

**КИЇВСЬКИЙ СТОЛИЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ БОРИСА ГРІНЧЕНКА**

Факультет психології, соціальної роботи та спеціальної освіти
Кафедра спеціальної та інклюзивної освіти

МАГІСТЕРСЬКА КВАЛІФІКАЦІЙНА РОБОТА

на тему:

**ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНИХ НАВИЧОК
У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ
З МОВЛЕННЄВИМИ ТРУДНОЩАМИ**

Студентки 2 курсу,
групи ЛОГм-1-24-1.4з
другого (магістерського) рівня
галузі знань 01 Освіта/Педагогіка
спеціальності 016 Спеціальна освіта
освітньої програми
016.01.01 Логопедія
Іваненко Наталії Григорівни

Використання чужих ідей,
результатів і текстів мають
посилання
на відповідне джерело

Науковий керівник: О.П. Таран
кандидат психологічних наук, доцент,
доцент кафедри спеціальної та
інклюзивної освіти

(підпис студента) (ініціали, прізвище)

Кількість балів: ____ Оцінка: ECTS ____

Допуск до захисту
Перед ЕК

Голова комісії _____
(підпис) (ініціали, прізвище)

О.В. Мартинчук,
Завідувач кафедри спеціальної
та інклюзивної освіти

Члени комісії _____
(підпис) (ініціали, прізвище)

(підпис) (ініціали, прізвище)

(підпис) (ініціали, прізвище)

м. Київ – 2025 р.

ЗМІСТ

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ СКОРОЧЕНЬ	3
ВСТУП	4
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ РОЗВИТКУ КОМУНІКАТИВНИХ НАВИЧОК У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З МОВЛЕННЄВИМИ ТРУДНОЩАМИ	9
1.1. Поняття та сутність комунікативних навичок. Компоненти комунікативної діяльності	9
1.2. Особливості становлення комунікативної діяльності в дитячому віці	15
1.3. Проблема комунікативно-мовленнєвого розвитку дітей старшого дошкільного віку з мовленнєвими труднощами	29
Висновок до першого розділу	36
РОЗДІЛ 2. ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ СФОРМОВАНOSTІ КОМУНІКАТИВНИХ НАВИЧОК У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З МОВЛЕННЄВИМИ ТРУДНОЩАМИ	37
2.1. Методичні засади дослідження комунікативних навичок у дітей старшого дошкільного віку з мовленнєвими труднощами.....	37
2.2. Стан сформованості комунікативних навичок у дітей старшого дошкільного віку з мовленнєвими труднощами	45
Висновок до другого розділу	51
РОЗДІЛ 3. ПРИКЛАДНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНИХ НАВИЧОК У СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ З МОВЛЕННЄВИМИ ТРУДНОЩАМИ ЗАСОБАМИ ІГРОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ	52
3.1. Обґрунтування комплексу занять для формування комунікативних навичок у дітей старшого дошкільного віку з мовленнєвими труднощами	52
3.2. Впровадження комплексу ігор-занять для формування комунікативних навичок у дітей старшого дошкільного віку з мовленнєвими труднощами	65
3.3. Ефективність застосування комплексу ігор-занять для формування комунікативних навичок у дітей старшого дошкільного віку з мовленнєвими труднощами.....	72
Висновок до третього розділу	83
ВИСНОВКИ	84
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	86
ДОДАТКИ	94

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ СКОРОЧЕНЬ

ДСДО/БКДО	Державний стандарт дошкільної освіти в Україні / Базовий компонент дошкільної освіти
ЗДО	Заклад дошкільної освіти

ВСТУП

Актуальність дослідження. Актуальність своєчасного мовленнєвого розвитку в дошкільному віці визначає створення оптимальних умов для найповнішого розкриття потенційних можливостей кожної дитини засобами комунікації. Комунікація – один із основних засобів реалізації адаптації дитини до нових умов. Функція спілкування є однією з найважливіших функцій мовлення. Починаючи з раннього віку, дитина, спілкуючись з дорослими, користується мовленням як засобом комунікації. Саме спілкування комунікація є дієвим засобом закріплення нових мовленнєвих умінь і навичок, розвитку зв'язного мовлення.

Комунікативні навички характеризуються вмінням ефективно сприймати інформацію, адекватно її інтерпретувати і правильно передавати, що дозволяє дитині доносити свою точку зору дорослим та одноліткам у процесі загальної діяльності та інших форм взаємодії з оточуючими.

Проблеми розвитку комунікативних навичок у дітей з мовленнєвими труднощами вивчали: Н. Бабич, Н. Базима, І. Баранець, А. Богуш, М. Вашуленко, О. Вовченко, В. Засенко, О. Кононко, С. Конопляста, Т. Куценко, Н. Лопатинська, І. Омельченко, Г. Парфьонова, Н. Пахомова, В. Погребняк, Н. Савінова, І. Самойлова, В. Тарасун, К. Тичина, С. Федоренко, М. Шеремет тощо. Вчені вказували на такі загальні труднощі як зниження потреби у спілкуванні, нерозуміння зверненого мовлення, запізнення формування комунікативних функцій, неухважність до висловлювань інших. Зокрема, В. Погребняк та С. Федоренко розглядають проблему комунікативної компетентності дітей дошкільного віку з мовленнєвими труднощами через соціальну адаптацію в умовах інклюзивного освітнього середовища. Так, вони зазначають, що низький рівень мовленнєвої діяльності дітей дошкільного віку з порушеннями мовлення створює певний бар'єр у налагодженні стосунків в умовах інклюзивного навчання, а недостатній рівень комунікативних зв'язків впливає на здатність дитини

соціально адаптуватися в суспільстві, починаючи вже із закладу дошкільної освіти.

Комунікативні навички дітей старшого дошкільного віку з мовленнєвими труднощами вбачаємо також доцільним розглядати в межах проблеми комунікативно-мовленнєвої готовності до навчання. Так, М. Нікора, окреслено два етапи формування комунікативно-мовленнєвої готовності дітей передшкільного віку до навчання у школі: комунікативно-мовленнєва підготовка (активізація здатності особистості до комунікативно-мовленнєвої діяльності, а саме формування і закріплення знань, умінь і навичок, що необхідні дитині для здійснення означеного виду діяльності); комунікативно-мовленнєва готовність (уміння вчасно і доречно користуватися своїми знаннями та вміннями у різноманітних життєвих ситуаціях).

Таким чином, проблема формування комунікативних навичок лишається актуальною та потребує комплексного та диференційованого підходів щодо пошуку оптимальних методичних засобів формувального впливу в сучасній логопедичній практиці.

Мета дослідження: теоретично та емпірично дослідити стан сформованості комунікативних навичок у дітей старшого дошкільного віку з мовленнєвими труднощами та запропонувати комплекс занять щодо їх формування.

Відповідно до мети визначено **завдання:**

1. Здійснити теоретичний аналіз літературних джерел щодо особливостей комунікативного розвитку у дітей старшого дошкільного віку з мовленнєвими труднощами.
2. Визначити стан сформованості комунікативних навичок у дітей старшого дошкільного віку з мовленнєвими труднощами.
3. Розробити комплекс занять для формування комунікативних навичок у дітей старшого дошкільного віку з мовленнєвими труднощами та перевірити його ефективність.

Об'єкт дослідження – комунікативні навички дітей старшого дошкільного віку з мовленнєвими труднощами.

Предмет дослідження – комплекс занять для формування комунікативних навичок у дітей старшого дошкільного віку з мовленнєвими труднощами

Теоретико-методологічними засадами дослідження становлять вчення: щодо особливостей формування комунікативної компетентності дітей дошкільного віку (Т. Гужанова, Д. Папуша, Л. Осадча тощо); особливостей комунікативного розвитку у дітей з порушеннями слуху (Р. Боскіс, В. Засенко, В. Кондратенко, К. Коровін, Н. Морозова, Л. Фомічова, М. Шеремет тощо), у дітей з інтелектуальними порушеннями (В. Бондар, О. Вовченко, В. Синьов, М. Матвєєва, С. Миронова, О. Хохліна тощо), із затримкою психічного розвитку (Т. Власова, А. Колупаєва, І. Марченко, Т. Марчук, І. Омельченко, М. Певзнер, Т. Сак, Р. Тригер, С. Шевченко тощо), у дітей із фонетико-фонематичним та загальним недорозвиненням мовлення (Л. Бартенєва, Л. Вавіна, Л. Дідкова, О. Жильцова, Л. Журова, Л. Іщенко, С. Конопляста, К. Крутій, Н. Манько, Н. Нікашина, Н. Орланова, Н. Пахомова, Т. Піроженко, Ю. Рібцун, Н. Савінова, Є. Соботович, Г. Стеценко, В. Тарасун, Л. Трофименко, М. Шевченко, М. Шеремет тощо); логопедичного супроводу дітей з мовленнєвими порушеннями (В. Бондар, К. Зелінська-Любченко, В. Кисличенко, С. Конопляста, О. Король, О. Ласточкина, О. Лянна, Л. Мороз, А. Синиця, Л. Стахова, О. Форостян, В. Ходенко, М. Шпилева, Л. Черніченко, Г. Яковенко тощо); логопедичного супроводу дітей у закладах дошкільної освіти (далі – ЗДО) (Л. Коваль-Бардаш, Н. Кабельнікова, І. Красновська, М. Савляк, А. Синиця, В. Співак, Н. Стельмах, Л. Якуба тощо).

Для вирішення поданих завдань і досягнення мети роботи були застосовані такі **методи наукового дослідження**:

теоретичні – абстрагування і конкретизація, аналіз і синтез, порівняння й аналогія, конкретизація та узагальнення наукових матеріалів з проблеми

формування комунікативних навичок у дітей старшого дошкільного віку з мовленнєвими труднощами;

емпіричні – безпосереднє спостереження за дітьми старшого дошкільного віку, експертне оцінювання результатів спостереження у ході констатувального експерименту; розроблення та визначення ефективності комплексу занять щодо формування комунікативних навичок у дітей старшого дошкільного віку з мовленнєвими труднощами (формувальний експеримент);

методи аналізу та обробки даних – кількісний та якісний аналіз результатів дослідження, узагальнення та формулювання висновків

Експериментальна база дослідження. Дослідно-експериментальна робота виконувалася на базі закладу дошкільної освіти. В експерименті брали участь діти старшого дошкільного віку (5-6 років) з мовленнєвими труднощами (10 осіб).

Елементи наукової новизни полягають в розробці та конкретизації методів діагностики стану сформованості комунікативних вмінь та навичок у дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення, уточненні ефективних методів та прийомів формування комунікативних вмінь та навичок у дітей старшого дошкільного віку з мовленнєвими труднощами.

Практичне значення одержаних результатів визначається тим, що розроблено й апробовано педагогічні прийоми методики формування комунікативних вмінь та навичок у дітей старшого дошкільного віку із мовленнєвими труднощами.

Апробація результатів дослідження. Основні положення та результати проведеного дослідження представлено на студентській науково-практичній конференції «Перші кроки у науку» Факультету психології, соціальної роботи та спеціальної освіти Київського столичного університету імені Бориса Грінченка, м. Київ (06.11.2025 р.). А також презентовано на

міжнародній науково-практичній конференції «Сучасний дизайн інклюзивного навчання: успішні українські та зарубіжні практики» (11.11.2025).

У співавторстві з науковим керівником *опубліковано тези*: Іваненко Н., Таран О. Особливості сформованості комунікативних навичок у дітей старшого дошкільного віку з мовленнєвими труднощами. *Сучасний дизайн інклюзивного навчання: успішні українські та зарубіжні практики*: матеріали Міжнародної науково-практичної конференції (11 листопада 2025 р., м. Київ). Київ, 2025. С.119-120.

Структура магістерської роботи. Магістерська робота складається зі вступу, трьох розділів з висновками до кожного з них, загальних висновків, списку використаних джерел (76 джерел) і 4 додатків. Повний обсяг роботи становить 141 сторінок, основного тексту – 85 сторінок.

РОЗДІЛ 1.

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ РОЗВИТКУ КОМУНІКАТИВНИХ НАВИЧОК У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З МОВЛЕННЄВИМИ ТРУДНОЩАМИ

1.1. Поняття та сутність комунікативних навичок. Компоненти комунікативної діяльності

Освіта в Україні проходить процес реформування, що передбачає зміни не тільки в організації освітнього процесу, а й у філософії змісту, методів і прийомів навчання. Закон України «Про освіту» (2022) [49], Концепція Нової української школи [32], Базовий компонент дошкільної освіти (2021) [4] зацентовують увагу на формуванні життєво важливих компетентностей, що дають людині можливість орієнтуватися та соціалізуватися в сучасному суспільстві.

У Законі України «Про освіту» сформульовано поняття «компетентність» (зокрема у Законі зазначається, що **компетентність** – це динамічна комбінація знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей, інших особистих якостей, що визначає здатність особи успішно соціалізуватися, провадити професійну та/або подальшу навчальну діяльність). Також у документі йдеться про важливі складові компетентності – знання, уміння й навички, досвід, цінності, сформованість яких зумовлює відповідний результат щодо можливості існування у суспільстві – соціалізацію [49].

Проблема компетентнісного підходу до навчання досліджується низкою науковців (Н. Бібік, Н. Голуб, О. Горошкіна, К. Пономарьова, О. Савченко, А. Хуторянський та ін.). Ученими обґрунтовуються наукові засади компетентнісного підходу, шляхи його реалізації [45].

Основними поняттями, які ми розглядатимемо у даному дослідженні, є: спілкування, комунікація, навички, комунікативні навички, компетентність,

компетенції, комунікативна компетентність. Розглянемо ці поняття детальніше.

В Українському педагогічному словнику (С. Гончаренко, 1997) поняття «спілкування» визначається як складна взаємодія людей, в якій здійснюється обмін думками, почуттями, переживаннями, способами поведінки, звичками, а також задовольняються потреби особистості в підтримці, солідарності, співчутті, дружбі, належності тощо; необхідна умова формування, існування й розвитку особистості [12]. Сучасний тлумачний психологічний словник (В. Шапар, 2017) визначає «спілкування» як складний, багатоплановий процес установалення та розвитку контактів між людьми, який породжується потребами в спільній діяльності; містить у собі обмін інформацією, вироблення єдиної стратегії взаємодії, сприйняття та розуміння партнера у спілкуванні; взаємодія суб'єктів, яка здійснюється знаковими засобами, зумовлена потребами у спільній діяльності та спрямована на значиму зміну в стані, поведінці та особистісно-сміслових утвореннях партнера [73]. У психологічному словнику О. Сергєєнкової та В. Синявського автори пропонують таке визначення поняття «спілкування» – «зв'язок між людьми, в процесі якого виникає психічний контакт, що проявляється в обміні інформацією, взаємопереживанні, взаєморозумінні, взаємному впливі» [50]. У підручнику «Психологія» (С. Максименко, 2024) автор називає спілкуванням різноманітні контакти між людьми, зумовлені потребами спільної діяльності [20]. Отже в цілому можна прийти до висновку, що спілкування – це процес складної взаємодії між людьми, в ході якої виникає психічний контакт, зв'язок між людьми, здійснюється обмін інформацією та взаємний вплив учасників спілкування один на одного.

Комунікацією у довідковій літературі (С. Максименко, В. Шапар) називають процес взаємодії; шляхи сполучення, лінії зв'язку тощо; передавання інформації у суспільстві за допомогою мови та інших сигнальних форм зв'язку; засоби створення, передавання та одержання інформації; обмін інформацією [20,73].

Навичками в «Українському педагогічному словнику» (С. Гончаренко, 1997) називають дії, складові яких у процесі формування стають автоматичними [12]. У «Сучасному тлумачному психологічному словнику» (В. Шапар, 2017) навичками називають дії, сформовані шляхом повторення, яка характеризується високим ступенем освоєння та відсутністю поелементного свідомого регулювання і контролю [73]. О. Сергєєнкова і В. Синявський у «Психологічному словнику» (2007) називають навичками дії, які внаслідок багаторазового повторення стали автоматизованими і виконуються без зайвих витрат фізичної і нервово-психічної енергії; навички необхідні в усіх видах діяльності людини (навчання, праця, спорт тощо); завдяки своїй автоматичності сформовані навички не потребують свідомого керування кожним елементом, що входить до їхньої структури; фізіологічною основою навичок є утворений у корі головного мозку людини динамічний стереотип [50]. С. Максименко називає навичками автоматизовані дії [20]. Отже в цілому, навички можна схарактеризувати як автоматизовані дії, які не потребують від людини зайвих витрат фізичної та нервово-психічної енергії.

Сучасний тлумачний психологічний словник (В. Шапар, 2017) характеризує «компетентність» як психосоціальну якість, яка означає силу і впевненість, що виходять із почуття власної успішності й корисності, які дають людині усвідомлення своєї спроможності ефективно взаємодіяти з оточенням [73]. О. Сергєєнкова і В. Синявський у Психологічному словнику (2007) визначають дане поняття як якісну характеристику суб'єкта, набуту ним в процесі навчання (інформованість, обізнаність, авторитетність, професійні знання і вміння) [50]. Отже, в цілому, компетентність можна схарактеризувати як психосоціальну якість, якісну характеристику суб'єкта і, водночас, здатність одночасно виконувати і керувати виконанням відповідної діяльності з певною швидкістю, якістю та ефективністю, маючи уявлення про теорію, уміння, навички і досвід у цій сфері.

Компетенцію у Психологічному словнику (О. Сергєєнкова, В. Синявський, 2007) визначено як коло повноважень якоїсь певної структури

чи посадової особи; коло питань, в яких дана особа досконало володіє знаннями та досвідом для досягнення намічених цілей [50]. А відповідно до підручника «Загальна психологія» (С. Максименко, 2025) дане поняття визначено як показник досягнення компетентності [20]. Отже в цілому можна сказати, що компетенція – це сукупність встановлених прав і обов’язків, повноважень певної структури чи посадової особи, в яких вона досконало володіє знаннями та досвідом для досягнення поставленої мети.

Поняття «комунікативна компетентність» у «Психологічному словнику» (О. Сергєєнкова, В. Синявський, 2007) визначено як здатність особистості налагоджувати і підтримувати необхідні контакти з іншими людьми в різних ситуаціях спілкування, основана на знаннях і досвіді, розумінні себе та інших; до складу комунікативної компетенції входить сукупність знань, умінь і навичок, що забезпечують ефективне протікання комунікативного процесу; зростає вона в міру освоєння індивідом культурних, ідейно-моральних правил і закономірностей суспільного життя [50]. У ДСДО/БКДО (2021) пропонується таке визначення даного поняття: «...здатність дитини до спілкування з однолітками і дорослими у різних формах конструктивної взаємодії; здатність підтримувати партнерські стосунки, заявляти про свої наміри і бажання, узгоджувати свої інтереси з іншими, домовлятися, за потреби аргументовано відстоювати свою позицію...» [4]. Отже в цілому, комунікативною компетентністю можна вважати здатність особистості налагоджувати і підтримувати необхідні контакти з іншими людьми в різних ситуаціях спілкування.

Дещо інше тлумачення довідкова та методична література дає поняттю «комунікативна компетенція». У «Психологічному словнику» (О. Сергєєнкова, В. Синявський, 2007) комунікативною компетенцією називають здатність особистості налагоджувати і підтримувати необхідні контакти з іншими людьми в різних ситуаціях спілкування, основана на знаннях і досвіді, розумінні себе та інших; до складу комунікативної компетентності входить сукупність знань, умінь і навичок, що забезпечують

ефективне протікання комунікативного процесу; комунікативна компетентність зростає в міру освоєння індивідом культурних, ідейно-моральних правил і закономірностей суспільного життя [50], а Л. Мамчур вважає її найвищим щаблем у досягненні культурної комунікабельності особистості, а знання мови і структури мовленнєвої комунікації обов'язкове в розвитку власної мовної інтелектуальності [35]. Отже в цілому, комунікативну компетенцію можна схарактеризувати як систему знань про правила мовної комунікації, найвищий щабель у досягненні культурної комунікабельності, здатність особистості налагоджувати і підтримувати необхідні контакти з іншими людьми в різних ситуаціях спілкування, основана на знаннях і досвіді, розумінні себе та інших.

Ураховуючи дослідження науковців та аналізуючи законодавчу базу, ми схилиємося до думки, що поняття «компетентність» необхідно розглядати як нову одиницю виміру освіченості особистості, в якій увага акцентується не тільки на сумі набутих знань, а здатності діяти в різноманітних ситуаціях. У свою чергу, комунікативна компетентність – це не тільки сукупність мовних, мовленнєвих знань, а й професійних умінь і навичок, здатність комунікувати в соціумі. Це пояснюється тим, що нами досліджується проблема змісту і структури комунікативної компетентності в процесі навчання української мови в умовах коледжу економічного спрямування. Актуальність її пояснюється багатьма чинниками, серед яких: забезпечення реалізації статті 7 Закону України «Про освіту» [49], Концепції Нової української школи [32] та підготовкою майбутнього фахівця до професійної діяльності. Вважаємо, що комунікативна компетентність в багатомовному середовищі, яким є Україна, є складовою міжкультурної компетентності та передбачає наявність комплексу знань, умінь, що дають можливість адекватно оцінювати комунікативну ситуацію і діяти в ній. На сучасному етапі розбудови країни не виникає сумнівів щодо державотворчого статусу української мови, її ролі й місця в структурі мовної освіти й життєвої необхідності досконалого володіння нею всіма громадянами України незалежно від національності. У зв'язку з цим

важливим є питання взаємозв'язку знань із мови й рівня мовленнєвої культури людини, що сприятиме формуванню комунікативної компетентності.

Аналіз психолого-педагогічної літератури (О. Амплєєва [2], Л. Мамчур [35], І. Кучеренко [35], О. Тур [68] та інші) показав, що єдиного підходу до визначення структури комунікативної компетентності наразі не існує. Набір її компонентів не є вичерпним, і в кожному конкретному випадку структура має варіативний характер залежно від мети та завдань формування комунікативної компетентності.

Зокрема, І. Кучеренко та Л. Мамчур визначили низку субкомпетентностей у комунікативній компетентності: 1) мовна – засвоєння базових мовних знань; 2) мовленнєва – ознайомлення із функціонуванням мовних засобів, вивчення стилів, типів і жанрів; 3) комунікативна – усвідомлення ролі комунікативного процесу, поетапності його підготовки і реалізації); 4) соціокультурна – засвоєння особливостей національного спілкування, вивчення національної культури українського народу; 5) діяльнісна (стратегічна) – опрацювання стратегічного планування комунікативної діяльності [35].

А. Бойко наголошує на наявності трикомпонентної структури комунікативної компетентності: 1) когнітивний компонент; 2) емоційний компонент; 3) поведінковий компонент [7].

О. Павленко виділяла такі компоненти комунікативної компетентності: 1) когнітивний (знання, навички і здібності, які можуть використовуватися у будь-якій діяльності, у тому числі й специфічній); 2) лінгвістичний (фонологічна, орфографічна, граматична, лексична, прагматична та соціолінгвістична компетенції); 3) мовленнєвий (мовлення, аудіювання, читання, письмо); 4) особистісний (поведінковий) (уміння кодувати і декодувати повідомлення за вербальними і невербальними каналами комунікації, володіння технікою спілкування) [42].

На думку С. Петренко та В. Черевко комунікативна компетентність містить такі компоненти: 1) когнітивний (теоретичні знання з психології

спілкування; адекватна орієнтація в собі, у партнерові, у ситуації професійного спілкування); 2) емоційно-оцінний (мотиви вибору та інтерес, прийняття себе та інших, настанова на роботу з комунікативного самовдосконалення); 3) поведінковий (володіння технікою спілкування) [47].

Отже, в цілому, на нашу думку, в структурі комунікативної компетентності можна виділити такі компоненти: 1) когнітивний, що містить знання з психології спілкування; 2) лінгвістичний, що містить знання та навички з фонології, орфографії, граматики тощо; 3) мовленнєвий, що містить знання і навички щодо мовлення, аудіювання, читання, письма; 4) емоційно-оцінний, що містить мотиви вибору та інтерес; 5) особистісний / поведінковий, що містить уміння та навички спілкування з оточенням.

Таким чином, аналіз науково-методичної літератури та публікацій у педагогічній пресі дозволив нам: 1) проаналізувати підходи до визначення основних понять дослідження (спілкування, комунікація, навички, комунікативні навички, компетентність, компетенції, комунікативна компетентність); 2) на основі аналізу запропонованих науковцями сформулювати власні визначення зазначених понять.

1.2. Особливості становлення комунікативної діяльності в дитячому віці

Наше життя потребує постійного контакту з іншими людьми. Однією з найважливіших людських потреб є потреба у спілкуванні. Лише спілкуючись з іншими людиною здатна знайти своє місце в світі і у суспільстві. Відразу після народження (у період новонародженості і в ранньому віці) дитина потрапляє у «вузьке коло спілкування» – сім'ю. Також вже у ранньому віці коло спілкування дитини може дещо розширитися – до нього можуть увійти однолітки чи старші діти, з якими вона контактує під час прогулянок на вулиці або у ЗДО (якщо починає його відвідувати). Вміння спілкуватися є одним з важливих умінь, бо є важливою умовою правильного розвитку дитини

дошкільного віку і однією з необхідних навичок для подальшої соціалізації дитини і її стосунків із суспільством впродовж всього життя [6].

Специфічні порушення розвитку комунікативно-мовленнєвої діяльності дітей дошкільного віку внаслідок несформованості її структурних компонентів найвиразніше проявляється саме у процесі комунікативної взаємодії. Тому проблеми генезису мовлення традиційно активно вивчаються та розглядаються в контексті загального розвитку особистості. Досить широко вивчені й описані різні складові цього багатогранного процесу: диференціація функцій мовлення, їхній зв'язок із провідною діяльністю, зміна ролі мовленнєвих висловлювань щодо дії, становлення форм мовлення І. Мартиненко (2017). В ході цих досліджень було з'ясовано, що формування комунікативної діяльності у дітей дошкільного віку містить також і завдання щодо розвитку здатності сприймати і розуміти зв'язне мовлення дорослих, уміння мовленнєвого спілкування з оточуючими, уміння приймати і передавати вербальну інформацію [6;38;39].

Комунікативна діяльність – це складний і багатовимірний процес, який реалізується і в ході взаємодії індивідів, і як інформаційний процес, і як взаємини людей, їхні співпереживання і взаєморозуміння. За Психологічним словником – це взаємодія суб'єктів, в якій відбувається обмін пізнавальною й емоційною інформацією, досвідом, знаннями і вміннями, а також діяльністю та її результатами. Зазначена діяльність є необхідною умовою розвитку і формування особистості та групи осіб. Такі визначення свідчать про системну природу комунікативної діяльності, її полі функціональність, високу соціальну значущість (І. Мартиненко, 2017) [5,8].

Розглянемо підходи до розвитку комунікативної діяльності та комунікативної компетентності дітей старшого дошкільного віку у змісті ДСДО / БКДО (2021) [4] та освітньої програми «Дитина» (2020) [19], за якими здійснюється навчання і виховання дошкільників і в логопедичних ЗДО України.

У ДСДО / БКДО освітній напрям «Мовлення дитини» має три складові – «Мовленнєва компетентність», «Комунікативна компетентність» і «Художньо-мовленнєва компетентність» [4].

Мовленнєва компетентність – це здатність дитини продукувати свої звернення, думки, враження тощо в будь-яких формах мовленнєвого висловлювання за допомогою вербальних і невербальних засобів, яка об'єднує фонетичний, лексичний, граматичний, діалогічний, монологічний складники та засвідчує їх взаємозалежність і взаємозумовленість [4].

Комунікативна компетентність – це здатність дитини до спілкування з однолітками і дорослими у різних формах конструктивної взаємодії; здатність підтримувати партнерські стосунки, заявляти про свої наміри і бажання, узгоджувати свої інтереси з іншими, домовлятися, за потреби аргументовано відстоювати свою позицію [4].

Художньо-мовленнєва компетентність – це здатність відтворювати художньо-естетичні враження від сприйняття літературних і фольклорних творів засобами різних видів художньо-мовленнєвої діяльності, що засвідчує ціннісне ставлення дитини до художнього слова як культурного явища, друкованої чи електронної книжки, достатній для художньої комунікації рівень літературної обізнаності [4].

У контексті нашого дослідження вважаємо за доцільне зосередитися на понятті «комунікативна компетентність».

Механізмами мовленнєвого розвитку автори ДСДО/БКДО називають наслідування мовлення інших людей, активну мовленнєву практику та накопичення дитиною власного досвіду адекватного використання мовлення в різних життєвих ситуаціях. Інструментами формування комунікативної компетентності (а отже і спілкування) на їхню думку є діалоговий формат міжособистісної взаємодії дитини з педагогом і з однолітками; комплексний підхід, що забезпечує цілісність і взаємозалежність, взаємопов'язаність складників (фонетичний, лексичний, граматичний, діалогічний,

монологічний); комунікативна спрямованість роботи з розвитку мовлення дітей [4].

Також автори ДСДО/БКДО вважають, що мовлення (як засіб спілкування) складає основу будь-якого іншого виду діяльності (ігрової, господарсько-побутової, пізнавальної, пошукової, музичної, образотворчої, літературної, фізичної тощо), утворюючи в єдності з нею макродіяльність (мовленнєво-ігрова діяльність, художньо-мовленнєва діяльність, комунікативно-мовленнєва діяльність), у якій дитина використовує мову і мовлення для вирішення багатьох різних завдань [4].

Відповідно до ДСДО/БКДО про сформованість комунікативних навичок / комунікативної компетентності свідчить наявність знань щодо етикетних комунікативних формул (привітання, звертання, прохання, висловлення подяки, вибачення тощо) і різних форм мовленнєвих висловлювань відповідно до ситуацій, а також низки навичок: 1) вільно й невимушено вступати в розмову з дітьми й дорослими, використовуючи різні форми звертання та репліки; 2) виявляти ініціативу в спілкуванні, будувати різні типи діалогу між двома-чотирма дітьми; 3) виявляти здатність домовлятися («Давайте так...»), звертатися по допомогу («Допоможіть мені, будь ласка»), пропонувати допомогу («Я можу вам допомогти»); 4) використовувати різні вербальні та невербальні засоби для привітання, висловлення подяки тощо; 5) володіти різними формами мовленнєвих висловлювань (запитання, зустрічне запитання, згода, уточнення, заперечення, сумнів, прохання, вимога, ігрова вимога, дозвіл, порада, відмова, спонукання, задоволення, здивування, вдячність, співчуття, невдоволення, вдячність, пояснення, міркування, доказ та ін.) відповідно до різних ситуацій спілкування з дорослими та однолітками; 6) аналізувати та пояснювати причини виникнення суперечливих чи конфліктних ситуацій, виявляти суперечності (невідповідності) та аргументи «за» і «проти», висувати версії можливого розгортання подій («Що б сталося, якби...?», «Слід вчинити так, тому що...» та ін.); 7) брати участь у перемовинах; 8) тримається в діалозі невимушено, розмовляти тактовно [4].

Завдання щодо формування комунікативної компетентності в цілому (і навичок спілкування як її складової) деталізуються за віковими групами у чинних освітніх програмах розвитку і виховання дітей дошкільного віку, зокрема і у освітній програмі «Дитина» (2021) [19].

Розробники Програми кінцевим результатом навчання і виховання дошкільника вважають задоволення потреб дитини в її сьогоденні й водночас на формування базису її майбутнього шляхом розвитку її пізнавальних інтересів, емоційного інтелекту та комунікативних умінь і навичок (комунікативної компетентності) [19].

Для дітей шостого року життя освітня програма «Дитина» ставить такі освітні завдання: 1) формувати усвідомлення дітьми мовлення, бажання говорити чітко, виразно, красиво й зрозуміло; 2) сприяти збагаченню, якісному засвоєнню та активізації словника різними частинами мови, прислів'ями, образними виразами, приказками, антонімами, омонімами, епітетами; розумінню значення і смислових відтінків слів, оволодінню узагальненнями, багатозначними словами; 3) продовжувати формувати граматичну правильність мовлення (узгоджувати слова у роді, числі й відмінку; утворювати та правильно вживати слова у різних граматичних формах, різних типах речень); 4) розвивати зв'язне мовлення (уміння брати участь у діалозі, полілозі, іграх-драматизаціях та інсценізаціях, дискусіях на пропоновану тему, адекватно відповідати на запитання, звертатися із запитаннями до співрозмовників (дорослих і дітей), уважно слухати себе та інших; стимулювати до словесної творчості; 5) формувати навички спілкування з дорослими та дітьми: здатність спілкуватись державною мовою з дотриманням мовленнєвого етикету; сприяти розвитку комунікативних умінь, емпатії [19].

Змістом педагогічної роботи щодо формування комунікативної компетентності дітей шостого року життя програма «Дитина» визначає: 1) розвиток діалогічного мовлення: вчити доречно відповідати на запитання різного характеру (за змістом об'єкта спостереження, картин дидактичних та

художніх; прослуханих літературних творів, за запропонованою й самостійно обраною темою тощо); звертатися із запитаннями, вислуховувати думку іншого; брати участь у діалогах, полілогах, дискусіях пізнавального характеру. формувати початкові вміння вести дискусії з дорослими й однолітками, переконувати, приходити разом з іншими учасниками до того чи іншого висновку. вчити виявляти ініціативу в діалогічному мовленні, розвивати вміння починати, підтримувати розмову, будувати різні форми діалогу, відтворювати діалог дійових осіб в творчих (іграх-драматизаціях, інсценуваннях, театралізованих іграх тощо), рухливих із співом та діалогами, народних іграх, в уявних сюжетних ситуаціях...; 2) розвиток монологічного мовлення: інтерес і бажання дітей розповідати за власною ініціативою та за пропозицією дорослого: ділитись власними враженнями, досвідом, запам'ятовувати та переказувати, казки, оповідання близько до тексту, відомі або нові твори самостійно обрані або за пропозицією вихователя; у ході переказу народних й авторських творів стимулювати вживання художньо-виражальних (приказок, прислів'їв, епітетів, метафор) та невербальних (інтонації, міміки, жестів, пантоміміки тощо) засобів виразності; формувати вміння складати описові, сюжетні розповіді по пам'яті, спонукати до словесної творчості...; прищеплювати навички пояснювального мовлення в ході ігрової, художньо-мовленнєвої, образотворчо-мовленнєвої, театральнo-мовленнєвої та інших видів діяльності. сприяти розвитку пізнавальної, мовленнєвої активності, словесної творчості; 3) формування потреби у спілкуванні з дорослими (сприяти виявленню ініціативи до спільної з дорослими гри та інших видів діяльності, спілкування на основі поваги до співрозмовника; підтримувати потребу дітей у спілкуванні з однолітками, сприяти засвоєнню етичних способів налагодження стосунків, привчати використовувати залежно від ситуації різноманітні способи спілкування – словесні, мімічні, пантомімічні; учити відчувати та адекватно реагувати на настрій дорослих та однолітків під час спілкування; активно застосовувати мовленнєві штампи для забезпечення комунікації у найрізноманітніших ситуаціях: вітання,

знайомства, вибачення, подяки, прохання, привертання уваги, телефонної розмови, згоди, відмови, заборони, побажання тощо. формувати здатність до орієнтації на погляди, думки, почуття інших людей, враховуючи вік, стать, соціальний статус особистості, комунікативні умови (місце, час, тривалість спілкування), характер взаємин між співрозмовниками тощо в конкретній життєвій ситуації спілкування; оцінювання себе з позиції партнерів спілкування. формувати вміння правильно, чітко пояснювати свою думку й адекватно сприймати інформацію від партнера по спілкуванню, не лише будувати партнерські стосунки з дорослими й дітьми в різних видах діяльності, а й усвідомлювати свою відповідальність за ці стосунки у різних життєвих ситуаціях) [19].

У освітній програмі «Дитина» передбачено такі освітні результати формування комунікативної компетентності дітей шостого року життя: 1) наявність сформованого інтересу до слова та його значення; 2) здатність вживати всі частини мови, узагальнюючі, багатозначні, спільнокореневі та вставні слова, антоніми, синоніми, образні порівняння, порівняльні звороти зі сполучниками; 3) вміння узгоджувати слова у роді, числі й відмінку; 4) здатність використовувати у мовленні складні речення зі сполучниками тощо; 5) активна участь у діалогах, полілогах пізнавального характеру, іграх-драматизаціях та інсценізаціях, дискусіях; 6) здатність доречно відповідати на запитання різного характеру, вміння переконувати та робити разом з іншими учасниками спільні висновки; 7) здатність до словесної творчості; 8) вміння спілкуватися на рівні партнерських взаємин та взаємодопомоги; 9) активне застосування мовленнєвих штампів у різноманітних життєвих ситуаціях; при спілкуванні орієнтуватися на погляди, думки, почуття інших людей[19].

Щодо формування комунікативної компетентності дітей сьомого року життя освітня програма «Дитина» висуває такі освітні завдання: 1) розвивати зв'язне мовлення: уміння брати участь у діалозі, полілозі, дискусіях на будь-яку тему, адекватно відповідати на запитання, звертатися із запитаннями до співрозмовників (дорослих і дітей) уважно слухати себе та інших...;

2) формувати культуру мовленнєвого спілкування з дорослими та дітьми, дотримуватись правил мовленнєвого етикету в різних життєвих ситуаціях... [19].

Зміст педагогічної роботи з дітьми сьомого року життя щодо формування комунікативної компетентності передбачає здійснення роботи, спрямованої на: 1) удосконалення навичок діалогічного мовлення з дорослими та дітьми, вільного підтримання діалогу, полілогу, дискусії вербальними та невербальними засобами; продовження формування вміння міркувати, переконувати, приходити до спільного висновку; 2) розвиток монологічного мовлення: підтримання бажання розповідати, міркувати вголос, коментувати, переказувати знайомі і вперше почуті сюжетні й описові художні твори; розвиток уміння завершувати повідомлення кінцівкою, що має зв'язати його з початком; 3) удосконалення навичок емоційного відгуку на настрій співрозмовника під час спілкування (звертаючи увагу на пантоміміку та міміку обличчя, жести, рухи тіла); 4) вправлення дітей у словотворчість...; розвиток краси і багатства мовлення дитини [19].

Освітня програма «Дитина» щодо формування комунікативної компетентності дітей сьомого року життя передбачає такі **освітні результати**: 1) вміння говорити виразно, чітко, правильно вимовляючи звуки; 2) здатність розуміти значення і смислові відтінки слів; 3) здатність вживати наявні у словнику різні частини мови, прислів'я, образні вислови, приказки, антоніми, омоніми, епітети, порівняння, багатозначні слова; 4) вміння узгоджувати слова мови в роді, числі та відмінку; 5) здатність використовувати у мовленні різні типи речень; 6) вміння доречно користуватися мовленнєвими штампами для забезпечення комунікації з дорослими та дітьми в конкретних життєвих ситуаціях; 7) здатність відчувати настрій дорослих та однолітків під час мовленнєвого спілкування, адекватно реагувати на нього...[19]

Отже, одним з важливих завдань формування комунікативної компетентності дітей дошкільного віку в цілому і старшого дошкільного віку

зокрема є, насамперед, формування всіх структурних компонентів комунікативної діяльності.

Структурними компонентами комунікативної діяльності є: предмет комунікації, потреба у комунікації, основні мотиви комунікації [67].

Предмет комунікації – це інша людина, партнер зі спілкування (суб'єкт) [67].

Потреба у комунікації реалізується в прагненні людини до пізнання та оцінки інших людей, а через них – до самопізнання і самооцінки [67].

Мотивом комунікації слугує інша людина, партнер у спілкуванні. При комунікаціях з однолітками мотивом спілкування, як правило, є інша дитина. При комунікації з дорослим мотивом спілкування, що спонукає дитину звернутися до нього – є саме доросла людина [67].

Мотиви, що спонукають дитину до комунікативної діяльності з дорослими, пов'язані з її основними потребами: 1) потреба у враженнях (пізнавальний мотив); 2) потреба в активній діяльності (діловий мотив); 3) потреба у визнанні (особистісний мотив) [67].

Сучасні дослідники комунікативної діяльності та мовлення у дітей дошкільного віку (зокрема І. Мартиненко) вказують на наявність трьох етапів розвитку мовлення як засобу спілкування: **І етап – довербальний, підготовчий етап** (перший рік життя). Дитина ще не розуміє мовлення оточуючих і не вміє говорити сама. В цей час закладаються умови для розуміння зверненого мовлення; **II етап – виникнення мовлення** (кінець першого року – друга половина другого року життя); дитина вже розуміє мовлення дорослих і промовляє перші активні слова, наслідуючи їх; цей етап перехідний між довербальною і вербальною стадіями спілкування дитини з оточуючими; **III етап – розвиток мовленнєвого спілкування** (від появи перших слів до кінця дошкільного віку). Діти починають розуміти лексичне значення слів і використовувати їх, щоб донести необхідну інформацію (все складнішу та абстрактнішу за змістом) до адресата. Водночас, у дітей формуються уміння і навички використання мовленнєвих засобів, що

перетворює акт мовлення у самостійну комунікативну діяльність. Оскільки потреби у спілкуванні в дошкільному віці тільки зростають, то, відповідно, у дітей інтенсивно розвиваються всі форми і функції мовлення [38-39].

Таким чином, оволодіння мовленням і розвиток діяльності спілкування є взаємозумовленими процесами упродовж усього раннього і дошкільного віку. Розвиток мовлення дітей, зокрема зумовлений становленням комунікативної діяльності – насамперед, розвитком змісту потреби у спілкуванні, водночас, забезпечує розвиток мовленнєвого спілкування та цієї діяльності в цілому [38-39].

Комунікативна діяльність визначається як найширша категорія для позначення всіх видів комунікативних, інформаційних та інших контактів людей, включно з простими формами взаємодії [69].

На думку М. Айзенберт [1], О. Амплієвої [2], І. Баранець [5], А. Богуш [6], А. Бойко [7], І. Брушневської [8-9], Г. Васьківської [10], Н. Гавриш [6], О. Гончарук [13], П. Грищенко [14], Т. Гужанової [15], Л. Залановської [22], Т. Іваненко [23], Л. Калмикової [24], О. Кононко [26], І. Кравцової [27], К. Крутій [28], А. Курової [29], Д. Максименко [20,33], Л. Осадчої [41], О. Павленко [42], Н. Пахомової [5], Ю. Рібцун [53-54], Л. Стахової [27], О. Степанової [58-59], Г. Стеценко [60], В. Тищенко [61], Л. Трофименко [63-66], Ю. Тубичко [67], О. Тур [68], М. Федорової [69], М. Філоненко [71], О. Чекан [72], М. Шеремет [74], С. Шуляк [75] та ін., комунікативний розвиток – це процес, який характеризується тривалістю, циклічністю та неоднорідністю і відбувається через поступову зміну форм спілкування дитини з дорослими та однолітками, у середині яких відбувається становлення комунікативних умінь та знань.

Критеріями комунікативної діяльності, на думку вчених, є:

1. Наявність уваги та інтересу до іншого (без чого будь-яка взаємодія неможлива) [69].
2. Емоційне сприйняття впливів комунікативного партнера, емоційне ставлення до нього [69].

3. Ініціативні акти, спрямовані на привертання уваги партнера до себе [69].
4. Чутливість людини до того ставлення, яке виявляє до нього партнер [69].

Варто наголосити, що важливою умовою спілкування виступає комунікативна потреба, тобто прагнення вступати в контакт з навколишнім середовищем. Звичайно, з віком ця потреба розширюється та поглиблюється за формою та змістом і зумовлює розвиток спілкування та комунікативних умінь [69].

Щодо онтогенетичного аналізу комунікативної діяльності, то дитина поступово опановує експресивно-мімічні, предметно-дійові та мовленнєві засоби, які утворюють основні комунікативні операції. Так на 2 місяці життя у дитини формується експресивно-мімічні комунікативні засоби. Вони одночасно слугують і проявом емоційних станів дитини, і активними жестами, адресованими референтному дорослому. У другій половині 1-го року життя у дитини формується предметно-дійові комунікативні засоби, що виникають внаслідок спільної діяльності дитини з дорослим. Жести, рухи, які опановує дитина, певним чином вказують на готовність і бажання дитини щодо взаємодії з дорослим [69].

Спочатку мовлення виникає як засіб спілкування дитини з навколишнім світом і призначене для висловлювання своїх потреб, які неможливо задовільнити без участі дорослого. Пізніше розвиток мовлення і навичок спілкування забезпечується емоційним контактом та спільною діяльністю дитини з дорослим. А отже, комунікативна діяльність не лише спонукає до виникнення і розвитку мовлення (і спілкування в цілому), а й мовленнєві навички вдосконалюються залежно від розвитку та зміни форм мовлення [69].

Ситуативно-дійове спілкування формується наприкінці 1-го року життя і стає складником нового виду активності дитини. Зміст комунікативної потреби дітей забезпечується новим компонентом – прагненням до співпраці, спільної дії з найближчими дорослими [69].

На другому році життя форма спілкування змінюється – процес спілкування відбувається із застосуванням мовленнєвих засобів. Але

мовлення ще залишається ситуативним, поступово переходячи до розвинутих позаситуативних різновидів. Тобто діти і дорослі пов'язані з пізнанням й активним аналізуванням об'єктів та явищ фізичного світу («світу предметів») [69].

Все викладене вище засвідчує, що мовлення (і спілкування в цілому) є провідним видом діяльності у процесі розвитку особистості дитини, а також є засобом пізнання оточення і себе, основою засвоєння повноцінних людських взаємин. Важливо наголосити, що зі зміною об'єкта спілкування (дорослий → однолітки) змінюється і форма спілкування.

Розглянемо зміни форм спілкування дітей дошкільного віку з однолітками, на які вказує Л. Залановська:

1. Емоційно-практична форма спілкування (2–4 роки). Ця форма спілкування характеризується нечіткістю образу однолітка, сприймається лише ставлення до себе, образ себе формується тільки у позитивному діапазоні. На цьому віковому етапі провідними є експресивно-мімічні комунікативні засоби та вагоме значення мають предметно-дійові операції [22].
2. Ситуативно ділова форма спілкування (4–6 років) є спонукальним фактором до розвитку особистості та самосвідомості. Другою рушійною силою є прагнення до змагання, схильності до конкуренції, зумовленої потребою визнання та поваги. Їхня комунікативна діяльність забезпечується всіма комунікативними засобами з домінуванням мовленнєвих [22].
3. Позаситуативно-ділова форма спілкування (6–7 років). У цей період діти використовують всі три категорії комунікативних засобів, проте провідним є мовленнєве спілкування. Контакти обмежуються діловими міркуваннями, спілкування відбувається на особистісні та пізнавальні теми, але ділові мотиви все ще не займають визначальне становище завдяки важливому значенню для провідної діяльності. Основним

змістом формування взаємин з однолітками є становлення суб'єктного ставлення до них (вміння бачити у них рівнозначну особистість) [22].

У дошкільному віці простежується послідовна зміна трьох якісних рівнів комунікації з однолітками. **Перший рівень – емоційно-практичне спілкування** (другий-четвертий роки життя). Зміст комунікативної потреби на цьому етапі успадковується з раннього віку: дитина очікує від однолітка співучасті у власних іграх та прагне самовираження. У молодшому дошкільному віці діти здебільшого сприймають лише ставлення однолітка до себе, ігноруючи його дії, бажання чи настрій. Емоційно-практична комунікація є ситуативною як за змістом, так і за засобами реалізації, оскільки залежить від конкретної ситуації взаємодії та практичних дій партнера. На цьому етапі спілкування ще не пов'язане безпосередньо з предметною діяльністю і відділене від неї. Основними засобами спілкування є експресивно-виразні рухи. Мовлення є мінімально представленим у контактах дітей 2–3 років, однак вже відіграє важливу роль у спілкуванні дітей 3–4 років, супроводжуючись жестами та мімікою. **Другий рівень – ситуативно-ділова форма спілкування** (п'ятий-шостий роки життя), яка є найтиповішою для дошкільного віку. Після чотирьох років для дитини одноліток набуває більшої привабливості порівняно з дорослим, стає бажаним партнером і займає вагоме місце в її житті. Роль комунікації з однолітками зростає серед усіх видів активності, що пов'язано з подальшим розвитком провідної діяльності – появою колективної сюжетно-рольової гри. Спілкування в рольовій грі відбувається на рівні рольових взаємин, де діти узгоджують ролі, домовляються про умови гри, здійснюють оцінку та контроль дій партнерів. При ситуативно-діловому спілкуванні діти, зайняті спільною справою, мають узгоджувати власні дії та враховувати активність партнера для досягнення спільного результату. Отже, основним змістом комунікативної потреби стає прагнення до ділового співробітництва. Водночас, на цьому етапі зростає значущість потреби у повазі однолітка та пізнанні. Серед засобів комунікації починають переважати мовні, які, однак, зберігають ситуативний та емоційно

забарвлений характер. **Третій рівень – позаситуативно-ділова форма спілкування** з однолітками, яка формується наприкінці дошкільного віку (сьомий рік життя). За даними О. Смирнової, тенденції до її появи спостерігаються у всіх дітей дошкільного віку, але сформованою вона є приблизно у 10-15% старших дошкільників. У межах цієї форми діти застосовують усі три види засобів спілкування, але провідне місце належить мовленню. Збільшується кількість позаситуативних контактів і мовленнєвих звернень до однолітків. Діти діляться враженнями та планами, оцінюють якості й вчинки інших, ставлять питання. У старшому дошкільному віці між дітьми вже може виникати дружба. Спілкування розгортається переважно під час спільної гри та продуктивної діяльності, що й обумовлює його діловий характер [6,29,39].

Отже, комунікація дитини з дорослими є основою для засвоєння соціального та історичного досвіду, тоді як контакти з однолітками сприяють його активному збагаченню. При взаємодії з однолітками, дитина не просто набуває нових знань, а й інтенсивно розвиває мовленнєво-комунікативні навички, що допомагає їй усвідомити власну роль як суб'єкта у системі соціальних взаємин. Розвиток мовлення є нерозривно пов'язаним зі спілкуванням: роль мовленнєвих засобів постійно зростає, і до кінця дошкільного віку вони перетворюються на основний інструмент комунікації як з дорослими, так і з однолітками [6, 29, 39].

1.3 Проблема комунікативно-мовленнєвого розвитку дітей старшого дошкільного віку з мовленнєвими труднощами

Перед тим, як говорити про особливості комунікування дітей з мовленнєвими труднощами з однолітками та дорослими, вважаємо за необхідне описати найпоширеніші з них.

Мовленнєвими труднощами (порушеннями мовлення) називають будь-які відхилення від норми, які прийняті у певному мовному середовищі. У цьому вони перешкоджають спілкуванню, обмежуючи можливість соціальної адаптації. Найчастіше причиною формування таких порушень стають розлади психофізіологічного механізму мовлення, які потребують обов'язкової допомоги кваліфікованого спеціаліста. Згодом порушення вимови можуть вплинути на розвиток психіки людини. Логопеди використовують класифікацію порушень всіх видів мовлення, що формується, виходячи з причин та особливостей патології [30,44,74].

Сучасні логопеди послуговуються двома основними класифікаціями мовленнєвих труднощів у пацієнтів:

1. Клініко-педагогічна класифікація, у якій застосовується деталізація порушень. При цьому фахівець використовує перехід від загального до конкретного. В основу цієї класифікації покладено етіопатогенетичні критерії, поєднані із психолого-лінгвістичними. У клініко-педагогічній класифікації мовленнєвих труднощів виділяють кілька різновидів патології. Сюди прийнято відносити труднощі вимови чи письма [30,44,58,74].
2. Психолого-педагогічна класифікація, у якій навпаки, труднощі групуються від часткового до загального. При цьому враховується сукупність різних психологічних та лінгвістичних критеріїв. Ця класифікація виділяє прояви розладу у різних варіаціях неправильного розвитку. Відповідно до психолого-педагогічної класифікації, будь-які мовленнєві розлади поділяються на зміну засобів спілкування та труднощі використання засобів комунікації [30,44,58,74].

Відповідно до психолого-педагогічної класифікації всі відомі мовленнєві труднощі поділяються на труднощі у застосуванні засобів спілкування і розлади використання засобів спілкування [30,44,58,74].

Види труднощів у застосуванні засобів спілкування:

1. Фонетико-фонематичне недорозвинення мовлення (ФФНМ) – труднощі розвитку мовлення, які ускладнюють дитині процес вимови і розрізнення звуків. ФФНМ може проявлятися як:
 - труднощі звуковимови: дитина може неправильно спотворювати, замінювати, пропускати звуки, її мовлення може бути нечітким, нерозбірливим [30,74];
 - труднощі з розрізненням звуків: дитині важко розрізняти схожі звуки на слух (наприклад, [с] – [ш], [з] – [ж]), що може призводити до труднощів у розумінні мовлення та засвоєнні письма і читання [30,74];
 - обмежений словниковий запас: через труднощі з вимовою дитина може уникати використання деяких слів, що призводить до збіднення словникового запасу [30,74];
 - аграматизми – помилки у вживанні граматичних форм слів [30,74].

Причини ФФНМ:

- несприятливі фактори під час вагітності та пологів [30,74];
 - мінімальні дисфункції мозку [30,74];
 - захворювання вуха, горла, носа [30,74];
 - недостатня увага до розвитку мовлення дитини в ранньому віці [30,74].
2. Загальний недорозвиток мовлення (ЗНМ). Слух та інтелект дитини залишаються без змін і патологій або може спостерігатися системне недорозвинення мовлення у дітей з розумовою відсталістю, коли відбувається розлад усіх компонентів мовної системи. ЗНМ найчастіше діагностується у дітей із ринолалією, алалією, складною дислалією, дизартрією [30,74].

Особливості спілкування та освітньо-виховної роботи з дітьми із ЗНМ та іншими мовленнєвими труднощами. У контексті освітньо-виховної роботи

та спілкування з дітьми важливе значення має класифікація рівнів ЗНМ, які розрізняють фахівці. ЗНМ першого рівня – ця форма порушення мовлення характеризується системним недоформуванням усіх компонентів мовної системи – фонетичної, лексичної та граматичної складових [30,74].

Діти, у яких спостерігається другий рівень ЗНМ, демонструють зростання мовленнєвої активності порівняно з першим рівнем. Вони здатні використовувати фрази, що складаються з двох-трьох слів, проте мають значні труднощі із вживанням дієслів та прикметників (ознак предметів), а також допускають грубі граматичні помилки у мовленні [30,44,63,74].

Для дітей з III рівнем ЗНМ характерне використання фразового мовлення, що містить рудиментарні прояви лексико-граматичної та фонетико-фонематичної несформованості. Здатність до повноцінного спілкування із соціальним середовищем на цьому етапі можлива лише за умови педагогічного супроводу – присутності вихователя, який забезпечує роз'яснення та підтримку комунікативних актів [30,44,63-66].

Сюжетно-рольові ігри у дітей із ЗНМ третього рівня мають специфічні особливості. Найбільш вираженими відмінностями є монотонність ігрових завдань та наявність значних труднощів щодо їх самостійної підготовки, що корелює з обмеженою різноманітністю ігрових задумів. Ці діти постійно потребують допомоги вихователя як у використанні предметів-замінників, так і в організації колективної гри [30,59,63-64,74].

Під час гри комунікація з однолітками, хоча й відбувається, має короткочасний характер. Особливі мовленнєві труднощі виявляються під час самостійної та стимульованої педагогом рольової бесіди, а також при застосуванні висловлювань планувального типу. Рівень розвитку ігрової діяльності в сюжетно-рольовій грі у дітей із ЗНМ третього рівня не досягає високого рівня; вона сформована лише на початковому етапі. Водночас, у більшості цих дітей відзначається значний потенціал для подальшого розвитку ігрової діяльності [30,59,63-64,74].

Як відомо, гра створює найсприятливіші умови для змістовного спілкування та збагачення мовлення. Завдяки своїй привабливості, вона активно стимулює як ігрове, так і мовленнєве спілкування. Сюжетно-рольова поведінка інтегрує дві ключові складові: рольові дії (дії з іграшками, необхідні для виконання ролі) та рольове мовлення. Створення ігрової ситуації спонукає дітей до об'єднання, виникнення потреби взяти на себе певну роль та визначити роль партнера. Наприклад: «Я буду лікарем, а ти прийдеш лікуватися». Це вимагає від дітей уміння слухати і чути партнера, а також здатності гнучко модифікувати свою рольову поведінку залежно від дій партнера та розвитку сюжету [30,59,63-64,74].

Вихователь часто бере на себе функцію спрямування гри дітей із ЗНМ третього рівня. Наприклад, якщо діти обрали сюжетно-рольову гру «Лікарня», їхній початковий задум, як правило, є простим і не збагачується деталями. Вихователь може тактовно долучитися до гри, взявши на себе роль, наприклад, лікаря швидкої допомоги. Він пояснює, що прийматиме виклики телефоном, фіксуватиме адресу, з'ясовуватиме причину звернення, після чого виїжджатиме до пацієнта з іншим лікарем та санітаром [30,59,63-64,74].

Участь педагога сприяє організації більш складної ігрової дії, розширенню сюжету та додаванню нових ролей, що дозволяє залучити ширше коло дошкільників. Як наслідок, з'являється нова атрибутика (телефон, карета швидкої допомоги, медичний чемоданчик, папка з документами, рецепти), і, що найважливіше, розширюється активний словник дітей. Саме вихователь створює умови для інтеграції у словник таких термінів, як «рецепт», «історія хвороби», «печатка» (яку необхідно поставити на рецепт) тощо. Нові сюжетні лінії є надзвичайно привабливими навіть для найпасивніших дітей, оскільки вони не мали попереднього досвіду подібних ролей. У результаті формується новий досвід, знання та позитивні емоційні враження. Поступово діти вчаться викликати «Швидку допомогу» (або приймати виклик), називаючи адресу, вести діалог із «хворим» для з'ясування його скарг. Вони виготовляють печатку з пластиліну. «Лікар» обов'язково використовує теку з довідками,

пише історію хвороби та виписує рецепти. Оскільки діти люблять малювати, вони із задоволенням взаємодіють із «документами» і швидко засвоюють нову лексику. Вихователь виконує ключову роль, навчаючи дітей особливому ставленню до хворого, що включає чуйність, уважність, співчуття, а також використання ввічливих форм звернення та адекватного тону під час розмови [30,59,63-64,74].

Ще одним завданням педагога є збагачення репертуару сюжетно-рольових ігор новими сценаріями. Оскільки батьки рідко приділяють увагу розвитку ігрового досвіду вдома, ігрові сюжети, як-от «Сім'я», «Перукарня», «Магазин», «Лікарня / поліклініка / швидка допомога», з часом втрачають свою привабливість. У дітей із ЗНМ третього рівня спостерігається обмежена здатність до фантазування, створення образів уяви та недостатній словник. Вихователь єдиний, хто може допомогти цим дітям, інтегруючись в ігрову діяльність, вносячи нові елементи та стимулюючи мовленнєву активність. Педагог має контролювати, щоб у нових сюжетно-рольових іграх кожна зацікавлена дитина отримала цікаву роль. Важливо навчити дошкільників поступатися роллю, яку вони вже неодноразово виконували, іншому охочому, що сприяє розвитку уважності до партнера та формуванню почуття справедливості, необхідного для комунікації з однолітками [30,59,63-64,74].

Слід зазначити, що багато сюжетно-рольових ігор можуть бути надто складними для дітей з мовленнєвими труднощами. Їх цікавлять ті професії та ігрові сценарії, де діяльність активна і передбачає чіткий результат. Наприклад, ігри, пов'язані з підготовкою до свята чи зустрічі гостей: один виконує роль господаря, який миє, прибирає, робить перестановку; інші – ролі гостей, які готують подарунки та пригадують правила етикету. Так розігруються ролі, діяльність яких зосереджена на спілкуванні у соціальній сфері «людина – людина» [30,59,63-64,74].

Загалом, діти з мовленнєвими труднощами демонструють недостатню ініціативність у спілкуванні, схильні брати на себе пасивні ролі, мають труднощі з вирішенням конфліктів і слабо володіють адекватними

мовленнєвими засобами для вираження власного внутрішнього стану. При продукуванні питальних висловлювань, що виконують функцію встановлення контакту та стимуляції діалогу, у дітей з мовленнєвими труднощами ускладнення виникають вже на етапі мотивації та формування змістової програми. Спостерігаються проблеми з визначенням теми запитання, а також із його лексико-граматичним оформленням. Однією з причин зниження частоти ініціювання запитань у процесі комунікації є відсутність віддалених комунікативних цілей [30,59,63-64,74].

Дослідження (зокрема, Є. Соботович, О. Степанової, О. Переворської, В. Тарасун, Л. Трофименко, М. Шеремет та ін.) довели, що стійкі лексико-граматичні та фонетико-фонематичні порушення суттєво обмежують можливості спонтанного формування комунікативних умінь і навичок, необхідних для процесів говоріння та сприймання мовлення. Характерною ознакою є недосконалість структурно-семантичної організації контекстного мовлення. Діти відчують труднощі при програмуванні висловлювання, синтезі окремих елементів у структурну єдність та адекватному доборі мовного матеріалу відповідно до поставленої комунікативної мети [30,59,63-64,74].

Формування комунікативної потреби у дітей з мовленнєвими труднощами набуває особливої актуальності, оскільки вона самостійно не формується. Зважаючи на те, що у цих дітей часто відсутнє навіть спонукання до мовлення, основну увагу в логопедичній роботі необхідно приділяти [30,59,63-64,74].

Створення умов, необхідних для формування активної позиції дитини, передбачає комплексну стимуляцію її пізнавальної та соціальної сфери. Особливо важливою при мовленнєвих порушеннях є стимуляція мовленнєвої активності, яка реалізується через формування мотивів спілкування, інтеграцію в навчальний процес комунікативно значущих форм мовлення та елементів мовної системи, а також використання навчальних методів, що заохочують прояв мовленнєвої ініціативи [30,59,63-64,74].

Доцільно включати до корекційно-логопедичної роботи активне застосування ініціативних форм мовлення. Це може бути організація бесід та розповідей за уявленням (з опорою на особистий досвід), наприклад, на тему «Як я їздив до бабусі», або проведення бесід під час розглядання фотографій для фотоконкурсу «Як ми з татом ходили на риболовлю», що є ефективним засобом стимуляції мовленнєвого розвитку [30,59,63-64,74].

Ефективним прийомом є організація рольової гри «Музей» та «Екскурсоводи». Для цього можуть бути використані іграшки, наявні в ЗДО, а також колекції листівок чи журналів, принесені з дому. Діти, виконуючи роль екскурсоводів, вивчають експонати та готують про них розповіді. Доцільно додати елемент «Веселий екскурсовод», пропонуючи дітям загадки або інші розважальні елементи [30,59,63-64,74].

Особливо привабливими є сюжетно-рольові ігри «Журналісти» та «Репортери». Їхня значущість полягає у сприянні розвитку навичок спілкування та мовлення. Мікрофон у руках маленького «журналіста» демонструє високий стимулювальний ефект. Оскільки перші спроби проведення інтерв'ю можуть бути невдалими, необхідна допомога педагога. У таких іграх вирішується широкий спектр завдань мовленнєвого виховання: від формування правильної звуковимови до досягнення структурної зв'язності мовлення. Це зумовлено необхідністю попередньої підготовки до інтерв'ю, що передбачає тренування дикції, граматичної коректності, послідовності викладу, а також уміння правильно й майстерно ставити запитання [30; 59; 63-64;74].

Дітям також подобається гра «Радіоцентр», оскільки вони люблять виступати перед мікрофоном. У рамках цієї гри можна готувати вірші, короткі казки, оповідання та пісеньки. Діти репетирують доти, доки їхній виступ не стане цікавим та якісним. Вагомою підтримкою в логопедичній роботі є використання радіоапаратури, оскільки досвід слухання (аудіювання) є незамінним для розвитку звукової структури мовлення [30; 59; 63-64;74].

Враховуючи, що діти з мовленнєвими труднощами мають серйозні порушення комунікації та взаємодії з однолітками, сюжетно-рольова гра не завжди викликає в них стійкий інтерес. Часто вони демонструють пасивність, малорухливість та схильність до вибору незначних, другорядних ролей. Завданням педагога – розширення діапазону ігор, введення нових атрибутів та ролей, а також у створення нового сюжету на основі традиційної гри «Лікарня», в якому кожна дитина зможе знайти цікаву для себе роль. Це забезпечить розширення словника, сприятиме засвоєнню нових правил спілкування і, що найважливіше, сприятиме формуванню ігрової діяльності [30; 43-44; 58; 63-66; 74].

Висновок до першого розділу

У першому розділі було здійснено теоретичний аналіз наукової проблеми формування комунікативних навичок у дітей старшого дошкільного віку з мовленнєвими труднощами. На основі вивчення наукових джерел визначено ключові поняття (спілкування, комунікація, навички компетентність, компетенція, комунікативна компетентність) та теоретичні засади дослідження.

Таким чином, у першому розділі було закладено теоретичну основу для подальшого емпіричного дослідження. Визначено, що ефективне формування комунікативних навичок у дітей старшого дошкільного віку з мовленнєвими труднощами можливе лише за умови комплексного підходу, який враховує структуру комунікативної діяльності та специфіку мовленнєвого порушення.

РОЗДІЛ 2.

ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ СФОРМОВАНOSTІ КОМУНІКАТИВНИХ НАВИЧОК У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З МОВЛЕННЄВИМИ ТРУДНОЩАМИ

2.1. Методичні засади дослідження комунікативних навичок у дітей старшого дошкільного віку з мовленнєвими труднощами

Дослідницько-експериментальна робота проводилася на базі ЗДО №2 «Дюймовочка» Яготинської міської ради. До участі в експерименті ми долучили 10 дітей 6 років із висновком ІРЦ «Загальне недорозвинення мовлення».

На констатувальному етапі дослідження ми поставили перед собою мету – з’ясувати наявний стан розвитку комунікативних навичок у дітей старшого дошкільного віку з мовленнєвими труднощами.

Реалізувати мету дослідження ми планували шляхом розв’язання низки завдань:

1. Визначити коло учасників дослідження. До участі в експерименті ми долучили 10 дітей 6 років із висновком ІРЦ «Загальне недорозвинення мовлення» (таблиця 2.1.).

Таблиця 2.1.

Перелік учасників дослідження

№№	Ім’я дитини	Рівень мовленнєвого розвитку за висновком логопеда
1.	Аліна М.	ЗНМ III рівня
2.	Артем Д.	ЗНМ II рівня
3.	Вадим К.	ЗНМ III рівня
4.	Валерія П.	ЗНМ II рівня
5.	Владик І.	ЗНМ II рівня
6.	Данило Ш.	ЗНМ III рівня
7.	Дмитрик З.	ЗНМ II рівня
8.	Максим Г.	ЗНМ III рівня
9.	Рома Д.	ЗНМ III рівня
10.	Софійка Т.	ЗНМ II рівня

2. Підібрати діагностичні завдання для з'ясування наявних особливостей розвитку комунікативних навичок у дітей старшого дошкільного віку з мовленнєвими труднощами (структуру констатувального експерименту представлено у таблиці 2.2.).

Таблиця 2.2.

Структура констатувального експерименту

№	Назва діагностувального завдання	Мета	Комунікативні навички, що досліджуються
1.	Розрізнення емоцій в комунікативних ситуаціях	діагностування наявності у дітей вміння розуміти емоційний стан інших дітей і дорослих та здатності розповідати про них	Диференціація емоцій, розуміння комунікативної ситуації
2.	Чарівний острів	з'ясувати наявність вміння вислухати іншу людину, здатності ставитися з повагою до її інтересів та думки, відстоювати свою думку спокійно	Здатність дитини до конструктивної взаємодії з однолітками
3.	Допоможи мені побудувати	дослідити особливості взаємодії дітей в системах «дитина – дитина», здатність співвідносити власні прагнення і бажання з інтересами решти дітей, брати участь у спільних колективних справах і надавати допомогу один одному	Здатність підтримувати партнерські стосунки
4.	Чи хочу я ділитися?	діагностувати вміння дітей у різних ситуаціях домовлятися і не створювати суперечливих і конфліктних ситуацій	Здатність узгоджувати свої інтереси з інтересами інших, домовлятися
5.	Маленькі журналісти	виявлення вмінь дітей знаходити потрібну інформацію в процесі спілкування, вести діалог простої форми з однолітками й дорослим	Здатність до діалогу у формі запитань та відповідей

2. З'ясувати особливості та визначити наявний рівень розвитку комунікативних навичок у дітей старшого дошкільного віку з мовленнєвими труднощами (результати констатувального експерименту представлені у таблиці 2.3.).

Таблиця 2.3.

**Результати дослідження рівня сформованості комунікативних навичок
дітей старшого дошкільного віку із ЗНМ (бали)**

№ з/п	Ім'я дитини	Ріве нь ЗН М	Завдання					Середнє значення	Рівень
			1	2	3	4	5		
1.	Аліна М.	III	1	1	1	1	1	5	Низький
2.	Артем Д.	II	2	0	2	2	1	7	Середній
3.	Вадим К.	III	1	1	1	1	1	5	Низький
4.	Валерія П.	II	2	2	2	2	2	10	Середній
5.	Владик І.	II	2	3	3	2	1	11	Високий
6.	Данило Ш.	III	1	1	1	1	1	5	Низький
7.	Дмитрик З.	II	2	2	2	2	2	10	Середній
8.	Максим Г.	III	1	1	1	1	1	5	Низький
9.	Рома Д.	III	1	1	1	1	0	4	Низький
10.	Софійка Т.	II	3	1	3	2	2	11	Високий

При проведенні діагностичних завдань констатувального експерименту ми враховували індивідуальні особливості кожного учасника. Дітям було запропоновано виконати всі завдання впродовж кількох днів, найбільшу кількість часу було витрачено для виконання п'ятого завдання, яке було найскладніше.

Дослідження здійснювалося за авторською методикою діагностики комунікативних навичок у дітей старшого дошкільного віку, що ґрунтується на вимогах ДСДО/БКДО щодо комунікативної компетентності дошкільників.

Методика складається п'яти діагностичних завдань:

- 1) розрізнення емоцій в комунікативних ситуаціях (диференціація емоцій та розуміння змісту комунікативних ситуацій);
- 2) «Чарівний острів» (здатність дитини до конструктивної взаємодії з однолітками);
- 3) «Допоможи мені побудувати» (здатність підтримувати партнерські стосунки);
- 4) «Чи хочу я ділитися?» (здатність узгоджувати свої інтереси з іншими, домовлятися);

- 5) «Маленькі журналісти» (здатність до діалогу у формі запитань та відповідей).

Діагностувальні завдання мають проблемний характер та проводяться у міні-групах по 3-4 дитини. Дослідник відзначає прояви комунікативних навичок відносно кожної дитини в протоколі (додаток Б). Основними критеріями оцінювання є рівень ініціативності та залученості дитини до комунікації.

Кожне діагностувальне завдання має мету, умови проведення, інструментарій, інструкцію для дослідника, інструкцію для дітей та систему оцінювання.

Опис діагностичних завдань.

Для виконання першого завдання «Дослідження емоцій в комунікативних ситуаціях» ми запропонували кожній дитині розглянути низку сюжетних картинок (додаток А). На них були зображені діти у різних емоційних станах (радість, сум, біль, страх, здивування тощо). Після перегляду учасники дослідження мали відповісти на ряд запитань та назвати емоції, які, на їхню думку, відчувають герої запропонованих картинок.

Для ускладнення завдання при повторному проведенні даної гри педагог використовував схематичні зображення людських емоцій.

Після розглядання малюнків педагог проводив бесіду з дітьми і ставив такі запитання:

1. Кого ви бачите на картинці?
2. Де знаходяться ці люди?
3. Як ти думаєш, що сталося?
4. Який настрій і емоції відображено на картинці?
5. Чому вона радіє, сумує або сердиться?
6. Як можна допомогти герою, щоб змінити настрій?
7. Чому вона так почувається?
8. Чи всі герої відчувають однакові емоції?
9. Що потрібно зробити, щоб людина або дитина почувалася краще?

10. Як підтримати у цій ситуації?
11. Які слова сказати, щоб підтримати?
12. Як може бути вирішено ситуацію на картинці?
13. Який подальший розвиток ситуації?
14. Як можна вгадати емоцію людини, коли вона нічого не каже?

Оцінка результатів:

3 бали отримає дитина, яка самостійно та правильно може визначити емоційні стани однолітків і дорослих, може пояснити їх причину та спрогнозувати можливий подальший розвиток представленої на картинці ситуації;

2 бали отримує дитина, здатна виконати поставлене завдання із незначною допомогою дорослих;

1 бал отримає дитина, яка взагалі не може з'ясувати емоційні стани людей, яких зображено на картинках, пояснити можливу причину цього і спрогнозувати подальшого розвитку подій.

Для виконання другого завдання «Чарівний острів» ми запропонували дітям «переміститися» на «диво-острів», де живуть тільки добрі істоти, але з однією умовою, що життя там можна створити тільки завдяки дружбі, співпраці, взаємодопомозі, із добрих вчинків і слів, взаємодії з однолітками. Лунає музика, діти заплющують очі і «опиняються» на острові. Педагог спостерігає за кожним, звертаючи увагу на те, як вони починають спілкуватися. Паралельно дітям було запропоновано відповісти на такі запитання:

1. З чого варто почати ваше існування на диво-острові?
2. З'ясуйте, які предмети необхідно взяти з собою на острів?
3. Яку роботу буде виконувати кожен з вас? Розподіліть всі обов'язки між собою.
4. Як допомогти товаришеві, якщо він розгубився або засмутився і не знає як діяти далі?
5. Що ви зробите якщо ти і твій друг хоче виконувати одне й те ж завдання?

6. На острові живуть чарівні мешканці і подумайте як правильно попросити в них допомоги?
7. Як поводитися, щоб всім було приємно спілкуватися?
8. Як ви разом долатимете труднощі?
9. Як пояснити другові, коли ти думаєш інакше?

Оцінка результатів:

3 бали – дитина виявляє ініціативу в спілкуванні та приймає на себе організаторську функцію, вносить певні пропозиції, розподіляє обов'язки між іншими учасниками події, паралельно проявляє вміння вислухати іншого учасника групи, узгоджує свої пропозиції з групою, поступається, переконує інших;

2 бали – дитина виявляє недостатню, але позитивну активність у спілкуванні, вислуховує та приймає пропозицію ініціатора, погоджується; може заперечувати, враховує свої інтереси, виступає із зустрічною пропозицією;

1 бал – дитина тримається осторонь, уникає спілкування, не виявляє активності, просто йде за дітьми, які проявляють ініціативу, не висловлює жодної власної думки, чи бажання, виявляє негатив під час спілкування, має егоїстичні тенденції: не звертає увагу на бажання учасників групи, наполягає на своїй думці.

В ході виконання третього завдання «Допоможи мені побудувати» дітям було запропоновано пограти в гру «Будівельники». Їх об'єднали у дві підгрупи, але кожна підгрупа дітей мала будувати свій мікрорайон. Одну половину міста, одна підгрупа і другу половину – друга підгрупа, але вони мали спілкуватися між собою, радитися і співпрацювати, щоб побудувати красивий район міста. Під час роботи вони мали виявляти дружні почуття, радитися, розподіляти обов'язки, допомагати один одному та комунікувати між собою, не створювати конфліктних ситуацій, виявляти вміння пропонувати допомогу і просити про неї в разі потреби. Педагог спостерігає за процесом і робить висновки.

Оцінка результатів:

3 бали – дитина ініціює спілкування та перебирає на себе організаторську функцію, вносить свої пропозиції, розподіляє обов'язки, паралельно проявляє вміння вислухати іншого учасника групи, узгоджує свої пропозиції з групою, поступається, переконує інших; надає допомогу та при виникненні певних труднощів звертається по неї до дорослого чи члена команди;

2 бали – дитина виявляє недостатню, але позитивну активність у спілкуванні, приймає пропозицію ініціатора, погоджується; може заперечувати, враховує свої інтереси, виступає із зустрічною пропозицією; свідомо щодо норм організованої взаємодії, проте може їх порушувати (не весь час враховує інтереси однолітків); помічає труднощі однолітків та допомагає їм за потреби; допомогу від інших приймає, проте самостійно її не просить;

1 бал – під час спілкування дитина тримається осторонь, не виявляє активності, просто йде за ініціативними дітьми, не висловлює жодної власної думки, чи бажання, під час спілкування байдужа, не надає дієвої допомоги, від допомоги дорослих чи інших учасників групи відмовляється, тримається осторонь.

Для виконання четвертого завдання «Чи хочу я ділитися?» дітям було нами запропоновано коробку з іграшками (10 шт. – відповідно до кількості учасників), дві іграшки були зовсім нові. Далі нами було проведено спостереження за тим, як діти обирали іграшку, як дві нові іграшки привернули найбільше уваги і у дітей виникла суперечка. Для вирішення суперечливої ситуації нами було запропоновано декілька варіантів вирішення даної проблеми:

1. Надати перевагу тому, хто взяв іграшку першим.
2. Взагалі нікому не давати нову іграшку, щоб уникнути образ.
3. Гратися всім разом.
4. Використати лічилку.
5. Гратися по черзі кожному.

Діти мали обрати один з них.

Оцінка результатів:

3 бали – дитина не спровокувала конфліктної ситуації, намагалася прийти до справедливого рішення, або звернулася за допомогою до дорослих;

2 бали – дитина не провокувала конфліктної ситуації, не проявляла ініціативи спрямованої на вирішення конфлікту: поступається, не відстоює власну думку; власні бажання підпорядковує відповідно до інтересів інших респондентів;

1 бал – дитина провокувала конфліктну ситуацію, не враховувала інтереси решти учасників, не виявила здатності спокійного висловлювання власної думки, за допомогою до дорослих не зверталася.

Для виконання п'ятого завдання «Маленькі журналісти» ми створили ігрову ситуацію у формі інтерв'ю, використовуючи при цьому іграшковий мікрофон (вихователь ставить запитання і передає мікрофон дитині, яка відповідає). Після відповіді дитина передає мікрофон іншому учасникові, і той ставить своє запитання, як справжній журналіст. Всі мають можливість взяти участь у грі.

За допомогою запитань створювалася бесіда:

1. Як тебе звуть?
2. Скільки тобі років?
3. Як звуть твоїх батьків?
4. Де вони працюють?
5. Чи є в тебе сестричка або братик?
6. Як називається садочок, який ти відвідуєш щодня?
7. Про що ти мрієш?
8. Яка твоя улюблена іграшка?
9. Ким ти мрієш стати, коли виростеш?

Оцінка результатів:

3 бали – дитина із задоволенням виконувала завдання, самостійно формулювала 3 – 5 своїх запитань. В цілому її «інтерв'ю» було логічним та послідовним;

2 бали – дитина формулювала 2 – 3 коротких запитання, сформульованих за допомогою дорослого, логіка інтерв'ю порушувалась.

1 бал – дитина не змогла виконати завдання взагалі навіть за допомогою дорослого (відмовлялася виконувати навіть з допомогою дорослого).

Максимально можлива кількість набраних балів – 15.

Рівень сформованості комунікативних навичок оцінювався за допомогою обрахування середніх арифметичних за всі 5 завдань:

2,5-3 балів – високий рівень.

1,5-2,4 балів – середній рівень.

0-1,4 балів – низький рівень.

Результатами проведення діагностичної методики заносяться до протоколу оцінювання для кожної дитини окремо (додаток Б.).

2.2. Стан сформованості комунікативних навичок у дітей старшого дошкільного віку з мовленнєвими труднощами

Отримані на констатувальному етапі експерименту результати (додаток Б) були проаналізовані шляхом підрахунку набраних балів та визначення відповідних рівнів сформованості комунікативних навичок у кожної дитини (таблиця 2.3.).

Як показали результати констатувального експерименту представлені у таблиці 2.3., високий рівень сформованості комунікативних навичок дітей старшого дошкільного віку з мовленнєвими труднощами продемонстрували 20% учасників дослідження, середній – 30%, низький – 50% (рис. 2.1.).

Таблиця 2.3.

Результати дослідження рівня сформованості комунікативних навичок дітей старшого дошкільного віку з мовленнєвими труднощами (бали)

№ з/п	Ім'я дитини	Рівень з/п	Завдання					Середнє значення	Рівень
			1	2	3	4	5		
1.	Аліна М.	III	1	1	1	1	1	5	Низький
2.	Артем Д.	II	2	0	2	2	1	7	Середній
3.	Вадим К.	III	1	1	1	1	1	5	Низький
4.	Валерія П.	II	2	2	2	2	2	10	Середній
5.	Владик І.	II	2	3	3	2	1	11	Високий
6.	Данило Ш.	III	1	1	1	1	1	5	Низький
7.	Дмитрик З.	II	2	2	2	2	2	10	Середній
8.	Максим Г.	III	1	1	1	1	1	5	Низький
9.	Рома Д.	III	1	1	1	1	0	4	Низький
10.	Софійка Т.	II	3	1	3	2	2	11	Високий

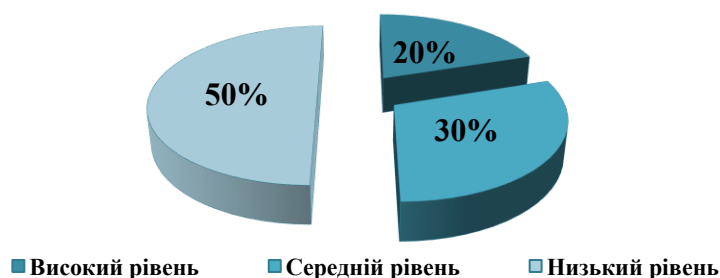


Рис. 2.1. Результати дослідження рівня сформованості комунікативних навичок дітей старшого дошкільного віку з мовленнєвими труднощами

В процесі детальнішого аналізу результатів проведеного констатувального експерименту (рис. 2.2. – 2.8.) ми з'ясували, що:

- 1) при виконанні першого завдання лише 40% учасників дослідження змогли точно визначити, назвати підібрати відповідні слова-назви емоцій, які переживають персонажі, зображені на картинці; решта (60%) – не змогли правильно виконати завдання та навіть за наявності допомоги дорослих у вигляді навідних запитань припускалися певних помилок та неточностей (рис. 2.2.);



Рис. 2.2. Результати констатувального експерименту.

Стан сформованості диференціації емоцій, розуміння комунікативної ситуації у дітей старшого дошкільного віку з мовленнєвими труднощами.

- 2) друге завдання успішно виконала одна дитина (10%), в цілому успішно – показали середній рівень – 20% дітей, 70% впоралися погано або не впоралися взагалі (Владик І., Валерія П., Дмитрик З. та Аліна М. виявили здатність вислухати думку однолітків, інші діти, здебільшого, вигадували історії про те, як вони перебували на безлюдному острові, але коли відповідали інші, то вони бешкетували і відволікалися; решта дітей ледь впоралися з необхідним завданням, а Артем Д. так і не зміг його виконати) (рис. 2.3.).

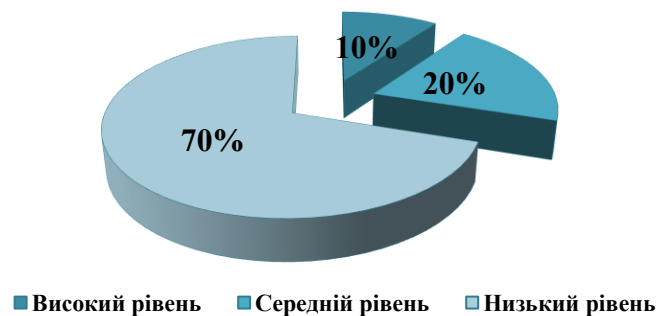


Рис. 2.3. Результати констатувального експерименту.

Стан сформованості здатності дитини до конструктивної взаємодії з однолітками у дітей старшого дошкільного віку з мовленнєвими труднощами.

- 3) при виконанні третього завдання:
- об'єднатись у підгрупи респонденти змогли без втручання дорослих (100%) (рис. 2.4.);



Рис. 2.4. Результати констатувального експерименту. Стан сформованості здатності підтримувати партнерські стосунки у дітей старшого дошкільного віку з мовленнєвими труднощами.

- обрати капітана самостійно змогли тільки учасники однієї підгрупи (50%), другій підгрупі (50%) знадобилася допомога дорослих (рис. 2.5.);

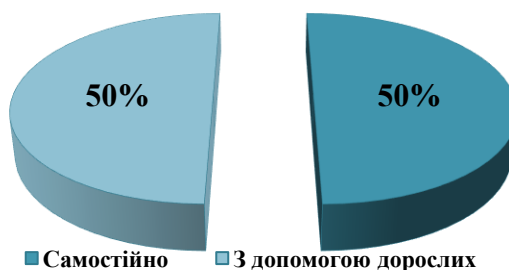


Рис. 2.5. Результати констатувального експерименту.

- всі учасники дослідження (100%) змогли виконати завдання – розподілили ролі й обов'язки, і, активно спілкуючись між собою (при цьому вони не сварилися і навіть не сперечалися) (рис. 2.6);



Рис. 2.6. Результати констатувального експерименту. Стан сформованості здатності підтримувати партнерські стосунки у дітей старшого дошкільного віку з мовленнєвими труднощами.

- капітани змогли розгорнуто розповісти про виконану роботу; Максим Г. не проявив жодної активності, пасивно наслідував дії більш ініціативних дітей, проте показав вміння з повагою ставитися до людей, що його оточували, не сварився, спокійно реагувати під час конфліктних ситуацій.
- 4) при виконанні четвертого завдання перший варіант відповіді (надати перевагу тому, хто взяв іграшку першим) викликав суперечку – діти не змогли чітко визначити того, хто взяв іграшку першим і тому цей варіант не обрав ніхто з учасників дослідження (0%); другий варіант відповіді – взагалі нікому не давати іграшку – не обрала жодна дитина (0%); 30% дітей (Артем Д., Валерія П., Владик І.) виявили бажання гратися іграшкою разом, з'ясувати черговість шляхом використання лічилки пропонували 20% дітей (Аліна М., Софійка Т.); варіант відповіді «гратися по черзі кожному» обрали 50% учасників дослідження (Вадим К., Данило Ш., Дмитрик З., Максим Р., Рома Д.) (рис. 2.7); також варто зазначити, що під час виконання даного завдання Аліна М. починала кричати і відбирати іграшки, ставала агресивною, була готова вдарити іншу дитину.

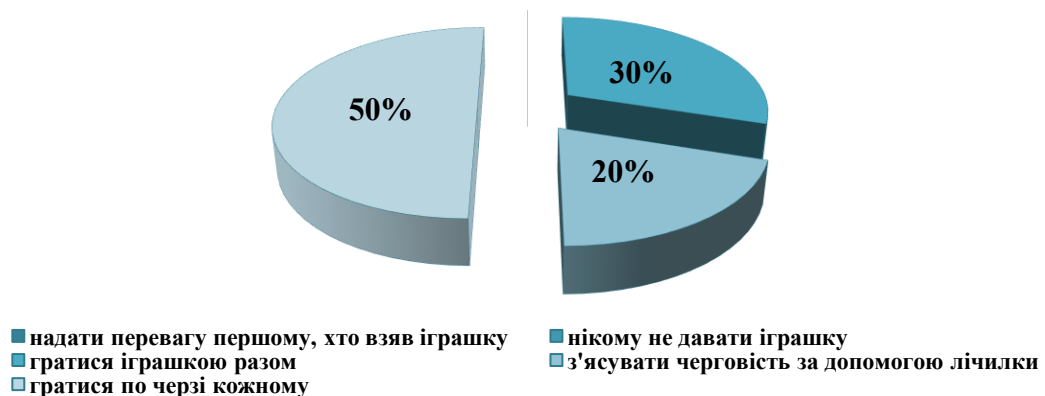


Рис.2.7 Результати констатувального експерименту.

Стан сформованості здатності узгоджувати власні інтереси з інтересами інших і домовлятися у дітей старшого дошкільного віку з мовленнєвими труднощами.

- 5) п'яте завдання (передбачало з'ясування у дітей та вихователів ЗДО особливостей «життя» ЗДО і видів активності дітей в ньому та повідомлення з'ясованого іншим дітям і педагогам ЗДО) виявилось

найскладнішим: в цілому виконали завдання 50% учасників дослідження; частково впоралися з ним 40% дітей; 10% дітей із завданням не впоралися (коли виникли перші труднощі хлопчик почав плакати, допомогу дорослого не приймав і не став виконувати завдання). (рис. 2.8.).

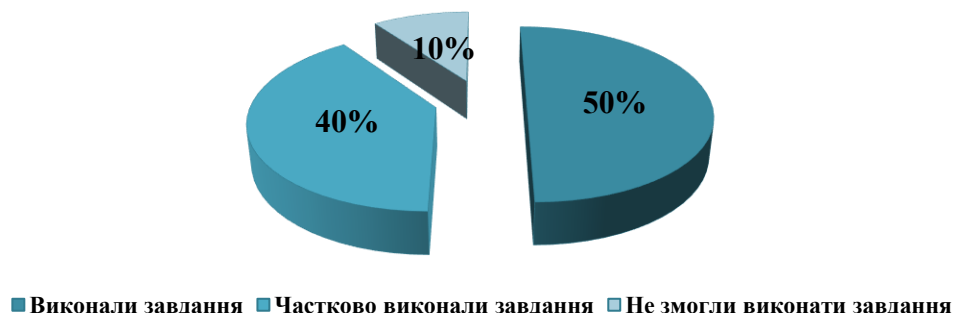


Рис. 2.8. Стан сформованості здатності до діалогу у формі запитань і відповідей у дітей старшого дошкільного віку з мовленнєвими труднощами.

Результати констатувального експерименту. Завдання 5.

Отже, результати констатувального експерименту засвідчили, що рівень сформованості вмінь дітей старшого дошкільного віку з мовленнєвими труднощами орієнтуватися в емоційно-соціальних ситуаціях є недостатнім і потребує цілеспрямованого педагогічного супроводу.

Зокрема, в ході дослідження нами було виявлено, що більшість респондентів (60%) мають труднощі з розпізнаванням і вербалізацією емоцій, що засвідчує низький рівень розвитку емоційної компетентності. Завдання, спрямовані на формування уміння слухати та враховувати думку однолітків, успішно виконали лише 30% дітей, тоді як 70% показали низькі результати.

Водночас у завданнях, що передбачали спільну діяльність, діти продемонстрували відносно високі результати: вони вміли об'єднуватися у підгрупи, узгоджувати ролі та уникати суперечок, що свідчить про наявність елементарних навичок колективної взаємодії. Водночас, було виявлено недостатню ініціативність окремих учасників, схильних до пасивного наслідування.

Під час виконання завдань, пов'язаних із розв'язанням конфліктних ситуацій, більшість дітей (80%) обрали колективні або почергові способи вирішення, проте зафіксовано випадки агресивної поведінки окремих вихованців. Найбільші труднощі викликали завдання, що вимагали усвідомленого осмислення й передачі інформації: повністю впоралися лише 50% дітей, 40% виконали їх частково, а 10% виявили нездатність до завершення роботи навіть за підтримки дорослого.

Висновок до другого розділу

Задля здійснення констатувального експерименту щодо визначення стану сформованості комунікативних навичок у дітей старшого дошкільного віку з мовленнєвими труднощами нами запропоновано комплексну діагностичну методику з п'яти завдань, що ґрунтується на вимогах до комунікативної компетентності дітей старшого дошкільного віку базового компоненту дошкільної освіти.

У ході проведеного констатувального дослідження з'ясовано, що у дітей наявні певні початкові навички співпраці та колективної взаємодії, однак рівень розвитку емоційної компетентності, здатності до конструктивного спілкування, контролю власних емоцій та усвідомленої комунікації залишається недостатнім. Це обумовлює потребу у системній і цілеспрямованій педагогічній роботі, спрямованій на розвиток емоційного інтелекту, комунікативних умінь та навичок конструктивної взаємодії у дітей дошкільного віку.

РОЗДІЛ 3.

ПРИКЛАДНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНИХ НАВИЧОК У СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ З МОВЛЕННЄВИМИ ТРУДНОЩАМИ ЗАСОБАМИ ІГРОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

3.1. Обґрунтування комплексу занять для формування комунікативних навичок у дітей старшого дошкільного віку з мовленнєвими труднощами

Як показав аналіз наявних комунікативних навичок дітей старшого дошкільного віку з мовленнєвими труднощами, проведений на констатувальному етапі дослідження, такі діти потребують цілеспрямованого та системного корекційно-розвивального впливу щодо формування низки комунікативних навичок.

Запропонований нами комплекс занять ґрунтується на основі вчення про:

- мовлення як умовно-рефлекторну діяльність кори великих півкуль головного мозку;
- діяльність кори великих півкуль головного мозку, котра здійснюється за участі другої сигнальної системи у тісному взаємозв'язку з першою сигнальною системою;
- взаємозалежність процесів розвитку і навчання (коли розвиток визначається не випадковими зовнішніми обставинами, а передбачає наступність і розкривається у змісті «рівня актуального розвитку» та «зони найближчого розвитку».

На нашу думку, саме такий підхід дозволить віднайти приховані резерви у дітей старшого дошкільного віку з мовленнєвими труднощами (учасників дослідження) щодо розвитку їх комунікативних навичок і комунікативної компетентності в цілому.

Також при здійсненні даної коригувальної роботи ми враховували закономірностей засвоєння дітьми дошкільного віку мовлення (рідною мовою), на які вказували І. Баранець і Н. Пахомова:

- 1) формування у дитини здатності керувати м'язами мовленнєвого апарату – артикулювати звуки, координувати мовленнєво-рухові (вимовляти звуки, склади, слова) та слухові (розуміти мовлення, сприймати на слух) відчуття, оволодінні навичками вимовляння відповідно до норм сучасної української літературної мови [5];
- 2) формування здатності розуміння лексичного й граматично-семантичного значення мовних одиниць, що залежить від здатності розуміти ці значення, що формуються в умовах спеціально організованого, насиченого мовленнєвого середовища [5];
- 3) формування здатності відчувати відтінки лексичних, граматичних, фонетичних мовних значень та засвоєння чутливості й сприйнятливості в домовленнєвий період, а також використовувати засоби виразності мовлення як фундамент подальшого мовленнєвого розвитку в цілому [5];
- 4) сформованості в дитини «відчуття мови», завдяки якому вона набуде здатності запам'ятовувати сполучення мовних одиниць у єдиному мовленнєвому потоці, в дискусії, у тексті, що забезпечується практичним досвідом навчання мовленню (основні вимоги до сформованого мовлення характеризуються такими показниками: правильність, чистота, точність, виразність, логічність, доречність, багатство) [5];
- 5) усвідомленні того, що писемне мовлення ґрунтується на достатньо розвиненому усному мовленні (тобто слід забезпечувати взаємозв'язки розвитку усного і писемного мовлення, бо їх механізми в онтогенезі й філогенезі взаємозалежні) [5];
- 6) темпи збагачення мовлення зростають із удосконаленням мовленнєво-творчої системи дитини в процесі успішного розвитку мовлення, зумовленого наявністю достатньо зрілого мозку, збереженого рівня інтелекту, емоційної сфери, пам'яті тощо [5].

Також ми враховували умови щодо формування мовлення у дітей старшого дошкільного віку з мовленнєвими труднощами (сформульовані І. Баранець і Н. Пахомовою):

- збереженість інтелекту, психічних процесів, емоційної сфери [5];
- наявність правильної звуковимови й виразності мовлення [5];
- достатній рівень розвитку активного і пасивного словників [5];
- наявність граматично правильної будови мовлення [5];
- сформованість комунікативної компетентності [5];
- взаємозалежність усного і писемного мовлення, що мають складати основу змісту коригувального навчання [5].

Також автори наводять і специфічні закономірності формування комунікативної компетентності дітей дошкільного віку (зокрема і старшого дошкільного віку), врахування яких має важливе значення зокрема і на формувальному етапі нашої дослідницько-експериментальної роботи:

- залежність розвитку вмінь ефективного спілкування від взаємозв'язку формування комунікативної компетентності й вивчення природи мовних одиниць [5];
- залежність комунікативного розвитку дітей старшого дошкільного віку від їхнього рівня володіння мовленням [5];
- залежність розвитку комунікативної компетентності від наявності знань щодо мовленнєвого етикету й толерантної поведінки під час спілкування [5];
- залежність навичок ефективної комунікації від умінь сприймати, розуміти висловлювання, виражати власні думки та почуття (розуміння того, що спілкування – це взаємодія між людьми) [5];
- залежність формування комунікативних умінь як від рівня розвитку мовлення, так і від наявності навичок щодо доцільного володіння невербальними засобами спілкування [5];

- залежність розвитку вмінь спілкування від наявності в дитини-мовця комунікативної мотивації й комунікативної позиції, у якій виявляється рівень її авторитетності [5];
- залежність формування комунікативної компетентності від виконання дій комунікативного характеру [5];
- залежність вільного комунікативно виправданого володіння мовленням від коригувально-розвивальної роботи над його монологічною і діалогічною формами [5];
- залежність формування навичок ефективного спілкування від комунікативної грамотності дитини (сукупності комунікативних знань, навичок, умінь – знань норм і традицій спілкування та застосування цих знань на практиці, умінь слухати співрозмовника, обмінюватися репліками в різних мовленнєвих жанрах (запрошення, подяка, прохання, привітання, побажання, прощання тощо), комунікативно виправдано застосовувати невербальні засоби тощо [5];
- залежність ефективності комунікативно спрямованих методів від створення в освітньому процесі ЗДО позитивної атмосфери спілкування [5].

У межах нашого дослідження процес формування комунікативної компетентності дітей старшого дошкільного віку з мовленнєвими труднощами розглядається як свідомий, цілеспрямований процес формування у них комунікативних умінь, що реалізується в ефективній мовленнєво-комунікативній діяльності в умовах міжособистісного спілкування та освітній роботі з дітьми з мовленнєвими труднощами у ЗДО. Тому побудова системи коригувально-розвивальної роботи з дітьми, на нашу думку, має ґрунтуватися на таких дидактичних принципах: науковості, наступності та систематичності, свідомості та активності, наочності, доступності, індивідуального підходу, закріплення результатів навчання, що набувають певної своєрідності у зв'язку зі специфікою контингенту дітей і завданнями коригувального навчання та виховання.

Але, водночас, своєрідність роботи з дітьми з мовленнєвими труднощами передбачає необхідність дотримання ще й низки логодидактичних принципів (Х. Барна, А. Богуш, Г. Гавриш, Т. Іваненко, Л. Калмикова, О. Кас'яненко, І. Кравцова, К. Крутій, Д. Максименко, І. Марченко, Н. Пахомова, Ю. Рібцун, Є. Соботович, Л. Стахова, Т. Тарасун, Л. Трофименко, О. Чекач, М. Шеремет, С. Шуляк та ін.): онтогенетичний (індивідуального психічного розвитку); кінезіологічний (поєднання руху з думкою); етіопатогенетичний (урахування причин і механізмів порушення); міждисциплінарний (інтеграція медико-психолого-педагогічного впливу); систематичності; комплексності; діяльнісний (врахування виду провідної діяльності відповідно до віку); компетентнісного підходу (спрямованість коригувального процесу на формування та розвиток комунікативної компетентності дитини); диференційованого підходу; поетапності; використання обхідного шляху; врахування особистісних особливостей; структурно-динамічного вивчення (спирається на уявлення про мовлення, як складну функціональну систему, структурні компоненти якої знаходяться у взаємодії) [6,30].

Ці принципи складають теоретичну основу для структурування всього коригувально-розвивального процесу, підбору та побудови окремих логопедичних технологій, завдань та напрямів, щодо організації процесу формування комунікативних навичок у дітей (зокрема і дітей старшого дошкільного віку із ЗНМ) [6; 30].

Врахування наведених вище принципів та закономірностей дає нам можливість виділити основні принципи (за А. Богуш та Н. Гавриш [6]), що визначають специфіку методів формування комунікативної компетентності у дітей старшого дошкільного віку із ЗНМ:

- 1) **принцип комунікативно-діяльнісного підходу** – оволодіння мовленням як одним з видів діяльності, що передбачає динамічний підхід до мовлення, навчання спілкуванню з врахуванням його функцій – інформаційної, регулятивної, пізнавальної, ціннісної тощо; пов'язаний

цей принцип з формуванням комунікативної грамотності дітей, використанням органічної для дитини комунікативної стратегії і тактики та створенням комунікативної мотивації на основі позитивних емоцій, вольового чинника [6];

- 2) **принцип діалогічності**, що впливає із суті комунікативного акту; дотримання даного принципу дає можливість природно організувати мовленнєво-мислительну діяльність дітей, забезпечує збереження й розвиток індивідуальної культури особистості, сприяє міжособистісній комунікації [6];
- 3) **принцип ситуативної спрямованості формування комунікативних умінь** – зміст, мовленнєві особливості, композиційна структура висловлювання визначаються специфікою ситуації спілкування [6];
- 4) **принцип співпраці**, що передбачає спільне оперування інформацією, взаємний обмін думками, почуттями в процесі формування у дітей старшого дошкільного віку із ЗНМ комунікативної компетентності [6];
- 5) **принцип етикетності**, дотримання якого потребує створення ввічливої атмосфери спілкування у освітньому процесі, володіння мовленнєвим етикетом у реалізації комунікативних стратегій і тактик [6].

Отже, дотримання описаних вище принципів в організації процесу формування комунікативної компетентності у дітей старшого дошкільного віку з мовленнєвими труднощами дасть нам змогу убезпечити учасників дослідження від конфліктів у спілкуванні, сприятиме вибору прийнятних для конкретної ситуації мовленнєвих та мовних засобів, а також методів формування комунікативної компетентності.

Таким чином, сучасний процес формування комунікативної компетентності у дітей старшого дошкільного віку з мовленнєвими труднощами потребує нових підходів і визначення ефективних методів, що надаватимуть коригувально-розвивальному процесу характеру спілкування, допомагатимуть формувати у дітей здатність здійснювати різні функції спілкування – інформаційну, спонукальну, пізнавальну, регулятивну,

емотивну, ціннісно-орієнтаційну тощо. У цілому вони підпорядковуються освітньо-комунікативним цілям – установленню, підтриманню, збереженню контакту, переконанню співрозмовника, спонуканню його прийняти певну пропозицію (чи позицію) тощо.

У роботі з дітьми старшого дошкільного віку з мовленнєвими труднощами, що є учасниками нашого дослідження, на формувальному етапі дослідницько-експериментальної роботи ми передбачаємо використання низки методів, описаних Д. Максименко:

- 1) методи теоретичного опрацювання матеріалу (бесіда, розповідь, пояснення педагога, робота з наочністю) [33];
- 2) методи теоретико-практичного навчання діалогування, що передбачають роботу з окремими мовно-мовленнєвими одиницями та їх формами (спостереження, розбір, реконструювання, конструювання) [33];
- 3) методи практичні, або комунікативні, що передбачають роботу над створенням діалогічного мовлення (продукування діалогів, полілогів) [33].

Для реалізації мети формувального експерименту в межах даного дослідження вважаємо за необхідне класифікувати комунікативні методи формування за домінантними діями дітей старшого дошкільного віку, взявши за основу класифікацію, розроблену Д. Максименко:

- комунікативні методи, що ґрунтуються на когнітивно-інтерпретаційних діях – сприймання, розуміння, узагальнення, обмін інформацією між учасниками спілкування (наприклад, методи бесіди, проблемно-рефлексивного полілогу тощо) [33];
- комунікативні методи, в основу яких покладено інтерактивну діяльність дітей – взаємний обмін знаннями, висловлюваннями, а також діями в процесі спільної ігрової діяльності (сюжетно-рольові ігри) [33];
- комунікативні методи, що передбачають дії моделювання ситуативної взаємодії людини з людиною і світом (кейс-метод, метод діалогування, метод інциденту) [33].

На нашу думку, описані вище методи та принципи дадуть нам змогу реалізувати комунікативні потреби дітей, підвищать їхню мотивацію до спілкування, збагатять соціально-комунікативний досвід, сформують готовність до виконання різних комунікативних ролей у процесі подальшої життєдіяльності. Водночас, представлена вище класифікація є умовною з огляду на функціональні взаємозв'язки, трансформації методів залежно від цілей і умов освітнього процесу.

Відтак, методи формування комунікативної компетентності у дітей старшого дошкільного віку з мовленнєвими труднощами (за умови їх оптимального, цілеспрямованого й диференційованого використання) мають на меті забезпечити позитивні зміни в комунікативному та особистісному розвитку дітей. Це дає змогу організувати процес формування комунікативної компетентності так, щоб кожна дитина мала можливості для самореалізації в межах власних можливостей. В цілому методи формування комунікативної компетентності мають включати способи, спрямовані на розвиток знань і творчих умінь застосовувати ефективні комунікативні стратегії і тактики в різних ситуаціях спілкування та сприяти реалізації завдання формувальної методики.

Отже, завданням формувального етапу нашого дослідження є сформувати у дітей старшого дошкільного віку з мовленнєвими труднощами такі комунікативні вміння (перелік умінь представлено за Д. Максименко [33]):

- вправно перекодовувати інформацію за допомогою мовлення [33];
- комунікативно виправдано добирати вербальні і невербальні засоби мовленнєвого спілкування [33];
- викликати слухацький інтерес до сказаного дитиною як мовцем (здатність зацікавлювати слухачів змістом сказаного) [33];
- розуміти та вміти описати емоційний стан співрозмовника [33];
- отримувати необхідну інформацію у спілкуванні [33];
- вислухати іншого, з повагою поставитись до його думки [33];

- вести простий діалог з однолітками та дорослими, встановлювати контакт зі співрозмовником [33];
- відстоювати власну думку, культурно вести дискусію [33];
- співвідносити свої бажання з інтересами інших людей [33];
- брати участь у колективній діяльності (вміти домовитись, поступитись тощо) [33];
- приймати та надавати допомогу [33];
- спокійно реагувати в конфліктних ситуаціях, не сваритись [33];
- змінювати комунікативну поведінку залежно від комунікативної ситуації [33].

Водночас, ставлячи завдання та обираючи методи їх реалізації, ми враховували і низку факторів логопедичної роботи з дітьми з мовленнєвими труднощами (описаних і схарактеризованих Д. Максименко [33]):

- співставлення конкретної методики з можливостями усунення мовленнєвих порушень [33];
- врахування особливостей мовлення дитини, типологічного й індивідуального характеру порушення [33];
- врахування відповідності методики меті коригувального процесу [33];
- здійснення логопедичної корекції відповідно до виокремлених складових комунікативної компетентності [33].

Зважаючи на результати експериментального дослідження стану сформованості комунікативної компетентності у дітей старшого дошкільного віку з мовленнєвими труднощами, очевидною є необхідність формувального впливу на всі сторони комунікативної діяльності учасників дослідження з орієнтуванням на нормативну її структурну організацію та з урахуванням провідних положень сучасної спеціальної освіти про взаємовплив особистості та спілкування.

Результати констатувального експерименту дозволили нам визначити напрями організації процесу формування комунікативної компетентності у дітей старшого дошкільного віку з мовленнєвими труднощами:

- створення сприятливих соціальних умов для формування комунікативної компетентності дитини, що сприятимуть формуванню вміння взаємодіяти, співпрацювати, розуміти, самореалізовуватися в соціумі серед однолітків та інших дітей;
- стимулювання та розвиток зв'язного мовлення, як основи комунікації.

Також за результатами констатувального експерименту нами були визначені основні завдання формувального етапу експерименту:

- формування зв'язного монологічного мовлення, яке порівняно з діалогічним потребує більшої довільності, усвідомлення, самоконтролю, значних розумових зусиль для побудови висловлювання;
- стимулювання та розвиток комунікативної діяльності на всіх етапах формування, що сприяє розвитку особистості дитини старшого дошкільного віку, яка має сформовані необхідні життєві навички позитивної ефективної взаємодії з близьким оточенням та може адаптуватися і творчо застосувати їх у нових ситуаціях, у ситуаціях невизначеності або непорозуміння з іншими, роблячи вибір щодо своїх дій на основі морально-вольових якостей та цінностей, організованості, дисциплінованості, самостійності, відповідальності, наполегливості в досягненні позитивних цілей;
- забезпечення емоційної підтримки та реалізації спільної комунікативної діяльності, доброзичливе ставлення до дитини з боку дорослих і однолітків, що формують позитивну картину світоглядних морально-етичних уявлень про себе та навколишній світ, уміння аналізувати та диференціювати такі моральні поняття (доброта, чуйність, справедливість, дружба, чесність, товариськість тощо);
- цілеспрямоване формування та розвиток у дітей старшого дошкільного віку з мовленнєвими труднощами комунікативної компетентності і, водночас, пізнавальної сфери, що не лише активно впливає на становлення особистості дошкільника, а й впливає на формування його комунікативних навичок і комунікативної компетенції в цілому

(спілкування у психічному розвитку дитини має вирішальне значення, бо збагачує зміст дитячої свідомості, сприяє формуванню знань і умінь; при недостатньому рівні спілкування дитини з дорослими і однолітками темп розвитку її мовлення та інших психічних процесів уповільнюється);

- становлення та диференціювання позитивної комунікативної мотивації, детермінована взаємодією з партнером (створенню позитивної комунікативної мотивації сприяють зовнішні умови – різноманітні навчальні матеріали, які забезпечують позитивний емоційний вплив на комунікативний процес; але такі зовнішні стимули не завжди можуть перетворитися на внутрішні мотиви до спілкування).

Названі мотиваційні фактори дієві й важливі, але їх не достатньо для формування стійких інтересів до спілкування та комунікативної діяльності загалом. На нашу думку, для забезпечення високого рівня мотивації у дітей старшого дошкільного віку з мовленнєвими труднощами до комунікування з однолітками та дорослими (і комунікативної діяльності в цілому) діти, насамперед, мають усвідомити життєву необхідність спілкування, яке за наявності зрозумілих і реально діючих мотивів приведе до розвитку пізнавальних інтересів та прагнення до розширення світогляду. Для цього слід наблизити мовленнєву діяльність до реальної комунікації, що дасть можливість використовувати мову (і мовлення) як засіб спілкування.

Результати нашого теоретичного дослідження, здійсненого у першому розділі даної роботи (зокрема [1], [3], [5], [7], [8-9], [13], [16], [22], [24-28], [33-34], [36], [40-46], [48], [52-54], [56], [58-68], [75-76] та ін.), дають можливість констатувати, що у дітей з мовленнєвими труднощами у різній формі та у різному ступені проявляються порушення комунікативних компетентностей. Однак, загальною рисою для таких дітей є відсутність мотивації до спілкування, невміння орієнтуватися у ситуації взагалі або вузькоситуативно за допомогою дорослого, розлади поведінки, труднощі у контактах, підвищена емоційна втомлюваність. Це вимагає цілеспрямованого процесу формування у дітей комунікативних навичок і умінь їх застосовувати на практиці. Оскільки,

саме спілкування є дієвим засобом закріплення нових комунікативних умінь і навичок. Отже, ефективна комунікативна діяльність дітей з мовленнєвими труднощами обов'язково передбачає наявність певних знань, умінь і навичок, формування яких має здійснюватися з урахування специфічних особливостей їхнього комунікативного розвитку, що сприяє розробці ефективних прийомів цілеспрямованої логопедичної роботи, зорієнтованої на розвиток всебічно розвиненої, компетентної особистості.

Таким чином, в ході експериментального дослідження нами було встановлено, що діти з мовленнєвими труднощами мають доволі обмежене коло засобів мовленнєвого спілкування. У них спостерігається неповноцінний словниковий запас, у деяких випадках спілкування може виявитися зовсім неможливим. Незважаючи на те, що більшість таких дітей здатні розуміти звернене мовлення, самостійно вони не здатні спілкуватися з оточуючими вербально. Це призводить до складного становища дітей у колективі: вони зовсім або частково позбавлені можливості брати участь в іграх з однолітками, контактувати з дорослими. Але, незважаючи на недостатню сформованість різних компонентів мовлення, діти з мовленнєвими труднощами можуть демонструвати (хоч і не у повному обсязі) досить ефективну невербальну комунікацію (порівняно з вербальною). Ці можливості є компенсаторними, бо невербальні засоби не просто доповнюють процес комунікації, але є тією функціональною базою, яка складає підґрунтя усієї мовленнєвої діяльності.

Результати дослідження рівня сформованості невербальної комунікації як одного з критеріїв діагностики сформованості комунікативної компетентності у дітей старшого дошкільного віку з мовленнєвими труднощами показали, що такі діти не вміють у повному обсязі використовувати засоби невербальної комунікації для вираження свого емоційного стану, а також розуміти емоційний стан інших людей, що пов'язано з порушенням мотиваційно-спонукального рівня формування мовлення, що, своєю чергою, може призводити до ізоляції таких дітей у колективі однолітків і заважає встановленню повноцінного комунікативного

зв'язку з іншими людьми. Діти з мовленнєвими труднощами можуть замість слів використовували жести. Це зумовлюється наявністю у них вербальних парафазій, які виникають тоді, коли дитина не володіє руховим образом слова або не може його актуалізувати. У результаті виникає заміна на слово, близьке за звучанням чи значенням, або ж заміна слова жестом. Отже, вважаємо за необхідне підкреслити важливість врахування особливостей застосування жестів як компенсаторного процесу, оскільки, невербальна комунікація виникає в онтогенезі раніше за вербальну і має розглядатися не як альтернативний засіб спілкування, а як допоміжна фундаментальна складова процесу формування комунікативної компетентності у дітей старшого дошкільного віку з мовленнєвими труднощами.

Закономірності механізмів формування комунікативної компетентності дають змогу визначити оптимальні шляхи впливу на дітей з мовленнєвими труднощами, забезпечити доступний зміст розвивального матеріалу та відповідну методику коригувального процесу. Будь-яке тяжке порушення мовлення потребує розробки спеціальних підходів, змісту коригувальної роботи, методики і програми. Комплексне подолання мовленнєвих труднощів можливе лише шляхом цілісної логокоригувальної роботи з розвитку лінгвістичного та комунікативного компонентів мовлення (І. Баранець[5], Ю. Рібцун [51-54], В. Тищенко [61-62] тощо). Отже, виходячи з окреслених позицій, стає зрозуміло, що при створенні стратегії коригувальної роботи неможна обмежуватися лише очевидними потребами розвитку. Слід враховувати та орієнтуватися на перспективу розвитку, сприяти формуванню у дитини «мовленнєвого досвіду», що забезпечується шляхом створення мовленнєвих ситуацій зорієнтованих на формування творчого авторського задуму, який викликає бажання висловитись, сприяє програмуванню власних творчих висловлювань через вивчення діалогів і полілогів, та знімає напруження під час мовленнєвого акту.

Теоретичне обґрунтування процесу формування умінь і навичок спілкування в природних для спілкування цілях і функціях припускає

застосування комунікативного підходу, за якого процес навчання вибудовується як копія процесу спілкування, моделюються та програмуються принципово важливі параметри ситуації спілкування. Вміння спілкуватися є головним завданням навчання.

У зв'язку з цим, метою спеціальних логопедичних занять (ігор) з дітьми старшого дошкільного віку, що є учасниками дослідження, є не лише виправлення певних компонентів мовлення (фонетичного слуху, граматичної будови, лексики тощо), але й оволодіння мовленням як засобом ситуативної комунікації. Основними прийомами формування комунікативних вмінь у дітей старшого дошкільного віку з мовленнєвими труднощами стали ігри-драматизації, рухливі, дидактичні, сюжетно-рольові ігри; ігри-драматизації та інсценування, моделювання комунікативних ситуацій; обговорення книг; вигадкування історій, казок, бесіди тощо. Цінність даного напряму коригувальної роботи полягає в тому, що він дає можливість дитині почуватися перспективною у тій діяльності, яка є для неї особистісно важливою – реалізувати себе як мовну особистість.

3.2. Впровадження комплексу ігор-занять для формування комунікативних навичок у дітей старшого дошкільного віку з мовленнєвими труднощами та перевірка їх ефективності

Розробляючи ігри-заняття для дітей старшого дошкільного віку з мовленнєвими труднощами, спрямовані на формування у них комунікативних навичок, за основу ми взяли експериментальну модель формування комунікативної компетентності дітей старшого дошкільного віку з моторною алалією, розроблену І. Баранець і О. Пахомовою [5] (рис. 3.1.), та модифікували її відповідно до завдань нашого дослідження.

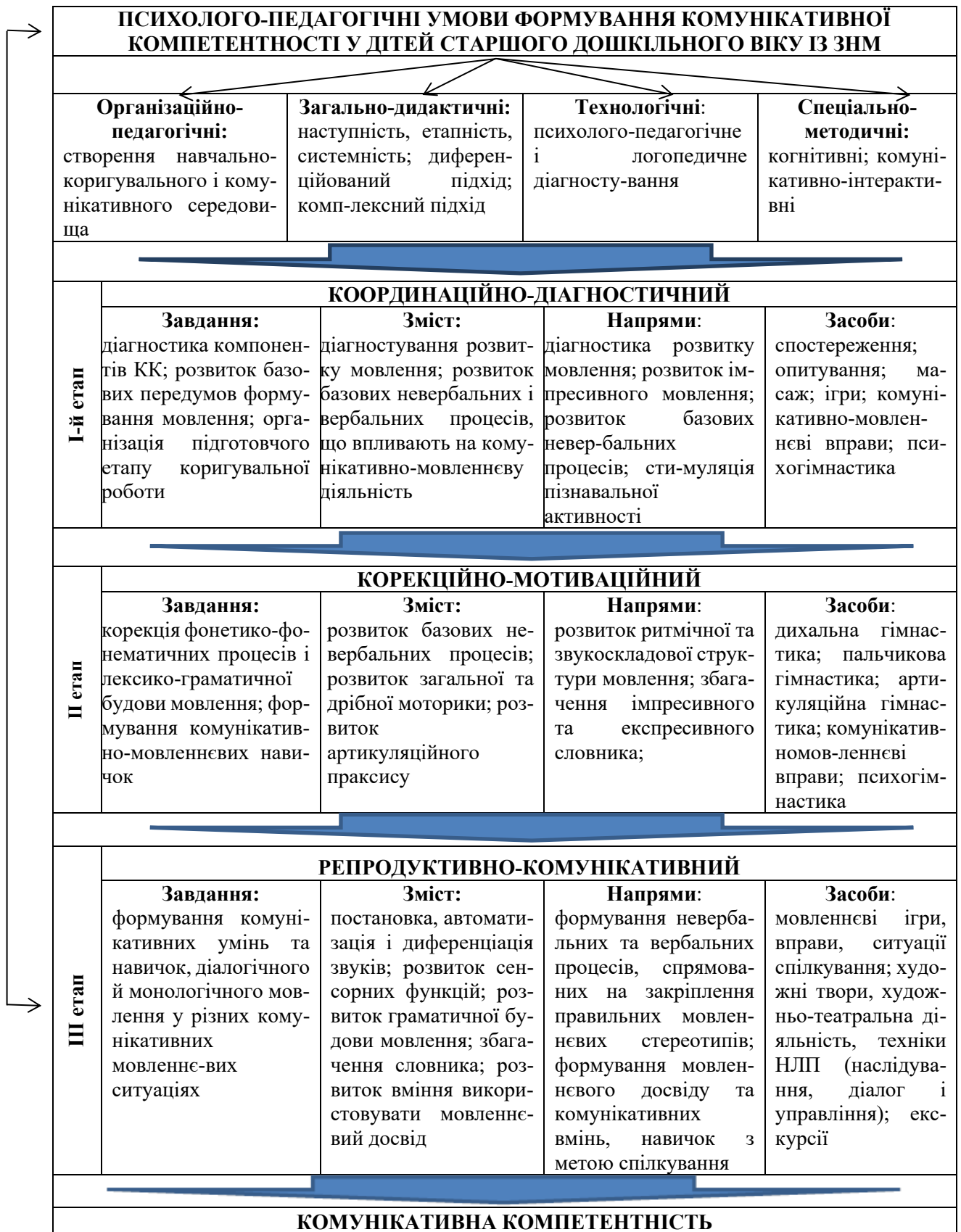


Рис. 3.1. Схема (методика) формування комунікативної компетентності дітей старшого дошкільного віку з мовленнєвими труднощами [5]

Автори при створенні методики спиралась на такі теоретичні положення:

- 1) Розвиток мовлення залежить від наочно-образного мислення, яке є синтезом сформованих зорових образів і можливості їх довільної актуалізації [5].
- 2) Формування комунікативної компетентності, що виникає та розвивається у взаємодії особливостей психічного розвитку, вимагає комплексного підходу, який включатиме: рухову активність, розвиток предметних дій, перцепції, відтворення, ігрової та творчої діяльності [5].
- 3) Поетапне формування мовленнєвих умінь і навичок сприймати, відтворювати й доцільно використовувати у власному мовленні здобуті знання, які мають бути систематизованими в часі (постійними) і в змісті. При побудові системи вправ ми врахували вікові особливості дітей старшого дошкільного віку з мовленнєвими труднощами, а діагностичні завдання мають проблемний характер та проводяться у групах по 3-4 дитини. Основними критеріями оцінювання є рівень ініціативності та залученості дитини до комунікації.

Кожне завдання має мету, умови проведення, інструментарій, інструкцію для дослідника, інструкцію для дітей та систему оцінювання.

- 4) Психічний розвиток дітей старшого дошкільного віку полягає у зміні окремих форм конкретної діяльності, в ускладненні структури цієї діяльності, у пізнавальній активності, що розвиваються в межах цієї діяльності. Формування особистості дитини відбувається у властивих цьому віку видах діяльності – ігровій, творчій, комунікативно-мовленнєвій. Пізнавальний розвиток проходить ефективніше у різних видах діяльності, пов'язаних зі спілкуванням, обговоренням, створення розповідей за малюнками, діалогів, грою, слуханням казок та їх створенням, інсценізацією тощо [5].

- 5) Освітній процес, учасниками якого були діти старшого дошкільного віку з мовленнєвими труднощами, спрямовувався на коригування та компенсацію вторинних відхилень у їх розвитку [5].
- 6) Коригувально-педагогічний вплив на дітей у процесі логопедичної роботи залежав від взаємозв'язку складових комунікативно-мовленнєвої діяльності. Засобами спілкування у процесі логопедичної роботи виступили розуміння, прийняття особистості дитини, толерантного ставлення дорослого до дитини, враховуючи її точку зору та почуття. В основу спілкування було покладено співпрацю, створення та використання ситуацій, які вимагають від дітей прояву мовленнєвої активності, використання різних стилів спілкування тощо. Особистісна позиція логопеда полягала в урахуванні можливостей та перспектив розвитку дітей, віри у власні сили, визнанні їх цінностей. Дитина має виступати повноцінним партнером в умовах співпраці [5].
- 7) Створення сприятливого комунікативного середовища, що сприяє ефективній взаємодії учасників процесу спілкування. Під сприятливим комунікативним середовищем розуміємо таке міжособистісне спілкування дітей, яке дозволяє задовольнити особистісні комунікативні мотиви дошкільників з мовленнєвими труднощами, забезпечити реалізацію комунікативної ініціативи дитини, заохочувати її активність в різних комунікативних ситуаціях з використанням вербальних і невербальних комунікативних умінь та якостей навчально-комунікативної діяльності. Задля забезпечення таких умов логопедична робота з дітьми з мовленнєвими труднощами має містити завдання, пов'язані з розвитком комунікативних умінь і навичок спілкування, розширенням знань і уявлень про методи і способи оптимізації комунікативно-мовленнєвої діяльності досліджуваної групи дітей [5].

Дітям рекомендували дотримуватися встановлених ними ж **правил поведінки**:

- 1) виконувати та позитивно ставитися до того, що говорить дорослий;

- 2) висловлювати власні думки;
- 3) розвивати бажання досягати результативності;
- 4) звертатися за допомогою.

Завданням формувальної роботи було сформувані у дітей старшого дошкільного віку з мовленнєвими труднощами такі **вміння**:

- 1) розуміти емоційний стан однолітків і розповісти про нього;
- 2) отримувати необхідну інформацію у спілкуванні;
- 3) вислухати іншого з повагою поставитись до його думки;
- 4) вести простий діалог з дорослими та однолітками;
- 5) відстоювати свою думку;
- 6) співвідносити свої бажання з інтересами інших людей;
- 7) брати участь у колективній діяльності (вміння домовитись, поступитись, тощо);
- 8) з повагою ставитись до оточуючих;
- 9) приймати та надавати допомогу;
- 10) не сваритись, спокійно реагувати в конфліктних ситуаціях.

Таким чином, запропоновані психолого-педагогічні умови формування комунікативної компетентності у дітей старшого дошкільного віку з мовленнєвими труднощами мають здійснюватися через ефективне використання комунікативно-мовленнєвого підходу. Для цього нами були створені мовленнєві ситуації зорієнтовані на формування творчого авторського задуму, що викликає бажання висловитись, сприяє програмуванню власних творчих висловлювань через вивчення діалогів і полілогів, формування мовленнєвого досвіду, що знімає напруження під час мовлення.

На основі теоретичного обґрунтування й емпіричного дослідження сучасної логопедичної практики ми визначили етапи впровадження проведення роботи з дітьми старшого дошкільного віку з мовленнєвими труднощами, що має сприяти ефективному особистісному розвитку дитини, зокрема і її успішній комунікативно-мовленнєвій діяльності.

В цілому розроблена І. Баранець модель формування комунікативної компетентності [5] передбачає три етапи роботи з дітьми, спрямованої на формування комунікативної компетентності, які і створюють цілісне уявлення про її зміст. Кожний етап роботи має власну мету, завдання, принципи, методи, прийоми та засоби, що підпорядковуються спільній меті, і спрямований на вирішення конкретних коригувально-мовленнєвих завдань.

Кожний компонент комунікативної діяльності (імпресивно-діяльнісний, невербально-імпресивний, експресивно-діяльнісний, невербально-експресивний, комунікативно-діяльнісний) можна розглядати як певну систему, що має багато взаємопов'язаних типологічних та індивідуальних елементів і підсистем. Тому поетапність побудови коригувального процесу визначається залученням відносно самостійних складових у хронологічній послідовності відповідно до онтогенетичного розвитку мовлення та нейролінгвістичних передумов формування мовленнєвого висловлювання [5].

Таким чином, відповідно до завдань дослідження ми, використовуючи елементи методики формування комунікативної компетентності у дітей старшого дошкільного віку з мовленнєвими труднощами І. Баранець, розробили систему роботи з дітьми, визначили її дидактичний зміст та основні етапи впровадження (координаційно-діагностичний, корекційно-мотиваційний та репродуктивно-комунікативний).

Безпосередня корекційно-розвивальна робота з дітьми передбачала:

- 1) Розвиток базових невербальних процесів – розвиток загальної та дрібної моторики, артикуляційного праксису, стимуляція міжфункціональної взаємодії півкуль головного мозку шляхом використання ігрової діяльності (статичні та динамічні ігрові артикуляційні вправи «Смачне варення», «Годинник», «Гойдалка», нейропсихологічна гра «Спробуй повторити», «Впізнай за голосом», «Художник помилився», «Віднови малюнок», «Будь уважним» тощо).
- 2) Розвиток базових вербальних процесів:

- розвиток фонематичних процесів (фонематичного слуху, фонематичних уявлень, фонематичного аналізу та синтезу), для чого ми використовували дихальну, пальчикову та артикуляційну гімнастики, а також корекцію та постановку правильної звуковимови приголосних звуків із одночасним формуванням фонематичного слуху, розвитком навичок фонематичного аналізу, слухової уваги та пам'яті;
 - збагачення активного та пасивного словника дітей словами зі значенням просторового розміщення предметів та їхніх ознак (кольору, розміру, форми);
 - формування навичок словозміни (словотворення), використання правильних граматичних категорій (розуміння та вживання дієслів у різних часових формах, уміння використовувати слова різних граматичних категорій, складання простих непоширених речень; навчання грамоті);
 - формування правильних мовленнєвих стереотипів, мовленнєвого досвіду, ознайомлення з монологічною формою мовленням оволодіння умінням ставити питання і відповідати на них; складання коротких діалогів і полілогів; переказування невеликих оповідань, казок; ознайомлення з монологічним мовленням, відповідно до програми.
- 3) Розвиток комунікативних навичок – формування уміння підтримувати розмову, спілкуватися на різні теми й бути ініціатором спілкування, успішно використовуючи мовленнєвий досвід шляхом використання мовленнєвих ігор, вправ, ситуацій спілкування, художніх творів, художньо-театральної діяльності, екскурсій.

Ігри, що були використані у роботі з дітьми, які брали участь у дослідженні, на формувальному етапі дослідницько-експериментальної роботи представлені у додатку В.

Результатом даної роботи ми передбачали формування у дітей старшого дошкільного віку з мовленнєвими труднощами умінь і навичок щодо вільного володіння мовленням у соціально-побутових та навчальних ситуаціях;

ведення діалогу на запропоновану тему; виявлення ініціативності у спілкуванні з однолітками та дорослими; складання розповідей, переказування оповідань.

Формувальний експеримент проводився впродовж січня-липня 2025 року. Реалізація поставленої мети формувального експерименту – формування комунікативної компетентності – відбувалась на індивідуальних та фронтально-підгрупових заняттях (з розвитку лексико-граматичних компонентів мовлення та зв'язного мовлення) з використанням ігор. Ігри-заняття проводились 1 раз на тиждень (вцілому було проведено близько 25 ігор-занять). Для проведення ігор-занять ми об'єднували дітей в групи по 4-5 осіб. Тривало заняття 20-30 хвилин.

Також впродовж тижня (з понеділка по п'ятницю) у повсякденному житті ми проводили окремі дидактичні ігри, з якими знайомили дітей під час ігор-занять.

3.3. Ефективність застосування комплексу ігор-занять для формування комунікативних навичок у дітей старшого дошкільного віку з мовленнєвими труднощами

Даний етап дослідження (контрольний експеримент) мав на меті з'ясування ефективності коригувальної роботи з дітьми (із застосуванням ігрової діяльності), проведеної на формувальному етапі дослідницько-експериментальної роботи.

Для реалізації мети даного етапу дослідження ми до нього залучили тих же учасників – 10 дітей 6-7 років з мовленнєвими труднощами (перелік дітей представлений у таблиці 2.1.) і тими ж методами, що і на констатувальному етапі – діагностувальні ігрові завдання, розроблені І. Баранець (завдання: «Розрізнення емоцій в комунікативних ситуаціях», «Чарівний острів», «Допоможи мені побудувати», «Чи хочу я ділитися?», «Маленькі журналісти») [5].

Для проведення дослідницької роботи з дітьми були створені такі ж умови, як і на констатувальному етапі – дослідження проводилося індивідуально з кожною дитиною у вільний від занять час.

Висловлювання фіксувалися дослівно, а потім аналізувалися та оцінювалися. Відповіді кожної дитини були внесені у протоколи проведення дослідження (додаток Г). Протоколи були проаналізовані і результати аналізу представлені у таблиці 3.1.

Таблиця 3.1.

**Результати дослідження
рівня сформованості комунікативних навичок дітей старшого
дошкільного віку з ЗНМ на контрольному етапі дослідження (бали)**

№№	Ім'я дитини	Завдання					Сума балів	Рівень
		1	2	3	4	5		
1.	Аліна М. (2)	2	2	1	1	1	7	середній
2.	Артем Д. (2)	2	0	2	2	1	7	середній
3.	Вадим К. (3)	1	1	1	1	1	5	низький
4.	Валерія П. (1)	3	2	2	2	2	11	високий
5.	Владик І. (1)	2	3	3	2	1	11	високий
6.	Данило Ш. (3)	1	1	1	1	1	5	низький
7.	Дмитрик З. (2)	2	2	2	2	2	10	середній
8.	Максим Г. (2)	2	1	2	1	1	7	середній
9.	Рома Д. (3)	1	1	1	1	0	4	низький
10.	Софійка Т. (1)	3	1	3	2	2	11	високий

Результати дослідження, які наочно подані у діаграмах (рис. 3.1. – 3.20.), проведеного на контрольному етапі дослідницько-експериментальної роботи, показали, що:

- 1) 70% учасників дослідження змогли точно визначити емоції, які переживають персонажі, зображені на малюнку, що у порівнянні з результатами констатувального експерименту складає +30%; решта – 30% – все ще потребували допомоги від дорослих у вигляді навідних запитань, хоча і припускалися певних помилок та неточностей (–30%) (рис. 3.1.); .



Рис. 3.1. Результати контрольного етапу експерименту. Рівень диференціації емоцій та розуміння комунікативної ситуації у дітей старшого дошкільного віку з мовленнєвими труднощами

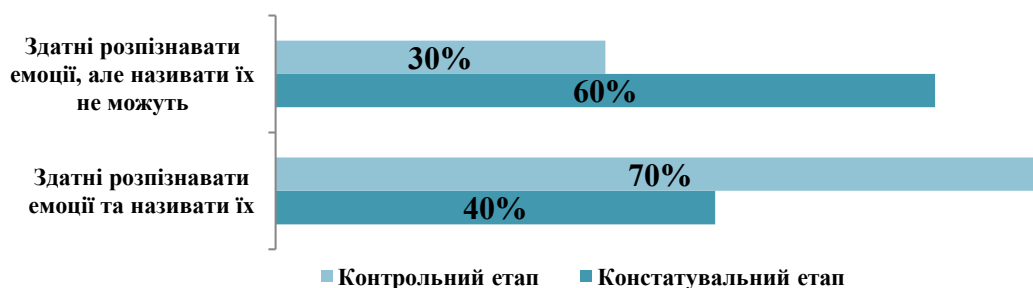


Рис. 3.2. Порівняльний аналіз результатів диференціації емоцій та розуміння комунікативної ситуації констатувального і контрольного етапів експерименту.

- дане завдання змогли успішно виконати 60% (+20%), а 40% (–20%) не справилися з ним (рис. 3.3. і 3.4.);

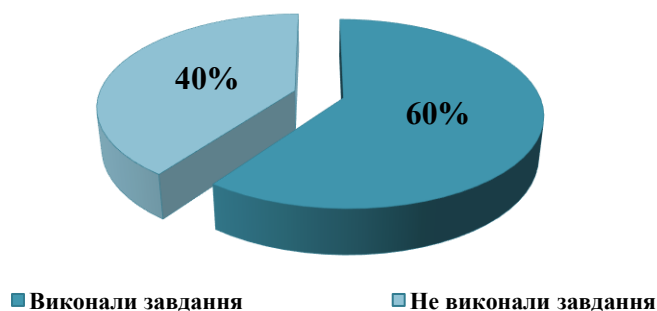


Рис. 3.3. Результати контрольного етапу експерименту. Рівень здатності до конструктивної взаємодії з однолітками

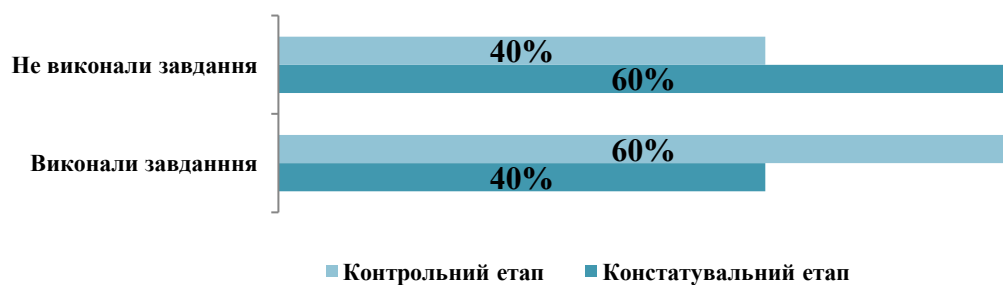


Рис. 3.4. Порівняльний аналіз результатів здатності до конструктивної взаємодії з однолітками констатувального і контрольного етапів експерименту.

- 50% (+10%) змогли успішно виконати завдання, 50% (–10%) – не змогли (рис. 3.5. і 3.6.);

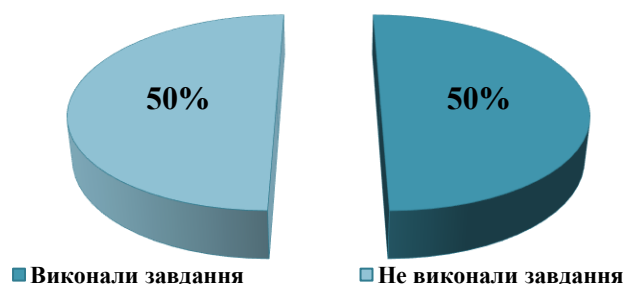


Рис. 3.5. Результати контрольного етапу експерименту. Рівень здатності підтримувати партнерські стосунки у дітей старшого дошкільного віку з мовленнєвими труднощами

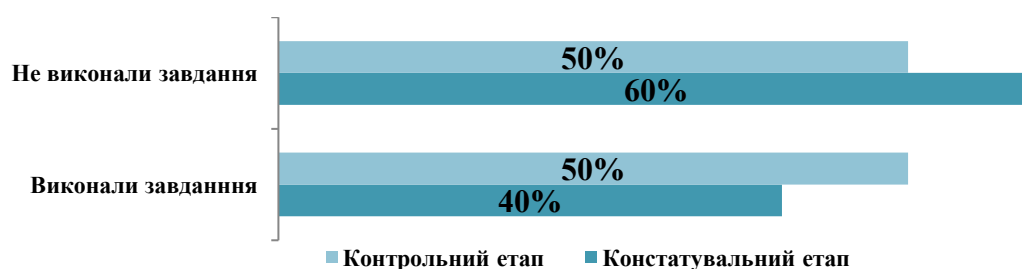


Рис. 3.6. Порівняльний аналіз результатів здатності підтримувати партнерські стосунки констатувального і контрольного етапів експерименту.

- 2) дане завдання успішно виконало троє дітей, що склало 30% (+20%), в цілому успішно – показали середній рівень – 30% (+10%) дітей, 40%

залишилися на тому ж (низькому) рівні – впоралися погано або не впоралися взагалі (рис. 3.7. і 3.8.);

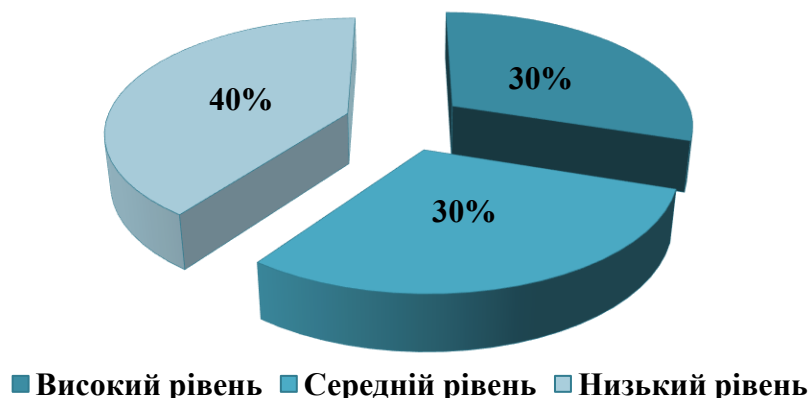


Рис. 3.7. Результати контрольного етапу експерименту. Рівень здатності узгоджувати свої інтереси з інтересами інших дітей старшого дошкільного віку з мовленнєвими труднощами

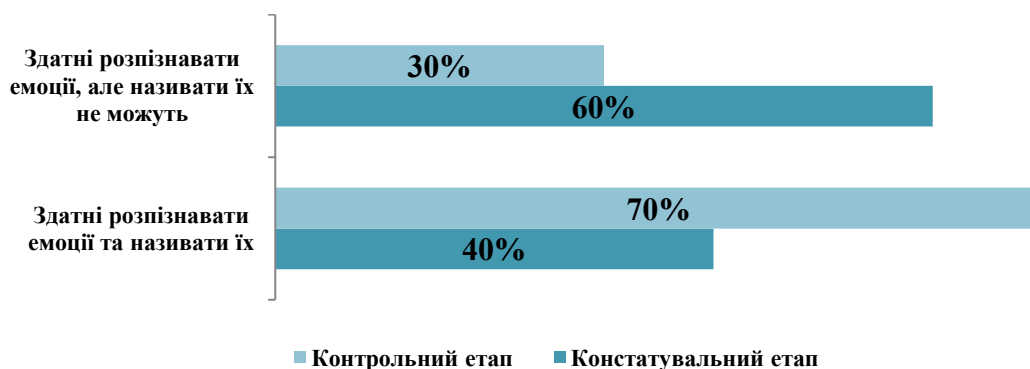


Рис. 3.8. Порівняльний аналіз результатів здатності констатувального і контрольного етапів експерименту. Завдання 2.

- 3) при виконанні цього завдання:
- як і на констатувальному етапі дослідження, розділитись на підгрупи респонденти змогли без втручання дорослих (100%) (рис. 3.9., 3.10);



Рис. 3.9. Результати контрольного етапу експерименту. Розподіл дітей на підгрупи під час виконання завдання

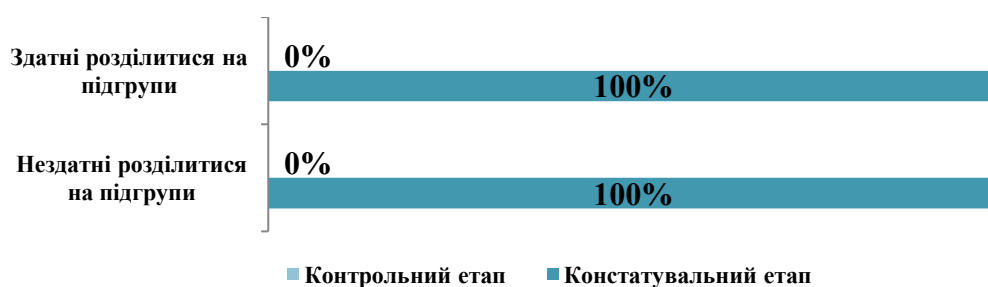


Рис. 3.10. Порівняльний аналіз розподілу дітей на підгрупи результатів констатувального та контрольного етапів експерименту.

- обрати капітана самостійно змогли учасники обох підгруп – 100% (рис. 3.11., 3.12.);



Рис. 3.11. Результати констатувального етапу експерименту. Вибір капітана підгрупи дітьми



Рис. 3.12. Порівняльний аналіз результатів вибору капітана підгрупи констатувального та контрольного етапів експерименту.

- всі учасники дослідження (100%) змогли виконати завдання – розподілили ролі й обов’язки, і, активно спілкуючись між собою (при цьому вони не сварилися і навіть не сперечалися) (рис. 3.13. і 3.14.);



Рис. 3.13. Результати контрольного етапу експерименту. Виконання завдання з розподілу ролей і обов’язків дітей старшого дошкільного віку з мовленнєвими труднощами



Рис. 3.14. Порівняльний аналіз результатів виконання завдання з розподілу ролей і обов’язків дітей старшого дошкільного віку з мовленнєвими труднощами констатувального і контрольного етапів експерименту.

- капітани (100%) змогли розгорнуто розповісти про виконану роботу (рис. 3.15. і 3.16.);



Рис. 3.15. Результати контрольного етапу експерименту. Розгорнуте пояснення капітанами підгрупи виконаного завдання

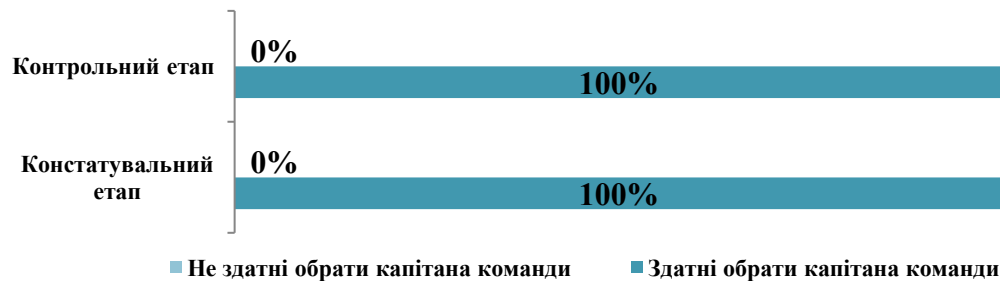


Рис. 3.16. Порівняльний аналіз розгорнутого пояснення капітанами підгрупи виконаного завдання результатів констатувального і контрольного етапів експерименту.

- 4) при виконанні даного завдання перший варіант відповіді (надати перевагу тому, хто взяв іграшку першим) не обрав ніхто з учасників дослідження (0%); другий варіант відповіді – взагалі нікому не давати іграшку – також не обрала жодна дитина (0%); 50% дітей виявили бажання гратися іграшкою разом (+50%); 50% учасників дослідження залишилися при своїй думці – варто гратися іграшками по черзі кожному, з'ясовуючи черговість за допомогою лічилки (рис. 3.17. і 3.18.);



Рис. 3.17. Результати контрольного експерименту. Виконання завдання з узгодження черговості іграшок

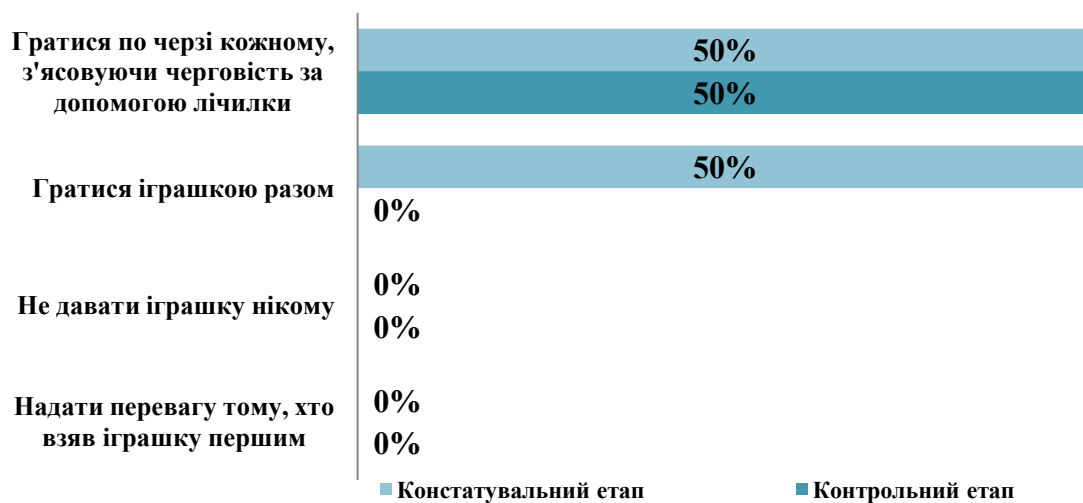


Рис. 3.18. Порівняльний аналіз результатів з узгодження черговості іграшок констатувального і контрольного етапів експерименту.

також під час виконання даного завдання у Аліни М. рівень агресії щодо інших дітей дещо знизився: вона вже спокійніше ставилася до розподілу іграшок – не кричала і не виявляла бажання вдарити іншу дитину, але все ще іноді агресивно реагувала на намагання забрати у неї іграшку.

- 5) це завдання наразі виконали 70% (+20%) учасників дослідження; частково впоралися з ним 30% (-10%) дітей; таких дітей, які б не змогли виконати завдання виявлено не було – 0% (-10%) (рис. 3.19. і 3.20.)

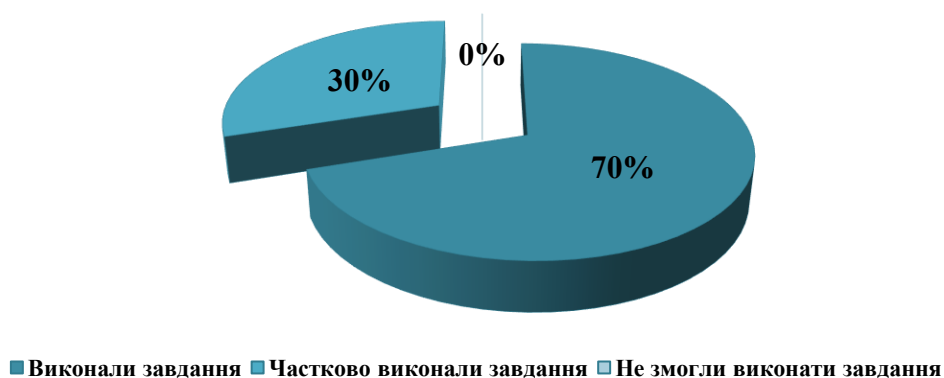


Рис. 3.19. Результати контрольного етапу експерименту. Виконання завдання з діалогу у формі запитань і відповідей

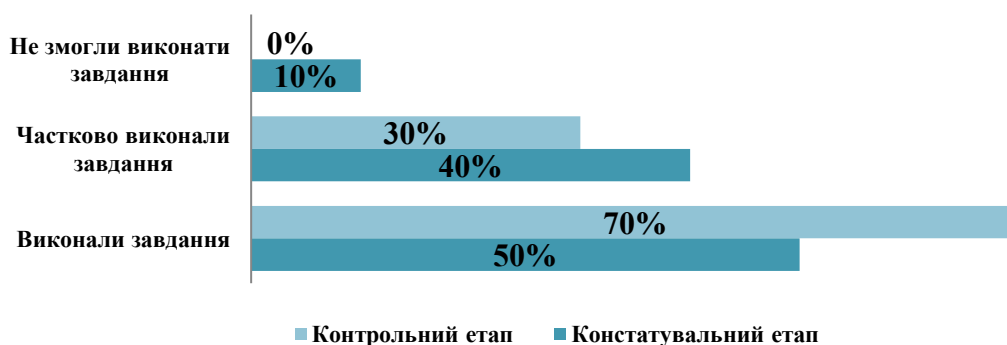


Рис. 3.20. Порівняльний аналіз результатів констатувального і контрольного етапів експерименту.

При проведенні діагностувальних завдань контрольного етапу експерименту ми враховували індивідуальні особливості кожного учасника. Дітям всі завдання було запропоновано виконати впродовж кількох днів, найбільшу кількість часу було витрачено для виконання п'ятого завдання.

Таким чином, проведений аналіз результатів контрольного етапу експерименту показав, що **високий рівень** сформованості комунікативних навичок дітей старшого дошкільного віку із ЗНМ наявний у 30% учасників дослідження, що на 10% більше, ніж на констатувальному етапі; **середній** – у 40%, що також на 10% більше, ніж на констатувальному етапі; **низький** – у 30%, що на 20% менше, ніж на констатувальному етапі дослідження (рис. 3.21. і 3.22.)

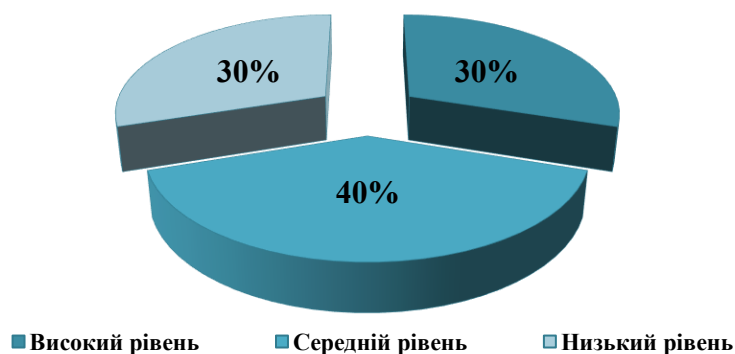


Рис. 3.21. Результати дослідження рівня сформованості комунікативних навичок дітей старшого дошкільного віку з мовленнєвими труднощами (контрольний етап експерименту)

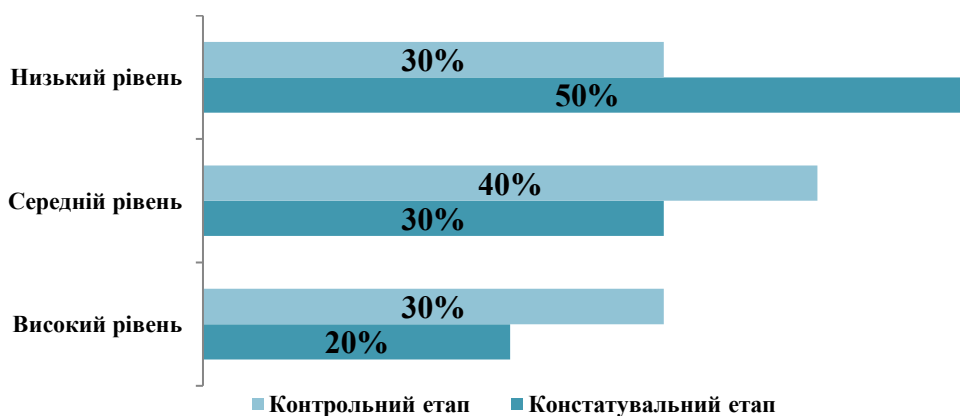


Рис. 3.22. Порівняльні результати дослідження рівня сформованості комунікативних навичок дітей старшого дошкільного віку з мовленнєвими труднощами (за результатами констатувального і контрольного експериментів)

Як засвідчив аналіз результатів контрольного етапу експерименту, після проведення роботи з дітьми з мовленнєвими труднощами, спрямованої на формування у них навичок комунікативної компетентності (з використанням ігрової діяльності), високий рівень сформованості комунікативних навичок дітей старшого дошкільного віку з мовленнєвими труднощами наявний у 30% учасників дослідження, що на 10% більше, ніж на констатувальному етапі; середній – у 40%, що також на 10% більше, ніж на констатувальному етапі; низький – у 30%, що на 20% менше, ніж на констатувальному етапі

дослідження. Отже, в цілому, описана нами система коригувальної роботи з дітьми старшого дошкільного віку з мовленнєвими труднощами, що передбачала створення комунікативно-мовленнєвого середовища, яке б охоплювало різні види їх життєдіяльності (творчо-мовленнєву, корекційно-виховну, комунікативно-ігрову) і забезпечувала поетапне формування комунікативної компетентності дітей, була ефективною і може бути запропонована для подальшої реалізації.

Висновок до третього розділу

На основі теоретичного обґрунтування та результатів експериментальної роботи нами було встановлено, що розроблений та впроваджений комплекс ігор-занять є ефективним засобом формування комунікативних навичок у дітей старшого дошкільного віку з мовленнєвими труднощами. Зокрема, дослідження підтвердило, що цілеспрямоване використання ігрової діяльності в освітньому процесі сприяє значному поліпшенню вербальних і невербальних комунікативних умінь у досліджуваної категорії дітей

Результати перевірки ефективності методики засвідчили її доцільність та практичну цінність для корекційно-розвиткової роботи з дітьми старшого дошкільного віку з мовленнєвими труднощами.

ВИСНОВКИ

У ході теоретичного аналізу щодо проблеми формування комунікативних навичок у дітей старшого дошкільного віку з мовленнєвими труднощами окреслено, що мовлення виникає як засіб спілкування дитини з навколишнім світом і призначене для висловлювання своїх потреб у ході комунікації, які неможливо задовільнити без участі дорослого. В дошкільному віці комунікація з однолітками змінюється на трьох якісних рівнях спілкування (емоційно-практичне, ситуативно-ділове і позаситуативно-ділове спілкування). Аналіз джерел за темою дослідження підтвердив актуальність проблеми та виявив, що порушення комунікації у дітей із мовленнєвими труднощами мають багатоаспектний характер і вимагають цілеспрямованої корекційно-розвивальної роботи.

На етапі констатувального експерименту, було запропоновано комплексну діагностичну методику, що ґрунтується на вимогах ДСДО/БКДО щодо комунікативної компетентності та визначено, що комунікативні навички у дітей старшого дошкільного віку сформовані переважно на низькому рівні. Зокрема, у дітей були виявлені значні труднощі з добиранням слів-назв емоцій, які переживають персонажі, зображені на картинках; зі здатністю вислуховувати думку однолітків; вибором капітана команди для гри; встановленням черговості для гри з іграшкою. Більшість учасників дослідження (60%) мають труднощі з розпізнаванням і вербалізацією емоцій, а 70% учасників показали низький рівень щодо уміння слухати та враховувати думку однолітків.

Отримані дані лягли в основу розробки комплексу ігор-занять, при побудові якої ми спиралися на модель формування комунікативної компетентності дітей старшого дошкільного віку І. Баранець, яку було модифіковано і пристосовано до завдань нашого дослідження – формування комунікативних навичок дітей старшого дошкільного віку з мовленнєвими труднощами.

Результати формувального експерименту підтвердили ефективність запропоновано комплексу ігор-занять. Після проведення серії ігор-занять у дітей спостерігалася позитивна динаміка у формуванні комунікативних навичок. Зокрема, було зафіксовано, що кількість дітей старшого дошкільного віку – учасників дослідження, які перебувають на високому і середньому рівнях сформованості комунікативних навичок, збільшилась відповідно на 10% у кожному, а кількість дітей, що перебувають на низькому рівні зменшилась на 20%. Таким чином результати емпіричного дослідження підтвердили, що для формування комунікативної компетентності дітей старшого дошкільного віку з мовленнєвими труднощами (зважаючи на характер провідної діяльності дошкільного віку) доцільним є використання ігор та ігор-занять коригувального спрямування.

Отже, поставлена мета даного дослідження була досягнута, а завдання – вирішені. Розроблений та апробований комплекс ігор може бути використаний у практиці логопедів для цілеспрямованого формування комунікативних навичок у дітей старшого дошкільного віку з мовленнєвими труднощами. Перспективи подальшого вивчення даної проблеми полягають у розробці програм для роботи з дітьми молодшого шкільного віку, а також у можливостях включення батьків у коригувальний процес.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Айзенбарт М. М. Формування соціально-комунікативної компетенції дітей старшого дошкільного віку в процесі ігрової діяльності: автореф. дис. на здобут. наук. ступеня к-та. пед. наук : 13.00.08. Одеса, 2016. 20 с.
2. Амплєєва О. М. Комунікативна компетентність студентів як передумова адаптивної поведінки особистості. *Габітус*. 2022. Вип. 34. С. 37-40.
3. Андрейко Б. В., Дмитрів Ю. М. Психологічні особливості соціалізації та спілкування дітей дошкільного віку із ЗНМ III рівня. *Психологічний часопис*. 2019. №. 2. С. 213-226.
4. Базовий компонент дошкільної освіти. Державний стандарт дошкільної освіти : особливості впровадження / упоряд.: О. Г. Косенчук, І. М. Новик, О. А. Венгловська, Л. В. Куземко. Х.: Вид-во «Ранок», 2021. 240 с.
5. Баранець І. В., Пахомова Н. Г. Особливості комунікативних вмінь у дітей старшого дошкільного віку з порушенням мовлення. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 19 : Корекційна педагогіка та спеціальна психологія : збірник наукових праць*. М-во освіти і науки України, Нац. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова. Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2020. Вип. 39. С. 19-24.
6. Богуш А., Гавриш Н. Дошкільна лінгводидактика: Теорія і методика навчання дітей рідної мови: Підручник. / за ред. А. Богуш. Друге видання, доповнене. К.: Видавничий Дім: Слово, 2015. 337 с.
7. Бойко А. Зміст і методи формування комунікативної компетентності вихованців позашкільних навчальних закладів. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2014, № 2 (36). С. 363-371.
8. Брушневська І. М. Організаційно-педагогічні умови формування комунікативного компонента мовленнєвої діяльності дітей п'ятого року життя із загальним недорозвитком мовлення. *Психологія і педагогіка на сучасному етапі розвитку наук: актуальні питання теорії і практики :*

матеріали міжнар. наук. практ. конф., м. Одеса, 15-16 грудн. 2017 р. Одеса, 2017. С. 58-61.

9. Брушневська І. М. Теоретичні аспекти вивчення мовленнєвої діяльності дітей дошкільного віку із ЗНМ. *Актуальні проблеми педагогічної освіти: європейський і національний вимір : матеріали міжнар.наук.-практ.конф., м. Луцьк, 16-17 травн. 2017 р.* Луцьк, 2017. С.32-35.
10. Васьківська Г. Формування комунікативної компетенції особистості як основна проблема сучасної лінгводидактики. *Теорія навчання. Науковий вісник Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки.* 2016. 33- 38 с.
11. Використання дидактичних ігор у роботі з дітьми з загальним недорозвиненням мовлення: методичні рекомендації / Укл. Г. М. Беспалько, Л. М. Смірнова, Г. А. Турос. Чернівці: [б.в.], 2025. 98 с.
12. Гончаренко С. Український педагогічний словник. / гол. ред. С. Головка. К.: Либідь, 1997 р. 373 с.
13. Гончарук О. М. Формування комунікативних компетенцій у дошкільнят із загальним недорозвиненням мови. *Імідж сучасного педагога.* 2019. Вип. 6. С. 57–60.
14. Грищенко П. П. Методика формування комунікативних навичок у дітей із порушеннями мовлення. 2017. 89 с.
15. Гужанова Т. С. Місце «Методики формування мовленнєвої компетенції дошкільників» у підготовці майбутніх вихователів. *Актуальні проблеми та перспективи дошкільної освіти в сучасному освітньому просторі: зб. науково-методичних праць / за заг. ред. О. О. Максимової, М. А. Федорової.* Житомир: ФОП Левковець, 2019. 258., С.10–12.
16. Гуменюк О. С., Пацула І. Н., Павлюк А. С. Психолого-педагогічні характеристики дітей із загальним недорозвиненням мовлення та роль психолого-педагогічної характеристики в організації корекційно-розвиткового процесу з дітьми. *Перспективи та інновації науки. Серія*

«Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина». 2022. № 9(14). С. 113 – 126.

17. Данілавічюте Е. А. Діагностика стану сформованості складових мовленнєвої діяльності, що зумовлюють оволодіння навичок читання. *Теорія і практика сучасної логопедії*. Київ : Актуальна освіта, 2006. Вип. 3. С.119-136.
18. Дара С. Корекційні заняття з логопедії у дошкільних закладах. Частина друга. Тернопіль: Мандрівець, 2017. 197 с.
19. Дитина : освітня програма для дітей від двох до семи років / наук. кер. Проекту В. О. Огнев'юк; авт. кол.: Г. В. Беленька, О. Л. Богіні, В. М. Вертугіна [та ін.] ; наук. ред. Г. В. Беленька; Київ. ун-т ім. Б. Грінченка. К.: Київ. ун-т ім. Б. Грінченка., 2020. 440 с.
20. Загальна психологія : підручник / за заг. ред. академіка С. Д. Максименка. 4-те вид., переробл. і доп. Том 1. К.: Видавництво Людмила, 2025. 568 с.
21. Загальне недорозвинення мовлення: теорія та перспективне планування корекційно-розвиткової роботи: навчальний посібник / уклад. Н. М. Могильова. Слов'янськ: Вид-во Б. І. Маторіна, 2019. 123 с.
22. Залановська Л. Розвиток комунікативної діяльності дитини з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання. *Журнал сучасної психології*. 2022. №4. С. 27.
23. Іваненко Т. В. Педагогічні основи розвитку комунікації у дітей дошкільного віку. Київ : Освіта, 2020. 150 с.
24. Калмикова Л. Формування у дітей старшого дошкільного віку мовленнєвої діяльності : діагностико-розвивальний комплекс. Київ : «Слово», 2016. 380 с.
25. Коваленко Л. М. Індивідуальний підхід у корекційній роботі з дітьми дошкільного віку. 2021. 56 с.
26. Кононко О. Л. Діагностика комунікативних умінь старших дошкільників. *Вісник Черкаського університету. Серія «Педагогічні науки»*. 2018. №3. С. 32-39.

27. Кравцова І. В., Стахова Л. Л. Програма «Корекційно-розвиткова робота з дітьми із загальним та фонетико-фонематичним недорозвиненням мовлення». Тернопіль : Мандрівець, 2020. 80 с.
28. Крутій К. Л. Технології формування мовно-комунікативних умінь у дошкільників із ТПМ: навчально-методичний посібник. Запоріжжя, 2017. 242 с.
29. Курова А. В. Психологія спілкування : навчально-методичний посібник для здобувачів вищої освіти факультету психології, політології та соціології НУ «ОЮА». Одеса: Фенікс, 2020. 79 с.
30. Логопедія: підручник / за ред. М. К. Шеремет. К.: Слово, 2018. 701 с.
31. Ляховець О. О., Сипченко В. І. Ігрова діяльність як засіб формування соціально-комунікативної компетентності дітей старшого дошкільного віку, 2018. С. 77-84.
32. Ляшенко О. І. Концепція Нової української школи. Енциклопедія освіти. / Нац. акад. пед. наук України; [гол. ред. В. Г. Кремень; заст. гол. ред. В. І. Луговий, О. М. Топузов; відп. наук. секр. С. О. Сисоєва; редкол.: О. І. Ляшенко, С. Д. Максименко, Н. Г. Ничкало, П. Ю. Саух, Л. Д. Березівська, І. Д. Бех, В. Ю. Биков, М. С. Гальченко, В. В. Засенко, С. А. Калашнікова, М. О. Кириченко, Л. Б. Лук'янова, В. Г. Панок, В. О. Радкевич, О. Я. Савченко, М. М. Слюсаревський, О. В. Сухомлинська]: 2-ге вид, допов. та перероб. Київ : Юрінком Інтер, 2021. 481 с.
33. Максименко Д. С. Як правильно вчити дитину розмовляти. К.: ЦУЛ, 2020. 198 с.
34. Малій Н., Мясоїд Н. Розвиток навичок комунікації та взаємодії у дітей з різними порушеннями мовлення. 2016. С. 128-134.
35. Мамчур Л. І., Кучеренко І. А. формування комунікативної компетентності учнів: психолінгводидактичний аспект. *Освітня аналітика України : Загальна середня освіта*. 2023. №1(22). С. 108-122.

36. Манойленко І. Вивчення стану сформованості лексико-граматичної сторони мовлення у дітей 5-6/7 років із загальним недорозвиненням мовлення. *Сучасне дошкілля: актуальні проблеми, досвід, перспективи розвитку: зб. наук. статей студ. спеціальності «Дошкільна освіта»* / за заг. ред. проф. О. Л. Кононко. Ніжин : НДУ ім. М. Гоголя, 2019. С. 168-176.
37. Маріанна К., Барна Х. Логоритмічні вправи як корекційний засіб подолання загального недорозвинення мовлення. *Вісник Науково-дослідної лабораторії інклюзивної педагогіки.: Спеціальна та інклюзивна освіта: теорія, методика, практика*. 2023. Вип. 9. С. 72-75.
38. Мартиненко І. Логопсихологія: курс лекцій. Навчальний посібник. К.: ДІА. 2014. 100 с.
39. Мартиненко І. В. Особливості комунікативної діяльності дітей старшого дошкільного віку з системними порушеннями мовлення. Монографія. К.: ДІА, 2016. 304 с.
40. Марченко І. Спеціальна методика розвитку мовлення (логопедична робота з корекції порушень мовлення у дошкільників): Навчальний посібник для студентів вищих педагогічних навчальних закладів. Спеціальність: Корекційна освіта (логопедія). К.: Видавничий Дім «Слово», 2015. 312 с.
41. Осадча Л. М. Сучасні підходи до формування мовленнєвої компетентності дошкільників. *Всеукраїнська науково-практична конференція «Досвід роботи вихователів ЗДО: практичні розробки та теоретичні надбання». 20 листопада 2020 р. м. Житомир, Центр Прогресивної Освіти «Генезум»*. URL: https://genezum.org/library/suchasni-pidhody-do-formuvannya-movlennevoi-kompetentnosti-doshkilnykiv#google_vignette
42. Павленко О. М. Структурні компоненти комунікативної компетенції в процесі пропедевтичного навчання української мови слухачів ЗВО.

Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах. 2018. №60. Т.2. С.142-147.

43. Переворська О. І. Кобзева І. М., Приходько Т. П. Ефективність корекційної роботи студентів з дітьми дошкільного віку з ускладненими мовленнєвими порушеннями. *Вісник університету ім. А. Нобеля. Педагогічні науки.* Дніпро. 2019. Вип. 1 (17). С. 78 - 83.
44. Переворська О. І. Проблема розвитку студентами комунікативного потенціалу дітей дошкільного віку із ЗНМ. *Вісник університету імені Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія». Педагогічні науки.* 2017. №1(13). С. 73-79.
45. Переворська О. І., Кобзева І. М. Формування комунікативної компетентності як складника підготовки дітей з мовленнєвими порушеннями до шкільного навчання. *Вісник університету ім. А. Нобеля.* Дніпро, 2021. Вип. 2 (22). С. 78 – 84.
46. Петренко С. О. Мовленнєві порушення у дошкільників: корекційна робота. Харків : Педагогіка, 2018. 244 с.
47. Пінчук Ю., Марченко Ю. Корекція зв'язного мовлення дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвиненням мовлення засобами казкотерапії. *Науковий журнал Хортицької національної академії. Запоріжжя* : Вид-во комунального закладу вищої освіти «Хортицька національна навчально-реабілітаційна академія» Запорізької обласної ради, 2021. Вип. 2(5). С.121-13.
48. Піроженко Т. О. Комунікативно-мовленнєвий розвиток дошкільника. Тернопіль : Мандрівець, 2010. 152 с.
49. Про освіту. Закон України №2145-VIII від 22.09.2025. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>
50. Психологічний словник / авт-уклад. В. В. Синявський, О. П. Сергєєнкова / за заг. ред. Н. А. Побірченко. К., 2007 р. 336 с.

51. Рібцун Ю. В. Дошкільнятко: корекційно-розвивальна та навчально-виховна робота з дітьми з фонетико-фонематичним недорозвитком мовлення: навч.-метод. посібн. Київ, 2014. 238 с.
52. Рібцун Ю. В. Звукові намистинки. Формування мовленнєвої полікомпетентності у дошкільників [навч.-метод. посіб.]. Тернопіль : Мандрівець, 2015. 210 с.
53. Рібцун Ю. В. Корекційна робота з розвитку мовлення дітей п'ятого року життя із фонетико-фонематичним недорозвитком мовлення: прогр.-метод. комплекс. Київ : Кафедра, 2013. 283 с.
54. Рібцун Ю. В. Організація ігрової діяльності дітей з порушеннями мовленнєвого розвитку. *Дошкільневиховання*. 2018. №1. С. 12-15.
55. Романишин Н. Теоретичний аналіз проблеми невербальних засобів комунікації як умови формування комунікативної діяльності дошкільників з загальним недорозвитком мовлення. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2024. С. 286-293.
56. Соботович Є.Ф. Нормативні показники мовленнєвого розвитку (в його фонетико-фонематичній ланці) дітей дошкільного віку. *Дефектологія*. 2002. №3. С. 2-4.
57. Сорокун К.Л. Збагачення словника дошкільників із загальними недорозвитком мовлення засобами фольклору. *Дошкільня освіта: проблеми, пошуки, інновації: збірник наукових і навчально-методичних праць*. 11-12 травня 2023 р. С.178-180.
58. Степанова О. Формування зв'язного мовлення в дітей старшого дошкільного віку із ЗНМ у спеціалізованих закладах освіти. *Нова педагогічна думка*. 2021. №1 (105). С. 120-123.
59. Степанова О., Гнатюк О. Корекція комунікативної сфери дітей із ЗНМ. *Актуальні проблеми дошкільної та спеціальної освіти: зб. матер. III Міжнародних педагогічних читань пам'яті професора Т. І. Поніманської*. Рівне. 2020. С. 239-241.

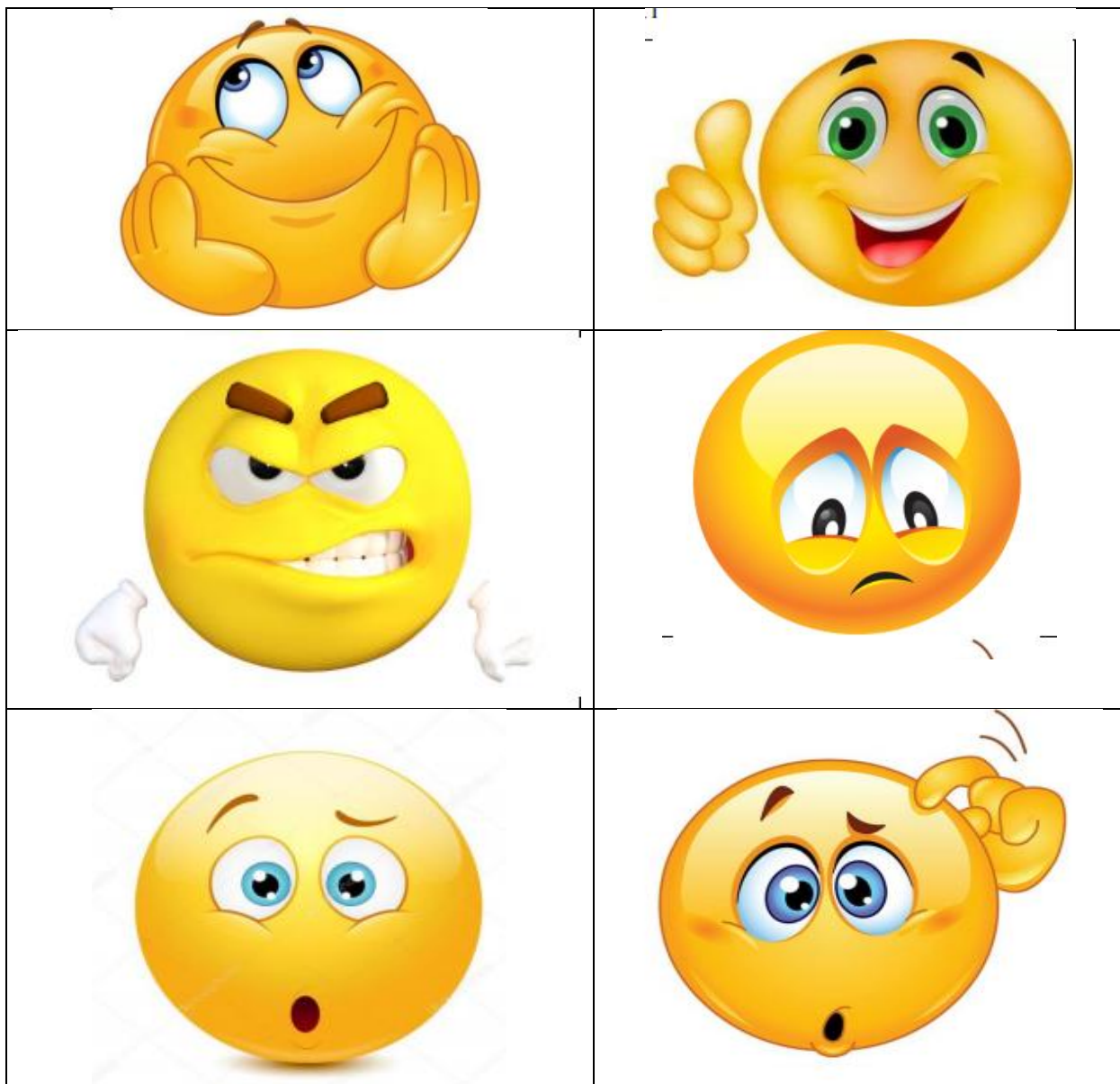
60. Стеценко Г., Іщенко Л. Розвиток комунікативної компетентності дошкільників із загальним недорозвиненням мовлення. *Спеціальна та інклюзивна освіта: теорія, методика, практика*. 2023. Вип. 9. С. 171-174.
61. Тищенко В. В. Загальний недорозвиток мовлення: перспективи подальших досліджень. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка: Серія соціально-педагогічна*. Том 2. 2013. С. 396-405.
62. Тищенко В. В. Методика формування ймовірного прогнозування в мовленнєвій діяльності дошкільників із ЗНМ. *Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова: Серія 19: Корекційна педагогіка та психологія*. Випуск 21. 2012. С. 266-271.
63. Трофименко Л. І. Діагностика та корекція загального недорозвитку мовлення у дітей дошкільного віку: навч.-метод. посібн. К: 2014. 72 с.
64. Трофименко Л. І. Корекційне навчання з розвитку мовлення дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення : програм.-метод. компл. К.: Актуальна освіта, 2013. 256 с.
65. Трофименко Л. І. Шляхи подолання загального недорозвитку мовлення у дітей дошкільного віку : монографія. Кіровоград : «Імекс-ЛТД», 2014. 104 с.
66. Трофименко Н. М., Головкіна Н. В. Розвиток зв'язного мовлення дітей дошкільного віку з недорозвиненням мовлення за допомогою ігор. *Неперервна професійна освіта і наука*. Київ : Видавничий Дім «Слово», 2019. С. 48-53.
67. Тубичко Ю. Визначення особливостей комунікативної діяльності в дітей раннього віку з інтелектуальними порушеннями. *Наукові праці Міжрегіональної академії управл. персоналом*. 2023. Вип. 6(59), С. 42-47.
68. Тур О. Структура комунікативної компетентності особистості. *Педагогічний дискурс*. 2016. Вип. 20. С. 187-191.
69. Федорова М. А. Дошкільна лінгводидактика. Житомир, ФОП Левковець, 2022. 313 с.

70. Федорова Н., Воробйова В. Розвиток комунікативних навичок дітей із загальним недорозвиненням мовлення. *Актуальні проблеми дошкільної та спеціальної освіти: зб. матер. III Міжнародних педагогічних читань пам'яті професора Т. І. Поніманської*. Рівне. 2020. С. 253-255.
71. Філоненко М. М. Психологія спілкування. Підручник. К.: Центр навчальної літератури. 2018. 226 с.
72. Чекан О. І., Барна Х. В., Кас'яненко О. М. Концептуальні засади розвитку зв'язного мовлення дітей із ЗНМ в ігровій діяльності. *Сучасні тенденції розвитку науки й освіти в умовах поглиблення євроінтеграційних процесів: збірник тез доповідей за матеріалами II Міжнародної науково-практичної конференції (12-13 травня 2022 р., м. Мукачєво)*. Мукачєво : Вид-во МДУ. 2022. С. 213-215.
73. Шапар В. Б. Сучасний тлумачний психологічний словник. Х.: Прапор, 2017. 640 с.
74. Шеремет М. К., Пахомова Н. Г. Формування мовленнєвої готовності дітей старшого дошкільного віку з порушеннями мовлення до навчання в школі : навч. метод. посіб. Київ : Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова, 2009. 137 с.
75. Шуляк С. Становлення комунікативної компетентності дітей старшого дошкільного віку з особливими освітніми потребами. *Психолого-педагогічні проблеми сучасної школи*. 2023. №. 1 (9). С. 121-127.
76. Яремчук О. Я, Кравченко К. Л. Загальне недорозвинення мовлення у дошкільників: особливості вияву та психокорекційна робота. *Вісник практичної психології та соціальної роботи*. 2019. №17. С. 219-227.

ДОДАТКИ

ДОДАТОК А.

**Ілюстративний матеріал до констатувального та контрольного етапів
експерименту**





ДОДАТОК Б.**Протоколи проведення дослідження (констатувальний експеримент)****ПРОТОКОЛ №1**

**діагностування наявного стану сформованості
комунікативних навичок у дітей старшого дошкільного віку з
мовленнєвими труднощами**

Аліна М.

Ім'я дитини

Завдання	Кількість балів	Середня кількість балів за виконання завдання	Рівень сформованості комунікативних навичок
Завдання 1.1.	1	1	низький
Завдання 1.2.	1		
Завдання 1.3.	1		
Завдання 2.	1	1	низький
Завдання 3.1.	1	1	низький
Завдання 3.2.	1		
Завдання 3.3.	1		
Завдання 4.	1	1	низький
Завдання 5.	1	1	низький
Загальна сума балів	9	5	
Рівень сформованості комунікативних навичок			низький

ПРОТОКОЛ №2
діагностування наявного стану сформованості
комунікативних навичок у дітей старшого дошкільного віку із
мовленнєвими труднощами

Артем Д.

Ім'я дитини

Завдання	Кількість балів	Середня кількість балів за виконане завдання	Рівень сформованості комунікативних навичок
Завдання 1.1.	2	2	середній
Завдання 1.2.	1		
Завдання 1.3.	2		
Завдання 2.	0	0	низький
Завдання 3.1.	1	2	середній
Завдання 3.2.	0		
Завдання 3.3.	1		
Завдання 4.	2	2	середній
Завдання 5.	1	1	низький
Загальна сума балів	9	7	
Рівень сформованості комунікативних навичок			середній

ПРОТОКОЛ №3
діагностування наявного стану сформованості
комунікативних навичок у дітей старшого дошкільного віку
мовленнєвими труднощами

Вадим К.

Ім'я дитини

Завдання	Кількість балів	Середня кількість балів за виконання завдання	Рівень сформованості комунікативних навичок
Завдання 1.1.	1	1	низький
Завдання 1.2.	1		
Завдання 1.3.	1		
Завдання 2.	1	1	низький
Завдання 3.1.	1	1	низький
Завдання 3.2.	1		
Завдання 3.3.	1		
Завдання 4.	1	1	низький
Завдання 5.	1	1	низький
Загальна сума балів	9	5	
Рівень сформованості комунікативних навичок			низький

ПРОТОКОЛ №4
діагностування наявного стану сформованості
комунікативних навичок у дітей старшого дошкільного віку
мовленнєвими труднощами

Валерія П.

Ім'я дитини

Завдання	Кількість балів	Середня кількість балів за виконання завдання	Рівень сформованості комунікативних навичок
Завдання 1.1.	2	2	середній
Завдання 1.2.	2		
Завдання 1.3.	2		
Завдання 2.	2	2	середній
Завдання 3.1.	2	2	середній
Завдання 3.2.	2		
Завдання 3.3.	2		
Завдання 4.	2	2	середній
Завдання 5.	2	2	середній
Загальна сума балів	18	10	
Рівень сформованості комунікативних навичок			середній

ПРОТОКОЛ №5
діагностування наявного стану сформованості
комунікативних навичок у дітей старшого дошкільного віку
мовленнєвими труднощами

Владик І.

Ім'я дитини

Завдання	Кількість балів	Середня кількість балів за виконання завдання	Рівень сформованості комунікативних навичок
Завдання 1.1.	2	2	високий
Завдання 1.2.	2		
Завдання 1.3.	2		
Завдання 2.	3	3	високий
Завдання 3.1.	3	3	високий
Завдання 3.2.	3		
Завдання 3.3.	3		
Завдання 4.	2	2	високий
Завдання 5.	1	1	середній
Загальна сума балів	20	11	
Рівень сформованості комунікативних навичок			високий

ПРОТОКОЛ №6
діагностування наявного стану сформованості
комунікативних навичок у дітей старшого дошкільного віку
мовленнєвими труднощами

Данило ІІІ.

Ім'я дитини

Завдання	Кількість балів	Середня кількість балів за виконання завдання	Рівень сформованості комунікативних навичок
Завдання 1.1.	1	1	низький
Завдання 1.2.	1		
Завдання 1.3.	1		
Завдання 2.	1	1	низький
Завдання 3.1.	1	1	низький
Завдання 3.2.	1		
Завдання 3.3.	1		
Завдання 4.	1	1	низький
Завдання 5.	1	1	низький
Загальна сума балів	9	5	
Рівень сформованості комунікативних навичок			низький

ПРОТОКОЛ №7
діагностування наявного стану сформованості
комунікативних навичок у дітей старшого дошкільного віку
мовленнєвими труднощами

Дмитрик З.

Ім'я дитини

Завдання	Кількість балів	Середня кількість балів за виконання завдання	Рівень сформованості комунікативних навичок
Завдання 1.1.	2	2	середній
Завдання 1.2.	2		
Завдання 1.3.	2		
Завдання 2.	2	2	середній
Завдання 3.1.	2	2	середній
Завдання 3.2.	2		
Завдання 3.3.	2		
Завдання 4.	2	2	середній
Завдання 5.	2	2	середній
Загальна сума балів	18	10	
Рівень сформованості комунікативних навичок			середній

ПРОТОКОЛ №8
діагностування наявного стану сформованості
комунікативних навичок у дітей старшого дошкільного віку
мовленнєвими труднощами

Максим Г.

Ім'я дитини

Завдання	Кількість балів	Середня кількість балів за виконання завдання	Рівень сформованості комунікативних навичок
Завдання 1.1.	1	1	низький
Завдання 1.2.	1		
Завдання 1.3.	1		
Завдання 2.	1	1	низький
Завдання 3.1.	1	1	низький
Завдання 3.2.	1		
Завдання 3.3.	1		
Завдання 4.	1	1	низький
Завдання 5.	1	1	низький
Загальна сума балів	9	5	
Рівень сформованості комунікативних навичок			низький

ПРОТОКОЛ №9
діагностування наявного стану сформованості
комунікативних навичок у дітей старшого дошкільного віку
мовленнєвими труднощами

Рома Д.

Ім'я дитини

Завдання	Кількість балів	Середня кількість балів за виконання завдання	Рівень сформованості комунікативних навичок
Завдання 1.1.	1	1	низький
Завдання 1.2.	1		
Завдання 1.3.	1		
Завдання 2.	1	1	низький
Завдання 3.1.	1	1	низький
Завдання 3.2.	1		
Завдання 3.3.	1		
Завдання 4.	1	1	низький
Завдання 5.	0	0	низький
Загальна сума балів	8	4	
Рівень сформованості комунікативних навичок			низький

ПРОТОКОЛ №10
діагностування наявного стану сформованості
комунікативних навичок у дітей старшого дошкільного віку з
мовленнєвими труднощами

Софійка Т.

Ім'я дитини

Завдання	Кількість балів	Середня кількість балів за виконання завдання	Рівень сформованості комунікативних навичок
Завдання 1.1.	3	3	високий
Завдання 1.2.	3		
Завдання 1.3.	3		
Завдання 2.	1	1	низький
Завдання 3.1.	3	3	високий
Завдання 3.2.	3		
Завдання 3.3.	3		
Завдання 4.	2	2	високий
Завдання 5.	2	2	високий
Загальна сума балів	23	11	
Рівень сформованості комунікативних навичок			високий

ДОДАТОК В.

ІГРИ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ І РОЗВИТКУ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З МОВЛЕННЄВИМИ ТРУДНОЩАМИ

Всі ігри можуть проводитися фронтально та (за потреби) підгрупами.

1. Непосиди

Мета. Вправляти в диференціації голосних і приголосних звуків (які вимовляються дітьми правильно) у ходьбі по колу.

Розвивати слухове сприймання, увагу, пам'ять, мисленнєві операції (аналіз, порівняння), слуховий контроль, почуття ритму, загальну моторику;

Формувати навички самоконтролю, швидкість реакції.

Виховувати позитивне ставлення до спільних занять з іншими дітьми.

Словникова робота: закріпити поняття: «голосний», «приголосний», «твердий», «м'який», «глухий», «дзвінкий звук».

Хід гри

Вихователь читає віршик:

Ми по колу крокували,

Звуки вміло визначали:

Чули [с] – то присідали.

[З] – всі руки піднімали. (Ю. Рібцун)

Діти йдуть по колу. Вихователь у помірному темпі називає ряд звуків. Коли діти почують перший із вказаних звуків – присідають, другий – піднімають руки над головою. Педагог може варіювати рухи, змінювати завдання.

2. Шука

Мета. Вправляти в частковому звуковому аналізі.

Активізувати номінативний і предикативний словник. Уточнити категоріальний рівень іменників і дієслів.

Розвивати слухове сприймання, фонематичні процеси (фонематичне сприймання, слухову увагу, пам'ять), мисленнєві операції (аналіз, порівняння), ручну моторику, швидкість реакції

Виховувати позитивне ставлення до занять та до дітей-учасників гри.

Обладнання: наголовник щуки, м'яч.

Хід гри

Діти стають в шеренгу. Вихователь знайомить дітей із правилами гри:

– Ви, діти, будете хвильками, які передають м'яч один одному, виконуючи завдання, а виконувати його треба швидко і правильно. Хто виконав завдання правильно, робить крок уперед, ні – залишився стояти на місці. Наступного разу, коли відповідь буде правильною, також робить крок уперед. Щука має бути дуже уважною і не пропустити неправильну відповідь.

А зараз лічилкою виберемо щуку:

Упіймав Івасик рибу,

Але витягнути – мука!

Бо сердита і велика

На гачок зловила щука.

Вихователь одягає дитині наголовник щуки, читає вірш:

Мимо лісу, мимо дач

Гарний плив по річці м'яч.

Побачила щука:

– Що воно за штука?

Стала хапати –

Не може впіймати.

Швидко ти відповідай –

Щуці м'яч не віддавай. (І. Січовик, Ю. Рібцун)

На останні слова дитина, в руках якої опинився м'яч, виконує мовленнєве завдання педагога, а дитина-«щука» контролює правильність його виконання.

Варіант 1. М'яч передавай, «живий» («неживий») предмет називай (кішка, ворона, змія, метелик, карась).

Варіант 2. М'ячик один одному будете передавати, слово зі звуком [р] ([с], [ш]) називати (ранець, картина, курка, комар, трактор).

Варіант 3. М'яч передавай, дію (ознаку) предмета називай (йти, бігти, стрибати, літати, плавати).

3. Що (кого) побачив зайчик?

Мета. Вправляти дітей у повному звуковому аналізі та синтезі; у вмінні відмінювати та правильно вживати іменники у знахідному відмінку однини у значенні прямого об'єкта. Активізувати номінативний словник. Уточнити категоріальний рівень іменників на позначення істот і неістот. Розвивати слухове сприймання, увагу, пам'ять, мисленнєві операції (аналіз, синтез, порівняння, узагальнення), вміння встановлювати причинно наслідкові зв'язки.

Виховувати витримку, вміння уважно слухати товариша.

Обладнання: іграшковий зайчик, предметні картинки з різних родо-видових груп.

Підготовча робота:

- проспівування голосного у закритому складі (а-а-а-в);
- виділення звуків у відкритому складі (м-м-у-у);
- чітка роздільна вимова приголосного і голосного (г-а);
- синтез односкладових слів із закритим складом (с-о-м);
- синтез закритих складів зі збігом приголосних (а(и)-р-к, і-с-т, а-н-к);
- синтез відкритих складів зі збігом приголосних (с-т-о(і), д-р-а(у), п-л е(а));
- синтез односкладових слів із закритим складом зі збігом приголосних (слон, кріт, грак).

Аналогічна послідовність зберігається при роботі над багатоскладовими словами.

Хід гри

Варіант 1. Вихователь показує дітям іграшкового зайчика і читає вірш:

Раз, два, три, чотири, п'ять,

Вийшов зайчик погулять.

Що (кого) побачив зайчик,

Зайчик-пострибайчик?

– Ось кого зайчик побачив (показує на картинки, що стоять на дошці тильною стороною). Чи знаєте ви, хто на них зображений? На них звірята – друзі зайчика. Чи хотілось би вам побачити їх? Зараз хтось із вас піде до дошки, візьме одну картинку, сам уважно розгляне її, і, не показуючи вам, назве почергово всі звуки, із яких складається назва тварини. Той з вас, хто буде найуважніше слухати звуки, з яких складається назва звірятка, відразу здогадається, кого ж побачив зайчик.

Спочатку вихователь викликає того з дітей, хто може безпомилково виконати поставлене завдання. Дитина сама розглядає зображення, почергово промовляє звуки у назві предметної картинки ([б'], [і], [л], [к], [а]).

Вихователь слідкує, щоб дитина завчасно не показала картинку товаришам і правильно, послідовно назвала всі звуки.

– Хто зображений на картинці? (білка) Так кого побачив зайчик? (білку)

Якщо товариші відповіли правильно, дитина повертає картинку лицьовою стороною і сідає на місце.

Коли виставлені всі картинки, вихователь запитує:

– Кого побачив зайчик? Як можна назвати цих тварин? (дикі тварини, звірі) Де зайчик міг побачити диких тварин? (у лісі, зоопарку)

Діти аргументують свої твердження.

Варіант 2. Дитина вибирає картинку із зображенням звірятка. Не показуючи її дітям, рухами, мімікою зображує його. Інша дитина, яка впізнала звірятко, повинна назвати його, почергово називаючи звуки ([б'], [і], [л], [к], [а]), аргументувати свій здогад (Це білка. Вона маленька. У неї маленькі вушка і великий пухнастий хвіст. Вона стрибає, гризе горішки, збирає грибочки).

Варіант 3. Діти вільно рухаються по груповій кімнаті, імітуючи рухи якоїсь тварини. Педагог по чергово звертається до кожного, запитуючи: «Ти хто? Як тебе звати?». Дитина відповідає, по чергово називаючи звуки у назві зображуваної нею тварини ([к], [а], [б], [а], [н]). Діти визначають назву тварини.

4. Допоможи Буратіно

Мета. Закріплювати навички повного звуко-буквеного аналізу та синтезу. Активізувати номінативний словник. Розвивати зорове та слухове сприймання, увагу, пам'ять, мисленнєві операції (аналіз, синтез, порівняння), вміння встановлювати причинно-наслідкові зв'язки; просторову орієнтацію, дрібну моторику; прагнення до змагання; позитивні моральні якості особистості.

Обладнання:

- демонстраційне: лялька Буратіно, валіза;
- роздаткове: предметні картинки, на звороті яких написані слова з пропущеною буквою, набір букв.

Хід гри

Розповідь вихователя:

Буратіно збирався в подорож. Як не прагнула Мальвіна привчити Буратіно до порядку, нічого не вийшло. Ось і зараз його речі розкидані по всій кімнаті.

Давайте, діти, допоможемо Буратіно зібрати речі. Хто знайде будь-яку річ Буратіно, спочатку має вставити пропущену букву в її назву та прочитати її, а потім сказати, чи знадобиться ця річ Буратіно у подорожі.

Діти знаходять предметні картинки, називають слова та визначають, який звук пропущений, вставляють пропущені звуки, визначають, чи потрібна ця річ у подорожі, аргументують свої твердження.

5. Пухнасті зайчики

Мета. Формувати навички складового аналізу та синтезу. Уточнити поняття «склад», «слово». Вправляти дітей у поділі на склади слів різної складності. Активізувати номінативний словник. Розвивати слухову увагу, пам'ять, мисленнєві операції (аналіз, синтез, порівняння, класифікацію, узагальнення), координацію рухів; кмітливість. Виховувати позитивне ставлення до занять та один до одного.

Обладнання: обручі (горбочки), нагрудники із зображенням зайчиків.

Хід гри

Всі діти – «зайченята» – стоять у колоні. Перед ними – обручі. Вихователь читає вірш:

Ми – пухнасті зайченята –
 Дуже любимо стрибати.
 По лісочку тик-тик,
 По горбочках стриб-стриб!
 Стриб туди та стриб сюди –
 Слова ділим на склади. (Ю. Рібцун)

Варіант 1. Вихователь називає слово. Промовляючи слово по складах, дитина стрибає з обруча в обруч.

Варіант 2. Дитина називає слово за завданням вихователя (до певної видо-родової групи: стіл, ша-фа, по-ли-ця, е-та-жер-ка), ділить його на склади.

Варіант 3. Вихователь дає завдання кожній дитині згадати слова з певною кількістю складів. Діти стрибають з обруча в обруч, перевіряючи правильність виконання завдання.

6. У саду і на городі

Мета: збагатити словник дітей назвами городини та садовини; вчити складати описову розповідь про предмет, узгоджуючи прикметники з іменниками у роді та числі; розвивати зв'язне мовлення, мисленнєві операції

(аналіз, синтез, порівняння, класифікацію), тактильні відчуття, зорову увагу та пам'ять; виховувати навички самоконтролю, інтерес до гри.

Обладнання: картинки із зображенням овочів, фруктів та ягід; фішки силуети (ті ж самі овочі та фрукти); план-схема опису; хустина, брилик, поливальничка, фартушок; натуральна городина та садовина.

Хід гри

На столі, навколо якого стоять діти, розкладені предметні картинки зображеннями донизу. Обирається садівник-городник (хлопчик чи дівчинка). Він відповідно вдягнений імітує поливання.

Педагог пояснює умову гри: «Миколка хоче запросити вас до свого саду-городу. Ви будете по черзі брати зі столу картинки, уважно розглядати їх і, не показуючи іншим, описувати зображене так старанно, щоб товариші обов'язково здогадалися, який овочі або фрукт ви взяли з Миколчиного саду-городу».

Вихователь промовляє закличку:

Наш Миколка-трудівник

Лінуватися не звик.

Добре він попрацював,

Гарний урожай зібрав.

В сад-город ви завітайте,

Плід смачний собі шукайте. (Ю. Рібцун)

Варіант 1.

Дитина, яка найкраще склала описову розповідь, стає садівником-городником. Гра триває доти, доки не будуть розібрані всі картинки.

Роль садівника-городника виконує дорослий. Він роздає картинки з урахуванням психомовленнєвих здібностей дітей. Щоб полегшити їм складання описової розповіді, пропонує план-схему. Вона має вигляд книжечки-«гармошки», яка складається з восьми картонних сторінок з опорними малюнками на них. На титульному боці наклеєна паперова кишенька, куди вкладається предметна картинка.

Орієнтуючись на опорні малюнки цієї схеми, дитина має назвати:

- 1) видову приналежність (слово-узагальнення: овоч, фрукт, ягода);
- 2) колір;
- 3) форму;
- 4) розмір;
- 5) який на дотик (твердий, м'який, гладкий, шорсткий);
- 6) смак;
- 7) де росте (на дереві, кущі, у землі);
- 8) як використовується в їжу.

Діти складають описову розповідь без схеми. Роль садівника городника виконує дитина. Діти беруть картинки й по черзі описують зображене, а решта відгадує, що це. Хто перший вгадав про що йде мова, стає садівником-городником.

Варіант 2.

Педагог говорить дітям, що садівник-городник приніс для них фрукти й овочі. Але почастиє лише тих, хто виконає його завдання. Тим дітям, які відповідають правильно, дають фішку у вигляді якогось плоду.

Орієнтовні завдання та запитання:

Назви овоч (фрукт) жовтого, зеленого, червоного, ... кольору.

Назви найбільші (найменші) овочі.

Назви овочі, які їдять сирими; які варять (смажать).

Які овочі ростуть на поверхні землі; в землі?

Які овочі висмикують; рвуть; викопують; зрізують?

Як назвати дерево, на якому ростуть яблука; сливи; груші; вишні?
(Яблуня, груша, слива, вишня).

Як назвати сад, де ростуть і яблука, і сливи, і груші? (Фруктовий сад).

Варіант 3.

Садівник-городник показує дітям цілі овочі (фрукти); у розрізі; порізані на невеличкі шматочки. Діти уважно розглядають їх, називають, нюхають, куштують. Потім педагог викликає когось одного, зав'язує йому очі

хустинкою, і дає скуштувати шматочок якогось плоду. Дитина визначає за запахом і смаком, що це, називає його. Якщо овоч (фрукт) названо правильно, вона стає садівником-городником.

Дошкільники поступово здатні відходити від схем та символів-підказок і орієнтуватися вже на власний мовний досвід, самостійно встановлюючи причинно-наслідкові зв'язки. Зокрема, вихователь може читати дітям вірш, в якому згадуються різні «види» слів:

Безліч слів у нашій мові –
І всі різні, всі чудові!
Є велике слово «слон»,
А маленьке – «мишка».
Є солодке слово «торт»,
А цікаве – «книжка».
Є пухнасте слово «сніг»,
А веселе слово – „сміх”.
Кисле слово – це „лимон”,
А спортивне – „стадіон”...
Тож вивчаймо рідну мову,
Хай луна українське слово! (Ю. Рібцун)

Після прочитання педагог може запитати дошкільників: «Як ви думаєте, чому слово «слон» велике, адже в ньому лише один склад? Які «швидкі», «веселі», «гіркі», «червоні», «м'які» і т. п. слова ви знаєте? Про що ви подумали, коли почули слово...?». Такі запитання стимулюють дітей до міркувань і до розширення можливостей поглянути на той чи інший предмет із різних боків.

7. А мене звуть...

Мета: розвивати бажання познайомитися, вчити звертатися за допомогою мови один до одного.

Хід гри: вихователь організовує дітей у коло. Кожна дитина, стоячи у колі, по черзі звертається до свого сусіда праворуч, передає йому м'яч, називаючи своє ім'я.

Розпочинає мовлення з передачею м'яча вихователь: «Мене звуть Оля», далі діти наслідують зразок речення.

8. Наші пальчики-друзі

Мета: вдосконалення мовленнєвого спілкування при ознайомленні одне з одним, розвиток координації мовлення і рухів дрібних м'язів рук

Хід гри: вихователь шикує дітей у дві шеренги обличчям одне до одного. Спочатку вони об'єднують долоньки своїх рук навпроти один одного під слова вихователя:

Дружать наші малюки

Подружились я і ти

Раз, два, три, чотири, п'ять

Ім'я будемо називать.

Вихователь спонукає дітей по черзі у парах голосно називати своє ім'я, будуючи фразу: «Мене звуть Аня», «А мене звуть Саша» тощо.

9. Луна

Мета: вправляння у називанні власного імені та у правильній вимові звуків у ньому.

Хід гри: вихователь організовує дітей на килимку (сидячи в колі). Вихователь ставить завдання і спонукає дітей по черзі виходити у центр кола (або до вихователя) і голосно та чітко називати своє ім'я плескаючи в долоні, наприклад: Ка-тя. Вихователь спонукає дітей повторити ім'я дитини хором як це робить луна у лісі чи горах.

10. Равлик

Мета: продовжувати знайомити дітей одне з одним, закріпити навички вимови власних імен; розвивати вміння дітей відповідати за сигналом.

Хід гри: вихователь організовує дітей у коло один за одним, розповідає про равлика, який виставляє різки виходячи із своєї хатки. Діти рухаються по колу тримаючись за руки.

Вихователь дає сигнал: «Равлик!» - діти присідають «виставляючи різки» пальчиками, голосно по черзі називаючи своє ім'я.

11. Телефон

Мета: вчити дітей обирати конкретні форми спілкування, відповідати на поставленні запитання, спонукати до самостійного звертання і підтримування розмови.

Хід гри: вихователь організовує дітей до гри з допомогою іграшкового телефону. «Дзвонять» до кожної дитини розпочинаючи розмову і залучаючи по черзі кожну дитину до участі у розмові: Добрий день! Мене звуть ... (наприклад, Ольга Йосипівна). А як звуть тебе? Як тебе називає мама? Як ти себе лагідно називаєш? Тобі подобається у нас в дитячому садку? Які іграшки тобі подобаються ? До побачення.

12. Мовленнєвий потяг

Мета: закріпити вміння спілкуватися при знайомстві в різний спосіб, розвивати слухове сприймання для правильної звуковимови.

Хід гри. Вихователь каже :

- Зараз ми з вами утворимо потяг, спочатку я буду паровозом (локомотивом) і буду їхати по колу з вами-вагончиками. Коли я їхатиму, то плескатиму в долоні і називатиму своє ім'я (наприклад: О-ля, О-ля, О-ля). Всі рухаючись повторюють.

Зупиняємось і міняємо паровозик. Я причіпляюся вагончиком в кінці потягу, а той хто перший буде паровозик і поведе потяг, вимовляючи свої ім'я і плескаючи в долоні: На-та-ля, На-та-ля! І так доти, поки кожен із дітей не побуде паровозиком.

13. Мовленнєвий клубочок

Мета: закріплювати знання дітей одне про одного; розвивати та вдосконалювати вміння дітей звертатися одне до одного на ім'я, залучати до активної участі у спільному мовленні.

Хід гри: вихователь стоїть у центрі кола, яке організовує з дітьми. Він виконує роль клубочка (можна мати у руках клубок для пояснення дій дітям). Вихователь вибирає дитину і спонукає її підійти до себе і голосно вимовити своє ім'я, взявши її за руку. Далі підходить друга дитина бере за руку попередню дитину голосно називаючись «намотуючись» навколо «клубочка» - вихователя.

Гра завершується коли остання дитина «намотається» навколо клубочка. Вихователь робить висновок: «Разом нам добре, ми всі одне одного знаємо і можемо спілкуватися».

14. Чарівний стілець

Мета: активізувати спілкування дітей між собою та з дорослими (родиною та працівниками ЗДО), формувати уміння щодо реалізації мовленнєвого задуму у побудованому висловлюванні та його самостійного вирішення.

Хід гри: вихователь організовує дітей у коло, посередині кола стоїть «чарівний» стілець. Вихователь пропонує дітям по черзі сісти на стілець. Іншим дітям вихователь пропонує теж по черзі підійти до того, хто сидить на стільці, лагідно звернутися до нього на ім'я і запропонувати погратися. Вихователь пропонує зразок: «Іринонько, будемо з тобою гратися?» Дитина має відповісти словом: «Будемо» чи «Так».

15. День народження Оленки

Мета: розвивати зв'язне мовлення, здатність і бажання до спілкування з іншими людьми; спонукати обирати потрібні слова, пов'язані зі змістом мовного висловлювання, а також вітальні слова та побажання.

Хід гри: у ляльки Оленки день народження. До неї на свято завітали гості. Вихователь запитує дітей:

Що треба сказати, коли вас запрошують на день народження?

Що слід взяти із собою на свято до Оленки?

Вихователь пропонує іграшки, які можна подарувати ляльці. Пропонує зразок, як треба привітати ляльку:

– Оленко, вітаю тебе з днем народження, ось тобі мій подарунок – зайчик. Бажаю тобі гарно ним гратися.

– Що скаже Оленка? (Дякую тобі, Наталочко. Я пограюся із зайчиком)

Коли діти подарують Оленці всі подарунки, вихователь організовує гру «Коровай».

16. Хустинонька

Мета: закріплювати вміння дітей відповідати шляхом договорювання потрібного слова, вживати слова з пестливими суфіксами.

Хід гри: діти стоять у колі взявшись за руки. Вихователь знайомить дітей з чарівною хустинонькою. Діти йдуть по колу під віршований супровід вихователя:

Ой хустинонько шовкова,

Ти пливи, пливи по колу!

В руки хто тебе візьме,

Хай нам відповідь дає.

З останніми словами всі зупиняються. Вихователь передає хустинку дитині, навпроти якої він зупинився, і запитує: Це сонце. Як сказати лагідно: сонце ... (сонечко). Це дощ і т.д. (дощ – дощик, хліб – хлібчик, лялька – лялечка, квітка – квіточка, листок – листочок тощо).

17. Мовленнєва карусель

Мета: продовжувати розвивати зв'язне мовлення дітей, вдосконалювати навички складати короткі описові розповіді.

Хід гри: Вихователь тримає в руках обруч з різнобарвними стрічками. Діти стають на килимку у круг і беруться за кінці стрічок. Рухаються по колу. Вихователь промовляє такі слова:

Діти ми усі веселі
Помчимо на каруселі.
Карусель ти зупиняй
Швидко нам відповідай!

Вихователь пропонує подивитись на виставку іграшок, вибрати іграшку, взяти її в руки і розповісти про неї за таким приблизним планом (відповісти на низку запитань): Як називається ця іграшка? З чого вона зроблена? Якого вона кольору (форми, розміру)? Як цією іграшкою можна гратись.

Іграшки можна відразу прикріпити до стрічок і «кататися» на каруселі разом із ними, при зупинці каруселі обирати дитину з іграшкою, яка буде про неї розповідати.

18. Ми з городу – ось які!

Мета: продовжувати складати описові розповіді (про овочі) за зразком; закріпити вміння добирати слова і узгоджувати їх у реченні; збагачувати словник словами-назвами різних овочів та смакових особливостей.

Хід гри: Створити ігрову ситуацію приходу Осені із своїми скарбами-дарунками з городу. Обговорити з дітьми, чим багата осінь?

Вихователь пропонує дітям перевтілитися у овочі з городу (вдягає кожному відповідний капелюх (наголовник, маску тощо), або дає в руки відповідне площинне зображення). Пропонує поглянути одне на одного, усміхнутись одне одному і розповісти все, що вони знають про овоч, який зображають.

Вихователь пропонує зразок і каже:

Першою буду я, морквиця, гордовитая дівичка. Я расту на городі, маю зелені різьблені листочки, ніби коси у дівчинки, я оранжева, мене вживають сирогою і варять зі мною суп та борщ.

Надалі сюжет розгортається так – вихователь каже:

- Бурячок не відстає, слово мовить він своє (розповідь дитини);
- а оце, Огірок, завітав у наш садок;
- ось Картопля поспішає і про себе промовляє;
- Помідор не відстає і швиденько устає;
- Часничок теж є у нас, розповість у добрий час;
- Перчик, мабуть, теж старався до розмови готувався.

І так далі про інші овочі.

Потім вихователь каже:

Ну а зараз, любі діти, можна всім нам відпочити.

Покладемо в кошик наш овочі нам про запас.

З овочевого всі роду,

Бо до нас прийшли з городу.

19. Розумники

Мета: закріпити комунікативні вміння дітей; продовжувати вчити дітей закінчувати слова і повторювати речення; спонукати до короткого відтворення мовленнєвих пояснень.

Хід гри:

Варіант 1. Вихователь просить здогадатися, якого слова не вистачає у римованому рядку і підказати його:

Сійся, жито і пшениця, – буде дітям ... (паляниця).

Пояснення слова «паляниця» – хліб.

Для веселої малечі бублик виглянув із ... (печі).

Пояснення, де печуть хліб, булочки, бублики.

А рум'яний колобок скочив прямо на ... (зубок).

Пояснення порівняння колобок і булочка.

Виросте всього доволі на широкому житнім ... (полі).

Пояснення, де росте жито і пшениця.

Запеклося сонце в хлібі хто зростив його – ... (спасибі).

Пояснення того, хто ростив і спік хліб (хлібороби і пекарі).

Варіант 2. Вихователь пропонує дітям подумати і підказати потрібне слово-відповідь на питання «Хто це?», «Що це?».

Рідна, лагідна, найкраща і найдорожча – хто? (мама / мамочка / матуся)

Запашний, білий, смачний – що? (хліб / хлібчик)

Білий, холодний, пухкий – що? (сніг / сніжок)

Соковите, солодке, червоненьке з хвостиком ... (яблуко).

Пухнаста, руда, хитра ... (лисиця).

Зелена, висока, новорічна ... (ялинка).

20. Торбинка запитань

Мета: закріплювати вміння добирати відповіді на поставлені запитання, добираючи прикметники і дієслова до іменників та узгоджуючи прикметники з іменниками в роді, числі і відмінку.

Хід гри: до дітей приходить хлопчик Питайлик (площинне зображення, або іграшка) з торбинкою в якій фрукти (яблука, груші, сливи). Питайлик дістає їх із торбинки по черзі і запитує у дітей:

- Яблуко яке? Якими словами про нього можна сказати? (червоне, спіле, кругле, смачне, солодке, кисле, соковите, рум'яне).
- Груша яка ? (жовта, зелена, довга, спіла, солодка, смачна, м'яка, тверда, соковита).
- Слива яка? (Синя / фіолетова, тверда, маленька, солодка, продовгувата).

Потім діти описують фрукти за зразком вихователя:

Це – груша. Вона продовгувата, жовта, м'яка і солодка. В середині груші є насіння. З груш варять компот, варення.

Це – слива. Слива продовгувата, синього (або фіолетового) кольору, в середині зелена. У сливи є кісточка. Сливу їдять, кісточку викидають. З сливи варять компот і варення.

Це – яблуко. Воно кругле, червоне / жовте / зелене. Яблуко спіле, смачне, солодке. У нього є хвостик, в середині насіння. За хвостик яблуко можна тримати. Яблуко їдять, з нього варять компот і варення, печуть пиріжки.

Розгортання діалогу між Питайликом і яблучком з допомогою дітей. Введення дітей в уявну рольову ситуацію, де фрукти розмовляють.

- Яблучко, де ти взялося ?
- Я виросло в саду.
- Ким ти було раніше ?
- Квіточкою.
- Хто твоя мама ?
- Яблунька.
- Хто до тебе прилітав ?
- Бджілки, пташки.
- Яке ти на смак ?
- Солодке.
- Чому ти котишся ?
- Бо я кругле.
- Чи є в тебе братики ?
- Є, багато.
- Ти брудне чи чисте ?
- Я, чисте, мене можна їсти.

Далі побудова запитань до груші і сливи.

21. Мовленнєва стежинка до лісових звірят

Мета: вчити чітко і зрозуміло вимовляти окремі слова і речення, уважно слухати і відгадувати нескладні загадки.

Хід гри: створення ігрової ситуації приходу Колобка. Розгортання розмови:

З якої казки до нас прийшов Колобок?

Як з ним треба привітатися?

Що можна розповісти про нас всіх?

Яку пісеньку співав колобок?

Колобок пояснює, як він котився по стежинці і побачив лісових звірят, та й узяв їх з собою у кошичок.

Організація уявної подорожі по стежинці до лісу під супровід тексту :

А ми у ліс ходили і звірят зустріли.

А кого? – Запитай й швидко-швидко називай!

Діти називають: зайчик-побігайчик, лисичка-сестричка, їжачок-гострячок, вовчик-братик, ведмідь-набрідь, білочка-стрибалочка. Добирають лагідні слова, виконуючи вправу «Скажи лагідно».

22. Кошик мовних гостинців

Мета: стимулювати дітей розглядати предмети й пригадувати ознаки тих із них, яких тут немає, називати словами, виховувати правильну звуковимову.

Хід гри: створення ігрової ситуації – передача від бабусі дівчинці Наталочці (лялька) гостинців у кошичку. Розповідь вихователя із виконанням дій типу:

«Дивиться Наталочка – а в кошику лежить щось кругленьке, гладеньке, жовтеньке з одного боку, а з другого червоненьке. Вкусила – смачне, соковите.

- Знаю, що росте на дереві, – каже Наталочка, –але забула, як воно називається. Хто допоможе їй пригадати, як називається бабусин гостинець?

Варіанти: пиріжок, бурячок, горіх, огірок, цибуля, диня, помідор, морква.

Віршовані варіанти (загадки):

У кошику є:

Я смачна та вітамінна

І не гірше апельсина.

Коси довгі, кучеряві,

Та ще й платтячко яскраве. (морква)

У борщі я головний,
Борщ без мене не смачний.
Я – яскравий, красивіший,
Червоніший і товстіший. (буряк)

Нас, зелених, залюбки
Їдять дорослі й малюки.
Нас шанують не даремно,
Дух наш світлий і приємний. (огірки)
Ну а я, смачний, кругленький,
Маю щічки червоненькі.
До смаку я в кожній страві.
Роблять соки і приправи. (буряк)

А я до сліз всіх допікаю,
всі мені цим дорікають.
Та без мене – нікуди,
Ні туди – і ні сюди. (перець)

Хоч міцні я маю зуби,
Ви мене не бійтесь, люди.
Хоч гіркий я, та корисний
Всім мене потрібно їсти. (часник)

Я солодка й соковита,
Покуштуйте, не схочете пити. (диня)

Потім діти обговорюють характерні особливості та ознаки овочів.

23. Розкажи про іграшку Ведмедику

Мета: закріпити вміння описувати іграшки, складати описові розповіді з двох-трьох речень.

Хід гри: у гості до дітей прийшов Ведмедик з кошиком іграшок. Ведмедикові подарували на день народження багато іграшок, але він не знає, як вони називаються і як з ними потрібно гратися. Вихователь пропонує дітям допомогти ведмедикові, розказати все про іграшку:

Як вона називається?

З чого зроблена?

Якого кольору, форми, розміру?

Як з нею можна гратись?

Вихователь пояснює дітям, що потрібно вийти до столу, взяти з кошика іграшку, показати дітям і все про неї розповісти Ведмедикові.

Ведмедик допомагає дітям у розповіді: хитає головою, допомагає голосом вихователя.

24. Мовленнєві віконечка в хатинці

Мета: закріпити вміння дітей відповідати на запитання за змістом ілюстративного матеріалу, складати коротенькі розповіді зі звуконаслідуванням.

Хід гри: Вихователь виставляє на фланелеграф вирізане з картону велике зображення хатинки з віконцями – геометричними фігурами. Всі віконця у хатинці зачинені.

Вихователь читає закличку до гри:

В чистім полі стояла хатинка,

В ній жила невідома тваринка.

А хто в тій хатиночці живе,

Зна лиш той, хто у віконце зазирне.

А хто у ті віконця зазирав?

Той, хто їх уміло відкривав

І все про них гарненько розказав.

Вихователь пропонує дітям по черзі «відчинити» віконця певної форми: спочатку круглі (песик, ведмедик, зайчик), потім чотирикутні (коник, кізонька, поросятко, баранчик) і трикутні (корівка, півник, котик, їжачок). Спонукає їх до розгорнутої розповіді про тварину із відчиненого чарівного віконця.

Після того, як вже з'ясовано, хто саме живе у хатинці, діти за описом тварини, який робить вихователь, відгадують, про кого саме з мешканців хатинки йдеться і відкривають віконця.

25. Торбинко, впусти!

Мета: розширювати і уточнювати активний словник дітей, вправляти їх у правильній вимові звуків у словах та реченнях; закріплювати навички застосування форми ввічливого прохання.

Хід гри: вихователь пропонує нову гру і ставить на стіл велику коробку з ігровим матеріалом. Відкриваючи її, він знайомить дітей з предметами та іграшками, які в ній є, розкладаючи їх на столі. Заглядаючи у коробку зауважує, що на її дні є ще й торбинка. Вона не проста, хоче погратися з дітьми. В неї можна складати іграшки та предмети, але вона може їх впустити, а може й не впустити. Щоб торбинка впустила до себе іграшку треба назвати її і попросити торбинку впустити її.

Вихователь пропонує дітям зразок прохання до торбинки:

- Торбинко, торбинко, будь-ласка впусти ляльку Олю, вона гарна, має бантик на голові.

Виконуючи роль торбинки, вихователь дозволяє (чи не дозволяє) дитині покласти іграшку в середину (якщо розповідь була складена правильно, то дозволяє, а якщо з помилками (дитина вимовляє слова тихо, непослідовно будує прохання, пропускає слова тощо) – то ні).

26. Скарбничка нових слів

Мета: розвиток і розширення активного і пасивного словників.

Обладнання: скринька або коробка, картки зі словами.

Хід гри: Щотижня діти «збирають» нові слова у свою скарбничку. Кожного дня додається нове слово, яке ведучий пояснює та демонструє у контексті (наприклад, «паросток», «майстер», «блискавка»). Діти мають придумати, як використати слово в реченні, або розповісти, що означає слово. Наприкінці тижня можна проводити міні-вікторину на повторення та закріплення всіх нових слів.

27. Майстер слів

Мета: розвиток і розширення активного і пасивного словників.

Обладнання: предмети чи картинки з різними зображеннями.

Хід гри: Дітям показують предмет або картинку (наприклад, «парасолька», «ведмедик»). Вони мають описати його, використовуючи якомога більше прикметників або додаткових характеристик: «велика», «червона», «зручна», «захищає від дощу». Завдання полягає у тому, щоб діти згадали або вивчили нові слова, що допоможуть їм краще описувати речі та явища.

28. Словесна піраміда значень

Мета: закріпити знання про те, що похідні слова розширюють чи деталізують основне значення.

Хід гри: Дітям дається основне слово (наприклад, «ліс») та кілька похідних. Вони повинні викласти їх у вигляді піраміди за мірою зв'язку із головним словом, пояснюючи спільне значення та що кожне похідне слово додає до основного поняття.

29. Ланцюжок слів

Мета: закріпити знання про те, що корені і словотворчі елементи впливають на сенс слів.

Обладнання: картки з базовими словами та їх похідними (наприклад, «сад» – садок, садовий, саджати).

Хід гри: Дітям роздають картки з різними словами, деякі з яких є похідними від базових слів. Дитина повинна утворити ланцюжок слів, пов'язаних спільним значенням (наприклад, «сад – садок – садовий»). Після кожного слова дитина пояснює, як нове слово розширює значення попереднього.

30. Склади речення зі «спільними друзями»

Мета: закріпити знання про утворення слів.

Обладнання: картки з основними словами (наприклад, «ріка») і картки з похідними словами (річковий, річечка, річка).

Хід гри: діти отримують набір слів і повинні скласти коротке оповідання або кілька речень, де використають базове слово і якомога більше похідних. Після цього вони обговорюють, як кожне похідне слово додає до значення основного, робить його образнішим або точнішим.

31. Склади історію з речень

Мета: розвивати вміння використовувати прості поширені речення і деякі види складних синтаксичних структур.

Обладнання: кубики із словами, які позначають дії, обставини часу і місця, підмети.

Хід гри: діти кидають кубики і складають зі слів, що випали, речення. Наприклад, випало: «дідусь», «читає», «вечорами», «на подвір'ї». Дитина складає речення: «Дідусь вечорами читає на подвір'ї». Після цього пропонується додати друге речення, яке з'єднується з першим за допомогою сполучника «тому що/бо» або «і». Так, поступово діти складають цілу історію з логічно пов'язаних речень.

32. Хто з ким і що робить?

Мета: розвивати вміння використовувати прості поширені речення і деякі види складних синтаксичних структур.

Обладнання: картинки персонажів (наприклад, кіт, песик, дівчинка) та дій (грається, їсть, малює) і локацій (парк, садок, кухня).

Хід гри: Діти мають створити речення за схемою: хто + з ким + де + що робить. Наприклад, «Кіт і песик граються в парку». Можна додати ускладнення – попросити дитину розповісти, що станеться, якщо змінити локацію або дію, або скласти речення з пояснювальною частиною: «Кіт і песик граються в парку, бо там багато місця».

ДОДАТОК Г

Протоколи проведення дослідження (контрольний експеримент)

ПРОТОКОЛ №1

діагностування стану сформованості комунікативних навичок
у дітей старшого дошкільного віку з мовленнєвими труднощами

Аліна М.

Ім'я дитини

Завдання	Кількість балів	Середня кількість балів за виконання завдання	Рівень сформованості комунікативних навичок
Завдання 1.1.	2	2	середній
Завдання 1.2.	1		
Завдання 1.3.	2		
Завдання 2.	2	2	середній
Завдання 3.1.	1	1	низький
Завдання 3.2.	1		
Завдання 3.3.	1		
Завдання 4.	1	1	низький
Завдання 5.	1	1	низький
Загальна сума балів	12	7	
Рівень сформованості комунікативних навичок			середній

ПРОТОКОЛ №2
діагностування стану сформованості комунікативних навичок
у дітей старшого дошкільного віку з мовленнєвими труднощами

Артем Д.

Ім'я дитини

Завдання	Кількість балів	Середня кількість балів за виконання завдання	Рівень сформованості комунікативних навичок
Завдання 1.1.	2	2	середній
Завдання 1.2.	2		
Завдання 1.3.	2		
Завдання 2.	1	1	низький
Завдання 3.1.	1	1	середній
Завдання 3.2.	0		
Завдання 3.3.	1		
Завдання 4.	2	2	середній
Завдання 5.	1	1	низький
Загальна сума балів	12	7	
Рівень сформованості комунікативних навичок			середній

ПРОТОКОЛ №3
діагностування стану сформованості комунікативних навичок
у дітей старшого дошкільного віку з мовленнєвими труднощами

Вадим К.

Ім'я дитини

Завдання	Кількість балів	Середня кількість балів за виконання завдання	Рівень сформованості комунікативних навичок
Завдання 1.1.	1	1	низький
Завдання 1.2.	1		
Завдання 1.3.	1		
Завдання 2.	1	1	низький
Завдання 3.1.	1	1	низький
Завдання 3.2.	1		
Завдання 3.3.	1		
Завдання 4.	1	1	низький
Завдання 5.	1	1	низький
Загальна сума балів	9	5	
Рівень сформованості комунікативних навичок			низький

ПРОТОКОЛ №4
діагностування стану сформованості комунікативних навичок
у дітей старшого дошкільного віку з мовленнєвими труднощами

Валерія П.

Ім'я дитини

Завдання	Кількість балів	Середня кількість балів за виконання завдання	Рівень сформованості комунікативних навичок
Завдання 1.1.	3	3	високий
Завдання 1.2.	3		
Завдання 1.3.	3		
Завдання 2.	2	2	середній
Завдання 3.1.	2	2	середній
Завдання 3.2.	2		
Завдання 3.3.	2		
Завдання 4.	2	2	середній
Завдання 5.	3	3	середній
Загальна сума балів	18	11	
Рівень сформованості комунікативних навичок			високий

ПРОТОКОЛ №5

**діагностування стану сформованості комунікативних навичок
у дітей старшого дошкільного віку з мовленнєвими труднощами**

Владик І.

Ім'я дитини

Завдання	Кількість балів	Середня кількість балів за виконання завдання	Рівень сформованості комунікативних навичок
Завдання 1.1.	2	2	високий
Завдання 1.2.	2		
Завдання 1.3.	2		
Завдання 2.	3	3	високий
Завдання 3.1.	3	3	високий
Завдання 3.2.	3		
Завдання 3.3.	3		
Завдання 4.	2	2	високий
Завдання 5.	1	1	середній
Загальна сума балів	20	11	
Рівень сформованості комунікативних навичок			високий

ПРОТОКОЛ №6
діагностування стану сформованості комунікативних навичок
у дітей старшого дошкільного віку з мовленнєвими труднощами

Данило ІІІ.

Ім'я дитини

Завдання	Кількість балів	Середня кількість балів за виконання завдання	Рівень сформованості комунікативних навичок
Завдання 1.1.	1	2	середній
Завдання 1.2.	2		
Завдання 1.3.	2		
Завдання 2.	1	1	низький
Завдання 3.1.	1	1	низький
Завдання 3.2.	1		
Завдання 3.3.	1		
Завдання 4.	1	1	низький
Завдання 5.	1	1	низький
Загальна сума балів	9	5	
Рівень сформованості комунікативних навичок			низький

ПРОТОКОЛ №7
діагностування стану сформованості комунікативних навичок
у дітей старшого дошкільного віку з мовленнєвими труднощами

Дмитрик З.

Ім'я дитини

Завдання	Кількість балів	Середня кількість балів за виконання завдання	Рівень сформованості комунікативних навичок
Завдання 1.1.	2	2	високий
Завдання 1.2.	2		
Завдання 1.3.	2		
Завдання 2.	2	2	середній
Завдання 3.1.	2	2	середній
Завдання 3.2.	2		
Завдання 3.3.	2		
Завдання 4.	2	2	середній
Завдання 5.	2	2	середній
Загальна сума балів	18	10	
Рівень сформованості комунікативних навичок			середній

ПРОТОКОЛ №8
діагностування стану сформованості комунікативних навичок
у дітей старшого дошкільного віку з мовленнєвими труднощами

Максим Г.

Ім'я дитини

Завдання	Кількість балів	Середня кількість балів за виконання завдання	Рівень сформованості комунікативних навичок
Завдання 1.1.	1	2	середній
Завдання 1.2.	2		
Завдання 1.3.	2		
Завдання 2.	1	1	низький
Завдання 3.1.	2	2	середній
Завдання 3.2.	1		
Завдання 3.3.	2		
Завдання 4.	1	1	низький
Завдання 5.	1	1	низький
Загальна сума балів	13	7	
Рівень сформованості комунікативних навичок			середній

ПРОТОКОЛ №9
діагностування стану сформованості комунікативних навичок
у дітей старшого дошкільного віку з мовленнєвими труднощами

Рома Д.

Ім'я дитини

Завдання	Кількість балів	Середня кількість балів за виконання завдання	Рівень сформованості комунікативних навичок
Завдання 1.1.	1	1	низький
Завдання 1.2.	1		
Завдання 1.3.	1		
Завдання 2.	1	1	низький
Завдання 3.1.	1	1	низький
Завдання 3.2.	1		
Завдання 3.3.	1		
Завдання 4.	1	1	низький
Завдання 5.	0	0	низький
Загальна сума балів	8	4	
Рівень сформованості комунікативних навичок			низький

ПРОТОКОЛ №10
діагностування стану сформованості комунікативних навичок
у дітей старшого дошкільного віку з мовленнєвими труднощами

Софійка Т.

Ім'я дитини

Завдання	Кількість балів	Середня кількість балів за виконання завдання	Рівень сформованості комунікативних навичок
Завдання 1.1.	3	3	високий
Завдання 1.2.	3		
Завдання 1.3.	3		
Завдання 2.	1	1	низький
Завдання 3.1.	3	3	високий
Завдання 3.2.	3		
Завдання 3.3.	3		
Завдання 4.	2	2	високий
Завдання 5.	2	2	високий
Загальна сума балів	23	11	
Рівень сформованості комунікативних навичок			високий