко «Як вони поживають», «Їдальня для птахів», «Покинуте гніздо», «Осінь»;

О. Крушельницька «Христос Рождається»;

Н. Кулинич «Як почалися вишивки»;

Р. Купчинський «Мій край»;

М. Коцюбинський «Івасик і Тарасик»;

Х. Лисовецька «Зелені свята» (уривок), «Український прапор»;

С. Лещук «Рідна мова», «Казка про Оленку і чарівний ключик»; М. Людкевич «Біля кого найтепліше»;

Н. Мудрик-Мриць «Гагілочка»;

А. М'ястківський «Котики- воркотики»;

Н. Наркевич «Легенда про Святого Миколая»;

М. Носов «Огірки»;

О. Олесь «Веснянка», «Стара-стара вишня», «Початки Києва», «Пригода в лісі», «Ялинка»;

В. Осєєва «Чарівне слово», «Сини»;

Л. Полтава «Де живуть добрі птахи», «Три матусі»;

Марійка Підгірянка «Мороз - сніжний пух», «Березень», «Зайчик у тернині», «Верховина»;

Л. Пшенична «Календар»;

К. Перелісна «Христос Воскрес», «Гарне слово»;

С. Рачинець «Воскресіння», «Йде весна»;

П. Радковець, І. Радковець «Таємниця львівських левів», «Батьківський скарб», «Чарівна криниця», «Як посварилися львівські годинники»;

Г. Різник «Хлопець Хник»;

Г. Романік «Як хліб родить»;
В. Росін «Для кого голки в їжака»;
І. Савицька «Христос Воскрес»;
О. Сенченко «Хліб святий»;
Ю. Старостенко «Хто винен?»;
В. Сухомлинський «Іменинний пиріг», «Ледача подушка», «Дід Осінник», «Як бджілка знаходить квітку конвалії»;
К. Ушинський «Ранкові промені»;
Леся Українка «Біда навчить», «На зеленому горбочку»;
І. Франко «Мурко і Бурко»;
Г. Черінь «Хто всім бідним помагає?», «Завтра в школу»; М. Хоросницька «Рушник», «З різдвяних віршів», «Звідки в міста назва Львів?», «Вали», «Княжа гора», «Вулиця Руська», «В історичному музеї», «Леся Українка»;
М. Шашкевич «Найліпше при родині».

Твори для читання і переказу у старшій групі (програма «Я у світі»)

Старший дошкільний вік

Народні казки «Лисичка-сестричка і Вовк-панібрат», «Пан Коцький», «Солом'яний бичок», «Мудра дівчина», «Закопане золото», «Хліб і золото», «Дідова дочка і бабина дочка», «Телесик», «Котигорошко», «Кирило-Кожум'яка», «Царівна-жаба», «Язиката Хвеська», «Снігуронька» (російська), «Сестриця Оленочка і братик Іваночко» (російська), «Три доньки» (татарська), «Хавеле» (єврейська), «Легкий хліб» (білоруська).

Твори українських та зарубіжних авторів

Казки:

Ганс-Крістіан Андерсен «Дюймовочка», «Непохитний олов'яний солдатик».

Брати Грімм «Мішок хитрощів», «Бременські музики».

Микола Вінграновський «Гусенятко».
Оксана Іваненко «Кульбабка», «Бурулька», «На добраніч».
Редьярд Кіплінг «Слоненя», «Рікі-Тікі-Таві».
Михайло Коцюбинський «Брати-місяці».
Астрід Ліндгрєн «Малюк і Карлсон» (уривки).
Андрій М'ястківський «Казочка про яблуню».
Микола Носов «Пригоди Незнайка та його друзів» (уривки).
Шарль Перро «Попелюшка», «Хлопчик-мізинчик».
Олександр Пушкін «Казка про рибалку та рибку».
Олена Пчілка «Журавель та чапля».
Вадим Скомаровський «Горобець-горобчик».
Василь Сухомлинський «Сьома дочка», «Фіалка і бджілка», «Зайчик і місяць», «Пелюстка і квітка».

Лев Толстой «Батько й сини».

Микола Трублаїні «Про дівчинку Наталочку та сріблясту рибку».

Леся Українка «Біда навчить».

Іван Франко «Заєць і їжак», «Лисичка і журавель».

Корній Чуковський «Тарганисько», «Федорине горе».

Легенди:

Олександр Олесь «Початки Києва» (уривки).

Оповідання:

Олег Буцень «Маленькі помічниці», «На вулиці», «Новий м'яч».

Степан Васильченко «Неслухняний глечик», «Мандрівка з чумаками».

Микола Вінграновський «Волохань».

Віра Вовк «Червоний кавун».

Ярема Гоян «Таємниця Лесикової скрипки».

Борис Грінченко «Добра наука», «Як тигра лікували», «Кішка та папуга», «Розумна вівця», «Звірі дякують лікарям за поміч», «Собака рятує хазяїна».

Євген Гуцало «Якого кольору слова», «Одуд», «Зайці».

Наталя Забіла «Древній Київ».

Роман Завадович «Ната».

Оксана Іваненко «Галочка».

Михайло Коцюбинський «Івасик та Тарасик».

Андрій М'ястківський «Мудра голка».

Микола Носов «Латочка», «Гірка».

Валентина Осєєва «Чарівне слово», «Погано».

Катерина Перелісна «Довгоніс».

Леонід Полтава «Де живуть наші птахи?».

Михайло Пришвін «Лисиччин хліб», «Золотий луг».

Олена Пчілка «Сніг», «Хлопчик та ведмідь».

Микола Стеценко «Апельсинка».

Василь Сухомлинський «Щоб метелик не поколовся», «Через потік», «Лялька під дощем», «Як котові стало соромно», «Як синичка будить мене», «Дуб під вікном», «Камінь», «Як Сергійко навчився жаліти», «Сиві волосинки», «Як Микола став хоробрим».

Лев Толстой «Кісточка», «Пожежні собаки», «Пташка», «Двоє товаришів».

Микола Трублаїні «Пустуни на пароплаві» (уривки).

Костянтин Ушинський «Умій почекаати», «Чотири бажання».

Юрій Федькович «Милосердний хлопчик», «По щирості».

Іван Франко «Микитичів дуб», «Малий Мирон» (уривки).

Євген Чарушин «Як хлопчик Женя навчився вимовляти букву «Р», «Ведмежатко».

Василь Чухліб «Чи далеко до осені», «Велика сила», «Обруч».