**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ**

**КРИВОРІЗЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ**

**Факультет дошкільної і технологічної освіти**

**Кафедра дошкільної освіти**

«Допущено до захисту»

Завідувач кафедри

\_\_\_\_\_\_\_\_\_ Ковшар О.В. Реєстраційний № \_\_\_\_\_\_\_

«\_\_\_» \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ 201\_ р. «\_\_\_» \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ 201\_ р.

**РОЗВИТОК ЗВ**’**ЯЗНОГО МОВЛЕННЯ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ ЗАСОБОМ КАЗКИ**

Кваліфікаційна робота студента

групи ДВП м-14

ступінь вищої освіти «магістр»

спеціальності 012 «Дошкільна освіта»

Дунаєва Івана Володимировича

Керівник: ст. викладач, к. філол. н. Іншаков  
Артур Євгенович

Оцінка:

Національна шкала \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

Шкала ECTS \_\_\_\_\_ Кількість балів \_\_\_

Голова ЕК \_\_\_\_\_\_\_\_\_ \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

(підпис) (прізвище, ініціали)

Члени ЕК \_\_\_\_\_\_\_\_\_ \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

(підпис) (прізвище, ініціали)

\_\_\_\_\_\_\_\_\_ \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

(підпис) (прізвище, ініціали)

\_\_\_\_\_\_\_\_\_ \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

(підпис) (прізвище, ініціали)

\_\_\_\_\_\_\_\_\_ \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

(підпис) (прізвище, ініціали)

Кривий Ріг – 2019

**ЗМІСТ**

ВСТУП……………………………………………………………………………..3

РОЗДІЛ 1. СТАН РОЗРОБКИ ДОСЛІДЖУВАНОЇ ПРОБЛЕМИ ВИКОРИСТАННЯ КАЗКИ ДЛЯ РОЗВИТКУ ЗВ’ЯЗНОГО МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ В КОНТЕКСТІ СУЧАСНИХ НАУКОВИХ ДОСЛІДЖЕНЬ…………..9

1.1. Завдання розвитку зв’язного мовлення в дітей старшого дошкільного віку…….…………………………………………………………………………...9

1.2. Термінологічна та історична сутність поняття «казка», основні варіації її впливу на розвиток зв’язного мовлення…...…………………………………...11

1.3. Багаторівневе застосування форм й методів роботи з казкою для розвитку зв’язного мовлення старших дошкільників……………………………..……..19

Висновки до розділу 1………………………………..………………………….31

РОЗДІЛ 2. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ РОЗВИТКУ ЗВ’ЯЗНОГО МОВЛЕННЯ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ ЗАСОБОМ КАЗКИ………………………………………………………………32

2.1. Діагностика рівня розвитку зв’язного мовлення старших дошкільників……………………………………………………………………..33

2.2. Методика розвитку зв’язного мовлення старших дошкільників багаторівневим використанням засобу казки………………………………….37  
2.3. Аналіз дослідницько-експериментальної роботи…………………………42

Висновки до розділу 2………………………………………………………..….46

ВИСНОВКИ……………………………………………………………………...49

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ……………………………………….53

ДОДАТКИ………………………………………………………………………..57

**ВСТУП**

**Актуальність дослідження.** Оволодіння нормами і правилами рідної мови – одне з основних завдань розвитку дитини в дошкільному віці. Дошкільне дитинство є сенситивним періодом до засвоєння мови. В сучасній дошкільній освіті процес мовного розвитку розглядається як основа виховання і навчання дітей. Зважаючи на тісний взаємозв’язок мови і мислення, розробка методів педагогічної роботи, спрямованої на розвиток зв’язного мовлення дошкільнят, має велике наукове і практичне значення. При цьому одним з найважливіших завдань педагогічної роботи з дошкільнятами є формування у них зв’язного мовлення.

Навчання зв’язному мовленню виступає як метою так і засобом практичного оволодіння мовою. У дитини старшого дошкільного віку (5-6 років) мова повинна бути чистою, виразною, без порушень звуковимови, адже в цьому віці закінчується процес оволодіння звуками.

Зв’язне мовлення є обов’язковою складовою розвинутого інтелекту та самосвідомості вихованця, а також впливає на формування особистісних якостей. Завдяки розвинутому зв’язному мовленню дитина може чітко та зрозуміло висловлюватись, формулювати думки, легко встановлювати контакти з оточуючими [32, c 301-302].

Найважливішою умовою формування зв’язного мовлення є оволодіння граматичними, лексичними, і фонетичними сторонами мови. Розгорнутість зв’язкових висловлювань свідчить про те, наскільки дитина володіє граматичним ладом рідної мови, його багатством. Водночас воно є і предиктором успішності його навчання в шкільному віці, і відображає рівень інтелектуального розвитку дитини. Тому тим більше важливо визначити коло методичних прийомів, що сприяють гармонійному розвитку цих компонентів мовного розвитку.

Мовлення є важливим інструментом соціальної взаємодії, самоаналізу та самовираження людини. Усі складні логічні операції, які вона здійснює, стають можливі завдяки наявності внутрішнього монологу, а взаємодія з оточуючими, обмін думками та емоціями реалізується завдяки діалогу. «Затримка розвитку мовлення позначається на формуванні афективної сфери особистості, яка відповідає за розуміння дитиною самої себе та всього, що відбувається навколо, і на розумовому розвитку загалом» [3, с. 29].

При розробці проблем розвитку мовлення дошкільнят, вдосконалення змісту і методів навчання мови в психолого-педагогічному аспекті Ф. А. Сохін виділив три основних напрямки:

1) структурне (формування структурних рівнів системи мови-фонетичного, лексичного, граматичного);

2) функціональне (формування навичок володіння мовою в його комунікативної функції-розвиток зв'язного мовлення, мовного спілкування);

3) когнітивне (пізнавальне формування здатності до елементарного усвідомлення мов і мовних явищ)[16, с. 118].

У сучасній освіті гостро стоїть питання проблеми мовленнєвих порушень у дітей, як дошкільного, так і більш старшого віку. Важливим є вивчення шляхів розвитку здатності до різноманітних типів мовлення дитини, а у старшому дошкільному віці, це перш за все, розвиток монологічного мовлення, адже від рівня розвитку монологічного мовлення залежить здатність до логічного формулювання думок, та зрозумілого для оточуючих їх висловлювання.

Дитина старшого дошкільного віку задля використання монологічного мовлення, як засобу не лише емоційного спілкування, але і вираження власних думок, в першу чергу, має необхідний онтогенетичний рівень інтелекту та досвід мовленнєвої діяльності, засвоєний на попередніх етапах розвитку. У той же час, у підготовці до літичного та повноцінного засвоєння нової соціальної ролі «школяр», особливої уваги потребує розвиток діалогічного мовлення, який передбачає вміння: «відповідати на запитання за змістом картини, художніх творів; виконувати словесні доручення, звітувати про їх виконання; вміння ставити запитання, відповідати на запитання, заперечувати, обґрунтувати свою позицію, подякувати, вибачитися…» [5, с. 41] та інші діалогічні навички та уміння.

Розвиток зв’язного мовлення у старшому дошкільному віці сприяє соціалізації дитини, у тому числі дає можливість повноцінно розвиватися соціальному інтелекту, позбавляє комплексів у спілкуванні та дає свободу в самовираженні через слово. Стосовно ролі вміння спілкуватися доречно згадати вислів видатного письменника-мораліста Дж. Леббока: «Для успіху в житті вміння спілкуватися з людьми набагато важливіше володіння талантом». Розвинуте зв’язне мовлення також неможливе без вміння слухати. Це вміння несе в собі як виховний так і інтелектуальний потенціал, адже спілкування це завжди обмін, особливо враховуючи суб’єкт-суб’єктні відносини сучасного освітнього простору.

Проблему розвитку зв’язного мовлення вивчали дослідники різних галузей: психологи (Л. Виготський, Г. Леушина, О. Лурія, С. Рубійштейн, В. Пономарьова, Н. Сакович), психолінгвісти (М. Рождественский, Л. Щерба), педагоги ( В. Сухомлинський В. Захарченко, Е.Короткова, Н. Кузіна, Є. Тихеєва), лінгводидакти (А. Богуш, О. Біляєва, Л. Паламар Д. Фесенко,). Так, більшість науковців погоджуються, що основа мовлення закладається з самого початку життя людини. Ще до того, як дитина доросте до дошкільного віку, на формування і розвиток її мовлення впливає безліч чинників.

Давнім, ефективним та властивим природі людини є такий засіб розвитку, як казка. Вона супроводжує всі етапи розвитку дитини в контексті дошкільного дитинства.

Навчання дошкільників переказу народних і авторських літературних казок в цілях формування уміння будувати зв’язні висловлювання – передбачає ознайомлення дітей із зображувально-виразними засобами казки (порівняння, епітети, метафори, синоніми). Крім того, у казцах, як ні в яких інших літературних творах, міститься майже ідеальне розташування звуків, які без надзусиль відтворюються дітьми.

Для старшого дошкільника казка є знайомим та приємним засобом пізнання світу та збагачення мови. Також вона має широкий потенціал використання, як-от: слухання, переказ, самостійне складання казок, драматизація, складання альтернативних кінцівок та багато іншого.

Проте практичний аспект педагогічної роботи з розвитку зв’язного мовлення дітей залишається недостатньо розкритим, оскільки змінюються як наукові підходи щодо умов формування мовленнєвих навичок дітей, так і змінюються дитячі покоління, і відповідно повинна бути змінена технологія роботи педагогів дошкільних установ.

Інтенсивний розвиток сучасних технологій та підвищення швидкості і напруженості життя призводить до того, що історично сформований звичай розповідати дітям казки подекуди відходить на другий план. Це є одним з важливих факторів порушень у зв’язному мовленні. Тому проблема розвитку зв’язного мовлення в дошкільників старшого дошкільного віку засобом казки є актуальною і потребує подальшого дослідження в педагогічній площині, задля збереження звичаїв усного літературного мовлення з дітьми та повноцінного розвитку особистості вихованців.

У зв’язку з вищесказаним, у даній роботі ставиться проблема дослідження: виявлення педагогічних умов, що сприяють розвитку звʼязного мовлення дітей старшого дошкільного віку за допомогою казок. Вирішення проблеми є метою дослідження.

**Мета дослідження** – вивчення теоретичного аспекту розвитку зв’язного мовлення старших дошкільників засобом казки та практичний аналіз вирішення проблеми на основі педагогічного експерименту.

Визначена тема наукового пошуку зумовила необхідність вирішення таких **завдань дослідження:**

1. Ознайомитись та проаналізувати наукові здобутки з проблем розвитку зв’язного мовлення дошкільників засобом казки.

2. Визначити місце казки в мовленнєвому розвитку дитини та характер її впливу на розвиток зв’язного мовлення дітей старшого дошкільного віку.

3. Означити ефективність та специфіку різних підходів до використання казки з метою розвитку зв’язного мовлення старших дошкільників.

4. Продіагностувати рівень розвитку зв’язного мовлення старших дошкільників та експериментально перевірити якість впливу казки на комплексний розвиток їх зв’язного мовлення.

**Об’єкт дослідження** являє собою проблема розвитку зв’язного мовлення старших дошкільників.

**Предметом дослідження** є казка як засіб розвитку зв’язного мовлення старших дошкільників.

**Гіпотеза дослідження:** зв’язне мовлення старших дошкільників буде ефективніше розвиватися, якщо в педагогічному процесі систематично і цілеспрямовано використовувати казки в репродуктивних та творчих видах діяльності.

У процесі дослідження для розв’язання поставлених завдань і  
перевірки висунутого припущення використано **комплекс методів:**

а) теоретичних: аналіз, узагальнення, систематизація, порівняння;

б) емпіричних: цілеспрямоване та систематичне спостереження за  
навчальною діяльністю дошкільників, бесіда, педагогічний експеримент.

**Практичне значення** **одержаних результатів**. Дані дослідження можуть використовуватися працівниками ЗДО та студентами-практикантами для розвитку зв’язного мовлення та морального зростання старших дошкільників.

**Експериментальна база дослідження:** експеримент проводився в закладі дошкільної освіти № 202 м. Кривого Рогу Дніпровської області. Загальна кількість досліджуваних – 20 дітей.

**Структура роботи:** вступ, два розділи, висновки до розділів, загальні висновки, список використаних джерел, додатки. Загальний обсяг роботи становить 79 сторінок.

**РОЗДІЛ 1**

**СТАН РОЗРОБКИ ДОСЛІДЖУВАНОЇ ПРОБЛЕМИ ВИКОРИСТАННЯ КАЗКИ ДЛЯ РОЗВИТКУ ЗВ’ЯЗНОГО МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ В КОНТЕКСТІ СУЧАСНИХ НАУКОВИХ ДОСЛІДЖЕНЬ**

**1.1 Завдання розвитку зв’язного мовлення в дітей старшого дошкільного віку.**

Класики вітчизняної дошкільної педагогіка та лінгводидактики традиційно метою навчання дошкільників рідній мові визначають розвиток зв’язного мовлення, як засобу пізнання навколишнього та внутрішнього світу, емоційного та інформативного спілкування з оточуючими, та як засобу самовираження. Такі видатні педагоги як С. Ф. Русова, О. О. Леонтьєв, К. Д. Ушинський, А. М. Богуш, Л. С. Виготський, І. О. Зимня, бачили у літературі загалом, та у казках зокрема, ресурси для розвитку у вихованців можливості зв’язно, логічно, граматично вірно та самостійно висловлюватись та доносити свої міркування до інших. Як відзначає Н. В. Гавриш: «Центральним завданням у дошкільному дитинстві є розвиток зв’язного мовлення, під час якого реалізується головна функція мов­лення – комунікативна. Адже саме за допомогою зв’язного мовлення дитина спілкується з іншими» [14, c. 11].

Нині лінгводидактика вивчає зв’язне мовлення власне як процес формулювання зв’язного висловлювання, а також, як безпосередній результат мовлення (форма дискурсу або тексту). Поняття зв’язне мовлення визначається наступним чином: «Зв’язне мовлення – єдине смислове та структурне ціле, що складається з тематично та логічно пов`язаних між собою відрізків і відбиває всі суттєві сторони свого предметного змісту» [14, c. 17]. С. Рубінштейн дає таке визначення: «зв’язним називають таке мовлення, яке може бути зрозумілим на основі його власного предмет­ного змісту» [6, c. 177].

Основною функцією зв’язного мовлення виступаю комунікативна. Ця функція реалізується у формі діалогу та монологу. За твердженням С. Я. Єрмоленко діалог визначається як: «форма мовної комунікації, учасники якої обмінюються репліками-висловлюваннями» [20, c. 48]. Діалогу, як і іншим формам комунікації характерна зв’язність, однак, як наголошував видатний психолінгвіст О. О. Леонтьєв зв’язність у діалозі встановлюється кіль­кома співрозмовниками [31, c. 92].

До загальних форм діалогічного мовлення, яким мають навчи дітей дошкільного віку, належать розмова, бесіда та полілог [14, c. 26].

БКДО так визначає зміст діалогічної компетенції дитини: «Ініціює і підтримує розпочату розмову в різних ситуаціях спілкування, відповідає на запитання співрозмовника і звертається із запитаннями, орієнтується в ситуації спілкування, вживає відповідні мовні і немовні засоби для вирішення комунікативних завдань; дотримується правил мовленнєвої поведінки та мовленнєвого етикету і коректно виявляє власне емоційне ставлення до предмета розмови і співрозмовника та коригує його залежно від ситуації спілкування» [5, c. 19].

Друга форма зв’язного мовлення – це монолог. «Монолог – мовлення однієї людини, яке не передбачає миттєвого, безпосереднього відгуку слухачів, проте орієнтоване на сприймання його іншими людьми» [14, c. 17].

У закладах дошкільної освіти вихованців вчать двом основним формам монологу – це переказ та розповідь. Під час розповіді дитина вільна сама обирати форму та зміст для свого висловлювання, а під час переказу вона обов’язково ґрунтує своє висловлювання на основі художнього твору. Виходячи з цього для нашої теми більш важливою є форма переказу. А. М. Богуш дає таке визначення поняттю переказ: «переказ – це свідоме відтворення літературного тексту в усному мов­ленні» [7, c. 176].

У БКДО зазначаються такі вимоги до монологічної компетенції дитини: «володіє навичками розгорнутого, послідовного, логічного, зв’язного мовлення; складає різного типу розповіді, імпровізує, розмірковує про предмети, явища, події, друзів; доходить елементарних узагальнень, висновків; висловлює зв’язні самостійні оцінні судження стосовно різних явищ, подій, поведінки людей, героїв художніх творів; виявляє словесну творчість у різних видах мовленнєвої діяльності» [5, c. 19].

Науковці також наголошують, що до головних завдань розвитку зв’язного мовлення дітей старшого дошкільного віку належать такі: стимулювати дитину проявляти ініціативу в діалогічному мовленні, розвивати уміння вступати в розмову, ставити запитання, використовувати різноманітні форми діалогу, творчо користуватися мовними засобами. Розвиваючи монологічну форму мовлення у вихованців, розвивають здатність будувати свою розповідь послідовно та логічно, без зайвих пауз та недоречних жестів. Дітей вчать самостійно в уяві добирати назву до казок та інших художніх творів, переказувати їх наближено до тексту, використовувати експресивне забарвлення в мовленні, художньо-поетичні вирази, прислів’я та приказки, інтонаційно передавати характер персонажів. Дітей навчають складати різноманітні розповіді, такі як описова, ситуаційна за змістом картин, творча за опорними словами, сюжетна за змістом картин та на задану тему, розповіді з власного досвіду. Також дітей вчать складати загадки та продовжувати історію, почату вихователем. Дітям допомагають засвоїти оцінне та пояснювальне мовлення [6; 14; 21].

**1.2 Термінологічна та історична сутність поняття «казка», основні варіації її впливу на розвиток зв’язного мовлення**

Виходячи зі специфіки дитячого сприйняття, ми вирішили розглянути казку як один із головних педагогічних засобів розвитку зв’язного мовлення. Перш за все, слід відзначити, що казка тісно переплітається з історією педагогіки та народною педагогію. Цей засіб педагогічного впливу сягає сивої давнини, однак лишається актуальним і для вирішення сучасних педагогічних завдань.

Казка пов’язана ще з першими спробами міфотворчості людства, а власне як жанр художньої словесності – бере початок у ХVІІ ст. Однак в Китаї ще у XXII ст. до н. є. був створений збірник казок «Шан-Хої-Кінг» [43, c. 15]. Це засвідчує невід’ємну спорідненість казки з природою людини.

Казка створена не науковим розумом, не цілеспрямованою науковою діяльністю, вона була народжена в народній педагогіці, саме виховання без усякого примусу передбачає використання казок. Це є природним виявом наявності другої сигнальної системи в людини.

Казка з наукового погляду являє собою розповідний народно-поетичний або писемно-літературний твір про вигадані події, вигаданих осіб, іноді за участю персоніфікованих чи фантастичних сил [20, c. 104]. Говорячи про історію, термін «казка» вперше вжито в граматиці Лаврентія Зизанія «Лексисъ сиречь речения» ще у 1596 р. поряд з поняттям «байка» та «баснь». Дослідник українського фольклору В. Гнатюк зазначає: «казки належать до найдавніших витворів людського духу і сягають у глибину таких далеких від нас часів, якої не досягає жодна людська історія» [21, с. 43].

Єдиного погляду стосовно появи казки в історії людства немає, існують різні наукові напрями тлумачення казки. Можна виокремити такі теорії походження казки: міфологічна, міграційна, антропологічна, ритуально-міфологічна. Згідно з міфологічною теорією походження казка виникла з міфів та давніх уявлень. Прихильники міграційної теорії вважають, що казка виникла в країнах Сходу, зокрема в Індії, і вже з неї поширилася на весь світ. Антропологічна теорія передбачає самозародження казки на певному етапі розвитку народу. Дослідження ритуально-міфологічного напрямку покладають в основу зародження казки низку древніх ритуалів язичницької релігії [2, c. 112].

Стосовно вітчизняної, української казки, одним із перших дослідників був Ф. Буслаєв. Він висловив думку, що цей жанр тісно пов’язаний з народною епічною поемою, вважаючи казку модернізованою формою героїчної билини [45, с. 24].

Цікавою є думка М. Чумарної, яка виводить назву з міфологічного жанру, вказуючи на скіфський міф про Маная та його дружину Казку, яка навчила людей мови [43, c. 15].

Окресливши термінологічні та історичні аспекти сутності казки, ми вважаємо за необхідне звернути увагу й на основні варіації її педагогічного впливу залежно від вікового етапу розвитку вихованця. Виходячи з мети нашої кваліфікаційної роботи, ми окреслимо лише деякі основні моменти з цього питання, які відіграють значну роль у максимально ефективній освітній роботі з дітьми старшого дошкільного віку. Слід розуміти, що різні аспекти успішного розвитку мовлення загалом та зв’язного мовлення зокрема нерозривно пов’язані з тим чи тим віковим етапом розвитку дитини. Казка є універсальним інструментом у плані вікової доцільності, однак мета, з якою застосовується казка, відрізняється залежно від віку. Період новонародженості характеризується повною безпорадністю, це одночасно викликає максимальну соціальну залежність, при цьому дитина ще не володіє найголовнішим засобом спілкування – мовленням. Так, ми бачимо потребу дитини в отриманні цього засобу комунікації. «Уже в перші 10-15 днів основним новоутворенням немовляти буде виникнення індивідуального психічного життя, що без активної участі дорослого неможливо» [52, с. 2]. Це початок індивідуального шляху особистості у формуванні мовлення як такого. У цей час важливо, щоб біля дитини лунало чисте, живе, виразне та емоційне мовлення батьків. Особливо небезпечною помилкою є думка про те, що на цьому етапі достатньо задовольняти лише життєво важливі потреби дитини, адже така позиція призводить до виховання лише індивіда, а не особистості.

У нормі перші передумови мовленнєвого розвитку проявляються до кінця третього тижня життя. Малюк починає відтворювати різноманітні вокалізації. Це, як правило, відбувається при безпосередньому емоційному спілкуванні з батьками. Для стимуляції такої реакції доречно грати з дитиною голосом, мімікою, співати мелодичні колискові з повторюваними складами та проспівувати аналогічні вірші.

Із двох місяців вже можна впевнено стверджувати, що в дитини є безпосередньо-емоційне спілкування з дорослим, а до року починають з’являтися перші слова.

Торкаючись питання монологічного та діалогічного мовлення, можна стверджувати, що діалогічне мовлення з’являється значно раніше монологічного: «до 3-4 місяців за активної, регулярної участі дорослого дитина може стати учасником діалогу. Звертаючись до малюка, дорослий співуче, мелодійно промовляє підбадьорливі, схвальні слова або пояснює йому свої дії. У відповідь на це маля гулить, підтримуючи інтонацію дорослого» [52, с. 2]. Діалог – форма мовної комунікації, учасники якої обмінюються репліками-висловлюваннями [14, с. 28]. Суттю діалогу можна назвати обмін думками та досвідом, або практичну комунікацію, але дивлячись в корінь розвитку людини як такої стає зрозумілим, що первинною основою діалогу в природі людини є саме емоційне спілкування. Натомість монолог – мовлення однієї людини, яке не передбачає миттєвого, безпосереднього відгуку слухачів, проте орієнтоване на сприймання його іншими людьми. Саме ця орієнтація на слухача зумовлює вимоги щодо змістовності та зрозумілості мовлення [14, с. 35]. Навіть перші форми монологічного мовлення, з яким знайомиться дитина (переказ та розповідь) відрізняються обов’язковою наявністю вищих психічних процесів (пам’ять, увага, мислення) та навіть складних логічних операцій.

До п’яти – шести місяців дитина за сприятливих умов вже здатна вимовляти чітко сформовані звуки і склади. Вона вже навіть здатна виконувати свої перші мовленнєві вправи. Наприклад: складати губки й дути або видавати при цьому гучні звуки (буууу, абуууу) [52, с. 3]. І. Коконова звертає увагу, що на етапі переходу від гуління до белькотання (в 5-7 місяців) дитина промовляє значну кількість звуків без будь-якої потреби (30 – 70 % від всіх голосових виявів). Ще до появи белькотання у процесі спонтанної голосової активності між слуховим і мовленнєво-руховим аналізаторами встановлюється міцний функціональний зв’язок. Це свідчить про необхідність створення сприятливого акустичного середовища [7, с. 110].

До восьми – дев’яти місяців дитина набуває здатність адресно звертатися до інших, при цьому більшість лепетних слів ще не мають певного значення, окрім емоційного вираження, однак вона вже вправно робить вигуки, подібні «дай», «ам», це є свідченням того, що з’являється здатність виражати деякі свої найпростіші потреби в семантичному сенсі. Також у цей час спостерігається висока мовленнєва активність, тепер дитина лепече в будь-який час неспання, тим самим розвиваючи свій мовленнєвий апарат. На цьому етапі також продовжує домінувати емоційне спілкування, проте воно стає більш активним та таким, що дає можливість явно спостерігати, як мовлення оформлюється в склади та окреслюється подоба слова. Усе це обумовлює необхідність використання дорослими активного спілкування з дитиною та залучення художніх творів, аби не відставати від мовленнєвої активності дитини та надавати їй зразок правильного літературного мовлення.

Загалом до початку раннього дитинства формуються та закладаються передумови освоєння мовленням. На другому році життя чіткою та вагомою стає практична сторона мовлення. «Дитина починає швидко встановлювати зв’язки між словом та предметом відбувається розуміння мовлення і дій з предметами» [6, c. 111]. У півтора року дитина починає розуміти пояснення дорослого. Наприклад, у розвивальних іграх, якщо у дитини не виходить скласти пірамідку, дорослий пояснює їй як це правильно зробити й дитина сприймає цю інформацію та бере до уваги. Це свідчить про початок передумов саме монологічного мовлення, адже пояснення – це одна з основних форм монологу. У період від півтора до двох років також стрімко розвивається здатність до узагальнення.

Враховуючи весь шлях, який дитина проходить у мовному розвитку, на третьому році життя рівень усвідомлення інформації достатній для розуміння контекстного мовлення, а це значить, що у дитини виникає потреба в казках як у художньому та естетичному втіленні джерела досвіду та вражень, а не тільки як зразкового матеріалу для правильного монологічного мовлення. Як стверджує Н. Аксаріна, «третій рік життя є періодом найінтенсивнішого мовленнєвого розвитку дитини» [7, с.113]. Як зазначає Т. Дуткевич, у ранньому дитинстві освоюються наочні форми мислення (наочно-дійове і наочно-образне), виникає уява, дитина переходить до активного мовлення [18, с. 75]; враховуючи це, використання казок на цьому етапі для мовленнєвого та морального розвитку має відбуватися в супроводі наочності та застосуванні міміки, входження дитини у казку та, можливо, певної театралізації.

Розвиток мовлення в ранньому віці спирається на здатність чути, сприймати та наслідувати мову дорослого, це є основною причиною того, що третій рік життя є тим періодом, коли казки стають актуальними та незамінними. Малюк прагне сприймати не просто уривки мовлення дорослого, а зв’язні тексти, які вже може зрозуміти. На основі читання дорослим творів дитячої літератури вдосконалюється процес слухання, який у свою чергу виступає засобом формування емоційно-вольової та пізнавальної сфер малюка [18, с. 180].

З цього часу казка не має зникати з життя дитини. К. Чуковський писав: «Дитина від 2 до 5 років – найдопитливіша істота на землі, більшість запитань, з якими вона звертається до нас, зумовлена нагальною потребою її невтомного мозку: якомога швидше пізнати довкілля» [50, c. 57]. Діти дошкільного віку мають надзвичайну потребу у спілкуванні, казка є живим уособленням чистої літературної мови, тому вона є еталоном у мовленнєвому розвитку дитини.

У дошкільному дитинстві людина активно спілкується з однолітками. Це дає їй змогу проявляти свої мовленнєві навички та одночасно практикується у активному мовленні. Разом з тим, як відзначає А. М. Богуш, найбільш сенситивним віком, щодо мовленнєвого розвитку є молодший дошкільний вік. У цьому віці загострене мовне чуття, діти добре помічають мовленнєві помилки в мовленні оточуючих [6, c. 117]. Проте реалізація цього сенситивного періоду можлива лише при використанні художнього потенціалу на попередніх етапах розвитку.

До чотирьох з половиною років завершується формування граматичної правильності мовлення. І лише після всіх цих онтологічних і соціальних надбань, на п’ятому році життя розвивається монологічне мовлення. За належних умов дитина має достатній рівень розвитку і досвіду щоб будувати різні типи висловлювання монологічного характеру: мовлення-розповідь (переказ, сюжетні розповіді на наочній або словесній основі та творчі розповіді), мовлення-описи [6, c. 118].

Старший дошкільний вік особливий тим, що дитина вже має багатий досвід позаду і одночасно великий стрибок у розвитку попереду. У спілкуванні дитина вже здатна відповідати точно, стисло або розгорнуто, відповіді стають більш зрозумілими для оточуючих, що дає більше можливостей для переходу від пасивної до активної роботи з казкою. Старший дошкільник здатний повноцінно брати участь у бесіді за темою творів, висловлювати власні ідеї та зауваження, вчасно словесно реагувати на події та слова інших людей, ставити запитання. Н. Гавриш та Н. Орлова наголошують, що старший дошкільний вік є сприятливим для розвитку словесної творчості, що за умови активного використання художніх творів дає можливість для розвитку початкових літературно-художніх здібностей. Це розкриває у повній мірі площину для застосування різноманітних форм і методів роботи з казкою за для розвитку зв’язного мовлення, та вимагає комплексного й систематичного підходу до роботи з нею, адже дитина вже опанувала пласт знань умінь і навичок у діалогічному та монологічному мовленні, а отже потребує можливості для багатого та різноманітного використання на практиці своїх мовленнєвих здобутків [14, c. 60].

Від того, наскільки в людини сформоване зв’язне мовлення, залежать не тільки її комунікативні навички та здатність зрозуміло висловити свої думки, але й сама здатність формулювати та структурувати думки у внутрішньому мовленні. Мовлення як структура символів є ключем до раціонального мислення. Тому навчити дитину зрозуміло висловлюватись – це обов’язкова складова навички зрозуміло та цілеспрямовано мислити. А від того наскільки людина володіє навичками складання діалогу залежить її вміння підтримувати бесіду, ділитися думками, розуміти реакцію оточуючих та здатність домовлятися.

Головним інструментом розвитку зв’язного мовлення ми вважаємо діяльність з таким матеріалом, який природно є цікавим людині, є частиною її життя та приносить індивіду користь. Для дошкільника це перш за все гра та художнє фантазування у вигляді казки. Ми зупинимося на другому варіанті, адже казка завжди опосередкована зразковим мовленням, і тому, за нашим переконанням, вона є головним інструментом у розвитку мовлення та словесно-логічної сторони мислення. Для старшого дошкільника казка також є джерелом життєвого досвіду, морально-етичним еталоном та засобом для зняття психологічного напруження.

Отже, для повноцінного розвитку дитини казка має використовуватися на всіх етапах онтогенетичного розвитку, починаючи з немовлячого віку й охоплюючи все дошкільне дитинство. На кожному етапі вона має свою особливу мету, яка доповнюється та помітно змінюється залежно від віку дитини. Так, для переддошкільного віку казка виступає безпосередньо як засіб літературно правильного мовного зразка. Поступово зростає роль казки в емоційному спілкуванні та починає формуватися первісний емоційний діалог дитини з дорослим.

Вже в ранньому дитинстві казка стає джерелом опосередкованого досвіду. Зважаючи на тип мислення, потрібно використовувати наочні засоби у вигляді ілюстрацій, іграшок тощо. Монологічне мовлення формується значно пізніше, початок цього процесу припадає на чотири з половиною – п’ять років, коли в дитини вже є певний матеріал для мислення та досвід спостережень за монологічним мовленням дорослого. Казка, маючи чітку структуру, моральний компонент та творчий, логічний виклад матеріалу, є зразком для первинних монологічних міркувань та виражень думок. Старший дошкільний вік дозволяє більш широко використовувати казки у різноманітних видах діяльності. Робота з казкою на цьому етапі готує дітей до повноцінних відповідей у школі, а тому є обов’язковою.

**1.3 Багаторівневе застосування форм й методів роботи з казкою для розвитку зв’язного мовлення старших дошкільників**

Питанням розвитку в дошкільників зв’язного мовлення зокрема та спілкування в цілому, послуговуючись засобом казки, займалися представники різних наукових галузей. Підходи відрізняються методами, формами та напрямом розвивального впливу компонентів зв’язного мовлення. Виходячи з огляду на обмеженість обсягу роботи ми виокремили та розглянули в нашій роботі три наукові площини, у яких відбувається робота з розвитку зв’язного мовлення старших дошкільників засобом казки. Це підходи філософії освіти, психології (здебільшого фрейдизму) та педагогіки. Кожна з наукових сфер направлена на подолання окремого комплексу проблем та ускладнень у розвитку зв’язного мовлення.

Розпочати слід з найбільш традиційного підходу, а саме з педагогічного. Як зазначалося вище, казка має надзвичайно багату історію і педагоги в роботі з нею традиційно послуговуються надбаннями народної педагогіки, вітчизняних та зарубіжних авторів. Особливу цінність становлять вітчизняні твори, які передають ментальність предків та відтворюють мову напряму, без перекладів. Наші сучасники, як і предки багато поколінь тому, відмічають: «Серед багатств народного епосу казки становлять особливу фольклорну форму, яка ґрунтується на парадоксі реальності та фантастичного, що гармонійно поєднуються і зачаровують красою народного слова, сповненого мудрості, добра, любові та оптимізму» [35, c. 20]. Так, з педагогічного погляду казка має поєднувати в собі естетичну красу, виразність мови, а також нести етичне навантаження, яке відповідає моральним принципам суспільства, у якому зростає дитина.

Педагогічний підхід має велике різноманіття в методах та формах роботи з казкою. Деякі з них використовують і інші підходи до роботи з казкою. Вітчизняні педагоги пропонують таку класифікацію традиційних методів роботи з казкою:

1) придумування продовження казки. Казки зазвичай мають конкретну і чітку кінцівку: Попелюшка й принц одружилися, ріпку вдалося витягнути спільними зусиллями тощо. Однак дітям пропонується поміркувати, що ж відбувалося після цих подій. Варіанти продовження казкових пригод у дітей будуть різнитися, залежно від їх бачення казки, рівня сприймання й аналізу сюжетних подій та розвиненості творчої уяви;

2) зміна кінцівки казки. Дітям пропонується змінити та розповісти вигадану альтернативну кінцівку казки, яка їм більше до вподоби, здається більш цікавою та морально правильною;

3) спільне розв’язання проблемного питання, поставленого до казки. Цей метод слід використовувати з добре знайомими дітям казками. Слід продумано добирати проблему, яка спонукала б вихованців до обговорення та вираження своїх міркувань;

4) зміна ситуації в знайомих казках. Цей метод використовується з добре знайомими казками. Вихователь вкотре розповідає дітям казку й домовляється з вихованцями щось у ній змінити. Для того, щоб спонукати дітей до мовленнєвої активності та фантазування, вихователеві слід спочатку самому внести незначні зміни в сюжет;

5) зміна характерів персонажів казки. Знайомі герої формують стереотипи мислення та шаблонні мовленнєві описи, цей метод спрямований на подолання стереотипів мовлення та мислення. Також це особливо актуально для розширення активного словника дитини та різноманітного використання прикметників;

6) складання казки з персонажами з інших казок. Перш ніж переходити до цього методу роботи з казкою, слід дібрати ілюстрації із зображеннями різних персонажів, відомих дітям, а вже потім «поселити» їх у нові умови;

7) складання казок про фантастичні країни. Цей метод використовують спочатку з опорою на варіанти існування фантастичних країн, запропоновані вихователем, а діти в свою чергу доповнюють світ цих країн, відповідаючи на питання. Опорні, допоміжні запитання можуть бути такими: Хто населяє цю фантастичну країну? Чим вони займаються? Як туди потрапити? Що ми там будемо робити? Надалі діти самі можуть пропонувати цілком самостійні варіанти фантастичних країн [12, c. 63-68].

Окрім цього до традиційних методів роботи з казкою інші джерела відносять:

1) читання казок, розповідь, бесіда за змістом казок;

2) «образи перетворень»;

3) малювання, ліплення, ручна праця за змістом казок;

4) дидактичні ігри за сюжетами казок;

5) ігри-психогімнастики, театралізовані ігри за сюжетами казок;

6) використання казки як відповідь на запитання дитини. [9, c. 44].

Традиційні методи – це перевірений та надійний шлях роботи з казкою, однак прогресивний педагог це також і творчий педагог, який може використовувати та навіть створювати свої варіації нетрадиційної роботи з казкою. Це особливо доречно у старшому дошкільному віці, коли діти вже добре знайомі з практикою традиційної взаємодії з казкою. Однією з переваг нетрадиційних методів роботи з казкою є розвиток гнучкості мислення та подолання неконструктивних стереотипів. Прикладом варіантів нетрадиційної роботи з казкою можуть слугувати методи, сформульовані Д. Родарі та Н. Рижковою: «біном фантазії»; продовження казки, розпочатої вихователем; «вінегрет» з казок; казки «навпаки»; казка в заданому напрямі; гра-казка» [9, c. 43-44].

Історично сформувалися такі форми роботи з казкою:

1) розповідь від першої та третьої особи.

2) розповідь і придумування продовження казки.

3) складання казок дітьми.

4) лялькотерапія.

5) постановка і розігрування казки.

6) аналіз казок.

7) імідж-терапія.

8) малювання казок.

9) медитація за змістом казки. [9, c. 45]

Окремо уваги заслуговує філософська група методів роботи з казкою в розвитку зв’язного мовлення. До представників такого напрямку методів роботи з казкою належать М. Ліпман та Н. С. Юліна.

Філософська позиція розвитку зв’язного мовлення дітей передбачає, що якщо в побуті дитини все їй зрозуміло, та вона підмічає щось захоплююче в кожній речі, то їй буде легко висловлювати свої думки та промовляти навіть непрості слова. Прикладом слугують випадки, коли в дитини простежуються проблеми в мовленні та вимові певних звуків і звукосполучень, і в той же час вона значно легше вимовляє певні складні слова з тем що її цікавлять, наприклад назви динозаврів, імена улюблених героїв тощо. Більш того, усвідомлення сприяє чіткому мовленню не лише в окремих словах, але й під час безпосереднього спілкування.

Цей принцип спирається на основу, яку свого часу помітив ще Епікур: «Подякуємо мудрій природі за те, що потрібне зробила вона легким, а важке непотрібним». Так ефективними методами розвитку зв’язного мовлення є розсудливість і зацікавленість темами і об’єктами спілкування, а інструментом у цій справі є казка з її глибоким смислом та словесною красою.

На сьогодні більш ніж у вісімдесяти країнах світу використовують програму М. Ліпмана «Філософія для дітей». Їх досвід свідчить про ефективність програми, яка підвищує якість засвоєння освітнього матеріалу на 30% [15, c. 184]. Автор навчальної програми наголошує: «…працюючи професором Колумбійського університету, я помітив, що мої студенти розучилися мислити. Стало зрозуміло, що щось покращувати вже надто пізно. Я дійшов висновку (і я був майже єдиним в цій думці на той час), що привчати до тренування міркування слід у дитинстві. Але, щоб зробити зміст такого навчання зручним і дружнім до дітей, освітній текст має бути належним чином оформлений» [26]. Так, основною формою роботи програми стали повісті, казки та запитання, які стимулюють дискусії за їх змістом, наповнені філософськими проблемами, стимулами для мислення та зорієнтовані на відповідну вікову категорію.

За словами М. Ліпмана, проблема затримки розвитку рефлексивного мислення головним чином відбувається в період, починаючи зі старшого дошкільного віку та адаптації до молодшої школи [33, c. 93]. Саме поняття рефлексія мислення у філософській літературі визначається як принцип людського мислення, направлений на осмислення й усвідомлення своїх форм і передумов, предметний розгляд самого знання, критичний аналіз його змісту і методів пізнання, діяльність самосвідомості [25, c. 579]. В свою чергу психологічні джерела дають таку трактовку поняття; рефлексія — це процес самопізнання суб’єктами внутрішніх актів і станів [18, c. 303].

Основними принципами програми «Філософія для дітей» є: 1) навчання філософствувати, а не муштрування дітей історичними довідками та термінологією; 2) проблемна подача знання 3) перетворення навчального колективу в спільноту дослідників та організація за принципом сократичного діалогу; 4) опора навчання та виховання на літературну основу [33, c.6].

Ці принципи реалізовують себе в масштабній за обсягом програмі, яка поділена на пункти залежно від віку вихованців. Однією з ключових в першому розділі є казца «госпіталь для ляльок». Цей розділ актуальний для дітей віком від чотирьох до шести років. Основна ідея цієї казки та дискусій, які запропоновані до неї полягає в тому, що для того, щоб виражати себе та вчитися новому, потрібно зробити свій світ осмисленим [33, c. 16]. Так, на думку автора, для якісного мовлення одним з необхідних компонентів є якісне усвідомлення та розуміння суті теми спілкування. Таку зрозумілість забезпечує провідна діяльність особистості та її власні інтереси, що робить казку одним з головних інструментів у формуванні усвідомленого ставлення до бесіди. Бесіди за філософським змістом творів, в свою чергу, розвивають рефлексивне мислення, що напряму стимулює якісний розвиток зв’язного мовлення.

Автор виокремлює низку основних пунктів стандартної парадигми філософії освітнього процесу, які сформульовані в такий спосіб:

1. Освіта полягає в передачі знання від тих, хто ними володіє, до тих, хто мусить їх опанувати.

2. Пізнання спрямоване на світ. Наші знання про світ є чітко визначеними доктринами.

3. Знання розподілено за певними напрямками та дисциплінам, які мало в чому перетинаються та в сукупності дають вичерпну картину світу.

4. Педагог грає авторитарну роль, тому що тільки йому відомо чи зможуть вихованці освоїти ті знання, які він їм може запропонувати.

5. Вихованці опановують знання шляхом поглинання інформації, певних визначених даних; освічений розум – розум, наповнений знанням.

Основними відмінними ознаками рефлексивного педагогічного підходу М. Ліпман визначає наступне:

1. Навчання тут відбувається внаслідок участі дітей у дослідницькій спільноті, якою керує педагог, а однією з головних цілей є досягнення розуміння та здатності висловити це у спілкуванні.

2. Вихованців стимулюють міркувати про світ, уявляючи наші знання про нього, як щось неоднозначне, невизначене та загадкове. Педагог залишає простір для побудови теорій та фантазій дітей, влаштовує їх обговорення.

3. Усі наукові дисципліни, в межах яких проводиться дослідження, перегукуються одна з одною.

4. У дітей формується повага до демократичних стандартів спілкування.

5. Мета освітньої роботи визначається як розвиток рефлективності та розсудливості.

6. Фокус освітнього процесу спрямований не на поглинання інформації, а на засвоєння внутрішніх відносин досліджуваних явищ, предметів та переживань [33, c. 98].

Як ми бачимо, ідеали педагога-філософа, в більшості пунктів збігаються з нормами БКДО, а в окремих ні. До спільних ознак можна віднести демократизацію освітнього процесу та поєднання інформації з різних наукових сфер на одному занятті, як це відбувається на інтегрованих заняттях. Однак підхід до розвитку особистості загалом та мовленнєвого розвитку зокрема відрізняється у своїй основі. Ключем до розвитку зв’язного мовлення Ліпман. М., Юліна Н.С., Шарп Є. М. вбачають у розвитку розсудливості, створенні непідробного інтересу до тем спілкування через їх розуміння та створення стимулів до активного мовлення шляхом методу спільноти дослідників. Слід зазначити, що метод спільноти дослідників – це один із ключових методів роботи з казкою та іншими літературними творами у програмі «Філософія для дітей». Як зазначає один з авторів програми Є. М. Шарп, основною характеристикою цього методу є діалог, який будується із колективно привнесених думок та ідей членів спільноти. Автор вважає, що навчальні дискусії такого роду поступово стають більш впорядкованими, завдяки привнесеним в них відповідних логічних, етичних, естетичних, соціальних міркувань, які стимулюються та керуються педагогом. У період старшого дошкільного дитинства закладаються основи для подальшого розвитку вмінь критикувати слабку аргументацію, будувати власні аргументовані судження, приймати відповідальність за свій внесок у спільний контекст навчальної дискусії, слідувати спільній темі дискусії та поважати погляди інших [33, c. 168].

Звернемо увагу й на той факт, що ідейно схожу модель розвитку особистості та виховання ще у XVIII столітті розробив наш вітчизняний філософ [Сковорода Г. С., який у своїй книзі «Байки харківські» розвивав ідеї спорідненої праці, легкості спілкування на зрозумілі та близькі для людини теми та ідею розвитку здатності мовного самовираження через самопізнання.](https://uk.wikipedia.org/wiki/%D0%A1%D0%BA%D0%BE%D0%B2%D0%BE%D1%80%D0%BE%D0%B4%D0%B0_%D0%93%D1%80%D0%B8%D0%B3%D0%BE%D1%80%D1%96%D0%B9_%D0%A1%D0%B0%D0%B2%D0%B8%D1%87)

«Байки харківські» залишаються актуальним інструментом для виховання донині. Звичайно жанр байки має відмінності від казки, однак в них більше спільного ніж відмінного, що можна побачити, порівнявши ці поняття.

Казка – це розповідний, народно-поетичний або писемно-літературний твір про вигадані події, вигаданих осіб, іноді за участі фантастичних сил [8, c. 218]. Байка – невеликий віршований, рідше прозовий повчальний твір алегоричного змісту [11, c. 66]. В свою чергу казка також завжди має під собою не лише розважальний компонент, але і також алегоричний повчальний зміст. Байки Г. Сковороди написані прозою, що робить їх ще ближчими до казок. Ще одним позитивним впливом творів Г. Сковороди в роботі з дітьми міститься наприкінці кожного твору зі збірки творів «Басні харковські», які автор виокремив, давши їм назву «Сила». У такому завершенні розкривається та пояснюється алегоричний зміст твору. Отже, сам зміст викликає інтерес та емоційні переживання з приводу подій у житті персонажів, внаслідок чого хвиля інтересу від перипетій підсилює розуміння змісту дітьми.

Наступний підхід має психологічну основу. У роботі з дітьми психоаналітичний підхід розглядає казку як засіб, що допомагає дитині звернутися до власного внутрішнього світу та засвоїти важливу істину: причини того, що відбувається у вашому житті слід шукати перш за все у самому собі [12, c. 65]. Цей підхід найбільшим чином направлений не на особистісне розуміння сфер спілкування, як у філософському підході, та не на розвиток мовленнєвих знань, умінь та навичок, як у педагогічному підході, він має за мету роботу з підсвідомим у його початковому стані, яке ще активно формується у дошкільному віці. Характер розвитку психічної сфери напряму пов’язаний з характером емоційних проявів у спілкуванні людини. Це стосується не лише мовлення з оточуючими, але й більш глибинного, внутрішнього мовлення людини з самою собою.

З психологічного погляду казка пов’язана зі сферою підсвідомого людини та з давньою міфологією. Казка сформувалася через трансформацію міфологічних структур, що з плином часу втрачали зв’язок з ритуальним дійством, у них знижувалася віра в істину правдивість подій міфічного характеру, розвивалася фантазія, нівелювалася етнографічна конкретність, міфічні герої замінювалися простими людьми, а в центр уваги потрапляла не колективні долі, а життя окремих персонажів[36, c. 285].

Недарма на основі казки сформувався окремий напрям психологічної роботи – казкотерапія. Класики психології поняття казкотерапія визначають наступним чином – «це процес утворення зв’язків між казковими подіями і поведінкою в реальному житті; процес перенесення казкового сенсу до реальності» [44, c. 229]. Серед визначень понять нашими сучасниками можна виокремити наступне: «Казкотерапія – це метод, що використовує казкову форму для інтеграції особистості, розвитку творчих здібностей, розширення свідомості, вдосконалення взаємодії та комунікації з навколишнім світом» [46, c. 295].

Про терапевтичні властивості казки здогадувалися ще у прадавні часи, а на сьогодні, завдяки психоаналітичному підходу, ми усвідомлюємо особливу важливість психологічної опіки дитини в ранньому та дошкільному дитинстві. Терапевтичні казки впливають на особистість комплексно і через зняття страхів, психологічної скутості та створення атмосфери психологічного комфорту сприяють розкриттю мовленнєвої активності. У деяких випадках психологічний аспект може бути ключовим у затримці розвитку зв’язного мовлення. Зазначимо, що: «терапевтична казка поєднує всі тематичні та жанрові характеристики звичайної (типової авторської казки) – у сюжетах терапевтичної казки співіснують побутові, чарівні, сюжети про тварин, а також містяться дидактичні, психокорекційні, релаксаційні елементи, які посилюють терапевтичний ефект» [18, с. 153].

Психоаналітичний підхід не ідеалізує людину. Людині властиві внутрішні егоїстичні та асоціальні стимули, особливо, якщо вона знаходиться в незадовільних життєвих умовах, чимось схвильована, засмучена, ображена тощо. Навіть діти з завищеною самооцінкою розуміють, що інколи вони все ж поводять себе не як слід. Проте дорослі в інтуїтивній спробі захистити дитину від негативу навколишнього світу, намагаються переконати дитину у протилежному – всі навколо чуйні й добрі. Таке ставлення підвищує можливість спотворення образу в якому дитина сприймає саму себе, адже її образ суперечить ідеалізованому образу створеному дорослими [12, c. 63].

Янічев П.І. виділяє особливо важливу, психологічну функцію казки, яка виражається в актуалізації певних потреб дитини: потреб в активності, автономії, компетентності (силі, всемогутності), потребу в порушенні заборон і правил і навіть потребу в абсурді [53, c. 18-21].

Прихильники психоаналітичного підходу вважають, що для ефективної комунікації зі своїм внутрішнім світом та з оточуючими, потрібно приймати складну людську природу, та не тікати від неї. Цей принцип знаходить відображення в педагогіці особливо сильно з використанням засобу казки, адже казки несуть у собі правило життя: подолання перешкод та життєвих труднощів неминуче, але якщо людина приймає життєві виклики та бореться з незгодами то вона може вийти переможцем. У казках, як правило, на це вказується вже на самому початку. Багато казок починаються зі складних життєвих обставин. Такі мотиви мають відображення у глибинних переживаннях дитини – втрата близьких, смерть тощо. У казках пропонуються способи подолання цих страхів. Так, ірраціональне бажання людини жити вічно має відображення в багатьох закінченнях творів – «І жили вони довго та щасливо», «І стали вони жити-поживати та добра наживати». Це не є оманливим задоволенням нереальних бажань дитячого его, у таких завершеннях творів не йдеться про те, що людина може жити вічно, вони демонструють інше: життя з близькими та з улюбленою справою може бути настільки емоційно комфортним та повноцінним, що зводить нанівець зайві переживання.

Казкотерапія передбачає не лише читання казок, але і їх придумування, інсценізацію, образотворчу діяльність за сюжетами казки та театралізацію казкових сюжетів. «Психологи вказують на позитивний вплив методів казкотерапії на дитину: казка допомагає пізнати оточуючий світ; торкаючись емоційного життя дитини, казка полегшує розуміння і висловлювання своїх почуттів; моделює ситуації, над якими варто подумати» [28, c. 44].

Психологи виокремлюють багатий спектр сфер розвитку дитини інструментом казки. Так Ю. А. Лєбєдєв виокремлює шість функцій казок: соціалізуючу, креативну, голографічну, розвивально-терапевтичну, культурно-етичну та лексико-подібну функції [30, c. 181].

З лінгводидактичного погляду нас цікавить лексико-подібна функція казки. Вона безпосередньо пов’язана з власне мовленнєвим розвитком та є важливою складовою розвиненого зв’язного мовлення, як монологічного, так і діалогічного. Ця функція характеризується здатністю формувати мовну культуру людини, вмінням володіти багатозначністю мови та її художньо-образним багатством.

Традиційно у психологічному підході роботи з казкою виокремлюють наступні форми роботи: робота з народними казками, робота з казками відомих авторів та складання психотерапевтичних казок [23, с. 136]. Якщо перші дві форми роботи є традиційними і для педагогічної площини, то складання казок має чітко виражену психологічну специфіку.

Психотерапевтичні казки, що створюються, обов’язково містять у собі можливість для зміни діючих героїв, а також ситуації вибору. Це несе в собі соціалізуючу функцію, демонструє дітям ситуації вирішення проблем та конструктивного діалогу замість егоїзму, капризів, байдужості тощо. Казка несе в собі підказку до гармонійного спілкування з оточуючими та знімає психологічну напругу, яка може бути пов’язана з певними життєвими подіями та явищами.

Роботу зі створення казки терапевтичного характеру можна структурувати за чіткими кроками: визначаємо проблему чи ситуацію, яка потребує корекції; згадуємо, як дитина виявляє проблемну поведінку; аналізуємо можливі наслідки проблемної поведінки; обираємо героя казки; розказуємо те, яким щасливим був герой, доки не почав погано поводитися; описуємо у казці, як герой виявляє проблемну поведінку; уводимо в казку персонажа на кшталт мудрого вчителя; оповідаємо, як герой казки виправився і знову став щасливим [35, c. 21].

Представники психоаналітичного підходу підкреслюють важливу характеристику казки, яка відрізняє її від більшості інших літературних жанрів: казки не мають прямого відношення до зовнішнього світу, їх завдання – «зорієнтувати дитину у власних переживаннях і міркуваннях» [12, c. 65]. Д. Б. Ельконін наголошував, що найбільш актуальними в роботі з дошкільниками є чарівні казки, вони максимально відповідають типу сприйняття дошкільником художнього твору. У чарівних казках є алгоритм дій, моделі поведінки, яким має слідувати дитина в реальному житті. Якщо цей компонент відсутній в казці, то дитина губиться та відволікається від сюжетної лінії подій, не може сприйняти переживання героїв близько до свого серця. Це також пояснює, чому дошкільникам важко сприймати більш складні твори.

Насамкінець зазначимо: не варто хвилюватися з приводу того, що дитина занадто зануриться у світ фантазій від того, що чує забагато казок. Хоч діти дошкільного віку сприймають світ як чарівний та загадковий і легко переходять до магічного відображення реальності, коли вони виходять з ситуації фантазування, вони, як правило, розрізняють що є характерним лише для казкового, а що є характерним для реального світу. Так, наприклад у одному з експериментів відомого психолога Є. Субботського, ним поставлені запитання дітям середнього та старшого дошкільного віку: «Чи може річ зникнути, якщо його покласти в коробку», «Чи може вона стати іншою річчю» (у казці та у реальному житі). Майже всі діти поза ігрової ситуації з «чарівною скринькою» відповідали, що таке можливе у казці, а у реальному житті – ні. Віра в магічність у реальному житті в дітей виникає лише безпосередньо під час діяльності, яка потребує фантазування та віри в чарівне заради залучення дітей до контексту навчально-розвивальної діяльності [12, c. 65].

**Висновки до розділу 1**

Вивчення, аналіз й узагальнення наукової літератури дозволили нам сформулювати відповідні висновки. Зокрема, що питання розвитку зв’язного мовлення у дітей старшого дошкільного віку є однією зі стрижневих проблем у питанні становлення цілісної особистості. Різні наукові підходи висвітлюють взаємозалежні компоненти питання якісного розвитку зв’язного мовлення.

Казка є одним із найефективніших засобів розвитку з погляду педагогіки, психології та філософії освіти, що виражається у наукових роботах, методичних посібниках та спеціальних навчальних програмах.

У контексті досліджуваної проблеми визначено та уточнено сутність понять зв’язне мовлення. Проаналізовано його складові, та здійснено аналіз підходів до використання засобу казки в залежності від вікових особливостей дитини.

Якість розвитку зв’язного мовлення залежить від фізіологічного здоров’я та розвиненості мовного апарату, педагогічного впливу, рівня і якості психічного розвитку (пам’ять, увага, мислення, емоції, воля та мотивація) відсутності деструктивних психологічних комплексів, уміння логічно оперувати інформацією та проникати у її сутність. Для повноцінного розвитку дитини, вона має використовуватися на всіх етапах розвитку починаючи з немовлячого віку і захоплюючи все дошкільне дитинство. На кожному етапі вона має свою особливу мету, яка доповнюється та помітно змінюється залежно від віку дитини.

Казка різнобічно вирішує цілий комплекс проблем, забезпечує багатоаспектний розвиток. Її можна використовувати у різних видах діяльності та з різними цілями, проте мовний, інтелектуальний та моральний розвиток є невід’ємними від роботи з казкою. Діти отримують зразки правильної літературної мови, опосередкований досвід аналізу і вирішення морально-етичних проблем та можливість для широкої, цілеспрямованої практики у власному мовленні.

**РОЗДІЛ 2**

**ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ РОЗВИТКУ ЗВ’ЯЗНОГО МОВЛЕННЯ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ ЗАСОБОМ КАЗКИ**

**2.1. Діагностика рівня розвитку зв’язного мовлення старших дошкільників**

Експериментально-дослідницьку перевірку стану проблеми розвитку зв’язного мовлення дітей старшого дошкільного віку засобом казки було здійснено на базі «Дошкільного навчального заклад(ясла-садок) №202 комбінованого типу». Вона містила в себе три етапи: констатувальний, формувальний і контрольний.

Для дослідження було обрано дітей старшої групи загального розвитку. У дослідженні брали участь десять дітей контрольної групи та така ж кількість вихованців експериментальної групи.

Мета констатувального експерименту – виявити й оцінити рівень сформованості зв’язного мовлення в дітей старшого дошкільного віку за допомогою роботи з казкою.

Відповідно до мети нами було поставлено наступні завдання констатувального експерименту:

1) визначити рівень розвитку зв’язного мовлення у дітей.

2) підібрати діагностичні методики для дослідження рівня розвитку зв’язного мовлення.

3) здійснити кількісну та якісну обробку отриманих результатів.

У процесі констатувального експерименту були використані такі методи дослідження: спостереження, бесіди з вихованцями, діагностування.

З метою вивчення особливості формування зв’язного мовлення в дітей старшого дошкільного віку ми використовували методики, розроблені Т.Грізік і Л.Тімощук [16, c. 96-104].

Обладнання: серія сюжетних картинок (щодо першого етапу обстеження) «Лисичка сестричка і Вовк-панібрат» (Додаток А), текст казки «Дванадцять місяців» (щодо другого етапу обстеження) (Додаток Б), зошит, олівець.

Обстеження складається з двох етапів.

Перший етап.

1. Перед дитиною складають картинки за сюжетом казки, що мають окремі деталі розвитку подій казки в довільному порядку, і дають інструкцію: «В картинках заховалася казка, але вони переплуталися. Поклади картинки в такому порядку, в якому розвивалися події».

Під час розкладання дитиною карток експериментатор фіксує, в якому порядку дитина викладає їх.

2. Вихователь ставить дитині питання: «Про що ця розповідь?». Ключову роль в оцінці результату відіграє ступінь розгорнутості відповіді.

3. Дорослий просить відтворити сюжет казки.

Другий етап.

Усіх дітей заздалегідь ознайомлюємо з казкою «Дванадцять місяців». Надалі обстеження проходить в індивідуальній формі.

Педагог запитує, чи пам’ятає дитина казку і пропонує їй:

– розповісти початок казки («У цієї казки є початок. Можеш його розповісти?»);

– назвати події основної частині («Перерахуйте події в середині казки»);

– розповісти кінець казки («Розкажи кінець казки»).

Результати виконаних дітьми завдань співвідносяться з критеріями, наведеними в таблиці 2.1.

Таблиця 2.1

**Рівні розвитку зв’язного мовлення в дітей старшого дошкільного віку**

|  |  |
| --- | --- |
| Рівень | Показники |
| Високий | розповідь дитини відповідає головній темі від початку до кінця; розповідь іде в тій логіці, в якій дитина розклала картинки. Вона добре запам’ятала казку, та може відтворити всі структурні компоненти, використовує для цього прості та складні речення. Емоційно сприймає та відтворює інформацію. |
| Достатній | дитина правильно розклала картинки проте, не втримала головну тему в процесі складання розповіді. Визначає про що казка. У прослуханій казці визначає або початок або кінець; перераховує події середній частині. |
| Середній | дитина губила головну тему в процесі складання розповіді; вона дещо відходила від тієї логіки за якою розклала картинки. У прослуханій казці визначає принаймні два структурних елементи, у переказі робить певні помилки. |
| Низький | дитина не впоралася із завданням або відмовилася його виконувати. З прослуханої казки може розповісти лише одну структурну частину або жодної. |

Результати виконання завдання показали, що діти мають різні рівні розвитку зв’язного мовлення, а саме: високий рівень має одна дитини (Ліна Н.), достатній рівень троє (Тимофій К., Анастасія Ш., Олександр Я.), середній рівень – четверо (Олексій П., Михайло Т., Артем Є., Марія Ш.) та низький рівень має двоє дітей (Владислав М., та Марко Ф.).

Ліна Н. уважно слухала завдання, правильно розклала картки, у відповідях не відходила від основної теми та дотримувалася логіки розповіді. Добре запам’ятала казку та могла переказати всі її компоненти, правильно називала головних героїв та виражала позитивне емоційне ставлення до твору. У процесі переказу використовувала прості та складні речення.

Тимофій К., Анастасія Ш., Олександр Я. правильно розклали картинки та визначили тему казки. При переказі Олександр Я. робив паузи та звертався до картинок, аби зорієнтуватися. Анастасія Ш. та Олександр Я. не розмежовували початок та середину прослуханої казки, переказували її правильно, намагалися використовувати складні речення, описи та засоби виразності. Тимофій К. не міг зробити повноцінних висновків з казок, запам’ятовував та переказував їх вправно.

Олексій П., Михайло Т., Артем Є., Марія Ш. загалом правильно розклали картинки, проте при розповіді деякі з них плутали. Казку слухали уважно, зміст запам’ятали непогано, проте розповідали стисло, переважно простими реченнями. Артем Є. після додаткових запитань почав розповідати більш розгорнуто. Переказ був майже позбавлений необхідних засобів виразності, діти демонстрували зацікавленість, проте й певну скованість.

Двоє дітей, а саме Владислав М., та Марко Ф., продемонстрували низькі результати. Марко Ф. відмовлявся виконувати завдання першого етапу, а на другому етапі почав уважно слухати казку лише з середини розповіді. Владиславу М. важко було зрозуміти перше завдання, картки він розклав навмання, розповідав невпевнено, уривчасто. Слухаючи казку, він був неуважний, моментами заважав іншим. Структурні компоненти не сприймав, переказував плутаючи їх.

Результати проведеного нами обстеження наведені в таблиці 2.2.

Таблиця 2.2

**Показники розвитку зв’язного мовлення старших дошкільників на констатувальному етапі експерименту**

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Групи | Рівні (осіб / %) | | | | | | | |
| Високий | | Достатній | | Середній | | Низький | |
| осіб | % | осіб | % | осіб | % | Осіб | % |
| Експериментальна | 1 | 10,0% | 3 | 30,0% | 2 | 40,0% | 4 | 20,0% |
| Контрольна | 2 | 20,0% | 3 | 30,0% | 3 | 30,0% | 2 | 20,0% |

Відповідно до логіки наукових досліджень, отримані дані проведеного обстеження ми перевели у відсотки. Високий рівень розвитку зв’язного мовлення спостерігається в 10% експериментальної групи, що складає 1 дитину, і у 20% контрольної групи, що складає 2-є дітей. Достатній рівень у 30% експериментальної та 30% контрольної групи. Середній рівень виявили у 40% експериментальної і 30% контрольної групи дітей. До низького рівня розвитку було віднесено 20% дітей експериментальної групи та 20% дітей контрольної групи.

Рівні сформованості розвитку зв’язного мовлення в експериментальній та контрольній групах на констатувальному етапі експерименту представлені на Рисунку 2.1. та Рисунку 2.2.

Рисунок 2.1. **Рівні розвитку зв’язного мовлення в експериментальній групі на констатувальному етапі експерименту**

Рисунок 2.2. **Рівні розвитку зв’язного мовлення в контрольній групі на констатувальному етапі експерименту**

Отже, за даними констатувального експерименту ми визначили, що в експериментальній групі рівень розвитку зв’язного мовлення трохи нижчий від середнього. Для його підвищення на формувальному етапі експерименту нами було запропоновано методики розвитку зв’язного мовлення на основі потенціалу різноманітного використання такого засобу, як казка.

**2.2. Методика розвитку зв’язного мовлення старших дошкільників багаторівневим використанням засобу казки**

Зважаючи на дані, що ми отримали під час констатувального етапу експерименту, та той теоретичний матеріал, що використовувався в першій частині, нами було розроблено систему формувального етапу експерименту. Ми припустили, що якісний розвиток зв’язного мовлення старших дошкільників у багатьох аспектах залежить від активного та різноманітного використання казки як засобу інтелектуального, морального та власне мовленнєвого розвитку.

Відповідно до цього, метою другого етапу експерименту стало формування та розвиток у старших дошкільників здатності чітко та виразно передавати зміст знайомих казок у монологічній та діалогічній формах, проникати в сутність почутої інформації, осмислювати та запам’ятовувати її, логічно правильно та широко відтворювати матеріал, самостійно формувати та висловлювати власну думку, а також реалізувати набуті знання і враження у творчій діяльності та іграх.

Процес формувальної частини експерименту складався з чотирьох почергових етапів, кожен з яких передбачав поступове і поступальне підвищення та урізноманітнення мовленнєвої діяльності дітей.

На першому етапі ми ставили такі завдання: ознайомити дітей з казками («Зимівля звірів», «Кривенька Качечка», «Цап та Баран», «Троє Поросят». Додаток В, Д, Е, Є), продемонструвати їм зразок аналізу казки (персонажів, подій, повчального змісту, структурних компонентів). Як результат – колективний аналіз казки.

Для вирішення цих завдань дітям було розказано казки з використанням засобів виразності (поза, міміка, жести, інтонація, темп мовлення, паузи тощо). Проведено відповідні бесіди за змістом казок, обговорення персонажів, подій в творах, особисте ставлення дітей до цих компонентів казки. Нагадано структуру казки (зачин, основна частина, кінцівку); практикували дітей у визначенні цих структурних елементів, по мірі необхідності використовували допоміжні питання та ілюстрації.

Завдання другого етапу – розвивати в дітей здатність розповідати казки зі свого досвіду, використовувати засоби увиразнення для передачі характеру персонажів та опису подій, робити самостійні висновки; практикуватися у розгорнутих відповідях на запитання та у підтримці діалогу за тематикою та структурою твору.

Означений етап передбачав самостійну емоційну розповідь дитини визначеної казки або її фрагменту. Одразу після цієї розповіді дитина робила підсумок про повчальний зміст цього твору та відповідала на наші запитання за змістом та структурою казки.

Другий етап передбачав розподіл вихованців на дві умовні підгрупи по п’ять осіб: кожній з підгруп відводилося по дві вже відомі казки, для переказу яких використовувалися три форми роботи. Відповідно до першої форми роботи діти один за одним розповідали по окремому структурному елементу казки, продовжуючи виступ своїх однолітків; друга форма роботи являла собою самостійне розповідання цілої казки; третя форма роботи це колективне відтворення змісту казки в ролях.

Дітям було подано установку розповідати чітко, виразно, звертаючись до конкретних людей, намагатися уважно слухати розповіді своїх однолітків.

У ході проведення другого етапу, за потреби дітям ставилися допоміжні запитання та надавалися опорні ілюстрації за змістом казок.

Завдання третього етапу: створення самими дітьми казок у педагогічному супроводі дорослих та подальша розповідь цих казок самостійно.

Вирішення цього завдання починається з вибору теми казки і її сюжету.

Сюжет було обрано так, аби він був цікавим, актуальним для дітей, враховував їх рівень мовленнєвого розвитку, а також індивідуальний життєвий досвід.

Обов’язковою вимогою до вибору сюжету стало наступне: він мав служити активізації уяви, торкатися морально-етичних почуттів, поглиблювати інтерес до мовної діяльності.

Після появи інтересу до сюжету здійснювалася його конкретизації. Так, наприклад, під час придумування казки «Кожен має щось робити», з дітьми планувався розвиток сюжету, зовнішній вигляд персонажів, їх жести, хода, міміка, голоси, опис подій, ситуацій, вчинки та розмови героїв, повчальний зміст казки. Особливої уваги заслуговувало стимулювання дітей до використання прикметників та дієслів. Казки, що придумували діти, записувались дорослим на альбомних аркушах для довгострокового зберігання.

Завдання четвертого етапу – малювання ілюстрацій до власних казок.

Для реалізації цієї мети дітям було надано книжки казок з малюнками і проведено бесіди «Чи подобаються вам малюнки у книжках? Малюнки з яких казок вам подобаються найбільше? Щоб ви хотіли б бачити на малюнках?». Далі дітям було запропоновано зробити малюнки і до власних казок, аби зробити їх більш виразними. Малюнок створювався як обкладинка або як зображення окремого важливого моменту з казки.

Так, на першому етапі Ліна Н., Марія Ш., Тимофій К., Артем Є., Анастасія Ш., Олексій П., Олександр Я. уважно та зацікавлено слухали казки. Вони вільно назвали героїв з почутих казок, описували їх образи. Активно брали участь у обговоренні змісту казок, образів персонажів, подій, місцевості та структури казки. Інколи вони робили помилки, проте з нашою допомогою відповідали на поставлені запитання, ділилися враженнями та виражали своє ставлення до персонажів та подій.

Троє дітей, а саме Михайло Т., Владислав М., Марко Ф., проявляли активність вибірково. Аби їх активізувати, доводилось звертатися до них безпосередньо. У процесі роботи в означених вихованців виникали труднощі у відповіді на конкретні запитання, проте вони охоче ділилися враженнями, хоч інколи і додавали до них те, чого у тексті не було. Вони могли охарактеризувати лише декількох головних персонажів, при цьому упускаючи важливі внутрішні якості цих героїв. Здебільшого вони не могли співвіднести події зі структурним компонентом казки.

На другому етапі ми поділили дітей на дві приблизно рівні за здібностями підгрупи. До складу першої увійшли: Марко Ф., Михайло Т., Ліна Н., Михайло Ш., Тимофій К.; до складу другої – Артем Є., Анастасія Ш., Владислав М., Олексій П., Олександр Я.

Першій групі пропонувалося розповісти раніше спільно з дорослими опрацьовані казки «Зимівля звірів» і «Кривенька Качечка», другій «Цап та Баран», і «Троє Поросят». Кожна дитина починала та закінчувала розповідь за командою та інструкцією педагога.

Колективний переказ відбувався двічі. При першій спробі дітям була надана допомога, чіткі організаційні вказівки та пояснення. Проте, розповідаючи другу казку, усі діти увійшли у процес та проявляли активність. Михайло Т., Владислав М., Марко Ф. подекуди не могли впоратися з завданням, проте процес їх зацікавив і вони поступово стали уважніше слухати інших дітей. На другому колі переказу вони проявляли підвищену активність.

При самостійній розповіді казок в дітей не виникало значних труднощів: вони вільно розповідали казки та відповідали на запитання, робили підсумки стосовно повчального змісту. Тому ми починали підштовхувати дітей до ширших описів. Особливу увагу ми звертали на використання дієслів та прикметників. Для цього ми ставили дітям питання «Яка була лисичка? Якого кольору, розміру, а очі в неї які? Що саме вона робила?» тощо.

Третій етап було розпочато зі вступної розповіді про те, що кожен з нас може написати казку. Це цікава, приємна та корисна справа. Для зразка дітям було запропоновано прослухати нашу авторську казку. Діти зацікавились цією справою та погодились спробувати зробити так само. Працюючи в індивідуальному порядку, було дібрано провідну тему майбутнього твору, визначено героїв та події, що мають відбуватися на різних етапах казки.

Діти творчо підійшли до процесу, активно пропонували варіанти провідної теми, персонажів, подій, місцевості. Труднощі виникали в процесі збереження єдності сюжету, створення розширеного опису. Цікаво, що Марко Ф., Михайло Т., Анастасія Ш., часто пропонували ідеї, запозичені з інших казок та особливо мультфільмів, проте і серед їх ідей були індивідуальні та безпосередні. В той же час Марко Ф. засвідчив швидку стомлюваність від процесу, Михайло Т., неякісно запам`ятовував свої власні попередні ідеї, тому йому було складніше осягнути твір в цілому та розповісти його. Майже всі діти потребували додаткової стимуляції та підказок у поширенні використання прикметників та дієслів. У процесі виконання завдання високі результати в цьому компоненті продемонстрували Ліна Н. та Олександр Я.

Розповідаючи свої казки, діти щиро раділи, що навіть частково заважало організувати їх на повноцінний переказ, проте експериментатор надав їм певний час щоб зосередитися. Це виявилося доречним і незабаром діти налаштувалися на роботу, після чого почали розповідати свої казки одноліткам та педагогам. Олексій П. та Анастасія Ш. засвідчили деяку сором`язливість порівняно з іншими дітьми, однак підбадьорення вихователя стимулювали їх. Усі діти врешті подолали цей етап експерименту.

Четвертий етап розпочався з бесіди «Про малюнки в казках», з’ясували, що всі діти полюбляють, коли в казках є малюнки, пригадали книжки, малюнки з яких сподобались і запам’ятались дітям. Далі було запропоновано разом намалювати малюнки до своїх казок. Усі діти з ентузіазмом взялися до цієї справи. Вихованцям було надано пояснення, що можна намалювати обкладинку або окрему сцену з історії. Владислав М. висловився стосовно того, що він зовсім не знає що йому малювати, його казка називалася «Школа у зоопарку», тому ми ще раз нагадали йому як виглядають звірі та запропонували намалювати їх біля школи. Артем Є. спочатку відмовився виконувати це завдання, проте він зацікавився малюнком, який малювали власне педагоги і через деякий час також долучився до цього процесу.

Після завершення четвертого етапу в дітей вже був сам текст казки, малюнки до нього та знання і навички індивідуальних та колективних виступів за темою творів. На основі цього їм було запропоновано самостійно розповісти казки своїм родичам та друзям. Пізніше була проведена бесіду про враження, які викликав у дітей експеримент. Усі діти виявляли позитивні емоції в роботі з казкою.

Отже формувальний етап експерименту із використання казки як багатофункціонального засобу розвитку зв’язного мовлення, було проведено з дотриманням логіки наукового дослідження: поетапно, цілеспрямовано, з дотриманням внутрішньої логіки кожного з етапів та в зв’язку всіх його частин.

**2.3. Аналіз дослідницько-експериментальної роботи**

Третім етапом експериментально-дослідницької роботи був контрольний етап, мета якого – встановлення рівня сформованості зв’язного мовлення старших дошкільників після формувального етапу експерименту за діагностичними матеріалами констатуючого експерименту.

Можна стверджувати, що в експериментальній групі відбулися позитивні зрушення. Зокрема, на констатувальному етапі в експериментальній групі було виявлено одну дитину із високим рівнем (10%), а на контрольному етапі цього рівня досягли вже три дитини (30%). На констатувальному етапі у експериментальній групі три дитини (30,0%) із достатнім рівнем розвитку зв’язного мовлення, на контрольному етапі експерименту достатнього рівня у експериментальній групі досягли чотири дитини (40,0%). Показники середнього рівня змінилися з чотирьох дітей (40%) до двох (20%). Кількість дітей з низьким рівнем зменшилися з двох дітей (20%) до однієї (10%).

Отримані дані контрольного етапу експерименту для порівняння попереднього і набутого рівнів розвитку зв’язного мовлення старших дошкільників наведено в таблиці 2.3.

Таблиця 2.3

**Показники рівнів розвитку зв’язного мовлення старших дошкільників на контрольному етапі експерименту в експериментальній та контрольній групах**

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Групи | Рівні (осіб / %) | | | | | | | |
| Високий | | Достатній | | Середній | | Низький | |
| осіб | % | Осіб | % | осіб | % | осіб | % |
| Експериментальна | 2 | 30,0% | 4 | 40,0 % | 2 | 20,0% | 2 | 10,0% |
| Контрольна | 2 | 20,0% | 3 | 30,0% | 3 | 30,0% | 2 | 20,0% |

Рівні розвитку зв’язного мовлення в експериментальній та контрольній групах на контрольному етапі експерименту представлені на рисунку 2.3. та рисунку 2.4.

Рисунок 2.3. **Рівні розвитку зв’язного мовлення в експериментальній групі на контрольному етапі експерименту**

Рисунок 2.4. **Рівні розвитку зв’язного мовлення в контрольній групі на контрольному етапі експерименту**

Порівнюючи рівень розвитку зв’язного мовлення в обох групах, можна зазначити, що старші дошкільники експериментальної групи, з якими проводилась організована робота з активного та різноманітного використання казки, мають вищі показники рівня розвитку зв’язного мовлення, ніж вихованці старшого дошкільного віку контрольної групи, з якими не проводилася цілеспрямована формувальна робота з цього напрямку.

На основі цих даних ми можемо зробити порівняльний аналіз отриманих результатів, які наведено в таблиці 2.4 та Рисунку 2.5.

Таблиця 2.4

**Порівняльний аналіз отриманих даних у експериментальній та контрольній групах констатувального та контрольного етапів експерименту**

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Етапи експерименту | Групи | Рівні розвитку (осіб / %) | | | | | | | |
| Високий | | Достатній | | Середній | | Низький | |
| осіб | % | осіб | % | осіб | % | осіб | % |
| Констатувальний | ЕГ | 1 | 10,0% | 3 | 30,0% | 2 | 40,0% | 4 | 20,0% |
| КГ | 2 | 20,0% | 3 | 30,0% | 3 | 30,0% | 2 | 20,0% |
| Контрольний | ЕГ | 2 | 30,0% | 4 | 40,0% | 2 | 20,0% | 2 | 10,0% |
| КГ | 2 | 20,0% | 3 | 30,0% | 3 | 30,0% | 2 | 20,0% |

Рисунок 2.5. **Порівняльний аналіз отриманих даних у експериментальній та контрольній групах на констатувальному та контрольному етапах експерименту**

Отже, аналіз отриманих кількісних та якісних показників дослідження засвідчив, що за допомогою використання у навчально-виховному процесі систему роботи щодо розвитку зв’язного мовлення засобом казки, вихователь має широкі виховні, розвивальні та пізнавальні можливості.

Під час реалізації запропонованої нами системи у дітей розширюється уявлення про казки, їх структуру, літературних героїв, повчальний зміст, спектр засобів, за допомогою яких можна передавати емоції, почуття, настрої та характер, вдосконалюються навички зв’язного мовлення в індивідуальних та колективних формах мовної активності. Дитина старшого дошкільного віку вчиться виявляти жвавий інтерес до літератури, в неї розвивається здатність обмірковувати, запам’ятовувати та якісно відтворювати інформацію, виражати її мовними засобами, засвідчувати своє ставлення до змісту інформації, а також творчо реалізувати себе в цілеспрямованому фантазуванні та художній праці.

Отже, розроблена нами система роботи з розвитку зв’язного мовлення засобом казки формує у дитини інтерес до вивчення літературних творів, сприяє творчій роботі з ними, розширює уявлення про структуру казки та послідовність викладу думок, розвиває увагу, пам’ять, мислення, діалогічне та монологічне мовлення, дає можливість виразити себе та має терапевтичний потенціал.

**Висновки до розділу 2**

У результаті проведеного дослідження, ми визначили та науково обґрунтували шляхи розвитку зв’язного мовлення у старших дошкільників засобом казки.

Констатувальний експеримент дозволив виявити наявний рівень зв’язного мовлення: недостатня мотивація у роботі з художньою літературою та у мовній діяльності, проблеми у запам’ятовуванні, логіці викладу матеріалу, бідність описів, недостатній рівень монологічної та діалогічної практики. Встановлено, що наявна група дітей знаходиться здебільшого на середньому та низькому рівні розвитку зв’язного мовлення і лише десять відсотків дошкільників показали високий рівень. Результати константувального експерименту затвердили необхідність проведення додаткової системи роботи спрямованої на розвиток зв’язного мовлення.

На формувальному етапі експериментального дослідження нами була проведена система роботи по ознайомленню дітей з казкою, її структурою, повчальним та художнім змістом. Проведені різноманітні форми відтворення казок, творча діяльність у написанні дітьми власних казок під нашим педагогічним супроводом з їх подальшим переказом, та поєднання цього процесу із художню діяльність. Ми передбачили, що така багаторівнева робота зможе поступово долучити до процесу усіх дітей, та сприятиме зазначеному розвитку за допомогою поступового підвищення творчої та цілеспрямованої мовленнєвої активності дітей.

Результатом другому етапу стало те, що засвоївши різні види роботи з казкою, діти стали більше нею цікавитись, уважніше ставитись до виразу своїх думок та використовувати набуті знання під час навчальної та побутової активності. Вони актуалізували та вдосконалили навички аналізу та синтезу інформації.

На основі проведених досліджень можемо зробити висновок, що в результаті систематичної, цілеспрямованої роботи з використанням казки, у старших дошкільників зростає якість зв’язного мовлення, розвиваються психічні процеси, вдосконалюється вміння виконувати логічні операції та виховується морально-етична сторона особистості. Використання засобу казки має потенціал у розширенні усвідомленості різних галузей життя та несе в собі терапевтичну цінність, що дозволяє завдяки їй робити людину більш впевненою, виразною та активною як у комунікації з навколишнім світом так і у внутрішньому монолозі.

Отже, як демонструють результати експериментальної роботи, казка являє собою багатофункціональний інструмент, завдяки якому можна вирішити проблеми на педагогічному, психологічному та особисто-ціннісному рівнях. Специфіка сприйняття світу старшого дошкільного віку, робить казку тим засобом, який може зацікавити та вплинути на дитину не руйнуючи світ дитинства надмірною навчальною діяльністю, а доповнити його цікавими та мудрими багатствами актуальної мовленнєво-творчої діяльності.

**ВИСНОВКИ**

У нашій експериментально-дослідницькій роботі здійснено теоретичне узагальнення і практичне вирішення проблеми розвитку зв’язного мовлення у старших дошкільників засобом казки. Зокрема:

1. Проаналізовано наукову літературу з окресленої теми, розкрито стан проблеми розвитку зв’язного мовлення старших дошкільників засобом казки.

У своїй роботі ми використали досвід класичних вітчизняних та зарубіжних педагогів, які стоять на позиції згідно якої розвиток зв’язного мовлення вважається однією з найголовніших цілей навчання дошкільників рідній мові. Зв’язне мовлення розглядається як засіб спілкування, самовираження та пізнання навколишньої дійсності. Такі видатні педагоги як С. Ф. Русова, О. О. Леонтьєв, А. М. Богуш, К. Д. Ушинський, Л. С. Виготський, М. І. Жинкін, І. О. Зимня, бачили у казках, ресурси для розвитку у вихованців можливості зв’язно, логічно, граматично вірно та самостійно висловлюватись та доносити свої міркування до інших.

З іншого боку вивчення поглядів представників психологічного підходу дозволяє зробити висновок, що для гармонійного розвитку зв’язного мовлення, комунікації з оточуючими та власним внутрішнім світом, потрібно приймати складну людську природу, що передбачає роботу над внутрішньо-особистісними недосконалостями та суперечностями людської природи. Цей принцип знаходить відображення у педагогіці особливо сильно з використанням засобу казки, адже казки несуть у собі правило життя: подолання перешкод та життєвих труднощів неминуче, але якщо людина приймає життєві виклики та бореться з незгодами то вона може вийти переможцем. З такої точки зору витікають специфічні методи роботи з казкою, які акцентують увагу зовсім на іншому боці ускладнень розвитку зв’язного мовлення.

Нестандартним та маловивченим у дошкільній педагогіці є погляди філософів освіти. Опрацювавши відповідну літературу Ліпмана. М., Юліної Н.С. та Шарпа Є. М. ми можемо стверджувати, що філософсько-педагогічний підхід має як низку спільних так і низку відмінних рис з нормами БКДО. Спільним є демократизація освітнього процесу, та поєднання інформації з різних наукових сфер на одному занятті, як це відбувається на інтегрованих заняттях. Однак підхід до мовленнєвого розвитку відрізняється у своїй основі. Ключем до розвитку мовлення вбачається у розвитку розсудливості, створенні непідробного інтересу до тем спілкування через їх розуміння, та використання стимулів до активного мовлення шляхом методу спільноти дослідників.

2. Визначено місце казки у мовному розвитку дитини та характер її впливу на розвиток зв`язного мовлення дітей старшого дошкільного віку. Кожен віковий етап має свою специфіку, що проявляється вже в перші 10–15 днів. В цей час основним новоутворенням є виникнення індивідуального психічного життя, що без активної участі дорослого неможливо. Казка вже на цьому етапі є інструментом передачі дитині досвіду чистого, живого, виразного мовлення батьків, що також створює психологічний комфорт для немовляти.

У старшому дошкільному віці поступово відбувається перехід від переважно діалогічної форми спілкування до розгорнутих висловлювань, які часто мають форму монологу, за допомогою якого дитина висловлює свої почуття, думки, коментує дії, фіксує певні знання. Мовлення нагадує коротке оповідання, в якому відображені враження та переживання дитини. Це говорить про необхідність розширення спектру роботи з художніми творами. Старші дошкільники переймають не лише еталонні зразки мови, але і занурюються в суть казкових перипетій. У цей час, з розвитком словесно-логічного мислення набувають актуальності методи розвитку мовлення засобом казки через розширення зони інтересів, усвідомленості сприйняття та через творчо‑терапевтичну роботу з казкою. Старший дошкільник  усвідомлює мовлення як об’єктивну реальність, приділяє увагу його фонетичному, лексичному та граматичному аспектам.

3. Нами означено галузі ефективність та специфіку різних підходів до використання казки в цілях розвитку зв’язного мовлення старших дошкільників, а саме педагогічних, психологічних і філософсько-освітніх груп методів та форм роботи з казкою, специфіка яких вже зазначена вище.

4. Ми експериментально підтвердили ефективність впливу казки на якість розвиту зв’язного мовлення.

Нами охарактеризовано рівні розвитку зв’язного мовлення дітей старшого дошкільного віку(високий, достатній, середній і низький). Група, в якої виявилися більш низькі показники, була взята за експериментальну. У роботі з цією групою реалізовувалися запропоновані нами методи роботи з казкою.

Так було визначено дієвість використання засобу казки для розвитку зв’язного мовлення старших дошкільників. Після системної роботи проводилось повторне, контрольне діагностування рівнів розвитку зв’язного мовлення, яке показало, що відповідний рівень розвитку дітей підвищився після застосування запропонованих нами шляхів, зокрема, на початку дослідження було виявлено одну дитину із високим рівнем (10%), а на контрольному етапі цього рівня досягли вже три дитини (30%). На констатувальному етапі у експериментальній групі три дитини (30,0%) із достатнім рівнем розвитку зв’язного мовлення, на контрольному етапі експерименту достатнього рівня у експериментальній групі чотири дитини (40,0%). Показники середнього рівня змінилися з чотирьох дітей (40%) до двох (20%). Кількість дітей з низьким рівнем знизилася з двох дітей (20%) до однієї (10%).

Аналіз отриманих результатів демонструє, що розвиток зв’язного мовлення дітей старшого дошкільного віку має пряму залежність від систематичного та різноманітного використання казки за педагогічним, психологічним та філософсько-освітнім напрямками. Дитині потрібно надавати зразки яскравого, змістовного та виразного мовлення рідною мовою у актуальній до віку формі, і казка відповідає цим вимогам та є гармонійною складовою дитинства людини.

Отже, одним із найважливіших, ефективних і перевірених засобів розвитку зв’язного мовлення у дітей старшого дошкільного віку є казка. Адже саме казка найкращим чином активізує дитячу уяву і творче мислення, служить зразком літературної мови й засобом розвитку зв’язного мовлення, джерелом образів і сюжетів. Прослуховування казок дозволяє розширити, збагатити словниковий запас, закласти міцний фундамент зв’язного мовлення.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Базикова О. А. Развитие речи-рассуждения у детей дошкольного возраста. навч. посіб. Москва, 2013. 55 с.

2. Бараг Л. Г. Східні казки, їх взаємозв’язки та національні особливості: навч. посіб. Уфа: видавництво Башкирського державного університету, 1969. 290 с.

3. Бєлєнька Г. Екологічна казка у житті сучасної дитини. Вихователь-методист дошкільного закладу. 2012. № 2. С. 17-24.

4. Бишовець Т. І. Мовленнєві витинанки: вигадуємо казку. Вихователь-методист дошкільного закладу. 2013. № 8. С. 20-23.

5. Богуш А. М. Базовий компонент дошкільної освіти України. Київ, 2012. 26 с.

6. Богуш А. М. Дошкільна лінгводидактика: навч. посіб. Запоріжжя: Просвіта, 2008. 230 с.

7. Богуш А. М. Мовленнєвий розвиток дітей від народження до семи років: Монографія. Київ: Вид. дім «Слово», 2004. 376 с.

8. Богуш А. М. Педагогічні виміри Василя Сухомлинського в сучасному освітньому просторі. Монографія. Видання 2-е, допрацьоване, доповнене. Кам’янець-Подільський: ТОВ «Друкарня «Рута», 2018. 392 с.

9. Борисенко О. М. Використання казки як засобу розвитку пізнавальної активності дітей дошкільного віку: методичний посібник. Полтава: Карлівська РДА, 2016. 79 с.

10. Бур’яновсяка Т. Розвиваємо зв’язне мовлення малюків. Вихователь-методист дошкільного закладу. 2010. № 3. С. 24-29.

11. Великий тлумачний словник сучасної української мови / за заг. ред. В.Т. Бусел. Київ: Ірпінь: ВТФ «Перун», 2009. 1736 с.

12. Веракса О. Про користь чарівної казки: психоаналітичний підхід. Вихователь-методист дошкільного закладу. 2010. № 10. С. 63-68.

13. Впевнений старт: Програма розвитку дітей старшого дошкільного віку. Тернопіль: Мандрівець, 2013. 104 с.

14. Гавриш Н. В. Розвиток зв’язного мовлення дошкільнят: навч. посіб. Київ: Видавничий дім «Шкільний світ», 2006. 92 с.

15. Грама Н.Г. Сенсорний розвиток дітей раннього віку: теорія і практика. Монографія. Одеса, 2018. 239 с.

16. Гризик Т. И. Развитие речи детей шести – семи лет: методичний посібник. Москва: Просвещение, 2007. 224 с.

17. Джемула Г. Про деякі вправи з розвитку зв’язного мовлення. Вихователь-методист дошкільного закладу. 2010. № 3. С. 33-34.

18. Дуткевич Т. В. Дитяча психологія: навч. посіб. Київ: Центр учбової літератури, 2012. 423 с.

19. Єгорушкіна К. Творимо терапевтичну казку крок за кроком. Вихователь-методист дошкільного закладу. 2012. № 2. С. 14-15.

20. Жайворонок В. В. Знаки української етнокультури: Словник-довідник. Київ: Довіра, 2006. 267 с.

21. Жукова Н. С., Мастюкова Є. М., Филичева Т. Б. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников: учебн. пособие. Екатеринбург: ЛИТУР, 2004. 320 с.

22. Зданевич Л. Крутій К. Сторітеллінг: мистецтво розповідання, або як зацікавити й мотивувати дітей. Дошкільне виховання. 2017. № 7. С. 2-5.

23. Зинкевич-Евстигнеева Т. Д. Основы сказкотерапии. Москва: СПБ «Речь», 2010. 176 с.

24. Зинкевич-Евстигнеева Т. Д. Практикум по сказкотерапии. Санкт-Петербург : СПБ «Речь», 2000. 315 с.

25. Ильичев Л. Ф., Федосеєв П. Н., Ковальов С. М., Панов В. Г. Философский энциклопедический словарь. Москва: Советская энциклопедия, 1983. 840 с.

26. Інтерв’ю з Метью Ліпманом у Сіднеї. Частина 1 : The IAPC program. URL: <http://www.buf.no/en/read/txt/?page=sn-lip>.

27. Карпенко Л. А. Краткий психологический словарь. Москва: Политиздат, 1985. 431 с.

28. Киселёва М. В. Арт-терапия в роботе с детьми. Санкт-Петербург: СПБ «Речь», 2006. 160 с.

29. Котій Н. І. Розвиток українського мовлення дошкільників засобами народознавства. Вихователь-методист дошкільного закладу. 2010. № 12. С. 35-47.

30. Лебедев Ю. А. Сказка как источник творчества детей. Москва: «Просвещение», 2001. 235 с.

31. Леонтьев А. Н. Язык, речь, речевая деятельность: учебн.-метод. пособие. Москва, 1969. 214 с.

32. Лещенко О. М. Методика навчання рідної мови і грамоти. Київ: Вища школа, 2008. С. 301-302.

33. Липман М. Философия для дітей: учебн. прогр. / под общей научн. ред. Н. С. Юлиной. Москва, 1996. 241 с.

34. Лозинська Є. Ф. Українське народознавство дітям дошкільного віку: Метод. посібник для дошкільних закладів. Львів : Оріяна-Нова, 2008. 208 с.

35. Машовець М., Курнаухова А. Вплив казки на формування особистості дитини: моральний аспект. Вихователь-методист дошкільного закладу. 2012. № 7 С. 20-24.

36. Мелетинский Е. М. Миф и сказка. Фольклор и этнография: избранные статьи. Москва. 1970. 296 с.

37. Міщук В. Терапевтична казка, як новітній об’єкт видавничого втілення. Наукові записки. Серія «Поліграфія і видавнича справа» / за заг. ред. Д. І. Ступченко. Львів: Українська академія друкарства, 2007. 248 с.

38. Національна доктрина розвитку освіти в Україні в XXI столітті. Київ, 2002.

39. Партико Т. Б. Загальна психологія: підручн. для студ. вищ. навч. закл. Київ: Видавничий Дім «Ін Юре», 2008. 416 с.

40. Пасічник А., Бєлова В. Казка як засіб розвитку словесної творчості. Дошкільне виховання. 2009. № 10. С. 11-12.

41. Попова І. Н. Діагностика розвитку образного мовлення старших дошкільників. Вихователь-методист дошкільного закладу. 2013. № 3. С. 22‑28.

42. Про дошкільну освіту: Закон України від 11.07.2001 р. № 2704-VIII. Дата оновлення: 16.07.19. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2628-14>.

43. Пропп В. Я. Исторические корни волшебной сказки: учебн.-метод. пособие. Москва: Изд-во Ленинградского гос. ун-та, 1969. 480 с.

44. Пропп В. Я. Структурное и историческое изучение волшебной сказки. Трансформация волшебных сказок. Москва, 1998. 296 с.

45. Розенгарт-Пупко Г. Л. Формирование речи у детей раннего возраста: учебн. пособие. Москва: Изд-во Академии педагогических наук, 1963. 96 с.

46. Садова І. Казкотерапія – сучасний метод роботи з дітьми, які мають особливі потреби. Актуальні питання гуманітарних наук. Дрогобич. 2015. № 11. С. 293-298.

47. Самошкіна Л.М., Яковенко В.С. Казка в роботі з дитячими психологічними проблемами: навчальний посібник. Дніпро: РВВ ДНУ, 2002. 48 с.

48.Сарапулова Є. Складання розповідей у дитсадку і в школі. Дошкільне виховання. 2011. № 10. С. 22-24.

49. Українське дошкілля: Програма розвитку дитини дошкільного віку. Тернопіль: Мандрівець. 2013. 264 с.

50. Фесюкова Л. Б. Воспитание сказкой: Для работы с детьми дошкольного возраста. Москва: ООО «Издательство ACT», 2000. 464 с.

51. Чуковський К. И. От двух до пяти. Москва: Либерия-Бибинформ, 2003. 202 с.

52. Яковленко О. Розвиваємо мовлення з колиски. Дошкільне виховання. 2017. № 2. С. 2-4.

53. Яничев П. І. Психологічна інтерпретація деяких функцій чарівної казки. Журнал практичного психолога. 1998. № 5. С. 18-21.

**ДОДАТКИ**

**Додаток А**

**Додаток Б**

**«Дванадцять місяців»**

Чи знаєш ти, скільки місяців у році?

Дванадцять.

А як їх звати?

Січень, лютий, березень, квітень, травень, червень, липень, серпень, вересень, жовтень, листопад, грудень.

Тільки закінчиться один місяць, відразу ж починається інший. І жодного разу ще не бувало так, щоб лютий прийшов раніше, ніж піде січень, травень обігнав би квітень. Місяці йдуть один за іншим і ніколи не зустрічаються.

Але люди розповідають, ніби в гірській країні Богемії була дівчинка, яка бачила всі дванадцять місяців. Як же це сталося? А ось як.

В одній маленькій селі жила зла і скупа жінка з донькою та падчеркою. Доньку вона любила, а пасербиця нічим їй не могла догодити. Що не зробить падчерка – все не так, як не повернеться – усе не в ту сторону.

Донька по цілим дням на перині валялася та пряники їла, а пасербиці з ранку до ночі і присісти ніколи було: то води натаскай, то хмизу з лісу привези, то білизну на річці випери, то грядки в городі виполи.

Знала вона і зимовий холод, і літню спеку, і весняний вітер, і осінній дощ. Тому-то, може, і їй довелося одного разу побачити всі дванадцять місяців разом. Була зима. Йшов січень місяць. Снігу намело стільки, що від дверей його доводилося розкопувати лопатами, а в лісі на горі дерева стояли по пояс у заметах і навіть гойдатися не могли, коли налітав вітер.

Люди сиділи в будинках і топили печі.

У таку то пору, під вечір, зла мачуха прочинила двері, подивилася, як мете завірюха, а потім повернулася до теплої печі і сказала пасербиці:

— Сходила б ти в ліс та набрала там пролісків. Завтра сестриця твоя іменинниця. Подивилася на мачуху дівчинка: жартує вона чи справді посилає її в ліс? Страшно тепер в лісі! Та й які серед зими проліски! Раніше березня місяця вони і не з'являться на світ, скільки їх не шукай. Тільки пропадеш у лісі, ув’язнешь в заметах. А сестра каже їй:

— Якщо й пропадеш, так плакати про тебе ніхто не стане! Іди та без квітів не повертайся. Ось тобі кошик. Заплакала дівчинка, закуталась в рваний хустку і вийшла з дверей.

Вітер снігом їй очі порошить, хустку з неї рве. Йде вона, ледве ноги із заметів витягає. Все темніше стає колом. Небо чорне, ні однією зірочкою на землю не дивиться, а земля трохи світліші. Це від снігу. Ось і ліс. Тут вже зовсім темно — рук своїх не розгледиш. Села дівчинка на повалене дерево і сидить. Все одно, думає, де замерзати. І раптом далеко між дерев блиснув вогник — ніби зірка серед гілок заплуталася.

Піднялася дівчинка і пішла на цей вогник. Тоне в заметах, перелазить через бурелом. «Тільки б, — думає, — вогник не згас!» А він не гасне, він все яскравіше горить. Вже й теплим запахло димком, і чутно стало, як потріскує у вогні хмиз. Дівчинка додала кроці і вийшла на галявину. Та так і завмерла.

Світло на галявині, точно від сонця. Посеред галявини велике багаття горить, мало не до самого неба дістає. А навколо багаття сидять люди — хто ближче до вогню, хтось подалі. Сидять і стиха розмовляють. Дивиться на них дівчинка й думає: хто ж вони такі? На мисливців ніби не схожі, на дроворубів ще менше: он вони які ошатні — хто в сріблі, хто в золоті, хто в зеленому оксамиті. Стала вона вважати, нарахувала дванадцять: троє старих, троє літніх, троє молодих, а останні троє — зовсім ще хлопчики. Молоді біля самого вогню сидять, а люди похилого віку — віддалік.

І раптом обернувся один старий — самий високий, бородатий, броватий — і подивився в ту сторону, де стояла дівчинка. Злякалася вона, хотіла втекти, та пізно. Запитує її старий голосно:

— Ти звідки прийшла, чого тобі тут треба? Дівчинка показала йому свою порожню кошик і каже:

— Мені потрібно набрати в цю кошик пролісків. Засміявся старий:

— Це в січні-то пролісків? Он чого вигадала!

— Не я вигадала, — відповідає дівчинка, — а прислала мене сюди за пролісками моя мачуха і веліла мені з порожнім кошиком додому не повертатися.

Тут всі дванадцять подивилися на неї і стали перемовлятися між собою.

Стоїть дівчинка, слухає, а слів не розуміє — ніби це не люди розмовляють, а дерева шумлять. Поговорили вони, поговорили й замовкли.

А високий старий знову обернувся і питає:

— Що ж ти робитимеш, якщо не знайдеш пролісків? Адже раніше березня місяця вони і не виглянуть.

— У лісі залишуся, — каже дівчинка. — Буду березня місяця чекати. Вже краще мені в лісі замерзнути, ніж додому без пролісків повернутися.

Сказала це і заплакала.

І раптом один з дванадцяти місяців самий молодий, веселий, в шубці на одному плечі, встав і підійшов до старого:

— Братику Січень, поступися мені на годину своє місце! Погладив свою довгу бороду старий і каже:

— Я б поступився, та не бувати Березня перш Лютого.

— Гаразд, — пробурчав інший старий, весь кошлатий, з розпатланою бородою. - Дай, я сперечатися не буду! Ми всі добре її знаємо: то в ополонці її зустрінеш з відрами, то в лісі з в'язанкою дров. Всім місяців вона своя. Треба їй допомогти.

— Ну, хай буде по-вашому, --- сказав Січень. Він стукнув об землю своїм крижаним посохом і заговорив:

Не тріщіть, морози,

У заповідному лісі,

У сосни, берези

Не гризіть кору!

Повно вам вороняче

Заморожувати,

Людське житло

Вихолоджувати!

Замовк старий, і тихо стало в лісі. Перестали потріскувати від морозу дерева, а сніг почав падати густо, великими, м'якими пластівцями.

— Ну, тепер твоя черга, братику, — сказав Січень і віддав посох меншій братові, кудлатою Лютого. Той стукнув посохом, мотнув бородою і загудів:

Вітри, бурі, урагани,

Дуйте що є сили!

Вихори, хуртовини й бурани,

Розіграйтесь до ночі!

У хмарах сурміть голосно,

Війтесь над землею.

Нехай біжить в полях поземка

Білою змією!

Тільки він це сказав, як зашумів в гілках бурхливий, мокрий вітер. Закружляли снігові пластівці, понеслися по землі білі вихори.

А Лютий віддав свій крижаний посох молодшому братові і сказав:

— Тепер твоя черга, братику Березень. Взяв молодший брат палицю і вдарив об землю. Дивиться дівчинка, а це вже не посох. Це велика гілка, вся покрита нирками. Усміхнувся Березень і заспівав голосно, на весь свій хлоп'ячий голос:

Розбігайтеся, струмки,

Розтікайтеся, калюжі,

Вилазьте, мурахи,

Після зимової холоднечі!

Пробирається ведмідь

Крізь лісовий сушняк.

Стали птахи пісні співати,

І пролісок розцвів.

Дівчинка навіть руками сплеснула. Куди поділися високі кучугури? Де крижані бурульки, що висіли на кожній гілці? Під ногами у неї — м’яка весняна земля. Кругом капає ллється, дзюрчить. Бруньки на гілках надулися, і вже визирають з-під темної шкірки перші зелені листочки. Дивиться дівчинка — надивитись не може.

— Що ж ти стоїш? — каже їй Березень.--- Поспішай, нам з тобою лише один годинку брати мої подарували.

Дівчинка прокинулась і побігла в гущавину проліски шукати. А їх сила-силенна! Під кущами і під камінням, на купині і під купинами — куди не поглядиш. Набрала вона повну кошик, повний фартух — та швидше знову на галявину, де багаття горів, де дванадцять місяців сиділи.

А там вже ні багаття, ні братів немає... Світло на галявині, та не раніше. Не від вогню світло, а від повного місяця, що зійшов над лісом. Пошкодувала дівчинка, що подякувати їй нікого, і побігла додому. А місяць за нею полинув.

Не відчуваючи під собою ніг, добігла вона до своїх дверей — і тільки увійшла до хати, як за віконцями знову загула зимова завірюха, а місяць сховався в хмари.

— Ну, що, — запитали її мачуха й сестра, – вже додому повернулась? А проліски де?

Нічого не відповіла дівчинка, тільки висипала з фартуха на лавку проліски і поставила поруч кошик.

Мачуха й сестра так і ахнули:

— Та де ти їх взяла?

Розповіла їм дівчинка все, як було. Слухають вони обидві і головами хитають — вірять і не вірять. Важко повірити, адже ось на лавці цілий оберемок пролісків, свіжих, голубеньких. Так і віє від них березнем місяцем!

Переглянулися мачуха з донькою і запитують:

— А більше тобі нічого місяці не дали?

—Та я більше нічого й не просила.

— Ось дура так дура! — каже сестра. — Вряди-годи з усіма дванадцятьма місяцями зустрілася, а нічого, крім пролісків, не випросила! Ну, будь я на твоєму місці, я б знала, чого просити. В одного — яблук та груш солодких, в іншого — стиглої суниці, у третього грибів біленьких, у четвертого — свіжих огірочків!

— Молодець, донечко! — каже мачуха. — Взимку суниці та грушам ціни немає. Продали б ми це і скільки б грошей виручили. А ця дурепа пролісків натаскала! Одягайся, донька, тепліше і піди на галявину. Тебе вони не проведуть, хоч їх дванадцять, а ти одна.

— Де їм! — відповідає дочка, а сама — руки в рукави, хустку на голову.

Мати їй услід кричить:

— Надінь Рукавички, шубку застебни!

А донька вже за дверима. Втекла в ліс! Йде по сестриним слідах, поспішає. «Скоріше б, — думає, — до галявини дістатися!» Ліс все густішим, все темніше. Замети все вище, бурелом стіною стоїть.

«Ох, — думає мачухина донька, — і навіщо тільки я в ліс пішла! Лежала б зараз вдома в теплому ліжку, а тепер ходи та мерзни! Ще пропадеш тут!»

І тільки вона це подумала, як побачила вдалині вогник — точно зірочка заплуталася в гілках. Пішла вона на вогник. Йшла, йшла і вийшла на галявину. Посеред галявини велике багаття горить, а навколо багаття сидять дванадцять братів, дванадцять місяців. Сидять і стиха розмовляють.

Підійшла мачухина донька до самого вогнища, не вклонилася, привітного слова не сказала, а вибрала місце, де спекотніше, і стала грітися.

Замовкли брати-місяці. Тихо стало в лісі. І раптом стукнув Січень-місяць посохом об землю.

— Ти хто така? — питає. — Звідки взялася?

— З дому, — відповідає мачухина донька. — Ви нині моїй сестрі цілий кошик пролісків дали. Ось я і прийшла по її слідах.

— Сестру твою ми знаємо, — каже Січень-місяць, — а тебе і в очі не бачили. Ти навіщо до нас завітала?

— За подарунками. Нехай Червень-місяць мені суниці в кошик насипле, та побільше. А Липень-місяць — свіжих огірків і грибів білих, а місяць Серпень — яблук та груш солодких. А Вересень-місяць — стиглих горіхів. А Жовтень...

— Постривай, — каже Січень-місяць. — Не бувати літа перед весною, а весни перед зимою. Далеко ще до червня-місяця. Я тепер лісі господар, тридцять один день тут буду царювати.

— Бач який сердитий! — каже мачухина донька. — Та я не до тебе і прийшла від тебе, крім снігу та інею, нічого не дочекаєшся. Мені літніх місяців треба.

Насупився Січень-місяць.

— Шукай літа взимку! — каже.

Махнув він широким рукавом, і піднялася в лісі заметіль від землі до неба — заволокла і дерева і галявинку, на якій брати-місяці сиділи. Не видно стало за снігом і багаття, а тільки чути було, як свистить десь вогонь, потріскує, палахкотить.

Злякалася мачухина донька.

— Перестань! — кричить. — Вистачить!

Так де там!

Кружляє її заметіль, очі сліпить їй, дух перехоплює. Впала вона в замет, і замело її снігом.

А мачуха чекала-чекала свою дочку, у вікно дивилася, за двері вибігала — немає її, та й тільки. Вона Закуталась тепліше і пішла в ліс. Та хіба знайдеш кого-небудь частіше в таку хурделицю і темінь! Ходила вона, ходила, шукала-шукала, поки й сама не замерзла.

Так і залишилися вони обидві в лісі літа чекати.

А пасербиця довго на світі жила, велика виросла, вийшла заміж і дітей виростила.

І був у неї, розповідають, біля будинку сад — та такий чудовий, якої й світ не бачив. Раніше, ніж у всіх, розквітали в цьому саду квіти, достигали ягоди, наливалися яблука і груші. У спеку там було прохолодно, в заметіль тихо.

— У цій господині всі дванадцять місяців разом гостюють! — говорили люди.

Хто знає — може, так воно і було.

**Додаток В**

**«Зимівля звірів»**

Ішов віл лісом; трапився йому назустріч баран.

– Куди, баране, йдеш? – спитав віл.

– Від зими літа шукаю, – сказав баран.

– Ходімо зі мною!

От ішли разом; трапилася їм назустріч свиня.

– Куди, свине, йдеш? – спитав віл.

– Від зими літа шукаю, – відповіла свиня.

– Ходи з нами!

Пішли втрьох далі; назустріч їм трапився гусак.

– Куди, гусаче, йдеш? – спитав віл.

– Від зими літа шукаю, – відповів гусак.

– Ну, ходи з нами!

От гусак пішов з ними. Ідуть, а назустріч їм півень.

– Куди, півню, йдеш? – спитав віл.

– Від зими літа шукаю, – відповів півень.

– Ходімо з нами!

От ідуть вони дорогою і розмовляють поміж себе:

– Як же, браття-товариство? Пора наближається холодна: де тепла шукати?

Віл і каже:

– А збудуймо хатину, бо й справді взимку замерзнемо.

Баран каже:

– У мене шуба тепла – бач, яка вовна! Я й так перезимую.

Свиня каже:

– А мені хоч які морози – я не боюся: зариюся в землю і без хати перезимую.

Гусак каже:

– А я сяду в середину ялини, одне крило простелю, а другим одягнуся, – мене ніякий холод не візьме; я й так перезимую.

Півень каже:

– І я теж!

Віл бачить – нема діла, треба самому дбати.

– Ну, – каже, – ви як собі хочете, а я буду хату будувати.

Збудував собі хатину і живе в ній.

От настала зима холоднюча, почали морози проймати; баран – нікуди діватися – приходить до вола:

– Впусти, брате, погрітися.

– Ні, баран, у тебе шуба тепла; ти й так перезимуєш. Не впущу!

– А як не впустиш, то я розженусь і виб’ю з твоєї хати колоду; тобі ж холодніше буде.

Віл думав-думав: «Дай-но впущу, а то, певно, й мене заморозить», – і впустив барана.

От і свиня замерзла, прийшла до вола:

– Впусти, брате, погрітися.

– Ні, не впущу; ти в землю зариєшся, і так перезимуєш!

– А не впустиш, то я рилом усі стовпи підрию і твою хату завалю.

Нічого не поробиш, треба впустити; впустив і свиню.

Тут прийшли до вола гусак і півень:

– Впусти, брате, до себе погрітися.

– Ні, не впущу. У вас по два крила: одне простелете, другим одягнетеся; і так перезимуєте!

– А не впустиш, – каже гусак, – то я весь мох із твоїх стін повищипую; тобі ж холодніше буде.

– Не впустиш? – каже півень. – То я вилечу на горище, всю землю зі стелі згребу; тобі ж холодніше буде.

Що робити волу? Впустив жити до себе і гусака з півнем.

От живуть вони та поживають у хатині. Відігрівся в теплі півень і почав пісеньки співати. Почула лисиця, що півень пісень співає, захотілося півником поласувати, та як дістати його? Лисиця виїхала на хитрості, пішла до ведмедя та вовка і сказала:

– Ну, дорогі кумоньки, я знайшла для всіх поживу: для тебе, ведмедю, – вола; для тебе, вовче, — барана, а для себе – півня.

– Добре, кумасю, – кажуть ведмідь і вовк, – ми твоїх послуг ніколи не забудемо! Ходімо ж, заколемо і поїмо!

Лисиця привела їх до хатини.

– Куме, – каже вона ведмедю, – відчиняй двері, я вперед піду, півня з’їм.

Ведмідь одчинив двері, а лисиця вскочила до хати. Віл побачив її і враз притиснув до стіни рогами, а баран почав гамселити в боки; з лисиці і дух вийшов.

– Що вона так довго з півнем упоратись не може? – каже вовк. – Відчиняй, брате Михайле Івановичу! Я піду.

– Ну, йди.

Ведмідь одчинив двері, а вовк ускочив до хатини.

Віл і його притиснув до стіни рогами, а баран ну гамселити по боках, і так його привітали, що вовк і дихати перестав.

Ведмідь чекав-чекав:

– Що він досі не може впоратися з бараном?! Піду-но я.

Увійшов до хатини, а віл з бараном і його так само привітали. Насилу вирвався і накивав п’ятами не озираючись.

**Додаток Д**

**«Кривенька качечка»**

Був собі дід та баба, та не було у них дітей. От вони собі сумують; а далі дід і каже бабі:

— Ходім, бабо, в ліс по грибки!

От пішли; бере баба грибки, коли дивиться — у кущику гніздечко, а в гніздечку качечка сидить.

От вона дідові:

— Дивись, діду, яка гарна качечка!

А дід каже:

— Візьмемо її додому, нехай вона у нас живе.

Стали її брати, коли дивляться, аж у неї ніжка переломлена. Вони взяли її тихенько, принесли додому, зробили їй гніздечко, обложили його пір’ячком і посадили туди качечку, а самі знов пішли по грибки.

Вертаються, аж дивляться, що в них так прибрано, хліба напечено, борщик зварений. От вони до сусідів:

— Хто це? Хто це?

Ніхто нічого не знає.

Другого дня знов пішли дід і баба по грибки. Приходять додому, аж у них і варенички зварені, і починочок стоїть на віконці Вони знову до сусідів:

— Чи не бачили кого?

Кажуть:

— Бачили якусь дівчину, від криниці водицю несла. Така, — кажуть, — гарна, тільки трішки кривенька.

От дід і баба думали, думали: «Хто б це був?» — ніяк не згадають. А далі баба дідові й каже:

— Знаєш що, діду? Зробимо так: скажемо, що йдемо по грибки, а самі заховаємося та й будемо виглядати, хто до нас понесе воду.

Так і зробили.

Стоять вони за коморою, коли дивляться, аж із їх хати виходить дівчина з коромислом: така гарна, така гарна! Тільки що кривенька трішки. Пішла вона до криниці, а дід і баба тоді в хату; дивляться, аж у гніздечку нема качечки, тільки повно пір’ячка. Вони тоді взяли гніздечко та й укинули в піч, воно там і згоріло.

Коли ж іде дівчина з водою. Ввійшла в хату, побачила діда й бабу та зараз до гніздечка — аж гніздечка нема. Вона тоді як заплаче! Дід і баба до неї, кажуть:

— Не плач, галочко! Ти будеш у нас за дочку; ми тебе будемо любити й жалувати, як рідну дитину.

А дівчина каже:

— Я довіку жила б у вас, якби ви не спалили мого гніздечка та не підглядали за мною; а тепер, — каже, — не хочу! Зробіть мені, діду, кужілочку й веретенце, я піду від вас.

Дід і баба плачуть, просять її зостатися; вона не схотіла.

От дід тоді зробив їй кужілочку й веретенце; вона взяла, сіла надворі й пряде. Коли ж летить каченят табуночок, побачили її й співають:

— Онде наша діва,

Онде наша Іва,

На метеному дворці,

На тесаному стовпці.

Кужілочка шумить,

Веретенце дзвенить.

Скиньмо по пір’ячку,

Нехай летить з нами!

А дівчина їм відказує:

— Не полечу з вами:

Як була я в лужку,

Виломила ніжку,

А ви полинули,

Мене покинули!

От вони їй скинули по пір’ячку, а самі полетіли далі. Коли летить другий табуночок, і ці теж:

— Он де наша діва,

Он де наша Іва,

На метеному дворці,

На тесаному стовпці.

Кужілочка шумить,

Веретенце дзвенить,

Скиньмо по пір’ячку,

Нехай летить з нами!

А дівчина їм відказує:

— Не полечу з вами:

Як була я в лужку,

Виломила ніжку,

А ви полинули,

Мене покинули!

Коли ж летить третій табуночок, побачили дівчину і зараз:

— Он де наша діва,

Он де наша Іва,

На метеному дворці,

На тесаному стовпці.

Кужілочка шумить,

Веретенце дзвенить,

Скиньмо по пір’ячку,

Нехай летить з нами!

А дівчина їм відказує:

Не полечу з вами:

Як була я в лужку,

Виломила ніжку,

А ви полинули,

Мене покинули!

Скинули їй по пір’ячку, дівчина вбралася в пір’ячко, зробилася качечкою і полетіла з табуночком. А дід і баба знов зостались самі собі.

**Додаток Е**

**«Цап та баран»**

Був собі чоловік та жінка, мали вони цапа й барана. І були ті цап та баран великі приятелі — куди цап, туди й баран: цап на город на капусту — і баран туди, цап у сад — і баран за ним.

— Ох, жінко, — каже чоловік, — проженімо ми цього барана й цапа, а то за ними ні сад, ні город не вдержиться.

— А забирайтесь, цапе й баране, собі з Богом, щоб вас не було в мене у дворі!

Скоро цап та баран теє зачули, зараз із двору майнули.

Пошили собі торбу та й пішли.

Ідуть та й ідуть. А посеред поля лежить вовча голова. От баран дужий, та не сміливий, а цап сміливий, та не дужий:

— Бери, баране, голову, бо ти дужий!

— Ох, бери ти, цапе, бо ти сміливий!

Узяли вдвох і вкинули в торбу. Ідуть та й ідуть, коли бачать — у полі горить вогонь.

— Ходімо й ми туди, там переночуємо, щоб нас вовки не з’їли!

Приходять туди, аж то три вовки кашу варять. Нічого робити. Вітаються:

— А, здорові, молодці!

— Здорові! Здорові!.. — зраділи вовки. — Ще каша не кипить — м’ясо буде з вас.

Ох, цап злякавсь, а баран давно вже злякавсь. Цап і надумавсь:

— А подай лишень, баране, оту вовчу голову!

Баран і несе.

— Та не цю, а подай більшу! — каже цап.

Баран знову цупить ту ж саму.

— Та подай ще більшу!

Тут уже вовки злякались; стали вони думати-гадати, як звідси втікати: «Бо це, — кажуть, — такі молодці, що з ними й голови позбудешся, — бач, одну по одній вовчі голови тягають!» Один вовк і починає:

— Славна, братці, компанія, і каша гарно кипить, та нічим долить, — піду я по воду.

Як пішов вовк по воду: «Хай вам абищо, з вашою компанією!» А другий став його дожидати, думати-гадати, як би й собі відти драла дати:

— Е вражий син: пішов та й сидить, нічим каші долить; ось візьму я ломаку та прижену його, як собаку!

Як побіг, так і той не вернувся. А третій сидів-сидів:

— Ось піду лишень я, так я їх прижену!

Як побіг, так і той рад, що втік. То тоді цап і каже до барана:

— Ох, нумо, брате, скоріше хапатись, щоб нам оцю кашу поїсти та з куреня убратись. Поїли швиденько, та тільки їх і бачили.

А тим часом роздумав перший вовк:

— Е, чи не сором нам трьом та цапа й барана боятись? Ось ходімо, ми їх поїмо, вражих синів!

Прийшли, аж ті добре справлялись, давно вже од казана убрались, як побігли та на дуба й забрались. Стали вовки думати-гадати, як би цапа та барана догнати. Йшли, йшли і найшли їх на дубі. Цап сміліший, — заліз аж на верх, а баран несміливий — то нижче.

— От лягай, — кажуть вовки першому вовкові, - ти старший, то й ворожи, як нам їх добувати.

Ліг вовк догори ногами й почав ворожити. Баран на гіллі сидить та так дрижить! — не втримавсь, як упаде, та на вовка! Цап — сміливий, не став роздумувати, як закричить:

— Подай мені ворожбита!

Вовки як схопилися, так аж пил по дорозі закурився.

А цап та баран з дуба безпечно позлазили, пішли в поле, зробили собі курінь та й живуть там

**Додаток Є**

**«Троє поросят»**

Давним-давно-предавно,

Коли свині пили вино,

А мавпи жували тютюн,

А кури його клювали

І від цього жорсткими стали,

А качки крякали: кряк-кряк-кряк!

Жила-була на світі стара свиня з трьома поросятами. Сама вона вже не могла прогодувати своїх поросят і послала їх шукати по світу щастя.

От пішов перший порося і зустрів на дорозі людину з оберемком соломи.

— Людина, людина, дай мені соломи, — попросив порося. — Я побудую собі дім.

Чоловік дав йому соломи, і порося побудував собі будинок.

Незабаром прийшов до його дому вовк, постукав у двері і каже:

— Порося, порося, впусти мене!

А порося йому:

— Не пущу, клянусь моєю бородою-бородищу!

Тоді вовк каже:

— Ось я як дуну, як плюну – відразу знесу твій дім!

І вовк як дихнув, як плюнув – відразу зніс весь будинок і проковтнув порося.

А другий порося зустрів людину з в’язкою хмизу і попросив його:

— Людина, людина, дай мені хворосту, я побудую собі дім.

Чоловік дав йому хворосту, і порося побудував собі будинок. Прийшов до його дому вовк і каже:

— Порося, порося, впусти мене.

— Не пущу, клянусь моєю бородою-бородищу!

— Ось я як дуну, як плюну — відразу знесу твій дім!

І вовк як дуне, як плюне, як плюне так як дуне — зніс весь будинок і проковтнув порося.

А третій порося зустрів людину з возом цеглин і попросив його:

— Людина, людина, дай мені цегли, я побудую собі дім.

Чоловік дав йому цеглин, і порося побудував собі будинок.

І до нього теж прийшов вовк і сказав:

— Порося, порося, впусти мене!

— Не пущу, клянусь моєю бородою-бородищу!

— Ось я як дуну, як плюну — відразу знесу твій дім!

І вовк як дуне, як плюне, як плюне так як дуне, як дуне так як плюне, а будинок все стоїть так стоїть. Ну, вовк бачить: скільки не дуй, скільки не плюй — все одно вдома не знесеш, і каже:

— Послухай, порося, а я знаю, де росте солодка ріпка!

— Де? – запитує порося.

— У городі у містера Сміта. Завтра встань раненько, я зайду за тобою, і ми разом нарвемо ріпи на обід.

— Гаразд! — каже порося. — Я тебе почекаю. Ти коли прийдеш?

— В шість.

Домовилися. А порося встав о п’ятій і нарвав собі ріпи до приходу вовка. Адже той прийшов до шести.

— Ти вже встав, порося? — запитав вовк.

— Давно! — відповів порося. — Я вже й з городу повернувся, і повний горщик ріпи на обід наварив.

Вовк дуже розсердився, але виду не показав, а намагався придумати, як би йому порося з дому виманити.

— Порося, а я знаю, де росте славна яблуня!

— Де? — запитав порося.

— Там унизу, у Веселім саду, — відповів вовк. — Хочеш, завтра о п’ятій ранку я зайду за тобою, і ми нарвемо яблук скільки душі завгодно. Тільки дивися більше мене не обманюй.

На тому і порішили.

А на інший ранок порося скочив у чотири години і щодуху побіг за яблуками. Він хотів повернутися до вовка. Але сад був далеко, а ще довелося лізти на дерево.

І ось, тільки порося почало спускатися на землю — вовк тут як тут. Ну і струснув порося! А вовк підійшов до нього і каже:

— Ах, це ти, порося! Знову раніше мене прийшов. Ну, як яблука, смачні?

— Дуже! — відповідає порося. — Тримай, я тобі кину одне!

І він кинув вовка яблуко, але так далеко закинув, що, поки вовк бігав за ним, порося зістрибнув на землю і втік додому.

На другий день вовк як ні в чому не бувало знову прийшов до поросяті.

— Слухай, порося, — сказав він, — сьогодні у Шенкліні ярмарок. Підеш?

— Ну звичайно! — відповів порося. — Ти коли збираєшся?

— В три.

А порося знову вийшов з дому раніше. Прибіг на ярмарок, купив олійницю і попрямував вже було додому, як раптом побачив вовка.

З переляку порося полізло в олійницю, та на біду перекинув її і разом з нею покотився з пагорба прямо на вовка. І до того налякав вовка, що той ледве ноги забрав, навіть про ярмарок забув.

А коли оговтався, пішов до будинку, де жив порося, і розповів, що з ним трапилося на ярмарку. Порося так і пирснув зі сміху:

— Ха-ха-ха! Та це ж я тебе налякав! Я ходив на ярмарок і купив там олійницю. А як побачив тебе, заліз у неї і скотився вниз з пагорба.

Тут вже вовк просто оскаженів.

— Ось я тебе зараз з’їм! — загарчав він і поліз на дах, а з даху в трубу і по трубі вниз прямо в камін.

Зметикував порося, що справа його погано, розвів скоріше в каміні вогонь і поставив на нього казан з водою. Тільки вовчі ноги здалися в трубі, порося зняв з котла кришку, і вовк впав прямо у воду.

І так і сяк крутився вовк у котлі – все намагався вилізти. Нарешті піднатужився і вистрибнув. Так від натуги луснула! А з живота у нього вискочили – ви вже повірте мені! — два братики порося.

Поросята дуже зраділи, побачивши знову один одного, почали танцювати і танцювали, танцювали до самого ранку.