

Міністерство освіти і науки України
Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна
Навчально-науковий інститут «Українська інженерно-педагогічна академія»
Кафедра педагогіки, методики та менеджменту освіти

КВАЛІФІКАЦІЙНА РОБОТА

бакалавра

на тему

Педагогічні умови формування комунікативних умінь у дітей

старшого дошкільного віку

(тема кваліфікаційної роботи)

Виконав: студент 3 курсу, групи ЗМП-ОПН 22

спеціальності: 011 Освітні, педагогічні науки

(код і найменування спеціальності)

_____ / Валентина НІКІТЕНКО

(підпис)

(ім'я та прізвище)

Керівник _____ / Лариса БАКУМЕНКО

(підпис)

(ім'я та прізвище)

Рецензент _____ / Тетяна САПЄЛЬНІКОВА

(підпис)

(ім'я та прізвище)

«До захисту допущено»

В.о.завідувач кафедри _____ / Наталія БРЮХАНОВА

(підпис)

(ім'я та прізвище)

Нормоконтроль _____ / Наталія БОЖКО

(підпис)

(ім'я та прізвище)

Секретар ЕК _____ / Ольга ЛИТВИН

(підпис)

(ім'я та прізвище)

Харків – 2025 рік

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна

Навчально-науковий інститут «Українська інженерно-педагогічна академія»
Кафедра педагогіки, методики та менеджменту освіти
Рівень вищої освіти перший (бакалаврський)
Спеціальність 011 Освітні, педагогічні науки
Освітньо-професійна програма «Освітні, педагогічні науки»

ЗАТВЕРДЖУЮ

Завідувач кафедри
_____Наталія БРЮХАНОВА
(підпис, ініціали, прізвище)

“16” червня 2025 року

ЗАВДАННЯ
на кваліфікаційну роботу
другого (магістерського) рівня вищої освіти

студенту Валентині Андріївні Нікітенко

1. Тема: «Педагогічні умови формування комунікативних умінь у дітей старшого дошкільного віку»

затверджена наказом по академії № 4801-5/923 від “10” квітня 2025 року

2. Термін здачі закінченої роботи «11» червня 2025 р.

3. Вихідні дані до роботи/проекту: мета дослідження – теоретично обґрунтувати та експериментально перевірити педагогічні умови формування комунікативних умінь у дітей старшого дошкільного віку; об'єкт дослідження: процес формування комунікативних умінь у дітей старшого дошкільного віку; предмет дослідження: психолого-педагогічні умови формування комунікативних умінь у дітей старшого дошкільного віку; завдання дослідження: проаналізувати психолого-педагогічну літературу щодо проблеми формування комунікативних умінь у дітей старшого дошкільного віку; вивчити психолого-педагогічні особливості розвитку комунікативних умінь в дітей віком старшого дошкільного віку; обґрунтувати психолого-педагогічні умови і визначити способи формування комунікативних навичок у дітей дошкільного віку; перевірити обґрунтовані психолого-педагогічні умови і способи формування комунікативних навичок у дітей дошкільного віку.

4. Зміст роботи/проекту (перелік питань, які належить розробити): результати аналізу психолого-педагогічної літератури щодо проблеми формування комунікативних умінь у дітей старшого дошкільного віку; психолого-педагогічні особливості розвитку комунікативних умінь в дітей віком старшого

дошкільного віку; психолого-педагогічні умови і способи формування комунікативних навичок у дітей дошкільного віку.

5. Перелік графічного матеріалу (презентаційний матеріал): презентація доповіді за результатами дослідження з використанням комп'ютерної презентаційної програми Power point

6. Дата видачі завдання «28» квітня 2025 р.

Керівник

(підпис)

Лариса БАКУМЕНКО
(ім'я, прізвище)

Завдання прийняв до виконання

(підпис)

Валентина НІКІТЕНКО
(ім'я, прізвище)

КАЛЕНДАРНИЙ ПЛАН-ГРАФІК виконання кваліфікаційної роботи

№ з/п	Назва етапів роботи та питань, які мають бути розроблені відповідно до завдання	Термін виконання	Позначки керівника про виконання завдань
1	Аналіз психолого-педагогічної літератури щодо проблеми формування комунікативних умінь у дітей старшого дошкільного віку.	05.05.2025	
2	Вивчення психолого-педагогічних особливостей розвитку комунікативних умінь в дітей віком старшого дошкільного віку.	12.05.2025	
3	Обґрунтування психолого-педагогічних умов і визначення способів формування комунікативних навичок у дітей дошкільного віку.	19.05.2025	
4	Перевірка обґрунтованих психолого-педагогічних умов і способів формування комунікативних навичок у дітей дошкільного віку.	26.05.2025	

Студент

(підпис)

Валентина НІКІТЕНКО
(ім'я, прізвище)

Нормоконтроль

(підпис)

Наталія БОЖКО
(ім'я, прізвище)

РЕФЕРАТ

Тема бакалаврської роботи: «Психолого-педагогічні особливості розвитку комунікативних умінь у дітей старшого дошкільного віку».

Робота складається зі вступу, двох розділів, списку використаних джерел, проміжних та загальних висновків.

Робота присвячена проблемі сучасної педагогіки – підвищення ефективності формування комунікативних умінь у дітей дошкільного віку.

Мета дослідження: теоретично обґрунтувати та перевірити психолого-педагогічні умови формування комунікативних умінь у дітей старшого дошкільного віку.

Об'єкт дослідження: процес формування комунікативних умінь у дітей старшого дошкільного віку.

Предмет дослідження: психолого-педагогічні умови формування комунікативних умінь у дітей старшого дошкільного віку.

В роботі проаналізовано психолого-педагогічну літературу щодо проблеми формування комунікативних умінь у дітей старшого дошкільного віку; вивчено психолого-педагогічні особливості розвитку комунікативних умінь в дітей віком старшого дошкільного віку; обґрунтовано психолого-педагогічні умови і визначено способи формування комунікативних навичок у дітей дошкільного віку; перевірено обґрунтовані психолого-педагогічні умови і способи формування комунікативних навичок у дітей дошкільного віку.

Ключові слова: комунікативні уміння, психолого-педагогічні умови, діти старшого дошкільного віку.

ABSTRACT

Bachelor's Thesis Topic: "Psychological and Pedagogical Aspects of Developing Communication Skills in Older Preschool Children."

The thesis consists of an introduction, two chapters, a list of references, intermediate and general conclusions.

The paper is devoted to a current issue in modern pedagogy — improving the effectiveness of forming communication skills in preschool-age children.

Research Aim: to theoretically justify and test the psychological and pedagogical conditions for the development of communication skills in older preschool children.

Object of the research: the process of forming communication skills in older preschool children.

Subject of the research: psychological and pedagogical conditions for the development of communication skills in older preschool children.

The thesis analyzes psychological and pedagogical literature on the problem of developing communication skills in older preschoolers; examines the psychological and pedagogical features of communication skill development in this age group; substantiates the conditions and identifies methods for forming communication skills in preschoolers; tests the effectiveness of the proposed psychological and pedagogical conditions and methods for developing communication skills in preschool-age children.

Keywords: communication skills, psychological and pedagogical conditions, older preschool children.

ЗМІСТ

	стор.
ВСТУП.....	7
РОЗДІЛ I. ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНИХ УМІНЬ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ	12
1.1. Аналіз психолого-педагогічної літератури щодо проблеми формування комунікативних умінь у дітей старшого дошкільного віку.....	12
1.2. Психолого-педагогічні особливості розвитку комунікативних умінь у дітей старшого дошкільного віку.....	22
1.3. Педагогічні умови формування комунікативних умінь у дітей старшого дошкільного віку.....	30
Висновки до розділу 1.....	47
РОЗДІЛ II. СПОСОБИ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНИХ НАВИЧОК У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ.....	50
2.1. Мета, зміст і програма констатувального експерименту.....	50
2.2. Зміст і технології формування комунікативних навичок у дітей дошкільного віку. Мета, зміст і програма формувального експерименту.....	62
2.3. Мета, зміст і програма контрольного експерименту.....	72
Висновки до розділу 2.....	78
ВИСНОВКИ.....	79
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	81
ДОДАТКИ.....	86

ВСТУП

У сучасному суспільстві людина, як соціальна істота, відчуває потребу в спілкуванні та взаємодії з іншими. Для дитини дошкільного віку ця потреба є особливо актуальною, адже комунікативні вміння - одна з найважливіших умов її розвитку, індивідуалізації, соціалізації та формування особистості.

Сформовані комунікативні вміння - один з основних показників готовності дитини до взаємодії з оточенням. Вони допомагають дітям долати труднощі, сприяють подоланню сором'язливості та скутості, впливають на формування доброзичливих стосунків із навколишніми, забезпечують успішність спільної діяльності (А. В. Запорожець, Д. Б. Ельконін та ін.).

Розвиток комунікативних умінь є однією з найважливіших проблем сучасного суспільства. Актуальність заявленої теми на соціально-педагогічному рівні підтверджується суспільним запитом. Сьогодні суспільству потрібні комунікабельні, адаптовані до життєвих умов, здатні до співпраці особистості, які володіють основами культури спілкування та взаємодії.

Одним із п'яти пріоритетних напрямів діяльності закладів дошкільної освіти (відповідно до Базового компоненту дошкільної освіти) є соціально-комунікативний розвиток дітей, що спрямований на формування вміння спілкуватися й взаємодіяти з дорослими та однолітками, розвиток соціального та емоційного інтелекту, емоційної чуйності, співпереживання, здатності до спільної діяльності з іншими, а також на формування поваги до сім'ї та належності до дитячої спільноти.

На науково-теоретичному рівні актуальність дослідження зумовлена недостатньою розробленістю комплексу знань щодо формування комунікативних умінь у дітей дошкільного віку. Про це свідчить наявність великої кількості досліджень, присвячених проблемі спілкування дітей з однолітками та дорослими (М. І. Лісіна, А. Г. Рузька, А. В. Запорожець та ін.),

водночас як безпосереднє виділення поняття «комунікативні вміння» в науковому обігу відбулося відносно недавно - у 1970-х роках ХХ століття.

На науково-методичному рівні актуальність зумовлена тим, що попри наявні напрацювання вітчизняних та зарубіжних учених, які становлять теоретичну основу проблеми формування комунікативних умінь, відсутні методичні розробки, що забезпечують цей процес практичними технологічними засобами.

У психолого-педагогічних дослідженнях підкреслюється, що розвиток дитини значною мірою залежить від змісту та характеру її спілкування з вихователем (М. І. Лісіна, В. А. Петровський), з батьками (З. М. Богуславська, С. В. Корницька, А. Г. Рузька), з однолітками, а також від ставлення до себе, бажання досягти успіху в спілкуванні (Р. С. Буре, Т. А. Рєпіна, Р. Б. Стеркіна), культури взаємодії (Т. А. Антонова, М. В. Ілляшенко, Н. С. Малетіна, С. В. Петерина та ін.).

Аналіз наукової літератури дозволив виявити низку суперечностей у процесі формування комунікативних умінь у дітей дошкільного віку, а саме:

- між соціальним замовленням суспільства на формування комунікативно компетентних особистостей і водночас зниженням загального рівня комунікативної культури в суспільстві;
- між вимогою держави щодо належного рівня комунікативного розвитку дитини при завершенні дошкільної освіти та відсутністю системної організації роботи у цьому напрямі.

Пошук педагогічно ефективних шляхів подолання цих суперечностей, а також потреба у науково обґрунтованих підходах до формування комунікативних умінь у дітей дошкільного віку визначає актуальність дослідження, яке має значення як для теорії, так і для практики дошкільної освіти.

Актуальність проблеми дослідження зумовила вибір його теми: „Психолого-педагогічні умови формування комунікативних навичок у дітей дошкільного віку”. Вибір теми визначив мету, об'єкт, предмет та завдання дослідження.

Метою дослідження є теоретичне обґрунтування та експериментальна перевірка психолого-педагогічних умов формування комунікативних умінь у дітей старшого дошкільного віку.

Об'єкт дослідження – процес формування комунікативних умінь у дітей старшого дошкільного віку.

Предмет дослідження – психолого-педагогічні умови формування комунікативних умінь у дітей старшого дошкільного віку.

Згідно з гіпотезою дослідження, формування комунікативних умінь у дітей старшого дошкільного віку проходитиме ефективніше, якщо:

- формувати позитивне ставлення до однолітків у процесі організації сюжетно-рольової гри;
- створювати розвиваюче предметно-просторове середовище;
- підвищувати педагогічну компетентність батьків щодо формування комунікативних умінь у дітей віком старшого дошкільного віку.

Відповідно до висунутої гіпотези визначено необхідність постановки та вирішення наступних завдань:

1. Проаналізувати психолого-педагогічну літературу щодо проблеми формування комунікативних умінь у дітей старшого дошкільного віку.
2. Вивчити психолого-педагогічні особливості розвитку комунікативних умінь в дітей віком старшого дошкільного віку.
3. Обґрунтувати психолого-педагогічні умови і визначити способи формування комунікативних навичок у дітей дошкільного віку.

4. Перевірити обґрунтовані психолого-педагогічні умови і способи формування комунікативних навичок у дітей дошкільного віку.

Методологічною та теоретичною основою дослідження є психолого-педагогічна теорія діяльності (Л.С. Виготський, В.А. Лекторський, А.М. Леонтьєв, В.М. Сагатовський та ін.); загальнодидактичні положення про формування умінь та навичок (Л.С. Виготський, А.Є. Дмитрієв, В.А. Крутецький, А.М. Леонтьєв, С.Л. Рубінштейн, В.А. Сластенін та ін.); теорія спілкування (М.І. Лісіна, А.В. Запорожець, А.Г. Рузька та ін.)

Дослідження передбачає комплексне використання таких методів, як: теоретичний аналіз та вивчення психологічної, педагогічної та філософської літератури з проблеми дослідження, включаючи узагальнення, порівняння, систематизацію отриманих даних; методи збирання емпіричних даних: експеримент, анкетування.

Названі методи дозволили виявити сучасний стан проблеми дослідження, зробити висновки щодо ефективності тих чи інших педагогічних умов формування комунікативних умінь у дітей дошкільного віку, а також обґрунтувати та в ході експериментальної роботи перевірити умови формування комунікативних умінь у дітей старшого дошкільного віку.

Теоретичне значення дослідження полягає в тому, що його результати доповнюють уявлення про способи формування комунікативних навичок у дітей дошкільного віку. У роботі уточнено поняття «комунікативні навички», розкрито їх роль у розвитку дитини, а також визначено психолого-педагогічні умови, які сприяють ефективному їх формуванню.

Практичне значення дослідження полягає у тому, що отримані результати дозволяють визначити педагогічні умови формування комунікативних умінь в дітей старшого дошкільного віку, емпірично підтвердити їх ефективність. Визначено та охарактеризовано критерії та рівні сформованості комунікативних

умінь. Розроблено та апробовано комплекс заходів щодо підвищення рівня сформованості комунікативних умінь.

РОЗДІЛ I

ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНИХ УМІНЬ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

1.1 Аналіз психолого-педагогічної літератури щодо проблеми формування комунікативних умінь у дітей старшого дошкільного віку

У сучасних умовах реформування системи освіти проблема формування комунікативних умінь виходить на рівень актуальної соціально-педагогічної проблеми, оскільки від її вирішення великою мірою залежить успішність освоєння дітьми знань; ефективність міжособистісної взаємодії з педагогами та однолітками, і загалом – соціальна адаптація дітей.

Оскільки тема нашого дослідження «Психолого-педагогічні умови формування комунікативних навичок у дітей дошкільного віку» тісно пов'язана з процесами спілкування та комунікації, доцільним, на нашу думку, є насамперед розгляд та розмежування цих понять.

Досить обґрунтованим, з нашого погляду, є таке розуміння «комунікації», представлене у Філософському енциклопедичному словнику: це обмін думками, відомостями, ідеями або як передача того чи іншого змісту від однієї свідомості – колективної чи індивідуальної – до іншої у вигляді знаків, зафіксованих на матеріальних носіях [12]. Таким чином, комунікація передбачає використання знаково-символічних засобів, наявність яких у спілкуванні та взаємовідносинах є обов'язковою.

Відповідно до психолого-педагогічного словника А.П. Астахова, комунікація за значенням близька до поняття «спілкування», але ширша за обсягом. Під комунікацією розуміється зв'язок, у ході якого відбувається обмін інформацією між системами в живій та неживій природі та суспільстві [28, с.

319]. У свою чергу Г.М. Коджаспірова дає таке поняття спілкуванню: це взаємодія двох чи більше людей, що полягає в обміні між ними інформацією пізнавального та афективно-оцінного характеру [15, с. 97]. Виходячи з другого значення поняття «комунікація», воно сприймається як смисловий аспект соціальної взаємодії.

Водночас важливо відзначити, що М.І. Єнікеев у психологічному словнику позначає комунікацію як акт спілкування для людей за допомогою знакових систем, цим дотримуючись ототожнення аналізованих нами понять. У свою чергу, під спілкуванням він розуміє соціальну взаємодію між людьми за допомогою знакових систем з метою трансляції (передачі) суспільного досвіду, культурної спадщини та організації спільної діяльності [9, с. 279].

У свою чергу, у психологічному словнику Ю.Л. Неймера під спілкуванням мається на увазі процес встановлення та розвитку контактів для людей; А.А. Бодальов розглядає його як взаємодію людей, змістом якого є обмін інформацією; а Е.О. Смирнова бачить спілкування як емоційне ставлення до іншої людини [36, 3, 41].

Слід наголосити, що С.М. Вишнякова розглядає комунікацію як «...міжособистісне спілкування, яке дозволяє досягти найвищого рівня співчуття, співучасті, співпереживання та взаєморозуміння між партнерами...» [4, с. 130], тобто «...є не тільки акт усвідомленого, раціонально оформленого мовного обміну інформацією, а й безпосередній емоційний контакт між людьми...» [30, с. 28].

Найбільш оптимальним для нашого дослідження є визначення «спілкування» вітчизняного дослідника М.І. Лісіної, яка є взаємодією людей, спрямованою на узгодження та об'єднання їхніх зусиль з метою налагодження відносин та досягнення загального результату [22, с. 31]. М.І. Лісіна, А.Г. Рузька, Т.А. Репіна розглядали спілкування як комунікативну діяльність.

Таким чином, поняття «комунікація» у нашому дослідженні буде розумітися як ширше, ніж поняття «спілкування». За М.І. Лісіною, під спілкуванням розуміємо взаємодію людей, спрямовану на узгодження та об'єднання їхніх зусиль з метою налагодження відносин, тому що її визначення наголошує на значущості комунікативних умінь, що формуються у відносинах у дітей. При цьому слід наголосити, що автором були виділені критерії відмінності спілкування від інших видів діяльності [41]:

1. Спілкування передбачає увагу та інтерес до іншого, без яких будь-яка взаємодія неможлива. Погляд віч-на-віч, увага до слів і дій іншого свідчать про те, що суб'єкт сприймає іншу людину, що вона спрямована на неї.

2. Спілкування – це не просто байдуже сприйняття іншої людини, це завжди емоційне ставлення до неї.

3. Ініціативні акти, спрямовані на привернення уваги партнера до себе. Оскільки спілкування – процес взаємний, людина має бути впевнена, що її партнер сприймає її і ставиться до її впливів. Прагнення викликати інтерес іншого, звернути на нього увагу – найбільш характерний момент спілкування.

4. Чутливість людини до того ставлення, яке виявляє до неї партнер. Зміна своєї активності (настрою, слів, дій) під впливом відносин партнера явно свідчить про таку чутливість.

Аналізуючи наукову літературу [1, 3, 20 тощо], ми зіткнулися зі значною кількістю дефініцій «комунікативні вміння», що вказує на складність та багатоаспектність цього поняття (табл. 1.1).

Таблиця 1.1

Визначення поняття "комунікативні вміння"

ПІБ авторів	Зміст понять
Л.Р. Мунірова	Складні та усвідомлені комунікативні дії учнів та їхня здатність правильно будувати свою поведінку, керувати нею відповідно до завдань спілкування.
Л.Р. Болотіна	Володіння культурою міжособистісного спілкування.
В.А. Тищенко	Уміння спілкування, безпосередньої та опосередкованої міжособистісної комунікації. Уміння правильно, грамотно, зрозуміло пояснити свою думку та адекватно сприймати інформацію від партнерів зі спілкування.
В.А. Кан-Калік, Г.М. Андрєєва	Комплекс усвідомлених комунікативних дій, заснованих на високій теоретичній та практичній підготовленості особистості, що дозволяє творчо використовувати знання для відображення та перетворення дійсності.
О.М. Казарцева	Способи виконання мовленнєвих дій, засновані на знаннях та навичках, набутих людиною у процесі діяльності.
Н.А. Кварталова	Взаємопов'язані групи перцептивних умінь, власне умінь педагогічного (вербального) спілкування та умінь і навичок педагогічної техніки.
Н.М. Косова	Здатність людини керувати своєю діяльністю за умов вирішення комунікативних завдань.
С.Л. Рубінштейн, Б.М. Теплов	Відображення комунікативної спроможності особистості, яка, у свою чергу, має суспільно-історичне походження, а також проявляється, формується та вдосконалюється у практичному спілкуванні.
О.М. Сомкова	Володіння конструктивними способами та засобами взаємодії з оточуючими людьми; уміння спілкуватися та за допомогою спілкування успішно вирішувати ігрові, пізнавальні, побутові та творчі завдання, що виникають. 1

Логіка наукового дослідження передбачає розгляд історичних основ виникнення поняття та явища, що лежить в основі проблеми, яку ми вивчаємо. У зв'язку з цим, необхідно проаналізувати передумови появи терміна "комунікативні вміння у дітей дошкільного віку" в психолого-педагогічній літературі та його реалізації в умовах модернізації освіти (табл 1.2).

Таблиця 1.2

**Ретроспективний аналіз становлення та розвитку поняття
"формування комунікативних умінь у дітей дошкільного віку"**

№ п/п	Період	Педагогічні світогляди на проблему
	2	3
1.	Античність	<p>- Демокріт вважав, що виховання веде до володіння трьома дарами, одним з яких є вміння добре говорити - Афіньська система: у школах-палестрах відомі громадяни вели бесіди з дітьми на моральні теми, у той час як у гімназіях існувало вільне спілкування дорослих і підлітків через дорослих, підлітків через дорослих чоловіків. У цій системі виховання вважалося, що досягти успіху можна лише оволодівши мистецтвом слова. - У філософських трактатах Сократа, Платона, Аристотеля даються практичні поради щодо підготовки дітей до освоєння риторичного мистецтва.</p>
2.	Середні віки	<p>- Ф. Меланхтон бачив мету освіти у придбанні навичок красномовства.</p>
3.	Новий час	<p>– Я.А. Коменський своєрідно характеризує спілкування з дитиною до трьох років, розглядаючи навчання розумінню жестів, міміки як основу риторичного впливу. - Дж. Локк відстоював теорію пізнання, стверджуючи, що знання, ідеї, принципи набуваються шляхом взаємодії з предметами та людьми – із середовищем. Він стверджував, що вихователь при спілкуванні з дитиною не повинен наслідувати грубість та насильство. - Ж-Ж. Руссо у своєму романі-трактаті "Еміль, або Про виховання" посилається на те, що виховання відбувається не шляхом настанов, а спілкуванням з людьми, прикладом. – В.А. Лай розробив педагогіку дії, виділяючи її компонентом способи спілкування друг з одним.</p>
4.	20 століття	<p>- Л.С Виготський довів, що розвивається не сама по собі ізольована дитина, а цілісна система взаємодії "дитина-дорослий", тільки в цьому сенсі правомірно говорити і про розвиток окремої дитини, надавав вирішальне значення самої ситуації взаємодії дорослої та дитини, вважаючи, що в ній укладений основний соціокультурний механізм передачі зразків дії від дорослого. -С.Л.</p>

Продовження табл.1.2

1	2	3
		<p>Рубінштейн показують, що комунікативна взаємодія дитини з дорослим є головною та вирішальною умовою становлення всіх психічних здібностей та якостей дитини: мислення, мови, самооцінки, емоційної сфери, уяви - О.М. Леонт'єв Специфічність спілкування полягає, по-перше, в особистій значущості обмінюваної інформації, яка є основою зв'язку змін особистості з порушеннями спілкування, по-друге, у впливі (взаємовпливі) на поведінку та стан учасників комунікативного процесу, зміну відносин між ними, по-третє, у когнітивному, афективному. Обмін інформацією йде, починаючи від змісту мови, звучання голосу та закінчуючи жестами, позою та мімікою обличчя. - Д.Б. Ельконін: особистісний розвиток дітей здійснюється через відтворення та моделювання міжособистісних відносин дорослих людей і проявів у них якостей особистості, а також у процесі спілкування дитини з іншими дітьми під час сюжетно-рольових ігор. – М.І. Лісіна, А.Г. Ружька, Є.О. Смирнова займалися дослідженнями у галузі психології спілкування, визначили поняття "спілкування", виділили критерії, що відрізняють спілкування з інших видів діяльності, розкрили особливості розвитку спілкування у дітей дошкільного віку - О.В. Запорожець: розвиток спілкування дитини, створюючи передумови для оволодіння більш складними формами діяльності, відкриває перед ним нові можливості засвоєння різноманітних знань і умінь. – А.В. Мудрик: спілкування в процесі виховання має великий позитивний потенціал, який може бути реалізовано у вирощуванні людини у конкретних групах та організаціях. Спілкування - керований процес та у ньому виділяються підготовка до спілкування, організація, корекція, здійснюване вербальними і невербальними засобами. – Ю.С. Крижанська, В.П. Третьяков вказують на те, що поділ трьох сторін спілкування - перцептивної, комунікативної та інтерактивної - можливе лише як прийом аналізу, не можна виділити "чисту" комунікацію без сприйняття та взаємодії, або "чисте" сприйняття. Дія, що несе в собі інформацію - головний зміст спілкування</p>

Продовження табл.1.2

1	2	3
5.	21 століття	-І.А. Кумова проводила дослідження пов'язані з вихованням основ комунікативної культури дітей 6-го року життя, особливо наголошувала, що поняття "комунікативна культура дитини" - це особистісна якість, що включає потребу у спілкуванні з іншими на основі спільних пізнавальних та ігрових інтересів; самостійність у виборі партнера зі спілкування, орієнтування на пізнавальні мотиви та емоційно-позитивне ставлення; уявлення про цінності комунікації як засіб організації спільної діяльності та досягнення мети; вербальні та невербальні способи донесення цінної інформації співрозмовнику; емоційно-позитивне ставлення до себе та партнера з комунікації (прийняття цінностей іншого, вміння слухати та чути його); здатність дійти згоди, домовленості у процесі комунікації

Метод періодизації становлення та розвитку понять нашого дослідження дозволив нам проаналізувати стан проблеми формування комунікативних умінь і пов'язаних із нею проблем у їхньому історичному розвитку. При цьому стало очевидно, що досліджувана нами проблема як самостійна не позначалася і не вирішувалася, проте вивчені раніше напрями досліджень висвітлювали проблему в ширшому сенсі.

Проаналізувавши погляди вчених (О.М. Сомкова, С.Л. Рубінштейн, Н.М. Косова, Н.А. Кварталова, В.А. Кан-Калік, Л.Р. Мунірова та інші) на поняття "комунікативні вміння", ми взяли за основу думку В.А. Тищенка про те, що комунікативні вміння – це вміння спілкування, безпосередньої та опосередкованої міжособистісної комунікації, вміння правильно, грамотно, дохідливо пояснити свою думку та адекватно сприймати інформацію від партнерів зі спілкування. На нашу думку, це поняття своєю смисловою структурою відповідає виділеним вченими комплексам.

У низці досліджень зазначається, що комунікативні вміння сприяють психічному розвитку дітей дошкільного віку (А.В. Запорожець, М.І. Лісіна, А.Г. Рузська та інші), впливають на загальний рівень їхньої діяльності (З.М. Богуславська, Д.Б. Ельконін та інші). Значення сформованості комунікативних умінь стає більш очевидним на етапі переходу дитини до навчання в школі (М.І. Лісіна, А.Г. Рузська, В.А. Петровський, Г.Г. Кравцов, Є.Є. Шулешко та інші), коли відсутність елементарних умінь ускладнює спілкування дитини з однолітками та дорослими. Саме розвиток комунікативності є пріоритетною основою забезпечення наступності дошкільної та початкової загальної освіти, необхідною умовою успішності навчальної діяльності, найважливішим напрямом соціально-особистісного розвитку.

У дослідженнях, присвячених проблемі формування комунікативних умінь (Г.М. Андрєєва, О.М. Леонтєв та інші), розглядаються основні процеси комунікативної діяльності, що включають:

- гностичний, який забезпечує обмін інформацією;
- інтерактивний, що регулює взаємодію учасників спілкування;
- перцептивний, що організовує взаємосприйняття, взаємооцінку та взаєморозуміння.

У зв'язку з цим О.М. Леонтєв виділив такі складові комунікативних умінь: уміння налагодити контакти з усіма учасниками процесів; розуміння внутрішньої психологічної позиції кожного учасника процесу; вміння вибудовувати взаємовідносини та перебудовувати їх залежно від ситуації взаємодії; передача власного емоційного ставлення до процесу; вміння керувати власним психічним станом у процесі спілкування [21, с. 186].

Найбільш значущими для нашої роботи виявилися дослідження Л.В. Кузнецової, яка виділила основні складові комунікативних умінь, характерні для дітей дошкільного віку [24]:

1. Мотиваційний компонент
 - Потреба у спілкуванні
 - Позитивне ставлення до партнера по спілкуванню
 - Бажання встановити контакт і підтримувати взаємодію
2. Когнітивний (пізнавальний) компонент
 - Знання мовленнєвих норм і правил спілкування
 - Уявлення про ситуації спілкування та соціальні ролі
 - Розуміння значення інтонації, міміки, жестів
3. Операційно-діяльнісний компонент
 - Уміння слухати, ставити запитання, відповідати
 - Здатність підтримувати діалог або монолог
 - Використання мовних засобів відповідно до ситуації
 - Здатність до вербальної й невербальної взаємодії
4. Емоційно-оцінний компонент
 - Емпатія (уміння співпереживати)
 - Емоційна чуйність до співрозмовника
 - Уміння регулювати власні емоції в процесі спілкування
 - Вміння адекватно оцінювати результати спілкування

З одного боку, дана класифікація компонентів комунікативних умінь виступає найприйнятнішою стосовно дітей дошкільного віку, т.к. має більш узагальнений характер розгляду цих якостей, з другого - розглядає цей процес багатогранно і різнобічно.

У той самий час важливо відзначити, що О.В. Мудрик виділяє такі складові комунікативних умінь [25]:

- здатність орієнтуватися у партнерах;
- здатність розумітися на ситуації спілкування;

- здатність співробітництва у різних видах діяльності.

У свою чергу Л.Р. Мунірова виділила такі групи компонентів комунікативних умінь, які у табл. 1.3 [26].

Таблиця 1.3

Компоненти комунікативних умінь

Групи компонентів	Структурний зміст
Інформаційно-комунікативна	вміння вступати у процес спілкування; вміння орієнтуватися у партнерах, ситуаціях спілкування; вміння співвідносити засоби вербального та невербального спілкування.
Регуляційно-комунікативна	вміння узгоджувати свої дії, думки, настанови з потребами своїх товаришів зі спілкування; вміння довіряти, допомагати та підтримувати тих, з ким спілкуєшся; вміння застосовувати свої індивідуальні вміння під час вирішення спільних завдань; вміння оцінити результати спільного спілкування.
Афективно-комунікативна	вміння ділитися своїми почуттями, інтересами, настроєм із партнером зі спілкування; виявляти чуйність, чуйність, співпереживання, турботу до партнерів зі спілкування; оцінювати емоційну поведінку одне одного.

Водночас важливо відзначити, що, на думку Л.А. Дубіної, комунікативні вміння дітей дошкільного віку включають [8]:

- вміння співпрацювати;
- вміння сприймати та розуміти (переробляти інформацію);
- вміння слухати та чути;
- вміння говорити самому.

У дослідженнях О.М. Сомкової відзначається інша точка зору на виділення складових комунікативних умінь. Вона виділяла такі компоненти [43]:

Мовленнєві вміння: слухати співрозмовника і правильно розуміти його думку, формулювати у відповідь свою думку.

Невербальні вміння: доречне використання міміки, жестів, поз; вміння розуміти емоції співрозмовника.

Правила мовленнєвого етикету.

До основних комунікативних умінь М.М. Алексєєва та М.І. Яшина відносять: активність у спілкуванні, вміння слухати і розуміти мову, вміння будувати спілкування з урахуванням ситуації, вміння легко входити в контакт з дітьми та педагогом, ясно та послідовно висловлювати свої думки, вміння користуватися формами мовленнєвого етикету [2].

Розвиток комунікативних умінь набуває більшого значення у старшому дошкільному віці, оскільки у дітей стрімкими темпами розвивається мова, спілкування з дорослими та однолітками стають невід'ємною частиною життя дитини, діяльність стає спільною, на відміну від попередніх вікових категорій, коли події відбувалися "поряд". У параграфі 1.2 ми розкриємо особливості формування комунікативних умінь у дітей цього віку.

1.2. Психолого-педагогічні особливості розвитку комунікативних умінь у дітей старшого дошкільного віку

У попередньому параграфі ми розглянули теоретичну основу нашого дослідження (М.І. Лісіна, Л.Р. Мунірова, В.А. Кан-Калік, А.Г. Рузька, Т.А. Рєпіна, Е.О. Смирнова та інші), розкривши ключове та супутні йому поняття, компоненти комунікативних умінь. У цьому пункті ми розпочнемо розкриття особливостей розвитку комунікативних умінь у дітей старшого дошкільного віку. У психолого-педагогічних дослідженнях зазначається, що розвиток дитини визначається змістом та характером спілкування з вихователем (М.І. Лісіна, В.Р. Лісіна, В.А. Петровський та інші), з батьками (З.М. Богуславська, С.В. Корницька, А.Г. Рузька та інші), відносинами з однолітками, діяльністю та

досягненням успіху в ній (Р.С. Буре, Т.А. Рєпіна, Р.Б. Стеркіна та інші), культурою спілкування (Т.А. Антонова, М.В. Ілляшенко, Н.С. Малетіна, С.В. Петерина та інші).

Необхідно передусім зазначити, що спілкування є найважливішою умовою та чинником психічного розвитку. Вперше цю ідею було позначено Л.С. Виготським. Він наголошував, що «психологічна природа людини представляє сукупність людських відносин, перенесених усередину і стали функціями особистості та формами її структури» [6, с. 146]. Крім того, вчений вказував на важливе значення для розвитку дитини взаємозв'язку та взаємозалежності відносин «дитина – дитина» і «дитина – дорослий»: «Дитина в стані за допомогою наслідування в колективній діяльності під керівництвом дорослих зробити набагато більше і, притому, зробити з розумінням, самостійно» [6].

Численні дослідження вітчизняних психологів та педагогів (Б.Г. Ананьєв, А.В. Запорожець, А.М. Леонтьєв, Н.С. Лейтес та інші) дозволяють уточнити, що дошкільний вік є сенситивним періодом розвитку спілкування. У цьому віці відбувається одна з найважливіших змін у комунікативному розвитку дитини – відбувається розширення її кола спілкування. Якщо спочатку дитина спілкувалася тільки з дорослими, то тепер вона починає спілкуватися також зі своїми однолітками. Ставлення дитини до інших дітей змінюється, вона розуміє, що вони «такі ж, як він», відбувається так звана «ідентифікація себе з однолітками». Таким чином, у дошкільному віці дитина та її однолітки потрапляють до загального комунікативного простору [14].

У свою чергу, спілкування передбачає розуміння людьми один одного. Але маленьким дітям властивий егоцентризм. Вони вважають, що інші думають, відчувають, бачать ситуацію так само, як вони. Тому їм важко увійти в становище іншої людини, поставити себе на її місце.

Ще складніше для дитини старшого дошкільного віку не просто зрозуміти проблеми іншої людини, уявити її переживання, а й емоційно відгукнутися на них. Цим іноді пояснюється жорстокість дитини, яка страждає на тварину, і невелика ефективність слів дорослого: «Залиш кішку в спокої, ти робиш їй боляче». Так само маленька дитина не завжди може зрозуміти образу і біль іншої людини. Поступово, на основі досвіду спілкування, у дітей розвивається соціальна сприйнятливність, тобто здатність враховувати почуття та бажання інших людей, причини їх вчинків. Тільки в цьому випадку між людьми можуть встановлюватися особливі відносини, що виражаються у взаємній симпатії, дружбі, любові (Д.Б. Ельконін, Л.С. Виготський, Л.І. Божович, А.В. Запорожець, Л.А. Венгер, А.А. Люблінська, В.С. Мухіна, Я.А. Коломинський).

Зрештою, ще одним дуже важливим елементом повноцінного спілкування є розуміння того, як тебе сприймає твій партнер. Саме такого роду недостатнє розуміння людьми одне одного найчастіше є причиною конфліктів. Тим більше це складно для маленьких дітей, тому між ними такі часті сварки, суперечки і навіть бійки.

При цьому слід підкреслити, якою б не була форма спілкування дитини з оточуючими людьми, необхідним засобом залишається експресія. Емоційне спілкування, видозмінюючись, проходить через усі форми спілкування, пронизує і забарвлює їх, граючи при цьому величезну роль у формуванні у дитини емоційно-ціннісного ставлення до людей, їх розуміння та розвитку в неї власних засобів експресивного впливу на оточуючих.

У зв'язку з цим вітчизняний дослідник Р.К. Терещук виділив кілька параметрів комунікативної діяльності дітей дошкільного віку [14, с. 105]:

- соціальна чутливість – здатність дитини сприймати вплив партнерів зі спілкування та реагувати на них;

- комунікативна ініціатива – здатність звертатися до партнера за своєю ініціативою, бажаючи схилити його до спілкування, перебудувати контакти або їх припинити;
- емоційне ставлення, яке складається окремо до кожної дитини, залежно від досвіду взаємодії з нею та характеризує ступінь прихильності та відтінки змісту.

Підсумовуючи вищесказане, можна дійти висновку про те, що в процесі дорослішання дитини виділяються деякі особливості зміни комунікативної діяльності. Приміром, М.І. Лісіна зазначає, що якщо у дітей молодшого дошкільного віку провідну роль у спілкуванні відіграють виразні та практичні операції, то до старшого дошкільного віку провідну роль починає відігравати мова [22, с. 231]. Дітей старшого дошкільного віку можна назвати активними носіями та суб'єктами комунікативної діяльності. Поява довільності управління власною поведінкою у спілкуванні забезпечує можливість формування в них комунікативних умінь.

У свою чергу, спілкування дітей відбувається на двох рівнях: "дитина-дитина" та "дитина-дорослий". Розглянемо спілкування з дорослими у дітей старшого дошкільного віку.

Наразі спілкування з дорослими продовжує відігравати свою роль. Слід врахувати, що кожен вид діяльності передбачає використання різних засобів. У зв'язку з цим М.І. Лісіною були виділені такі мовленнєві засоби у сфері відносин "дитина-дорослий": експресивно-мімічні, предметно-дієві та мовленнєві засоби, які з'являються послідовно, зі значними інтервалами [22].

Водночас М.І. Лісіна виділяє кілька етапів у розвитку спілкування з дорослими, що включають [49, с. 12]: потреби, мотиви та засоби спілкування. Старшому дошкільному віку характерний етап позаситуативно-особистісного спілкування, що виникає на основі потреби у взаєморозумінні та

співпереживанні. Ця форма спілкування тісно пов'язана з вищими для дошкільного віку рівнями розвитку гри; дитина тепер звертає більше уваги на особливості міжособистісних контактів, на ті взаємини, які існують у її сім'ї, на роботі у батьків, у колі їхніх друзів та знайомих.

Проте, слід зазначити, що зміст цієї форми спілкування вже не обмежується наочною ситуацією, а виходить за її межі. Предметом спілкування дитини з дорослим можуть стати такі явища та події, які не можна побачити у конкретній ситуації взаємодії [41]. Змістом спілкування можуть стати і власні переживання, цілі та плани, стосунки, спогади. Усе це також не можна побачити очима та доторкнутися до рук, проте через спілкування з дорослим усе це стає цілком реальним, значущим для дитини. Очевидно, що поява позаситуативного спілкування істотно розширює горизонти життєвого світу дитини дошкільного віку.

Дорослий, як і раніше, є для дітей джерелом нових знань, і діти, як і раніше, потребують його поваги та визнання. Але для дитини стає дуже важливо оцінити ті чи інші якості та вчинки (і свої, і інших дітей) і важливо, щоб її ставлення до тих чи інших подій збіглося зі ставленням дорослого. Спільність поглядів та оцінок є для дитини показником їхньої правильності. Дитині у старшому дошкільному віці дуже важливо бути хорошою, все робити правильно: правильно поводитися, правильно оцінювати вчинки та якості своїх однолітків, правильно будувати свої стосунки з дорослими та ровесниками.

На наш погляд, це прагнення, звичайно, має підтримувати вихователь. Для цього потрібно частіше розмовляти з дітьми про їхні вчинки та стосунки між ними, давати оцінки їхнім діям. Дітей старшого дошкільного віку вже більше хвилює оцінка не конкретних умінь, а моральних якостей та особистості загалом. На нашу думку, якщо дитина впевнена, що дорослий добре ставиться до неї і поважає її особистість, вона може спокійно, по-діловому ставитися до зауважень щодо її окремих дій або умінь. Тепер уже негативна оцінка її

малюнка не так сильно кривдить дитину. Головне, щоб вона загалом була доброю, щоб дорослий розумів і поділяв її думки.

Таким чином, підбиваючи підсумок вищесказаного, можна дійти висновку про те, що дорослий у старшому дошкільному віці залишається ключовою постаттю у житті дитини. Саме від педагога та батьків дитина бере еталон культури спілкування, зразки комунікативних норм.

Відповідно до логіки нашого дослідження розглянемо другий бік – спілкування з однолітками. Слід врахувати, що спілкування – один із видів діяльності, воно і в цьому випадку передбачає здійснення через певні засоби. На думку М.І. Лісіної, у сфері «дитина-дитина» дітьми використовуються ті ж засоби, що й у сфері «дитина-дорослий», і до початку формування комунікативної діяльності (до трьох років) вони, практично, вже володіють ними.

Вважаємо, за М.І. Лісіною, Е.О. Смирновою, що у взаємодії та спілкуванні діти старшого дошкільного віку більшою мірою, ніж молодші, орієнтовані на однолітків: вони значну частину вільного часу проводять у спільних іграх і розмовах, їм стають суттєвими оцінки та думка товаришів, дедалі більше вимог вони пред'являють один одному і у своїй поведінці намагаються враховувати інших. У дітей цього віку підвищується вибірковість та стійкість їхніх взаємовідносин: постійні партнери можуть зберігатися протягом року. Пояснюючи свої уподобання, вони вже не посилаються на ситуативні, випадкові причини («поряд сидимо», «він мені сьогодні машинку дав пограти» тощо), як це спостерігається у молодших дітей, а відзначають успішність тієї чи іншої дитини в грі («з ним цікаво грати», «вона», «він не б'ється» тощо).

Ми підтримуємо думку Л.Н. Галигузової та Є.О. Смирнової, які виділили низку особливостей взаємодії дітей з однолітками [7, с. 96]:

- яскрава емоційна насиченість: розмови дітей із дорослими протікають відносно спокійно, без зайвої емоційності, тоді як спілкування з однолітками супроводжуються різкими інтонаціями, криком, кривляннями, сміхом;
- нестандартність дитячих висловлювань, відсутність загальноприйнятих фраз і мовних зворотів: розмовляючи один з одним, діти використовують несподівані, непередбачувані слова, поєднання слів і звуків, фрази, виявляючи тим самим свою індивідуальність і творчу самостійність;
- переважання ініціативних висловлювань над відповідями: розмови, зазвичай, у дітей не виходять, вони перебивають один одного, кожен говорить про своє, не слухаючи партнера, тоді як ініціативу та пропозиції дорослого дитина завжди підтримує, намагається відповісти на питання дорослого, продовжити розпочату розмову, воліє слухати, ніж говорити сама;
- багатство призначення та функцій комунікативної діяльності: у спілкуванні з однолітками проявляється і управління діями партнера, і контроль за його діями, і нав'язування власних зразків, і спільна гра, і постійне порівняння із собою.

Таким чином, важливо відзначити, що спілкування з однолітками має суттєві відмінності від спілкування з дорослими: яскрава емоційна насиченість, нестандартність дитячих висловлювань тощо. Виходячи з цього, вважаємо за доцільне розглянути розвиток спілкування в різних видах діяльності.

У зв'язку з цим багато дослідників дотримуються думки, суть якої полягає у впливі спільної діяльності на розвиток спілкування. Вивченню спільної діяльності дошкільнят з однолітками та дорослими та її впливу на взаємини дошкільнят присвячені роботи багатьох вітчизняних дослідників, серед них можна виділити О.О. Бодальова, Л.А. Кричевського, Т.А. Рєпіну, Р.А. Іванову, Л.П. Бухтіарову, М.І. Лісіну, Р.Б. Стеркіну та інших.

Як зазначалося, позаситуативно-особистісне спілкування виходить з особистісних мотивів, які спонукають дітей до комунікації. Водночас воно протікає на тлі різноманітної діяльності – ігрової, трудової, пізнавальної. На етапі старшого дошкільного віку воно набуває самостійного значення для дитини і не є аспектом її співпраці з дорослим; тепер, швидше, дозволяє їй задовольнити потребу у пізнанні себе, інших людей та взаємин між ними.

Істотних змін починає зазнавати й ігрова взаємодія дітей: якщо раніше в ній переважала рольова взаємодія (тобто власне гра), то в цьому віці – спілкування щодо гри, в якому важливе місце посідає спільне обговорення її правил. Водночас узгодження своїх дій, розподіл обов'язків у дітей цього віку найчастіше виникає ще під час самої гри.

У зв'язку з цим при розподілі ролей діти, як і раніше, дотримуються індивідуальних рішень («Я буду продавцем», «Я буду вчителькою» тощо) або рішень за іншого («Ти будеш моєю донькою» тощо). Однак у них можна спостерігати і спроби вирішити цю проблему спільно («Хто буде...?»). У рольовій взаємодії старших дошкільнят збільшуються спроби контролювати дії один одного – часто критикують, вказують, як має поводитися той чи інший персонаж. При виникненні конфліктів у грі (а вони переважно відбуваються, як і у молодших дітей, через ролі, а також через неправильність дій персонажів) діти прагнуть пояснити, чому вони так вчинили, або обґрунтувати неправомірність дій іншого. При цьому вони найчастіше аргументують свою поведінку чи критику іншого різними правилами («Треба ділитися», «Продавець має бути чемним» тощо). Однак дітям не завжди вдається узгодити свої точки зору, і їхня гра може бути зруйнована.

Разом з тим, очевидно і те, що вихователь в іграх дітей набуває позиції стороннього спостерігача. Він насамперед звертає увагу не лише на дітей, які відмовляються брати участь в іграх однолітків, які відкидаються ними, а й на

дітей, які у взаємодії та спілкуванні дотримуються виключно своїх бажань, не вміють чи не хочуть узгоджувати їх з думками інших дітей.

Слід наголосити, що цілеспрямований розвиток комунікативних умінь у дітей може відбуватися в їхній повсякденній діяльності, за допомогою дидактичних, рухливих та сюжетно-рольових ігор. Крім того, комунікативними вміннями дитина опановує, спілкуючись з дорослими та однолітками [49]. У спілкуванні з однолітками, на думку фахівців, у дитини формуються і розвиваються такі комунікативні вміння, як уміння вдавати, виражати образу (навмисно не помічати, не відповідати), фантазувати (вигадувати щось незвичайне, нереальне).

Таким чином, підсумовуючи все вищесказане, робимо висновок про те, що у спілкуванні з однолітками дитина вчиться висловлювати себе, керувати іншим, вступати у різноманітні відносини. Водночас у спілкуванні з дорослими дитина вчиться говорити і знати, як треба слухати і розуміти іншого, засвоювати нові знання [17]. Крім того, саме через спілкування дитина засвоює від дорослого її образи, тому на батьків та педагогів лягає особлива відповідальність за побудову взаємодії.

Виходячи з розглянутих особливостей розвитку спілкування у дітей старшого дошкільного віку, ми припускаємо, що розвиток комунікативних умінь у дитини відбуватиметься більш ефективно, якщо створити необхідні для цього умови. У третьому параграфі розглянемо ці умови докладніше з теоретичної точки зору.

1.3. Педагогічні умови формування комунікативних умінь у дітей старшого дошкільного віку

У попередніх параграфах ми розглянули теоретичні аспекти розвитку поняття "комунікативні вміння", його структурні компоненти та психолого-

педагогічні особливості їх формування у дітей старшого дошкільного віку. У зв'язку з цим ми припустили, що за дотримання певних педагогічних умов процес розвитку комунікативних умінь у дитини старшого дошкільного віку буде більш ефективним. У даному параграфі ми вважаємо за доцільне розкрити виділені нами умови теоретично, виходячи з аналізу психолого-педагогічної літератури.

Численні дослідження вітчизняних педагогів (Ю.А. Конаржевський, Г.Н. Серіков, Ю.П. Сокольников та ін.) дозволяють уточнити, що педагогічна система може функціонувати лише за відповідних умов. Синтезуючи визначення Ю.К. Бабанського, А.Я. Найна, В.А. Сластьоніна та інших, під педагогічними умовами ми розуміємо сукупність об'єктивних можливостей, змісту, форм, методів, педагогічних прийомів, що спрямовані на вирішення поставлених дослідницьких завдань.

Відповідно до гіпотези нашого дослідження, ефективність формування комунікативних умінь у дітей старшого дошкільного віку забезпечується реалізацією наступних педагогічних умов:

1. Формування позитивного ставлення до однолітків у процесі організації сюжетно-рольової гри;
2. Створення розвивального предметно-просторового середовища;
3. Підвищення педагогічної компетентності батьків у формуванні комунікативних умінь у дітей старшого дошкільного віку.

Відповідно до логіки нашого дослідження звернемося до розгляду виділених педагогічних умов з теоретичної точки зору. Першою педагогічною умовою є формування позитивного ставлення до однолітків у процесі організації сюжетно-рольової гри.

Отже, на всіх стадіях свого життя дитина є активним суб'єктом. У неї є свої бажання, інтереси, ставлення до оточення, що знаходить своє відображення в її діяльності. Кожна стадія розвитку, за О.М. Леонтьєвим, характеризується

певним, що є провідним на даному етапі, ставленням дитини до дійсності, певним, провідним типом діяльності. На думку В.І. Загвязинського, провідна діяльність - особливий тип діяльності, характерний для певного етапу вікового розвитку, при освоєнні якої у дитини формуються психологічні новоутворення, на основі чого відбувається якісний стрибок у розвитку та перехід у новий віковий етап [33, с. 222]. На етапі дошкільного віку провідною діяльністю вважається гра.

У свою чергу, гра, з погляду К. Грооса, є тією діяльністю, в якій відбувається утворення необхідної надбудови над вродженими реакціями [51]. З. Фрейд у своїй психоаналітичній теорії сформулював погляди на гру як на діяльність, зумовлену біологічними причинами (інстинкти, потяги). Н.К. Крупська підкреслювала значення гри для розвитку дитини дошкільного віку та позначала її для дітей як навчання, працю та серйозну форму виховання. П.І. Підкасистий та Ж.С. Хайдаров під грою розуміють спочатку мотивовану, спочатку встановлену, генетично та соціально запрограмовану, осмислену та відповідальну діяльність, яка включає предметну (видиму), теоретичну (розумову) та душевну діяльність [34].

З позиції С.А. Шмакова гри притаманні чотири головні риси, що відрізняють її від інших видів дитячої діяльності [50]:

- вільна діяльність, що розвивається лише за бажанням дитини, заради задоволення від самого процесу діяльності, а не тільки від результату (процедурне задоволення);
- творчий, значною мірою імпровізаційний, дуже активний характер цієї діяльності (поле творчості);
- емоційна піднесеність діяльності, суперництво, змагальність, конкуренція, атракція тощо (чуттєва природа гри, "емоційна напруга");
- наявність прямих або непрямих правил, що відображають зміст гри, логічну та тимчасову послідовність її розвитку.

Аналіз психолого-педагогічної літератури показав, що поняття "гра", "ігрова діяльність", її розвитку та становлення були присвячені праці Л.С. Виготського, Р.І. Жуковської, О.М. Леонтьєва, Д.В. Менджерницької, С.Л. Рубінштейна, А.П. Усової, Д.Б. Ельконіна, С.М. Новосьолова, Р.С. Буре, Н.Я. Михайленко та ін.

Заслугове на увагу позиція Л.С. Виготського, який стверджував, що гра дитини не є простим спогадом про пережите, це насамперед творча переробка пережитих вражень, комбінування їх та побудова з них нової дійсності, що відповідає запитам та потягам самої дитини [5]. Тим самим підкреслював значення уяви, фантазії.

У зв'язку з вище викладеним можна констатувати, що ігрова діяльність впливає на розумовий розвиток, розвиток довільності поведінки та всіх психічних процесів. Спілкування дітей розгортається у процесі спільної гри. Граючи разом, діти навчаються враховувати бажання та дії партнера, відстоювати свою точку зору, будувати та реалізувати спільні плани.

З функцій гри як феномена педагогічної культури, виділених С.А. Шмаковим, доцільним у зв'язку з темою нашого дослідження варто виділити такі [31]:

- Функція соціалізації, яка передбачає, що гра є сильним засобом включення дитини до системи суспільних відносин, засвоєння нею багатств культури.
- Функція міжнаціональної комунікації, де засвоюються загальнолюдські цінності, культура представників різних національностей.
- Комунікативна функція гри яскраво ілюструє той факт, що гра – діяльність комунікативна, що дозволяє дитині увійти до реального контексту найскладніших людських комунікацій.

Очевидно, що ці функції відіграють істотну роль у розвитку соціально-комунікативної освітньої галузі, виділеної в освітньому стандарті дошкільної

освіти [47]. У цьому документі соціальний та комунікативний розвиток перебувають у тісному взаємозв'язку та взаємозалежності.

У численних джерелах зустрічаються різні класифікації ігор, принципи виділення яких різноманітні. Так П.І. Підкасистий та Ж.С. Хайдаров розробили загальну класифікацію ігор, розділивши їх на природні та штучні. У свою чергу штучні поєднують у собі дитячі та результативні ігри. Наша робота зачіпає дитячі ігри, які вони розділили на рухливі та рольові. П.Ф. Лесгафт ділив ігри на дві групи: імітаційні (наслідувальні) – самостійні творчі ігри; рухливі ігри (ігри з правилами). В.В. Давидов виділяє два основні види дитячих ігор:

- Ігри з прихованими правилами – сюжетно-рольові ігри, у яких правила визначаються сюжетом та роллю, мають прихований характер;
- ігри з відкритими (фіксованими) правилами, в яких правила створюються спеціально, вони готові і є обов'язковою частиною гри, задають їй хід (дидактичні, рухливі, розвиваючі, більшість музичних, ігри-забави, інтелектуальні ігри).

Виходячи з психологічних особливостей та розвитку дітей старшого дошкільного віку, переважним видом гри на даному етапі є сюжетно-рольова. У психолого-педагогічному словнику А.П. Астахова під сюжетно-рольовою грою розуміється провідна діяльність дітей дошкільного віку, вид ігрової діяльності, спрямованої на відтворення та засвоєння суспільного досвіду, фіксованого у соціально закріплених способах здійснення предметних дій [28, с. 758].

Очевидно, що сюжетно-рольова гра як один із видів ігор дітей дошкільного віку є одним із засобів виховання культури спілкування, комунікативних умінь у дітей старшого дошкільного віку. На думку багатьох вчених, сюжетно-рольові ігри є найбільш характерними іграми дітей старшого дошкільного віку і займають значне місце в їхньому житті. Так вважали такі вчені, як С.Л. Рубінштейн, Л.С. Виготський, В.В. Давидов, К.Д. Ушинський, О.М. Леонтьєв, Д.Б. Ельконін та ін.

Проаналізувавши ігри з різними сюжетами, Н.Я. Михайленко виділила у грі такі елементи: роль чи персонаж, ситуація, дії, предмети (засоби) та ставлення до іншого.

Таким чином, виділені компоненти можна простежити у будь-якій сюжетно-рольовій грі. Роль дитина найчастіше визначає собі сама або вигадують однолітки, від неї безпосередньо залежать дії та предмети, за допомогою яких вони здійснюються. Основним сполучним елементом, який впливає на інші, є сюжет. А.П. Усова зазначає, що розвиток сюжету визначається тим, наскільки злагоджено розвиваються у грі ролі. Чим краще починають діти розуміти один одного, власні мотиви поведінки кожного з тих, хто грає, тим злагодженіше протікає гра [51, с. 201].

Підсумовуючи вищесказане, можна дійти висновку, що провідним видом діяльності виступає сюжетно-рольова гра. Саме в ній дитина бере на себе роль дорослого, виконуючи її соціальні, суспільні функції. Старша дитина-дошкільник вже може спочатку відібрати всі предмети, необхідні їй для гри в лікаря, а тільки потім розпочинати гру, не хапаючись уже в процесі її то за одну, то за іншу річ.

У свою чергу, поряд із сюжетно-рольовою грою - провідною діяльністю в дошкільному дитинстві - до кінця дошкільного віку у дітей з'являються ігри з правилами: хованки, салочки, кругова лапта та ін. Уміння підкоритися правилу формується в процесі рольової гри, де будь-яка роль містить у собі приховані правила. До кінця дошкільного віку у дитини у грі формуються ті якості (новоутворення), які стають основою формування навчальної діяльності в молодшому шкільному віці (Л.С. Виготський, Р.С. Немов, С.Л. Рубінштейн, Ф.А. Сохін, Г.А. Урунтаєва, В.І. Ядешко та ін.).

У зв'язку з цим дослідники (Е.Н. Зворигіна, Н.Ф. Комарова та ін.) зазначають, що в цьому віці діти вчаться вирішувати ігрові завдання колективно, спільно узгоджувати свої задуми, при цьому їх ставлять перед

необхідністю доволіно виконувати правила. У сюжетно-рольових іграх діти практично опановують основи культури відносин між людьми. Рольові відносини можуть бути змістом як колективної, так і індивідуальної (режисерської) гри.

Отже, з розглянутої літератури, можна дійти висновку про те, що гра, зокрема і сюжетно-рольова гра, відіграє велику роль у розвитку комунікативних умінь у дітей дошкільного віку. По-перше, однією з функцій гри виділено комунікативну, що говорить про те, що вона сприяє розвитку навичок спілкування. По-друге, у процесі ігрової діяльності взаємодія, спілкування між дітьми є невід'ємною частиною.

Зупинимося на другій педагогічній умові, що забезпечує формування комунікативних умінь у дітей старшого дошкільного віку - створення розвивального предметно-просторового середовища.

Аналізуючи психолого-педагогічну літературу, необхідно наголосити, що велику роль у розвитку дитини-дошкільника відіграє організація освітнього простору. Логіка нашого дослідження передбачає розгляд даного поняття в психолого-педагогічній літературі. У вітчизняній педагогіці та психології термін "середовище" з'явився у 20-ті роки, коли досить часто вживалися поняття "педагогіка середовища" (С.Т. Шацький), "суспільне середовище дитини" (П.П. Блонський), "довкілля" (А.С. Макаренко), "розвивальне предметно-просторове середовище". Це поняття з часом набувало різних найменувань у науці, але смислове значення у всіх них було схоже.

Отже, С.А. Козлова під предметно-розвивальним середовищем розуміє сукупність природних та соціальних культурних предметних засобів, що задовольняють потреби актуального, найближчого та перспективного розвитку дитини [16]. Тоді як В.А. Петровський розглядає розвивальне середовище як спеціальним чином організований навколишній простір дитини, здатний позитивно впливати на самонавчання і саморозвиток дитини [20]. На думку С.Л.

Новосьолової, це система матеріальних об'єктів діяльності дитини, що функціонально моделює зміст розвитку її духовного та фізичного вигляду [26]. З позицій психологічного контексту, на думку Л.С. Виготського, П.Я. Гальперіна, В.В. Давидова, Л.В. Занкова, О.М. Леонтьєва, Д.Б. Ельконіна та ін., розвивальне середовище - це певним чином упорядкований освітній простір [24].

Отже, для дослідження найбільш доцільним є поняття В.А. Петровського, який під розвивальним середовищем розуміє спеціально організований навколишній простір дитини, оскільки, виходячи з розглянутої нами проблеми, найбільш важлива організація не матеріального світу навколо дитини, а насамперед простору, пов'язаного з взаєминами, спілкуванням з дорослими та однолітками, психологічним та емоційним кліматом у колективі, який надає вирішальну роль у її актуальному та найближчому розвитку.

Очевидно, що у низці досліджень послідовно доводилося, що об'єктом впливу педагога має бути не дитина, не її риси (якості) і навіть не її поведінка, а умови, в яких вона існує: зовнішні умови – середовище, оточення, міжособистісні відносини, діяльність. А також внутрішні умови – емоційний стан дитини, її ставлення до себе, життєвий досвід, установки. Цю проблему розглядають Т.В. Антонова, Т.М. Доронова, Л.М. Кларіна, С.Л. Новосьолова, Л.А. Парамонова, В.А. Петровський, А.І. Арнольдова, Є.В. Бондаревська, С.І. Григор'єва, І.А. Колеснікова, Ю.С. Мануйлова, А.В. Мудрик та ін.

Проте слід зазначити, що В.А. Петровський, Л.П. Стрелкова, Л.М. Кларіна, Л.А. Смивіна та ін. розробили Концепцію побудови середовища для організації життя дітей та дорослих у дитячому садку, в якій визначено принципи особистісно-орієнтованої моделі побудови розвивального середовища в дошкільній освітній установі [24]. Для нашого дослідження цікаві такі:

1. Принцип дистанції, позиції під час взаємодії. Однією з головних умов особистісно-орієнтованого підходу до процесу навчання та виховання є

встановлення контакту між дітьми та дорослими, спілкування з дитиною на основі просторового принципу "очі в очі".

2. Принцип активності. У влаштуванні дитячого садка закладено можливість формування активності у дітей та прояви активності дорослих.

3. Принцип емоційності середовища, індивідуальної комфортності та емоційного благополуччя дитини та дорослого. Середовище має пробуджувати в дітей активність, давати можливість здійснювати різноманітні види діяльності, отримувати радість від нього, і водночас навколишня обстановка повинна мати властивості за необхідності "гасити" таку активність.

4. Принцип відкритості – закритості. Відкритість Природі – така побудова середовища, що сприяє єдності Людини та Природи (організація "зелених кімнат"). Відкритість Культурі – присутність елементів справжнього "дорослого" живопису, літератури, музики. Відкритість Суспільству – обстановка дитячого садка відповідає суті поняття "Мій дім". Відкритість свого "Я", власного внутрішнього світу дитини.

5. Принцип обліку статевих та вікових відмінностей дітей. Передбачає побудову середовища з урахуванням статевих відмінностей, надання можливостей як хлопчикам, так і дівчаткам виявляти свої схильності відповідно до прийнятих еталонів.

Однак слід врахувати, що в освітньому стандарті дошкільної освіти також позначено принципи розвивального предметно-просторового середовища [47]. Розглянемо їх у ключі формування комунікативних умінь у спілкуванні дитини:

- Насиченість середовища має відповідати віковим можливостям дітей та змісту Програми.
- Трансформованість простору передбачає можливість змін предметно-просторового середовища залежно від освітньої ситуації, зокрема від інтересів та можливостей дітей, що змінюються.

- Доступність середовища передбачає: доступність для вихованців усіх приміщень, де здійснюється освітня діяльність; вільний доступ дітей до ігор, іграшок, матеріалів, посібників, які забезпечують всі основні види дитячої активності.
- Безпека предметно-просторового середовища передбачає відповідність усіх її елементів вимогам щодо забезпечення надійності та безпеки їх використання.

Отже, розвивальне предметно-просторове середовище є однією з важливих компонентів розвитку дитини дошкільного віку. Концепція побудови середовища В.А. Петровського та освітній стандарт дошкільної освіти виділяють одними з найважливіших принципів побудови середовища такі, як взаємодія дитини з навколишнім світом, спілкування з дорослим, емоційне благополуччя дитини в групі.

Як третю важливу умову формування комунікативних умінь у дітей старшого дошкільного віку, ми висуваємо наступну тезу - підвищення педагогічної компетентності батьків щодо формування комунікативних умінь у дітей старшого дошкільного віку.

Логіка нашого дослідження передбачає розмежування понять "компетентність" та "компетенція" для більш точного розуміння педагогічної умови. У психолого-педагогічній теорії та практиці існують різні підходи до розуміння даних понять. Насамперед зазначимо, що є два варіанти тлумачення співвідношення цих понять: вони або ототожнюються, або диференціюються.

Важливим для нашого дослідження є визначення А.В. Хуторського, який під компетентністю розуміє володіння, опанування людиною відповідною компетенцією, що включає її особистісне ставлення до неї та предмет діяльності. У свою чергу компетенція - це сукупність взаємозалежних якостей особистості (знань, умінь, навичок, способів діяльності), що стосуються певного кола предметів [48, с. 59]. Цієї думки дотримується також Д.І. Ушакова. Таким

чином, підпорядковуюючи одне поняття іншому, під компетентністю автор розуміє володіння знаннями, вміннями та навичками щодо певного діапазону питань.

На думку Н.С. Кірабаєва, компетенція чи компетентність є деяка інтегративна якість суб'єкта, що включає в себе когнітивні, мотиваційні, ціннісні та практичні аспекти, що проявляється в успішних діях у будь-якій галузі [13]. На підставі цієї точки зору можна судити про те, що автор ототожнює ці поняття та вважає їх синонімами.

У дослідженнях Е.Ф. Зеєра відзначається інша думка. Психолог визначає компетентність як глибоке, досконале знання суті виконуваної роботи, способів та засобів досягнення намічених цілей, а також наявність відповідних умінь та навичок; у той час як компетенція - здатність діяти самостійно та відповідально у межах своєї компетентності [11, с. 49]. У цьому випадку автор позначає ідею про те, що "компетентність" підпорядковується поняттю "компетенція", тим самим позначаючи друге як вужче і є складовим елементом першого.

Отже, підбиваючи підсумок вищесказаному, передусім робимо висновок про те, що розглянуті нами поняття мають різні дефініції в науці. Виходячи з проведеного аналізу, ми, за А.В. Хуторським, дійшли розуміння того, що компетенції є складовою компетентності і розуміються як сукупність знань, умінь і навичок з певного кола проблем.

У зв'язку із заявленою умовою гіпотези доцільною є необхідність конкретизувати поняття "педагогічна компетентність". Ця проблема представлена у дослідженнях П.П. Блонського, І.В. Гребеннікова, П.Ф. Каптерєва, Н.К. Крупської, А.С. Макаренка, П.Ф. Лесгафта, В.М. Мініярова, В.А. Сухомлинського, С.Т. Шацького, С.М. Щербакової та ін.

У цьому разі низка сучасних учених трактують педагогічну компетентність батьків як широке загальнокультурне поняття, що становить частину педагогічної культури (Т.В. Бахуташвілі, Є.В. Бондаревська, Ю.А.

Гладкова, Т.В. Кротова, Т.А. Куликова та ін.); єдність теоретичної та практичної готовності батьків до здійснення педагогічної діяльності, здатність зрозуміти потреби дітей та створити умови для їх задоволення (Є.П. Арнаутова, В.П. Дуброва, О.Л. Зверева та ін.); інтегративна, системна, особистісна освіта, сукупність особистісних та діяльнісних характеристик, що зумовлюють можливість ефективно здійснювати процес виховання дитини в сім'ї (С.С. Піюкова, В.В. Селіна та ін.).

Отже, ми дотримуємося у цьому дослідженні визначення Є.П. Арнаутової, В.П. Дубрової, О.Л. Зверєвої, яке насамперед підкреслює теоретичну та практичну готовність батьків до здійснення виховання дитини, створення умов для її розвитку. Перш за все нам цікаво це поняття тим, що будь-яка практична діяльність ґрунтується на комплексі теоретичних знань, уявлень, тому у підвищенні педагогічної компетентності батьків велику роль відіграє підвищення їхньої загальної культури та набуття теоретичним осмисленням цікавої проблеми.

У зв'язку з цим О.В. Козлова та Р.П. Дашеуліна виділяють такі критерії педагогічної компетентності батьків [16]:

- відкритість та довірче ставлення з дітьми;
- контроль та координування у розвитку дитини;
- гуманність і милосердя до людини, що росте;
- залучення дітей до життєдіяльності сім'ї як рівноправних учасників;
- послідовність у своїх вимогах до дітей (не вимагати неможливого);
- оптимістичність взаємин у сім'ї.

Необхідно відзначити, що батьки (законні представники) неповнолітніх учнів мають переважне право на навчання і виховання дітей перед усіма іншими особами. Вони зобов'язані закласти основи особистого фізичного та морального розвитку. Очевидно, що батьки відповідно до цього положення як головні "вихователі" своїх дітей виходять на перший план. Особливо, насамперед, це

стосується питань соціалізації, морального, етичного і, звичайно ж, формування комунікативних умінь у дітей дошкільного віку. Значимість цієї педагогічної умови у розвитку дитини дошкільного віку доводиться і освітнім стандартом дошкільної освіти. Одним з найважливіших його завдань є забезпечення психолого-педагогічної підтримки сім'ї та підвищення компетентності батьків (законних представників) у питаннях розвитку та освіти, охорони та зміцнення здоров'я дітей [47].

У свою чергу, визнання пріоритету сімейного виховання потребує інших ліній відносин сім'ї та дошкільного закладу. Насамперед для формування педагогічної компетентності батьків здійснюється через принципи "співпраця" та "взаємодія". Доцільно розглянути ці поняття в умовах нашої гіпотези.

У психологічних дослідженнях (Р.В. Давидов, А.В. Запорожець, В.Г. Крисько, Б.Ф. Ломов, В.А. Петровський, М.Г. Ярошевський та ін.), "взаємодія" розуміється як процес впливу, взаємного впливу людей один на одного, що породжує їхню взаємообумовленість. У той самий час Р.С. Немов під співробітництвом має на увазі прагнення людини до узгодженої, злагодженої роботи з людьми, готовність підтримати та надати допомогу їм [27, с. 678]. Розглянуті поняття є ключовими для формування педагогічної компетентності батьків. На нашу думку, якщо ці відносини ґрунтуються на взаєморозумінні та співробітництві, то розвиток дитини відбувається найбільш продуктивно і в єдиній системі.

Слід враховувати, що перехід до форм відносин батьків та педагогів на основі співробітництва неможливий у рамках закритого дитячого садка: він має стати відкритою системою. Відкритість дошкільного закладу включає дві складові: "відкритість всередину" і "відкритість назовні" [19]. Перший компонент має на увазі включення батьків до освітнього процесу дітей, другий - взаємодія з іншими соціальними інститутами. Відповідно до логіки нашого дослідження нас насамперед цікавить відкритість всередину.

При цьому слід наголосити, що для ефективного формування педагогічної компетентності батьків В.Г. Риндак у своєму посібнику "Педагогічний всенавч" виділяє наступні принципи співпраці з батьками [38, с. 9]:

- Першочергового права батьків на виховання дітей (батьки насамперед несуть відповідальність за розвиток, здоров'я та благополуччя своїх дітей);
- достовірності інформації (повідомлена інформація має спиратися на наукові (медичні, психологічні, педагогічні, фізіологічні, юридичні та ін.) факти);
- практикоорієнтованості інформації (інформація, рекомендована батькам, має бути практикоорієнтованою, доступною для використання в житті);
- взаємної співпраці та взаємоповаги (довірчі взаємини педагогів з батьками учнів, а також конструктивний пошук вирішення проблем виховання дітей, що виникають);
- розвитку (особистості, системи відносин особистості, процесів життєдіяльності);
 - гуманізації відносин та спілкування;
 - системності виховних впливів на дитину;
 - спадкоємності сім'ї та школи у становленні соціокультурного досвіду дитини;
- співробітництва щодо створення образу Людини.

Маючи ідеї О.В. Солодянкіної, підвищення педагогічної компетентності батьків ґрунтується на взаємодії педагогів та сім'ї дітей дошкільного віку та здійснюється в основному через [42]:

- залучення батьків до педагогічного процесу;
- розширення сфери участі батьків в організації життя освітньої установи;
- перебування батьків на заняттях у зручний для них час;

- створення умов творчої самореалізації педагогів, батьків, дітей;
- інформаційно-педагогічні матеріали, виставки дитячих робіт, які дозволяють батькам ближче познайомитися зі специфікою закладу, знайомлять його з середовищем, що виховує та розвиває;
- об'єднання зусиль педагога та батьків у спільній діяльності з виховання та розвитку дитини: ці взаємини слід розглядати як мистецтво діалогу дорослих з конкретною дитиною на основі знання психічних особливостей її віку, враховуючи інтереси, здібності та попередній досвід дитини;
- прояв розуміння, толерантності та такту у вихованні та навчанні дитини, прагнення враховувати її інтереси, не ігноруючи почуття та емоції;
- поважні взаємини сім'ї та освітньої установи.

У свою чергу підвищення педагогічної компетентності батьків відбуватиметься з використанням різних форм взаємодії ЗДО та сім'ї. З досліджень О.Л. Зверєвої та Т.В. Кротової можна стверджувати, що виділяють такі групи цих форм [10], подані у таблиці 5.

Таблиця 1.5

Форми взаємодії ДОП та сім'ї

Групи форм	Зміст групи
Традиційні форми	- батьківські збори, - консультації, - анкетування з різних питань, - семінари, - організація роботи батьківського комітету дитячого садка, - дні відкритих дверей, - ранки, - оформлення інформаційних стендів, буклетів.
Нетрадиційні форми	- захист сімейних проєктів; - батьківський клуб; - участь батьків у творчих конкурсах; - участь у масових заходах дитячого садка;

Виходячи з цієї класифікації, найбільш універсальною формою підвищення педагогічної компетентності батьків, як зазначають О.Л. Зверєва та Т.В. Кротова, є батьківські збори. На них обговорюються проблеми життя

дитячого та батьківського колективів, що зводиться до взаємного обміну думками, ідеями, спільного пошуку, а не монологу педагога.

Маючи на увазі цю думку, задля досягнення зацікавленості батьків у підвищенні власної педагогічної компетентності Т.А. Фалькович та С.Ю. Прохорова запропонували такі види батьківських зборів нетрадиційної форми [35]: "педагогічні лабораторії", "читацька конференція", "аукціон", "семінар-практикум", "душевна розмова", "майстер-клас", "ток-шоу".

Орієнтуючись на дослідження тієї ж Т.А. Фалькович, виділяємо такі методи активізації батьків [46]:

- "Мозковий штурм" - метод колективної розумової діяльності, що дозволяє досягти взаєморозуміння, коли загальна проблема є особистою для цілої групи.
- "Реверсивна мозкова атака, або Рознос": цей метод відрізняється від "мозкового штурму" тим, що замість відстрочки оціночних дій пропонується виявити максимальну критичність, вказуючи на всі недоліки та слабкі місця процесу, системи, ідеї.
- "Список прикметників та ухвал": Такий список прикметників визначає різні якості, властивості та характеристики об'єкта, діяльності або особистості, які необхідно покращити.
- "Асоціація": На аркуші паперу малюється символ, що уособлює проблему або її суттєвий момент, потім за асоціацією зображують інший символ, доки не прийде відповідна ідея рішення.
- "Колективний запис": Кожен з учасників отримує записник або аркуш паперу, де сформульовано проблему та надається інформація чи рекомендації, необхідні для її вирішення.
- "Запис на аркушах": Під час обговорення проблеми кожен з батьків отримує аркуші паперу для нотаток. Педагог формулює проблему та просить усіх пропонувати можливі рішення.

- "Евристичні питання". До них належать 7 ключових питань: хто, що, де, чим, як, коли? Якщо перемішати ці питання між собою, вийде 21 питання.
- "Міні-експеримент". Цей метод дозволяє включити батьків у дослідницьку діяльність, створити пізнавальний конфлікт та використовувати інтелектуальні почуття батьків (цікавість, допитливість).

Таким чином, у зв'язку з вищевикладеним, можна констатувати, що в системі формування комунікативних умінь у дітей старшого дошкільного віку важливу роль відіграє підвищення педагогічної компетентності батьків із цього питання. Під цим поняттям ми розуміємо теоретичну та практичну готовність батьків до здійснення виховання дитини, створення умов для її розвитку. За О.Л. Зверєвою, Т.В. Кротовою, Т.А. Фалькович та С.Ю. Прохоровою нами було виділено класифікацію форм взаємодії ЗДО з батьками, розглянуті вище.

Висновки до розділу 1

У період дошкільного дитинства взаємодія та спілкування з дорослим зберігають провідну роль у розвитку дитини. Однак для повноцінного соціального та пізнавального розвитку дітям цього віку вже недостатньо спілкуватися лише з дорослими. Навіть найкращі стосунки вихователя з дітьми залишаються нерівноправними: дорослий – виховує, вчить, дитина – підкоряється, навчається. У ситуації спілкування з однолітками дитина більш самостійна і незалежна. Саме в процесі взаємодії з рівними партнерами дитина набуває таких якостей, як взаємна довіра, доброта, готовність до співпраці, вміння ладити з іншими, відстоювати свої права, раціонально вирішувати конфлікти, що виникають.

Виділена нами проблема відображена в ідеях спілкування як комунікативної діяльності (М.І. Лісіна, А.Г. Рузська, Т.А. Рєпіна та ін.), яка ґрунтується на концепції діяльності (О.М. Леонтєв, В.В. Давидов, Д.Б. Ельконін, А.В. Запорожець та ін.). У низці досліджень зазначається, що комунікативні вміння сприяють психічному розвитку дошкільника (А.В. Запорожець, М.І. Лісіна, А.Г. Рузська та ін.), впливають на загальний рівень його діяльності (З.М. Богуславська, Д.Б. Ельконін та ін.). Значення сформованості комунікативних умінь стає більш очевидним на етапі переходу дитини до навчання в школі (М.І. Лісіна, А.Г. Рузська, В.А. Петровський, Г.Г. Кравцов, Є.Є. Шулешко та ін.), коли відсутність елементарних умінь ускладнює спілкування дитини з однолітками і дорослими.

Вирішуючи перше завдання, ми проаналізували психолого-педагогічну літературу та розмежували поняття "комунікація" та "спілкування". Ми дійшли висновку, що комунікація є ширшим поняттям, ніж спілкування. За М.І. Лісіною, під спілкуванням розуміємо взаємодію людей, спрямовану на узгодження та об'єднання їхніх зусиль з метою налагодження відносин, оскільки

її визначення наголошує на значущості комунікативних умінь та відносин, що формуються у дітей [41].

У свою чергу, за логікою нашого дослідження, ми визначили провідне поняття роботи. За В.А. Тищенком під комунікативними вміннями ми розуміємо вміння спілкування, безпосередньої та опосередкованої міжособистісної комунікації, вміння правильно, грамотно, дохідливо пояснити свою думку та адекватно сприймати інформацію від партнерів по спілкуванню, тому що, на нашу думку, це поняття своєю смисловою структурою відповідає виділеним вченими комплексам.

Вирішуючи друге завдання, ми за Л.Н. Галігузовою, Е.О. Смирновою виділяємо такі особливості спілкування дітей старшого дошкільного віку з однолітками: яскрава емоційна насиченість, нестандартність дитячих висловлювань, загальноприйнятих фраз і мовних оборотів, переважання ініціативних висловлювань над відповіддю, багатство призначення та функції комунікативної діяльності. У той же час, М.І. Лісіна виділяє кілька етапів у розвитку спілкування з дорослими, один з яких - позаситуативно-особистісне спілкування, властиве дітям старшого дошкільного віку. У цій формі на перший план виходить взаєморозуміння і довіра, темами спілкування стають не тільки предметний навколишній світ, а й спогади, думки дитини, нематеріальний світ, який до цього вікового етапу був складно досяжним для дитини.

У третьому параграфі ми розкрили та теоретично обґрунтували виділені нами педагогічні умови гіпотези. Узагальнення поняття Ю.К. Бабанського, А.Я. Найна, В.А. Сластьоніна та інших під педагогічними умовами ми розуміємо сукупність об'єктивних можливостей, змісту, форм, методів, педагогічних прийомів, що спрямовані на вирішення поставлених дослідницьких завдань. В результаті аналізу психолого-педагогічної літератури ми висунули припущення, що формування комунікативних умінь у дітей старшого дошкільного віку буде більш ефективним, якщо створити такі умови:

1. Формування позитивного ставлення до однолітків у процесі організації сюжетно-рольової гри;
2. Створення розвивального предметно-просторового середовища;
3. Підвищення педагогічної компетентності батьків щодо формування комунікативних умінь у дітей старшого дошкільного віку.

Таким чином, розглянувши теоретичні аспекти проблеми формування комунікативних умінь у дітей старшого дошкільного віку, ми можемо приступити до другої частини нашої роботи - виділення критеріїв гіпотези та апробування їх на практиці.

РОЗДІЛ II

СПОСОБИ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНИХ НАВИЧОК У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

2.1. Мета, зміст і програма констатувального експерименту

У першому розділі нами було розглянуто теоретичні аспекти проблеми формування комунікативних умінь у дітей старшого дошкільного віку, уточнено розуміння ключових понять кваліфікаційної роботи, виділено психолого-педагогічні особливості формування комунікативних умінь у дітей старшого дошкільного віку, а також виявлено комплекс педагогічних умов, що забезпечують ефективне формування цих умінь. Проте вищевикладені теоретичні положення є вичерпними для реалізації цілей нашого дослідження, оскільки необхідне їх практичне підтвердження в умовах експериментальної роботи. Тому в цьому параграфі ми розглянемо, як висунутий нами комплекс умов забезпечує можливості формування комунікативних умінь у дітей старшого дошкільного віку під час реалізації низки висунутих нами умов.

Мета експериментальної роботи – визначення впливу умов організації освітнього процесу в закладах дошкільної освіти (ЗДО) на формування комунікативних умінь у дітей старшого дошкільного віку.

Гіпотетично ми припустили, що формування комунікативних умінь у дітей старшого дошкільного віку буде проходити більш ефективно, якщо створити такі педагогічні умови:

1. Формування позитивного ставлення до однолітків у процесі організації сюжетно-рольової гри;
2. Створення розвивального предметно-просторового середовища;
3. Підвищення педагогічної компетентності батьків у формуванні комунікативних умінь у дітей старшого дошкільного віку.

Дослідження проводилося в кілька етапів.

Перший етап – констатуючий. Мета цього етапу експерименту: вивчення рівня сформованості комунікативних умінь у дітей, середовища у старшій дошкільній групі та рівня педагогічної компетентності їхніх батьків у зазначеній проблемі. З цією метою ми провели методики відстеження та фіксування початкового рівня комунікативних умінь у дітей старшого дошкільного віку, а також оцінку рівня сформованості педагогічної компетентності у батьків вихованців. Основні методи дослідження на даному етапі: теоретичний аналіз літератури з проблеми, бесіди з дітьми, анкетування батьків, експериментальна робота, ігрові завдання для дітей на виявлення рівня комунікативних умінь.

Другий етап – формуючий, метою якого є системна робота щодо формування комунікативних умінь у дітей старшого дошкільного віку за рахунок реалізації виділених педагогічних умов. Методи дослідження на даному етапі: експериментальна робота, пряме та опосередковане спостереження.

На третьому етапі – контрольному, передбачається фіксація результатів проведеної роботи у вигляді підвищення рівня сформованості комунікативних умінь у дітей, активну участь та зацікавленість батьків у цій сфері виховання дитини. Основні методи дослідження на даному етапі: пряме та опосередковане спостереження та самоспостереження, експериментальна робота, анкетування батьків, ігрові завдання для дітей на виявлення рівня комунікативних умінь.

Важливим кроком у здійсненні другої мети констатуючого етапу дослідження стало вирішення питання про критерії, що дозволяють виявити початковий рівень формування комунікативних умінь у дітей старшого дошкільного віку.

Критерій є головною ознакою предмета або явища, що вимірюється, а прояв основної ознаки виражає показник.

Критерій (грец. *kriterion* – мірило для оцінки чогось) – засіб перевірки твердження, теоретичної побудови, практичної діяльності [45].

Проаналізувавши погляди вчених (Л.В. Кузнєцова, Л.Р. Мунірова, Л.А. Дубина та інших) щодо виділення компонентів комунікативних умінь, ми виділили такі критерії: інформаційно-комунікативний, інтерактивний і перцептивний. Розкриємо кожен критерій через ознаки, показники, що характеризують їх у табл. 2.1.

Як показники прийнято вважати те, що доступне сприйняттю, тому як показники формування комунікативних умінь дітей старшого дошкільного віку ми розглядаємо глибину та обсяг, ступінь прояву якостей, частоту відтворення, самостійність умінь. Метод діагностики у нашому дослідженні спирається на розробки О.В. Дибіна, С.Є. Анфісової, А.Ю. Кузіна, І.В. Груздової, представлені у посібнику для вихователів [32].

Таблиця 2.1

Критерії формування комунікативних умінь у дітей старшого дошкільного віку

Критерій	Показники	Метод діагностики
1	2	3
Інформаційно-комунікативний	вміння вступати у процес спілкування; вміння співвідносити засоби вербального та невербального спілкування, вміння приймати інформацію, вміння передавати інформацію	Спостереження, діагностичне завдання "Інтерв'ю", Педагогічні ситуації
Інтерактивний	вміння узгоджувати свої дії, думки, настанови з потребами своїх товаришів зі спілкування; вміння довіряти, допомагати та підтримувати тих, з ким спілкуєшся; вихід із конфліктних ситуацій	Спостереження, "Ненаселений острів", "Не поділили іграшку", "Помічники", Завдання "Рукавички"

Продовження табл.2.1

1	2	3
Перцептивний	вміння ділитися своїми почуттями, інтересами, настроєм із партнером зі спілкування; виявляти чуйність, чуйність, співпереживання, турботу до партнерів зі спілкування; оцінювати емоційну поведінку одне одного.	Спостереження, діагностичне завдання "Відображення почуттів", Діагностичне завдання "Дзеркало настроїв"

Сукупність обраних критеріїв дозволила забезпечити перевірку впливу педагогічних умов ефективність початкового етапу формування комунікативних умінь в дітей віком старшого дошкільного віку, процес реалізації яких ми розглянемо у параграфі 2.2.

Плануючи результати початкового етапу формування комунікативних умінь, ми виходимо з рівня підходу. Це насамперед обґрунтовується тим, що в освітньому стандарті дошкільної освіти як результати оволодіння програмою є цільові орієнтири, які у свою чергу відповідають достатньому для цього віку рівню. Тим часом кожна дитина індивідуальна, частина з них може відставати від норми і відповідати низькому рівню, а інша частина випереджати достатній рівень і перебувати на високому.

Всі рівні взаємопов'язані один з одним, кожен попередній зумовлює наступний і входить до його складу. У таблиці 2.2 міститься характеристика рівнів формування комунікативних умінь дітей старшого дошкільного віку.

Таблиця 2.2

**Критеріально-рівнева шкала формування комунікативних умінь у
дітей старшого дошкільного віку**

Критерій	рівні		
	Низький	Достатній	Високий
1	2	3	4
Інформаційно-комунікативний	Чи не вступає в спілкування, не виявляє тенденції до контактів, діє індивідуально. Не здатний висловлювати свою точку зору	Легко знаходять контакт з однолітками, але головним чином з дітьми своєї статі, існують труднощі при вступі в контакт із незнайомими людьми	Легко вступають у контакт з дорослими та однолітками, виявляють вміння вислухати співрозмовника, прагнення отримати інформацію у процесі взаємодії.
Інтерактивний	Діти не намагаються домовитися чи не можуть дійти згоди, кожен наполягає на своєму. Не виявляє активності, пасивно слідує за ініціативою інших, провокує конфлікти, від допомоги дорослого та однолітків відмовляється, не знає норми організованої взаємодії	Діти обговорюють варіанти спільної роботи, але все ж таки є розбіжності в діях. Активність у спілкуванні недостатня, але приймає становище ініціатора, враховуючи свої інтереси може виступити із зустрічною пропозицією, у конфліктах поступається і йде компроміс, допомогу приймає, але	Діти активно обговорюють можливий варіант спільної роботи; діють згоди щодо способу виконання діяльності; порівнюють способи дії та координують їх, будуючи спільну дію; стежать за реалізацією прийнятого задуму. У конфліктних ситуаціях прагнуть звернутися до дорослого чи знайти справедливе рішення. Знає норми взаємодії і дотримується їх.

Продовження табл.2.2

1	2	3	4
		самостійно просить. Знає норми організованої взаємодії, але не завжди дотримується їх	
Перцептивний	Відзначається розвиток емоційної чуйності, що виявляється на основі слабо вираженого співпереживання або його відсутності. Виявляється у переживанні станів, які відчуває інший, з урахуванням ототожнення з нею. Не виявляє інтересу до однолітків.	Дитина здатна знайти властивості, властиві співпереживанню і співчуттю (переживання з приводу почуттів іншого, звернення до внутрішнього світу іншого). Включає ідентифікацію суб'єкта з об'єктом, що відчуває емоційний дискомфорт. Не завжди враховує інтереси співрозмовників. Виявляє інтерес до однолітків своєї статі	Наголошується на здатності дитини до критичного осмислення свого вчинку, адекватної оцінки своєї діяльності, прагнення до надання дієвої допомоги. Успішність її залежить від ступеня зверненості особистості до свого внутрішнього світу, схильна до рефлексії. Із задоволенням спілкується з усіма однолітками.

Перейдемо до опису констатуючого етапу експериментальної роботи. Метою цього етапу було визначення вихідного рівня сформованості комунікативних умінь у дітей старшого дошкільного віку. Для роботи було обрано дві групи: контрольна (КГ) та експериментальна (ЕГ) групи у кількості

15 осіб кожної з груп. Перша група була сформована для перевірки першої педагогічної умови, друга група для реалізації трьох умов одночасно.

Таким чином, нами було позначено перший напрямок констатуючого етапу, пов'язаний із вивченням рівня розвитку інформаційно-комунікативних умінь. Для визначення рівня сформованості даних умінь ми використовували діагностичне завдання "Інтерв'ю", що передбачає виявлення рівня розвитку та становлення вміння вступати в процес спілкування, співвідносити засоби вербального та невербального спілкування, приймати інформацію, передавати інформацію. Також використовувалися супутні методи вивчення – спостереження за спілкуванням дітей у режимних моментах та на заняттях, вирішення педагогічних ситуацій з метою отримання більш достовірних даних.

Отримані нами результати показують, що значна частина дітей (30%) не мають інформаційно-комунікативних умінь, при цьому виникають складнощі в умінні слухати і висловлювати свої думки, щоб було зрозуміло партнеру зі спілкування. У той самий час дітей із достатнім рівнем розвитку умінь 53,5 %, що свідчить, що ця частина дітей вміє слухати і висловлювати думки відповідно до свого віку. У таблиці 2.3 представлені дані нульового зрізу за критерієм – інформаційно-комунікативні вміння.

Таблиця 2.3

Результати вивчення рівня розвитку інформаційно-комунікативних умінь в експериментальній та контрольній групах

Група	рівні		
	Низький (%)	Достатній (%)	Високий (%)
ЕГ	27	53	20
КМ	33	54	13

Другий напрямок проведення констатуючого етапу експериментальної роботи було пов'язане з вивченням рівня розвитку інтерактивних умінь у дітей старшого дошкільного віку. Ці вміння грають одну з основних ролей у

загальному комунікативному розвитку, т.к. безпосередньо пов'язані з взаємодією дітей та вмінням бути в колективі. Рівень сформованості цих умінь визначається нами за допомогою діагностичних завдань "Ненаселений острів", "Не поділили іграшку", "Помічники", "Рукавички", за допомогою яких ми відстежуємо вміння дітей виходити з конфліктних ситуацій, довіряти, допомагати, співпрацювати.

Проведений аналіз результатів показує, що у значної частини дітей (23,5%) на низькому рівні знаходиться розвиток важливих умінь, таких як співпрацювати, допомагати одне одному. У таблиці 2.4 представлені порівняльні дані нульового зрізу за критерієм – інтерактивні вміння.

Таблиця 2.4

Результати вивчення рівня сформованості інтерактивних умінь в експериментальній та контрольній групах

Група	рівні		
	Низький (%)	Достатній (%)	Високий (%)
ЕГ	20	60	20
КМ	27	53	20

Третій напрямок проведення констатуючого етапу експериментальної роботи було з вивченням рівня розвитку перцептивних комунікативних умінь в дітей віком старшої дошкільної групи. Для цього використовувалися такі діагностичні завдання: "Відображення почуттів", "Дзеркало настроїв".

Сукупні результати використаних методик показали, що показники критерію "Перцептивні вміння" на низькому рівні близько 47% дітей, що більш сформовано на відміну від інших критеріїв. У таблиці 2.5 представлені дані нульового зрізу, що відображають рівень формування комунікативних умінь у дітей старшого дошкільного віку за критерієм "Перцептивні вміння".

Таблиця 2.5

Результати вивчення рівня сформованості перцептивних умінь в експериментальній та контрольній групах

Група	рівні		
	Низький (%)	Достатній (%)	Високий (%)
ЕГ	47	40	13
КМ	40	53	7

Для подальшого проведення експериментальної роботи та можливостей узагальнення отриманих даних відповідно до виділених нами рівнями формування комунікативних умінь у дітей старшого дошкільного віку, яким присвоюємо такі позначення: низький – I , достатній – II , високий – III . Щоб визначити межі рівня, ми скористаємося середнім арифметичним значенням. Отримані дані подаємо у таблиці 2.6 і 2.7, де відобразимо загальний рівень сформованості комунікативних умінь у дітей старшого дошкільного віку.

У свою чергу, для констатуючого етапу експериментальної роботи важливо наголосити на рівні сформованості знань із питання комунікативних умінь у батьків дітей старшого дошкільного віку, адже вони є людьми, які насамперед впливають на розвиток та виховання своїх дітей. З цією метою їм було запропоновано анкету, яка передбачає з'ясування батьківських поглядів на комунікативний розвиток дітей. Проаналізувавши отримані результати, ми отримали дані, подані нижче.

Абсолютно ідентичні відповіді ми отримали з кількох питань. Так, усі батьки під час спілкування намагаються дивитися у вічі тому, хто говорить, та використовують достатню жестикуляцію при комунікації, що свідчить про те, що вони мають культуру спілкування й можуть бути прикладом для дитини. Проте водночас усі батьки стверджують, що іноді дозволяють собі вдавати, що слухають дитину, але не чують її, що неприйнятно у вихованні в неї комунікативних умінь.

Таблиця 2.6

Оцінка рівня сформованості комунікативних умінь на етапі, що констатує, у дітей експериментальної групи

№ п/п	Прізвище, ім'я дитини	Оцінка рівня розвитку комунікативних умінь			Рівень розвитку комунікативних умінь
		1 критерій	2 критерій	3 критерій	
1.	Олена П.	II	III	II	II
2.	Вероніка З.	II	II	I	II
3.	Григорій З.	II	II	I	II
4.	Дар'я Г	III	II	II	II
5.	Єва Ш.	II	I	I	I
6.	Євген Ш.	I	II	I	I
7.	Катерина Д.	III	I	II	II
8.	Єлизавета І.	II	II	III	II
9.	Єлизавета Ф.	II	III	I	II
10.	Єгор Г.	III	III	II	III
11.	Іван М.	I	II	I	I
12.	Максим З.	I	I	I	I
13.	Максим До.	I	II	II	II
14.	Марія До.	II	II	III	II
15.	Тимофій П.	II	II	II	II

Більшість батьків (89%) намагаються найчастіше використовувати посмішку під час спілкування. Але тим часом у значній частині сімей (78%) дитина іноді стає свідком конфліктів батьків, що не найкраще прищеплює дитині помилкові комунікативні вміння за критерієм "Інтерактивні вміння", не даючи їй зразка виходу з конфліктних ситуацій. Також 78% респондентів іноді поспішають, не вислуховуючи один одного, не надаючи можливості висловитись як дитині, так і іншим членам сім'ї.

Таблиця 2.7

Оцінка рівня сформованості комунікативних умінь на етапі, що констатує, у дітей контрольної групи

№ п/п	Прізвище, ім'я дитини	Оцінка рівня розвитку комунікативних умінь			Рівень розвитку комунікативних умінь
		1 критерій	2 критерій	3 критерій	
1.	Аліса До.	I	I	I	I
2.	Аліса Т.	II	III	II	II
3.	Андрій А.	II	II	III	II
4.	Антоніна С.	I	II	I	I
5.	Артур Р.	I	II	II	II
6.	Валерія Ш.	III	I	I	II
7.	Дар'я Б.	II	II	II	II
8.	Катерина До.	II	II	II	II
9.	Єлизавета М.	II	I	I	I
10.	Максим М.	I	I	II	I
11.	Поліна Л.	II	II	II	II
12.	Світлана С.	II	III	I	II
13.	Святослав Р.	III	III	II	III
14.	Софія Н.	II	I	I	I
15.	Рустам Д.	I	II	II	II

На питання про методи впливу на дитину думки батьків розійшлися: найчастіше використовуються прохання та пояснення (по 36%), переконання (21%) і найрідше вказівки (лише 7%). Вибір способів залежить від стилю виховання, обраного сім'єю. Водночас вагома частина батьків враховує емоційний стан дитини (89%), тим самим враховуючи думку дитини та її побажання. Виходячи з відповідей на питання про те, чи вважає батько себе прикладом для дитини у прояві комунікативних умінь, 96% респондентів відповіли позитивно. Як прийоми, що використовуються у розвитку в дитини вміння спілкування, батьки виділяють наступне: особистий приклад; ігри;

спілкування з дітьми; заняття з логопедом; додаткові заняття; бесіди з дитиною; читання літератури з обговоренням; приклад інших; пояснення та розмови.

У результаті анкетування з'ясувалося, що у багатьох батьків існують труднощі в процесі формування культури спілкування. Насамперед було виділено такі складності: впертість; навколишній соціум та його низький рівень культури; капризи дитини. Виділені проблеми потрібно буде враховувати під час планування та роботи з підвищення педагогічної компетентності в батьків.

Для оцінки розвивального предметно-просторового середовища на основі критеріальної шкали Л.М. Фрідмана ми розробили шкалу оцінювання цієї педагогічної умови, подану в Додатку Е. Аналіз здійснюється за трьома критеріями, кожен з яких має свої складові – вони оцінюються в балах (1 – не реалізовано, 3 – реалізовано частково, 5 – реалізовано повністю). Сума балів, отримана за всі підкритерії, ділиться на їхню кількість, тобто в першому випадку на 7, а в інших на 5. Середній бал дозволяє судити, чи сприяє предметно-розвивальне середовище формуванню комунікативних умінь у дітей старшого дошкільного віку. У цій методиці результати оцінюються за такими рівнями:

- Високий рівень (отриманий результат знаходиться в діапазоні $3,5 < X < 5$) – предметно-розвивальне середовище реалізовано повністю і сприяє розвитку комунікативних умінь дитини;
- Середній рівень ($2,5 < X < 3,5$) – частково реалізовано, допущені лише невеликі неточності, що не впливають на загальний стан показника;
- Низький рівень ($X < 2,5$) – предметно-розвивальне середовище належним чином не реалізовано, вимоги, закладені у формулюванні показника, виконуються не в повному обсязі, епізодично чи формально.

Проаналізувавши розвивальне предметно-просторове середовище, ми зробили висновок про кожен з виділених критеріїв окремо, прорахувавши середній бал за кожним критерієм. Збагаченість та функціональність

предметного середовища (2,4 та 1,9 балів відповідно) знаходяться на низькому рівні, тоді як педагогічна доцільність (3 бали) відповідає середньому рівню. Таким чином, загальний рівень сформованості розвивального предметно-просторового середовища групи для формування комунікативних умінь у дітей старшого дошкільного віку є низьким.

Таким чином, існує необхідність розробки та впровадження у систему дошкільного навчального закладу виділених нами педагогічних умов.

2.2. Зміст і технології формування комунікативних навичок у дітей дошкільного віку. Мета, зміст і програма формувального експерименту

Розглянувши теоретичні положення досліджуваної проблеми, визначивши її стан у практиці дошкільних освітніх організацій та виявивши вихідний рівень сформованості комунікативних умінь у дітей старшого дошкільного віку, зосередимо свою увагу в цьому параграфі на описі роботи з реалізації виявлених педагогічних умов. У нашій роботі було виділено такі положення гіпотези:

1. Формування позитивного ставлення до однолітків у процесі організації сюжетно-рольової гри;
2. Створення розвивального предметно-просторового середовища;
3. Підвищення педагогічної компетентності батьків у формуванні комунікативних умінь у дітей старшого дошкільного віку.

З метою підтвердження та уточнення висунутої нами гіпотези ми провели експериментальну роботу, напрями якої розроблені нами відповідно до запропонованих педагогічних умов. Експериментальна робота проводилася на базі МАДОУ ЦРР № 17 м. Челябінська у старшій дошкільній групі.

Другий етап нашої експериментальної роботи – формуючий – мав на меті експериментально перевірити ефективність запропонованих педагогічних умов

у формуванні комунікативних умінь у дітей старшого дошкільного віку на основі виділених критеріїв.

Комплекс роботи з формування комунікативних умінь у дітей старшої дошкільної групи ґрунтується на умовах гіпотези. Розглянемо роботу за кожною з умов.

Перша педагогічна умова: Формування позитивного ставлення до однолітків у процесі організації сюжетно-рольової гри.

Виходячи з того, що комунікативний розвиток дитини відбувається в ситуації безпосереднього спілкування, а гра є основним видом діяльності дітей, формування позитивного ставлення ми здійснюємо у провідній діяльності віку. У зв'язку з цим нами було розроблено комплекс ігор (додаток), спрямований на комунікативний розвиток дитини.

Важливим принципом при формуванні комунікативних умінь дитини, що реалізується нами в процесі організації сюжетно-рольової гри, є систематичний, умілий вплив на неї для того, щоб ми отримали відповідні результати та досягли поставлених завдань. Але сюжетно-рольова гра - самостійна діяльність дітей, і тому було складно заздалегідь передбачати всі прийоми керівництва нею, як це робиться під час підготовки до проведення занять, ігор з правилами. З цією метою ми визначили для себе важливі моменти у керівництві сюжетно-рольовою грою з урахуванням цілей та завдань нашої роботи.

По-перше, у грі, як у будь-якій діяльності дітей, нам належить провідна роль. У грі ми вчимо дітей вмінню взаємодіяти, виходити з конфліктних ситуацій, розуміти та бачити настрій та емоційний стан партнера по діяльності. Проте ми враховували, що намічений сюжет гри, розігрування ролі-показу призводить до нудного шаблону, пригнічує уяву дітей, позбавляє гру її педагогічного значення.

По-друге, важливо обмірковувати завдання та прийоми виховання дітей у грі: як сприяти об'єднанню дітей, як навчити розподіляти ролі, доводити до

кінця задумане. При цьому ставляться завдання як до всього колективу, так і до окремих дітей. Ми насамперед впливаємо на розширення тематики цих ігор, збагачуємо зміст, сприяємо оволодінню дітьми рольовою поведінкою.

Наша участь у сюжетно-рольових іграх дітей не може обмежитись організацією обстановки, підбором ігрового матеріалу. Ми виявляємо інтерес до самого процесу гри, даємо дітям нові, з новими ситуаціями пов'язані слова та висловлювання; розмовляючи з ними по суті їхніх ігор, впливаємо на збагачення їхньої мови. Під час підготовки до гри, коли діти ще не увійшли до своїх ролей, ми з повагою ставимося до задуму учасників, даємо їм поради, керуємо їхньою поведінкою. У сам хід гри, коли необережним втручанням можна зруйнувати створений дитиною образ, ми намагаємося не втручатися. Але в цей час ми не можемо бути байдужим глядачем, наш вплив на перебіг гри полягає у висловленні "співчуття матері, у якої захворіла дочка", з цікавістю слухаємо "оповідання моряків про небезпечні труднощі їхньої подорожі". Також ми даємо поради щодо подальшого розвитку гри, проте діти з ними як погоджувалися, так іноді й не прислухалися, особливо впливало, коли до нього зверталися як до дійової особи. Так, наприклад, "мамі" можемо порадити піти з хворою донькою до лікаря.

Для того, щоб гра служила засобом розвитку комунікативних навичок дітей, при організації ми дотримуємося таких умов:

- створення умов для ігор протягом дня;
- організація суб'єктивної взаємодії між дітьми у процесі гри;
- розвиток спілкування дитини з дорослими та зі своїми однолітками;
- навчання навичок ігрової взаємодії;
- організація роботи зі збагачення змісту ігор;
- своєчасне запровадження вербальних та невербальних засобів комунікації (в усній, письмовій та усно-дактильній формі).

Проілюструємо застосування керівництва сюжетно-рольовою грою дитини на прикладі. Так, у грі "Мурахи" ми задаємо дітям питання: "Чи доводилося комусь із вас бачити в лісі мурашник? Це великий пагорб із соснових та ялинових голок, всередині якого день і ніч вирує життя. Ніхто не сидить без діла, кожен мурашка зайнятий своєю роботою: хтось тягає голки для зміцнення житла, хтось готує обід, хтось виховує дітей. І так - всю весну і літо. А пізно восени, коли настають холоди, мурашки збираються разом, щоб заснути у своєму теплому будиночку. Вони сплять так міцно, що їм не страшні ні сніг, ні заметіль, ні морози. Але коли приходить весна і перші теплі сонячні промені починають пробиватися крізь товстий шар голок, мурашник прокидається, і, перш ніж почати своє звичне трудове життя, мурашки влаштовують величезний бенкет. Давайте сьогодні пограємо в мурах і візьмемо участь у їхньому святі. Мурашки вітають один одного, радіють приходу весни, діляться спогадами про те, що їм снилося всю зиму." Ми разом з дітьми лягаємо на підлогу і спимо, потім прокидаємося: протираємо очі, оглядаємося навколо, потягуємося, погладжуємо сусідів, походжаємо по кімнаті і вітаємо кожну дитину, обнюхуючи її, потім починаємо танцювати з дітьми мурашиний танець і т.д. Таким чином, нами був заданий дітям новий сюжет до вже знайомої гри "Дім" або "Сім'я". Ми можемо підказати дітям, чим можуть мурашки зайнятися після свята (наприклад, приготувати обід для сім'ї, хлопчики-мурашки можуть будувати будинок-мурашник). Далі ми даємо дітям можливість самостійно розвивати сюжет, спостерігаючи за тим, що відбувається.

Отже, можна дійти висновку, що грамотне керівництво сюжетно-рольовою грою дітей є одним із важливих розвивальних компонентів формування комунікативних умінь у дітей старшого дошкільного віку.

Друга педагогічна умова: Створення розвивального предметно-просторового середовища

Реалізуючи другу умову – створення розвивального предметно-просторового середовища, ми зробили акцент на такі позиції:

- Середовище в цьому випадку включає дві важливі категорії: спілкування з дорослими та однолітками. У даному випадку дорослі – це батьки та педагог.

- Педагог - це основне джерело правильної манери спілкування, він друг і порадник для дитини, допомагає їй у вирішенні складних ситуацій, у знаходженні взаємин з однолітками. Важливо, щоб дитина довіряла педагогу, не відчувала негативу, тому процес розвитку комунікативних умінь у дітей буде більш ефективним.

- Спілкування з однолітками відбувається у різних видах діяльності, а насамперед у грі. Поєднання правильно організованого предметно-просторового середовища та використання систем ігор і вправ, спрямованих на формування комунікативних умінь, тісно пов'язані. Тому педагогу необхідно опанувати ігрові педагогічні методи, що сприяють формуванню спілкування дітей.

Окрім "прямих" складових розвивального предметно-просторового середовища, що впливають на розвиток комунікативних умінь, ми створили також "непрямі". Сюди ми насамперед включили предметне обладнання для сюжетно-рольової гри, яке складається з наступних предметів та атрибутів:

- фотографії дітей; сімейні фотографії;
- картинки та фотографії, що відображають різний емоційний стан людей;
- куточок "настрою";
- іграшки для розігрування різних сюжетів: годування ляльок (посуд, столові прилади), укладання спати (подушки, простирадла, ковдри), лікування (різні медичні прилади та ліки), прогулянок (коляски, їх комплектуючі), прибирання (губки, мило, мисочка, віник), магазин (імітація товарів,

калькулятор), ігри в цирк (заводні іграшки, іграшки-рукавички), ігри в солдатиків (відповідні набори) та ін.;

- будівельні набори та машини різних розмірів та призначення;
- різні види театрів та ляльок для них;
- костюми для дітей для розігрування сюжетів;
- різні схеми побудови висловлювань.

Третя педагогічна умова: Підвищення педагогічної компетентності батьків

Підвищення педагогічної компетентності батьків є одним із компонентів розвивального предметно-просторового середовища. У зв'язку з цим ми створили програму "Батьківський клуб", у якій проводили підвищення педагогічної компетентності батьків на тему дослідження. Метою нашої програми є розвиток педагогічної компетентності батьків у формуванні комунікативних умінь у дітей старшого дошкільного віку. У цій програмі ми реалізували такі завдання:

1. Ознайомити батьків із психологічними особливостями дітей старшого дошкільного віку та розвитком комунікативних умінь, спілкування;
2. Вивчити рівень сформованості уявлень батьків з цього питання, їх інтереси та потреби;
3. Допомогти батькам в освоєнні формами, методами та засобами формування комунікативних умінь у дітей старшого дошкільного віку;
4. Надати кваліфіковану консультативну та практичну допомогу батькам відповідно до психічних та індивідуальних особливостей дітей;
5. Активізувати прагнення батьків до самоосвіти з питань формування комунікативних умінь дітей старшого дошкільного віку.

При реалізації програми з батьками ми дотримувалися таких принципів: опора на позитивний досвід виховання; цілеспрямованість; систематичність; доброзичливість, відкритість; віковий характер взаємодії та індивідуальний

підхід до взаємодії з батьками. У таблиці 2.8 представлено перспективне планування роботи цього клубу.

Таблиця 2.8

Перспективне планування по роботі "Батьківського клубу"

Місяць	Заходи (тематика, цілі)	Форми роботи	Відповідальні
1	2	3	4
Вересень	"Давайте познайомимося" Мета: виявити особливості виховання та поглядів на нього сімей групи, уточнити рівень педагогічної культури батьків з питань формування комунікативних умінь у дітей старшої дошкільної групи	Анкетування	Вихователі
	"Основні аспекти проблеми формування комунікативних умінь у дітей старшого дошкільного віку" Мета: розкрити та уточнити для батьків основні поняття, пов'язані з проблемою, їх характерні особливості та компоненти	Бесіда	Вихователь
Жовтень	"Вікові особливості розвитку комунікативних умінь та спілкування у дітей старшого дошкільного віку" Мета: познайомити батьків із психолого-педагогічними особливостями розвитку дітей	Папка-пересування	Вихователь, Педагог-психолог
	"Проблеми розвитку комунікативних умінь у дітей старшого дошкільного віку" Мета: виявити труднощі у комунікативному розвитку дітей у кожній сім'ї	Анкетування	Вихователь

Продовження табл.2.8

1	2	3	4
Листопад	"Договір з дитиною або як налагодити стосунки" Мета: Вироблення у батьків педагогічних умінь з виховання дітей	Семінар-практикум	Вихователь
	"Тривожна дитина" Мета: розкрити характерні особливості тривожності, дати рекомендації батькам	Ток-шоу	Вихователь, педагог-психолог
Грудень	"Ігрові вправи, що сприяють розвитку комунікативних навичок у дошкільнят" Мета: надати батька комплекс ігор з дітьми для підвищення педагогічної компетентності та участі у розвитку власної дитини	Майстер-клас	Вихователь
	"Агресивна дитина" Мета: дати рекомендації щодо усунення агресії у дитини	Бесіда	Вихователь, педагог-психолог
Січень	"Роль емоційної сфери у розвитку комунікативних умінь у дітей старшого дошкільного віку" Мета: обґрунтувати роль емоцій у спілкуванні як з дорослими, так і з однолітками.	Батьківські збори	Вихователь
	"Соромливий дитина" Мета: просвітити батьків особливо роботи з такими дітьми та боротьби з цією якістю	Бесіда	Вихователь, педагог-психолог
Лютий	"Самооцінка дитини" Мета: просвітити батьків щодо впливу самооцінки на розвиток дитини, дати рекомендації щодо її стабілізації	Круглий стіл	Вихователь
	"Гіперактивна дитина" Мета: психолого-педагогічне просвітництво батьків з цього питання	Душевна розмова	Вихователь

Продовження табл.2.8

1	2	3	4
Березень	"Соціальна адаптація дитини" Мета: розкрити роль комунікативних умінь у соціальній адаптації дитини.	Дискусія	Вихователь
	"Замкнена дитина" Мета: психолого-педагогічне просвітництво батьків з цього питання	"Батьківська скарбничка"	Вихователь, педагог-психолог
Квітень	"Мовленнєвий розвиток як один із важливих компонентів комунікативної сфери" Мета: розкрити основні принципи мовного розвитку в даному віці та позначити їх вплив на комунікативну сферу дитини.	Міні-збори	Вихователь, логопед
	"Дитячий егоцентризм. Що це" Мета: просвітити батьків у проблему дитячого егоцентризму, вказати його вплив на розвиток комунікативних умінь	Консультація	Педагог-психолог
Травень	"Дитячий садок і я" Мета: виявити позитивний ефект від підвищення педагогічної компетенції	Педагогічна лабораторія	Вихователь
	"Комунікативний розвиток дітей старшого дошкільного віку" Мета: дати батькам рекомендації щодо сприяння комунікативному розвитку дитини	Буклет	Вихователь

Представлене планування включає як індивідуальну, так і групову роботу з батьками. Робота з батьками передбачає проведення попереднього опитування, з'ясування їхніх поглядів у даному напрямі.

Наприклад, під час батьківських зборів на тему "Роль емоційної сфери у розвитку комунікативних умінь у дітей старшого дошкільного віку" для активізації батьків ми використовуємо методи: "запис на аркушах", "список

прикметників та визначень". Це дозволяє нам на початку з'ясувати думку та погляди батьків на проблему, після чого висвітлюємо аспекти теми, що не були порушені ними.

Батьків зацікавила така форма роботи, як ток-шоу, яка створила приємну та комфортну для них атмосферу і водночас дозволила не тільки висвітлити проблему з усіх можливих сторін, а й спонукала самих батьків взяти участь.

При розмові про сором'язливих дітей ми застосували метод "Евристичні питання", що дозволило нам активізувати не лише спілкування за принципом "педагог-батько", а й "батько-батько", що сприяло обміну думками між учасниками клубу.

Для заключного етапу роботи Батьківського клубу ми обрали форму педагогічної лабораторії, тому що вона включає не лише анкетування батьків, а й виявлення отриманих знань, умінь, значення проведеної роботи, оцінювання ступеня участі та задоволеності батьків проведеними заходами.

Наприклад, розглянемо докладніше специфіку побудови майстер-класу для батьків "Ігрові вправи, що сприяють розвитку комунікативних навичок у дошкільнят". На початку цього заходу ми ознайомлюємо батьків з існуючими видами ігор для розвитку комунікативних умінь у дітей дошкільного віку. У нашому випадку це була форма лекції. Після цього ми проводимо вправи та ігри з самими батьками, щоб продемонструвати їм, як організувати ігрову діяльність із формування комунікативних умінь. Під час гри "Промінчики" ми та батьки витягуємо вперед руки та з'єднуємо їх над зображенням сонця. Пропонуємо відчувати себе теплими сонячними промінчиками та поділитися теплом із друзями і читаємо у цей час вірш. Під час гри "Дружба долонь" батьки утворюють півколо, де ми пропонуємо привітатись один з одним за допомогою долонь, показуючи, як це можна зробити, супроводжуючи дії словами. Після чого всі передають по колу компліменти: по черзі беруть у долоні долоні сусіда і кажуть йому щось приємне. Беручи участь у грі "Кухарі", всі стають у коло,

яке є каструлею. У ній ми готуватимемо компот. Кожен учасник вигадує, яким фруктом він буде (яблуко, вишня, груша). Ведучий вигукує по черзі, що хоче покласти в каструлю. Той, хто впізнає себе, встає в коло, наступний учасник, що встав, бере за руки попереднього. Поки всі компоненти не виявляться у колі, гра продовжується. В результаті виходить смачний та гарний компот. Таким чином також можна зварити суп або зробити вінегрет.

Реалізуючи таку форму, ми не лише навчаємо їх ігор та організації їх з дітьми, а й створюємо цікавий захід для батьків. Наприкінці заходу важливо дізнатися думку батьків щодо проведеного заходу. Докладніше розроблена нами програма представлена у додатку.

Таким чином, комплекс із формування комунікативних умінь ґрунтується на створенні розвивального предметно-просторового середовища, яке включає як систему ігор, так і підвищення педагогічної компетентності батьків, оскільки значущі для дитини люди створюють той освітній простір, що сприяє комунікативному розвитку. Доцільним видається у третьому параграфі цього розділу підбити підсумки проведеної роботи та довести ефективність даного комплексу педагогічних умов.

2.3. Мета, зміст і програма контрольного експерименту

Констатуючий етап експериментальної роботи показав низький рівень сформованості комунікативних умінь у дітей старшого дошкільного віку. Внаслідок цього експериментальна робота була спрямована на реалізацію педагогічних умов щодо формування комунікативних умінь у дітей. Контрольно-узагальнюючий етап експериментальної роботи був спрямований на уточнення та конкретизацію основних положень гіпотези, узагальнення та оформлення результатів педагогічного дослідження.

Основні завдання контрольної-узагальнюючого етапу:

- виявлення ефективності роботи з формування комунікативних умінь у дітей старшого дошкільного віку;
- формулювання висновків кваліфікаційного дослідження.

Для визначення ефективності реалізації комплексу педагогічних умов та виявлення динаміки рівня сформованості комунікативних умінь у ході експериментальної роботи, нами було проведено контрольний зріз та отримано дані, що характеризують рівень розвитку комунікативних умінь за трьома критеріями: інформаційно-комунікативні, інтерактивні та перцептивні вміння. Визначення рівня сформованості даних критеріїв на контрольному зрізі здійснювалося на основі того ж діагностичного інструментарію, що і на констатуючому етапі. У таблиці 2.9 представлені результати контрольного зрізу за критерієм інформаційно-комунікативні вміння дітей в експериментальній групі.

Таблиця 2.9

Результати контрольного зрізу щодо вивчення рівня розвитку комунікативних умінь у дітей старшого дошкільного віку

Група	рівні		
	Низький (%)	Достатній (%)	Високий (%)
ЕГ	7	53	40
КМ	27	53	20

Виходячи з отриманих даних, ми робимо висновок, що проведена робота вплинула на рівень сформованості інформаційно-комунікативних умінь у дітей старшої дошкільної групи.

Бачимо, що зменшилася кількість дітей із низьким рівнем сформованості інформаційно-комунікативних умінь на 20%, тоді як кількість дітей із високим рівнем збільшилася на 20%. Це доводить ефективність проведеної роботи на етапі експерименту.

Наслідуючи логіку дослідження, необхідно відстежити ефективність впливу проведеної роботи на наступний критерій, такий як "інтерактивні вміння". Результати цього дослідження ми подаємо в таблиці 2.10.

Таблиця 2.10

Результати вивчення рівня сформованості комунікативних умінь за критерієм інтерактивні вміння на контрольному етапі

Група	рівні		
	Низький (%)	Достатній (%)	Високий (%)
ЕГ	13	47	40
КМ	20	53	27

Отже, можна дійти невтішного висновку, що комунікативні вміння за цим критерієм також підвищилися і поліпшилися під впливом виділених і проведених педагогічних умов.

Виходячи з отриманих даних, ми бачимо, що інтерактивні комунікативні вміння знизилися незначно (на 7%), тоді як високий рівень підвищився з 20% до 40%. Це свідчить про те, що, незважаючи на складнощі з дітьми низького рівня розвитку комунікативних умінь, загальна частина дітей все ж таки прогресує.

Доцільно розглянути останній критерій – перцептивні вміння у системі комунікативних умінь у дітей старшого дошкільного віку. Провівши контрольний етап дослідно-пошукової роботи за зазначеним критерієм, ми дійшли висновків, відображених у таблиці 2.11.

Таблиця 2.11

Результати за критерієм "Перцептивні вміння" у дітей старшого дошкільного віку

Група	рівні		
	Низький (%)	Достатній (%)	Високий (%)
ЕГ	33	47	20
КМ	33	54	13

В даному випадку реалізація комплексу педагогічних умов дуже вплинула на розвиток перцептивних комунікативних умінь у дітей старшого дошкільного віку.

Проаналізувавши отримані дані за третім критерієм, ми помітили зміни: кількість дітей із низьким рівнем розвитку комунікативних умінь зменшилася з 47% до 33%. Водночас на достатньому та високому рівнях спостерігається тенденція підвищення рівня опанування вміннями на 7% в обох випадках.

Підсумовуючи вищесказане, необхідно розглянути порівняльні дані щодо загального рівня розвитку комунікативних умінь у дітей старшої експериментальної групи. Для цього ми складемо таблицю 2.12, де представимо ефективність педагогічних умов на формування комунікативних умінь відповідно до виділених нами рівнів: низький – I, достатній – II, високий – III.

Таблиця 2.12

**Оцінка рівня ефективності педагогічних умов розвитку
комунікативних умінь на контрольному етапі**

№ п/п	Прізвище, ім'я дитини	Оцінка рівня розвитку комунікативних умінь			Рівень розвитку ком-х умінь
		1 критерій	2 критерій	3 критерій	
1.	Олена П.	III	III	II	III
2.	Вероніка З.	II	II	II	II
3.	Григорій З.	II	II	I	II
4.	Дар'я Г	III	III	II	III
5.	Єва Ш.	II	II	II	II
6.	Євген Ш.	I	II	I	I
7.	Катерина Д.	III	I	II	II
8.	Єлизавета І.	III	II	III	III
9.	Єлизавета Ф.	II	III	I	II
10.	Єгор Г.	III	III	III	III
11.	Іван М.	II	I	I	I
12.	Максим З.	II	II	I	II
13.	Максим До.	II	III	II	II
14.	Марія До.	II	II	III	II
15.	Тимофій П.	III	III	II	III

Насамперед, зменшилася кількість дітей із низьким рівнем на 14%, тоді як на достатньому рівні зменшилася кількість дітей на 12%, оскільки зросла кількість дітей високого рівня з 7% до 23%.

Підсумовуючи роботу батьківського клубу, ми провели педагогічну лабораторію "Дитячий садок і Я", на якій провели повторну діагностику батьків щодо виявлення рівня опанування педагогічною компетентністю у питаннях формування комунікативних умінь у дітей старшого дошкільного віку. В результаті ми встановили, що рівень знань батьків помітно збільшився (на 20%), вони почали користуватися рекомендаціями та знаннями, отриманими на заходах, стали більш зацікавленими у процесі формування комунікативних умінь у дітей.

Провівши роботу щодо вдосконалення розвивального предметно-просторового середовища, ми також помітили тенденцію до покращення умов формування комунікативних умінь у дітей старшого дошкільного віку. Ці результати ми відобразили у Додатку Е.

Аналогічно, як і на констатуючому етапі експерименту, ми обчислюємо середнє арифметичне значення кожного критерію. Так, збагаченість розвивального середовища почала становити 3,8 бала, на відміну від констатуючого етапу, де цей же критерій вийшов на 1,4 бала менше, що відповідає високому рівню ($3,5 < X < 5$). Підсумовуючи за критерієм "Функціональність предметного середовища", ми отримали 3,4 бала, тоді як на нульовому зрізі він становив 1,9 бала, тим самим цей критерій перейшов на середній рівень ($2,5 < X < 3,5$). За педагогічною доцільністю середовище підвищилося на 1,2 бала, залишаючись на високому рівні. Узагальнюючи отримані результати, розвивальне предметно-просторове середовище почало відповідати високому рівню.

Таким чином, у процесі експериментальної роботи нами встановлено, що реалізація комплексу педагогічних умов щодо формування комунікативних

умінь у дітей старшого дошкільного віку є ефективною, на відміну від рівня розвитку, отриманого при реалізації однієї з умов.

Висновки до розділу 2

1. Основною метою експериментальної роботи стала перевірка висунутої гіпотези. Експериментальна робота проводилась із дітьми старшого дошкільного віку. Результати констатуючого етапу показують, що формування комунікативних умінь перебуває на недостатньому рівні розвитку: необхідна спеціальна, цілеспрямована робота у цьому напрямі. Нами виділено три рівні: низький, достатній та високий.

2. Експериментальна робота показала, що формування комунікативних умінь протікає успішніше при реалізації розроблених педагогічних умов щодо формування комунікативних умінь у дітей старшого дошкільного віку.

3. Критеріями ефективності формування комунікативних умінь є інформаційно-комунікативні, інтерактивні та перцептивні вміння. Діагностика рівня сформованості комунікативних умінь у дітей старшого дошкільного віку після проведення експериментальної роботи за виділеними критеріями показала, що комплекс педагогічних умов є необхідним та достатнім для розвитку комунікативних умінь.

ВИСНОВКИ

Необхідність розробки проблеми формування комунікативних умінь у дітей старшого дошкільного віку обумовлена зростаючими вимогами до особистості у суспільстві та до результатів опанування тієї чи іншої програми. Зміни, що відбуваються в житті суспільства, висунули на перший план ідею виховання людини комунікабельної, що володіє культурою спілкування та взаємодії. У своєму дослідженні ми окреслили низку завдань.

Вирішуючи перше завдання, ми проаналізували психолого-педагогічну літературу та розмежували поняття "комунікація" та "спілкування". Ми дійшли висновку, що комунікація є ширшим поняттям, ніж спілкування. За М.І. Лісіною, під спілкуванням розуміємо взаємодію людей, спрямовану на узгодження та об'єднання їхніх зусиль з метою налагодження відносин, оскільки її визначення наголошує на значущості комунікативних умінь та відносин, що формуються у дітей [41].

У свою чергу, за логікою нашого дослідження, ми визначили провідне поняття роботи. За В.А. Тищенком під комунікативними вміннями ми розуміємо вміння спілкування, безпосередньої та опосередкованої міжособистісної комунікації, вміння правильно, грамотно, дохідливо пояснити свою думку та адекватно сприймати інформацію від партнерів по спілкуванню, тому що, на нашу думку, це поняття своєю смисловою структурою відповідає виділеним вченими комплексам.

Вирішуючи друге завдання, ми за Л.Н. Галігузовою, Е.О. Смирновою виділяємо такі особливості спілкування дітей старшого дошкільного віку з однолітками: яскрава емоційна насиченість, нестандартність дитячих висловлювань, загальноприйнятих фраз і мовних зворотів, переважання ініціативних висловлювань над відповіддю, багатство призначення та функції комунікативної діяльності. У той же час, М.І. Лісіна виділяє кілька етапів у

розвитку спілкування з дорослими, один з яких - позаситуативно-особистісне спілкування, властиве дітям старшого дошкільного віку. У цій формі на перший план виходить взаєморозуміння і довіра, темами спілкування стають не тільки предметний навколишній світ, а й спогади, думки дитини, нематеріальний світ, який до цього вікового етапу був складно досяжним для дитини.

Нами було виділено низку педагогічних умов, які сприяють ефективному формуванню комунікативних умінь у дітей старшого дошкільного віку і включають такі положення: формування позитивного ставлення до однолітків у процесі організації сюжетно-рольової гри; створення розвивального предметно-просторового середовища; підвищення педагогічної компетентності батьків щодо формування комунікативних умінь у дітей старшого дошкільного віку.

Вирішуючи третє завдання, ми виділили критерії формування комунікативних умінь у дітей старшого дошкільного віку: інформаційно-комунікативні, інтерактивні та перцептивні вміння. Проаналізувавши результати, отримані на етапі експерименту, ми дійшли висновку, що рівень сформованості комунікативних умінь у дітей дошкільного віку є недостатнім. На етапі експерименту ми реалізовували комплекс педагогічних умов. У своїй роботі ми використовували комплекс сюжетно-рольових ігор, створили розвивальне предметно-просторове середовище для формування комунікативних умінь, проводили роботу з підвищення компетентності батьків. Після формуючого етапу експерименту ми провели повторну діагностику рівня сформованості комунікативних умінь у дітей контрольної та експериментальної груп. У результаті ми дійшли висновку, що виділений комплекс педагогічних умов є ефективним у розвитку комунікативних умінь у дітей старшого дошкільного віку.

Таким чином, отримані результати теоретичного дослідження та експериментальної роботи дозволяють вважати, що висунута гіпотеза підтвердилася, а поставлені в роботі завдання вирішено.

Список використаних джерел

1. Антонович Є.А., Проців В.І., Свид С.П. Художні техніки у школі. - К., 1997.-305с.
2. Безпалько О. В. Соціальна педагогіка в схемах і таблицях: Навчальний посібник. – К.: Центр навч. літератури, 2003. – 137 с.
3. Бондар В. І. Дидактика: Підручник. – К.: Либідь, 2005. – 264 с.
4. Бондар В. І. Проблеми корекційного навчання у спеціальній педагогіці : навч. посібник / В. І. Бондар. – К. : Наш час, 2005. – 176 с.
5. Боринець Н. І. Трудове навчання. Банк ідей для творчих проєктів / Н. І. Боринець: методичний посібник. – К.: Шкільний світ, 2011. – 128 с.
6. Буркова Л. Технології в освіті / Л. Буркова // Рідна школа. – 2001. – № 2. – С. 18-20.
7. Веремійчук І. М. Майструй і твори / І. М. Веремійчук. – К. :Либідь, 1998. – 72 с.
8. Вихрущ А.В. Трудова підготовка учнів у загальноосвітніх школах України (XIX - початок XX століття). - К., 2011. - 199с.
9. Від ремесла до творчості: Збірник. - К.: Час, 2008. - 152с.
10. Вітвицька С. С. Основи педагогіки вищої школи: Методичний посібник. – К.: Центр навч. літератури, 2003. – 316 с.
11. Власова О. І. Педагогічна психологія: Навчальний посібник. – К.: Либідь, 2005. – 400 с.
12. Вознюк Н. М. Етико-педагогічні основи формування особистості: Навчальний посібник. – К.: Центр навч. літератури, 2005. – 196 с.
13. Волков І.П. Вчимо творчості // Педагогічний пошук / Упор. І.М. Баженова - К., 1988. - С. 90-126.
14. Волкова Н. П. Педагогіка: Навчальний посібник. – К.: Академія, 2003. – 576 с.

15. Воловик П.М. Теорія імовірності і математична статистика в педагогіці. -К.: Радянська школа. 1969. - 222с.
16. Гавриш М. Творчість на кожному уроці/ М. Гавриш // Відкритий урок: розробки, технології, досвід. - 2010. - № 4 - С. 54 - 58
17. Гедвілло О.І., Носова І.О., Ковальова Г.В. Індивідуальний підхід до навчання з практикуму в майстернях // Трудова підготовка в закладах освіти. - 2008. - №2. - С.44-47.1
18. Гуманізація процесу навчання в школі: Навч. посіб. / За ред. С. П. Бондар. - 2-ге вид., доп. - К. : Стилос, 2001. - 256 с.
19. Гура О. І. Вступ до спеціальності “Педагогіка вищої школи”: Навчальний посібник. – К.: Центр навч. літератури, 2005. – 224 с.
20. Забродський М. М. Педагогічна психологія: Курс лекцій. – К.: МАУП, 2000. – 189 с.
21. Зязюн і. А. Педагогіка добра: ідеали і реалії: Наук.-метод. посіб. - К. : МАУП, 2000. - 309 с.
22. Інклюзивний підхід як основа освіти для всіх дітей // Завуч (Шкільний світ). – 2008. – № 2. – С. 9–10.
23. Карпенчук С. Г. Теорія і методика виховання: Навчальний посібник. – К.: Вища школа, 2005. – 180 с.
24. Касярум К. В. Формування комунікативної компетенції майбутніх викладачів вищої школи / К. В. Касярум // Збірник наукових праць. – 2011. – Частина 1. – С. 99–105.
25. Коберник Г. І. Індивідуалізація й диференціація навчання: теорія та методика : монографія / Г. І. Коберник. – К. : Наук.світ, 2002. – 231 с.
26. Коновальчук М. Розвиток творчості молодших школярів :Система літературних завдань. - К. : Шкільний світ, 2010. - 120 с. - (Бібліотека «Шкільного світу»)

27. Крамаренко, С. Г. Інтерактивні техніки навчання як засіб розвитку творчого потенціалу учнів / С. Г. Крамаренко // Відкритий урок. - 2002. - № 5-6. - С. 7-11.2
28. Кремень В. Г. Освіта і наука в Україні - інноваційні аспекти. Стратегія. Реалізація. Результати. / Василь Кремень. - К. : Грамота, - 2005. - 447 с.
29. Кузьмінський А. І., Омеляненко В. А. Педагогіка: Підручник. – К.: Знання-прес, 2003. – 418 с.
30. Кутішенко В. П. Вікова та педагогічна психологія (курс лекцій): Навчальний посібник. – К.: Центр навч. літератури, 2005. – 128 с.
31. Лозниця В. С. Психологія і педагогіка: основні положення. Навчальний посібник. – К.: “ЕксОб”, 1999. – 303 с.
32. Масол Л. М. Пропедевтика художнього сприймання молодших школярів / Л. М. Масол // Проблеми естетичного виховання учнівської молоді : зб. наук. статей / упор. Л. М. Масол. – К., 1996. – Вип. 1 – С. 41–48.
33. Мойсеюк Н. Є. Педагогіка: Навчальний посібник. – К.: Гранма, 1999. – 350 с.
34. Моляко В. О. Творчий потенціал людини як психологічна проблема // Обдарована дитина. - 2005. - № 4. - С. 2-9.
35. Ольшанский Д. В. Психология мас. – СПб.: Питер, 2002. – 363 с.
36. Освітні технології: Навч.-метод. посіб. / О. М. Пехота, А. З. Кіктенко, О. М. Любарська та ін.; за ред. О. М. Пехоти. - К. : 2004. - 256 с.
37. Педагогіка в запитаннях і відповідях: Навчальний посібник / Л. В. Кондрашова, О. А. Пермяков та ін. – К.: Знання, 2006. – 252 с.
38. Педагогіка: Навчальний посібник / В. М. Галузяк, М. І. Сметанський, В. І. Шахов. – Вінниця: РВВ ВАТ “Віноблдрукарня”, 2001. – 200 с.
39. Педагогіка: Хрестоматія / Уклад.: А. І. Кузьмінський, В. Л. Омеляненко. – К.: Знання-Прес, 2006. – 700 с.

40. Педагогічний словник / За ред. М. Д. Ярмаченка. – К.: Педагогічна думка, 2001. – 516 с.
41. Плохій З.П. Трудове виховання молодших школярів. - К.: Освіта, 2002. - 112с.
42. Психологічна енциклопедія / Автор-упоряд. О. М. Степанов. - К. : Академвидав, 2006. - 424 с.
43. Путівник для батьків дітей з особливими освітніми потребами : [навч.метод. посіб. у 9 книгах] Книга 1. Інклюзивна освіта: вибір батьків / за заг. ред. А. А. Колупаєвої. – К., 2010. – 70 с.
44. Робота з обдарованими дітьми. Сходинки творчого зростання. 1-4 класи: Посібник для вчителя/Упор. Гордіюк Н. М. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2010. – 152 с.
45. Роменець В. А. Психологія творчості: Навч. посіб. - 2-ге вид., доп. - К. : Либідь, 2001. - 288 с.
46. Савченко О. Я. Сучасний урок у початкових класах - К. : Магістр, 1997. - 256 с.
47. Семенова А. В., Гурін Р. С. Осипова Т. Ю. Основи психології і педагогіки: Навчальний посібник. – К.: Знання, 2006. – 319 с.
48. Софій Н. Діти з особливими освітніми потребами / Н. Софій, Ю. Найда // Підручник для директора. – 2007. – № 5. – С. 61–71.
49. Степанов О. М., Фіцула М. М. Основи психології і педагогіки: Навчальний посібник. – К.: Академвидав, 2005. – 520 с.
50. Сухомлинський В.О. Вибрані твори: У 5 т. - К.: Рад. шк., 2011. - Т 3. - 464 с.
51. Телячук В.П., Лесіна О.В. Інноваційні технології впочатковій школі. Х.: ВГ «Основа», 2008.
52. Теорія і практика формування дитячого колективу / уклад. О. В. Кулаченко, І. В. Молодушкіна. – Х. : Вид. група «Основа», 2012. – 144 с.

53. Фіцула М.М. Педагогіка. - К.: Видавничий центр "Академія", 2002.- 528 с.
54. Хорунжий В.І. Методика трудового навчання в початкових класах. Частина II. - Олександрія: РВА "Світло", 1996. - 96 с.
55. Цируль К.Ю. Ручна праця в загальноосвітній школі. К.:Райдуга, 2006.- 214с.
56. Чепіль М. М. Педагогічні технології : навч. посіб. / М. М. Чепіль, Н. З. Дудник. – К. : Академвидав, 2012. – 224 с.
57. Шкода М.Н. Свята, традиції, звичаї українського народу. – Донецьк, 2008.
58. Юсов Б. Принципи побудови інтегрованих поліхудожніх програм з образотворчого мистецтва / Б. Юсов // Мистецтво та освіта. – 2001. – № 3 – С. 40–42.
59. Ягупов В. В. Педагогіка: посібник. / В. В. Ягупов – К. : Либідь, 2002. – 560 с.
60. Як допомогти дитині стати творчою особистістю / Упоряд. Л. Шелестова. - К. : Ред. загальнопед. газ., 2003. - 112 с.

ДОДАТКИ

Додаток А

Методичні рекомендації щодо процедури діагностування сформованості комунікативних умінь у дітей старшого дошкільного віку

Діагностичне завдання 1. "Відображення почуттів"

Мета: Виявити вміння дітей розуміти емоційний стан однолітків, дорослих; розповідати про них.

Зміст: Дослідження проводиться індивідуально. Дітям пропонується розглянути сюжетні картинки, на яких зображені діти та дорослі в різних ситуаціях, та відповісти на запитання:

- Хто зображений на картинці?
- Що вони роблять?
- Як вони почуваються? Який у них настрій?
- Як ти здогадався(лася) про це?
- Як ти вважаєш, що станеться далі?

Оцінка результатів:

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

- 2 бали – дитина справляється із завданням за допомогою дорослого.

- 1 бал – дитина не може визначити емоційні стани зображених на картинках людей, неспроможна пояснити їх причину та припустити розвиток ситуації.

Діагностичне завдання 2. "Дзеркало настроїв"

Мета: Виявити вміння дітей зрозуміти настрій партнера з його вербальної та невербальної поведінки.

Зміст: Методика проводиться з парою дітей. Дітей об'єднують у пари, визначають, хто в кожній парі буде "тим, хто говорить", а хто "тим, хто відображає". Педагог шепоче на вухо фразу тому, хто "говорить", наприклад: "За мною прийшла мама". "Той, хто говорить" повторює її, а "той, хто відображає" повинен визначити, яке почуття відчував одноліток у момент, коли вимовляв фразу (сум, радість, сором тощо). Потім діти міняються ролями.

Оцінка результатів:

- 3 бали – дитина самостійно правильно визначає емоційні стани однолітка в момент виголошення 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 вираз почуттів при цьому не завжди зрозумілий.
- 1 бал – дитина не може визначити емоційні стани однолітка або визначає неправильно, при виголошенні фрази неспроможна передати різні емоційні стани.

Діагностичне завдання 3. "Інтерв'ю"

Мета: Виявити вміння дітей отримувати необхідну інформацію у спілкуванні, вести простий діалог з дорослими та однолітками.

Матеріал: Мікрофон.

Зміст: Методика проводиться з підгрупою дітей. Одній дитині пропонується взяти на себе роль кореспондента та з'ясувати у жителів міста Дитячого садка - інших дітей, як вони живуть у своєму містечку, чим займаються; взяти "інтерв'ю" у будь-кого з дітей групи та дорослого співробітника дитячого садка. Далі педагог пропонує дітям пограти у гру

"Радіо": кореспондент має зробити повідомлення для мешканців міста у рубриці "Новини".

Оцінка результатів:

- 3 бали – дитина охоче виконує завдання, самостійно формулює 3-5 розгорнутих питань. У цілому її "інтерв'ю" має логічний, послідовний характер.
- 2 бали – дитина формулює 2-3 короткі питання за допомогою дорослого, не зберігає логіку інтерв'ю.
- 1 бал – дитина не може виконати завдання навіть за допомогою дорослого або відмовляється від виконання.

Діагностичне завдання 4. "Безлюдний острів"

Мета: Виявити вміння вислухати іншу людину, з повагою ставитися до її думки, інтересів; спокійно відстоювати свою думку.

Зміст: Методика проводиться з підгрупою дітей. Дорослий пропонує дітям пофантазувати, уявити, що вони вирушають на безлюдний острів, і поміркувати, спираючись на питання:

- З чого ви почали б своє існування на острові?
- Вирішіть, які предмети потрібно взяти із собою.
- Чим займатиметься кожен із вас? Спробуйте розподілити обов'язки між собою.
- Кого ви обрали б командиром?
- На острові багато хижих тварин. Як ви можете захиститись від них?
- На острів насувається страшний буревій. Що ви робитимете?

Оцінка результатів:

- 3 бали – дитина виявляє ініціативу у спілкуванні, бере на себе функцію організатора, вносить свої пропозиції, розподіляє обов'язки, водночас виявляє вміння вислухати однолітка, узгодити з ним свої пропозиції, поступитися, переконати.

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

- 1 бал – дитина не вступає у спілкування, не виявляє активності, пасивно слідує за ініціативними дітьми, не висловлюючи ні своєї думки, ні бажання, або виявляє негативну спрямованість у спілкуванні, з егоїстичними тенденціями: не враховує бажання однолітків, наполягає на своєму.

Діагностичне завдання 5. "Не поділили іграшку"

Мета: Виявити вміння дітей не сваритися, спокійно реагувати у конфліктних ситуаціях; з повагою ставитися до оточуючих.

Матеріал: Коробка, іграшки (за кількістю дітей), серед яких є нова приваблива іграшка.

Зміст: Дорослий звертає увагу дітей на коробку з іграшками, пропонує кожній дитині вибрати іграшку та пограти. Якщо виникає конфліктна ситуація через нову іграшку, педагог після нетривалого спостереження за поведінкою дітей втручається і пропонує всім разом розібратися в ситуації, що склалася.

Можна запропонувати для обговорення такі варіанти вирішення конфлікту:

- віддати іграшку тому, хто взяв її першим;
- нікому не давати нову іграшку, щоб не було прикро;
- грати всім разом;
- порухуватися;
- грати по черзі;
- віддати іграшку дитині, яка має сьогодні поганий настрій. І так далі.

Педагог вислуховує пропозиції кожної дитини. Діти повинні співвіднести своє рішення з рішенням інших дітей та обрати правильне.

Варіанти можливих конфліктних ситуацій:

- Ситуація "Олівець": двом дітям пропонується закінчити зображення на великому аркуші паперу. У коробці олівців знаходився один олівець, який приваблював своєю новизною (механічний), необхідний для обох дітей. Звичайний олівець такого ж кольору також був у коробці.

- Ситуація "Коробка без дна": двом дітям пропонується пограти в будівельний конструктор, створити спільну споруду. Педагог каже: "Тут вам незручно будувати; візьміть коробку і розташуйтеся на килимку". Коли хтось із дітей бере коробку, нещільно прикріплене дно коробки падає, деталі конструктора розсипаються.

Оцінка результатів:

- 3 бали – дитина не провокує конфлікт, у ситуації намагається знайти справедливе рішення або звертається до дорослого.

- 2 бали – дитина не провокує конфлікт, але ініціативи щодо її вирішення не виявляє: йде на поступки, не відстоюючи свою думку; свої бажання підпорядковує інтересам інших.

- 1 бал – дитина провокує конфлікт, не враховує інтереси інших дітей, не здатна спокійно висловити свою думку, до допомоги дорослого не вдається.

Діагностичне завдання 6. "Педагогічні ситуації"

Мета: Виявити прагнення та бажання дитини реагувати на емоційне неблагополуччя однолітка.

Проведення дослідження: Дітям пропонувалося закінчити кілька ситуацій:

1. Маша та Світлана прибирали іграшки. Маша швидко склала кубики в коробку. Вихователь їй сказав: "Маша, ти зробила свою частину роботи. Якщо хочеш, йди грай або допоможи Светі закінчити прибирання". Маша відповіла... Що відповіла Маша? Чому?

2. Петя приніс до дитячого садка нову іграшку – самоскид. Всім дітям хотілося погратись із іграшкою. Раптом до Петі підійшов Сергій, вихопив машину і почав грати з нею. Тоді Петя... Що зробив Петя? Чому?

3. Таня та Оля грали у "дочки-матері". До них підійшов маленький хлопчик і попросив: "Я теж хочу грати". "Ми тебе не візьмемо, ти ще маленький", – відповіла Оля. А Таня сказала... Що сказала Таня? Чому?

4. Катя та Віра грали у квача. Катя тікала, а Віра наздоганяла. Раптом Катя впала. Тоді Віра... Що зробила Віра? Чому?

5. Коля грав у "конячки". Він бігав і кричав: "Но-о, но-о, но-о!" В іншій кімнаті мама уклала спати його маленьку сестричку Світлану. Дівчинка ніяк не могла заснути та плакала. Тоді мама підійшла до Колі і сказала: "Не галасуй, будь ласка. Світлана ніяк не може заснути". Коля їй відповів... Що відповів Коля? Чому?

6. Таня та Мишко малювали. До них підійшов вихователь і сказав: "Молодець, Таню. Твій малюнок вийшов дуже добрим". Мишко теж подивився на Танин малюнок і сказав... Що сказав Мишко? Чому?

7. Сашко гуляв біля будинку. Раптом побачив маленьке кошеня, яке тремтіло від холоду і жалібно нявчало. Тоді Сашко... Що зробив Сашко? Чому?

Оцінка результатів:

- 3 бали – дитина охоче виконує завдання, самостійно шукає вирішення ситуацій, що склалися.
- 2 бали – дитина знаходить одне рішення ситуації і вважає завдання виконаним.
- 1 бал – дитина не може виконати завдання навіть за допомогою дорослого або відмовляється від виконання.

Діагностичне завдання 7. "Помічники"

Мета: Виявити вміння працювати колективно, домовлятися з однолітками.

Опис: Дітям необхідно було розділитися на підгрупи самостійно і в кожній підгрупі вибрати капітана, підготувати необхідний матеріал, розподілити обов'язки та виконати поставлене перед командою завдання. Так, наприклад, помити столи та витерти пил.

Оцінка результатів:

- 3 бали – дитина виявляє ініціативу у спілкуванні, бере на себе функцію організатора, вносить свої пропозиції, розподіляє обов'язки, водночас виявляє вміння вислухати однолітка, узгодити з ним свої пропозиції, поступитися, переконати.
- 2 бали – дитина відрізняється недостатньою, але позитивною активністю у спілкуванні, приймає пропозицію ініціатора, погоджуючись; може заперечити, враховуючи свої інтереси, виступити із зустрічною пропозицією.
- 1 бал – дитина не вступає у спілкування, не виявляє активності, пасивно слідує за ініціативними дітьми, не висловлюючи ні своєї думки, ні бажання, або виявляє негативну спрямованість у спілкуванні, з егоїстичними тенденціями: не враховує бажання однолітків, наполягає на своєму.

Діагностичне завдання 8. "Рукавички" (Г.А. Цукерман)

Мета: Виявлення рівня сформованості дій щодо узгодження зусиль у процесі організації та здійснення співробітництва.

Опис завдання: Дітям дають по одному зображенню рукавички і просять прикрасити їх однаково, тобто так, щоб вони склали пару. Діти можуть самі вигадати візерунок, але спочатку їм треба домовитися між собою, який візерунок вони малюватимуть.

Кожна пара отримує зображення рукавичок у вигляді силуету (на праву та ліву руку) та однакові набори кольорових олівців.

Оцінка результатів:

- 3 бали – рукавички прикрашені однаковим або дуже схожим візерунком; діти активно обговорюють можливий варіант візерунка; діють узгоджено щодо способу розфарбовування рукавичок; порівнюють способи дії та координують їх, будуючи спільну дію; стежать за реалізацією прийнятого задуму.
- 2 бали – подібність часткова: окремі ознаки (колір або форма деяких деталей) збігаються, але є й помітні відмінності.
- 1 бал – у візерунках явно переважають відмінності або взагалі немає схожості; діти не намагаються домовитися чи не можуть дійти згоди, наполягають на своєму.

Додаток Б

Анкета для батьків

Шановні батьки, дайте відповідь, будь ласка, на питання даної анкети для виявлення ваших знань, методів і прийомів у формуванні комунікативних умінь у дітей

1. Коли ви розмовляєте, то...

- намагаєтеся дивитись у очі говорящому
відводьте погляд

2. Як часто ви і ваш чоловік(га) поспішайте говорити, не вислуховуючи один одного до кінця?

- Часто

Іноді

Завжди

3. Чи часто ви спілкуєтеся, використовуючи посмішку?

-Так

Ні

4. Розмовляючи з оточуючими, ви супроводжуєте вирази жестикуляцією?

- надмірної;

у нормі.

5. Як часто ваша дитина стає свідком ваших конфліктів із чоловіком(ом)?

- часто

іноді

завжди

6. Чи вважає себе прикладом для своєї дитини в спілкуванні?

- Так

Ні

7. Як найчастіше ви впливаєте на дитину - як...

- вказівок

пояснень

навіювання

переконання

прохань

8. Як часто, займаючись своїми справами, ви вдаєте, що слухаєте дитину, але не чуєте її?

- Часто,

іноді,

ніколи

9. Чи враховуєте ви емоційний настрій вашої дитини?

- Завжди,

іноді

10. Які прийоми та як часто використовуються в сім'ї для розвитку у дитини вміння спілкування?

11. З якими труднощами ви зустрічаєтеся у процесі формування культури спілкування?

12. Чи використовуєте Ви рекомендації психолога та вихователя у практиці виховання та розвитку комунікативних умінь у своєї дитини?

- Так

Ні

Додаток В

Протоколи отриманих даних щодо констатуючого етапу експерименту

Таблиця В.1

Результати діагностики рівня розвитку інформаційно- комунікативних умінь у дітей старшого дошкільного віку експериментальної групи

№ п/п	Прізвище, ім'я дитини	Низький	Достатній	Високий
1.	Олена П.		+	
2.	Вероніка З.		+	
3.	Григорій З.		+	
4.	Дар'я Г			+
5.	Єва Ш.		+	
6.	Євген Ш.	+		
7.	Кетрін Д.			+
8.	Єлизавета І.		+	
9.	Елізабет Ф.		+	
10.	Єгор Г.			+
11.	Іван М.	+		
12.	Максим З.	+		
13.	Максим К.	+		
14.	Марія К.		+	
15.	Тімоті П.		+	

Таблиця В.2

Результати діагностики рівня розвитку інформаційно- комунікативних умінь у дітей старшого дошкільного віку контрольної групи

№ п/п	Прізвище, ім'я дитини	Низький	Достатній	Високий
1.	Аліса До.	+		
2.	Аліса Т.		+	
3.	Андрій А.		+	
4.	Антоніна С.	+		
5.	Артур Р.	+		
6.	Валерія Ш.			+

7.	Дар'я Б.		+	
8.	Катерина До.		+	
9.	Єлизавета М.		+	
10.	Максим М.	+		
11.	Поліна Л.		+	
12.	Світлана С.		+	
13.	Святослав Р.			+
14.	Софія Н.		+	
15.	Рустам Д.	+		

Таблиця В.3

**Результати діагностики рівня розвитку інтерактивних
комунікативних умінь у дітей старшого дошкільного віку
експериментальної групи**

№ п/п	Прізвище, ім'я дитини	Низький	Достатній	Високий
1.	Олена П.			+
2.	Вероніка З.		+	
3.	Григорій З.		+	
4.	Дар'я Г		+	
5.	Єва Ш.	+		
6.	Євген Ш.		+	
7.	Кетрін Д.	+		
8.	Єлизавета І.		+	
9.	Елізабет Ф.			+
10.	Єгор Г.			+
11.	Іван М.	+		
12.	Максим З.		+	
13.	Максим К.		+	
14.	Марія К.		+	
15.	Тімоті П.		+	

Таблиця В.4

**Результати діагностики рівня розвитку інтерактивних
комунікативних умінь у дітей старшого дошкільного віку контрольної
групи**

№ п/п	Прізвище, ім'я дитини	Низький	Достатній	Високий
1.	Аліса До.	+		
2.	Аліса Т.			+
3.	Андрій А.		+	
4.	Антоніна С.		+	
5.	Артур Р.		+	
6.	Валерія Ш.	+		
7.	Дар'я Б.		+	
8.	Катерина До.		+	
9.	Єлизавета М.	+		
10.	Максим М.		+	
11.	Поліна Л.		+	
12.	Світлана С.			+
13.	Святослав Р.			+
14.	Софія Н.	+		
15.	Рустам Д.		+	

Таблиця В.5

**Результати діагностики рівня розвитку перцептивних
комунікативних умінь у дітей старшого дошкільного віку
експериментальної групи**

№ п/п	Прізвище, ім'я дитини	Низький	Достатній	Високий
1.	Олена П.		+	
2.	Вероніка З.	+		
3.	Григорій З.	+		
4.	Дар'я Г		+	
5.	Єва Ш.	+		
6.	Євген Ш.	+		
7.	Кетрін Д.		+	
8.	Єлизавета І.			+
9.	Елізабет Ф.	+		
10.	Єгор Г.		+	
11.	Іван М.	+		

12.	Максим З.	+		
13.	Максим К.		+	
14.	Марія К.			+
15.	Тімоті П.		+	

Таблиця В.6

**Результати діагностики рівня розвитку перцептивних
комунікативних умінь у дітей старшого дошкільного віку контрольної
групи**

№ п/п	Прізвище, ім'я дитини	Низький	Достатній	Високий
1.	Аліса До.	+		
2.	Аліса Т.		+	
3.	Андрій А.			+
4.	Антоніна С.	+		
5.	Артур Р.		+	
6.	Валерія Ш.	+		
7.	Дар'я Б.		+	
8.	Катерина До.		+	
9.	Єлизавета М.	+		
10.	Максим М.		+	
11.	Поліна Л.		+	
12.	Світлана С.	+		
13.	Святослав Р.		+	
14.	Софія Н.	+		
15.	Рустам Д.		+	

Додаток 4. Комплекс сюжетно-рольових ігор із формування комунікативних умінь у дітей старшого дошкільного віку "Життя у лісі"

Життя у лісі

Дорослий сідає на підлогу та розсаджує дітей навколо себе. "Давайте пограємо у тварин у лісі. Звірі не знають людської мови. Але ж їм треба якось спілкуватися, тому ми придумали свою особливу мову. Коли ми хочемо привітатися, ми тремося один об одного носами (вихователь показує, як це робити, підходячи до кожної дитини), коли хочемо запитати, як справи, коли хочемо сказати, що все добре, кладемо свою голову на плече іншому, коли хочемо висловити іншому свою дружбу і любов - тремося об нього головою (показує). Подальший хід гри ведучий може вибирати довільно (наприклад, повіяв холодний вітер і тварини ховаються від нього, притиснувшись один до одного; тварини ходять один до одного в гості; тварини чистять свої шкірки тощо). При цьому важливо стежити за тим, щоб діти не розмовляли між собою, не примушувати дітей грати, підбадьорювати нових учасників тощо. Якщо діти починають розмовляти, вихователь підходить до них і прикладає палець до губ.

Добрі ельфи

Вихователь сідає на підлогу, збирає дітей навколо себе і розповідає казку: "Колись давно люди не вміли спати. Вони працювали і вдень, і вночі і, звичайно ж, дуже втомлювалися. І тоді добрі ельфи вирішили їм допомогти. Коли наставала¹ ніч, вони прилітали до людей, ніжно гладили їх, заспокоювали, ласкаво заколисували, надсилали їм добрі сни. І люди засинали. Вони не знали, що їхній сон - справа рук добрих ельфів, адже ельфи не вміли розмовляти людською мовою і були невидимі. Невже ви ніколи про це не чули? А вони ж прилітають до кожного з вас досі й охороняють ваш сон. Давайте пограємо в добрих ельфів. Нехай ті, хто сидить праворуч від мене, будуть людьми, а ті, хто ліворуч, - ельфами. А потім ми поміняємося. Готові? Почали. Настала ніч, люди

лягають спати, а добрі ельфи прилітають і заколисують їх". Діти-люди лежать на підлозі та сплять, діти-ельфи підходять до кожного з них, ніжно гладять, тихо співають пісеньки, скуйовджують волосся тощо. Потім діти міняються ролями.

Пташенята

"Ви знаєте, як з'являються на світ пташенята? - запитує вихователь. - Вони довго-довго живуть у шкаралупі, а потім одного прекрасного дня розбивають цю шкаралупу своїми маленькими дзьобиками і вилазять назовні. Їм відкривається великий, яскравий, незвіданий світ, повний загадок і несподіванок. Все для них нове: квіти, трава, уламки шкаралупи. Адже вони ніколи не бачили всього цього. Давайте пограємо в пташенят. Спочатку ми сядемо навпочіпки, а потім почнемо розбивати шкаралупку. Ось так (дорослий сідає навпочіпки і розбиває носом невидиму шкаралупу, відламує шматочки шкаралупи руками). Всі розбили? Тепер давайте дослідимо навколишній світ! Доторкнемося до всіх предметів навколо, прийняємося до них, познайомимося один з одним. Пташенята не вміють розмовляти, вони тільки пищать". Дорослий озирається навколо, повзає разом з дітьми по підлозі, чіпає предмети, обнюхує їх, підходить до кожної дитини, доторкається до неї, погладжує, пищить разом з нею, радісно ляскає крильцями.

Хвилі

Вихователь збирає дітей навколо себе і каже: "У морі зазвичай бувають невеликі хвилі, і так приємно, коли вони ласкаво омивають тебе. Давайте зараз перетворимося на морські хвилі, будемо рухатися, наче ми хвилі, так само, як вони, шелестіти і дзюрчати, посміхатися, як хвилі, коли вони іскряться від сонця". Потім дорослий пропонує всім охочим по черзі викупатися у морі. "Той, хто купається" стає в центрі, "хвилі" оточують його і, погладжуючи, тихенько дзюрчать.

Мурахи

Дорослий розсаджує дітей навколо себе і каже: "Чи доводилося комусь із вас бачити в лісі мурашник? Це великий пагорб із соснових і ялинових голок, всередині якого день і ніч вирує життя. Ніхто не сидить без діла, кожен мурашка зайнятий своєю роботою: хтось тягає голки для укріплення житла, хтось готує обід, хтось виховує дітей. І так - всю весну і літо. А пізно восени, коли настають холоди, мурашки збираються разом, щоб заснути у своєму теплому будиночку. Вони сплять так міцно, що їм не страшні ні сніг, ні заметіль, ні морози. Але коли приходить весна і перші теплі сонячні промені починають пробиватися крізь товстий шар голок, мурашник прокидається, і, перш ніж почати своє звичне трудове життя, мурашки влаштовують величезний бенкет. Давайте сьогодні пограємо в мурашок і візьмемо участь в їхньому святі. Мурашки вітають один одного, радіють приходу весни, діляться спогадами про те, що їм снилося всю зиму". Дорослий разом з дітьми лягає на підлогу і спить, потім прокидається: протирає очі, озирається навколо, потягується, погладжує сусідів, походжає по кімнаті і вітає кожну дитину, обнюхуючи її, потім починає танцювати з дітьми мурашиний танець тощо.

Театр тіней

"У кожного з вас є тінь, - пояснює дорослий. - Ми часто не звертаємо на неї уваги, хоча вона - наш найвірніший друг. Вона слідує за нами всюди і точно повторює всі наші рухи: гуляє, бігає, стрибає, займається і спить разом з нами. Але вона не може розмовляти і видавати звуків: вона все робить безшумно. Давайте уявимо, що ми - наші тіні". Діти разом із дорослим мовчки пересуваються по кімнаті, дивляться один на одного, вітаються за руку. Дорослий показує дітям приклад гри з уявними кубиками: бере в руки уявний предмет, оглядає його, кладе на підлогу, бере наступний, кладе його на попередній кубик, поправляє, підкликає дітей до себе, показує їм, що вийшло, жестами просить допомогти будувати далі.

Ожилі іграшки

Зібравши дітей навколо себе на підлозі, дорослий каже: "Ви, напевно, чули про те, що ваші іграшки, з якими ви граєте вдень, прокидаються і оживають вночі, коли ви лягаєте спати. Закрийте очі, уявіть свою найулюбленішу іграшку (ляльку, машинку, конячку, що завгодно). Тепер уявіть, що ви стали цією іграшкою і, поки господар спить, познайомитеся з рештою іграшок. Тільки робити все це потрібно мовчки, а то прокинеться господар". Вихователь зображує якусь іграшку (наприклад, солдатика, який б'є в барабан, або неваляшку тощо), пересувається по кімнаті, підходить до кожної дитини, оглядає її з різних боків, вітається з нею за руку (або честь), підводить дітей один до одного і знайомить їх. Після закінчення гри дорослий знову збирає дітей навколо себе та пропонує їм вгадати, хто кого зображував. Якщо діти не можуть вгадати, вихователь просить дітей по одному ще раз показати свою іграшку, пройшовшись по кімнаті.

Дзеркало

Дорослий, зібравши дітей навколо себе, каже: "Напевно, у кожного з вас вдома є дзеркало. А інакше як ви можете дізнатися, як ви сьогодні виглядаєте, чи пасує вам новий костюм чи сукня? А що ж робити, якщо дзеркала під рукою не знайдеться?" Перед початком гри проводиться розминка. Дорослий стає перед дітьми і просить якомога точніше повторювати його рухи. Він демонструє легкі фізичні вправи, а діти відтворюють його рухи. Після цього діти розбиваються на пари, і кожна пара по черзі виступає перед рештою. У кожній парі один виконує якусь дію (наприклад, плескає в долоні, або піднімає руки, або робить нахил убік), а інший намагається якомога точніше відтворити його рух, як у дзеркалі. Кожна пара сама вирішує, хто показуватиме, а хто відтворюватиме рухи. Решта оцінюють, наскільки добре працює дзеркало. Показниками правильності дзеркала є точність та одночасність рухів. Якщо дзеркало спотворює чи спізнюється, воно зіпсоване (чи криве). Парі дітей пропонується потренуватися та полагодити зіпсоване дзеркало. Показавши два-

три рухи, пара дітей сідає на місце, а наступна демонструє свою дзеркальність. Коли всі дзеркала працюватимуть нормально, вихователь пропонує дітям робити те, що люди роблять перед дзеркалом: вмиватися, зачісуватися, робити зарядку, танцювати. "Дзеркало повинне одночасно повторювати всі дії людини. Тільки треба намагатися робити це дуже точно, адже неточних дзеркал не буває! Готові? Тоді давайте спробуємо". Вихователь встає в пару з кимось із дітей і копіює всі його рухи, показуючи іншим приклад. Потім пропонує дітям грати самостійно. При цьому він стежить за перебігом гри та підходить до пар, у яких щось не виходить.

Відлуння

Дорослий розповідає дітям про Ехо, яке живе в горах або у великому порожньому приміщенні, побачити його не можна, а почути можна: воно повторює всі навіть найдивніші звуки. Після цього діти розбиваються на дві групи, одна з яких зображує мандрівників у горах, а інша - відлуння. Перша група дітей гуськом (ланцюжком) подорожує кімнатою і по черзі видає різні звуки (не слова, а звукосполучення), наприклад: "Ау-у-у-у" або "Тр-р-р-р" тощо. Між звуками повинні бути великі паузи, які краще регулювати ведучому. Він же може стежити за черговістю звуків, що вимовляються, тобто показувати, кому з дітей і коли слід видавати свій звук. Діти другої групи ховаються в різні місця кімнати, уважно прислухаються і намагаються якомога точніше відтворити все, що почули. Якщо Відлуння працює несинхронно, тобто відтворює звуки неодноразово, це не страшно. Важливо, щоб воно не спотворювало звуки і точно відтворювало їх. Цю ж гру можна проводити парами, за тим самим сценарієм, що і "Дзеркало", яке може одночасно відображати не тільки рухи, а й звуки іншого.

Тінь

Вихователь збирає дітей і пропонує їм згадати, як вони грали в тіней кілька тижнів тому: "Пам'ятаєте, ми колись грали з вами в тіней? Але тоді

кожен з нас був власною тінню. А сьогодні ми пограємо в гру "Людина і її тінь". Нехай один з вас буде людиною і ходитиме по кімнаті і вдаватиме, ніби він у лісі: збирає ягоди, гриби, ловить метеликів, а тінь точно повторюватиме його рухи". Дорослий просить когось із дітей зобразити, ніби він збирає в кошик гриби, а сам іде за ним і точно копіює всі його рухи. Потім пропонує дітям грати самостійно. Якщо дітям подобається гра, наступного разу їм можна дати інше завдання, наприклад: прикрасити новорічну ялинку; сходити в магазин та купити продукти; прокинутися, вмитися і зробити зарядку тощо.

Знайди свого брата чи сестру

Зібравши дітей навколо себе, вихователь каже: "Ви знаєте про те, що всі звірі народжуються сліпими? І тільки через кілька днів вони відкривають очі. Давайте пограємо в сліпих звірят. Зараз я підйду до кожного, зав'яжу йому очі хусткою і скажу, чиє воно буде дитинча, а потім вам потрібно буде знайти свою сестру чи брата, не розмовляючи, а видаючи тільки характерні для цього звіра звуки. Наприклад, кошенята - нявкати, цуценята - скиглити, телята - мукати". Дорослий зав'язує дітям очі і пошепки каже кожному, чиє воно дитинча і які звуки він має видавати. Розподіляти ролі потрібно таким чином, щоб у групі було по два дитинчати кожної з тварин. Діти повзають по підлозі, говорять своєю мовою і шукають іншу дитину, яка говорить тією ж мовою. Після того, як діти знайшли свої пари, вихователь розв'язує їм очі і пропонує познайомитися з іншими парами дитинчат.

Магазин дзеркал

Вихователь збирає дітей навколо себе і каже: "Давайте уявимо, що в нашому лісі відкрився магазин дзеркал. Нехай ті, хто сидить від мене праворуч, - будуть дзеркалами, а ті, хто ліворуч, - звірятами. А потім ми поміняємося. Завдання дзеркал - точно повторювати вираз обличчя звірят". Діти-дзеркала стають у ряд, звірятка підбігають до них, кривляються, дуріють. Дзеркала точно копіюють їхні рухи. Дорослий стежить за перебігом гри та допомагає дітям.

Уперте дзеркало

Зібравши дітей, вихователь каже: "Ви уявляєте, прокидаєтеся ви вранці, заходите у ванну, дивитесь у дзеркало, а воно повторює всі ваші рухи навпаки: ви піднімаєте руку, а воно опускає, ви повертаєте голову наліво, а воно - праворуч, ви закриваєте одне око, а воно - інше. Давайте пограємо в "Уперте дзеркало". Один з вас буде людиною, а інший - упертим дзеркалом". Дорослий допомагає дітям розділитися на пари та розподілити ролі. Потім, обравши одну дитину, вихователь пропонує їй зробити що-небудь, а сам повторює всі її рухи навпаки. Потім діти грають самостійно під наглядом вихователя, який допомагає їм у разі труднощів.

З насіння - у дерево

Діти стоять у колі. Вихователь стоїть у центрі і пропонує дітям перетворитися на маленьке зморщене насіння (стиснутись у грудочку на підлозі, прибрати голову та закрити її руками). Дорослий (садівник) дуже дбайливо ставиться до насіння, поливає його (гладить по голові та тілу), доглядає. З теплим весняним сонечком насіння починає повільно рости (діти-насіння повільно піднімаються). У нього розкриваються листочки (руки піднімаються), росте стеблинка (витягується тіло), з'являються гілочки з бутонами (руки в сторони, пальці стиснуті). Настає радісний момент, і бутони лопаються (різко розтискаються кулачки), і паросток перетворюється на прекрасну сильну квітку. Настає літо, квітка гарнішає, милується собою (оглянути себе), посміхається квітам-сусідам, кланяється їм, злегка торкається їх пелюстками (кінчиками пальців дотягнутися до сусідів). Але подув вітер, настає осінь. Квітка гойдається в різні боки, бореться з негодою (розгойдування руками, головою, тілом). Вітер зриває пелюстки та листя (опускаються руки, голова), квітка згинається, хилиться до землі та лягає на неї. Йому сумно. Але ось пішов зимовий сніжок. Квітка знову перетворилася на маленьке насіння (згорнутися на підлозі). Сніг укутав насіння, йому тепло і спокійно. Незабаром настане

весна, і воно оживе. Вихователь ходить між дітьми, показує їм рухи. Після того, як діти згорнуться на підлозі, дорослий підходить до кожної дитини, гладить її.

Сороконіжка

Вихователь розсаджує дітей на підлозі і каже: "Уявляєте, як складно жити сороконіжці, адже у неї цілих 40 ніжок! Завжди є небезпека заплутатися. А коли вона кудись поспішає, то весь час лається на свої ноги, які рухаються несинхронно. Давайте пограємо в сороконіжку. Всі разом, тримаючись за плечі, поповземо по кімнаті. Намагайтеся рухатися синхронно, щоб сороконіжка рухалася якомога швидше". Вихователь допомагає дітям побудуватися один за одним, спрямовує рух сороконіжки. Потім вихователь каже: "Ох, як втомилася наша сороконіжка, вона буквально падає від втоми". Діти, як і раніше, тримаючи сусідів за плечі, падають на килим.

Ліпимо скульптури

Вихователь допомагає дітям розділитися на пари, а потім каже: "Нехай один із вас буде скульптором, а інший - глиною. Глина - дуже м'який та слухняний матеріал". Кожній парі дають фотографії із зображенням людей у різних позах. Дорослий просить уважно подивитися на фотографію і спробувати виліпити зі свого партнера таку саму статую. При цьому не дозволяється розмовляти, адже глина не знає мови та не може розуміти людей. Як приклад, дорослий вибирає будь-яку дитину і починає ліпити з неї скульптуру, попередньо показавши всій групі фотографію свого майбутнього пам'ятника. Після цього діти ліплять самостійно, дорослий стежить за грою та підходить до дітей, у яких щось не виходить. Потім діти показують свої скульптури вихователю та іншим парам. Після цього дорослий знову роздає фотографії, і діти міняються ролями.

Живі картини

Вихователь ділить групу на кілька підгруп. У кожній підгрупі дорослий призначає художника, якому дає репродукцію будь-якої сюжетної картини та просить нікому її не показувати. Завдання художника - мовчки розмістити дітей відповідно до картини та показати кожному з них, яку позу він має прийняти. Перед початком гри вихователь сам "малює" картину за допомогою кількох дітей та показує її всій групі. Потім дітям пропонується грати самостійно. Коли картини готові, художники показують репродукції решті учасників підгруп. Потім можна влаштувати вернісаж: кожна підгрупа показуватиме свою картину решті дітей. Вихователь стежить за перебігом гри та допомагає дітям, які зіткнулися з труднощами.

Сліпий і поводитир

Вихователь допомагає дітям розділитись на пари. Одному з дітей дорослий зав'язує хусткою очі, він - сліпий, його партнер - поводитир. Поводир повинен провести сліпого через різні перешкоди, які задалегідь створені вихователем зі стільців, столів, коробок тощо. Мета поводитиря - провести свого сліпого товариша по кімнаті так, щоб він не спіткнувся і не впав. Після проходження маршруту діти міняються ролями. Вихователь разом з рештою дітей стежить за перебігом гри, допомагає у випадках, коли виникають труднощі.

Заводні іграшки

Вихователь просить дітей розподілитися на пари: "Нехай один із вас буде заводною іграшкою, а інший - її господарем. Потім ви поміняєтеся ролями. У кожного господаря буде пульт управління, яким він може керувати. Іграшки будуть рухатися по кімнаті і стежити за рухами свого господаря, а господар повинен керувати ними. У вас є дві хвилини для того, щоб домовитися, хто з вас буде іграшкою, якою саме іграшкою він буде, і порепетирувати управління пультом". Пари рухаються кімнатою на невеликій відстані один від одного,

дитина-іграшка стежить за руками дитини-господаря і рухається відповідно до рухів пульта-управління. Потім діти міняються ролями.

Змійка

Діти стоять один за одним. Вихователь пропонує їм пограти в змійку: "Я буду головою, а ви - тулубом. Всі тримайтеся міцно, щоб не розсипатися. Готові? Тоді поповзли". Коли діти освоїлися з вправою, вихователь переходить у хвіст змійки, а дитина, яка була за ним, стає наступним ведучим. Потім за командою вихователя його змінює новий ведучий і так - доти, доки всі діти по черзі не побувають у ролі ведучого.

Маріонетки

Вихователь збирає дітей навколо себе і показує їм маріонетку: "Сьогодні ми з вами влаштуємо лялькову виставу з маріонетками. Бачите, я смикаю за ниточку, і лялька піднімає руку, смикаю за іншу ниточку, і вона піднімає ногу". Вихователь ділить групу на кілька підгруп. У кожній підгрупі вибирається дитина-маріонетка. До її рук та ніг дорослий прив'язує не дуже товсті нитки та віддає їх решті учасників підгрупи. "Пам'ятайте, що маріонетки дуже слухняні та слухаються кожного руху людини. Порепетируйте у своїх групах і звикніть діяти узгоджено". Вихователь підходить до кожної групи та дивиться, чи правильно вони діють. Потім вихователь пропонує лялькам-маріонеткам, яких рухають інші діти, зустрітися, погуляти, взявшись за руки, потім зробити зарядку тощо.

Додаток 4. Комплекс сюжетно-рольових ігор із формування комунікативних умінь у дітей старшого дошкільного віку

Мишенята в мишоловці

Для гри потрібні матер'яні мішки, щоб, забравшись у них, діти могли пересуватися по кімнаті. Дорослий повідомляє дітям про те, що вони сьогодні гратимуть у мишенят: "В одному будинку жили мишенята. Вони жили тихо і дружно, нікому не заважали, тільки іноді забиралися в господарський льох і

тягали звідти сир, адже треба було чимось харчуватися. Якось господар дізнався про це, розставив мишоловки по всьому льоху і пішов". Вихователь допомагає дітям по двоє забратися в мішки так, що вони можуть лише висунути голову. "Отже, ви потрапили! Ви так злякалися і розгубилися, що спочатку лише міцно обнявшись, жалібно пищали". Вихователь підходить до кожної пари дітей та гладить їх. "Щоб врятуватися, ви повинні до приходу господаря дістатися своєї нірки". Дорослий відчиняє двері спальні. "Повзійте повільно та безшумно, допомагайте один одному". Коли всі діти доповзають до спальні, вихователь каже: "А тепер допоможіть один одному виплутатися з мишоловок. Вибралися? Давайте обіймемо один одного, пропищимо переможний гімн і станцюємо танець маленьких мишенят". Вихователь разом із дітьми збирає інших мишенят, радісно пищить, допомагає дітям, взявшись за руки, створити коло, танцює з ними.

Заблукалі діти

Вихователь збирає дітей і пропонує їм пройтися лісом: "Давайте уявимо, що всі ми вирушили до лісу: збираємо гриби, весело граємось на галявині, ловимо метеликів, рвемо квіти. Сонечко ласкаво гріє нас, а легкий вітерець ніжно скуйовджує наше волосся". Діти ходять по кімнаті, уявляючи себе в лісі. Через деякий час дорослий знову збирає дітей навколо себе і каже: "Настає вечір, небо темніє. Знаєте, в лісі вечір настає набагато швидше, ніж у місті. Стає холодно, пора додому. А дороги додому ми й не знаємо! Схоже, ми заблукали. Давайте спробуємо йти вперед. Мені страшно і холодно, а вам?" Через кілька хвилин блукань вихователь каже: "Боюся, сьогодні нам не дістатися додому. Ще забредемо кудись і взагалі ніколи не виберемося звідси! Я розпалю багаття, щоб ми змогли біля нього погрітися. І я заспіваю вам колискову". Діти розсідаються навколо вогнища, гріють руки, туляться один до одного, вихователь співає їм

тиху пісеньку. "А ось і ранок! Ой, дивіться, он дорога. Які ж ми дурні, всю ніч сиділи в лісі за два кроки від дороги додому. Зате скільки пригод!"

Актори

Діти стоять у колі. "Ви всі - актори, а я - глядач. Я буду говорити, кого ви повинні зобразити. Хороший актор грає так, що глядачі вірять у те, що він зображує. Нахмуртеся, як осіння хмара, розсерджена людина, зла чарівниця. Посміхніться, як кіт на сонці, саме сонце, Буратіно, хитра лисиця, радісна дитина, ніби ви побачили сонце. Розсердьтеся, як дитина, у якої відняли морозиво, два барана на мосту, людина, яку вдарили. Злякайтеся, як діти, що загубилися в лісі, заєць, який побачив вовка, кошеня, на якого гавкає собака. Ви втомилися, як тато після роботи, людина, яка підняла важкий вантаж, мураха, яка притягла велику муху. Відпочиньте, як турист, що зняв важкий рюкзак, дитина, яка допомогла мамі прибрати весь дім, втомлений воїн після перемоги. Намагайтеся уявити, як почувуються ваші герої, і точно передати їхній стан. Дивіться один на одного, намагайтеся заразити своїх сусідів цим станом.

Дискотека зайчиків

Звучить ритмічна, весела музика. "Всі ви - зайчики-стрибунці. У вас сьогодні велике свято: ви перехитрили вовка і втекли від нього. Тепер ви зібралися на галявині і святкуєте порятунок від злого вовка". Зайчики разом із вихователем високо підстрибують під музику, згинають вухка (махують долонями біля голови), весело скачуть полем, сміються, пищать.

Заблукалі каченята

Вихователь збирає дітей навколо себе і каже: "Сьогодні ми з вами пограємо в каченят, які заблукали в лісі. Нехай троє дітей будуть каченятами, а решта - деревами, корягами та кущами в лісі. Потім у кожного з вас буде можливість помінятися ролями та побути каченятами. Каченята втекли з пташиного двору. Ніч застала їх у лісі. До того ж зіпсувалася погода. Пішов дощ, піднявся вітер. Дерева голосно скриплять і гнуть гілки під натиском вітру

майже до землі, а каченятам здається, що їх хапають великі темні та мокрі лапи. Перегукуються пугачі, а каченята думають, що це хтось кричить від болю. Довго метались каченята по лісу, поки не знайшли собі місце, де можна було сховатися". У кімнаті приглушується світло, діти зображують дерева, корчі та пні, вони приймають загрозові пози і видають гучні загрозові звуки: завивають, ухають тощо. Через кілька хвилин вихователь вказує каченятам на печерку, де вони можуть сховатися від дощу (під столом). Діти забираються під стіл, стискаються в грудочку. Коли дорослий вмикає світло, він пропонує охочим помінятися з каченятами ролями, і гра триває доти, доки кожен охочий не побував у ролі каченяти.

Курка з курчатами

У грі беруть участь мама-курка, маленькі курчата та хижий шуліка, який за ними полює (цю роль виконує дорослий-ведучий). Спочатку мама-курка з курчатами гріються на сонечку, бризкаються біля ставка, шукають черв'ячків на галявині тощо. Раптом налітає хижий птах і намагається викрасти курчат. Мама-курка має приховати, сховати своїх дітей, зібрати їх разом та захистити від небезпеки. Можна використовувати великий шматок тканини, щоб діти могли сховатись під ним. Захованого курчати шуліка вкрати не зможе. Коли всі курчата заховані, шуліка ще деякий час загрозово кружляє над ними, а потім відлітає. Мама-курка випускає своїх дітей з укриття, і вони знову граються на галявині. У наступних іграх роль мами-курки та шуліки можна доручати іншим, особливо проблемним, дітям.

Живі ляльки

Вихователь розбиває групу на пари. "Давайте уявимо, що ваші ляльки оживають. Вони вміють говорити, просити, бігати тощо. Давайте уявимо, що один з вас - дитина, а інший - її лялька-дівчинка або лялька-хлопчик. Лялька

щось проситиме, а її господар - виконуватиме її прохання і піклуватиметься про неї". Дорослий пропонує навмисне помити ляльці ручки, погодувати, погуляти, укласти спати тощо. При цьому вихователь попереджає, що господар повинен виконувати всі капризи ляльки і не змушувати її робити того, чого вона не хоче. Коли діти приймуть ігрову ситуацію та захопляться, нехай продовжують грати самі. У наступній грі вони мають помінятися ролями.

Заблукала дитина

Вихователь збирає дітей навколо себе і каже: "Сьогодні ми з вами пограємо в звірів у лісі. Кожен з вас буде тим звіром, яким він захоче. А один з вас буде дитиною. З ранку дитина пішла з мамою в ліс, і сама не помітила, як випустила її з виду і заблукала. Так вона і пробродила в лісі весь день, поки, втомлена і перелякана, не сіла під дерево і не заплакала. Тут-то її і виявили звірі. Вони дуже здивувалися, адже до цього жоден з них не бачив живої людини. Але дитина так гірко плакала, що звірам стало шкода її і, порадившись, вони вирішили допомогти цій дивній істоті. Вони стали гладити її, щоб втішити, побудували їй будиночок з гілок дерев і каменів, щоб вона змогла переночувати в ньому, заспівали їй колискову пісеньку своєю звіриною мовою, а на ранок проводили її до дороги, що веде додому". Після розповіді вихователь організовує сюжетно-рольову гру. Нагадує дітям, що вони не знають людської мови, і тому не можуть розмовляти. Допомогає побудувати будинок з уявних гілок та каміння. Повідомляє про настання ночі та прихід ранку тощо. Гру можна повторювати, при цьому бажано на роль дитини призначати проблемних - агресивних або, навпаки, замкнених - дітей.

Царівна-Несміяна

Дорослий розповідає казку про Царівну-Несміяну та пропонує пограти в таку саму гру. Хтось із дітей буде царівною, яка весь час сумує та плаче. Діти по черзі підходять до Царівни-Несміяни і намагаються втішити її та розсмішити.

Царівна ж щосили намагатиметься не розсміятися. Виграє той, хто зможе викликати посмішку царівни. Потім діти міняються ролями.

Садівники та квіти

Група ділиться на дві підгрупи, і вихователь пояснює зміст гри: "Якщо квіти, які стоять у вашій групі, довго не поливати водою - вони зав'януть. Але сьогодні ми з вами вирушимо в незвичайний сад, там ростуть квіти, яким не треба води. Вони в'януть, якщо довго не чують про себе добрих і ласкавих слів. Давайте ми розділимося. Одна частина з вас буде квітами, які дуже потребують добрих слів, а інша - садівниками, яких викликали на допомогу квітам, що гинуть".

Майстер та підмайстри

Вихователь ділить групу на підгрупи по три-чотири особи. Одна дитина - майстер, інші - підмайстри. Вихователь каже: "У нашому місті оголошено конкурс на найкращу аплікацію, в якому беруть участь найзнаменитіші майстри. У кожного майстра є свої підмайстри, які в точності повинні виконувати всі його інструкції. Аплікація повинна бути створена якомога швидше. Майстер придумує сюжет і розподіляє обов'язки: один повинен вирізати деталі, інший - наклеювати деталі на аркуш паперу". Після того, як роботи готові, влаштовується виставка.

Додаток 5. Протоколи отриманих даних щодо контрольного етапу експерименту

Таблиця 24. Результати діагностики рівня розвитку інформаційно-комунікативних умінь у дітей старшого дошкільного віку експериментальної групи

№ п/п	Прізвище, ім'я дитини	Низький	Достатній	Високий
1.	Олена П.			+
2.	Вероніка З.		+	
3.	Григорій З.		+	
4.	Дар'я Г			+
5.	Єва Ш.		+	
6.	Євген Ш.	+		
7.	Катерина Д.			+
8.	Єлизавета І.			+
9.	Єлизавета Ф.		+	
10.	Єгор Г.			+
11.	Іван М.		+	
12.	Максим З.		+	
13.	Максим До.		+	
14.	Марія До.		+	
15.	Тимофій П.			+

Таблиця 25 Результати діагностики рівня розвитку інформаційно-комунікативних умінь у дітей старшого дошкільного віку контрольної групи

№ п/п	Прізвище, ім'я дитини	Низький	Достатній	Високий
1.	Аліса До.	+		
2.	Аліса Т.		+	
3.	Андрій А.		+	
4.	Антоніна С.	+		
5.	Артур Р.		+	
6.	Валерія Ш.			+
7.	Дар'я Б.		+	
8.	Катерина До.			+
9.	Єлизавета М.		+	
10.	Максим М.	+		
11.	Поліна Л.		+	

12.	Світлана С.		+	
13.	Святослав Р.			+
14.	Софія Н.		+	
15.	Рустам Д.	+		

Таблиця 26 Результати діагностики рівня розвитку інтерактивних комунікативних умінь у дітей старшого дошкільного віку експериментальної групи

№ п/п	Прізвище, ім'я дитини	Низький	Достатній	Високий
1.	Олена П.			+
2.	Вероніка З.		+	
3.	Григорій З.		+	
4.	Дар'я Г			+
5.	Єва Ш.		+	
6.	Євген Ш.		+	
7.	Кетрін Д.	+		
8.	Єлизавета І.		+	
9.	Елізабет Ф.			+
10.	Єгор Г.			+
11.	Іван М.	+		
12.	Максим З.		+	
13.	Максим К.			+
14.	Марія К.		+	
15.	Тімоті П.			+

Таблиця 27 Результати діагностики рівня розвитку інтерактивних комунікативних умінь у дітей старшого дошкільного віку контрольної групи

№ п/п	Прізвище, ім'я дитини	Низький	Достатній	Високий
1.	Аліса До.		+	
2.	Аліса Т.			+
3.	Андрій А.		+	
4.	Антоніна С.		+	
5.	Артур Р.		+	
6.	Валерія Ш.	+		
7.	Дар'я Б.		+	
8.	Катерина До.			+
9.	Єлизавета М.	+		

10.	Максим М.		+	
11.	Поліна Л.		+	
12.	Світлана С.			+
13.	Святослав Р.			+
14.	Софія Н.	+		
15.	Рустам Д.		+	

Таблиця 28. Результати діагностики рівня розвитку перцептивних комунікативних умінь у дітей старшого дошкільного віку експериментальної групи

№ п/п	Прізвище, ім'я дитини	Низький	Достатній	Високий
1.	Олена П.			+
2.	Вероніка З.			+
3.	Григорій З.	+		
4.	Дар'я Г			+
5.	Єва Ш.			+
6.	Євген Ш.	+		
7.	Кетрін Д.			+
8.	Єлизавета І.			+
9.	Елізабет Ф.	+		
10.	Єгор Г.			+
11.	Іван М.	+		
12.	Максим З.	+		
13.	Максим К.			+
14.	Марія К.			+
15.	Тімоті П.			+

Таблиця 29. Результати діагностики рівня розвитку перцептивних комунікативних умінь у дітей старшого дошкільного віку контрольної групи

№ п/п	Прізвище, ім'я дитини	Низький	Достатній	Високий
1.	Аліса До.	+		
2.	Аліса Т.			+
3.	Андрій А.			+
4.	Антоніна С.			+
5.	Артур Р.			+
6.	Валерія Ш.	+		
7.	Дар'я Б.			+

8.	Катерина До.		+	
9.	Єлизавета М.	+		
10.	Максим М.		+	
11.	Поліна Л.		+	
12.	Світлана С.	+		
13.	Святослав Р.			+
14.	Софія Н.	+		
15.	Рустам Д.		+	

Додаток 6. Шкали оцінки розвиваючого предметно-просторового середовища

Таблиця 30 Критеріальна шкали оцінки предметно-просторового середовища на формування комунікативних умінь в дітей віком старшого дошкільного віку на констатующем етапі

Критерії	Бали			Оцінка
1. Збагаченість предметного середовища				
1.1. Наявність різноманітних зон та куточків для усамітнення та спілкування дітей	1	3	5	3
1.2. Наявність предметів, атрибутів, що відображають статоворольові види діяльності та спілкування в рамках цієї діяльності	1	3	5	3
1.3. Предмети, що стимулюють розвиток загальнолюдських цінностей (прапор, герб, витвори мистецтва тощо)	1	3	5	1
1.4. Наявність дидактичних ігор та атрибутів для сюжетно-рольових, театралізованих ігор, що реалізують комунікативний компонент	1	3	5	3
1.5. Наявність худ. літератури, навч. посібників, образотворчих та музичних засобів, аудіо-, відеодопомог для використання у різних видах комунікації	1	3	5	1
1.6. Задіяність усіх фахівців та педагогів у розвитку комунікативних умінь	1	3	5	3
1.7. Емоційно-поведінковий компонент середовища	1	3	5	3
2. Функціональність середовища				
2.1. Комплексна можливість використання предметів, атрибутів (у всіх видах діяльності)	1	3	5	1
2.2. Поліфункціональність використання предметів у спілкуванні	1	3	5	3
2.3. Динамічність (мінливість) середовища	1	3	5	3
2.4. Доступність усіх предметів дитині	1	3	5	1
2.5. Можливість включення дитини у перетворення середовища	1	3	5	1
3. Педагогічна доцільність				
3.1. Вікова адресованість	1	3	5	3
3.2. Індивідуальна адресованість	1	3	5	3

3.3. Педагогічна спрямованість середовища	1	3	5	3
3.4. Забезпеченість формування комунікативних умінь	1	3	5	3
3.5. Можливість перетворення середовища педагогом залежно від ситуації та завдань	1	3	5	3

Таблиця 31 Критеріальна шкали оцінки предметно-просторового середовища на формування комунікативних умінь в дітей віком старшого дошкільного віку на контрольному етапі

Критерії	Бали			Оцінка
1. Збагаченість предметного середовища				
1.1. Наявність різноманітних зон та куточків для усамітнення та спілкування дітей	1	3	5	5
1.2. Наявність предметів, атрибутів, що відображають статево-рольові види діяльності та спілкування в рамках цієї діяльності	1	3	5	3
1.3. Предмети, що стимулюють розвиток загальнолюдських цінностей (прапор, герб, витвори мистецтва тощо)	1	3	5	3
1.4. Наявність дидактичних ігор та атрибутів для сюжетно-рольових, театралізованих ігор, що реалізують комунікативний компонент	1	3	5	5
1.5. Наявність худ. літератури, навч. посібників, образотворчих та музичних засобів, аудіо-, відеодопомог для використання у різних видах комунікації	1	3	5	3
1.6. Задіяність усіх фахівців та педагогів у розвитку комунікативних умінь	1	3	5	3
1.7. Емоційно-поведінковий компонент середовища	1	3	5	5
2. Функціональність середовища				
2.1. Комплексна можливість використання предметів, атрибутів (у всіх видах діяльності)	1	3	5	3
2.2. Поліфункціональність використання предметів у спілкуванні	1	3	5	3
2.3. Динамічність (мінливість) середовища	1	3	5	5
2.4. Доступність усіх предметів дитині	1	3	5	3
2.5. Можливість включення дитини у перетворення середовища	1	3	5	3
3. Педагогічна доцільність				
3.1. Вікова адресованість	1	3	5	5
3.2. Індивідуальна адресованість	1	3	5	3
3.3. Педагогічна спрямованість середовища	1	3	5	3
3.4. Забезпеченість формування комунікативних умінь	1	3	5	5
3.5. Можливість перетворення середовища педагогом залежно від ситуації та завдань	1	3	5	5