

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

**Кафедра теорії і методики дошкільної освіти**

**МАГІСТЕРСЬКА РОБОТА**

**Розвиток комунікативної компетентності дітей**  
**старшого дошкільного віку засобом логіко-**  
**математичних ігор**

**Виконала:** Лісова О.О.  
магістрант спеціальності  
012 Дошкільна освіта  
ОПП Дошкільна освіта

Допущено до захисту  
" \_\_\_ " \_\_\_\_\_ 20\_\_ р.

**Науковий керівник:**  
к. п. н., доцент І.Д. Куліш

**Завідувач кафедри**

\_\_\_\_\_ І.В.Корякіна

Дата захисту: «\_24\_» \_\_\_12\_\_ 2021\_ р.

Оцінка \_\_\_\_\_

Підписи членів ЕК:

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

**Глухів – 2021р.**

## Зміст

<b>ВСТУП.....</b>	<b>3</b>
<b>РОЗДІЛ І. ТЕОРИТИЧНІ ПІДХОДИ ДО РОЗВ'ЯЗАННЯ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ДОШКІЛЬНИКІВ В ІГРАХ.</b>	
1.1 Комунікативна компетентність як наукова проблема.....	9
1.2 Динаміка розвитку комунікативної компетентності у дошкільному дитинстві.....	28
1.3 Гра як засіб розвитку комунікативної компетентності дошкільника.....	46
Висновки до розділу І .....	62
 <b>Розділ ІІ. ЕКСПЕРЕМЕНТАЛЬНЕ ВИВЧЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ ПРОЯВУ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ.</b>	
2.1. Методика констатувального експерименту. Визначення рівнів комунікативної компетентності дітей старшого дошкільного віку.....	64
2.2. Обґрунтування принципів та педагогічних умов розвитку комунікативної компетентності у дошкільному дитинстві.....	81
2.3. Оцінка ефективності роботи з удосконалення комунікативної компетентності дітей старшого дошкільного віку засобом гри.....	114
Висновки до розділу ІІ .....	117
Висновки.....	118
<b>СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....</b>	<b>120</b>

## Вступ

**Актуальність проблеми.** В умовах демократизації суспільного життя в Україні все більшого значення набуває здатність сучасної людини визначати свій статус в соціальній групі, працювати у команді, налагоджувати взаємодію з представниками різних культур та віково-статевих груп.

Поняттям «комунікативна компетентність» лише нещодавно почали оперувати науковці та освітяни, що пояснюється запровадженням у педагогічну практику компетентнісного підходу. Розробниками компетентнісного підходу були такі відомі зарубіжні та вітчизняні психологи, педагоги, соціологи, як О. Лебедева, Т. Гудкова, С. Дружилов, О. Зеєр, А. Миролубов та ін.

Найбільш дослідженими є такі аспекти проблеми комунікативної компетентності, як спілкування в колективі однолітків, соціальної взаємодії. Водночас сьогодні залишаються недостатньо вивченими такі аспекти проблеми, як спілкування різних віково-статевих та етнічних угруповань, формування в особистості здатності гармонійно поєднувати власні та групові інтереси, визначення ролі різних видів діяльності у вихованні комунікативної компетентності людей різного віку.

З огляду на те, що формування комунікативної компетентності виявляється ефективним, якщо його започатковувати в дошкільному дитинстві, проблема набуває особливого значення. До того ж, як зазначають провідні фахівці, дошкільний вік є сенситивним періодом для становлення, розвитку, формування комунікативних здібностей та умінь зростаючої особистості, здатності обирати партнерів по діяльності, налагоджувати гармонійні взаємини, узгоджувати особисті інтереси з колективними, у мирний спосіб розв'язувати конфлікти.

Проблему комунікативної компетентності та особливостей її формування в дошкільному віці досліджували такі вітчизняні й зарубіжні психологи та педагоги, як К. Махмурян, І. Перестороніна, В. Софронова, К.Поливанової та ін.

Існування соціального замовлення на комунікативну компетентність дитини старшого дошкільного віку та нестача досліджень вітчизняними фахівцями таких аспектів проблеми, як педагогічні умови та методи оптимізації даного процесу визначили правомірність вибору нами теми дослідження «Розвиток комунікативної компетентності дітей старшого дошкільного віку засобом логіко-математичних ігор»

**Мета дослідження:** теоретично обґрунтувати та експериментально перевірити ефективність педагогічних умов оптимізації процесу формування комунікативної компетентності дітей старшого дошкільного віку засобом логіко-математичних ігор.

**Об'єкт дослідження:** процес формування у дітей старшого дошкільного віку комунікативної компетентності.

**Предмет дослідження:** педагогічні умови формування комунікативної компетентності дітей старшого дошкільного віку засобом логіко-математичних ігор.

**Завдання дослідження:**

1. Проаналізувати психолого-педагогічну літературу з проблеми розвитку комунікативної компетентності дітей старшого дошкільного віку.
2. Визначити критерії та рівні розвитку комунікативної компетентності досліджуваних.
3. Здійснити діагностику первинного рівня розвитку комунікативної компетентності дітей.
4. Експериментально перевірити ефективність педагогічних умов оптимізації процесу формування комунікативної компетентності дітей старшого дошкільного віку засобом логіко-математичних ігор.

**Гіпотеза дослідження.** Приступаючи до дослідження, ми виходили з припущення про те, що провідними умовами розвитку комунікативної компетентності старших дошкільників є:

1. Впровадження комплексу логіко-математичних ігор як засобу формування комунікативної компетентності дітей.

2. Володіння вихователями методикою застосування у освітньому процесі ЗДО логіко-математичних ігор.

3. Співпраці закладу дошкільної освіти та батьків щодо забезпечення розвитку комунікативної компетентності дітей старшого дошкільного віку.

Теоретичні засади дослідження склали положення філософів стосовно розвитку компетентності (М.Бахтін, М.Бердяєв, М.Волошин, О.Потебня, В.Соловйов, Ф.Філатов); ідеї педагогів щодо умов формування комунікативної компетентності дошкільників (С.Русова, Є.Тихеева, К.Ушинський); психологів і психолінгвістів про роль різних видів діяльності у розвитку комунікативної компетентності та зв'язок останньої з розвитком мовлення дошкільників (Л.Виготський, Д.Ельконін, О.Леонтєв, Г.Леушина, О.Лурія, Т.Піроженко, Л.Рубінштейн); ідей лінгвістів і лінгводидактів щодо методики розвитку мовлення дошкільників (О.Аматьєва, А.Богущ, Н.Водолага, Л.Ворошніна, Н.Виноградова, Н.Гавриш, В.Захарченко, Т.Котик, Т.Ладженська, Н.Луцан, І.Луценко, Л.Паламар, Е.Палихата, М.Пентилюк, Н.Савінова, В.Скалкін, Г.Чулкова, С.Хаджирадєва, Л.Щерба).

**Дослідно-експериментальна база.** Дослідження здійснювалося на базі закладу дошкільної освіти «Дзвіночок» м.Полтава Полтавської області. Експериментальною роботою охоплено 50 дітей старшого дошкільного віку та 4 вихователів старших груп ЗДО.

Для вирішення поставлених задач було використано комплекс методів:

- *теоретичні*: аналіз, порівняння, узагальнення даних на основі вивчення психолого-педагогічної літератури з питань гри у дошкільному віці та її впливу на формування комунікативної компетентності дітей старшого дошкільного віку;
- *емпіричні*: спостереження, бесіди, анкетування; експеримент..
- *математично-статистичні*, які забезпечували достовірність одержаних у дослідженні результатів.

**Структура і обсяг магістерської роботи.** Робота складається зі вступу, трьох розділів, загальних висновків, списку використаних джерел і додатків. Загальний обсяг 125 сторінок. В списку використаних джерел 63 найменування.

Розвиток мовлення дітей дошкільного віку є однією із стрижневих проблем дошкільної освіти. Її актуальність зумовлюється пріоритетними напрямами Національної доктрини розвитку освіти України у XXI столітті, Законів України «Про освіту», «Про дошкільну освіту»[24-25], Базовим компонентом дошкільної освіти України, комплексними заходами щодо розвитку і функціонування української мови, спрямованими на модернізацію дошкільної освіти, оновлення змісту, вдосконалення форм, методів і технології навчання дітей рідної мови, розвитку культури мовлення та мовленнєвого спілкування.

Комунікативна компетентність дитини є головним інструментом, завдяки якому відбувається соціалізація дитини. Зазначимо, що комунікативна компетентність є однією з провідних базових характеристик особистості, що формується на етапі дошкільного дитинства (А.М.Богущ, Н.В. Гавриш, О.Л. Кононко, К.Л. Крутій та ін.) [18].

Вивченню комунікативної компетентності в різних аспектах присвятили свої дослідження Г. Андрєєва, Ю. Жуков, В. Кан\_Калик, О. Леонтьєв, Л.Петровська, Д. Равен, І. Родигіна та ін.

Досліджувались питання забезпечення ефективності комунікативної взаємодії учасників навчально\_виховного процесу, розвитку комунікативних вмінь, формування здатності організовувати та здійснювати спілкування з іншими людьми, розглядались класифікації комунікативних вмінь та методики навчання. Проблема формування комунікативної компетентності знаходить своє практичне втілення у низці дисертаційних досліджень останніх років О.П. Аматыєва, В.І. Захарченка, Н.І. Луцан, Е.В. Палихата, Н.В. Савінова, В.В. Скалкіна, Г.А. Чулкова, С.К. Хаджирадєва та ін..

Важливе місце в системі засобів формування комунікативної компетентності дошкільників посідає гра. Її вплив на виховний процес дітей було розкрито в роботах педагогів-класиків А.Я. Коменського, С.Ф. Русової, В.О. Сухомлинського, К.Д. Ушинського та ін., психологів Ю.А. Аркіна, М.Я. Басова, П.П. Блонського, Л.С. Виготського, Н.Д. Виноградова, Д.Б. Ельконіна, С.Л. Рубінштейна, Д.Н. Узнадзе та ін., сучасних педагогів Л.В. Артемова, А.К. Бондаренко, Г.І. Григоренко, Р.І. Жуковська, В.Г. Захарченко, Т.О. Маркова, Д.В. Менджерицька, О.І. Сорокіна, О.П. Усова, Г.С. Швайко, К.І. Щербакова та ін..[39] У ході гри діти мають можливість діяти, конкретні дії зумовлюють мовленнєву активність дошкільника і водночас спрямовують розвиток гри. Це перехідна, проміжна ланка між повною залежністю мовлення від речей і предметних дій та свободою слова.

Вплив гри на розвиток мовлення дітей обґрунтовано в роботах Н.В. Водолаги, В.І. Захарченко, Н.І. Луцан, Г.О. Люблінської та ін. Науковці акцентують увагу на широкому застосуванні дидактичних ігор, що стимулюють формування комунікативної компетентності дітей старшого дошкільного віку. У зв'язку з цим, актуальним є застосування логіко-математичних, сюжетно-рольових ігор, ігри-драматизації як одного з важливих засобів формування комунікативної компетенції у дітей дошкільного віку. Не можна не враховувати того, що гра є одним з найбільш улюблених дітьми видів діяльності.

Проте аналіз стану означеної проблеми в практиці роботи дошкільних навчальних закладів засвідчив, що формування комунікативної компетентності старших дошкільників часто обмежується ситуацією організованого навчання і недостатнім використанням набутих умінь в інших видах діяльності (ігровій, трудовій, комунікативній тощо). Епізодичний характер роботи над діалогом у практиці масових дошкільних закладів зводиться до репродуктивного відтворення дітьми діалогів, не дозволяє максимально повно й успішно розв'язувати це завдання щодо формування комунікативної компетентності.

Відтак, існують протиріччя між:

- недостатньою розробленістю проблеми формування комунікативної компетенції в іграх та наявністю соціального замовлення на неї;
- епізодичним характером роботи над діалогом у практиці діяльності дошкільних закладів та необхідністю їх систематизації;
- необхідністю формування комунікативної компетентності старших дошкільників і відсутністю систематичного й планомірного підходу до використання дидактичних ігор.



## **РОЗДІЛ I. ТЕОРИТИЧНІ ПІДХОДИ ДО РОЗВ'ЯЗАННЯ ПРОБЛЕМИ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ДОШКІЛЬНИКІВ .**

### **1.1 Комунікативна компетентність як наукова проблема.**

В загальній психологічній структурі особистості соціально-психологічні складові віддзеркалюють власне її комунікативну природу і є системоутворювальними компонентами. Теоретичні й експериментальні дослідження останнього часу підтверджують саме таке припущення. Їх узагальнення показують, що в цілісній системі якостей особистості комунікативні властивості й уміння спілкуватися є найбільш значущими, адже саме особисте життя та особистісний розвиток людини уявляються і подаються як всеосяжна комунікація (у всіх її проявах). Така комунікація має внутрішнє джерело саморозвитку — транскомунікативний чинник.

Оволодіння українською мовою як державною є найважливішим засобом національного виховання, що забезпечує не тільки комфортне існування людини в суспільстві, а й дозволяє виробити систему національно зумовлених уявлень, пізнати національний характер, мовний тип особистості.

У цілісній та багатогранній освітній системі згідно сучасної програми розвитку дитини «Дитина» велику роль відіграє комунікативна компетентність дошкільника, адже саме від її рівня великою мірою залежить формування інтелекту, комунікативних навичок, мислення дитини, становлення базових якостей особистості, здатність самостійно та відповідально визначати свою позицію в суспільстві.

Одним із основних принципів розвитку мовлення та навчання дітей (дошкільного віку рідної мови є принцип комунікативної спрямованості навчання. Цей принцип означає, що навчання дітей рідної мови (повинно бути спрямоване на оволодіння рідною мовою як засобом спілкування; на засвоєння дітьми дошкільного віку навичок розмовної літературної української мови та вмінь практично їх використовувати відповідно до

ситуації спілкування. Навчання мови і розвиток мовлення дітей не зводяться лише до мовленнєвої діяльності, до реалізації і використання мовної системи. Оскільки мова і мовлення обслуговують всі види діяльності дитини, доречним буде говорити про взаємозв'язок усіх видів діяльності в мовленнєвому спілкуванні, про інтеракційну (взаємодіючу) діяльність (А.В. Менг). [44]

Інтеракційна діяльність обов'язково передбачає наявність певних знань, умінь і навичок, що є однією з базових характеристик особистості, її компетентності. Визначення компетентності дітей дошкільного віку дає дослідниця А.М. Богуш. На її думку, компетентність дитини-дошкільника – «це комплексна характеристика особистості, яка вбирає в себе результати попереднього психічного розвитку: знання, вміння, навички, креативність (здатність творчо вирішувати завдання: складати творчі розповіді, малюнки і конструкції за задумом), ініціативність, самостійність, самооцінку та самоконтроль». [9]

На думку Н. В. Гавриш, А. М. Гончаренко, К. Л. Крутій, комунікативна компетентність — здатність особистості застосувати у конкретному спілкуванні знання мови, способи взаємодії з навколишніми й віддаленими людьми та подіями, навички роботи у групі, володіння різними соціальними ролями.

Під комунікативною компетентністю розуміють здатність встановлювати і підтримувати необхідні контакти з іншими людьми, певну сукупність знань, умінь і навичок, що забезпечують ефективне спілкування. Вона передбачає вміння змінювати глибину і коло спілкування, розуміти і бути зрозумілим для партнера по спілкуванню.

Згідно підходу О. Соботович, комунікативна компетентність формується в умовах безпосередньої взаємодії, тому є результатом досвіду спілкування між людьми. Цей досвід набувається не тільки у процесі безпосередньої взаємодії, а також опосередкованої, в тому числі з літератури, театру, кіно з яких людина отримує інформацію про характер комунікативних ситуацій,

особливості міжособистісної взаємодії і засоби їх вирішень. У процесі опанування комунікативної сфери діти запозичає з культурного середовища засоби аналізу комунікативних ситуацій у вигляді словесних і візуальних форм.

Дослідниця Т.І.Поніманська, крім означених вище якостей, виділяє такі складові компетентності дошкільника, як незалежність, критичність, оптимізм, уміння доводити розпочате до кінця, брати на себе відповідальність за помилки. [44]

А. Богуш розглядає поняття комунікативної компетентності дошкільника у контексті культури мовленнєвого спілкування, формування якої передбачає вирішення таких завдань:

1) розвиток комунікативних здібностей дітей відповідно до кожного вікового періоду — емоційне спілкування з дорослими, спілкування з однолітками, ініціативне спілкування зі співрозмовником;

2) засвоєння ввічливих форм спілкування, розвиток мовленнєвого етикету;

3) формування культури мовлення;

4) формування культури спілкування

О.Л. Кононко зазначає, що для того, щоб на етапі дошкільного дитинства закласти основи компетентності як інтегральної особистісної характеристики, необхідно почати з чіткого визначення змісту цього поняття усвідомлення своєї відповідальності за наявність – відсутність у дитини зазначеної властивості, добору адекватних методів її виховання в умовах дошкільного закладу. Автор засвідчує, що виховувати компетентну людину слід починати з дитинства, з розвитку в дітей життєвої компетентності, а саме: збагачувати досвід дитини, озброювати її навичками практичного життя, вдосконалювати комунікативні вміння, розвивати асоціативні зв'язки, вчити адекватно поводитися у незвичайних життєвих обставинах.[18]

Згідно підходу М. Р. Ярошевського, компетентність характеризується віковими характеристиками, які кваліфікуються як орієнтовні показники

розвитку особистості на кожному етапі, базові характеристики компетенцій того чи іншого виду діяльності (мовленнєвої, художньої, пізнавальної, музичної, конструкторської тощо).

На думку О.Холостової, „компетентність у спілкуванні - це володіння комплексом особистісних можливостей, один із показників психологічної зрілості та компетентності”. Такий підхід до розкриття поняття свідчить, що основою комунікативної компетентності є соціальний інтелект. Аналізуючи в своїх працях структуру компетентності у спілкуванні, психолог стверджує, що „до складу компетентності у спілкуванні слід віднести когнітивні, виконавські й емоційні компоненти[9]”.

Згідно означеного вище підходу розвиток пізнавального (когнітивного) компонента включає поглиблення самопізнання та пізнання комунікативних партнерів по спілкуванню та необхідні знання у сфері спілкування в усій різноманітності його форм і ситуацій.

Заслуговують на увагу теоретичні положення Ю.Жукова, Л.Петровської, П.Растяннікова щодо порівняння понять «комунікативна компетентність» та «компетентність у спілкуванні», що розглядаються як здатність установлювати та підтримувати необхідні контакти із людьми.

Поняття «комунікативний потенціал» особистості охоплює потреби в спілкуванні, прагнення бути зрозумілим, товариськість, комунікативні навички й уміння, а комунікативність у цілому визначається (Р.О. Максимова) комунікативною активністю, емоційною реактивністю в спілкуванні, комунікативною впевненістю, комунікативним об'єктом. Ефективне спілкування завжди передбачає спонтанний і творчий процес, тому ефективне спілкування – це спілкування, що розвиває. Крім особистісних особливостей, до комунікативної компетентності входять особливості пізнавальних процесів й емоційної сфери. У цілому комунікативна компетентність пов'язана з адекватним використанням усієї палітри можливостей. Аналіз поняття комунікативної компетентності дозволяє виявити проблеми обґрунтування критеріїв ефективного

спілкування й адекватної відповідності форм спілкування і ситуації спілкування. У процесі становлення особистості дитини дошкільного віку розвиток комунікативної компетентності має декілька джерел: ідентифікація з дорослим; засвоєння культурної спадщини; спостереження за поведінкою інших людей; програвання в уяві комунікативних ситуацій.

Комунікативна компетентність має внутрішню структуру, включає в себе ряд взаємопов'язаних компонентів, які знаходяться між собою у певних відношеннях і утворюють цілісність, єдність. Тому нам імпонує думка М.Обозової щодо тлумачення поняття комунікативної компетентності як системи внутрішніх ресурсів ефективної взаємодії: ситуацій спілкування, ролей, стереотипів, установок, знань, умінь, навичок. Вказаний автор визначає комунікативну компетентність у двох аспектах: „... як орієнтованість особистості в різних ситуаціях спілкування, що базується на знаннях і чуттєвому досвіді, і як здатність ефективно взаємодіяти з оточуючими людьми завдяки розумінню себе та інших в умовах постійної зміни психічних станів, міжособистісних стосунків, соціальної й виробничої ситуації [7]”.

Л.Барановська дотримується думки, що «комунікативна компетентність - це здатність до ефективного спілкування, це такий рівень навичок взаємодії з людьми, котрий дозволяє індивіду в межах своїх здібностей та соціального статусу успішно функціонувати в даному суспільстві [1]».

Важливою є думка В. В. Потапова, що обов'язковою умовою успішного перебігу процесу спілкування є комунікативна компетентність, яка характеризується як система внутрішніх ресурсів, необхідних для формування ефективної дії в певних ситуаціях міжособистісної взаємодії. Комунікативна компетентність виступає основою практичної діяльності людини як у соціальному, так і у професійному житті.

Розкриємо зміст кожного компонента, позначимо його значення в комунікативної компетентності і бажаний рівень для дошкільника. Когнітивний компонент утворює знання про ціннісно-смысловій стороні

спілкування, про особистісні якості, що сприяють і перешкоджають спілкуванню, про емоції і почуття, завжди супроводжують його. Дитина навчається спілкуванню, спостерігаючи поведінку близьких людей, наслідуючи їх приклад, що відбувається недостатньо усвідомлено. Дитина, і навіть дорослий, не замислюється про саму форму цього процесу і може пізнавати його впродовж усього життя. Це дозволяє краще зрозуміти особливості власного стилю спілкування, удосконалити його, урізноманітнити комунікативні можливості. Для вікового рівня старшого дошкільника актуальні і доступні знання про самого себе та інших людей. У обмеженій мірі - про особистісні якості, що виявляються в спілкуванні.

Ціннісно-смісловий компонент - цінності, які активізуються в спілкуванні. Особистісні цінності, проявляючись у базових відносинах до себе і іншим людям, регулюють спілкування, надаючи йому певний сенс. Даний рівень регуляції вельми значущий для людини. Наприклад, для звернення з проханням до кого-небудь про щось для себе важливо, який сенс це має для прохача.

Особистісний компонент утворюють особливості особистості вступника спілкування, які природним чином впливають на зміст, процес і сутність комунікації. Артистичності, сором'язливість, безсоромність, відчуженість, егоїстичність, зарозумілість, тривожність, ригідність, агресивність, конфліктність, авторитарність негативним чином позначаються на спілкуванні.

Емоційний компонент комунікативної компетентності пов'язаний насамперед з створенням і підтримкою позитивного емоційного контакту з співрозмовником, саморегуляцією, умінням не тільки реагувати на зміну стану партнера, але і передбачатимуть його. Саме емоційний фон створює відчуття психологічно сприятливого або несприятливого, комфортного або дискомфортного спілкування. Поведінковий компонент утворює комунікативні вміння, способи діяльності і досвід, який є утворенням, інтегруючим в себе на рівні поведінки та діяльності всі прояви

комунікативної компетентності. Комунікативні вміння як елементи створюють комунікативну поведінку. Їх особливості, ступінь сформованості можуть бути вивчені і виміряні, а також стати конкретним завданням розвитку або корекції у дитини.

На погляд Г.К. Селевко [25] умовно комунікативні вміння можна розділити на дві групи, що знаходяться у взаємодії і взаємопроникненні:

- базові, що відображають змістовну суть спілкування: привітання; прощання; обіг; прохання про підтримку, допомоги, про послугу; надання підтримки, допомоги, послуги; подяку; відмова; прощення;

- процесуальні, що забезпечують спілкування як процес: вміння аналізувати ситуацію комунікації з точки зору почуттів і станів партнерів, вироблених ними впливів; говорити перед іншими; слухати інших; співпрацювати; управляти (командувати); підкорятися.

Таким чином, комунікативна компетентність - це цілісна система психічних і поведінкових характеристик людини, що сприяють успішному спілкуванню, тобто досягати мети (ефективне) і емоційно сприятливому (психологічно комфортне) для що беруть участь.

Зміст комунікативної компетентності (за А.В. Апраушевим): [2]

- обізнаність дитини старшого дошкільного віку зі способами та засобами мовленнєвої взаємодії (лінгвістичними та комунікативними);
- адекватність вибору наявних навичок та вмінь, застосування їх у мовленнєвій взаємодії;
- орієнтація у ситуації спілкування (доцільно добирати мовленнєві та не мовленнєві засоби, виходячи зі змісту ситуації, її учасників, власного ставлення);
- комплексне, варіативне, творче застосування мовленнєвих і не мовленнєвих засобів відповідно до поставленої мети.
- становлення мовленнєвої особистості відбувається не в лінійній послідовності (оволодіння звуком, граматично правильним мовленням, зв'язним висловлюванням, розширення словника), а в комплексному

розвитку всіх компонентів мовлення. Його вінцем є комунікативна компетентність — здатність користуватися рідною мовою як засобом мовленнєвої взаємодії у товаристві людей, знаходити своє місце серед них, розуміти їх і бути зрозумілим, узгоджувати власні бажання з намірами інших учасників спілкування.

З огляду на сказане формування комунікативної компетентності є актуальною проблемою психології та педагогіки, вирішення якої має важливе значення як для кожної конкретної людини, так і для суспільства у цілому.

Визначаючи зміст терміну «комунікативна компетентність» ми можемо зазначити, що у сучасній науковій літературі дане поняття розглядається як: здатність та готовність до спілкування у певний час та у певних умовах (Ю. М. Жуков, Л. А. Петровська, Г. М. Андреева); сукупність знань, вмінь та навичок, необхідних для здійснення спілкування (Д. Хаемс, Н. І. Гез, Ю. П. Федоренко, Ю. В. Суховершина, Е. П. Тихомирова, Ю. Е. Скоромная, Є. М. Проворова та ін.); інтегративна якість особистості, яка опосередковує професійну діяльність (Д.М. Годлевська, В. О. Назаренко, О. В. Касаткіна).

Науковцями (М.М. Бахтін, В.В. Виноградов, В.Н. Волошинов, А.П. Грейсер, Г.В. Львова, Е.Д. Поливанов, Е.О. Рубан, А.М. Хотинський, Л.В. Щерба, Л.П. Якубинський та ін.) визначено різні підходи щодо вивчення комунікативної компетентності як способу, правила, за допомогою яких люди здійснюють комунікативні обміни та інтеракції з іншими людьми співтовариства). [5]

Е.В. Руденський розглядає комунікативну компетентність як систему внутрішніх ресурсів, необхідних для побудови ефективної комунікації у визначеному колі ситуацій особистісної взаємодії. Компетентність у спілкуванні має як інваріантні загальнолюдські характеристики, так і характеристики, історично та культурно обумовлені. [19]

Л.А. Петровська визначає комунікативну компетентність як сукупність навичок і вмінь, необхідних для ефективного спілкування. [44]  
Ю.Я. Ємельянов. розглядає це поняття як ситуативну адаптивність і вільне



володіння вербальними і невербальними (мовними і немовними) засобами соціальної поведінки, а також виділяє міру комунікативної компетентності - ступінь успішності задуманих актів впливу і використовуваних засобів справити враження на інших. [8]

Л.Д. Столяренко трактує поняття комунікативної компетентності як систему внутрішніх ресурсів, необхідних для побудови ефективної комунікації у певному колі ситуацій міжособистісної взаємодії. [26]

Є.В. Сидоренко вважає, що комунікативна компетентність - сукупність комунікативних здібностей; адекватних комунікативним задачам і достатніх для їх рішень комунікативних умінь і комунікативних знань. [26]

Поняття «комунікативна компетентність» є однією з важливих наукових категорій, вивчення якої почалося в 60-70-хх рр. ХХ сторіччя. На сьогодні існує значна кількість досліджень, присвячених цій проблемі. Разом з тим учені постійно вказують на виняткову важливість і точність визначення цього терміна, «тому що представники різних галузей знань описують це поняття з позиції власних інтересів і підкреслюють у ньому те, що є найсуттєвішим для цієї науки» [2].

К. М. Хоруженко поняття “комунікативна компетентність” розглядає як підготовленість людини до культурного спілкування з іншими людьми. [18].

Девідом і Джулією Джері цей термін трактується як комунікативна здатність (способи, правила, за допомогою яких люди здійснюють комунікативні обміни та інтеракції з іншими людьми співтовариства) [5].

Аналіз наукової літератури про сутність комунікативної компетентності засвідчив, що існують два основні підходи до визначення родового поняття стосовно комунікативної компетентності. Низка авторів пояснюють комунікативну компетентність через поняття «здатності» (О. О. Аршавська, М. М. Вятютнев, Д. І. Ізаренков, Д. Крістел, С. Савіньон та інші). У роботах цих учених комунікативна компетентність розглядається як здатність використовувати мову в тій або іншій сфері спілкування.

Так, М. М. Вятютнев відзначає, що комунікативна компетентність – це здатність використовувати мову творчо, цілеспрямовано, нормативно, у взаємодії зі співрозмовниками[6].

Д. І. Ізаренков виокремив у тлумаченні поняття «комунікативна компетентність» істотні ознаки:

а) віднесеність комунікативної компетентності до класу інтелектуальних здібностей індивіда;

б) сфера прояву цих здібностей є діяльнісним процесом, необхідною ланкою якого виступає мовний компонент, так звана мовленнєва діяльність. Зважаючи на це, автор уточнює зміст комунікативної компетентності, вказуючи на те, що:

- ця здатність до спілкування є складним, набутим умінням, яке формується або у процесі природного пристосування людини до умов життя в певному мовному середовищі, або за допомогою спеціально організованого навчання;
- ця здатність може знайти вияв в одному або в декількох видах мовленнєвої діяльності.

Таке уточнення дозволило авторів визначити комунікативну компетентність «як здатність людини до спілкування в одному, кількох або всіх видах мовленнєвої діяльності, яка становить набуту в процесі природної комунікації або спеціально організованого навчання особливу властивість мовленнєвої особистості» [7]. У такому розумінні комунікативної компетентності наголошується на важливій ролі здібностей людини у її формуванні.

Н. І. Гез, О. М. Казарцева, О. Ю. Константинова, Ю. П. Федоренко, Ю. С. Федоренко, Д. Хаймс та ін., визначають комунікативну компетентність через поняття «знання, навички й уміння». Н. І. Гез виділяє в понятті «комунікативна компетентність» знання про мову, навички й уміння застосовувати ці знання у мові згідно з різними ситуаціями спілкування [19].

За О. М. Казарцевою [9] – комунікативна компетентність – це знання, уміння та навички, необхідні для розуміння чужих та породження власних програм мовленнєвої поведінки, адекватних цілям, сферам, ситуаціям спілкування.

Ю. П. Федоренко визначає компетентність як знання, навички, та вміння з галузей лінгвістики [18].

Комунікативна компетентність вимагає певної сформованості знань, навичок і вмінь, які здобуваються в процесі спеціально організованого навчання. Це поняття можна вважати явищем педагогіки, оскільки воно співвідноситься зі знаннями, навичками й уміннями, які найбільш точно відображають багатогранність комунікативної компетентності, її важливу роль у розвитку особистості.

Складовими у загальній комунікативній компетентності є:

- когнітивно-комунікативна компетентність
- орієнтувально-планувальна компетентність
- організаційно-комунікативна компетентність
- комунікативно-діяльнісна компетентність
- мовленнєва компетентність

Зупинимося детальніше на трактовці вказаним вище кожної з означених часткових компетентностей.

Когнітивно-комунікативна компетентність. Ознаки : знання дітей правил мовленнєвого спілкування в різних життєвих ситуаціях, використання їх у взаємодії з дорослими та однолітками засвоєння норм і правил українського мовленнєвого етикету, етичних норм спілкування; опанування стандартизованих форм і виразів мовленнєвого етикету володіння словником для позначення ситуації спілкування (її просторово-часових характеристик, емоційного та фізичного стану учасників спілкування, особистісних якостей і рис людської вдачі) розуміння значень виразу обличчя, пози, жестів

Когнітивно-комунікативна компетентність. Методи, що застосовуються : проведення бесід на морально-етичні теми читання художніх творів, ознайомлення з малими жанрами українського фольклору введення до

словника дітей нової лексики створення ігрових мовленнєвих ситуацій розігрування діалогів і сценок з літературних творів розглядання піктограм, ілюстрацій до художніх творів використання дидактичних ігор.

**Орієнтувально-планувальна компетентність.** Ознаки: вміння орієнтуватися в ситуації спілкування ( часово-просторових, змістових характеристиках, соціальних взаєминах), загальних прикметах та поведінці співрозмовника (стать, вік, соціальна роль, фізичний, емоційний стан, наміри, інтереси), використаних ним вербальних і невербальних засобах вміння враховувати висновки орієнтування для планування мовленнєвої поведінки: у доборі лексичних засобів, граматичних форм, синтаксичних конструкцій, побудові лаконічного або розгорнутого висловлювання, регулюванні зовнішніх характеристик мовлення (сили голосу, темпу і тону мовлення) здатність довільно керувати невербальними засобами спілкування (привітний вираз обличчя, стриманість у жестах, передбачені етикетом пози)

**Орієнтувально-планувальна компетентність.** Методи, що застосовуються в обговоренні різних ситуацій спілкування розігрування ігрових мовленнєвих ситуацій типу «Розмова з хворим товаришем»; «Що з тобою трапилось?»; «У крамниці (аптеці, перукарні, транспорті)»; «У кого який настрій» моделювання піктограм проведення ігрового тренінгу спілкування «вітання», «невербальна розминка», «емоційний ланцюжок», «подарунок на день народження», «контакт поглядами», «незвичайна розмова»

**Організаційно-комунікативна компетентність.** Ознаки: практичне володіння вербальними і невербальними прийомами входження у мовленнєвий контакт, підтримання і розгортання діалогу, ввічливого і логічного завершення спілкування готовність виявляти ініціативу у спілкуванні з дорослими та однолітками, вмінні знаходити партнера-співрозмовника у колі ровесників, пропонувати тему розмови, спрямовувати її у потрібне рiчище з урахуванням власних і спільних з партнером інтересів організація спілкування в спільних видах діяльності, планування і

коригування практичної діяльності через налагоджування мовленнєвої взаємодії

**Організаційно-комунікативна компетентність.** Методи, які застосовуються у комунікативних дорученнях на заняттях і в повсякденному житті моделювання ситуацій спілкування на заняттях та в інших видах дитячої діяльності використання природних ситуацій спілкування вихователя з дітьми і дітей між собою з навчальною метою народні й дидактичні ігри побудова діалогів за змістом картинки ігрові мовленнєві ситуації показ і розігрування міні-інсценівок, змістом яких є типові ситуації, що трапляються в дитячому спілкуванні уведення до дитячого словника лексико-граматичних засобів, спрямованих на налагодження і підтримання розмови

**Комунікативно-діяльнісна компетентність.** Ознаки: вміння досягати комунікативної мети у спілкуванні завдяки комплексному застосуванню і адресуванню партнеру-співрозмовнику мовних і немовних засобів встановлювати і підтримувати особистісні контакти, комунікативну взаємодію, мовленнєве спілкування. Методи, які застосовуються розповіді вихователя і дітей з власного досвіду, складання листів, усних газет ігри-драматизації, сюжетно-рольові та словесні дидактичні ігри підготовка і проведення свят, розваг, днів народження, днів дитини організація спільних видів діяльності та спілкування між дітьми різного віку

**Мовленнєва компетентність.** Ознаки: вміння творчо розв'язувати комунікативно-мовленнєві задачі, вибираючи з-поміж різних форм монологічних (розповідь, опис, міркування, пояснення) і діалогічних (ситуативна розмова, діалог-розпитування, діалог-планування, бесіда) висловлювань спосіб спілкування, адекватний комунікативній меті й ситуації.

Як підкреслює В. Панфьоров, комунікативна компетентність дитини дошкільного віку залежить від: комунікативних інтенцій (утримання в пам'яті сказаного й постійна кореляція плину спілкування з метою мовця, його проміжними та прикінцевими результатами); дотримання

комунікативних стратегій, що дають змогу досягти необхідного результату комунікації; знання особистості співбесідника; зворотного зв'язку в комунікації, що передбачає, врахування особливостей адресанта, його соціальних ролей; уміння, володіти навичками декодування «мови тіла» співбесідника; орієнтації і підтримання самого процесу спілкування, тобто контролю за цим процесом, контролю власної мовленнєвої поведінки, емоцій тощо; навичок та вміння завершення комунікації, виходу з неї, контролю за посткомунікативними ефектами.

Узагальнення визначень поняття «комунікативна компетентність» в різних джерелах дозволяє розуміти цей феномен як цілісну систему психічних і поведінкових характеристик людини, що сприяють її успішному спілкуванню.

Заслужують на увагу положення Л.С. Виготського, В.В. Давидова, О.М. Леонтьєва, Б.Ф. Ломова, С.В. Руденського, Н.В. Кузьміної, В.М. Мясіщева, А.В. Петровського, В.О. Сластьоніна, згідно з якими комунікативні вміння формуються у процесі спілкування. [17] Водночас, учені Ю.М. Жуков, Л.А. Петровська, П.В. Растянніков ототожнюють поняття «комунікативна компетентність» і «компетентність у спілкуванні» і розглядають їх як здатність встановлювати й підтримувати необхідні контакти з людьми. З огляду на це, формування комунікативної компетентності є практичним аспектом проблеми встановлення взаєморозуміння між людьми. Як зазначають учені, «не навчивши спілкуванню та співпраці, ми не навчимо дітей учитися». Відтак, компетентності не суперечать знанням, умінням, навичкам, а передбачають здатність осмислено їх використовувати.

Комунікативна компетентність розглядається фахівцями в різних аспектах: вивчається її сутність і структура, специфіка і особливості формування. Результати аналізу психолого-педагогічної літератури говорять про те, що більшість вчених розкривають зміст понять «компетенція» і «компетентність» по-різному. Компетенція розглядається і як здатність, і як

вміння, і як готовність суб'єкта діяльності до ефективного виконання якої-небудь роботи, але у всіх визначеннях чітко проглядається її практична спрямованість.

Це стосується і поняття «компетентність». Її розглядають і як сукупність професійних властивостей, і як вміння об'єднувати знання і навички для вирішення проблеми, і як життєдіяльність людини або успішна дія в ситуації спілкування, і як досвід та індивідуальний стиль діяльності, і як володіння людиною сукупністю взаємопов'язаних якостей особистості, необхідних для продуктивної діяльності, і як психічне новоутворення особистості.

Комунікативна компетентність - це складне утворення, яке характеризується певною структурою, компонентами і рівнями, які перебувають у взаємозв'язку. Більшість провідних фахівців в структурі комунікативної компетентності виділяють три компоненти: мотиваційно-особистісний, когнітивний, поведінковий.

Згідно визначення Л. Петровської, мотиваційно-особистісний компонент - це потреба дитини в спілкуванні, в процесі якого виявляються особливості його особистості, що безпосередньо впливають на зміст, процес і сутність спілкування. Когнітивний компонент - знання з області взаємин людей (Про сенс і цінності спілкування; про особистісні якості, які йому сприяють або перешкоджають; про почуття й емоції, які його супроводжують; про поведінкової стороні спілкування). Поведінковий компонент - це спосіб реагування на конкретну ситуацію, вибір певних норм і правил у процесі спілкування і для спілкування; це комунікативні вміння, способи діяльності і досвід який є освітою, інтегруючим в себе на рівні поведінки та діяльності всі прояви комунікативної компетентності.

Деякі з авторів у структурі комунікативної компетентності виділяють і три інших компоненти:

- Комунікативні знання
- Комунікативні вміння
- Комунікативні здібності.

О.О. Смирнова, компонентом комунікативної компетентності є перцептивна складова. Це та сторона компетентності, на основі якої будується спільна діяльність і комунікативний процес. Умовно перцептивну складову компетентності в спілкуванні можна назвати здатністю адекватного сприйняття однієї людини іншою, але це лише умовно: саме слово «сприйняття» не відбиває всю складність цього явища. Перцептивний компонент комунікативної компетентності виступає в ролі регулятора процесу спілкування. Вибір людиною тієї або іншої лінії поведінки в кожній конкретній ситуації передбачає сприйняття й оцінку партнерів, самого себе і ситуативного контексту в цілому. У процесі міжособистісного сприйняття і пізнання виникає ряд "ефектів": первинності, новизни, ореолу. Велику роль відіграють також явища стереотипізації і каузальної атрибуції. [11].

Отже, узагальнюючи вище викладені точки зору на явище комунікативної компетентності, можна зробити висновок, що комунікативна компетентність постає як інтегральна якість особистості, що виконує функцію адаптації й адекватного функціонування особистості в соціумі, містить у собі установки, стереотипи, позиції спілкування, ролі, цінності тощо особистості, «інструмент, що рефлексує», творчий потенціал особистості.

Питання про розвиток комунікативної компетентності можна розглядати в двох аспектах: по-перше, в процесі соціалізації і виховання; по-друге, як засіб спеціально організованого соціально-психологічного тренінгу. Щодо першого, то людина черпає з культурного середовища засоби аналізу комунікативних ситуацій у вигляді словесних і зорових форм, як символічних, так і образних, що дає їй можливість синтезувати, класифікувати різноманітні епізоди соціальної взаємодії. Зрозуміло, що у ході стихійного оволодіння «мовою» соціально-перцептивної сфери можуть утворюватись неадекватні пізнавальні схеми, як причини неадекватних комунікативних дій, що, в свою чергу, може призвести до неефективності в ситуації спілкування. Найчастіше це відбувається за умови "однобокого"



залучення людини до специфічної субкультури , освоєння нею лише окремих прошарків культурного багатства, і тільки розширення сфери соціальних контактів і включення в нові канали комунікації можуть скорегувати існуючі деформації. "Свою роль може зіграти знайомство із соціально-психологічною літературою: це збагачує "словник", упорядкує класифікаційні засоби " [7].

На думку Л.А. Петровської , аналітичне спостереження комунікативної взаємодії, як реальної, так і поданої в художній формі, дає не тільки можливість "тренування" набутих пізнавальних засобів , але й сприяє оволодінню засобами регуляції власної комунікативної поведінки . Зокрема, процес спостереження дозволяє виявити систему правил, керуючись якими люди організують свою взаємодію. Орієнтуючись на вихід взаємодії, спостерігач може зрозуміти, які правила сприяють, а які перешкоджають успішному протіканню комунікативних процесів. Це може послужити основою формування власної системи "правил ефективної комунікації". Ще в більшій мірі аналітичне спостереження впливає на операціональний склад комунікативних дій. [15].

Згідно з Л.А. Петровською, важливим моментом процесу розвитку комунікативних умінь на визначеному етапі становлення особистості є уявне програвання своєї поведінки в різноманітних ситуаціях. Планування своїх дій "в уяві" є складовою частиною комунікативної дії, що протікає нормально. Таке планування в уяві, як правило, безпосередньо випереджає реальне виконання, але може відбуватися і завчасно, нерідко далеко відстаючи від втілення в поведінці , а іншим разом уявне програвання проводиться не до, а після завершення комунікативного акту. І не завжди уявне втілюється в реальність, але утворювані в ньому «поведінкові заготовки» можуть актуалізуватися в інших ситуаціях. Це призводить , з одного боку, до враження безпосередності деяких глибоко продуманих вчинків, а з іншого боку – до дій, що є досить нераціональними і такими, які не можна пояснити . Здатність людини діяти «в умі» може бути цілеспрямовано використана для

удосконалювання спілкування в ситуації соціально-психологічного тренінгу. [15].

На підставі вищесказаного можна зробити такі висновки: Комунікативна компетентність – це система внутрішніх ресурсів ефективної взаємодії: позицій спілкування, ролей, стереотипів, установок, знань, умінь, навичок. Ефективне спілкування завжди передбачає спонтанний і творчий процес, тому ефективне спілкування – це спілкування, що розвиває. Крім особистісних особливостей до комунікативної компетентності входять особливості пізнавальних процесів й емоційної сфери. Ми кваліфікуємо її як уміння сприймати та обмінюватися інформацією під час спілкування з використанням мовлення як засобу комунікації.

У процесі становлення особистості розвиток комунікативної компетентності має декілька джерел: ідентифікація з дорослим, засвоєння культурної спадщини, спостереження за поведінкою інших людей, програвання в уяві комунікативних ситуацій. Сучасний стан суспільних процесів дозволяє констатувати той факт, що природне формування комунікативної компетентності не відповідає вимогам соціальної дійсності.

Отже, комунікативність є передумовою отримання продуктивного результату у сумісних роботах, а комунікативна компетентність – неодмінна якість людини, зорієнтованої на розвиток колективної діяльності.

Отже, комунікативна компетентність, як інтегрована характеристика особистості, включає не тільки особистісні властивості індивіда, але й певним чином організовані пізнавальні процеси та емоційну сферу. Комунікативна компетентність має декілька джерел розвитку в процесі становлення особистості людини: трансляція комунікативних умінь у процесі міжособистісної взаємодії з іншими людьми, оволодіння культурною спадщиною, спостереження за поведінкою інших людей і аналіз актів комунікації, програвання в уяві комунікативних ситуацій. Розвиток комунікативної компетентності можливий з погляду двох підходів: спрямованість на знаходження багатої різноманітної палітри спілкування та

подолання труднощів, що можуть виникати у процесі спілкування. Одним з принципових завдань педагога при формуванні комунікативної компетентності є організація таких умов, за яких діти набувають навички та вміння, які проявляються не тільки в здатності організовувати міжособистісні контакти, але перш за все, вміти встановлювати з партнером зворотний зв'язок, орієнтуватися на його стан, враховувати його інтереси. Природне поєднання окреслених умов відбувається в сюжетно-рольових іграх, іграх-драматизаціях, творчих іграх, дидактичних іграх, в яких реалізація ігрового змісту і розв'язання навчальних завдань виступають як одне ціле.

## **1.2 Динаміка розвитку комунікативної компетентності у дошкільному дитинстві.**

Як зазначають провідні фахівці, дошкільний вік характеризується тим, що провідною діяльністю є гра. Вони наголошують на тому, що гра — засіб різнобічного розвитку зростаючої особистості, важливим методом виховання. Л.С. Виготський, Д.Б. Ельконін, О.М. Леонтьєв, О.В. Запорожець та інші назвали її «супутником дитинства».

Згідно визначення Т. Іванова, гра є активною, свідомою та цілеспрямованою діяльністю, в якій втілюється потреба дитини в активності. Вона відіграє провідну роль у процесі формування особистості дошкільника. Ігри забезпечують максимальні можливості для вияву уяви, нестандартного мислення, ініціативи дітей, педагогічна мета гри полягає в мовленнєвому розвитку, ознайомленні дошкільників з навколишнім світом, формуванні у них елементарних уявлень тощо. [26,с.76].

Важливими положеннями, які слугували відправними у нашому дослідженні, були такі тези фахівців-дошкільників: старший дошкільний вік відіграє особливу роль у психічному розвитку дитини: в цей період життя починають формуватися нові психологічні механізми діяльності та поведінки. У цьому віці закладаються основи майбутньої особистості:

формується стійка структура мотивів; зароджуються нові соціальні потреби (потреба в повазі та визнання дорослого, бажання виконувати важливі для інших, «дорослі» справи, бути «дорослим»); потреба у визнанні однолітків.

М.І.Лісіна привертає увагу до того, що у старших дошкільників активно проявляється інтерес до колективних форм діяльності і в той же час - прагнення у грі та інших видах діяльності бути першим, кращим; з'являється потреба діяти у відповідності до встановлених правил і етичними нормами тощо. (М.І. Лісіна, 2008) У процесі розвитку у дитини формується не тільки уявлення про властиві їй якості і можливості (образ реального «Я» - «який я є»), але також і уявлення про те, якою вона повинна бути, якою її хочуть бачити оточуючі (образ ідеального «Я» - «яким би я хотіла бути»). Збіг реального «Я» з ідеальним вважається важливим показником емоційного благополуччя. Оцінна складова самосвідомості відображає ставлення людини до себе і своїм якостям, його самооцінку.

Однією з спроб визначенити умови оптимізації процесу становлення самосвідомості дошкільника як чинника розвитку його комунікативної компетентності, є підхід А.В. Хуторського. Вказаний автор виділяє чотири умови, що, на його думку, визначають розвиток самосвідомості в дитячому віці:

- 1) досвід спілкування дитини з дорослими;
- 2) досвід спілкування з однолітками;
- 3) індивідуальний досвід дитини;
- 4) його розумовий розвиток.

Важливою для нашого дослідження є теза стосовно того, що протягом усього дитинства дошкільник сприймає дорослого як незаперечний авторитет. Як підкреслює Н. Паніна, на кінець старшого дошкільного віку знання, отримані в процесі діяльності, набувають стійкого та усвідомленого характеру. Досвід спілкування з однолітками також впливає на формування дитячої самосвідомості. У спілкуванні, у спільній діяльності з іншими дітьми дитина пізнає такі свої індивідуальні особливості, які не проявляються у

спілкуванні з дорослими (уміння встановлювати контакти з однолітками, придумати цікаву гру, виконувати ті чи інші ролі і т.д.), починає усвідомлювати ставлення до себе з боку інших дітей.

П. Шкуратова стверджувала, що одне з найважливіших умов розвитку самосвідомості в дошкільному віці - розширення і збагачення індивідуального досвіду дитини. Говорячи про індивідуальному досвіді, в даному випадку мають на увазі сукупний результат тих розумових і практичних дій, які дитина сама вживає в навколишньому матеріальному світі. Важливою умовою формування самосвідомості є розумовий розвиток дитини. Це, насамперед, здатність усвідомлювати факти своєї внутрішнього і зовнішнього життя, узагальнювати свої переживання.

Виходячи з теоретичного аналізу досліджень комунікативної компетентності вітчизняними та зарубіжними дослідниками ми зробили висновок, що однозначного визначення цьому поняттю немає. За А.М. Щетініною основними компонентами комунікативної компетентності старших дошкільників є:

- розпізнавання емоційних переживань і станів оточуючих;
- вміння висловлювати власні емоції вербальним і невербальним способом;
- співпраця з дорослими і однолітками;
- комунікативні навички: вміння слухати і чути;
- сприймати і розуміти (переробляти) інформацію;
- давати собі самому звіт.[16]

Вікова динаміка спілкування і спільної діяльності дошкільників полягає у зростанні змістовності, вибірковості, стабільності відносин; у розвитку потреби у спілкуванні й співпраці, їх інтенсивності та орієнтованості на інтереси ровесників. З 3-х місяців життя закладається основа як спілкування, так і спільної діяльності з ровесниками.

Колектив дослідників під керівництвом А. Г. Рузької вирізняє три форми спілкування з ровесниками у дошкільному віці: емоційно-практичне, ситуативно-ділове, позаситуативно-ділове.

Як зазначає В. Черевко, спочатку контакти дітей з ровесниками виникають на задоволення потреб в активності та нових враженнях. Під впливом організованих дорослим впливів на основі інших (потреб дитини відбувається первинне оформлення потреби у спілкуванні з ровесниками.

Т. Іванова підкреслює, що у немовлячому віці з'являються перші прояви інтересу до оточуючих людей взагалі, дітей зокрема. Автор звертає увагу на те, що цей інтерес має виразний суб'єктивний характер, а спілкування обмежується безпосередніми емоційними зв'язками. Позитивні емоційні реакції дитини виникають під час сприймання інших дітей як цікавий об'єкт пізнання. Немовля чутливо реагує на їхній настрій, заражається емоціями.

Ознакою перших проявів потреби у спілкуванні з ровесником (Г. В. Пантюхіна, К. Л. Печора, Е. Л. Фрухт) вважають перші контакти між дітьми, що виникають з 3 місяців. На думку вказаних фахівців, змістом цього контакту є інтерес та задоволення при спостереженні за ровесником. Подальший розвиток спілкування з ровесником пов'язаний із виникненням у немовляти комплексу поживлення у контексті його спілкування з дорослим. Комплекс поживлення стосовно ровесника спостерігається приблизно з 5 місяців.

За даними досліджень Г. Данченко, розвиток здатності дитини маніпулювати предметами призводить до того, що починається розвиток спільної дії дитини з однолітком. У другому півріччі першого року життя вплив ровесника знаходить відображення у діях дитини, яка наслідує їх за ровесником, епізодично включається в його дію: одна дитина тримає у руці іграшку, інша торкається до неї, намагається повернути. Тобто починають складатися елементарні форми ділових контактів між дітьми у формі предметно-практичних та ігрових дій.

Базуючись на підходах М. Бахтін, Є. Головаха, ми виходимо з розуміння, що до кінця немовлячого віку формується виразне пізнавальне ставлення до ровесника: малюк торкається його обличчя, смикає одяг, волосся, "куштує на смак" його пальчики - ставиться як до фізичного об'єкту. Водночас малюк посміхається іншій дитині, несе їй іграшки, подібно до того, що він робить у спілкуванні з дорослим.

Прагнення до спілкування з однолітками носить ситуативний і невиразний характер. Діти звертають увагу на ровесників, якщо вони опиняються у полі їх сприймання, але ініціативи до пошуку партнера серед одноліток не виявляють. З цим пов'язана думка більшості психологів, що спілкування між однолітками до року у власному розумінні цього поняття відсутнє. На цьому етапі створюється фундамент для появи власне спілкування з ровесниками у ранньому віці.

Як зазначає М.І.Лісіна, перша форма спілкування з ровесниками - емоційно-практична - виникає до 2-х років. Автор підкреслює, що потреба у спілкуванні з іншими дітьми виражена все ще слабо — вона, на думку автора, є четвертою за значенням після потреб в активному функціонуванні, у спілкуванні з дорослими, у нових враженнях. Зміст потреби у спілкуванні полягає у прагненні дитини до співучасті у розвагах і забавах, де виникає можливість самовираження. Діти раннього віку разом сміються, бігають, кричать, радіють спільності. Поки що переважає епізодичне спілкування, нечасті контакти між однолітками. Частіше діти означеного віку захоплено грають на самоті з іграшками, не потребуючи спілкування з ровесниками.

Важливою видається думка Коломінського Я. Л., згідно з якою у ранньому віці виникає передспівробітництво з ровесниками, характерною є гра поряд, але не разом. Зростає роль мовлення. Автор зазначає: внесок цієї форми спілкування з ровесником у розвиток полягає у засвоєнні дитиною способів і мотивів пізнавальної діяльності, у сприянні виявленню ініціативи, у розширенні спектру емоцій.

У дошкільному віці інтенсивно розвивається потреба у спілкуванні з однолітками. Так Є. А. Аркін наводить приклад, коли хлопчик 5-ти років на пропозицію бабусі погратись з нею відповів: "Мені потрібно дітей". Це пов'язано із тим, що спілкування з ровесником є необхідною умовою організації сюжетно-рольової гри, яка має колективний характер.

Головним змістом потреби дітей у спілкуванні з ровесниками полягає у прагненні налагодити ділову співпрацю, узгодити свої дії з партнером по діяльності. Автор зазначає, що співпраця відрізняється від співучасті більш тісною взаємодією дітей, кооперативним характером їх діяльності. Співпраця дітей носить переважно ігровий характер та зосереджена не на результаті діяльності, а на її процесі.

Т. Ладиженська підкреслює, що прагнення діяти спільно з однолітками в дітей старшого дошкільного віку настільки сильно виражене, що вони йдуть на компроміс, поступаючись один одному іграшками, найпривабливішою роллю в грі тощо. Виникають перші спільні ігрові дії. Гра на однаковий сюжет об'єднує різноспрямовані, слабо узгоджені дії. Наприклад, у розігруванні сюжету "Сім'я" "мама" йде на роботу, а "батько" готує "дитину" до сну. "Мама" вдома погодувала "дитину", а "вихователь" -знову дає їй сніданок. Вказаний вище автор зазначає, що в дошкільному віці виникає інтерес до дій партнера, здатність їх порівнювати з власними, що проявляється у запитаннях, глузливих репліках, оцінках дій іншого.

Як відзначають М. І. Лісіна, А. Г. Рузька, О. О. Смірнова, дітям властива особлива манера поведінки, в якій яскраво виявляються схильність до конкуренції й змагання. Це вказує на те, що у змісті потреби у спілкуванні з ровесником на другому місці після прагнення до співдії знаходиться такий компонент як бажання поваги і визнання. Діти вимагають визнати їх власні досягнення, а дії товаришів оцінюють прискіпливо, виразніше підкреслюючи власні якості. [28, 14].

Діти використовують такі засоби спілкування, як виразні, зображувальні, знакові. Діти багато й захоплено розмовляють між собою, але



мовлення залишається ситуативним. О.О.Смірнова здійснила контент-аналіз висловлень у ситуаціях вільної взаємодії дітей 3-7 років, виявивши такі основні теми: Я-висловлення про себе; Ти-висловлення про іншу дитину; світ - висловлення про предмети й явища, що виходять за межі ситуації; гра - висловлення дітей під час їх гри [45,].

Згідно підходу вказаних вище авторів, ситуативно-ділове спілкування з ровесниками сприяє розвитку основ особистості та самосвідомості, а також - допитливості, сміливості, оптимізму, активності, творчого й самобутнього ядра особистості. При відставанні у розвитку цієї форми спілкування з ровесниками у дітей спостерігається пасивність, замкненість, недобррозичливість.

Позаситуативно-ділова форма спілкування з ровесниками починає виявлятися у деяких дітей віком 6-7 років. Водночас тенденція до її появи, елементи цієї форми спілкування складаються у більшості старших дошкільників. Кількість позаситуативних контактів зростає до 50% від усіх взаємодій ровесників. Спілкування з ровесниками значно виходить за межі спільної предметної діяльності. Значні зміни відбуваються у розвитку сюжетно-рольової гри, зростає її умовність, схематизм. Складність у побудові гри висуває вимоги до її попереднього планування.

Зміст комунікативної потреби полягає у прагненні до співпраці й співтворчості з ровесником. Гра має по-справжньому спільний характер з єдиними правилами, вимогами, з узгодженістю дій, врахуванням інтересів партнерів. Досвід попередніх спільних ігор дітей накопичується, веде до певного узагальнення уявлень дітей про гру, про роль кожної дитини в ній.

Утворюється чіткий образ ровесника, відносини з ним стають більш стабільними (спостерігається таке явище, як дружба), виникають симпатії. Відбувається формування суб'єктного ставлення до інших дітей, тобто вміння бачити в них рівну собі особу, враховувати їх інтереси, готовність допомагати.

Разом із пізнанням ровесника в дітей розвивається розуміння Я-образу, особливо своїх практичних дій. Головний засіб спілкування - мовлення. Особливості спілкування з однолітками яскраво виявляються в темах розмов, які стають чимдалі більш позаситуативними. Характерні обговорення різноманітних широких тем стосовно минулого й майбутнього, рідної природи й далеких країн тощо.

Як зазначає А. Миролюбов, внесок позаситуативно-ділового спілкування у розвиток полягає у формуванні здатності дитини розуміти іншого як самоцінну особистість, у пробудженні інтересу до його внутрішнього світу, мотиву розширити уявлення про себе. [46, с.57].

Отже, вікова динаміка спілкування і розвитку комунікативної компетентності дошкільників полягають у зростанні змістовності, вибірковості, стабільності відносин, потреби у спілкуванні й співпраці, їх інтенсивності та орієнтованості на інтереси ровесників; - у дитини від народження до 7 р. послідовно змінюються такі форми її спілкування з ровесниками: емоційно-практична (немовля - ранній вік); ситуативно-ділова (4-6 р.); позаситуативно-ділова (6-7 р.).

М.І. Лісіна висунула чотири критерії для виявлення наявності у дитини потреби в спілкуванні :

Першим є інтерес і увага до іншої людини. У цьому критерії виявляється спрямованість його на пізнання іншого, який стає об'єктом особливої активності дитини.

Другим критерієм виступає його емоційне ставлення до іншої людини, що свідчить про небайдуже, упереджене ставлення до нього.

Третій критерій включає ініціативні дії, спрямовані на залучення до себе уваги партнера. Вони мають на меті виявити себе, виявляючи партнера в спільні дії і той же час побачити свої можливості через реакцію іншої людини.

Четвертим критерієм служить чутливість дитини до відношення іншого, в якій виявляється готовність прийняти ініціативу іншого і відповісти на неї.

Цей критерій виявляє також здатність дитини сприйняти оцінку і ставлення до себе партнера по спілкуванню, узгодити (або перебудувати) свої дії відповідно з ними.[34]

Протягом дошкільного дитинства вибірковість у спілкуванні з однолітками зростає - якщо в 3-4 роки діти досить легко міняють партнерів по спілкуванню, то з 6-7 років вони намагаються спілкуватися з конкретними дітьми, яких важко замінити навіть у тому випадку, якщо це спілкування не влаштовує дорослого.

Розвивається і групова диференціація, в групі виділяються лідери, які вміють, як організувати діяльність інших дітей, так і залучають їх симпатії. Виділення зірок, яким надають перевагу і знедолених дітей, також як постійно статусу дитини в груповій ієрархії, є важливими показниками при діагностиці. У процесі спілкування з однолітками розвивається і самооцінка дітей, яка стає все більш адекватною. Порівнюючи себе з оточуючими дітьми, дитина більш сильно уявляє собі і свої можливості, які він демонструє в різних видах діяльності і за якими його оцінюють оточуючі. Процес становлення спілкування дитини з однолітками проходить ряд етапів, пов'язаних із специфікою змісту потреби, яка спонукає дітей до взаємодії. Власне потреба в спілкуванні з однолітками складається на їх основі і формується поступово.

Як зазначає М. В. Осоріна, у спілкуванні з однолітками й дорослими діти користуються помірною гучністю голосу, але в міру необхідності здатні говорити голосніше й тихіше, тобто можуть порівнювати гучність свого висловлення з урахуванням відстані до слухача, характеру висловлення. У повсякденному спілкуванні діти користуються помірним темпом, але при переказах мовлення дітей часто вповільнена за рахунок тривалих необґрунтованих затримок, пауз. Однак у моменти емоційного підйому, будучи під враженням переглянутого фільму, прочитаної казки, вони в процесі висловлення часто не в змозі проконтролювати своє мовлення й говорять голосніше й швидше звичайного. [59, с.204]

Вимова шестирічних дітей мало чим відрізняється від мовлення дорослих, труднощі відзначаються лише в тих випадках, коли в мовленні зустрічаються важкі для вимови нові слова або слова, насичені сполученнями звуків, які, вимовляючи, вони ще недостатньо чітко диференціюють, наприклад, звуки с і ш. Але до семи років за умови систематичної роботи над вимовою діти й із цим цілком добре справляються. [25,с. 43].

Беручи до уваги те, що в психічному розвитку дошкільника провідна (ігрова) діяльність завжди тісно пов'язана зі спілкуванням, описуючи кожний період дитинства, не треба обмежуватися характеристикою провідної діяльності. Не менш важливо проаналізувати і відповідну їй форму спілкування. Лише у цьому разі діяльність дитини перестане мати вигляд, як пише М.І. Лісіна, «сплеску активності ізольованого індивіда» і стане своєрідним продуктом засвоєння дитиною досвіду довколишніх людей, що переломлюється крізь її власний досвід і набуває кінцевого змісту та значення завдяки співпраці з цими людьми; Беручи до уваги спілкування, можна наблизитися до розуміння «механізмів зміни провідних видів діяльності» [35] .

Річ у тім, що спілкуючись у ході діяльності зі старшими дітьми й особливо з дорослими, дитина діє на рівні, який перевищує її звичайну норму. Точніше кажучи, вона виявляється в межах «зони найближчого розвитку» (Л.С. Виготський), [17] де співпраця з партнерами, які переважають її за досвідом і знаннями, допомагає їй зреалізувати потенційні можливості. Отже, саме у ході спілкування дитина робить вихід у нові сфери, завдяки спілкуванню готується зміна попередньої діяльності наступною, вищою за розвитком. Принцип виконання завдань за чиеюсь спрямовуючою участю Л.С. Виготський назвав «принципом будівельного каркасу». [16]

У дослідженні ми спираємося на визначення Ю. Пассова, згідно з яким комунікативна компетентність дитини дошкільного віку є взаємозв'язком комунікативних і мовленнєвих умінь, розвитком мовлення в спілкуванні, засвоєнням соціального досвіду, пізнанням і розвитком творчих здібностей

дошкільника згідно вказаного підходу комунікативна компетентність охоплює такі компоненти: знання, прогнозування і програмування процесу спілкування, «вживання» в комунікативну ситуацію та управління нею, спілкування (вербальне й невербальне), урахування соціальної ролі партнера і комунікативної культури. [28,с. 63].

Якщо спиратися на прийняту в соціальній психології структуру спілкування, що охоплює перцептивний, комунікативний й інтерактивний аспекти, то комунікативну компетентність можна розглядати як складову спілкування. Згідно підходу Карпенко О., комунікативний процес є «інформаційним процесом між людьми як активними суб'єктами, з урахуванням відносин між партнерами». Тобто виникає «вужьке» поняття «комунікація». Однак часто «комунікацію» розуміють як синонім «спілкування», підкреслюючи, що «комунікативний вплив є психологічним впливом одного комуніканта на іншого з метою зміни його поведінки». Це означає, що відбувається зміна самого типу відносин, який склався між учасниками комунікації. Комунікативна компетентність постає як структурний феномен, що містить такі складові: цінності, мотиви, установки, соціально-психологічні стереотипи, знання, уміння, навички. [14,с. 50].

Семигірна Т. виокремлює такі складові комунікативної компетентності:

- орієнтованість у різноманітних ситуаціях спілкування, яка заснована на знаннях і життєвому досвіді індивіда;
- спроможність ефективно взаємодіяти з оточенням завдяки розумінню себе й інших при постійній видозміні психічних станів , міжособистісних відносин і умов соціального середовища;
- адекватна орієнтація людини в самій собі - власному психологічному потенціалі, потенціалі партнера, у ситуації;
- готовність і уміння будувати контакт з людьми;
- внутрішні засоби регуляції комунікативних дій;
- знання, уміння і навички конструктивного спілкування;

- внутрішні ресурси, необхідні для побудови ефективної комунікативної дії у визначеному колі ситуацій міжособистісної взаємодії.

За Л.Н. Галігузовою, комунікативна компетентність виформовується в умовах безпосередньої взаємодії, тому є результатом досвіду спілкування між людьми. Цей досвід набувається не тільки в процесі безпосередньої взаємодії, але й опосередкованої, у тому числі з дитячої літератури, мультфільмів, з яких дитина отримує інформацію про характер комунікативних ситуацій, особливості міжособистісної взаємодії і засоби їхнього вирішення. У процесі опанування комунікативної сфери дитина дошкільного віку запозичає з культурного середовища засоби аналізу комунікативних ситуацій у вигляді словесних і візуальних форм.[29]

Як зазначає М. Успенський спілкування з дитиною рідною мовою з першого року життя повинно відбуватися в царині кращих відносин, дорослі повинні вживати в своєму щоденному спілкуванні ввічливі форми звертання, не тільки показувати свої дружні та чудові відносини, але й намагатися показати своє відношення приємними та лагідними виразами, цим самим підвищуючи у дитини засвоєння ввічливих форм спілкування в щоденному житті на практиці. [22,с.214]

Згідно підходу М.І.Лісіної, найбільш сприятливим для формування комунікативної компетентності дітей може бути старший дошкільний вік. На вказаному віковому стані діти починають розуміти своє місце у найближчому соціумі (родина, група дошкільного закладу), встановлювати значущі соціальні контакти з однолітками та дорослими. Діти старшого дошкільного віку оволоділи діалогічним та починають засвоювати монологічне мовлення.

За визначенням О.Купалова, розвиток цієї якості починається з набуття дитиною вміння встановлювати контакт із партнером у спілкуванні, дотримуючись усталених правил етикету. У повсякденному житті дитина спостерігає і наслідує приклади спілкування між собою дорослих, дітей

тощо. Справжнім зразком комунікативної поведінки має бути притаманна широка палітра емоційно-інтонаційного забарвлення. Старші дошкільники особливо чутливі до мовлення, його граматичної будови й досить критично ставляться до чужих та власних висловлювань. Вони вже помічають мовні помилки й продовжують оволодівати тими граматичними формами, у застосуванні яких зазнають певних труднощів.

У дослідженні ми виходимо з думки В.А.Крестьянінової про те, що дитина ще з раннього віку вчиться обирати в загальному словесному потоці два слова, які вона узгоджує між собою, поступово додаючи до них дедалі більше інших слів, що також підлягають граматичній нормі. З часом, шліфуючи звуковимову, розширюючи свій лексичний запас, удосконалюючи граматичні вміння, дошкільник засвоює засоби мовленнєво-комунікативної поведінки, яка створює його індивідуальне мовленнєве «обличчя». Так формується мовленнєва особистість. [27,с.125]

Узагальнена інформація дає змогу схарактеризувати вікові досягнення молодших дошкільників як найважливіші для формування активного інтересу до людини та її взаємин з іншими. Комунікативно-мовленнєвий розвиток можна розглядати як результат взаємодії дитини з довколишніми, де змога виразити себе (проявити мовленнєву спроможність, самовиразитися, психічного зростати реалізується в момент переходу зі стану емоційної непричетності, емоційної роз'єднаності, байдужості до стану зверненості до іншої особи чи групи осіб.

Таким чином, комунікативний розвиток молодшого дошкільника спирається, насамперед, на базові новоутворення емоційної сфери. Достатньо розвинена сфера емоцій не тільки забезпечує розуміння і самовираження партнерських контактів (станів, намірів, бажань, мети), а й стимулює розвиток вольової регуляції, оскільки момент комунікативної зустрічі активізує невербальні мовні способи встановлення контактів (усмішка,

погляд, жести, міміка, слова), які, своєю чергою, впливають на рішення дитини про подальшу участь у комунікації.

На думку Н.К. Ледовского, Н.А. Богданова діагностика і корекція всіх комунікативних ознак у мовленнєвій поведінці молодшого дошкільника забезпечує фундамент для подальшого зростання когнітивно-лінгвістичної складності мовлення. Водночас недостатні здобутки дитини 3-го, 4-го року життя — причина затримок у розвитку мовної взаємодії дітей середнього дошкільного віку, що часто спричинені не сформованістю емоційно-особистісних форм контактів, в яких розвиваються комунікативні властивості особистості. [39,с.96]

Як зазначає М. Вашуленко, ігнорування характеру міжособистісних стосунків дитини з дорослими, однолітками, маляками, базованих на теплих, емоційно забарвлених дружніх проявах прихильності, симпатії, любові, підтримки, визнання, пояснює картину тривожної атмосфери емоційного неблагополуччя дитини в системі стосунків з довколишніми, поза якими неможливе виникнення складніших — ділових і пізнавальних мотивів діяльності. Несформованість емоційно особистісних форм контакту дитини з дорослими у сім'ї та дитячому садку в багатьох випадках пояснює причину низького рівня мовленнєвого розвитку дитини. [42,с.68]

Згідно досліджень Г.А. Саїтова, Н.Н. Кулиш, С.С. Мальцева, 2012; С.А. Мурзина, емоційно-особистісна форма спілкування дитини з батьками, яка формується в період від народження до шести місяців, не втрачає актуальності для розвитку мовленнєвої діяльності протягом усього дошкільного віку. Особливо актуальна ця форма контакту в перехідний період від молодшого до середнього дошкільного віку, коли відбувається перехід до ускладнення форм та способів комунікації, що супроводжує всі види діяльності дошкільника в дитячому садку та сім'ї.

За даними дослідження І. Гудзик, до досягнень вказаного вікового періоду стосовно емоційно-особистісних форм контакту слід віднести: орієнтування на людину, комунікативну спрямованість, комунікативну



активність, індивідуалізацію й різноманітність експресивно-мімічних способів взаємодії. Вони є базовими досягненнями комунікативної компетентності особистості. Їх доцільно розглядати як вікову норму дітей молодшого дошкільного віку, оскільки вони визначають подальший розвиток здібності людини до мовної взаємодії, співпраці, міжособистісної координації дій у різноманітних ситуаціях життєдіяльності. [28,с.78]

Базуючись на положеннях Т. Донченко, виходимо з того, що розвиток комунікативних дій дає дитині старшого дошкільного віку змогу встановлювати контакти не лише з людьми, а й зі світом природного, предметно-речового довкілля. Така значуща комунікативна властивість, як установка на реакцію у відповідь, розвиває суб'єктну взаємодію, відкритість досвіду людей навколо дитини. [41,с.56]

Згідно підходу М. Пентилюк, цілісний підхід до вивчення багаторівневої організації комунікативних новоутворень дає змогу характеризувати середній дошкільний вік як період зростання когнітивно-лінгвістичних компонентів здатності до спілкування. Це період зростання когнітивної складності поведінки, осмислення і засвоєння понять, пов'язаних з комплексною системою відношень "людина-ситуація". [22, с.20]

Спираючись на висновки Г. Шелехова, констатуємо, що співпраця та кооперація потребують від дитини адекватного передавання понять, координації дій для досягнення спільної мети і, тим самим, розвивають понятійну свідомість, критичність мислення, об'єктивність та рефлексію. Остання постає і необхідності дитини відділити себе від інших, від результату, під задуму діяльності. Не випадково, що діти середнього дошкільного віку оволодівають новими видами предметно-практичної, ігрової діяльності, виявляють вибіркові інтереси до різноманітних сфер життєдіяльності, зростає пізнавальна активність таких дошкільників. При цьому відбуваються диференціація стосунків та формування стійких тривалих соціогруп, закріплення індивідуального стилю мовної поведінки. Отже, можна, говорити, що досягнення комунікативної компетентності

дитини дошкільного віку дають їй змогу вирішувати складніші соціально-перцептивні та когнітивно-лінгвістичні завдання. Когнітивно-лінгвістичний рівень досягнень дитини 5-го року життя пов'язаний із засвоєнням відношень "людина-ситуація" та відношень "мовна форма-значення".

Означені вище базові утворення, що їх « приймають як єдність (слова разом із значенням об'єктів ситуації спілкування), забезпечують успішність реальної взаємодії дитини з довколишніми. Можливість згаданого успіху контактів залежить від засвоєння таких стосунків тому, що вони допомагають дитині відповісти на запитання психологічної характеристики стосунків людей у мовному спілкуванні (Хто? Кому? (партнери), Де? (ситуація), Навіщо? (особистісний сенс взаємодії), Що говорить? (мовлення)).

Як засвідчує у своєму дослідженні В.Н. Чиркова, прогресивна якісна зміна мовної поведінки дітей старшого дошкільного віку підтверджує обумовленість її зв'язку з формами спілкування (емоційно-особистісне, ситуативно-ділове, поза ситуативне). При цьому встановлено, що характер змін комунікативного розвитку старшого дошкільника проявляється в ускладненні й закріпленні структурно-функціональної єдності всіх суб'єктивних ознак здатності до спілкування (які потреби спілкування має дитина; сформованість основного типу комунікативної позиції як прояву самооцінки в комунікативній діяльності; характер сподівань із боку довколишніх; особистісні риси характеру, що мають прояв у взаємодії; привітність, товариськість, повага і довіра до людей та інші. [26,с.69]

За даними Ф. Шарков, у дітей старшого дошкільного віку вдосконалюються когнітивно-лінгвістичні досягнення, зв'язані із засвоєнням відношень "людина-ситуація" та відношень "мовна форма-значення". Ці досягнення знову, як і в молодшому дошкільному віці, спрямовують увагу дитини до "людини" та її стосунків з іншими, дають змогу свідомо користуватися такими засобами комунікації (точність словника, інтонація, виразність мови, граматична та фонетична відповідність нормам,

різноманітність експресивно-мімічних засобів), що забезпечують дитині успіх взаємодії. [13,с.135]

Вказаний вище автор підкреслює: комунікативні та когнітивно-лінгвістичні навички попередніх років допомагають дитині старшого дошкільного віку адекватно вирішувати складні ситуації комунікації з ширшим колом партнерів (дитина - близькі та незнайомі дорослі люди, дитини - однолітки і малюки).[13,с.211]

Для нашого дослідження вагомою є типізація стосунків у мовленнєвій комунікації, запропонована Т. Піроженко, С. Ладивір, Ю.Манилюк. Наводимо її нижче:

I. Суб'єкт-суб'єктні стосунки дошкільника з дорослими й однолітками в колективі групи дитячого садка. При цьому дитина часто не виявляє ділових і пізнавальних мотивів до обговорюваної загальної проблеми, що виникла у колективі, не формулює своїх змісту та цілей майбутньої діяльності. Водночас орієнтована на реалізацію потреби в особистих контактах, в емоційному комфорті, присутності серед друзів (поруч із другом), потребі перебувати в особистісних стосунках з улюбленим вихователем. У цих випадках дитина є більшою мірою спостерігачем комунікативної взаємодії, а в мовній поведінці - слухачем. Окремі мовні висловлення відображають характер особистісних контактів, часто не пов'язаних з обговорюваною проблемою, а відповіді на ділові, пізнавальні запитання ініціатора спілкування (дорослого, однолітка) є типовим стандартом: "так", "ні", "не знаю". Проте значущість присутності такої дитини в ситуації соціальної взаємодії очевидна і виражена у подальшому розвитку її комунікативно-мовленнєвих досягнень.

II. Суб'єкт-об'єктні стосунки, що виявляються у процесі організації спільної діяльності з дорослими й однолітками. Такий характер стосунків у взаємодії часто виявляють діти, які мають визначений рівень розвитку ділових та пізнавальних мотивів діяльності, тобто достатній рівень компетентності, що забезпечує їм можливість прилучитися до розв'язання

ділової або пізнавальної проблеми. Вони поспішають почати діяльність щодо реалізації задуму, формулюючи свої способи, варіанти, наміри, особистісні змісти. При цьому можливі випадки, коли дитину не цікавить, з ким вона реалізовуватиме задум, хто учасник її контакту, тобто ділові та пізнавальні мотиви перевищують особистісні. Водночас згаданий: варіант свідчить про відсутність орієнтування на людину, не сформованість комунікативної спрямованості в діяльності. Такі діти у ході реалізації спільного задуму часто конфліктують з іншими учасниками загальної справи, тому що не погодили мети, наміру! бажання партнерів, не встановили міжособистісних стосунків. Варіантом подальшої поведінки дитини при цьому може бути відмова від участі в загальній справі або позиція "поряд", "сама по собі", що обмежує взаємодію. За умови підвищеної ділової або інтелектуальної активності дитина опиняється перед необхідністю "научіння контактам", підновлення міжособистісних стосунків для реалізації потреби в спільній діяльності, утвердження своєї позиції серед однолітків, адже таким дітям є що і як сказати. Інакше кажучи, варіант суб'єкт-об'єктних стосунків у ситуації предметно-змістовної взаємодії дитини з дорослими й однолітками обов'язково окреслює перед дитиною завдання навчання соціального контакту, мовного спілкування, що охоплює процеси встановлення контактів.

III. Суб'єкт-суб'єкт-об'єктні стосунки є умовою і характеристикою розвивальної ситуації навчання мовного спілкування. Зазначені взаємини характерні тим, що завдання виконують при постійній увазі та координуванні міжособистісних стосунків між партнерами комунікації. У цій ситуації жест та мова вписані у динаміку соціальних, комунікативних відносин і дитина не тільки вчиться розумінню характеристик системи "людина-ситуація", а й постійно вдосконалюється у встановленні контактів та підтримці міжособистісних стосунків для реалізації окресленої мети. Третій варіант стосунків виявляють діти з високим рівнем усіх компонентів комунікативного розвитку і насамперед дієвістю особистісних, ділових, пізнавальних мотивів у широкій сфері життєдіяльності.

Згідно дослідження Серьожникової Р., у процесі комунікативного розвитку дитина оволодіває соціальними нормами мови. Нормативне опанування мовних правил є найважливішою умовою своєчасного мовленнєвого розвитку і подальшого вдосконалення засобів взаємодії.

При цьому Пархоменко Н.Г. підкреслює, що рівень розвиненості комунікативних досягнень є результатом не лише вікових надбань. Мовні засоби можуть бути засвоєні з випередженням або затримкою. Оволодіння мовною нормою - результат сформованості й ускладнення комунікативно-мовленнєвої діяльності, тобто форм спілкування: емоційно-особистісного, ситуативно-ділового, позаситуативного. Саме мета спілкування, реалізація особистісно-значущої потреби спонукають дитину до вдосконалення й ускладнення знакових засобів (невербальних і вербальних). Досконалість засвоєння і користування ними забезпечують успішність та результативність цілей діяльності. Так, у кінцевому результаті рівень мовленнєвих досягнень залежить від розвиненості, широти і дієвості мотивів спілкування, від сформованої потреби у спілкуванні з дорослими, однолітками, малюками.

Ильяшенко В.М визначає такі завдання у сфері комунікативного розвитку дитдошкільника:

1. Забезпечення цілісності та життєздатності різних спільнот людей: "дитина-дорослий", "діти-дорослі", "дитина-дитина", "діти-однолітки і малюки". Розвиток у вихованців дошкільного віку всіх форм (емоційно-особистісне, ситуативно-ділове, позаситуативне) і засобів (невербальні, мовні) спілкування.
2. Розвиток і диференціація емоцій (моральних, інтелектуальних, естетичних), що є основою ціннісних орієнтацій, пов'язаних із людиною та іншими суб'єктами спілкування (світ природи, мистецтва, предметний світ).
3. Формування пізнавальної і дослідницької діяльності, способів пізнання навколишнього світу, що пов'язані з комунікацією.

4. Формування творчого (продуктивного) ставлення до різних форм діяльності та спілкування, розвиток комунікативно- мовленнєвих здібностей.[14]

Наведений вище аналіз наукових джерел дозволяє уточнити, що комунікативна компетентність - це складне утворення, яке характеризується певною структурою, компонентами і рівнями, що перебувають у взаємозв'язку. Епізодичний характер роботи над діалогом у практиці масових дошкільних закладів зводиться до репродуктивного відтворення дітьми діалогів, не дозволяє максимально повно й успішно розв'язувати це завдання щодо формування комунікативної компетентності.

### **1.3 Гра як засіб розвитку комунікативної компетентності дошкільника.**

У дитячі роки гра є провідним видом діяльності дитини, через яку вона пізнає світ. За вмілого використання гра може стати незамінним помічником педагога. У грі дитина навчається долати труднощі, пізнає оточення, шукає вихід з того чи іншого становища. І одним із важливих методів розвитку комунікативної компетентності дітей дошкільного віку, як вказувала С. Ладивір, є дидактична гра. [3, с.18]

За визначенням Г. Лещенко, гра - це форма діяльності в умовних ситуаціях, спрямована на відтворення і засвоєння суспільного досвіду, фіксованого в закріплених способах здійснення предметної діяльності. У грі відтворюються норми людського життя і діяльності, підпорядкування яким забезпечує пізнання та засвоєння предметної і соціальної дійсності, інтелектуальний, емоційний і моральний розвиток особистості. У дітей дошкільного віку гра є провідним видом діяльності, який сприяє формуванню знань, вмінь і навичок. [25,с.55]

Розкриваючи вплив гри на розвиток особистості дитини дошкільного віку, Й. Стернін підкреслює, що через неї вона знайомиться з поведінкою і взаємовідносинами дорослих людей, які стають зразком для її власної

поведінки. В ігровій діяльності дошкільник набуває основні навички спілкування, якості, необхідні для встановлення контакту з однолітками. Захоплюючи дитину і примушуючи її підкорятися правилам, відповідним взятій на себе ролі, гра сприяє розвитку почуттів і вольової регуляції поведінки.

Потреба у спілкуванні з однолітком змушує дитину точно виконувати правила гри, а це вимагає спеціальних зусиль і цілеспрямованості. Гра сприяє розвитку рефлексії як здатності співвідносити свої дії, мотиви, вчинки з загальнолюдськими цінностями. У грі ця можливість відкривається тому, що дитина перебуває в подвійній позиції - виконуючого роль і контролюючого якість (правильність) її виконання. Гра - є самостійною, творчою, вільною діяльністю дитини [36].

У дослідженні Ф. С. Бацевича наголошується: гра - це форма діяльності в умовних ситуаціях, спрямована на відтворення і засвоєння суспільного досвіду, фіксованого в закріплених способах здійснення предметної діяльності. У грі відтворюються норми людського життя і діяльності, підпорядкування яким забезпечує пізнання та засвоєння предметної і соціальної дійсності, інтелектуальний, емоційний і моральний розвиток особистості. У дітей дошкільного віку гра є провідним видом діяльності, який формує знання, вміння і навички. [33,с.132]

У працях Хейзінги і Берна підкреслюється, що гра - це явище загальнолюдське, в якості головних предметів дослідження виступають природа і сутність рольової гри, психологічна структура розгорнутої форми ігрової діяльності, її виникнення, розвиток і розпад, її значення в житті дитини.

Н. Короткова наголошувала, що на межі раннього і дошкільного дитинства виникають перші види дитячих ігор. Один з видів гри цього періоду - образно-рольова гра. У ній дитина уявляє себе ким завгодно і чим завгодно і діє відповідним чином. Дитину вказаного віку може здивувати картина, побутовий предмет, явище природи. Вони на певний час

привертають її увагу, зацікавлюють, спонукають бажання діяти активно. Обов'язкова умова для розгортання гри - яскраве, що запам'ятовується враження, яке викликало у нього сильний емоційний відгук.

За даними дослідження Г.М. Андрєєва, образно-рольова гра є джерелом сюжетно-рольової гри, яка яскраво проявляється з середини дошкільного періоду. Ігрова дію має символічний характер. Граючи, дитина під однією дією увазі інше, під одним предметом - інший. Не маючи можливості звертатися з реальними предметами, дитина вчиться моделювати ситуації з предметами-заступниками. Ігрові заступники предметів можуть мати дуже невелика схожість з реальними предметами. Дитина може використовувати паличку в якості підзорної труби, а потім, по ходу сюжету, як шпаги. Ми бачимо, як у рольовій грі знак входить в життя дитини і стає засобом організації його діяльності, так само, як і в житті дорослої людини. [2, с. 145]

Дитина зазвичай отримує багато іграшок, які є заступниками реальних предметів людської культури: знарядь, предметів побуту (меблі, посуд, одяг), машин і так далі. Через подібні іграшки дитина засвоює функціональні призначення предметів і оволодіває навичками їх використання. Пов'язуючи гру з орієнтовною діяльністю, Д. В. Ельконін визначає гру як діяльність, у якій складається і удосконалюється управління поведінки. Відомий фахівець висловлює думку про внутрішню спорідненість всіх видів ігор. Звертає на себе увагу чітка наукова позиція автора про соціальне походження та зміст сюжетно-рольової гри дитини. До числа важливих наукових досягнень Д. В. Ельконіна можна віднести виявлення умов виникнення сюжетно-рольової гри в онтогенезі, виділення основної одиниці ігри, розкриття внутрішньої психологічної структури гри, визначення її ролі в психічному розвитку дитини та ін. [16,с.56-58]

Вказуючи на взаємозв'язок гри та спілкування в період дошкільного е дитинства (від 3 до 7 років), відомі фахівці підкреслюють, що він є тим відрізком життя коли рамки сім'ї розширюються до меж вулиці, міста,



країни. Якщо у віці немовляти та раннього дитинства інтереси зростаючої особистості обмежуються колом сім'ї, то в дошкільному віці коло її інтересів стає більш визначеним, сталим, широким. Подолавши кризу 3-х років, дитина прагне до самостійності. З цієї суперечності, за визначенням провідних науковців, народжується рольова гра - самостійна діяльність дітей, що моделює життя дорослих.

Грунтуючись на положеннях Н.В. Ключева, ми виходимо з розуміння, що рольова гра, або як її ще називають творча гра, що виявляється в дошкільному віці - це діяльність дітей, в якій вони беруть на себе «дорослі» ролі, в ігрових умовах відтворюють діяльність дорослих і відносини між ними. Дитина, обираючи певну роль, входить у відповідний цій ролі образ - доктора, мами, доньки, водія. З цього образу впливають ігрові дії дитини.

Як зазначає Ю.В. Касаткіна, образний внутрішній план гри настільки важливий, що без нього гра просто не може існувати. Через образи і дії діти вчаться виражати свої почуття та емоції. У їхніх іграх мама може бути суворою або доброю, сумною чи веселою, ласкавою і ніжною. Образ програється, вивчається і запам'ятовується. Всі рольові ігри дітей (за дуже невеликим винятком) наповнені соціальним змістом і служать засобом вживання у всю повноту людських відносин.

Дослідники С.С. Карпова, Лисюк Л.Г зазначають, що «гра бере свої витoki з предметно-маніпулятивної діяльності дитини в період раннього дитинства. Спочатку дитина поглинений предметом і діями з нею. Коли він оволодіває дією, то починає усвідомлювати, що діє сам і як дорослий. Він і раніше наслідував дорослому, але не помічав цього. У дошкільному віці увага переноситься з предмета на людину, завдяки чому дорослий і його дії стають для дитини взірцем для наслідування. [36]

Дослідник Т.М Сорокін, що гра у дітей починається з договору. Вони домовляються про початок ігрової діяльності, обирають сюжет, розподіляють між собою ролі, вибудовують свої дії і поведінку відповідно до обраної ролі. Взявши на себе роль, дошкільник починає приймати і розуміти рольові права

і обов'язки. Так, наприклад, лікар, якщо він лікує хворого, повинен бути шанованою людиною, може зажадати від хворого роздягнутися, показати язик, поміряти температуру, тобто вимагати, щоб пацієнт виконував його вказівки.

Більшість фахівців зазначають, що у рольовій грі діти відображають свій навколишній світ і його різноманіття, вони можуть відтворювати сцени із сімейного життя, з взаємин дорослих, трудової діяльності і так далі. У міру дорослішання дитини, ускладнюються і сюжети їх рольових ігор. Так, гра в «дочки-матері» в 3-4 роки може тривати 10-15 хвилин, а в 5-6 років - 50-60 хвилин. Старші дошкільники здатні грати в одну і ту ж гру кілька годин поспіль, тобто поряд зі збільшенням різноманітності сюжетів збільшується і тривалість гри.

За визначенням фахівців-дошкільників, ігровий сюжет, так само як і ігрова роль, частіше за все не плануються дитиною молодшого дошкільного віку, а виникають в залежності від ситуації, від того, який предмет або іграшка потрапили в даний момент йому в руки (наприклад, посуд, - значить буде грати в будинок). Сварки у дітей цього віку виникають через володіння предметом, до якого один з них захотів пограти.

Як зазначає Т.А.Стефановська, рольова гра у старших дошкільників підпорядковується правилам, що впливають з взятої на себе ролі. Діти планують свою поведінку, розкриваючи образ обраної ними ролі. Сварки дітей старшого дошкільного віку, як правило, виникають через неправильне рольової поведінки в ігровій ситуації і закінчуються чи припиненням ігри, або вигнанням «неправильного» гравця з ігрової ситуації. [21,с.78]

За О. А. Івановою у грі здійснюються два види взаємин - ігрові та реальні. Ігрові відносини - це відносини за сюжетом і ролі, реальні взаємини - це відносини дітей як партнерів, товаришів, які виконують спільну справу. У спільній грі діти навчаються мови спілкування, взаєморозуміння, взаємодопомоги, вчаться підкоряти свої дії дії інших гравців. [29]

Ми виходимо з положення А.В Хуторской, згідно з яким у грі дитина пізнає сенс людської діяльності, починає розуміти і орієнтуватися в причинах тих або інших вчинків людей. Пізнаючи систему людських відносин, вона починає усвідомлювати своє місце в ній. Гра стимулює розвиток пізнавальної сфери зростаючої особистості. Розігруючи фрагменти реальної дорослого життя, дитина відкриває нові грані навколишнього його дійсності. [34,с.237]

Згідно положень С.К. Багадирова саме в грі діти вчаться спілкуванню один з одним, вмінню підпорядковувати свої інтереси інтересам інших. Гра сприяє розвитку довільної поведінки дитини. Механізм управління своєю поведінкою, підпорядкування правилам складається саме у сюжетно-рольовій грі, а потім виявляється і в інших видах діяльності (наприклад, у навчальній). У розвинутій рольовій грі з її складними сюжетами і ролями, які створюють широкий простір для імпровізації, у дітей формується творча уява. Гра сприяє становленню довільної пам'яті, уваги і мислення дитини. Гра створює реальні умови для розвитку багатьох навичок та вмінь, необхідних дитині для успішного переходу до навчальної діяльності.

Цікавою видається думка науковців щодо того, що ознакою розгортання гри є швидкоплинність ситуацій, в яких виявляється об'єкт після дій з ним, і настільки ж швидке пристосування дій до нової ситуації. До структури гри дітей Ельконін відносить: ролі, взяті на себе гравцями, ігрові дії, як засіб реалізації цих ролей, ігрові вживання предметів, тобто заміщення реальних предметів ігровими, умовними, реальні відносини між граючими. [19,с.73]

За визначенням Т.В. Матушевської, сюжетом гри є відтворювана в ній область дійсності, змістом гри виступає те, що відтворюється дітьми як головний момент діяльності та відносини між дорослими в їх трудовому і суспільному житті. У грі відбувається формування предметно-практичного досвіду і довільної поведінки дитини, прагнення до самореалізації, здійснюється процес соціалізації (входження в людське суспільство), відбувається прилучення до комунікативної культури. У ранньому віці

виникає і отримує розвиток індивідуальна, предметна, в тому числі символічна гра. [29]

Центральним компонентом гри є роль - спосіб поведінки людей у різноманітних ситуаціях, які відповідають прийнятим у суспільстві нормам. Роль об'єднує всі сторони гри: у її реалізації знаходять своє втілення сюжет (сфера соціальної дійсності) і зміст (основний момент діяльності дорослих і стосунків між ними, які відображаються в іграх). Дитина може взяти на себе виконання певної ролі, якщо відображена у сюжеті гри сфера дійсності вже знайома їй, оскільки основним джерелом сюжетів ігор є дійсність, ознайомлення з якою є основною умовою її виникнення. Уведення дитини в цю дійсність має відбуватися так, щоб у її центрі стала людина, її діяльність, а в результаті цього ознайомлення виникало позитивне емоційне ставлення до діяльності. [35,с.469]

Н.А. Бессмертна зазначає, що у грі дитина приймає позицію іншої людини (часто - багатьох людей) і в межах одного сюжету бачить ситуацію їх очима. Виконуючи, наприклад, роль мами, потім - дочки, вона розуміє важливість материнського піклування і слухняності дітей. Завдяки цьому перед нею відкриваються правила поведінки і їх значення для встановлення і підтримання позитивних стосунків з іншими людьми, відбувається усвідомлення необхідності дотримання правил, тобто формується свідоме виконання їх. [15]

Сюжетно-рольова гра допомагає дитині зрозуміти мотиви трудової діяльності дорослих, розкриває їх суспільне значення. На перших порах у виборі ролі переважає її зовнішня привабливість, а у процесі гри розкривається її значущість (дитина розуміє, що вихователь виховує, лікар лікує тощо). Старші дошкільники опановують до 10-ти ролей, з яких 2-3 стають улюбленими. Рольова поведінка регулюється правилами, що утворюють центральне ядро ролі, і без дотримання яких гра не відбувається. Дитина діє не так, як їй захочеться, а так, як потрібно відповідно до її ролі та

ігрової ситуації. Виконуючи роль, вона стримує свої бажання, поступається ними, висловлює моральні оцінки. [40]

Ми керуємося думкою, висловленою Л.Г. Бобкова про те, що дотримання дитиною правил і свідоме ставлення до них свідчить, наскільки глибоко вона засвоїла відображену у грі сферу соціальної дійсності. Як ззначає автор, роль надає правилам значущого змісту, актуалізує необхідність діяти згідно з ними, створює можливості контролювання цього процесу. Недотримання правил руйнує гру. Діти краще дотримуються правил у колективних іграх, оскільки їхня діяльність контролюється однолітками. [40,с.158]

У дослідженні Л.И. Колесникова, зазначено, що упродовж дошкільного дитинства ставлення дитини до правил гри змінюється. Спершу вона легко порушує правила і не помічає, як це роблять інші, оскільки не усвідомлює їх змісту. Потім фіксує порушення правил однолітками і висловлює своє незадоволення цим, пояснює необхідність їх дотримання, спираючись на логіку життєвих зв'язків ("так не буває"). Пізніше дошкільник усвідомлює правила, дотримується їх, пояснюючи це необхідністю. Завдяки цьому вчиться керувати своєю поведінкою. [12, с. 146].

Для гри потрібне створення уявної ситуації, без якої неможливі її сюжет і зміст. Діти відтворюють сцени сімейного побуту, трудової діяльності і трудових відносин дорослих, відображають епохальні події (космічні польоти, арктичні експедиції тощо). Чим ширша сфера дійсності, з якою доводиться мати справу дитині, тим різноманітніші сюжети ігор. Діти 5-6-ти років граються не тільки в "гості", "сім'ю", "дитячий садок", а й у "будівництво моста", "запуск космічного корабля" тощо. [18]

Характеризуючи динаміку змін у розвитку гри, В.Н. Кудашов підкреслює: із урізноманітненням сюжетів збільшується тривалість ігор: у 3-4-річних дітей вона становить 10-15 хв.; у 4-5-річних - до 40-50 хв.; у старших дошкільників ігри можуть тривати кілька годин, навіть упродовж кількох днів. Ігри молодших і старших дітей відрізняються сюжетами. Діти

різних вікових груп під час гри вкладають у сюжет різний зміст. Так, молодші дошкільники багаторазово повторюють однакові дії з одними і тими самими предметами, відтворюючи реальні дії дорослих: граючи в "обід", вони ріжуть хліб, варять кашу, миють посуд. Повторення дій - це основний зміст їх ігор. Однак нарізаний хліб до столу лялькам вони ще не подають, зварену кашу не розкладають на тарілки, а посуд миють, коли він ще чистий. Отже, зміст гри молодших дошкільників зводиться лише до дій із предметами. [25]

Ігрові сюжети та роль діти молодшого дошкільного віку ще не планують, вони виникають залежно від того, який предмет потрапить їм під руку: слухавка - гратимуть у лікаря, термометр - буде медсестрою. Через володіння предметом, з яким можна виконувати ігрову дію, нерідко між дітьми виникають конфлікти. Тому часто "на машині їдуть два шофери", "хворого оглядають два лікарі", "обід готують кілька мам". Оволодіння новим предметом зумовлює зміну ролі. [5, с. 41].

Вказуючи на зміни, що відбуваються з віком, Б.С. Гершунський підкреслює, що у порівнянні з молодшими дошкільниками діти середнього дошкільного віку інакше діють у грі. Вони вже не повторюють безперервно свої ігрові дії, а намагаються змінювати їх. Виконують дії не заради дій, а для вияву свого ставлення до іншої людини відповідно до взятої на себе ролі. Їх дії більш згорнуті, ніж у молодших дошкільників. Основним змістом гри стають стосунки між людьми, розгорнуте відтворення яких вчить дітей дотримуватися певних правил. Ознайомлюючись у грі із життям дорослих, діти залучаються до розуміння суспільних функцій людей, правил стосунків між ними. [16, с. 148]. Важливою є думка його стосовно того, що провідним змістом рольової гри старших дошкільників є дотримання правил відповідно до їх ігрових ролей. Ці ролі вони виконують за допомогою різноманітних ігрових дій. На основі скорочення й узагальнення ігрових дій відбувається перехід до розумових дій. Автор підкреслює, що поступово з'являються уявна гра, коли дитина переходить від гри з реальними ігровими предметами

до гри з уявними. У сюжетно-рольовій грі між дітьми складаються рольові і реальні стосунки. Рольові стосунки зумовлюють вибір і розподіл ролей, виявляються в різноманітних репліках, зауваженнях, вимогах, які регулюють перебіг гри. Часто дитина-лідер нав'язує товаришам нецікаві ролі, обираючи для себе найпривабливішу та ігноруючи бажання інших. Якщо дітям не вдається домовитися про розподіл ролей, то гра розпадається або хтось виходить із неї. Чим старша дитина, тим сильніше вона виражає своє прагнення до спільної з однолітками гри, тим більше згідна виконувати непривабливу роль, тільки щоб гратися разом з ними. Тому їй доводиться стримувати свої бажання, зважати на вимоги інших дітей. [20,с.147]

Отже, структура сюжетно-рольової гри значною мірою залежить від реальних стосунків, їх значення при переході дітей від молодшого до середнього та старшого дошкільного віку змінюється. У старшому дошкільному віці домінують ігрові стосунки дітей, підпорядковуючи собі реальні стосунки. Починаючи гру, розподіляючи ролі, діти ставляться одне до одного не так, як її персонажі, а як товариші. Це ставлення не змінюється і під час гри, коли їм доводиться грати відповідно до своїх ролей.

Як стверджує Д. Ельконін, у старшому дошкільному віці діти не втрачають реального плану своїх стосунків, весь час виходячи зі своїх ролей і стаючи на декілька секунд самими собою. Реальні стосунки часто суперечать ігровим. Чим старша дитина, тим швидше вирішуються конфлікти між рольовими і реальними стосунками на користь реальних. Потреба гратися спільно з однолітками, яка з кожним роком стає все відчутнішою, ставить дитину перед необхідністю вибрати сюжет, розподілити ролі, проконтролювати рольову поведінку партнера, що зумовлює розвиток її комунікативних умінь і навичок. [42,с.24]

Під час гри діти використовують різні предмети: іграшки, зменшені копії реальних предметів, якими користуються дорослі (ложечки, лопатки, совочки тощо), предмети-замінники (напівфункціональні предмети). Заміщення, як правило, виникає у проблемній ігровій ситуації; що робити,

якщо лялька хоче їсти, а ложечки немає? З допомогою дорослого дитина знаходить предмет-замінник, використовуючи, наприклад, паличку замість ложки. Повне заміщення виникає лише за умови, що дитина називає предмет-замінник відповідно до його нової функції, тобто свідомо наділяє його новим значенням. Основною умовою при цьому є виконання предметом-замінником тієї самої функції, яка реалізовувалася завдяки використанню основного предмета. Тому ложкою може бути паличка, олівець, навіть термометр. Однак із цією метою не використовується м'яч, оскільки ним неможливо зачерпнути їжу. Чим старша дитина, тим самостійніше вона вибирає і використовує предмети-замінники, тим частіше зовнішня подібність поступається місцем подібності функціональній, тим більше коло предметів вона заміщує. Найчастіше предметом-замінником є, за словами Д. Ельконіна, предметно неоформлений матеріал, функція якого не фіксована: камінчики, палички, клаптики паперу тощо.

С. А. Морозова, велике значення для розвитку ігрової діяльності мають предмети-атрибути, які допомагають взяти на себе роль, спланувати і розгорнути сюжет, створити ігрову ситуацію. Вони забезпечують зовнішні умови для реалізації ролі, полегшують рольову поведінку: дитина краще виконує роль лікаря, коли вона у білому халаті, шапочці. У старшому дошкільному віці зовнішні атрибути все менш потрібні, оскільки основою гри є уявлення про функції предметів. [1, с. 17–19].

На думку Л.Кулинич існує два джерела, які живлять дитячі задуми, спонукають реалізувати їх у грі:

- явища і події навколишньої дійсності, які випадково спостерігають діти і які викликають у них інтерес;
- продумана, послідовна організація дорослими доступних, цікавих вражень, що можуть збагачувати зміст гри.

Комплексний метод керівництва ігровою діяльністю за Л. О. Машкіною, передбачає два основних етапи:



1. Виникнення гри на основі вражень дітей у процесі ознайомлення із суспільними явищами, поглиблення і розвиток її за допомогою іграшок та замінників.

2. Активізація педагогічно доцільного змісту ігор – знань, моральних уявлень, творчості, самостійності – за допомогою рольового спілкування вихователя з дітьми, введення правил колективної гри.

Для забезпечення правильної організації та проведення сюжетно-рольової гри, необхідні:

- чіткість та послідовність планування навчально-виховної роботи з керівництва творчими іграми;
- зв'язок між навчанням на заняттях, творчими іграми та працею, спрямованими на задоволенні потреби гри;
- складання перспективного планування підготовки сюжетно-рольових ігор на рік;
- конкретизація ігрової ситуації, безпосередньо вихователем у період гри, спираючись на знання та вікові особливості дітей, конкретну ситуацію, досвід, такт, педагогічну майстерність[38].

За визначенням Н.С. Назаренко, у груповій грі вперше виявляється лідерство, починають розвиватися організаторські уміння і навички, розвиваються комунікативні здібності. Гра - це вид діяльності в умовних ситуаціях, спрямованих на відтворення і засвоєння суспільного досвіду, в якому складається й удосконалюється самоврядування поведінням. [29,с.78]

У практиці ігрова діяльність виконує такі функції: (за О. Скрипченко)

- розважальна - це основна функція гри - розважити, доставити задоволення, надихнути, розбудити інтерес;
- комунікативна - освоєння навичок спілкування, розвитку комунікативних здібностей, освоєння діалектики спілкування;
- самореалізація в грі, як полігоні людської практики

- ігротерапевтическа - подолання різних ігрових ситуацій, труднощів, що виникають в інших видах життєдіяльності;
- діагностична - виявити відхилення від нормативної поведінки, самопізнання в процесі гри;
- функція корекції - внесення позитивних змін в структуру особистісних показників;
- міжнаціональна комунікація - засвоєння єдиних для всіх людей соціально-культурних цінностей;
- соціалізація - включення в систему суспільних відносин, засвоєння норм людського і міжособистісного спілкування.

Згодом за допомогою дорослого малюк засвоює правила спільної гри. Улюблена іграшка в руках іншої дитини вже не викликає панічного страху її втратити. Засвоївши закон "черговості" і віддаючи на час свій "скарб" товаришеві, він і сам може претендувати на його іграшку. А якщо до вантажівки приятеля додати свій совочок, вийде завантаження транспорту піском і можна будувати будиночок. Так виникла сюжетна гра, настільки приваблива, що грають разом діти долають кожен свій егоїзм, починають узгоджувати свої дії за задалегідь обумовленими правилами.

До 7 років час гри збільшується, і діти намагаються відокремитися. Спілкування з приводу гри стає спілкуванням, іноді й зовсім з нею не пов'язаним. Діти в цьому віці вже можуть обмінюватися думками про прочитані книги, міркувати про події, відомі їм з розмов дорослих, порівнювати свої вміння і знання, висловлювати своє ставлення до інших дітей і навіть попліткувати. Але найголовніше тепер - прагнення завоювати повагу однолітка. 7-річна дитина стурбований не стільки тим, з ким і в що пограти, скільки своєю репутацією у тих дітей, думкою яких він дорожить. Завойований авторитет дитина буде відстоювати всіма силами, готовий навіть пом'янути вже сформовані стереотипи власної поведінки, якщо однолітки їх не схвалюють. Така група дітей, які є значущими для малюка, дає йому психічну стабільність та емоційний комфорт.

Досліджуючи особливості спілкування дитини дошкільного віку з однолітками, зазначаємо, що створення групи для комунікації кожною дитиною формує особливе середовище, в якій вона відчуває себе психологічно захищеною. Дехто з психологів, зокрема П.В. Растянніков вважає, що дорослий здатний дати дитині все, якщо включиться в дитячу гру як повноцінний партнер. Інші, не згодні з цим: дорослий просто не в змозі приділяти дитині стільки часу, скільки необхідно для гри, а вміння, нехай навіть на час, "впадати в дитинство", руйнує його батьківський авторитет і збиває з пантелику дитини.

За даними Г.М. Андрєєва, дорослий і одноліток грають кожен свою неповторну роль. Усвідомлення своїх індивідуальних якостей, здатність оцінювати себе в різних ситуаціях - не є вродженими. Спочатку вони формуються у дитини в спілкуванні з найближчими людьми. І роль батьків тут незаперечна.

Вперше досвід спілкування з рідними і приятелями піддається серйозному випробуванню в дитячому саду. Ту увагу, турботу і любов, які вдома дарували дошкільнику просто так, тепер, при спілкуванні з новим дорослим і однолітками їх необхідно заслужити. Взаємини дитини і оточуючих в колективі значно відрізняються від сімейних. Більшість дітей справляється з новою ситуацією: відносини з новими людьми, дорослими і малюками, поступово налагоджуються. Іноді відносини з однолітками стають важливішими за колишніх, оскільки в них діти й доросліше і самостійним. У будь-якому випадку розширення сфери взаємодії дитини з оточуючими - важлива частина його загального розвитку. Виходячи за межі сімейних стереотипів спілкування, дитина не тільки збагачує свій соціальний досвід, але й набуває здатність до пізнання свого Я з нових сторін, що, безумовно, їй як особистості дуже важливо. Вона мов би знаходить нові орієнтири у ставленні до себе, в розумінні себе самої. [16]

За твердженням Н. Орланова, гра, як і будь-яке інше засіб, стає виховним чинником і рушійною силою розвитку здібностей, тільки при

дотриманні ряду умов. Головна з них - це ставлення педагога до дітей, яке виражається за допомогою ігрових прийомів. Йдеться про ігрову позицію педагога, особливий стиль відносин між педагогом і дітьми. Ігрова позиція педагога перетворює гру на виховний чинник, що сприяє гуманізації взаємин «вихователь - дошкільник». [27]

Р.А Іванкова стверджувала, що гра займає одне з основних і найважливіших місць в системі роботи педагога. Вона спрямована на згуртування колективу, розвиток комунікативних і організаторських здібностей, створення сприятливого емоційного та психологічного фону. Має діагностичну, контролюючу і прогнозуючу функції. Основне педагогічне значення гри полягає в тому, що вона:

- фактор розвитку особистості ;
- щадна форма навчання життєво важливим умінням і навичкам;
- спосіб формування комунікативних здібностей, лідерських якостей, дружби, товариства, взаємодопомоги і гуманного ставлення в колективі.

На думку Г.П. Щедровицького, головний педагогічний сенс гри - створення умови для соціалізації дітей у імітованій соціальній діяльності, тобто створення ситуації вибору, в якій дошкільник повинен знайти спосіб вирішення тієї чи іншої соціальної проблеми - не був би настільки ефективним, якщо б не діяв педагог, який коригує умови гри. Безумовно, гра - це важливий чинник особистісного розвитку старшого дошкільника, але на нашу думку гра є найважливішим засобом розвитку комунікативних здібностей. Адже спілкування - це головний вид діяльності дошкільника. [18]

Як зазначає Р.С.Немов, в ході ігор природньо виникають ситуації спілкування, в ході яких діти розвивають мислення і розширюють кругозір, а найголовніше – навчають правильно і красиво викладати свою думку, відбувається поєднання вербальних і невербальних засобів спілкування, діти вдосконалюють навички використання мовленнєвих засобів у спілкуванні.

Отже, гра сприяє формуванню комунікативної компетентності, оскільки в ній створюються умови для обміну інформацією, підтримки контактів, розгортання ділового та особистісного спілкування, укладання угод, самореалізації, узгодження позицій, соціального мовлення.

### Висновки до розділу I

Науковцями (М.М. Бахтін, В.В. Виноградов, В.Н. Волошинов, А.П. Грейсер, Г.В. Львова, Е.Д. Поливанов, Е.О. Рубан, А.М. Хотинський, Л.В. Щерба, Л.П. Якубинський та ін.) визначено різні підходи щодо вивчення комунікативної компетентності як способу, правила, за допомогою яких люди здійснюють комунікативні обміни та інтеракції з іншими людьми співтовариства). [5] Е.В Руденський. розглядає комунікативну компетентність як систему внутрішніх ресурсів, необхідних для побудови ефективної комунікації у визначеному колі ситуацій особистісної взаємодії. Компетентність у спілкуванні має як інваріантні загальнолюдські характеристики, так і характеристики, історично та культурно обумовлені. [19] *Під комунікативною компетентністю розуміють інтегральну якість індивіда, що забезпечує йому успішність діяльності в умовах, які постійно змінюються.* Відтак комунікативна компетентність має забезпечувати успішну організацію взаємодії для ефективного вирішення завдань, що виникають перед людиною, готовність до партнерства.

У структурі комунікативної компетентності, як ієрархічно організованого психічного утворення, розрізняють такі ланки, як мотиваційно-спонукальна, функціональна та особистісна. Мотиваційно-спонукальна ланка структури комунікативної компетентності у спілкуванні представлена такими компонентами, як мотиви, установки, здібності.

Функціональна ланка представлена такими якостями, як уміння встановлювати контакти з оточуючими, пропонувати та вирішувати конфлікти, знаходити адекватні засоби впливу на партнера, що у своїй

сукупності утворюють стиль спілкування. До ланки особистісних якостей включені: комунікабельність, соціально-психологічна спостережливість, емпатія.

Отже, комунікативну компетентність розглядаємо як певний рівень розвитку особистості, що передбачає сформованість цілої системи мотиваційно-спонукальних явищ, особистісних якостей та функціональних проявів, які реалізують емоційні, когнітивні, поведінкові сфери особистості.

Виходячи з цього положення, можна визначити основні принципи організації комунікативно-спрямованого навчання старших дошкільників:

- забезпечення позитивної мотивації навчання;
- стимулювання та розвиток творчої діяльності дітей на всіх етапах навчання;
- формування позитивних емоцій як важливого компонента навчання дітей дошкільного віку;
- реалізація тісного зв'язку пізнавальної діяльності та різних видів практичної діяльності дітей.

Важливим методом розвитку зв'язного мовлення дітей є гра. Вона забезпечує сприятливі умови для розв'язання педагогічних завдань з урахуванням можливостей дітей дошкільного віку. *Для розвитку комунікативної компетентності, проводяться такі ігри, де мовна активність дітей займає основне місце.*

Кожна гра для дитини – це процес пізнання краси, шлях до нового незвіданого і радості. Гра являється головною частиною життя дитини дошкільного віку. За допомогою гри дитина знайомиться з навколишнім світом, засвоює зв'язки між дорослими, речами, починає розуміти свою роль в сім'ї та суспільстві. Ігри стимулюють всі види дитячої активності, самостійності, творчості. Саме гра готує дошкільника до вступу в доросле самостійне життя.

## **Розділ II. ЕКСПЕРЕМЕНТАЛЬНЕ ВИВЧЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ ПРОЯВУ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ.**

### **2.1. Методика констатувального експерименту. Визначення рівнів комунікативної компетентності дітей старшого дошкільного віку.**

У процесі дослідження особливостей формування комунікативної компетентності дітей старшого дошкільного віку був нами організований та проведений психолого-педагогічний експеримент на базі ЗДО «Дзвіночок» м.Полтава. . Експеримент охопив 50 дітей 6-го року життя та 4-ох педагогів.

*Мета констатувального експерименту* – визначення рівня розвитку комунікативної компетентності дітей старшого дошкільного віку.

*Завдання констатувального етапу* дослідження полягали у:

- визначенні критеріїв, показників та компонентів комунікативної компетентності дошкільників;
- розробці методики констатувального етапу дослідження;
- визначенні рівнів сформованості у дошкільників комунікативної компетентності;
- З'ясуванні ролі у становленні комунікативної компетентності дошкільників віку діяльності педагога ЗДО.

При розробці методики констатувального етапу дослідження ми виходили з необхідності забезпечити комплексний підхід до визначення рівнів комунікативної компетентності.

Започатковуючи констатувальний етап експерименту, насамперед було визначено критерії і показники рівнів сформованості комунікативної компетентності старших дошкільників. Ними слугували розроблені Любашиною В.В. критерії оцінки досліджуваного явища:

*комунікативний критерій* (на рівні встановлення контакту) з показниками:

- вміння вступати у спілкування, підтримувати й завершувати його;
- захоплювати й підтримувати ініціативу спілкування;
- враховувати компоненти ситуації спілкування;
- змістовність, різноманітність тематики під час діалогічного спілкування;

*мовленнєвий критерій* (на рівні засвоєння та вживання мовленнєвих еталонів) з показниками:

- вміння висловлюватися логічно, зв'язно, самостійно, в нормальному темпі;
- говорити виразно, виражати основні мовленнєві функції;
- різноманітність форм, мовних засобів, мовленнєвих еталонів, типів мовленнєвих висловлювань;
- доречність використання усталених мовних виразів, народних прислів'їв, приказок;

*структурний критерій* (на рівні ведення діалогу) з показниками:

- вміння дотримуватися теми діалогу;
- швидко реагувати на хід бесіди, знаходити необхідні слова в різних ситуаціях спілкування, перепитувати співрозмовника за необхідністю;
- ставити запитання та давати відповідь на запитання співрозмовника; дотримуватися правил ведення діалогу.

В ході констатувального етапу роботи використано комплексну методику, до складу якої увійшли такі методи: спостереження за дітьми під час спілкування з однолітками, організація діагностичних завдань, анкетування. Прояви комунікативної поведінки дітей експериментальної групи виявлялися з допомогою спостереження та організації п'ятьох експериментальних ситуацій. Зупинимось детальніше на характеристиці кожного з означених вище методів.

### Спостереження.



Спостереження було основним методом дослідження. Свою особливу першорядність воно набуває досягненням комунікативної компетентності дитини, оскільки її здатність до спілкування повинна бути представлена як відкрита система.

Спостереження за поведінкою дітей проводилося під час ігор. Кількість сеансів – 5 за кожною дитиною експериментальної групи. У протоколах спостережень фіксувалися: загальний характер поведінки дітей в ігрових ситуаціях та показники кожного критерію комунікативної компетентності, визначені вище. Спочатку ми спостерігали за дітьми в групі, за їх відносинами під час різних видів діяльності: як вони граються, чи з радістю працюють, чи вміють вони гратися разом з іншими дітьми, чи входять у якісь мікрогрупи, які в них стосунки з її членами. Дані спостереження дали змогу виділити дітей, які завжди граються, працюють наодинці і тих, які ініціативні, займають ведучу позицію в грі, користуються великою популярністю у ровесників.

Для виявлення рівнів сформованості комунікативної компетентності у дітей старшого дошкільного віку було дібрано низку з п'яти діагностичних завдань.

### **Діагностичне завдання 1.**

*Тема:* "Інтерв'ю".

*Мета:* виявити уміння дітей отримувати необхідну інформацію в спілкуванні, вести простий діалог з дорослими і однолітками.

*Матеріал.* Мікрофон.

*Зміст:* одній дитині пропонується узяти на себе роль кореспондента і з'ясувати у жителів міста (решти дітей), як вони живуть у своїм містечку, чим займаються; узяти "інтерв'ю" у кого-небудь з дітей групи і дорослого співробітника дитячого саду. Далі вихователь пропонує дітям пограти в гру "Радіо": кореспондент повинен зробити повідомлення для жителів міста в рубриці "Новини".

*Оцінка результатів.*

3 бали - дитина охоче виконує завдання, самостійно формулює 3-5 розгорнутих питань. В цілому його "інтерв'ю" носить логічний, послідовний характер.

2 бали - дитина формулює 2-3 короткі питання за допомогою дорослого, не зберігає логіку інтерв'ю.

1 бал - дитина утруднюється у виконанні завдання навіть за допомогою дорослого або відмовляється від виконання.

### Діагностичне завдання 2

*Тема:* "Незаселений острів"

*Мета:* виявити вміння вислухати іншу людину, з повагою відноситися до його думки, інтересів; спокійно обстоювати свою думку.

*Зміст:* вихователь пропонує дітям пофантазувати, уявити, що вони вирушають на незаселений острів, і поміркувати, спираючись на питання:

- З чого б ви почали своє існування на острові?
- Вирішіть, які предмети необхідно узяти з собою.
- Чим займатиметься кожен з вас? Спробуйте розподілити обов'язки між собою.
- Кого б ви вибрали командиром?
- На острові багато хижих звірів. Як ви можете захиститися від них?
- На острів насувається страшний ураган. Що ви робитимете?

*Оцінка результатів.*

3 бали - дитина проявляє ініціативу в спілкуванні, переймає на себе функцію організатора, вносить свої пропозиції, розподіляє обов'язки, в той же час проявляє вміння вислухати однолітка, погоджувати з ним свої пропозиції, поступитися, переконати;

2 бали - дитина відрізняється недостатньою, але позитивною активністю в спілкуванні, приймає пропозицію ініціатора, погоджуючись; може заперечити, враховуючи свої інтереси, виступити із зустрічною пропозицією;

1 бал - дитина не вступає в спілкування, не проявляє активності, пасивно йде за ініціативними дітьми, не висловлюючи ні своєї думки, ні бажання, або

проявляє негативну спрямованість в спілкуванні, з егоїстичними тенденціями: не враховує бажання однолітків, наполягає на своєму.

### Діагностичне завдання 3.

*Тема:* "Відображення почуттів"

*Мета:* виявити уміння дітей розуміти емоційний стан однолітків, дорослих; розповідати про них.

*Зміст:* гра проводиться індивідуально. Дітям пропонується розглянути сюжетні картинки, на яких зображені діти і дорослі в різних ситуаціях, і відповісти на питання:

- Хто зображений на картинці?
- Що вони роблять?
- Як вони себе почувають? Який у них настрій?
- Як ти здогадався про це?
- Як ти думаєш, що станеться далі?

### *Оцінка результатів*

3 бали – дитина самостійно правильно визначає емоційні стани однолітків і дорослих, пояснює їх причину і робить прогнози подальшого розвитку ситуації;

2 бали - дитина справляється із завданням за допомогою дорослого;

1 бал - дитина утруднюється у визначенні емоційних станів зображених на картинках людей, не може пояснити їх причину і припустити подальший розвиток ситуації.

### Діагностичне завдання 4.

*Тема:* "Дзеркало настроїв"

*Мета:* виявити уміння дітей зрозуміти настрій партнера по його вербальній і невербальній поведінці.

*Зміст:* дітей об'єднують в пари, визначають, хто в кожній парі буде таким, що "говорить", а хто "відбивачем". Вихователь шепоче на вухо тому, що "говорить" фразу, наприклад: "За мною прийшла мама". Той, що "говорить" повторює її, а "відбивач" повинен визначити, яке почуття

переживав одноліток в мить, коли вимовляв фразу (смуток, радість, сором і так далі). Потім діти міняються ролями.

*Оцінка результатів.*

3 бали - дитина самостійно правильно визначає емоційні стани однолітка у момент вимовляння фрази; здатна за допомогою мови, міміки, рухів тіла передати різні почуття і стани;

2 бали - дитина визначає емоційні стани за допомогою дорослого, фразу вимовляє емоційно, але вираження почуттів при цьому не завжди зрозуміло;

1 бал - дитина утруднюється у визначенні емоційних станів однолітка або визначає невірно, при вимовлянні фрази не може передати різні емоційні стани.

Діагностичне завдання 5.

*Тема:* «Сім'я»

*Мета:* розвивати інтерес у грі; формувати позитивні взаємини між дітьми.

*Ігровий матеріал:* ляльки, ляльковий одяг, посуд, меблі, предмети-замінники.

*Ігрові ролі:* мама, тато, дитина, сестра, брат, бабуся, дідусь.

*Хід гри:* вихователь проводить із дітьми бесіду на тему «Моя сім'я».

Діти розповідають, із ким вони живуть, як звати їхніх батьків. Бажано, щоб діти розповіли: де і ким працюють батьки, які обов'язки мають у сім'ї. Ми пропонували пограти з ляльками, «створити сім'ю».

Разом із дітьми обладнювали будиночок, у якому мешкатимуть ляльки. Для цього запропонували дітям розставити меблі, повісити занавіски, обладнати ігрову кімнату, кухню, ванну тощо. Спочатку брали на себе роль мами: «готує їжу» (використовуючи предмети-замінники), купає ляльок, одягає їх та ін., потім пропонували одному з дітей узяти на себе роль

матері, батька. Таким чином вихователь може розігравати декілька сюжетів.

Поступово відбувається злиття декількох сюжетів в єдину цікаву гру. Наприклад, двоє дівчаток граються з ляльками, піднімають їх із ліжка, одягають, розмовляють між собою, інша дитина організовує дитячу їдальню: вона садить за стіл ляльок і розставляє перед ними столові прилади. Запропоновану ситуацію вихователь може використовувати таким чином: він підказує двом дівчаткам, що «мамам» уже час іти на роботу, а «дітям» — до дитячого садочка, адже там починається сніданок. Пропонує хлопчикам - «татам» відвезти дітей до дитячого садочка. Таким чином вихователь сприятиме природному об'єднанню двох і більше угруповань гравців в одне. Гра продовжується на вищому рівні.

#### *Оцінка результатів.*

3 бали – дитина вміє застосовувати навички спільної діяльності в колективі; показує доброзичливе відношення один до одного; вміє виражати словом свої почуття; розуміє іншого; уміє погоджувати свої дії з діями партнера.

2 бали – дитина неуміло організовує спілкування; захоплює й підтримує ініціативу спілкування за допомогою дорослого;

1 бал – дитина відчуває значні труднощі, коли необхідно про щось запитати співрозмовника. Спілкуючись з однолітками, вона не дотримується правил ведення діалогу.

Для того, щоб виявити ставлення вихователів до формування комунікативної компетентності у дітей дошкільного віку, ми запропонували їм відповісти на питання анкети.

Вплив педагогів на прояви комунікативної активності старших дошкільників вивчався за допомогою спостережень за взаємодією вихователів з вихованцями, анкетування та аналізу планів роботи. Схарактеризуємо детальніше кожний метод.

#### **Анкета**

Педагогам пропонувалося відповісти на дев'ять запитань анкети. Метод анкетування дає змогу одержати інформацію про педагогічні факти, явища, процеси, їх типовість, від якнайбільшої кількості опитаних.

За характером запитання анкети містили: відкриті - передбачали вільну відповідь на поставлене запитання; закриті - до поставлених запитань пропонувалися варіанти готових відповідей, які обиралися опитуваними. Запитання дібралися так, щоб відповіді на них найточніше характеризували досліджуване явище і надавали щодо нього надійну інформацію. Нижче наводяться запитання, запропоновані педагогам:

1. Як ви розумієте поняття комунікативна компетентність?
2. Як ви оцінюють комунікативні уміння дошкільників?
3. Чим пояснюєте недостатньо високі показники комунікативної компетентності дошкільників?
4. Чи формуєте комунікативну компетентність у дошкільників?
5. Якщо так, то які форми роботи з дітьми використовуєте?
6. Які методи використовуєте з метою гуманізації стосунків дошкільників?
7. Оцініть результат, якого ви досягли:
  - досягнуто кращих результатів;
  - здобуті результати не відрізняються від попередніх;
  - здобуті результати гірші від попередніх;
  - невідомо.
8. Як змінюється діяльність дітей на заняттях та в повсякденному житті?
  - Діти стають активними;
  - підсилюється їхня пізнавальна самостійність, підвищується рівень пізнавального інтересу;
  - зміни в розвитку дітей (назвіть які);
  - не бачу змін.
9. Яких змін ви очікуєте від діяльності?

Відповіді на означені запитання дозволять одержати інформацію щодо ставлення педагогів до комунікативної діяльності дошкільників — її змісту, спрямованості, видів.

Опитування також проводилося серед батьків, щоб визначити, чи є у батьків уявлення про комунікативну компетентність і засоби її формування. Опитування включало в себе такі питання:

- Як ви розумієте поняття комунікативна компетентність?
- Чи вважаєте ви важливим формування комунікативної компетентності у дошкільному віці?
- На вашу думку чи це є умовою соціалізації?
- Чи достатню роботу з цього питання виконують вихователі в співпраці з сім'єю (консультації, поради)?
- Як ви оцінюєте спілкування своєї дитини?
- Недостатньо активна
- Задовільна
- Відповідає віку
- Як ви б керуєте спілкуванням дошкільника?
- Чи хотіли б ви отримувати більше інформації з цього питання?

Використання комплексної методики має на меті визначити позитивні та негативні тенденції у сформованості комунікативних умінь дошкільників та, окреслити напрями оптимізації виховної роботи педагога на етапі формувального експерименту.

На підставі визначених вище критеріїв, а саме комунікативного, мовленнєвого, структурного та їх показників нами було визначено три рівні сформованості комунікативної компетентності старших дошкільників - високий, середній, низький. Зупинимось детальніше на аналізі проявів комунікативної активності досліджуваних, зафіксованих з допомогою різних методів дослідження .

Аналіз даних спостереження дозволив одержати таку інформацію. З'ясувалися різні прояви комунікативної активності дітей експериментальної групи. Показниками якої є: ініціативність у спілкуванні з вихователем (маються на увазі всі самостійні дії стосовно нього, спрямовані на встановлення контактів); інтенсивність спілкування (частота звертань з власної ініціативи); наполегливість (домагання прояву ставлення до того, що вона робить).

Результати обстеження досліджуваних експериментальної групи під час виконання ними завдань діагностичного характеру подано у таблиці 1.

Таблиця 1.

*Кількісний розподіл дошкільників ЕГ  
за рівнями сформованості комунікативної компетентності*

№	Рівні	Діагностичні завдання				
		1	2	3	4	5
22	ВИСОКИЙ	10	11	12	12	11
23	СЕРЕДНІЙ	40	44	39	41	45
24	НИЗЬКИЙ	43	42	38	44	45

Різні рівні комунікативної активності дошкільників проявляються в неоднаковому ставленні до спілкування; у різній мірі їхньої індивідуальності в цьому процесі (інтенсивності й наполегливості); у мотивації спілкування; у своєрідності застосовуваних емоційно-виражальних засобів спілкування.

До *високого рівня* було віднесено дітей, які постійно активно спілкувалися з дорослим, висловлювали своє зацікавлення, бажання і готовність контактувати з ним, вдавалися до різних способів привернення до себе його уваги. Загальна кількість таких контактів виявилася у два рази більшою, ніж в інших дітей.

*Середній рівень* комунікативності характеризував дошкільників, ініціатива у спілкуванні яких належала дорослому. Ці діти не відмовлялися



від контактів з педагогом, хоча й не висловлювали особливого зацікавлення ними. Потребу поспілкуватися вони задовольняли, контактуючи з однолітками.

*Низький рівень* – ініціатива у спілкуванні належить дорослому, дитина не виявляє бажання, готовності вступати з ним у контакт, навмисно уникає його.

Результати обстеження досліджуваних контрольної групи подано у таблиці 2.

Таблиця 2.

*Кількісний розподіл дошкільників КГ  
за рівнями сформованості комунікативної компетентності*

№	Рівні	Діагностичні завдання (у %)				
		1	2	3	4	5
1	ВИСОКИЙ	20	18	20	21	21
2	СЕРЕДНІЙ	59	60	60	61	60
3	НИЗЬКИЙ	19	21	20	20	20

На основі даних спостереження та виконання досліджуваними п'яти завдань діагностичного характеру було визначено три рівні сформованості комунікативної компетентності старших дошкільників — високий, середній, низький.

З метою оцінки прояві комунікативної активності старших дошкільників було використано 5- бальну шкалу оцінок кожного критерію. Високий рівень комунікативної компетентності оцінювався від 15 до 11 балів; середній рівень – від 10 до 6 балів; низький рівень від 5 балів і нижче.

Отже, до *високого рівня* сформованості комунікативної компетентності були віднесені дошкільники, які характеризувалися вмінням вступати у

спілкування, підтримувати й завершувати його; доречно використовувати усталені мовні вирази, народні прислів'я, приказки. Вони швидко реагували на хід бесіди, знаходили необхідні слова в різних ситуаціях спілкування, в разі потреби перепитували співрозмовника; формулювали запитання та давали відповіді на запитання співрозмовника. Діалоги дітей були змістовними, їх тематика - різноманітною. Дошкільники не відхилялися від теми діалогу та дотримувалися правил його ведення. (ЕГ – 12%; КГ – 20%)

Діти, яких було віднесено до *середнього рівня*, підтримували й завершували розпочату співрозмовником розмову; висловлювалися самостійно, зв'язно; вживали різноманітні мовні засоби, мовленнєві еталони, типи мовленнєвих висловлювань. Вони досить швидко реагували на хід бесіди, вживали необхідні слова в різних ситуаціях спілкування, в разі потреби, як правило, перепитували співрозмовника; запитували та давали більш-менш змістовні відповідь на запитання співрозмовника. Діти характеризувалися здатністю час-від-часу задавати прості запитання та відповідати на запитання співрозмовника. Діалогічні висловлювання цієї категорії дітей змістовні. Водночас ці дошкільники не завжди дотримувалися правил ведення діалогу, подекуди відхилялися від його теми. Здебільшого вони не вміли доречно використовувати усталені мовні вирази, народні прислів'я, приказки. Мовлення цих дітей маловиразне. (ЕГ – 44% дітей; КГ – 60% дітей)

До складу групи з **низьким рівнем** сформованості комунікативної компетентності увійшли старші дошкільники, які хоча й виявилися здатними підтримувати й завершувати спілкування, іноді давати відповіді на прості запитання співрозмовника, проте не вміли самостійно висловлюватися, будь-як реагувати на хід бесіди, добирати потрібні слова в різних ситуаціях спілкування, вживати різноманітні мовні засоби. Вони відчували значні труднощі, коли необхідно було про щось запитати співрозмовника. Спілкуючись з однолітками, вони не дотримувалися правил ведення діалогу. (ЕГ – 44%; КГ – 20%)

Аналізуючи результати експерименту можна констатувати наступне: у більшості дітей (88%) експериментальної групи недостатньо сформована комунікативна компетентність. Діти обізнані з правилами ведення діалогу, але часто відхиляються від них. Водночас вони майже не вживають усталені мовні вирази, народні прислів'я, приказки, не висловлюватися логічно та зв'язно; не вміють швидко реагувати на хід бесіди, говорити виразно; рідко використовують мовленнєві еталони, типи мовленнєвих висловлювань. Вони здебільшого відчують значні труднощі, коли необхідно про щось запитати співрозмовника.

Тематика, діалогічні висловлювання ще трьох дітей (8% дітей) досить одноманітна. 10% дошкільників відчують значні труднощі в добиранні необхідних слів під час ведення діалогу; не вживають різноманітні мовні засоби, мовленнєві еталони, типи мовленнєвих висловлювань. Спілкуючись з однолітками, вони не дотримуються правил ведення діалогу. Тематика, діалогічні висловлювання цих дітей досить одноманітні. Під час ведення діалогів побутової тематики діти відчували певні труднощі при спілкуванні українською мовою, не завжди могли дібрати потрібне слово. Діти переважно вживали короткі репліки, розмова дітей між собою була недовготривалою.

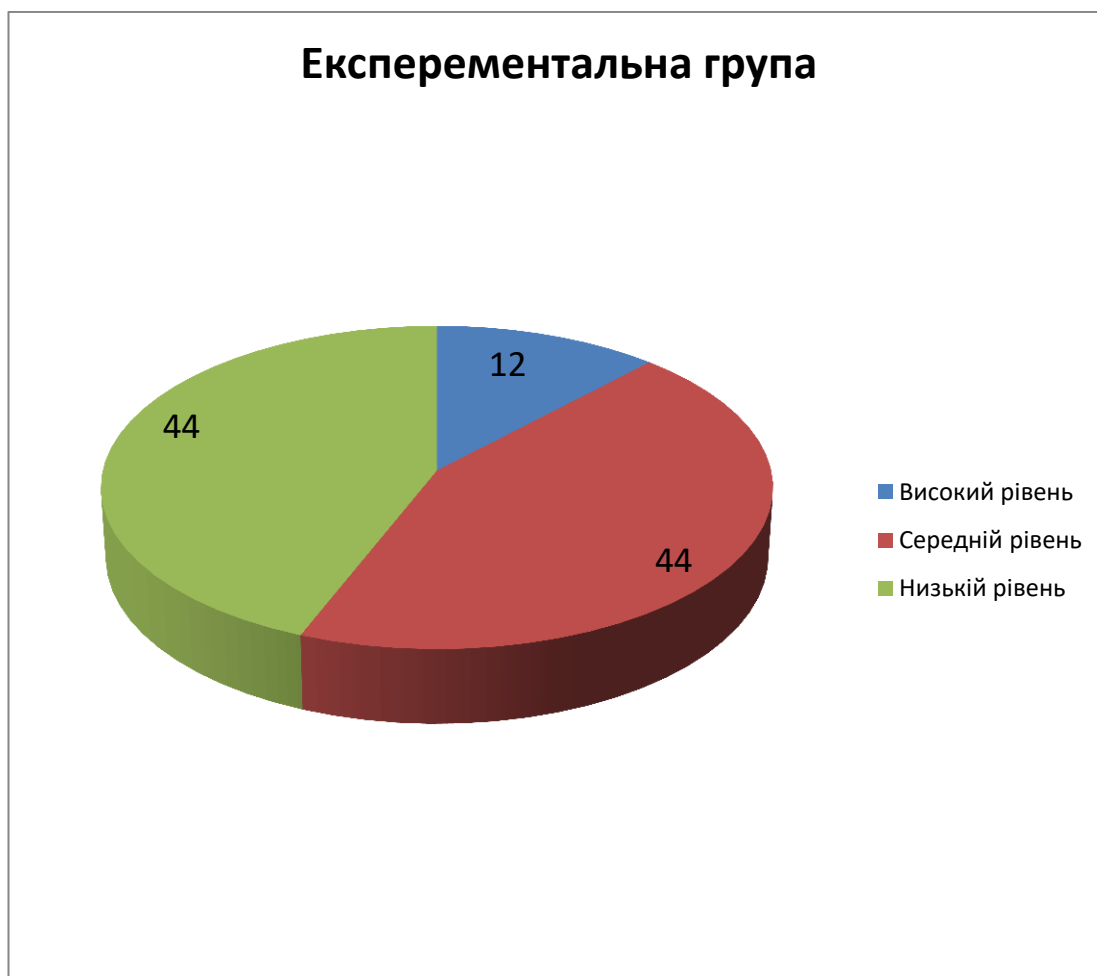
У результаті проведеної роботи на констатувальному етапі експерименту було встановлено, що в експериментальній групі у 12% дітей виявлений високий рівень, в 44% середній і ще 44% низький рівень; в контрольній групі у 20% дітей виявлений високий рівень, в 60% дітей середній і ще 20% дітей низький рівень .

Результати констатувального експерименту довели необхідність посилення уваги до розвитку у дітей комунікативної компетентності. Очевидною є доцільність проведення такої роботи не лише в умовах занять а й у ході інших форм організованої навчально-пізнавальної діяльності, серед яких важливе місце посідає гра. Її доцільно застосовувати як самостійну форму організації роботи з формування комунікативної компетентності дітей

старшого дошкільного віку, а також як складову занять (мовленнєвих та інших), метод цілеспрямованого навчання використанню мовленнєвих засобів з метою спілкування.

Результати констатувального експерименту в контрольній і експериментальній групах дошкільників відбито в діаграмах:

Діаграма 1.



*Рис.1 Рівні сформованості комунікативної компетентності в дітей ЕГ (констатувальний етап)*

Діаграма 2.



*Рис.2 Рівні сформованості комунікативної компетентності в дітей КГ  
(констатувальний етап)*

Аналіз отриманих відповідей анкетування вихователів дозволив нам зробити наступні висновки:

- ❖ комунікативна компетентність дітей дошкільного віку займає значне місце у виховному процесі ЗДО;
- ❖ у процесі комунікативної діяльності належним чином не реалізується особистісноорієнтований підхід до дітей; переважає навчально-дисциплінарна модель спілкування дорослого з дітьми, що негативно впливає на формування комунікативних умінь останніх.

Результати констатувального експерименту засвідчили, що у дітей старшого дошкільного віку переважає середній рівень розвитку

комунікативної компетентності. Діти здебільшого використовують різноманітні мовні засоби, мовленнєві еталони, проте не добирають потрібні слова в різних ситуаціях спілкування. Відтак постає завдання створити педагогічні умови, що б забезпечували підвищення ефективності формування комунікативної компетентності у дітей старшого дошкільного віку, а також намітили зміст та форми роботи з формування комунікативної компетентності у дітей. Результати теоретичного дослідження проблеми дозволяють обрати за основу експериментальної роботи ігри на формування комунікативної компетентності які використовувалися, як самостійна форма організації навчання так як складова навчання.

Організовуючи констатувальний експеримент, ми виходили з думки, що основним чинником впливу на процес формування комунікативної компетентності дошкільників є система виховання, тобто дорослий як найбільш впливова фігура. З метою визначення ролі дорослого у розвитку комунікативних умінь дошкільників, зх"ясування їх ставлення до цього напряму виховної роботи, було проведено опитування та спостереження за вихователями.

Дані спостереження засвідчили, що формуванню комунікативної компетентності педагоги приділяють недостатню увагу.

Організація спілкування здійснювалась шляхом конкретної діяльності і спрямовувалась на діяльність, яка викликає у вихованців певний інтерес. Керівництво спілкуванням у педагогічному процесі здійснюється підтриманням ініціативи дошкільників у розпочатому процесі спілкування, внесення необхідних коректив, урахування соціальних умов, віку вихованців, їхніх індивідуальних особливостей, заохочення до активного спілкування.

Але дітям не надається можливість самостійно вирішувати конфліктні ситуації. Та в загально навчально-виховному процесі приділялося недостатньо уваги цьому питанню порівняно з іншими. Також в недостатній кількості проводилася робота з батьками з цього питання.

Результати опитування батьків показали, що вони недостатньо обізнані в цьому питанні. Такі висновки можемо зробити опрацювавши результати опитування.

Опитування показало, що батьки дошкільників недостатньо проінформовані про важливість формування комунікативної компетентності дітей дошкільного віку та не вважають це важливою умовою успішного розвитку дитини.

Таким чином, ґрунтуючись на аналізі отриманих даних можна зробити висновок, що рівень комунікативної компетентності у старших дошкільників відповідає середньому і низькому рівням. Дуже мало дітей набрало балів, які відповідали б оптимальному високому рівню.

Осмислення отриманих даних дозволило нам зробити висновок про необхідність проведення роботи, що забезпечує результативність поставленого завдання - підвищення комунікативної компетентності дітей старшого дошкільного віку.

## **2.2. Обґрунтування принципів та педагогічних умов оптимізації виховного процесу у ЗДО.**

Перебудова системи освіти з переходом на нові зміст, структуру й терміни навчання вимагає змін в організації та у змісті педагогічного процесу. Ці зміни зумовлюють також необхідність перегляду деяких підходів до планування діяльності дошкільного навчального закладу.

Планування роботи дошкільного навчального закладу – процес визначення конкретних цілей, завдань, змісту, форм, методів, засобів досягнення намічених перспектив на певний відрізок часу. Його мета – забезпечити гармонійний, різнобічний розвиток особистості кожної дитини з орієнтацією на її цінності та інтереси, збереження дитячої субкультури на основі реалізації норм Закону України «Про дошкільну освіту», змісту

Базового компонента та чинних програм розвитку, навчання та виховання дошкільнят.

В ході планування педагогічного процесу важливо врахувати основні пріоритети подальшого розвитку та оптимізації дошкільньої освіти:

- впровадження особистісно орієнтованої моделі виховання;
- гуманізація навчально-виховного процесу;
- орієнтація на активне проходження дитиною кожного вікового періоду дошкільного дитинства;
- впровадження інноваційних освітніх технологій;
- реалізація інтегрованого підходу до організації та змісту освіти;
- забезпечення наступності між дошкільною і початковою ланками безперервної освіти;
- взаємодія суспільного і родинного виховання.

В основу планування освітнього процесу покладено такі принципи:

Принцип цілеспрямованості. Його сутність полягає у підпорядкованості всієї виховної роботи загальній меті та ідеалам виховання, їх усвідомленні і сприйнятті вихователями та вихованцями, нетерпимості до стихійності у вихованні, забезпечення конкретності та перспективності у виховній роботі.

Основні вимоги принципу цілеспрямованості:

- чітке усвідомлення вихователями цілей і завдань формування комунікативної компетентності спрямованості всіх виховних заходів і впливів;
- створення умов дошкільникам брати участь у діалогах, стежити за ходом розмови, доречно відповідати влучно ставити запитання;
- спрямованість виховної роботи на якісне вирішення завдань формування вміння спілкуватися;
- підпорядкування всієї виховної роботи гармонійному формуванню і всебічному розвитку особистості вихованця; тощо.



Принцип суспільної спрямованості, зв'язку із життям. Сутність цього принципу – полягає у систематичному ознайомленню вихованців із суспільним життям, залучення їх до активної участі в суспільному житті освітньо-виховної системи та держави. Слід пам'ятати про те, що будь-яке виховання завжди суспільно детерміноване.

Основні вимоги принципу суспільної спрямованості, зв'язку із життям:

- широке ознайомлення вихованців з повсякденним життям і вмінням вирішувати конфліктні ситуації в ньому;
- чітка орієнтованість всієї виховної роботи на реалізацію вимог щодо всебічного і гармонійного розвитку особистості українського громадянина;
- формування у вихованців інтересу до подій у державі та широке залучення до участі в суспільному житті;
- спрямованість виховання на подолання апатії, інертності та соціальної відчуженості від тих процесів, які відбуваються у трудових, навчальних та інших колективах;
- провідною ідеєю цього принципу має бути прищеплення вихованцям почуття товарищескості.

Принцип виховання в колективі та через колектив. Колектив – могутній важіль виховання, провідні риси особистості формуються тільки в колективі у процесі спілкування й активної спільної діяльності. Про вплив соціального оточення на особистість говорить народна мудрість: «З ким поведешся, від того і наберешся», «Скажи мені, хто твій друг, і я скажу, хто ти». Виховна сила колективу полягає у тому, що, будучи об'єктом виховних впливів суб'єктів виховання, він водночас виконує функції суб'єкта виховання щодо своїх членів.

Основні вимоги цього принципу:

- висування перед колективом чітких перспектив, постановка конкретних змістовних завдань і залучення всіх його членів до їх якісного виконання;

– вміле керування розвитком колективу, своєчасне розв'язання проблем, які можуть виникати у процесі його розвитку: «Виховувати колектив, створювати його внутрішні інтелектуальні, моральні, емоційні сили – гармонійну єдність виховних впливів на особистість – це означає передусім виховувати розум, моральні почуття, естетичні погляди і уподобання кожної особистості – кожної людини»;

– забезпечення гармонії взаємин між особистістю і колективом: «Колектив як виховна сила є тоді, коли є гармонія духовного життя особистості.;

– створення активу серед вихованців;

– всіляка підтримка і заохочення ініціативи колективу в спілкуванні;

– тісний зв'язок життя колективу з життям суспільства;

– вміння обережно зачіпати і водночас не втручатися в крихку й тендітну сферу стосунків між вихованцями у колективі тощо.

Отже, колектив був, є і буде важливим інструментом реалізації виховних завдань у суспільстві, бо життя кожного проходить у соціальному середовищі, тобто в колективі. Соціальне оточення мало, має і буде мати вирішальний вплив на процес соціалізації особистості вихованця та на її самоактуалізацію.

Принцип суб'єкт-суб'єктного характеру виховних взаємин. Перетворення вихованців в активних і зацікавлених суб'єктів власного самовдосконалення, стимулювання внутрішньої активності вихованців у формуванні та самовихованні особистості має стати наріжним каменем виховання. Таке виховання ґрунтується на повазі до людської індивідуальності, на визнанні права людини бути такою, якою вона є, наданні їй можливості творчого самовдосконалення. Особливе значення надається не тільки опануванню певною спеціальністю, а й вихованню на засадах професійних, національних і загальнолюдських цінностей і, відповідно, формуванню у вихованців високих моральних рис, які є основою життєвих орієнтирів і соціальної поведінки.

Основні вимоги цього принципу:

- визнання особистісного підходу у вихованні, що створює надзвичайно сприятливі умови для формування комунікативної компетентності та всебічного розвитку особистості вихованця;
- цілеспрямоване формування мотивації спілкування;
- чітке визначення цілей, завдань, змісту, прийомів і способів формування комунікативної компетентності дошкільників.

Принцип наступальності, активності, системності та конкретності виховних заходів стосується як змістового, так і процесуального компонентів процесу виховання в сучасних умовах. Власне кажучи, зміст виховання у планах виховної роботи піддається певній систематизації, виходячи зі специфіки освітньо-виховного закладу. Порушення правил системності та послідовності у вихованні спричиняє набуття вихованцями уривчастих знань, недовершених навичок і вмій гідної поведінки.

Таким чином, наступальність, активність, системність і послідовність у вихованні вимагають дотримання таких правил:

- вивчення та врахування інтересів і потреб вихованців, їх об'єктивний аналіз і своєчасне задоволення;
- цілеспрямоване планування виховних заходів з урахуванням актуальних потреб вихованців при формуванні комунікативної компетентності;
- чітке виокремлення головного, актуального у виховному матеріалі, його систематизація, узагальнення й усвідомлення вихованцями;
- широке впровадження у навчально-виховний процес методів формування комунікативної компетентності тощо.

Принцип оптимізації виховного процесу. Сутність оптимізації виховання полягає у продуманому виборі змісту, методів, форм і прийомів впливу на формування комунікативної компетентності, які забезпечують найкращий виховний аспект. Оптимізація передбачає підвищення ефективності виховного процесу не будь-якими засобами, формами та

прийомами, а найбільш доцільними, найбільш відповідними конкретній ситуації.

Основні вимоги цього принципу:

- конкретизація цілей і завдань виховання з урахуванням завдань формування комунікативної компетентності, індивідуально-психічних особливостей вихованців;
- комплексний підхід до визначення змісту виховання та навчання;
- чіткий вибір варіанту змісту формування комунікативної компетентності шляхом виокремлення загальнолюдських цінностей;
- добір таких методів, засобів та організаційних форм, які дають змогу найбільш успішно вирішувати поставлені завдання за визначений час;
- диференційований та індивідуальний підхід до формування комунікативної компетентності;
- створення умов для ефективного вирішення поставлених виховних та інших завдань за визначений час.

Сутність оптимізації процесу виховання полягає у продуманому виборі змісту, методів, форм і прийомів виховного впливу, які забезпечують найкращий виховний ефект. Оптимізація передбачає підвищення ефективності виховного процесу не будь-якими засобами, формами та прийомами, а найбільш доцільними, найбільш відповідними конкретній ситуації. Вихователь, спираючись на власну обґрунтовану методику роботи, витрачає небагато часу на вирішення виховних завдань, втім одержує високий позитивний кінцевий результат, що протиставляється отриманню негативного або незначного результату.

Принцип поєднання комплексного, диференційованого та індивідуального підходів у виховній діяльності полягає у тому, що вихователь, урахувавши індивідуально-психологічні особливості вихованців, може і повинен застосовувати різноманітні методи та форми виховних впливів як під час планових виховних заходів, так і не планованих. «Вихователь повинен прагнути пізнати людину такою, – писав К. Д.

Ушинський, – якою вона є насправді, з усіма її слабкостями і в усій її величі, з усіма її буденними потребами і з усіма великими духовними вимогами... Тоді тільки буде він спроможний черпати в самій природі людини засоби виховного впливу, – а засоби ці величезні».

Основні положення цього принципу:

- організація та збалансованість інтересів особистості з інтересами дитячого колективу,;
- диференціація змістового компоненту виховного процесу з огляду як на колективні, так і на індивідуальні потреби вихованців при формуванні комунікативної компетентності;
- всебічне вивчення і знання індивідуально-психічних особливостей вихованців та знаходження ними свого місця в соціальній групі;
- надання переваги таким методам виховання, які спираються на співпрацю дітей в колективі;
- знання різноманітних проявів соціально-психологічних явищ у колективі під час здійснення навчально-виховного процесу й уміле керування ними у виховних цілях, оволодінні умінням працювати разом з іншими дітьми, поступатися, узгоджувати, домовлятися, доходити компромісу;

Принцип єдності, погодженості та спадковості виховних впливів, зусиль і дій школи, сім'ї та громадськості. Єдність виховної діяльності досягається загальним цілеспрямованим підходом всіх категорій вихователів до вирішення виховних завдань. Здійснення виховного впливу завдяки єдиним підходам до цілей та завдань виховання, єдиним принципам і методам педагогічного впливу, єдиним вимогам і критеріям оцінки стану справ у колективі – в цьому полягає суть єдності у вихованні. Все це, безумовно, не обмежує творчої ініціативи вихователів у виборі оптимальних прийомів і способів виховного впливу, їхньої неповторності й унікальності.

Як свідчить досвід, зусилля вихователів не будуть ефективними, коли вони не скоординовані. Тому їх треба узгодити як за змістом, так і за часом, місцем, методами та формами виховних впливів з урахуванням

індивідуально-психічних особливостей вихованців, їхнього попереднього життєвого досвіду, мотивації до професійної діяльності, специфіки діяльності конкретного колективу.

У програмах «Я у Світі» та «Дитина» виділяють такі завдання, щодо формування комунікативної компетентності [7] :

- Формувати бажання спілкуватися.
- Привчати дітей говорити чітко виразно в нормальному темпі з нормальною силою голосу.
- Продовжувати вчити дотримуватися мовленнєвого етикету.
- Ввічливо звертатися з проханням до дорослого чи однолітка, відповідати на поставлене запитання, вибачатися, вітатися, прощатися.
- Вчити використовувати лагідні форми звертання.
- Вчити брати участь у діалогах, стежити за ходом розмови, доречно відповідати влучно ставити запитання.
- Привчати слухати співрозмовника незалежно від міри своєї прихильності до нього.
- Розвивати вміння починати та підтримувати розмову, будувати різні форми діалогу.
- Продовжувати вчити відтворювати діалог дійових осіб в іграх драматизація, інсценівках тощо.
- Розвивати вміння використовувати правильну інтонацію під час розмови .
- Розвивати інтерес і бажання дітей розповідати за власною ініціативою та за пропозицією вихователя.
- Спонукаати розвитку словесної творчості.
- Розвивати бажання розповідати спираючись на чуттєвий досвід, міркувати в голос, коментувати почуте.

- Сприяти оволодінню комунікативною спрямованістю на партнера по спілкуванню, розуміти його внутрішній стан і враховувати це в процесі розмови.

Процес формування у дітей старшого дошкільного віку комунікативної компетентності в грі, буде результативним, якщо реалізуються наступні педагогічні умови:

- створення в дошкільній освітній установі розвиваючого предметного середовища, сприяючого формуванню комунікативної компетентності старших дошкільнят в ігровій діяльності;
- особово-орієнтований підхід до процесу формування комунікативної компетентності старших дошкільнят в грі;
- професіоналізм вихователів, що здійснюють керівництво процесом формування комунікативної компетентності старших дошкільнят в ігровій діяльності;
- взаємодія дошкільної освітньої установи з сім'єю в цілях формування комунікативної компетентності старших дошкільнят в ігровій діяльності.

Розглянемо вказані педагогічні умови детальніше.

Умова 1. *Впровадження комплексу логіко-математичних ігор на основі особистісно-орієнтованого підходу* - це одна з найактуальніших педагогічних парадигм. Е.В. Бондаревська формулює її суть таким чином: "Особистісно-орієнтований підхід - це методологічна орієнтація в педагогічній діяльності, що дозволяє забезпечувати і підтримувати процеси самопізнання, самовдосконалення і самореалізації особи, розвитку неповторної індивідуальності кожного учасника педагогічного процесу" . Стосунки між педагогом і дитиною будуються в цьому випадку на паритетній основі. Ця свого роду співпраця, спрямована на досягнення цілей навчання, виховання і розвитку, в нашому випадку, - на формування комунікативної компетентності.

Умова 3. Вихователі дошкільних навчальних закладів повинні мати достатній *професіоналізм для керівництва процесом формування комунікативної компетентності старших дошкільнят.*

Річ у тому, що компетентнісний підхід в освіті - це велика парадигма. Її принципи поширюються на усіх учасників педагогічного процесу. Відповідно, щоб сформувати у старших дошкільнят комунікативну компетентність засобом гри, вихователі самі мають бути досить компетентними в цьому питанні.

Під педагогічною компетентністю розуміється "єдність теоретичної і практичної готовності педагога до здійснення професійної педагогічної діяльності".

Взаємозв'язок понять "компетентність" і "готовність до педагогічної діяльності" підкреслюється у багатьох сучасних дослідженнях. Так, Д.А. Ярошенко виділяє декілька аспектів готовності, що визначають професійну компетентність вихователя в питаннях регулювання міжособових стосунків дітей. Ці аспекти можуть бути застосовані і до формування комунікативної компетентності.

Мотиваційно-ціннісна готовність вихователя до формування комунікативної компетентності старших дошкільнят припускає розуміння актуальності цієї проблеми, відповідальне відношення до запропонованого напряму виховної діяльності, прагнення використати досягнення сучасної науки і практики для підвищення ефективності педагогічного процесу.

Зміст практичної готовності педагога до формування комунікативної компетентності старших дошкільнят включає наступні уміння:

1. застосовувати теоретичні знання в практиці культури спілкування;
2. створювати спеціальні умови і проблемні ситуації для розвитку чуттєво-емоційної і поведінкової сфери дошкільнят;
3. забезпечувати атмосферу благополуччя в колективі групи, створювати психологічно комфортне розвиваюче середовище;



4. регулювати взаємовідносини між дітьми, розбиратися в конфліктах і усувати їх, стимулювати прояви товариських взаємовідносин між дітьми в різних ситуаціях.

**Умова 4. Взаємодія дошкільної освітньої установи з сім'єю** з метою формування комунікативної компетентності старших дошкільнят в іграх.

Передусім, відмітимо, що первинного досвіду спілкування дитина набуває в сім'ї. Розуміючи значення сімейного виховання у формуванні комунікативної компетентності старших дошкільнят, вихователі дошкільних навчальних закладів повинні шукати максимально різноманітні, актуальні форми співпраці з сім'єю. Не випадково С.И. Масимова відмічає: ".незмінним помічником в соціально-комунікативному розвитку дітей є сім'я. Тільки у співпраці з близькими дорослими можна добитися високих виховних результатів. Взаємодія з сім'єю ефективно за умови, що педагоги і батьки довіряють один одному, розуміють і приймають спільні цілі, методи і засоби соціально-емоційного розвитку. Покажіть батькам свою щире зацікавленість, добре відношення до дитини, прагнення сприяти його успішному розвитку.

Отже, визначені педагогічні умови та принципи, які використовуються у ЗДО є сукупністю взаємопов'язаних компонентів, що сприяють цілісності організації навчального спілкування і створюють можливість для формування комунікативної компетентності.

З огляду на те, що ігрова діяльність є провідною у дошкільному віці, процес формування комунікативної компетентності, буде найефективнішим, якщо він здійснюватиметься саме в ній. Тому в ході розробки методики формувального експерименту було підібрано та адаптовано до конкретних умов навчально-виховної роботи в ЗДО ігри, що сприяють розвитку комунікативної компетентності.

З метою покращення отриманих результатів було проведено формувальний етап експерименту, під час якого ми апробували розроблену методику

Ми припускали, що процес формування комунікативної компетентності буде успішним, за умов:

- Застосування комплексу логіко-математичних ігор як засобу формування комунікативної компетентності дітей
- Володіння вихователями методикою використання у освітньому процесі логіко-математичних ігор;
- Співпраці закладу дошкільної освіти та батьків щодо забезпечення формування комунікативної компетентності дітей старшого дошкільного віку.

В процесі організації роботи з вихованцями ми спиралися на такі принципи, як: *принцип доступності, принцип систематичності та послідовності, принцип емоційності навчання.*

З метою реалізації 1 педагогічної умови – Застосування комплексу логіко-математичних ігор як засобу формування комунікативної компетентності дітей ми використовували логіко-математичні ігри різних типів: логічні ігри, спрямовані на розвиток операцій мислення, лего-ігри, комп'ютерні ігри,

Як самостійна форма навчання використовувалися ігри з *розвитку зв'язного мовлення* (діалогічного) як важливої складової комунікативної компетентності. Зокрема використано такі ігри :

### 1. « Телефонна розмова з казковим героєм »

*Мета:* стимулювати дітей до спілкування, будувати діалог. Розвивати ініціативність спілкування. Формувати вміння вступати у спілкування, підтримувати й завершувати його

*Матеріал:* два телефонні апарати.

### 2. У крамниці

*Мета:* закріпити відмінювання іменників однини та множини за відмінками; узгодження числівників з іменниками; розвивати вміння висловлюватися логічно, зв'язно, самостійно, в нормальному темпі удосконалювати різноманітність мовленнєвих еталонів вміння

дотримуватися теми діалогу швидко реагувати на хід бесіди, спілкування, ставити запитання та давати відповідь.

*Матеріал:* каса, терези, продукти (цукор, цукерки, сіль, хліб, печиво тощо).

### 3. "Бібліотека"

Мета: навчати дітей реалізовувати і розвивати сюжет гри; створювати інтерес до роботи в бібліотеці; ознайомлювати з правилами користування книгою; пробуджувати у дітей інтерес і любов до книг; виховувати дбайливе ставлення до них.

### 4. Сюжетно — рольова гра « Туристична подорож до Африки »

**Мета :** Дати дітям уявлення про туристичне агенство, як сферу послуг для населення. Закріпити та поглибити уявлення про особливості роботи турагенств, ознайомити дітей з назвами нових професій. Удосконалювати та закріплювати уміння дітей висловлювати власну думку, самостійно складати речення, уміти доповнити чужу думку. Закріпити знання дітей про екзотичних тварин, назви їх малят, закріплювати уміння дітей підбирати прийменники до іменників, використовувати в самостійній мові дієслова, закріпити уміння дітей визначати звуки у словах , вміти підбирати слова на певний звук. Збагачувати словник дитини іменниками, прикметниками, дієсловами, активізувати їх уживання. Закріпити уміння дітей будувати діалог, розвивати звязне монологічне мовлення. Розвивати дрібну моторику рук, сприяти розвитку уваги, пам'яті, логічного мислення, інтонаційної виразності мовлення. Використовувати вправи на розвиток дихання, голосу та артикуляції. Закріпити уміння дітей узгоджувати рухи з мовним матеріалом під музичний супровід.

**Матеріал та обладнання:** глобус, стенд з країнами, ноутбук, квитки на літак з буквами, картки з літнім та зимовим одягом, одяг стюардеси, африканські звірі, картки з буквами для ролей, атрибутика для кафе, олівці, мобільний телефон.

## *“Рибалки”*

1. Мета: закріплювати уявлення дітей про те, як ловлять рибу; розвивати інтерес у грі; формувати позитивні взаємини між дітьми.

### *6.«Служба порятунку»*

Мета: виробити навички практичних дій під час виникнення надзвичайних ситуацій. Закріпити знання телефонів основних служб. Удосконалити знання про «транспорт спеціального призначення», відповідність його будови функціям, що він виконує. Розвивати вміння дослухатись до думки іншого вміння висловлюватися логічно, зв'язно, формулювати проблемні запитання. Виховувати бажання допомогти в біді.

### *7. « Підкажи Незнайці »*

Мета: активізувати словник дітей формулами мовленнєвого етикету в ситуаціях спілкування; виховувати чуйність; удосконалювати вміння швидко реагувати на хід бесіди, знаходити необхідні слова в різних ситуаціях спілкування.

### *8.« Квіткова крамниця »*

Мета: вправляти дітей в узгодженні прикметників з іменниками в роді й числі (блакитний пролісок, зелене листя тощо); у вживанні складносурядних речень. Закріпити відмінювання іменників жіночого роду на *-а, -я* в давальному відмінку; продовжувати формувати комунікативну компетентність.

Матеріал: квіти (польові, садові, лісові).

### *9.« Довідкова служба »*

Мета: вправляти вмінні правильно ставити запитання ; розвивати у дітей вміння вести діалог, використовуючи формули мовленнєвого етикету .

Матеріал: два телефонні апарати.

### *10.« Про що розмовляють діти? »*

Мета: вправляти дітей у самостійному складанні діалогу-обміну враженнями, узгоджувати репліки з поданою наочністю; продовжувати удосконалювати вміння висловлюватися логічно, зв'язно, самостійно, в нормальному темпі.

На заняттях було створено такі умови, які стимулювали максимальну мовленнєву активність кожної дитини. Цього було досягнуто, дотримуючись таких умов: викликано у дітей інтерес до теми заняття та розумно співвіднесено власну мовленнєву активність і мовленнєву активність дітей — неприпустимо, щоб дорослий говорив більшу частину заняття; правильно розташувати діти; забезпечено оптимальна інтенсивність мовленнєвого навантаження дітей — надто прості завдання знижують інтерес дітей, послаблюють готовність до подолання труднощів; здійснено індивідуально-диференційований підхід — уміння бачити в колективі кожну конкретну дитину і враховувати її індивідуальні особливості, пристосовуватися до них.

Добираючи тему, враховано досвід дітей та їхні інтереси. Зважаючи на процеси індивідуалізації освіти, під час занять враховано особливості кожної дитини. Під час спілкування розміщено дітей так, щоб вони могли бачити одне одного та вихователя. Без «контакту очей» неможливо формувати вміння слухати товариша, розуміти мовця. Для закріплення знань, отриманих на занятті, оптимально організоване середовище для дітей у повсякденному житті.

***Інтегровані заняття*** - ефективний засіб для закріплення набутих дітьми мовленнєвих умінь та навичок і збагачення пізнавального досвіду з метою більш повного і глибокого розкриття теми, успішного розв'язання мовленнєвих та розумових завдань з різних розділів програми.

На інтегрованому занятті ключовим моментом є тема, а різні види діяльності, що використовуються на ньому, — лише засоби її розкриття. У ході такого заняття для розв'язання одного завдання можна задіяти знання та вміння з різних галузей. Ще одна особливість інтегрованих занять —

збільшення їх тривалості, адже завдяки швидкій зміні видів діяльності діти менше втомлюються і не втрачають інтересу до заняття.

Створено умови, необхідні для ефективного проведення інтегрованих занять:

- правильно визначена тема заняття, ретельно відібрано програмовий зміст та завдання;
- включено попередній досвід дітей у навчальний процес (використання методу апперцепції) ;
- продумано поєднання індивідуальних і групових форм роботи з дітьми, зміни видів діяльності дошкільників ;
- використано інтерактивні методи навчання, активізовано розумову діяльність дітей на всіх етапах заняття ;
- наявні змістовно ігрове предметно-розвивальне середовище, багатоваріативного дидактичного матеріалу;
- враховано вікові та індивідуальні особливості дітей , їх творчі здібності

Цілком доречною й ефективною є самостійна участь дошкільників у іграх. Завдання і правила були доступними для дітей. Спочатку їх доцільно залучено до простих ігор. Такі ігри мають прості правила, у них може брати участь будь-яка кількість дітей, легко можуть включитися всі бажаючі. Під час ознайомлення з грою розглянуто всі ігрові елементи, уточнено назви предметів, правила, порядок гри. Пропонуючи нову гру (того самого типу, але іншого змісту), спиралась на набуті знання і вміння дітей. Це скорочує час ознайомлення з грою, сприяє засвоєнню правил, привчає до раціональних способів вивчення нової гри. Поступово діти запам'ятовуватимуть і усвідомлюватимуть умови освоєння будь-якої нової гри. Такими умовами є знання її змісту і обладнання, ігрових завдань і дій, правил, порядку дій гравців.

Робота передбачала, насамперед, забезпечення дослідницької активності дітей старшого дошкільного віку З цією метою було реалізовано декілька занять з використанням *логічних ігор*.

**Перше заняття** передбачало використання логічної гри «Приховані переміщення». Дидактичне завдання полягало у розвитку уявлень дітей про форму предметів та їх композицію у просторі. Ігрове завдання – помітити зміни, які відбулися у споруді. Дітям потрібно поміняти місцями елементи створеної разом із вихователем конструкції і впізнати, що сталося з композицією (ігрові дії). Організуючий момент: зміни до конструкції вносить одна дитина, а інша, яка цього не бачить, повинна їх відшукати; інші гравці спостерігають за діями; потім визначаються наступні активні діячі. Підсумок гри: (з боку учасників) у дітей з'ясовують, що їм сподобалося, що, на їх думку потрібно вдосконалити, чи задоволені вони грою; (з боку педагога) чи навчилися діти розрізняти предмети та впізнавати їх у цілісній споруді; чи можуть діти вносити та помічати відмінності у побудованому комплексі.

На **другому занятті** було використано гру «Зображення візерунку». Дидактичне завдання полягало у розвитку вміння аналізувати композицію за декількома ознаками. Ігрове – створити подібний візерунок. Правила гри: розглядають візерунок з геометричних фігур; самостійно його відтворюють; перевіряють правильність та виправляють помилки під час повторної демонстрації; упродовж діяльності візерунки декілька разів видозмінюють. Організуючий аспект ігрової активності: чи сподобалася гра, чи нагадує вона шкільний

**Наступне заняття** передбачало використання гри «Що знаходиться у скриньці». Її навчальне завдання полягало у набутті 5 - 7 річними малюками практичних вмінь обстеження предметів та надання їм словесного опису. Ігрове завдання – впізнавання предметів через їх вербальну характеристику. Ігрові дії: опустити руку у скриньку, обстежити предмет та описати його; впізнавання предмету за його словесним описом. Організуючий момент: вихователь призначає дитину, яка буде описувати елемент чарівної скриньки; інші учасники відгадують, що це; за необхідності характеристики просять уточнити. У підсумку після проведення гри з'ясовують у дітей що для них було складним, чи задоволені власними досягненнями, що сподобалося, а що

ні; для себе педагог робить висновки про сформованість чи відсутність зазначених вмій аналізу предметів.

**На четвертому занятті** мала місце гра «Що залишилося». Її навчальне завдання вимагало актуалізувати знання досліджуваних про форму предметів, узагальнити їх уявлення про існуючі геометричні фігури. Ігрове – назвати предмети, які знаходяться у груповій кімнаті; відтворити їх за заданим педагогом геометричним еталоном. Правила: спочатку один за одним називають всі предмети; потім за заданою формою їх відтворюють знову; виграє той, хто називає останній об'єкт; відразу аналізують відповіді; активність дітей підсумовує вихователь. Наприкінці (результат) з'ясовують у малюків їх задоволеність ігровою діяльністю, чи задоволені вони власними здобутками; працівник ЗДО уточнює для себе рівень оволодіння дітьми розумовими діями та знання дітей геометричних форм.

#### Гра «**Виділення істотних ознак**»

Мета: визначити у дошкільнят здатність виділяти значущі характеристики об'єктів і відхиляти зайві.

Матеріали: картки з наборами слів, ручки.

Процедура. Дитині пропонувалося з набору слів виділяти суттєві ознаки об'єкта і виключати незначні характеристики не властиві даному об'єкту. Далі представлені картки з вибором

1. Сад (квіти, садівник, кіт, дерево, кущ).
2. Річка (берег, протягом, рибалка, дно, човен).
3. Місто (машини, будинки, городяни, ферми, мотоцикли).
4. Сарай (лопата, свиня, вікно, худоба, двері).
5. Квадрат (бок, креслення, кути, червоний, рівний).
6. Кухня (плита, каструля, чайник, кружка, крупа).
7. Гараж (колесо, інструменти, машина, автомеханік, швидкість).
8. Комп'ютер (ваза, монітор, клавіатура, мишка, колонки).
9. Лікарня (лікар, лінь, таблетки, укол, медсестра).
10. Війна (вертоліт, пістолет, бій, вихідний, госпіталь).



11. Школа ( учитель, підручник, вітер, учень).
12. Час (сніг, година, рік, секунда, місяць).
13. Пісня (мелодія, ноти, слова, ритм, група).
14. Кіно (гра, сценарій, актор, спецефекти).
15. Їдальня (телевізор, ложки, чай, стакани, виделки).
16. пляж (конкурси, море, пісок, сонце, засмага).
17. Поле (ячмінь, трактор, пшениця, жито, овес).
18. Квартира (спальня, ванна, коридор, комфорт, комора).
19. Дружба (друзі, спілкування, вигода, веселощі).
20. Магазин (ціна, асортимент, покупець, продавець, місяць).

***«Знайди тотожність і відмінність»***

*Мета:* розвиток вміння визначати зв'язки предметів і об'єктів, вміння аналізувати об'єкти.

Хід. Дитині пропонувалося порівняти поняття, вказати схожість, а потім їх відмінності. Всі відповіді записуються. З'ясовуючи схожість понять, дитина повинна була провести аналіз даних об'єктів:

Порівняння понять.

1. Сумка - ручка
2. Ніс - духи
3. День - ніч
4. Півень - світанок
5. Кіт - миша
6. Холод - м'ясо
7. Хлопчик - машина
8. Туман - дощ
9. Горобина - ялина
10. Залізо - мідь
11. Портрет-підпис
12. Сміття - вантажівка
13. Кабан - баран

14. Собака - кістка
15. Пілот - висота
16. Лижі - ролики
17. Великий - маленький
18. Молоко - чай
19. Телефон - провід
20. Море - Озеро

### **«Поділи на групи»**

Мета: виявити вміння здійснювати логічні операції, усвідомлено їх аргументуючи, вміння формулювати основу класифікації об'єктів.

Матеріал: група картинок, що ілюструють різні предмети.

Хід. Дитині пропонувалося уважно розглянути картинку і розділити дані фігури за загальною ознакою. В запропоновану групу входили фігури, які характеризувалися за спільною ознакою притаманною даному об'єкту.

. **«Знайди закономірності».** Мета: виявлення вміння розташовувати набір елементів відповідно до наявного між ними зв'язка.

Матеріали: малюнки із завданнями.

Процедура: індивідуально з кожною дитиною.

Хід. Випробуваному пропонувалося назвати, хто буде знаходитися в кожному ряду запропонованих картинок.

Дієвим засобом розвитку комунікативної компетентності за твердженням є **Лего-ігри**, які проводилися на заняттях та поза ними у Лего-кімнаті.

Робота проводилася по підгрупах (7-8 дітей), у спеціально облаштованому LEGO-кабінеті. Кожна дитина була забезпечена оптимальною кількістю LEGO – елементів (близько 30-40 елементів на одну дитину), які, за необхідністю, вона могла знайти у розташованих на стелажу коробках, куди вони були розфасовані згідно своїх характеристик, форм, кольору.

Крім традиційної форми проведення, заняття проводилися й на килимі, де діти мали змогу зручніше розташуватися, не хвилюючись за обмеження місця для своєї побудови. Враховуючи побачені під час спостереження за самостійною діяльністю вихованців труднощі, які виникали у них під час конструювання на констатувальному етапі експерименту (по-перше, діти не були обізнані з 23 назвами усіх деталей, що уповільнювало процес конструювання і ускладнювало спілкування з однолітками, адже вони просили передати їм ту чи іншу LEGO – деталь; по-друге, діти не були обізнані з варіантами кріплення LEGO – елементів між собою, що було перешкодою для створення різних конструкцій), роботу було поділено на два етапи: *на першому етапі* разом з дітьми ми вивчали назви деталей конструктора, форми та способи кріплення елементів; *на другому* – розвивали їх творчі здібності.

Так, з метою ознайомлення дошкільників з назвами деталей, їх формою, способами кріплення, з ними проводилися наступні ігри: «Запам'ятай і повтори», «Назви та побудуй», «Знайди тінь», «Реп'яшок», «Навпомацки» та ін. Діти з задоволенням виконували запропоновані їм завдання: на швидкість приєднували до однієї цеглинки інші, ніби приклеюючи багато цеглинок одна до одної (гра «Реп'яшок») і таким чином закріплювали кольори, розмір та форми деталей, оскільки приєднувати можна було лише цеглинки певного кольору, наприклад тільки жовті та зелені, та певного розміру, форми; добирали, не дивлячись у торбинку, аналогічну за формою та розміром до обведеної на аркуші вихователем деталь (гра «Навпомацки»); будували по пам'яті раніше демонстровані споруди (гра «Запам'ятай і повтори»).

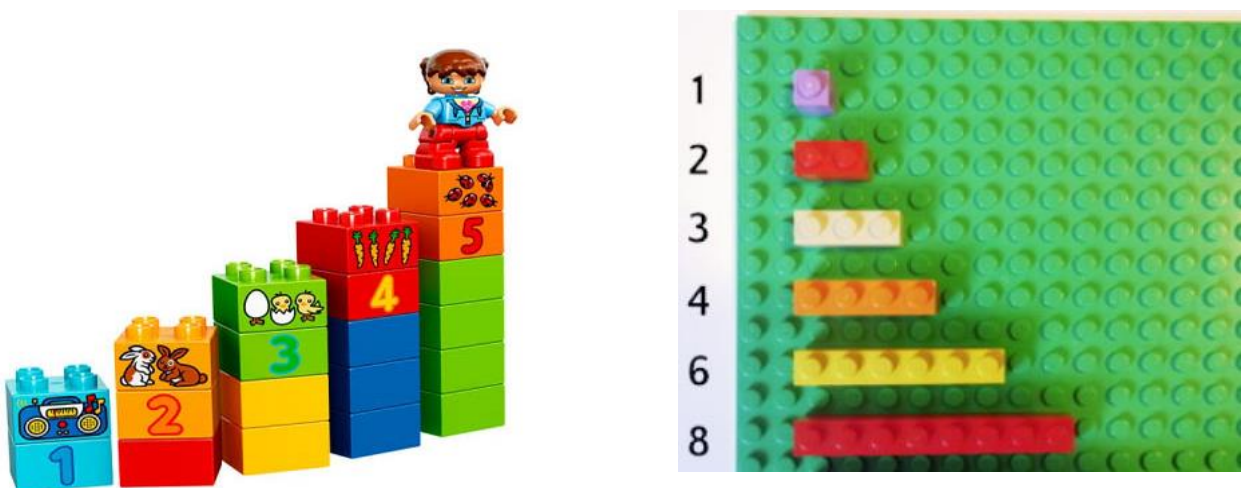
На другому етапі, коли діти вивчили назви деталей та способи їх скріплення, роботу було спрямовано на розвиток у вихованців творчих здібностей. З цією метою нами було розроблено серію занять, під час яких діти утворювали цікаві речі, будували будинки та меблі для казкових героїв, конструювали неіснуючі квіти й тварини. Конструюванню обов'язково

передувала пальчикова гімнастика, у результаті якої пальці та руки вихованців здобували силу, гарну гнучкість та рухливість.

Організація педагогічного середовища з метою формування елементарних математичних уявлень в дітей старшого дошкільного віку на першому етапі дослідження передбачала створення позитивної атмосфери, де панує гуманність, взаємодовіра, взаємодопомога, де кожна дитина почуває себе безпечно.

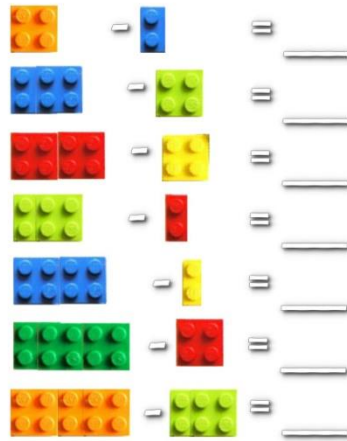
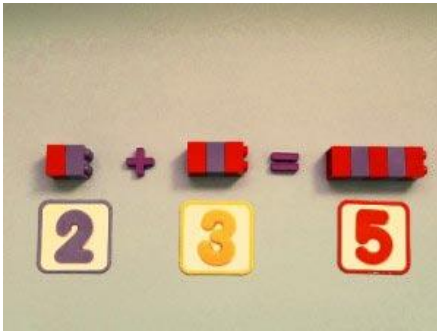
Підготовчими іграми-вправами з LEGO-конструктором, що сприяли зближенню дітей з нами через впізнавання, розпізнавання, співробітництво, партнерство, були «Знайомство», «Доріжка настрою з LEGO», «Будинок дружби з LEGO» Розглянемо ігри та вправи з використанням ЛЕГО. Це ігри з різних сфер всього спектра математичних навичок: рахунок, обчислення, вимірювання, порівняння висот і довжин. Наприклад:

**«Вчимося рахувати»** Мета: формування елементарних уявлень про кількісний і порядковий рахунку, складі чисел в межах 10, навчання рішення найпростіших арифметичних задач на додавання і віднімання в межах 10.



**Рис. 2.2.** Навчання рахунку

Використовуючи кубики конструктора як рахункові палички, можна навчитися вирішувати приклади



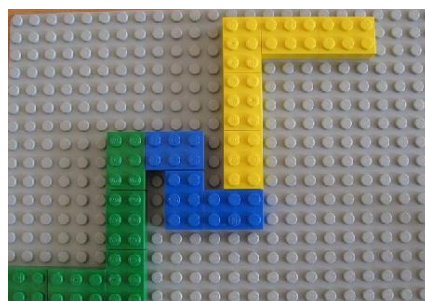
Для наочності заготовити картонну табличку у вигляді сітки, з лівого боку якої написані цифри від 1 до 10. У комірці сітки дитина викладає кількість кубиків відповідно зазначеному числу. В даному випадку у малюка задіяні зорова і моторна пам'ять, тому запам'ятовування чисел відбувається швидко.



**«Графічний диктант».** Можна використовувати цеглинки як одного кольору, так і різних.

**Приклад завдання.** Покладіть у правому нижньому куті дві цеглинки, далі підніміться вгору та викладіть чотири цеглинки, поверніть наліво та викладіть п'ять цеглинок і так далі. Це може бути геометрична фігура або малюнок.

**Запитання до дітей після виконання завдання:** Що вийшло? Скільки цеглинок використали? Якого кольору?



(Рис. Графічний диктант)

**«Вимірюємо предмети та порівнюємо їх». Приклад завдання.**

Виміряти висоту олівця та іграшки. Порівняти їх. Процес виконання завдання. Для того щоб виміряти висоту предмета, запропонуйте дитині побудувати поряд з цим предметом вежу з цеглинок, яка б охопила всю його довжину. Після того як дитина побудує дві вежі, їх слід порівняти: який з предметів вищий та на скільки цеглинок.

Дуже цікаво за допомогою башточки, зібраної з кубиків конструктора, вимірювати різні речі, відрізки. Можна пронумерувати деталі башточки, на зразок сантиметрової стрічки, а можна кожен раз перераховувати кількість «сходинок» в ній - таким чином, вимірюючи речі, ми з тим разом вчимося рахувати.

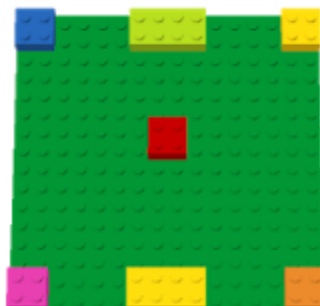


Рис. 2.3. Вимірювання

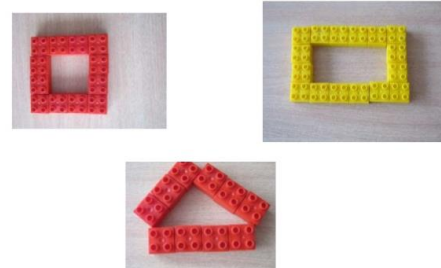
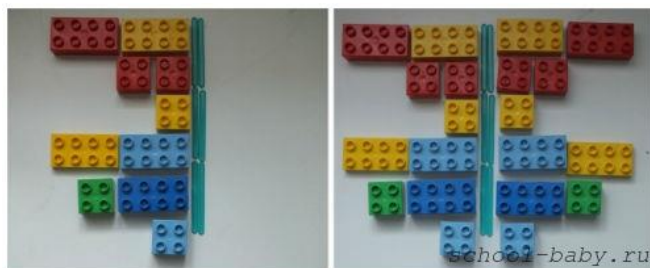
**«Збери модель по пам'яті»** Дорослий показує дитині протягом декількох секунд модель, зібрану з цеглинок ЛЕГО (з 3-4 деталей для молодшого віку, для старшого вік з 5-6 деталей), а потім прибирає її. Малюк збирає модель по пам'яті, і порівнюють зі зразком.

**«Просторове орієнтування».** Дорослий пропонує дитині (старшого віку від 5-7 років) плату і набір деталей конструктора. Потім диктує дитині, куди виставити деталь певної форми і кольору. Використовуються такі орієнтири положення: «лівий верхній кут», «лівий нижній кут», «правий верхній кут», «правий нижній кут», «центр плати», «середина лівого боку»,

«середина правого боку», «середина верхньої сторони» і «середина нижньої сторони».



**«Симетрія».** Візьміть базову плату і викладіть лінію кубиків зверху вниз по центру. Це вісь симетрії. Викладіть візерунок з одного боку, нехай діти повторюють його з іншого в симетричному відображенні. Чи зможуть діти точно створити симетричне зображення, використовуючи лінію в якості дзеркальної?



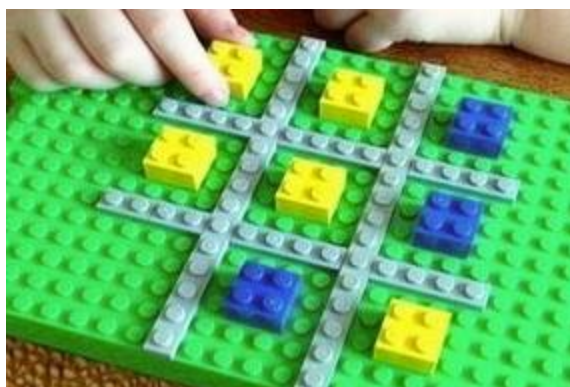
**«3D форми. Вивчаємо геометричні фігури».** Зберіть різні 3D форми (наприклад, кубики, кубоїд, призми, піраміди), геометричні форми, використовуючи кубики LEG Рис. 2.4. Вивчаємо фігури, форми

**«Координати»** Всі знають, як грати в хрестики-нулики. У них можна грати скрізь і з чим завгодно. Варіант з ЛЕГО напевно сподобається дітям.

Потрібно на ЛЕГО-килимку зробити розмітку ігрового поля за допомогою тонких ЛЕГО-плашок, підібрати фішки двох кольорів і почати гру! Помістіть кубики на координатну



сітку і використовуйте їх, щоб грати в гру в стилі Хрестиків-нуликів.



**«Співвідношення і пропорція»** Дайте дітям купку кольорових кубиків і попросіть їх опрацювати співвідношення червоної цегли до синіх цеглин (або з'ясувати долю червоної цегли). Наприклад, вони повинні зрозуміти, що червоних кубиків в два рази більше, ніж синіх.



Рис. 2.5. Співвідношення і пропорція

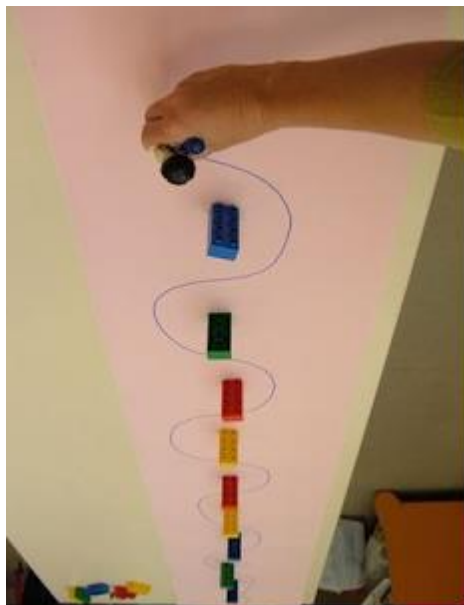
**«Лабіринт».** Один з найпростіших способів побудувати лабіринт – викласти його з деталей конструктора ЛЕГО (великих). Щоб стіни були міцніші, потрібно викладати їх в два рівня. Другим рядом скріплюйте перший. Можна покласти на просторах лабіринту маленькі сюрпризи для мандрівників, а на фініші приз побільше. Навіщо потрібен такий лабіринт? Так просто для розваги, розвитку координації, адже можна по лабіринту не тільки ходити, але і м'ячик по ньому котити. Як варіант, це може бути графічний диктант, який перетвориться на гру «Лабіринт».



**«Закоти м'яч в лунку».** Мета: виховувати терплячість під час виконання завдання; розвивати дрібну моторику рук, координацію рухів; закріпити основні кольори.

Обладнання: цеглинки ЛЕГО, 3 м'ячики.

Хід гри: Спочатку потрібно дитині разом з дорослим вигадати і сконструювати лабіринт для гри. Потім виготовити лунки для м'ячиків (лунки повинні бути такого ж кольору, що і м'ячики). Потім потрібно закатити м'ячик у свою лунку.



*Іноваційним засобом формування комунікативної компетентності є комп'ютерні ігри.*

**Комп'ютерні ігри** відповідно до програми Я у Світі проводилися два рази на тиждень по 10 хвилин. У комплекс завдань були включені вправи, які стимулюють аналітичних здібності у дітей 6-го життя. При виконанні даних вправ діти розвивали вміння визначати склад, структуру і організацію елементів частин, цілого; орієнтувалися на істотні ознаки об'єктів і явищ; при виконанні вправ на розвиток співпраці, на поліпшення процесу спілкування дітей між собою, вміння здійснювати логічні операції, усвідомлено їх аргументувати.

**Флеш-гра «Вибери транспорт»**

Мета: формувати вміння виділяти набір значущих характеристик об'єкта, вміння відокремлювати при розгляді незначущі характеристики об'єкта.

Матеріали: презентація Smart Notebook, комп'ютер, флеш-гра.

Правила флеш-гри: Гра складається з двох етапів, 1 етап являє собою вибір транспорту, за допомогою якого герой флеш-ігри добереться з однієї точки міста в іншу. Гра супроводжується звуковим ефектом, якщо дитина виконує завдання невірно, то звучить характерний звуковий сигнал. Якщо дитина проходить гру, вірно, то впливає повідомлення про те, що транспортний засіб вибрано, вірно. Тим самим 1 етап розвиває вміння виділити набір значущих характеристик об'єкта.

Другий етап флеш-гри передбачав вибір відповідних маршрутів для того, щоб герой гри дістався з однієї точки міста в іншу. При цьому не враховується час прибуття, а можливість самого прибуття. Дитині дається на вибір три маршрути, в двох з яких він прибуде в задану точку, але за різний час, третій маршрут не приведе до потрібного шляху. Тим самим перед дитиною стоїть завдання, незважаючи на витрачений час у дорозі, прибути в задану точку.

Аналіз гри: основна мета гри полягала у формуванні вміння виділити набір значущих характеристик об'єкта, вміння враховувати при розгляді незначущі характеристики об'єкта. Під керівництвом дорослого проводилася інструкція по виконанню флеш-ігри.

-Давай виконаємо завдання разом на дошці, вибери оптимальний маршрут для героя, який буде добиратися на автобусі.

- Я вибираю точку один, точку три, п'ять, запускаю маршрут і мій герой добрався до потрібного місця.

Флеш-гра «*Коли це буває?*»

Мета: розвиток уміння визначати взаємозв'язок предмета та об'єкта; вміння зіставляти і аналізувати отримані дані.

Матеріали: презентація Smart Notebook, комп'ютер, флеш-гра.

Правила флеш-ігри: гра здійснювалася в два етапи. На першому етапі дитині пропонувалося об'єднати картинки, визначивши взаємозв'язок між порами року і явищами природи, якщо дошкільник проходить перший етап, вірно, він переходить до другого етапу гри, де йому належить згрупувати одяг по сезонах року.

#### **Флеш-гра має «Художник помилився»**

Мета: розвиток вміння підкорятися законам логіки, виявляти на цій основі закономірності і тенденції розвитку; вміння будувати гіпотези і виводити висновки.

Матеріали: презентація Smart Notebook, мультимедійна дошка, комп'ютер, флеш-гра.

Правила флеш-ігри: Флеш-гру супроводжує художник, який розповідає про те, що він намалював 8 барвистих картин, але у половині з них допустив різні помилки і не може згадати де. Щоб знайти неправильні малюнки, потрібно зосереджено подивитися на картинки і знайти серед них неправильні, посилаючись на закономірності і висунуті гіпотези. І вибрати з використанням мишки правильні малюнки. При вірній відповіді, дитина переходить на інший рівень, флеш-гра супроводжується звуковими ефектами, барвистими фонами, що сприяє залученню дошкільника до гри.

#### ***Реалізація 2 педагогічної умови передбачала проведення просвітницької роботи з педагогами і батьками***

Програма формувального експерименту передбачала реалізацію консультативної роботи з вихователями дошкільних закладів освіти, яка реалізовувалася через організацію з ними експериментальної взаємодії. Її мета полягала у необхідності усвідомлення педагогами сутності понять «логічна гра», «методика проведення логіко-математичних ігор», «комунікативна компетентність».

Важливим напрямом роботи з вихователями дошкільного закладу було сприяння формуванню в них здатностей спостерігати, аналізувати та оцінювати власну діяльність щодо розвитку комунікативної компетентності

вихованців та порівнювати її з результатами особистісного зростання дітей старшої групи

Завданнями експерименту, адресованими дорослим, стали: 1. Формування у педагогів та батьків свідомого ставлення до процесу розвитку комунікативної компетентності дітей старшого дошкільного віку. 2. Збагачення змісту педагогічної діяльності логіко-математичними іграми, пов'язаними з організацією освітнього процесу з метою розвитку комунікативної компетентності у старших дошкільників. 3. Внесення необхідних доповнень у зміст, методи та форми роботи з батьками, спрямованої на розвиток комунікативної компетентності у вихованців старшої групи. 4. Розвиток прагнення вихователів до самовдосконалення, до самоаналізу власної педагогічної діяльності. Співпраця реалізовувалася чотири рази на місяць шляхом проведення бесід та консультацій, під час яких вихователю необхідно було усвідомити важливість проблеми сформованості у дітей комунікативної компетентності. Педагоги мають володіти різноманітними засобами сприяння цьому процесу, що потребувало від них систематизації знань щодо використання ігор дидактичного змісту для підтримки процесу пізнавального розвитку старших дошкільників. Вихователі ЗДО здійснювали пошук, визначали й обґрунтовували конкретні методичні прийоми необхідної освітньо-виховної роботи. Крім того, важливим напрямом експериментальної роботи було здійснення просвітницької роботи з батьками, яка передбачала усунення недоліків в уявленнях членів родини про пізнавальний розвиток 5 - 7 – річного малюка, так і використання дидактичних ігор з метою сформованості цього компоненту у вихованців. Цей напрям роботи було реалізовано шляхом використання таких форм роботи, як бесіди, консультації, організації батьківських зборів та розробки пам'яток з розвитку інтересів та природної допитливості зацікавленості новими знаннями старших дошкільників та використання для цього дидактичних ігор певного змісту.

### *Реалізація 3 педагогічної умови передбачала роботу з батьками*

Під час взаємодії було використано колективні, групові й індивідуальні форми роботи з батьками, що забезпечило реалізацію комплексу завдань: збагачення їхніх знань про вікові особливості розвитку дітей старшого дошкільного віку, уявлення про динаміку розвитку пізнавальних інтересів, допитливості, зацікавленості до певної інформації, методи, форми та засоби впливу на пізнавальну діяльність малюків з метою розвитку мотиваційної основи інтересів у сім'ї. Також було здійснено роботу зі складання пам'яток для батьків та вихователів ЗДО експериментатором щодо того, як використовувати дидактичні ігри та сприяти розвитку пізнавального явища у поведінці (відмова від прямого втручання у процес виконання діяльності, зацікавленість змістом дидактичних ігор, надання можливості та необхідної кількості часу вихованцю для здійснення усвідомлених ігрових дій, емоційне схвалення процесу та результату діяльності, надання за потребою індивідуальної допомоги дитині 5 - 7 років щодо виконання нею доцільних ігрових дій, мотивування до участі в іграх за правилами); створення для дитини ситуації зацікавленості змістом інформації у дидактичних іграх; підбір навчальних ігор різної міри складності – від найбільш простої до найбільш складної; відсутність регламентації у ігровій діяльності; дидактичні ігри мають бути організовані у відповідну систему, яка передбачає набуття вихованцями способів набуття досвіду використання розумових дій, а потім розширювати інтереси, використовуючи при цьому найбільш цікаві для старших дошкільників теми. Таким чином, система впливів формувального експерименту, спрямована на дітей старшого дошкільного віку, педагогів і батьків досліджуваних мала на меті підвищити ефективність процесу розвитку комунікативної компетентності шляхом використання логіко-математичних ігор у дошкільному закладі освіти та сім'ї.

Комунікативної компетентності дитина дошкільного віку набуває в процесі спілкування у різних видах діяльності, адже всі вони тісно пов'язані з ігровою та супроводжуються мовленням. Водночас повсякденного спілкування для становлення комунікативної компетентності, недостатньо. Основною формою навчання дошкільників шостого-сьомого років життя у процесі організованої пізнавальної діяльності лишається заняття. Саме на заняттях вихователь систематично та послідовно формує у дітей комунікативні уміння та навички, які закріплюються під час спілкування дітей у різних видах діяльності в повсякденному житті. Спеціально дібрані і розроблені нами ігри використовувалися як самостійна форма організації роботи як у повсякденному житті, так і під час занять з розвитку мовлення та інших розділів програми (формування елементарних математичних умінь, ознайомлення з навколишнім тощо). Гра використовувалася як метод навчання в ході роботи з розвитку мовлення, а саме зв'язного діалогічного та для вирішення інших завдань.

### **2.3. Оцінка ефективності роботи, з удосконалення комунікативної компетентності дітей старшого дошкільного віку засобом гри.**

Щоб визначити ефективність проведеної на формувальному етапі роботи, був проведений контрольний експеримент. Його мета полягала в експериментальній перевірці ефективності застосування ігор як засобу формування комунікативної компетентності дітей старшого дошкільного віку. Використавши у роботі експериментальні завдання які використовувалися на етапі констатування комунікативної компетентності у дітей старшого дошкільного віку.

У ході виконання встановлено, що діти з високим рівнем вступали у спілкування, підтримували й завершували його; висловлювалися логічно, зв'язно, самостійно, в нормальному темпі; говорили виразно; доречно використовували усталені мовні вирази, народні прислів'я, приказки. Вони швидко реагували на хід бесіди, знаходили необхідні слова в різних

ситуаціях спілкування; формували запитання та давали відповідь на запитання співрозмовника. Діалоги дітей змістовні, їх тематика різноманітна.

Діти середнього рівня характеризувалися вільним спілкуванням з однолітками, вживали різноманітні мовні засоби, мовленнєві еталони, типи мовленнєвих висловлювань, водночас їх мовлення не завжди виразне. Діти не доречно використовували усталені мовні вирази, народні прислів'я, приказки.

Діти, які показали низький рівень сформованості характеризуються здатністю самостійно задавати прості запитання, вони майже не вживають усталені мовні вирази, народні прислів'я, приказки; не висловлюються логічно та зв'язно; не вміють швидко реагувати на хід бесіди, добирати відповідні жести; не вживають різноманітні мовні засоби, мовленнєві еталони, типи мовленнєвих висловлювань.

Результати виконання цих завдань, для зручності обробки, занесене до таблиці 3.

Таблиця 3.

*Кількісний розподіл дошкільників ЕГ та КГ  
за рівнями сформованості комунікативної компетентності  
(контрольний етап дослідження)*

Рівень	Експериментальна група %	Контрольна група %
Високий	34	23
Середній	64	60
Низький	2	17

О

Опрацювавши результати ми бачимо, що у сформованості комунікативної компетентності в експериментальній групі у 34% дітей виявлений високий рівень знань, ще в 64% дітей середній рівень і в 2% дітей

низький рівень. У контрольній групі у 23% дітей виявлений високий рівень, у 60% середній та 17% мають дітей низький рівень.

Результати контрольного експерименту в експериментальній і контрольній групах відбиті в рис.3,4:



*Рис.1 Рівні розвитку комунікативної компетентності в дітей ЕГ (контрольний етап)*





*Рис.2 Рівні сформованості комунікативної компетентності в дітей КГ (контрольний етап)*

Після того, як експериментально перевірено ефективність застосування ігор у роботі з дітьми старшого дошкільного віку можна зазначити їх важливість для формування комунікативної компетентності .

Отже, ми можемо зробити висновок, що дані, які ми отримали в результаті дослідження свідчать про ефективність використання ігор для формування комунікативної компетентності дошкільників. Гра впливає на швидке засвоєння матеріалу, дає можливість уникнути перевтоми дітей та сприяє міцному засвоєнню мовного матеріалу в атмосфері максимально наближеній до реальної, створює навчально-мовленнєві ситуації. Виходячи з результатів проведеної експериментальної роботи видно, що наша гіпотеза підтвердилася. У дітей підвищився рівень розвитку комунікативної компетентності.

## Висновок до розділу II

На основі аналізу педагогічної та методичної літератури, а також експериментально - дослідницької роботи було встановлено: значення гри, її використання у педагогічному процесі, вплив на формування комунікативної компетентності дошкільників, методи проведення та керівництва грою; історичні та соціальні витоки ігор; визначено показники сформованості комунікативної компетентності старших дошкільників ; розкрито місце дидактичної гри в системі мовленнєвого розвитку, а саме у педагогічному процесі протягом дня; підбрано та проведено ігри на формування комунікативної компетентності згідно програмних вимог та особливостей розвитку дітей.

Доведено ефективність проведення логіко-математичних ігор на занятті з розвитку мовлення та інтегрованих заняттях. Педагогічною умовою для цього є етапі занурення дітей в активне комунікативно-мовленнєве середовище оцінно-контрольної спрямованості. Проведене дослідження дозволяє дійти висновку, що комунікативна компетентність – явище багатоаспектне, його формування можливе за умови комплексного розвитку емоційної, соціально-когнітивної, морально - ціннісної, комунікативної сфер.

Отже, результати дослідження підтвердили ефективність розробленої системи дидактичних ігор для формування комунікативної компетентності у дітей старшого дошкільного віку.

### **Висновки**

Працюючи над дипломним дослідженням, опрацьовано теоретичні засади даної проблеми посилаючись при цьому на науково-психологічну спадщину у визначені даного поняття. В роботі використано праці Аркіна С.А. Залужного, О.С. Артемової, Л.В. Маркової, Т.О. Рояк, А.А. Славіної, Л.С. Рєпіної, М.О. Антонової, Т.А. Приходько, Ю.О Коломенського, Я.Л. Цінціпер, А.Б. Кононко, О.Л. Штернера, В.К Котирло тощо. Розкрито шляхи формування комунікативної компетентності дітей старшого дошкільного віку засобом дидактичної гри як самостійної форми організації

навчання , а також як складова занять (мовленнєвих та інших). На підставі вищесказаного можна зробити такі висновки з проблеми комунікативної компетентності.

Комунікативна компетентність – це система внутрішніх ресурсів ефективної взаємодії: позицій спілкування, ролей, стереотипів, установок , знань, умінь , навичок . Ефективне спілкування завжди передбачає спонтанний і творчий процес, тому ефективне спілкування - це спілкування, що розвиває. Крім особистісних особливостей до комунікативної компетентності входять особливості пізнавальних процесів й емоційної сфери. В цілому комунікативна компетентність пов'язана з адекватним використанням усієї палітри можливостей. Аналіз поняття комунікативної компетентності дозволяє виявити проблеми обґрунтування критеріїв ефективного спілкування і адекватної відповідності форм спілкування і ситуації спілкування.

У процесі становлення особистості розвиток комунікативної компетентності має декілька джерел: ідентифікація з дорослим, засвоєння культурної спадщини, спостереження за поведінкою інших людей, програвання в уяві комунікативних ситуацій. Сучасний стан суспільних процесів дозволяє констатувати той факт, що природне формування комунікативної компетентності не відповідає вимогам соціальної дійсності. Цю проблему дозволяє вирішити цілеспрямоване формування комунікативної компетентності.

Дослідницька частина роботи базується на теоретичних висновках і містить результати відповідно констатуючого та формуючого експериментів. Заходи, що проводились на базі ЗДО «Дзвіночок» м. Полтава включали в себе ряд діагностичних обстежень, які поступово розкривали фактичний стан проблеми. Констатуючий експеримент дав можливість зібрати, проаналізувати та систематизувати дані по групі дітей; підготувати матеріал для діагностування, а також аналіз та інтерпретація результатів.

Ми змогли констатувати у дослідженні залежність формування комунікативної компетентності засобом дидактичної гри. Дидактична гра завжди конкретна і відповідає рівневі розвитку дитини. Зацікавлення, яке вона викликає, створює зону гальмування для всього, що знаходиться поза нею, тобто дитина максимально, без зусиль концентрується на навчальному матеріалі в ігровій ситуації. Таким чином, гра як ситуативна вправа дає можливість багаторазового повторення мовленнєвого зразка в умовах максимально наближених до реального спілкування. Відповідно гіпотеза дослідження підтвердилася .

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абашина Н.Н. Педагогическая поддержка развития коммуникативной культуры детей старшего дошкольного возраста в культурноигровом пространстве дошкольного учреждения дис. канд. пед. наук: 13.00.07 / Абашина, Наталья Николаевна.- Ростов-на-Дону. - 2009.- 168с.
2. Альохіна Н. В. Формування комунікативної компетентності майбутніх фахівців / Н. В. Альохіна // Наукові записки. Серія: Культура і соціальні комунікації. — 2012. — №3. — С. 23 — 31.
3. Андреева Г. М. Социальная психология / Г. М. Андреева. – М. : Аспект Пресс, 1996. – 376 с.
4. Арушанова А. Г. Исследование развития коммуникативной компетенции дошкольника / А. Г. Арушанова // Наука о детстве и современное образование : материалы Международной юбилейной научной конференции, посвященной 100-летию со дня рождения А. В. Запорожца. – М. : Центр "Школьная книга", 2005. – С. 51.
5. Бабич Н. Д. Основи культури мовлення / Н. Д. Бабич. – Львів : Світ, 199 с. 6. Базовий компонент дошкільної освіти. Нова редакція / Богущ А.М., Беленька Г.В., Богініч О.Л. та ін. - К.: Видавництво, 2012. - 26с.
7. Бацевич Ф. С. Основи комунікативної лінгвістики / Ф. С. Бацевич. – К. : Академія, 2004. – 342 с.
8. Білан О.І. Програма розвитку дитини дошкільного віку «Українське дошкілля» / О.І.Білан; за заг. ред. О.В.Низковської, Тернопіль «Мандрівець», 2017.– 256 с.
9. Богущ А. М. Дошкільна лінгводидактика: Теорія і практика / А. М. Богущ. – Запоріжжя : Просвіта, 2000. – 216 с. 81
10. Богущ А. М. Заняття з розвитку мови в дитячому садку / А. М. Богущ. – К. : Рад. шк., 1986. – 342 с.
11. Богущ А. М. Методика навчання української мови в дошкільних закладах / А. М. Богущ. – М. : Вища школа, 1993. – 231 с.
12. Богущ А. М. Мовленнєва компетенція дошкільника як лінгводидактична проблема / А. М. Богущ // Розвиток творчих здібностей дітей засобами мовлення : зб. наук. праць. – Київ ; Запоріжжя, 1998. – Вип. 11. – С. 5– 16.
13. Богущ А. М. Розвиток українського мовлення у дошкільників / А. М. Богущ. – К. : Освіта, 1991. – 178 с.
14. Бодалева А. А. Психологическое общение / А. А. Бодалева. – М. : Изд-во "Институт практической психологии" ; Воронеж : Н.П.О, Модек, 1996. – 256 с. .
15. Варзацька Л. Особистісно зорієнтована модель мовленнєвого розвитку особистості / Л. Варзацька, О. Янчук // УМЛШ. – 2007. – № 2. – С. 13– 19.
16. Васьківська Г. Формування комунікативної компетентності особистості як основна проблема сучасної лінгводидактики. РОЗДІЛ II.

Теорія навчання. Є Галина Васьківська/ Науковий вісник Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки, 2016.- С.33-38.

17. Вашуленко М. Мовленнєвий розвиток дошкільників – запорука їхньої наступної успішності / М. Вашуленко // Дитячий садок. – 2004. – № 20. – С. 10–13.

18. Возрастная психология: Детство, отрочество, юность. Хрестоматия : учебное пособие для студентов вузов / сост. В. С. Мухина, А. А. Хвостов. – М. : Академия, 2003. – 375 с. 82

19. Выготский Л. С. Вопросы детской психологии / Л. С. Выготский. – СПб. : Союз, 2004. – 453 с.

20. Гавриш Н. Художнє слово і дитяче мовлення / Н. Гавриш // Дитячий садок. – 2005. – № 2. – С. 4–6.

21. Голдован И. Б. Коммуникативная компетентность с позиции педагогики / И. Б. Голдован // Педагогика. – 2006. – № 2. – С. 43–51.

22. Гончаренко А. Сучасні підходи до розвитку мовлення дітей / А. Гончаренко // Дошкільнє виховання. – 2004. – № 7. – С. 18–19.

23. Гулько Н.І. Гра як засіб формування іншомовної комунікативної компетенції дошкільників / Гулько Н.І. / Вісник психології і педагогіки [Електронний ресурс] : Збірник наук. праць / Педагогічний інститут Київського університету імені Бориса Грінченка, Інститут психології і соціальної педагогіки Київського університету імені Бориса Грінченка. – Випуск 7. – К., 2012. – Режим доступу до збірника : [http://www.psyh.kiev.ua/Збірник\\_наук.\\_праць](http://www.psyh.kiev.ua/Збірник_наук._праць).

24. Денисенко О.І. Розвиток навичок комунікабельності у дітей дошкільного віку. - Черкаси: ЧОППОП ЧОР, 2012. - 32 с.

25. Дитина: освітня програма для дітей від 2 до 7 років / Г.В.Беленька, О.Л.Богініч, Н.І.Богданець-Білоskalенко та ін. ; наук. кер. В.О.Огнев'юк. – Київ, 2016. – 304 с.

26. Дмитрук Л. Особливості українського мовленнєвого етикету / Лілія Дмитрук/ Науковий вісник МНУ імені В.О.Сухомлинського. Педагогічні науки.- № 1 (52), лютий 2016, Вінниця.- С.273-277.

27. Залевская А.А. Введение в теорию учебного двуязычия. Тверь : Твер. гос. ун-т, 2016. 269 с.

28. Зимняя И. А. Лингвопсихология речевой деятельности / И. А. Зимняя. – М., 2001. – 267 с. 83

29. Зимняя И.А. Ключевые компетентности – новая парадигма результата образования / И.А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2003. – №5. – С.34-42.

30. Кожевникова Т. Школа педагогічної майстерності: Мовленнєвий розвиток дошкільнят / Т. Кожевникова // Дошкільнє виховання. – 2004. –№ 12. – С. 6–9.

31. Колодич О. Б. Сучасні підходи до вивчення мовленнєвої діяльності / О. Б. Колодич // Педагогіка і психологія. – 2004. – № 4. – С. 17–20.

32. Коментар до Базового компонента дошкільної освіти в Україні: К 63 : наук.-метод. посіб. / наук. ред. О. Л. Кононко. – К. : Ред. журн. "Дошкільне виховання", 2003. – 243 с.
33. Кононко О. Л. Про базову програму розвитку дошкільника «Я у світі» / О. Л. Кононко // Дошкільне виховання. – 2008. – № 8. – С. 29.
34. Кучай О.В. Компетенція і компетентність – відображення цілісності та інтеграційної суті результату освіти / О.В. Кучай // Рідна школа. – 2009. – №11. – С. 44-48.
35. Лейко С. В. Поняття "компетенція" та "компетентність": теоретичний аналіз / С. В. Лейко // Педагогічний процес: теорія і практика. - 2013. - Вип. 4. - С. 128-135. Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/pptp\\_2013\\_4\\_15](http://nbuv.gov.ua/UJRN/pptp_2013_4_15)
36. Леонтьев А. А. Основы психолінгвистики / А. А. Леонтьев. – М. : Смысл, 1999. – 287 с.
37. Лисина М. И. Проблемы онтогенеза общения / М. И. Лисина. – М. : Педагогика, 1986. – 144 с.
38. Листопад М.В. Формування комунікативних умінь у дітей старшого дошкільного віку засобами гри-драматизації /Листопад М.В. /Педагогічної гнауки, збірник наукових праць, ВипускLXXVII.Том 1,2017.С.98-102. 84
39. Луценко І. Культура мовленнєвого спілкування: зміст і методи роботи: розвиток мовлення / І. Луценко // Дошкільне виховання. – 2004. – № 5. – С. 10-12.
40. Лурия А. Р. Язык и сознание / А. Р. Лурия ; под ред. Е. Д. Хомской. – М., 1979. – 498 с.
41. Львов М. Р. Речь младших школьников и пути ее развития: пособие для учителей / Михаил Ростиславович Львов. – М.: Просвещение, 1975. – 176 с.
42. Методика та організація наукових досліджень : навч. посіб. / С. Е. Важинський, Т І. Щербак. – Суми: Сум. ДПУ імені А. С. Макаренка, 2016. – 260 с.
43. Михальська С.А. Чинники та критерії комунікативно–мовленнєвого розвитку дошкільника / С.А.Михальська/ Проблеми сучасної психології. 2010. Випуск 9 С.107-118.
44. Нещерет О. І. Психологія мовленнєвої діяльності : навчально-методичний посібник / О. І. Нещерет. – Ніжин, 2004. – 86 с.
45. Пенькова О. Розвиток мовлення у дітей / О. Пенькова // Психолог. – 2005. – № 42. – С. 13–19.
46. Петровская Л. А. Компетентность в общении / Л. А. Петровская. – М. : Изд-во МГУ, 1989. – 216 с.
47. Пироженко Т. А. Коммуникативно-речевое развитие ребенка / Т. А. Пироженко. – К. : Нора-Принт, 2002. – С. 205–257.
48. Пироженко Т.ОГ. Психічний розвиток дитини дошкільного віку: досвід роботи сучасного дошкільного навчального закладу.-2-е вид.,стереот.-Запоріжжя: ТОВ «ЛПКС» ЛТД,2003.-168 с.

49. Пометун О. І. Формування громадянської компетентності: погляд з позиції сучасної педагогічної науки / Олена Іванівна Пометун // Вісник програм шкільних обмінів. – 2005. – № 23. – С. 18–22. 85
50. Поніманська Т. І. Основи дошкільної педагогіки : навчальний посібник / Т. І. Поніманська. – К. : Абрис, 1998. – С. 39–71.
51. Равен Дж. Компетентність в суспільстві. Виявлення, розвиток виробництва і реалізація. М., Когито-центр, 2002.
52. Стрюк К. Ще раз про розвиток мовлення: Пріоритетні напрями розвитку мовленнєвої діяльності дошкільнят // Дитячий садок. – 2004. – № 47. – С. 2–7.
53. Усова А. П. Обучение в детском саду / А. П. Усова ; под ред. А. В. Запорожца. – М. : Просвещение, 1981. – С. 54–98.
54. Формановская Н. И. Речевой этикет и культура общения / Н. Формановская. – М. : Высш. школа, 1989. – 159 с.
55. Формирование у детей старшего дошкольного возраста коммуникативной готовности к обучению в школе : методические указания. – Челябинск : Урал ГАФК. 1999. – 36 с.
56. Хуторской А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования / А.В. Хуторской // Народное образование. – 2003. – №2. – С.58-64.
57. Черезова І.О. Комуникативна компетентність як базова якість особистості<sup>2</sup> / І.О.Черезова / Науковий вісник Херсонського державного університету С.103 - 107.
58. Шадриков В.Д. Базовые компетенции педагогической деятельности / В.Д. Шадриков // Сибирский учитель. – 2007. – №6. – С. 5-15.
59. Шарков Ф. И. Основы теории коммуникации: учебник. – М. : «Социальные отношения»; «Перспектива», 2004. – 246 с.
60. Шишов С. Е. Понятие компетенции в контексте качества образования // Стандарты и мониторинг в образовании. – 1999. – № 2. – С. 30-34
61. Эльконин Д. Психология игры. – М.: Владос, 1999. – 360 с. 86
62. Я у Світі. Програма розвитку дитини від народження до шести років / О.П.Аксьонова, А.М.Аніщук, Л.В.Артемова; наук. кері. О.Л.Кононко.- Київ: ТОВ «МЦФЕР- Україна», 2019.-488 с.
63. Lopatynska N.A. Linguistic and communicative competence in university students as a component of future correction teacher / N.A. Lopatynska // Actual problems of the correctional education: Ministry of Education and Science of Ukraine, National Pedagogical Drahomanov University, Kamyanets-Podilsky Ivan Ohyenko National University / edited by V.M. Synjov, O.V. Havrilov. – Issue 5.- KamyanetsPodilsky: Medobory-2006, 2015.- P. 187-197



## ДОДАТКИ

Додаток А

## Список дітей

Контрольна група	Експериментальна група
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Інна А.</li> <li>2. Саша Б.</li> <li>3. Назар Б.</li> <li>4. Давид Б.</li> <li>5. Марина В.</li> <li>6. Маша В.</li> <li>7. Глеб Д.</li> <li>8. Нікіта Д.</li> <li>9. Назар З.</li> <li>10. Ілля Ж.</li> <li>11. Матвій З.</li> <li>12. Саша І.</li> <li>13. Маша І.</li> <li>14. Аня І.</li> <li>15. Олеся К.</li> <li>16. Руслан К.</li> <li>17. Настя К.</li> <li>18. Поліна М.</li> <li>19. Арсен.</li> <li>20. Матвій М.</li> <li>21. Костя М.</li> <li>22. Ліза М.</li> <li>23. Оля М.</li> <li>24. Миша Н.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Маша П.</li> <li>2. Лена П.</li> <li>3. Олеся П.</li> <li>4. Сергій П.</li> <li>5. Антон П.</li> <li>6. Назар П.</li> <li>7. Марина П.</li> <li>8. Вероніка П.</li> <li>9. Кирил Р.</li> <li>10. Аня Р.</li> <li>11. Матвій Р.</li> <li>12. Поліна С.</li> <li>13. Руслан С.</li> <li>14. Даша С.</li> <li>15. Давід Т.</li> <li>16. Аріна Т.</li> <li>17. Саша Ц.</li> <li>18. Настя Ш.</li> <li>19. Аліса Ш.</li> <li>20. Нікіта Ш.</li> <li>21. Алла Ш.</li> <li>22. Даша Щ.</li> <li>23. Єва Ч.</li> <li>25. Вика Я.</li> </ol>

**Протокол № 2 спостереження за роботою вихователя під час організації різних видів діяльності старших дошкільників**

Прізвище, ім'я, по батькові вихователя	ВИДИ ДІЯЛЬНОСТІ		
	Методи та прийоми активізації дітей		
	Гра	Навчання	Праця
Івашина В.О.	сюрпризні моменти; доручення; емоційне звернення; вказівки.	пропонування цікавої пізнавальної інформації; наочність, яка одразу привертає увагу дітей; проблемні запитання та ситуації.	зацікавлення; підтримання інтересу за допомогою запитань і пропозицій; обирання "старости", який відповідає за роботу всіх дітей (допомагає вихователю).

## Додаток Д

**План роботи щодо впровадження авторської методики А.В.Білошистої  
«Комунікація мовою математики»**

Час проведення	Вид діяльності	Форма роботи	Відповідальний
Січень	<u>Семинар</u> «Психолого-педагогічне обґрунтування системи розвитку комунікативної компетентності дошкільників.	Лекційне заняття	Вихователь-методист
Лютий	<u>Семинар</u> : «Шляхи удосконалення навчання дошкільників» <u>Колективний перегляд</u> : Ігри математичного характеру на прогулянці.(старша група)	дискусія	Вихователь-методист  вихователь
Березень	<u>Семинар</u> «Зміст і методика роботи з дітьми за авторською програмою «Комунікація мовою математики» А.В.Білошистої <u>Консультація</u> : «Дидактичні рекомендації до проведення занять».	бесіда	Вихователь-методист  Вихователь-методист
Квітень	<u>Педгодина</u> : Програма «Розвиток комунікативної компетентності дітей 5-6 років» А.В.Білошистої <u>Консультація</u> : «Перспективне планування занять та роботи протягом дня за даною методикою». <u>Колективний перегляд</u> : «Формування комунікативної компетентності дошкільнят засобом методики «Комунікація мовою математики»	обговорення	Завідувачка  Вихователь-методист  вихователь
Травень	<u>Семинар</u> : Аукціон педагогічних ідей.» Планування роботи за авторською методикою. Організація ігрового середовища. Підбір	Ділова гра	Вихователь-методист, Завідувач

	дидактичних ігор, посібників, атрибутів до проведення занять.		Вихователь-методист
--	---	--	---------------------

**Комплекс логіко-математичних ігор для розвитку комунікативної компетентності дошкільників**

Гра 1. Складання речень	Мета: Розвивати здібність швидко встановлювати різноманітні, іноді несподівані зв'язки між знайомими предметами; створювати нові образи з окремих елементів
Гра 2. Пошук загального	Мета: Формувати вміння знаходити в розрізненому матеріалі кілька загальних моментів; дати уявлення про ступінь істотності ознак.
Гра 3. Виключення зайвого слова	Мета: Розвивати здатність встановлювати несподівані зв'язки між явищами, переходити від одних зв'язків іншими, утримувати в полі мислення» відразу кілька предметів і порівнювати їх між собою. Формувати установку на те, що можливі різні способи об'єднання і розчленування предметів
Гра 4. Пошук аналогів	Мета: Формувати вміння виділяти у предметі різні властивості і оперувати з кожним з них окремо; розвивати здатність класифікувати явища за їх ознаками.
Гра 5. Пошук протилежних» предметів	Мета: Формувати здатність знаходити в предметі спільне і відмінність.
Гра 6. Пошук предметів за заданими ознаками	Мета: Формувати здатність швидко знаходити аналогії між різними несхожими предметами; оцінювати предмети з точки зору наявності чи відсутності у них заданих ознак; переключатися з одного об'єкта на інший
Гра 7. Пошук сполучних ланок	Мета: Формувати здатність встановлювати зв'язки між предметами, що здається на перший погляд, далекими один від

	одного; знаходити предмети, що мають загальні ознаки одночасно з кількома предметами.
Гра 8. Способи використання предмета	Мета: Розвивати здатність концентрувати розумовий процес на одному предметі, вміння вводити його в самі різні ситуації і взаємозв'язку, бачити у звичайному предметі несподівані можливості
Гра 9. Формулювання визначень	Мета: Формувати чіткість і стрункість мислення, уміння фіксувати суттєві ознаки і відволікатися від несуттєвих, а також здатність однією думкою охоплювати різновиди одного і того ж предмета
Гра 10. Перерахувати можливі причини	Мета: Розвивати здатність при вирішенні задачі або осмисленні якогось явища шукати всі можливі причини, щоб можна було опрацювати різні версії і тільки після цього прийняти рішення.
Гра 11. Скоротити розповідь	Мета: Вчити концентрувати увагу на суті, відсікаючи все другорядне

**План співробітництва з сімєю з питань розвитку комунікативної компетентності дошкільників**

Напрямок співробітництва	Мета використання	Форми спілкування
Інформаційно-аналітичний	Виявити інтереси, потреби батьків, рівень їх педагогічної грамотності	Проведення анкетування, опитування: «Що таке підготовленість дитини до школи?» «Пізнавальний інтерес, як розвивати?» «Ваша дитина і її індивідуальні особливості»
Пізнавальний	Ознайомлення батьків з віковими і психологічними особливостями дітей дошкільного віку. Формування у батьків практичних навичок виховання дітей.	Батьківські збори: «Психологічні особливості дитини дошкільного віку». «Батьки – екскурсоводи на шляху пізнання», Семинар – практикум: «Розвиваючий предметний світ», «Пізнавальний та інтелектуальний розвиток дошкільника, як головна умова підготовки до навчання в школі» Зустрічі з вчителями школи, вихователями – новаторами, психологом. Педагогічна бібліотека для батьків.
Наочно-інформаційні: інформаційно-ознайомлювальний та просвітницький	Ознайомлення батьків з авторськими методиками, які впроваджуються в дошкільному закладі.. Формування у батьків знань про навчання, виховання та розвиток	Організація днів відкритих дверей, відкриті перегляди занять за авторськими методиками, інформація в батьківському куточку, оформлення папки «інтелектуальний розвиток дитини», надання

	дітей.	рекомендацій.
--	--------	---------------



### Сучасні технології

**логіко - математичного розвитку та навчання дітей дошкільного віку.**

