

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ЗАПОРІЗЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ**

**ФАКУЛЬТЕТ СОЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ ТА ПСИХОЛОГІЇ КАФЕДРА
ДОШКІЛЬНОЇ ТА ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ**

КВАЛІФІКАЦІЙНА РОБОТА

магістра

**на тему: «СЮЖЕТНО-РОЛЬОВА ГРА ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ
КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У ДІТЕЙ СТАРШОГО
ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ»**

Виконала: студентка 2 курсу, групи 8.0122
спеціальності 012 «Дошкільна освіта»
освітньо-професійної програми «Дошкільна освіта»
О. С. Лень

Керівник: доцент кафедри дошкільної та початкової
освіти, к. пед. н., доц. _____ А. Ф. Курінна

Рецензент: професор кафедри дошкільної та
початкової, д.пед.н., проф. _____ Л. О. Сущенко

Запоріжжя
2023

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ЗАПОРІЗЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

Факультет соціальної педагогіки та психології
Кафедра дошкільної та початкової освіти
Рівень вищої освіти магістерський
Спеціальність 012 «Дошкільна освіта»
Освітньо-професійна програма «Дошкільна освіта»

ЗАТВЕРДЖУЮ
Завідувач кафедри _____
« ____ » _____ 2023 року

**ЗАВДАННЯ
НА КВАЛІФІКАЦІЙНУ РОБОТУ СТУДЕНТЦІ**

Лень Олені Сергіївні

- 1. Тема роботи:** «Сюжетно-рольова гра як засіб формування комунікативної компетентності у дітей старшого дошкільного віку»
керівник роботи Курінна Алла Феліксівна, кандидат педагогічних наук, доцент
затверджена наказом ЗНУ від 10 квітня 2020 р. № 314-с
- 2. Строк подання студентом роботи:** 28.11.2023 р.
- 3. Вихідні дані до роботи:** матеріали педагогічної практики, курсових робіт.
- 4. Зміст розрахунково-пояснювальної записки (перелік питань, що належить розробити):** з'ясувати теоретичні основи формування комунікативної компетентності дітей старшого дошкільного віку; виявити та теоретично обґрунтувати педагогічні умови формування комунікативної компетентності дітей старшого дошкільного віку засобами сюжетно-рольової гри; здійснити критеріально-рівневе оцінювання комунікативної компетентності дітей старшого дошкільного віку; експериментально перевірити ефективність упровадження педагогічних умов формування комунікативної компетентності дітей старшого дошкільного віку засобом сюжетно-рольової гри.
- 5. Перелік графічного матеріалу:** 5 таблиць та 2 рисунки з результатами дослідження.

6. Консультанти розділів роботи

Розділ	Прізвище, ініціали консультанта	Дата, підпис	
		Завдання видав	Завдання прийняв
Вступ	Курінна А. Ф.	06.11.2022 р.	06.11.2022 р.
Розділ 1	Курінна А. Ф.	10.02.2023 р.	10.02.2023 р.
Розділ 2	Курінна А. Ф.	27.05.2023 р.	27.05.2023 р.
Висновки	Курінна А. Ф.	15.09.2023 р.	15.09.2023 р.

7. Дата видачі завдання: 06.11.2022 р.

КАЛЕНДАРНИЙ ПЛАН

№ п/п	Назва етапів кваліфікаційної роботи	Строк виконання етапів роботи	Примітка
1	Збір та систематизація матеріалу	січень-лютий	виконано
2	Написання вступу	березень	виконано
3	Написання першого розділу	травень-червень	виконано
4	Написання другого розділу	серпень-вересень	виконано
5	Написання висновків	жовтень	виконано
6	Оформлення роботи, рецензування	листопад	виконано
7	Захист	грудень	виконано

Студент _____ О. С. Ленъ
(підпис) (прізвище та ініціали)

Керівник роботи _____ А. Ф. Курінна
(підпис) (прізвище та ініціали)

Нормоконтроль пройдено

Нормоконтролер _____ Т. В. Турбар
(підпис) (прізвище та ініціали)

РЕФЕРАТ

Кваліфікаційна робота: 62 с., 5 таблиць, 2 рисунка, 54 джерела.

Мета дослідження: теоретично обґрунтувати та експериментально перевірити педагогічні умови формування комунікативної компетентності дітей старшого дошкільного віку засобами сюжетно-рольових ігор.

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

Предмет дослідження: педагогічні умови формування комунікативної компетентності дітей старшого дошкільного віку засобами сюжетно-рольових ігор.

Методи дослідження: теоретичні (аналіз, синтез, порівняння та узагальнення наукових джерел); емпіричні (спостереження за освітнім процесом та опитування дітей старшого дошкільного віку, бесіда, анкетування); статистичні (обробка даних для перевірки вірогідності отриманих результатів).

Теоретичне значення: визначені теоретичні основи комунікативної компетентності дітей старшого дошкільного віку; обумовлені особливості ігрової діяльності дітей старшого дошкільного віку; впроваджені педагогічні умови формування комунікативної компетентності дітей старшого дошкільного віку засобами сюжетно-рольових ігор.

Практичне значення: результати педагогічного дослідження можуть бути використані в системі професійної підготовки студентів при викладанні навчальних дисциплін та в практичній роботі вихователів закладів дошкільної освіти під час підготовки і проведення занять.

Галузь використання: заклади освіти.

КОМПЕТЕНТНІСТЬ, СТАРШИЙ ДОШКІЛЬНИК, ІГРОВА ДІЯЛЬНІСТЬ, ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ, СЮЖЕТНО-РОЛЬОВА ГРА, КОМУНІКАТИВНІ ВМІННЯ, ПРЕДМЕТНО-ІГРОВЕ СЕРЕДОВИЩЕ

SUMMARY

Len O. S. Story Role Play as a Means of Forming Communicative Competence in Children of Older Preschool Age

The qualification paper consists of an introduction, 2 parts, conclusions and a list literature (54 items).

The study reveals the problem of formation of communicative competence in children of older preschool age. After all, older preschool age, which falls on the period of 5-6 years of a child's life, is a rather important period for the formation of communicative competence.

The purpose of the study: to theoretically substantiate and experimentally verify the pedagogical conditions for the formation of communicative competence of older preschool children by means of role-playing games.

The research tasks:

- 1) To find out the theoretical foundations of the formation of communicative competence of older preschool children;
- 2) To identify and theoretically substantiate the pedagogical conditions for the formation of communicative competence of older preschool children by means of a story role-playing game;
- 3) Carry out criterion-level assessment of communicative competence of older preschool children;
- 4) To experimentally verify the effectiveness of the implementation of pedagogical conditions for the formation of communicative competence of children of older preschool age by means of a story role-playing game.

The object of research of the qualification work is the formation of communicative competence of children of older preschool age.

The subject of the study: pedagogical conditions for the formation of communicative competence of older preschool children by means of role-playing games.

Part 1 “The formation of communicative competence in older preschool children as a pedagogical problem” analyzes the state of research on the problem of the formation of communicative competence of older preschool children by means of story role-playing games, studies the competence approach to the formation of communicative competence of older preschool children, elucidates the essence of such concepts as “competence”, “competency”, “communicative competence”, “communicative skills”, defines the structural components of communicative competence, characterizes game activity as a means of forming the communicative competence of older preschool children.

In part 2 “Pedagogical conditions for the formation of communicative competence of older preschool children by means of story-role play” evaluation criteria, levels of formation of communicative competence of older preschool children are defined; pupils’ ability to use appropriate methods of communication with adults and peers was checked; the ability of older preschoolers to effectively interact in a group was revealed; the pedagogical conditions for the formation of communicative competence of older preschoolers in the process of game activities are determined; the results of research and experimental work are presented.

The obtained results can be used in the system of professional training of students in the teaching of academic subjects and in the practical work of teachers of preschool education institutions during the preparation and conduct of classes.

Keywords: competence, senior preschooler, game activity, pedagogical conditions, story-role game, communication skills, subject-game environment.

ЗМІСТ

Вступ.....	8
Розділ 1. Формування комунікативної компетентності у дітей старшого дошкільного віку як педагогічна проблема.....	11
1.1 Сутність, структурні компоненти та зміст поняття «комунікативна компетентність».....	11
1.2. Психолого-педагогічні особливості ігрової діяльності дітей старшого дошкільного віку.....	20
1.3. Педагогічні умови формування комунікативної компетентності дітей старшого дошкільного віку засобами сюжетно-рольової гри.....	30
Розділ 2. Педагогічні умови формування комунікативної компетентності дітей старшого дошкільного віку засобами сюжетно-рольової гри.....	41
2.1. Визначення критеріїв, рівнів сформованості комунікативної компетентності дітей старшого дошкільного віку.....	41
2.2. Дослідно-експериментальна робота з формування комунікативної компетентності дітей старшого дошкільного віку засобами сюжетно-рольових ігор.....	50
2.3. Результати дослідно-експериментальної роботи з формування комунікативної компетентності дітей старшого дошкільного віку засобами сюжетно-рольових ігор.....	59
Висновки.....	67
Список використаних джерел.....	70

ВСТУП

Однією із визначальних умов успішної соціалізації, а також розвитку дитини старшого дошкільного віку є її комунікативна компетентність, яка передбачає вміння успішно володіти мовою, використовувати свої навички у процесі міжособистісного спілкування. Тобто це сукупність необхідних знань, умінь та навичок дитини, які є основою успішного спілкування.

Старший дошкільний вік, який припадає на період 5-6 років життя дитини, є досить важливим періодом для формування комунікативної компетентності. Адже саме у цей час активно розвиваються її мислення, увага, уява, мовлення. Дитина здатна успішно та швидко засвоювати досвід спілкування із дорослими та однолітками. Саме від цих факторів безпосередньо залежить успішна комунікативна діяльність дошкільника.

Як відомо, процесу формування комунікативної компетентності дошкільника сприяє гра. Адже ігрова діяльність – це природна діяльність дитини, «школа» її соціального досвіду, яка активізує всі пізнавальні процеси дитини, спонукає до роздумів, вчить взаємодіяти із оточуючими. До таких ігор належать сюжетно-рольові, які передбачають вибір певної ситуації та сюжету, у процесі яких діти розігрують певні ролі. Через гру дошкільники вчаться висловлювати свої думки, відповідні до ситуації спілкування використовувати засоби мови, збагачується їх мовлення, формуються навички культури мовлення та ін.

У наукових дослідженнях таких вчених як Г. Беленька, А. Богуш, Н. Гавриш, І. Загарницька, О. Кононко, Т. Поніманська, Ю. Приходько, І. Рогальська-Яблонська, позначається необхідність посилення уваги до вивчення формування компетентності, що сприяє активізації особистісного потенціалу дитини. Комунікативні взаємодії з однолітками в процесі ігрової діяльності досліджували: Л. Божович, Д. Венгер, Л. Виготський, Д. Ельконін, С. Русова та ін.

Проблема формування комунікативної компетентності дітей старшого дошкільного віку засобами сюжетно-рольових ігор досліджена недосконало і потребує подальших наукових розвідок.

Отже, актуальність проблеми, її теоретичне та практичне значення, недостатня розробленість у теорії та практиці дошкільної освіти визначили тему кваліфікаційної роботи: «Сюжетно-рольова гра як засіб формування комунікативної компетентності у дітей старшого дошкільного віку».

Мета дослідження: теоретично обґрунтувати та експериментально перевірити педагогічні умови формування комунікативної компетентності дітей старшого дошкільного віку засобами сюжетно-рольових ігор.

Завдання дослідження:

1. З'ясувати теоретичні основи формування комунікативної компетентності дітей старшого дошкільного віку.

2. Виявити та теоретично обґрунтувати педагогічні умови формування комунікативної компетентності дітей старшого дошкільного віку засобами сюжетно-рольової гри.

3. Здійснити критеріально-рівневе оцінювання комунікативної компетентності дітей старшого дошкільного віку.

4. Експериментально перевірити ефективність упровадження педагогічних умов формування комунікативної компетентності дітей старшого дошкільного віку засобами сюжетно-рольової гри.

Об'єкт дослідження – процес формування комунікативної компетентності дітей старшого дошкільного віку.

Предмет дослідження – педагогічні умови формування комунікативної компетентності дітей старшого дошкільного віку засобами сюжетно-рольових ігор.

Методи дослідження:

- теоретичні (аналіз, синтез, порівняння, узагальнення, систематизація педагогічних, психологічних, методичних джерел з проблеми дослідження) для уточнення ключових понять дослідження;

- емпіричні (спостереження за освітнім процесом та опитування дітей старшого дошкільного віку, педагогічний експеримент, бесіда, анкетування, опитування) для визначення рівня сформованості комунікативної компетентності, аналізу ігрової діяльності дітей в процесі діагностики;
- статистичні: обробка даних для перевірки вірогідності отриманих результатів.

Теоретичне значення роботи полягає у визначенні теоретичних основ комунікативної компетентності у дітей старшого дошкільного віку як педагогічної проблеми; обумовленні особливостей ігрової діяльності дітей старшого дошкільного віку; виокремленні педагогічних умов формування комунікативної компетентності дітей старшого дошкільного віку засобами сюжетно-рольових ігор; створенні розвиваючого потенціалу предметно-ігрового середовища закладу дошкільної освіти; зануренні дітей старшого дошкільного віку в активну комунікативну та ігрову діяльність із дітьми і дорослими.

Практичне значення дослідження полягає у визначенні критеріїв (когнітивний, емоційний, комунікативно-інтерактивний), показників і рівнів (високий, середній, низький) сформованості комунікативної компетентності дітей старшого дошкільного віку засобом сюжетно-рольової гри; впровадженні педагогічних умов комунікативної компетентності дітей старшого дошкільного віку засобами ігрової діяльності. Результати педагогічного дослідження можуть бути використані в системі професійної підготовки студентів при викладанні навчальних дисциплін та в практичній роботі вихователів закладів дошкільної освіти під час підготовки та проведення занять.

РОЗДІЛ 1

ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

1.1. Сутність, структурні компоненти та зміст поняття «комунікативна компетентність»

Сучасний світ стрімко змінюється завдяки значним досягненням у науково-технічній сфері, але питання розвитку особистості, її можливостей, здатності комунікувати, висловлювати чітко, правильно й зрозуміло власну думку було, є і буде ключовим, своєрідним фундаментом, на який спирається людська цивілізація. Сьогодні вже ні для кого не секрет, що штучний інтелект замінить людей у багатьох сферах, але машина не здатна зробити того, що може людина. Машина не може комунікувати, висловлювати власні думки, вона не породжує нових ідей, а лише їх застосовує. Саме тому ми маємо навчати дітей бути не схожими на інших, креативними та конструктивними.

На сьогоднішній день до традиційних педагогічних термінів «знання», «уміння», «навички», «навчання», «виховання» приєдналися такі наукові дефініції як «компетентність», «компетенція», які супроводжують процеси розвитку особистісно-зорієнтованого навчання і виховання та аналізуються як зарубіжними (В. Краєвський, А. Маркова, А. Хуторський), так і вітчизняними (Г. Беленька, Н. Бібік, А. Богуш, М. Вашуленко, Н. Гавриш, О. Овчарук, І. Рогальська-Яблонська, І. Родигіна) дослідниками.

У енциклопедії «Українська мова» терміни «комунікативна компетентність», «комунікативний», «комунікація» не мають окремих словникових статей, однак широко тлумачиться термін «спілкування», комунікація визначається як один з його аспектів, поряд із «соціальною перцепцією» (сприйняття і розуміння людини людиною) та «інтерацією»

(взаємодія), а власне комунікація розглядається як обмін інформацією між людьми [51, с. 69].

О. Пометун зазначає, що компетентність – це інтегрований характер поєднання знань, умінь і навичок, що дозволяють ефективно розв'язувати певні проблеми і завдання у конкретному виді діяльності [40].

За Г. Беленькою, компетентність – реально суб'єктивна категорія, що використовується для характеристики діяльності конкретної людини чи групи людей і свідчить про відповідність чи невідповідність означеній компетенції [7, с. 11].

І. Родигіна підкреслює головну особливість компетентності як педагогічного явища, а саме, «компетентність – це не специфічні предметні вміння та навички, навіть не абстрактні загальнопредметні мисленнєві дії чи логічні операції (хоча, звісно, ґрунтується на останніх), а конкретні життєві, необхідні людині будь-якої професії, віку, сімейного стану – взагалі будь-якій людині» [47, с. 32–33].

Компетентність, на думку А. Богуш, у смисловому значенні охоплює три аспекти: знання, вміння, навички. Це процес, що зумовлює появу вмінь, це взаємозв'язок між знаннями та ситуацією вирішення проблеми. За словами педагога, компетентність – це комплексна характеристика особистості, яка вбирає в себе результати попереднього психічного розвитку: знання, вміння, навички, креативність, ініціативність, самостійність, самооцінку, самоконтроль. Компетентність має вікові характеристики, які розглядаються як орієнтовні показники розвитку особистості на кожному віковому етапі, базисні характеристики компетенції певного виду діяльності (мовленнєвої, пізнавальної, ігрової та ін.) [10].

І. Зимня визначає компетентність як актуалізовану, інтегративну, таку, що базується на знаннях, інтелектуально й соціокультурно зумовлену особистісну якість, яка проявляється в діяльності, поведінці людини, у її взаємодії з іншими людьми під час вирішення різноманітних завдань. Така якість набуває розвитку в навчальному процесі і стає його результатом. При цьому до характеристик

компетентності вчена відносить: а) готовність до прояву компетентності (тобто мотиваційний аспект); б) володіння знаннями змісту компетентності (когнітивний аспект); в) досвід прояву компетентності в різноманітних стандартних і нестандартних ситуаціях (поведінковий аспект); г) ставлення до змісту компетентності й об'єкта її застосування (ціннісно-смысловий аспект); д) емоційно-вольову регуляцію процесу і результату прояву компетентності [16].

Інший аспект компетентності розкриває Н. Бібік, вважаючи, що компетентність представляє освітні результати, які досягаються не лише засобами змісту освіти, але й соціальної взаємодії; як у міжособистісному, так і в інституційному культурному контексті [8].

Увага до вивчення поняття «комунікативна компетентність» як наукової категорії припадає на 60–70-ті рр. ХХ ст. Однак і до сьогодні в психолого-педагогічній думці не існує однозначного підходу до його тлумачення. Це зумовлено тим, що «представники різних галузей знань описують це поняття з позицій власних інтересів і підкреслюють у ньому те, що є найсуттєвішим для цієї науки».

М. Пентилюк розуміє комунікативну компетентність як досконале володіння навичками спілкування у будь-якому середовищі за різних обставин. В ідеалі це має бути особистість, яка не тільки знає мову, а й вільно та легко користується нею в діалогічному й монологічному мовленні, любить свою рідну мову та з повагою ставиться до інших мов і їх носіїв.

С. Бондар подає таке означення компетенції: «Компетенція – це здатність розв'язувати проблеми, що забезпечуються не лише володінням готовою інформацією, а й інтенсивною участю розуму, досвіду, творчих здібностей учнів» [11, с. 9], далі наголошує, що «...компетентність – це здатність особистості діяти. Але жодна людина не діятиме, якщо вона особисто не зацікавлена в цьому. Природа компетентності така, що вона може проявлятися лише в органічній єдності з цінностями людини, тобто в умовах глибокої особистісної зацікавленості в даному виді діяльності... Отже, цінності є основою будь-яких компетенцій» [11, с. 9].

Виокремлюють такі складові комунікативної компетентності [17]:

- орієнтованість у різноманітних ситуаціях спілкування, яка заснована на знаннях і життєвому досвіді індивіда;
- спроможність ефективно взаємодіяти з оточенням завдяки розумінню себе й інших при постійній видозміні психічних станів, міжособистісних відносин, умов соціального середовища;
- адекватна орієнтація людини в самій собі – власному психологічному потенціалі, потенціалі партнера, ситуації;
- готовність й уміння будувати контакти з людьми;
- внутрішні засоби регуляції комунікативних дій;
- знання, уміння і навички конструктивного спілкування;
- внутрішні ресурси, необхідні для побудови ефективної комунікативної дії у визначеному колі ситуацій міжособистісної взаємодії.

Спілкування є найважливішим професійним інструментом педагогічної діяльності. Найголовніші якості педагога не обмежуються знанням свого предмета, він має бути умілим комунікатором. Комунікативні здібності та вміння педагога набувають ролі професійно значущих. Практика формування професійного спілкування сьогодні підказує, що необхідно змінити підхід до даного феномену, розширити його трактування. Для вирішення комплексної проблеми професійного підвищення кваліфікації педагогічних працівників існує низка чинників, одним із них є домінуюча професійна якість – комунікативна компетентність. Комунікативна компетентність передбачає розуміння людиною мотивів і стратегій поведінки; фрустрацій, як власних, так і партнерів по спілкуванню; уміння розбиратися в групових, соціально-психологічних проблемах; осмислення можливих перешкод на шляху до взаємного порозуміння; освоєння технології та психотехніки спілкування; володіння мовленевою компетенцією та професійною технікою мовлення; уміння регулювати емоційні стани; уміння поєднувати вербальні, невербальні та компенсаторні засоби спілкування тощо [15, с. 235].

У рамках сучасної гуманістичної педагогіки основною функцією педагога

у взаємодії є комунікативно-організаційна. Для її реалізації педагог повинен мати якості, що забезпечують ефективність комунікативної діяльності; здатність до спілкування з людьми; індивідуально-психологічне поєднання властивостей особистості, серед яких найбільш значущими є почуття емпатії, рефлексії, креативності; почуття міри й такту. Комунікативність педагога – це сукупність істотних, стійких властивостей особистості, що сприяють сприйманню, розумінню, засвоєнню, використанню і передаванню педагогічної інформації, спрямованої на навчання й виховання дітей [15, с. 250].

Комунікативні вміння – це вміння установлювати з дітьми доцільні з педагогічної точки зору взаємовідносини як у навчальній, так і у неформальній обстановці; вміння доброзичливо, тактовно, терпимо і недокучливо ставитися до дітей та до членів педагогічного колективу; уміння працювати в колективі та правильно укладати ділові взаємовідносини з іншими педагогічними працівниками навчального закладу; вміння розуміти потреби й інтереси дітей, їх поважати, їм довіряти, не сковувати їхню ініціативу, враховувати їхню думку; вміння вимагати від дітей якісного і своєчасного виконання завдань з урахуванням їх індивідуальних психічних особливостей; уміння знайти правильний підхід до дітей у критичній педагогічній ситуації; навички чесного, порядного, справедливого, стриманого, дипломатичного відношення з дітьми; навички легко вступати в контакти з іншими людьми; вміння реалізувати три взаємопов'язані функції спілкування з дітьми: комунікативну, перцептивну й інтерактивну [15, с. 252].

Загальновідомо, що старший дошкільний вік – сензитивний період для формування основних груп компетентностей, серед яких чільна роль відводиться комунікативній. Сьогодні існує значна кількість наукових визначень зазначених понять. Спільним у цих визначеннях є те, що компетенція – це сукупність здобутих людиною знань та умінь у певній галузі, а компетентність – це здатність реалізувати ці знання та вміння в конкретній професійній діяльності. Протягом останніх років посилилась увага науковців до феномена комунікативної компетентності дошкільника як ключового компонента соціалізації особистості,

одного з важливих показників готовності особистості до полікультурної комунікації.

Про значущість проблеми формування комунікативної компетентності дітей дошкільного віку зазначено у Базовому компоненті дошкільної освіти, де визначено, що «провідним завданням у контексті навчання у ЗДО визначено розвиток мовлення дитини, її активну позицію у процесі оволодіння мовленням» [4]. Закон України «Про дошкільну освіту» також окреслює провідні завдання у контексті формування комунікативної компетентності дошкільника і визначає, що пріоритетним завдання сучасної освіти є «формування особистості дитини, розвиток її здібностей, формування у дитини дошкільного віку моральних норм, набуття нею життєво-соціального досвіду» [1].

Як зазначає О. Максимова, рівень комунікативної компетентності дошкільника залежить від розвитку когнітивних процесів (пам'яті, мислення, уваги, уяви), сформованості усвідомлення дитиною власних дій, розвитку мотиваційної сфери та залежить від вікових, особистісних та психологічних особливостей дошкільника. Її формування залежить від засвоєння дитиною моральних норм суспільства та особливостей соціальної взаємодії та вміння спілкуватися та слухати співрозмовника, адекватно сприймати різні ситуації [35]. Комунікативну компетентність дитини дослідниця визначає як певний рівень розвитку процесу взаємодії з іншими людьми, рівень оволодіння соціальною реальністю та вміння контролювати власну поведінку й поведінку оточуючих під час спілкування.

Тому, комунікативну компетентність дошкільника варто вважати інтегральним утворенням і розглядати як цілісну характеристику особистості [22]. Сутність і зміст комунікативної компетентності становить складний комплекс якостей і властивостей особистості й проявляється у виборі та організації мовних засобів, які при дотриманні норми літературної мови, етики спілкування в певній ситуації спілкування дозволяють особистості оптимально вирішувати життєво важливі завдання.

У старшому дошкільному віці комунікативна компетентність особистості має певні характеристики. Комунікативні здібності слід розуміти як вміння дитини володіти ініціативою у спілкуванні, виявляти активність, емоційно реагувати на стан партнерів зі спілкування, здатність формувати і реалізувати власну індивідуальну програму спілкування. Комунікативні здібності дітей виявляються в умінні налагоджувати правильні стосунки з іншими людьми, відчувати настрій усього колективу, в якому відбувається спілкування (родина, група закладу дошкільної освіти тощо), розуміти партнера зі спілкування [**Ошибка! Источник ссылки не найден.**, с. 87].

Головний критерій сформованості комунікативної компетентності в дитини старшого дошкільного віку є її успішність у взаємодії із собою й іншими в певній ситуації спілкування. До критеріїв сформованості комунікативної компетентності дітей дошкільного віку також варто відносити із обізнаністю із застосування лексики відповідно до мовленнєвих ситуацій, вміння добирати інтонацію, чіткість, виразність мовлення, добираючи відповідні жести та міміку; бажання вступати в діалог із іншими дітьми та із вихователем тощо. Тому, комунікативна компетентність дитини старшого дошкільного віку включає в себе низку чинників [**Ошибка! Источник ссылки не найден.**, с. 88]:

1. Наявність комунікативних інтенцій, які передбачають те, що під час мовленнєвої діяльності початкові мотиви дитини увиразнюються, конкретизуються, утворюючи ядро і сформованість мотиваційної сфери дошкільників (позитивних пізнавальних або ж негативних зовнішніх).

2. Дотримання відповідних комунікативних стратегій, що дає змогу досягнути бажаного результату спілкування. Дитина дошкільного віку повинна засвоїти основні доступні їй правила і послідовність комунікативних дій.

3. Належне знання особистості співрозмовника, що передбачає врахування його особливостей і соціальних ролей, а отже, і зворотного зв'язку в комунікації.

І. Барахович виділяє такі компоненти комунікативної компетентності: лінгвістичний, соціолінгвістичний і прагматичний, які в свою чергу поділяються на знання, уміння та навички [33].

Є. Прозорова наголошує акцент на двох складових в структурі комунікативної компетентності. До першої відносяться комунікативні цінності, мотивація комуніканта, потреба в спілкуванні. Друга складова містить два компонента: дії під час акту комунікації (уміння та навички спілкування) і знання про спілкування [42].

Згідно Базового компоненту дошкільної освіти, сутність комунікативної компетентності полягає у вмотивованості дитини до взаємодії з однолітками і дорослими, здатності будувати діалог у різних формах конструктивної взаємодії, підтримувати партнерські стосунки, здатності заявляти про свої наміри й бажання, узгоджувати свої інтереси з іншими, домовлятися, за потреби аргументовано відстоювати свою позицію [6].

Для розвитку комунікативної компетентності надзвичайно важливим є визначення мовленнєвої здібності, яку психологи (Л. Виготський, О. Запорожець, С. Рубінштейн) розглядають як відображення системи мови у свідомості мовця. Мовленнєвий досвід людини не лише підкріплює будь-які умовнорефлекторні зв'язки, а призводить до появи мовленнєвого механізму або мовленнєвої здібності. Цей механізм формується у кожної людини на основі природжених психофізіологічних особливостей організму та під впливом мовленнєвого спілкування. Комунікативна здібність – це сукупність мовленнєвих навичок і вмінь, сформованих на основі природжених передумов. Розвивати мовну здібність означає розвивати комунікативно-мовленнєві вміння і навички (Л. Виготський, О. Леонтьєв) [44].

Як зазначає Н. Гавриш, педагогам та батькам важливо усвідомити, що розвиток мовлення дитини відбувається не лише в процесі наслідування мовлення інших людей, але й завдяки активній мовленнєвій практиці, накопиченню власного адекватного використання мовлення в різних життєвих ситуаціях. Для цього, зазначає дослідниця, необхідна організація діалогового формату міжособистісної взаємодії дитини з педагогом та однолітками [14].

У цьому аспекті надзвичайно важливою є мовленнєво-ігрова діяльність, діалоговий супровід різних видів ігор, організація ігрових ситуацій спілкування.

Саме залучення дітей до діалогу перетворює їх на активних учасників, рівноправних партнерів освітнього процесу. Кожна дитина відчуває себе при цьому важливою, задоволеною тим, що має можливість вільно висловлюватися, її думка цікава для інших, а також навчається вибудовувати комунікацію з одним чи кількома співрозмовниками.

На п'ятому році життя дитина починає оволодівати різними модифікаціями темпу та сили голосу, дикцією та виразністю мовлення. Обсяг побутової лексики наближається до її обсягу в дорослої людини. Словниковий запас становить майже 5 тис. слів. Дошкільник вчиться правильно узгоджувати слова, використовує поширені речення, його висловлювання адекватні ситуації мовлення. Він відповідає на запитання, ставить зустрічні, самостійно робить прості пояснення, наводить докази, переказує казки і розповіді, з незначною допомогою дорослого складає описові й оповідні висловлювання [20, с. 16].

У 6-7 років адекватними ситуації є темп і сила голосу, правильно поставлена дикція, урізноманітнюються засоби виразності мовлення, збагачується обсяг побутової лексики, відбувається активне володіння видовими, родовими та образними поняттями. Словниковий запас перевищує 5-6 тис. слів. У цьому віці дошкільник уміє узгоджувати слова за всіма граматичними категоріями, використовує всі типи речень (прості, поширені, складносурядні й складнопідрядні). Його висловлювання адекватні конкретним комунікативним ситуаціям і позаситуативному спілкуванню.

Задля реалізації завдання розвитку комунікативної компетентності у дитини дошкільного віку засобами діалогової взаємодії слід дотримуватися певних умов: створення позитивного настрою у дитини, відчуття його причетності до діяльності, задоволення від процесу комунікації. Така діяльність буде корисною і вихователю, і дитині, адже відбувається взаємообмін досвідом та взаємозбагачення уявлень: вихователя про розвиток дитини, її уявлення про навколишній світ, а дитина, в свою чергу, збагачує свій когнітивний та емоційний досвід в процесі комунікації [41].

Отже, під комунікативною компетентністю дитини дошкільного віку

розуміють здатність встановлювати і підтримувати необхідні контакти з іншими дітьми, певну сукупність знань, умінь і навичок, що забезпечують ефективне спілкування. Вона передбачає уміння змінювати глибину і коло спілкування, розуміти і бути зрозумілим для партнера по спілкуванню. Комунікативна компетентність дошкільника формується в умовах безпосередньої взаємодії, тому є результатом досвіду спілкування між дітьми. Цей досвід набувається не тільки у процесі безпосередньої взаємодії, а також опосередкованої, в тому числі з літератури, театру, мультфільмів, з яких дитина отримує інформацію про характер комунікативних ситуацій, особливості міжособистісної взаємодії і засоби їх вирішень. У процесі опанування комунікативної сфери дитина запозичає з культурного середовища засоби аналізу комунікативних ситуацій у вигляді словесних і візуальних форм.

1.2. Психолого-педагогічні особливості ігрової діяльності дітей старшого дошкільного віку

Дошкільне дитинство – це період життя людини, який вважають фундаментом становлення творчої, цілеспрямованої особистості, формування її життєвої компетентності, реалізації власного природного потенціалу. Вирішальним для особистісного зростання дитини вважають рівень розвитку її провідної діяльності. У дошкільному віці гра є провідним видом діяльності дітей, сферою прояву особистої ініціативи й активності, оскільки вона відповідає психічним і фізичним можливостям дитини та зумовлює найважливіші зміни у її психічних процесах.

Гра – найдоступніший вид діяльності для дитини дошкільного віку. Вона є оптимальним засобом всебічного розвитку дошкільника, що допомагає розширити і поглибити уявлення щодо навколишнього світу, формувати базові якості особистості, задовольняти соціальні і власні потреби дитини [12]. Тому проблема гри завжди була в центрі уваги наукової думки, а також отримала

належне відображення в сучасних нормативних актах дошкільної освіти. Зокрема, Концепція дошкільного виховання в Україні акцентує увагу на вагомому значенні гри в педагогічному процесі, оскільки в ній дитина може виявити особливу активність і реалізувати себе; гра має бути основною формою організації життєдіяльності дітей [28, с. 10]. Крім того, в документі вказано: «Гра – найлегший ступінь для усвідомленого оволодіння надбанням культури, досвідом людських взаємин, знаннями, способами діяльності тощо» [28, с. 12].

Відповідне місце відведено грі і в Базовому компоненті дошкільної освіти, де в освітній лінії «Гра дитини» зазначено, що «гра забезпечує задоволення ігрових уподобань кожної дитини, сприяє виникненню дружніх, партнерських стосунків та ігрових об'єднань за інтересами, спонукає до обміну думками, оцінювання себе й інших, заохочує до імпровізації, висловлювання власних оцінно-етичних суджень» [5].

На думку С. Харченко, грі властиві такі соціально-психологічні й педагогічні функції:

- 1) орієнтаційна – створення уявної ситуації, яка б орієнтувала дитину на певні норми поведінки в житті суспільства, на набуття якихось навичок і вмінь, а так само духовних цінностей;
- 2) коректувальна – функція, яка вносить зміни у свідомість дитини щодо її поведінки, де дитина в грі намагається зробити стрибок над рівнем своєї звичайної поведінки;
- 3) заміщувальна – коли властивості речі зберігаються, але значення їх перекидається, тобто центральним моментом стає думка; у грі дитина оперує значеннями слів, що заміщають річ;
- 4) розвивальна – коли в грі у дітей ефективно розвиваються всі психічні процеси (пам'ять, сприйняття, мислення, увага, сенсорні якості – орієнтування в просторі та часі у властивостях предметів, розвиток мовлення);
- 5) терапевтична – що застосовується для корекції різних відхилень у поведінці дітей (неприспосованості, агресивності, замкнутості) [25, с. 86].

Розглянемо термінологічне словосполучення «ігрова діяльність» у

понятійному апараті нашого дослідження. Розвідки даної категорії змушують нас звернутися до сутності терміну «діяльність». У сучасній філософській і психологічній літературі існує багато трактувань запропонованого поняття. На нашу думку, в найбільш узагальненій формі «діяльність» варто сформулювати як «сукупність дій особистості, спрямованих на задоволення потреб та інтересів» [44]. Наведене визначення дає змогу підтвердити взаємозв'язок діяльності і гри. Адже науковці (Л. Артемова, Д. Ельконін, І. Сікорський, М. Шуть) стверджують, що найбільше задоволення дитина отримує від гри, яка тісно пов'язана з емоційною сферою. Ігромайстер М. Шуть вважає одиницею задоволення позитивну емоцію та її візуальний еквівалент – усмішку. Гра забезпечує радісне самопочуття, здоров'я, довголіття, дає можливість задовольнятися життям, установити позитивні взаємини, зняти психічне перевантаження і компенсувати витрати життєвої енергії [54].

Наявні наукові дані свідчать про відсутність єдиного підходу до тлумачення феномену «ігрова діяльність». Однак різні визначення не суперечать один одному, а навпаки доповнюють, дозволяючи обґрунтовувати його з різних точок зору, залежно від наукової галузі.

Так, в «Українському педагогічному словнику» С. Гончаренка «ігрову діяльність» визначено «видом активної діяльності дітей, у процесі якої вони оволодівають соціальними функціями, стосунками та рідною мовою як засобом спілкування між людьми» [19, с. 139]. Актуальним вважаю визначення, подане Н. Кудикіною, яка розуміє «ігрову діяльність» як «динамічну систему взаємодії дитини з навколишнім середовищем, у процесі якої відбувається його пізнання, засвоєння культурно-історичного досвіду і формування дитячої особистості» [30, с. 58–59].

Спираючись на психолого-педагогічну концепцію ігрової діяльності, розроблену Н. Кудикіною, можна констатувати, що понятійний термін «ігрова діяльність» є родовим стосовно категорії гра. Дослідниця визначає гру як «конкретний прояв індивідуальної і колективної ігрової діяльності дитини, що має конкретно-історичний, багатовидовий та креативний характер» [30, с. 59].

Доповнюючи подане визначення, Т. Піроженко акцентує увагу на тому, що гра – це активна форма пізнання навколишньої дійсності в період дитинства [39].

Згідно з теоретико-експериментальними працями дослідників (Л. Артемової, Р. Жуковської, С. Марутян, Д. Менджерицької, П. Саморукової, О. Усової) визначено, що на кожному віковому етапі розвитку дитини гра має власні особливості і форми здійснення впливу на неї.

Психолого-педагогічні особливості ігрової діяльності дітей старшого дошкільного віку – це провідні педагогічні домінанти (положення), якими доцільно керуватись у процесі організації ігрової діяльності старших дошкільників, враховуючи їх психологічні аспекти розвитку.

Наукове осмислення природи ігрової діяльності дітей старшого дошкільного віку, закономірностей та чинників її педагогічного впливу значною мірою ґрунтується на психологічних дослідженнях гри ХІХ-го – ХХ століття. Визначено, що теоретичне обґрунтування гри науковцями відбувалося у взаємозв'язку з вивченням психічних процесів – складних новоутворень, у яких беруть участь різні психофізіологічні функції та сторони свідомості. Викликані грою зміни в психіці дитини знаходять своє відображення у всіх сферах психічного розвитку дитини: комунікативній, пізнавальній, емоційно-вольовій, мотиваційній, особистісній.

Розглянемо тенденції систематизації дитячих ігор сучасними науковцями. Серед них заслуговує на увагу класифікація С. Новосьолової, у якій основним критерієм є ініціатива гравців. Автор виділила три класи гри:

- ігри, які відбуваються з ініціативи дитини або групи дітей (сюжетно-відображувальні, режисерські, сюжетно-рольові, театралізовані);
- ігри, які відбуваються з ініціативи дорослого, з метою навчання (дидактичні, сюжетно-дидактичні, рухливі) або розваг (ігри-забавлянки, інтелектуальні, свята та драматизації);
- традиційні та народні ігри (етнічні, хороводні) [37].

Науковець Т. Філімонова [52], досліджуючи дитячу гру в суспільному дошкільному вихованні України, погоджується із класифікацією

Т. Поніманської, згідно з якою виділено три групи ігор:

- ігри творчі та ігри з правилами (сюжетно-рольові (сімейні, побутові, суспільні), будівельно-конструктивні, ігри драматизації, інсценування (на теми літературних творів);
- рухливі (великої, середньої, малої рухливості; сюжетні, ігри з предметами; з переважанням основного руху: бігу, стрибків тощо; ігри-естафети) та дидактичні (словесні; з іграшками; настільно-друковані);
- народні ігри-забави, рухливі, дидактичні, обрядові ігри [41].

Найчастіше сучасні фахівці дошкільної педагогіки (А. Бурова, О. Долинна, О. Низковська та ін.) звертаються до класифікації, запропонованої Н. Кудикіною, яка містить дві системоутворювальні групи [30].

Творчі ігри (від лат. creatio – творення). До цієї групи належать: сюжетно-рольові, театралізовані, драматизації, конструктивно-будівельні, ігри-фантазування, ігри з елементами праці. Педагогічна цінність творчих ігор полягає в тому, що це самодіяльні ігри, в яких старші дошкільники самостійно придумують ігровий зміст і творчо його реалізують. Вони в такий спосіб демонструють знання, уміння й навички; відтворюють власні враження; вирішують питання, розв'язуючи конфлікти і суперечки; оволодівають етикою спілкування, загальнолюдськими моральними нормами; засвоюють досвід взаємодії з дорослими та однолітками.

Друга група ігор, яку доцільно використовувати в старшому дошкільному віці – ігри за правилами, яка охоплює наступні різновиди: дидактичні, рухливі, ігри з елементами спорту, інтелектуальні, ігри-подорожі, пізнавальні, комп'ютерні, хороводні, народні, ігри-розваги. Вони мотивують інтерес до розв'язання інтелектуальних завдань, сприяють розвитку довільної уваги, і є важливими чинниками успішного навчання в майбутньому. Їх характерними особливостями є реалізація створених дорослим певних змістових та процесуальних основ гри [30].

Психологи Л. Виготський, О. Леонтьєв неодноразово наголошували на необхідності педагогічного керівництва грою, оскільки під впливом раціонально

організованої ігрової діяльності позитивні зміни дитячої особистості відбуваються ефективніше. Вивчення фахової літератури дає змогу констатувати зміст керівництва творчими іграми, що охоплює:

- закладення фундаменту знань, прищеплення навичок і вмінь;
- налагодження спілкування дітей старшого дошкільного віку для інформаційного обміну знаннями, думками, міркуваннями з приводу розвитку гри і поведінки учасників;
- розвиток уміння вести діалог у дійових особах (на прикладах творів дитячої художньої літератури);
- створення розвивального предметно-ігрового середовища;
- формування вміння дітей оцінювати власні ігрові дії.

Питому вагу в педагогічному керівництві іграми за правилами має робота, спрямована на:

- оптимальну організацію пізнавальної діяльності дітей;
- забезпечення творчого підходу до розв'язання ігрових завдань;
- реалізацію інтегративного підходу до використання ігор, що забезпечить цілісність освітньо-виховного процесу й створить необхідні умови для застосування старшими дошкільниками вмінь і навичок, накопичених на заняттях, у творчій і самостійній ігровій діяльності;
- застосування опосередкованих прийомів педагогічного керівництва;
- стимулювання пізнавального інтересу та мотиваційної сфери старших дошкільників, що значною мірою залежить від насиченості розвивального предметно-ігрового середовища;
- активізацію дитячої особистості за рахунок педагогічного оцінювання ігрової діяльності, з урахуванням індивідуальних особливостей та біологічних ритмів, рівня підготовленості, стану здоров'я, інтелектуальних та моральних якостей старших дошкільників [41].

В. Душина зазначає, що упродовж гри вихованці набувають необхідного їм соціального досвіду, який включає такі вміння: контактувати (просто, доступно); висловлювати свою думку (оцінювати); виражати згоду (незгоду);

приймати пропозиції інших, не наполягаючи на своєму; залагоджувати непорозуміння; відповідати на поставлене запитання; виявляти власну життєву позицію; просити вибачення і пробачати інших; запрошувати інших до гри; брати активну участь у спільній грі; гратися дружно; ділитися цікавими іграшками; виконувати бажані ролі за чергою; бути привітним, усміхатися партнерові (мати оптимістичний настрій); ніколи не ображати своїх друзів, не сваритися з іншими; завжди намагатися робити іншому приємне (змайструвати хворому товаришеві іграшку, намалювати щось) і т. д. [21].

Дослідниця вважає, що у формуванні комунікативного досвіду дитини старшого дошкільного віку найкращих результатів можна досягти, граючись із нею. Досвід, який дитина отримує у грі, вона поступово застосовує і в інших формах життєдіяльності. Кожна гра виконує важливі виховні та комунікативні функції, формує типові навички соціальної поведінки і систему цінностей дитини. Саме у грі остання вчиться поводитися відповідно до ігрової ситуації, і власне так гра стає своєрідною школою соціальних відносин, у якій старший дошкільник моделює способи спілкування, які він спостерігає навколо себе. Відображаючи у грі певні реальні події, дитина стає їх безпосереднім учасником, ознайомлюється зі світом, діє активно, щиро сприймаючи все, що стосується гри.

Л. Артемова вивчає проблеми комунікації та організації особистісних взаємин дітей, їхнього виховання під час ігрової діяльності. Авторка, аналізуючи суспільну спрямованість дошкільника у грі, набуття ним навичок спілкування у процесі ігрової взаємодії, констатує, що ці взаємозв'язані види діяльності ефективно впливають на громадське виховання дітей. У правильно підбраному змісті ігор вона вбачає запоруку успішного комунікативного досвіду дошкільників. Гра із заданим змістом активізує їхнє спілкування, а зразки ігрових взаємин природно й невимушено відтворюються дітьми у реальних життєвих ситуаціях [3, с. 57].

Ігрова діяльність значною мірою впливає на соціальний розвиток старшого дошкільника. Відокремлюючись від опіки дорослого, він вступає в активніші взаємини з однолітками, що реалізуються передусім у грі, де потрібно

дотримуватися певних правил та виконувати заздалегідь визначені дії. В ігрових ситуаціях увиразнюються і розв'язуються основні проблеми дитячого життя: у що грати, кого залучити до гри, хто буде голосувати. Як результат – стосунки, що виникають під час гри, можуть виокремлюватися в певні емоційні почуття (симпатії та антипатії, дружні взаємини). Ця особливість ігор сприяє своєрідній апробації дитиною її майбутніх соціальних ролей [49, с. 116].

Діти є суб'єктами ігрової діяльності, її активними творцями. Під час ігор діти фантазують, прогнозуючи розвиток відомого їм процесу чи явища як ігрового сюжету. Оскільки в грі задіяні уява, мислення та мова, то вона сприяє розвитку символічної функції мислення, що є важливою умовою розвитку таких інтелектуальних здібностей, як: швидкість, гнучкість мислення; здатність варіювати засоби розв'язання завдання, продукувати оригінальні ідеї [32].

Ігрова діяльність має значні можливості для формування в дітей таких важливих для пізнавальної активності якостей, як мотиваційна установка до успіху, перемоги, ініціативність, самостійність, критичність мислення, креативність. У процесі інтелектуальних ігор у дітей розвиваються спостережливість, винахідливість, кмітливість, ерудованість.

Завдання батьків і вихователів закладу дошкільної освіти в організації ігрової діяльності полягає в тому, щоб навчити дітей самостійно діяти в грі, підтримувати їх ініціативність, активність, творчі ідеї. Потрібно враховувати, що джерелом дитячої гри є життєвий досвід дітей, зокрема, ігровий. Самостійна, ініціативна діяльність дитини спрямована на пізнання навколишньої дійсності (як прояв допитливості) зумовлена необхідністю розв'язання пізнавальних завдань, що постають перед нею у конкретних життєвих ситуаціях [50].

А. Макаренко вважав дитячі ігри такими ж важливими для розвитку дитини, як для дорослого справжню працю. Однак, зазначав він, тільки та гра є педагогічно цінною, у якій дитина активно діє, мислить, будує, комбінує, моделює людські взаємини. За цих умов вона може виконувати у грі різні ролі: бути лідером, виконавцем, творцем, знаходити умови для виявлення своїх здібностей та життєвої активності [34].

Використання ігор у навчанні робить недоречною авторитарну позицію вихователя у спілкуванні з дітьми. Адже, щоб зацікавити дітей майбутньою діяльністю, внести в навчання ситуації несподіванки, вільного вибору, яскраві позитивні емоції, педагог повинен сам стати учасником гри.

Дослідники неодноразово відзначали, що особливість організації ігрової діяльності полягає в тому, що дитину не можна змусити грати. Інакше це буде не гра, а примусова робота. Адже принципова особливість гри як діяльності – це інтерес, який допомагає дітям не відчувати втоми й напруги. Але не завжди педагогічна цінність гри збігається з інтересом. Тому дітей слід учити грати, невимушено підказуючи прийоми і засоби ігрового спілкування (жест, міміка, інтригуючий тембр голосу, незвичайні імена іграшок, раптові продовження ігрового сюжету, несподівані ролі знайомих іграшок тощо). Задля позитивного результату гру потрібно включати в навчальний процес не як локальний засіб, а як розгорнену діяльність, що органічно входить в усі ланки урочної і позаурочної роботи.

В українському педагогічному словнику подано визначення, що: «гра – форма вільного самовияву людини, яка передбачає реальну відкритість світові можливого й розгортається або у вигляді змагання, або у вигляді зображення (виконання, репрезентації) якихось ситуацій, смислів, станів» [19, с. 73].

Будь-яка гра містить декілька етапів: цілепокладання – ставите мету гри, визначаєте комплекс завдань для її досягнення; проектування – передбачаєте ланцюжок подій у розвитку гри, вибудовуєте дії, що відповідатимуть етапам гри; реалізація – досягаєте поставленої мети аналізування результатів – підбиваєте підсумки разом із дітьми та аналізуєте ефективність власного керівництва.

Те, що пропущено через гру, діти засвоюють не так, як те, про що вони тільки слухали від дорослих, або навіть спостерігали самі. І відбувається це тому, що гра не просто відображає, а моделює соціальні ситуації життя дорослого, які діти відтворюють в творчих іграх.

Саме в ігровій ситуації дитина починає використовувати предметні (кубик замість мобільного телефону, стілець замість автомобіля) і рольові замітники. І

це початок шляху, який веде до засвоєння і використання всього багатства людської культури, яка передається із покоління в покоління у вигляді таких систем знаків як усна та писемна мова, математична символіка.

Т. Поніманська проаналізувавши дослідження педагогів і психологів відмічає, що будівельна ігрова діяльність, яка самостійно розігрується дитиною дошкільного віку найяскравіше сприяє виявленню індивідуальної собливості, інтересам, нахилам, знанням, уявленням дитини, яка самостійно обирає тему будови, придумує нові споруди, розв'язує конструкційні завдання [41, с. 346].

Творча гра – діяльність, у якій діти беруть на себе роль дорослих людей і узагальнено, у спеціально створених ігрових умовах відтворюють їхні дії і стосунки між ними.

У творчій грі дитина дошкільного віку пізнає світ, стосунки, ролі, поведінку людей, моделює міжособистісні стосунки в ньому, вчиться орієнтуватися в різних сферах людської життєдіяльності, оволодіває правилами та нормами життя. У творчій грі відбувається самопізнання, усвідомлення свого внутрішнього світу, оволодіння першими формами саморегуляції [26].

Важливим засобом стимулювання мовленнєвого онтогенезу та формування мовленнєвої компетентності у дітей є дидактичні ігри. Як навчальні ігри, вони використовуються в освітньому процесі ЗДО для формування, закріплення і корекції мовленнєвих навичок дітей. Дидактична гра визначається як єдина система впливів, що спрямована як на формування у дитини потреби у знаннях, активного інтересу до дійсності, яка може стати їхнім новим джерелом знань, так і на формування більш досконалих пізнавальних навичок і вмінь – сенсорних, інтелектуальних, мнемічних, комунікативних тощо.

Таким чином, ігрова діяльність розглядається вченими як важливий компонент психолого-педагогічної системи, яка цілеспрямовано використовується для базової підготовки особистості до вирішення проблем у майбутньому. У грі розвиваються та проявляються новоутворення дитини, які дають змогу навчитися самостійно планувати, виконувати і контролювати власну діяльність. Встановлено, що для раціональної організації ігрової

діяльності дітей старшого дошкільного віку доцільно здійснювати правильне педагогічне керівництво, спираючись на знання особливостей розвитку психічних процесів у грі.

1.3. Педагогічні умови формування комунікативної компетентності дітей старшого дошкільного віку засобами сюжетно-рольової гри

На сучасному етапі оновлення дошкільної освіти увага акцентується на вихованні всебічно розвиненої дитини, яка має бути повністю підготована до самостійного життя в суспільстві, що потребує життєздатних, самостійних, комунікабельних особистостей. Відповідно до Закону України «Про дошкільну освіту» одним із напрямів цілісного процесу дошкільної освіти є її «...спрямування до набуття дитиною життєвого соціального досвіду, забезпечення різнобічного (у тому числі ціннісного, морально-соціального, інтелектуального) розвитку малюка» [23, с. 62]. Саме остання складова займає в сучасній педагогіці одне з головних місць, оскільки інтелектуальний розвиток передбачає, перш за все, набуття здатності розуміти, усвідомлювати, пояснювати, перетворювати навколишню дійсність.

Одним з основних факторів інтелектуального розвитку дитини виступає сюжетно-рольова гра, яка зумовлює найголовніші зміни в психологічних особливостях особистості дошкільника. Зображуючи в сюжеті певні відносини між людьми, дитина тим самим засвоює їх. Відповідно, сюжетно-рольова гра не може виникнути, якщо дитина не знайома із взаєминами людей, яких вона зображає. Беручи на себе різні ролі, діти за рахунок зміни позицій можуть навчитися виділяти переживання інших людей. Тому у дітей підвищується прагнення поводитися морально. Але щоб такий етичний зміст дійсно став головним у поведінці дитини, він має бути включеним до виконання реальних завдань, у вирішенні яких дитина буде діяти від свого імені, а не з позиції ролі, яку вона виконує у грі. Зважаючи на це, у сюжетно-рольовій грі фахівці з

дитячого розвитку виділяють два плани: сюжетно-рольові відносини та реальні відносини з приводу гри.

У результаті багатьох досліджень науковці дійшли висновку, що сюжетно-рольова гра – це основний вид дитячої гри, що забезпечує розвиток соціалізації дітей дошкільного віку. Проблему використання сюжетно-рольових ігор у процесі соціально-інтелектуального розвитку дітей дошкільного віку досліджували Н. Гавриш, Н. Короткова, С. Ладивір та інші.

Зокрема, у роботах С. Ладивір охарактеризована сюжетно-рольова гра старших дошкільників як здатність створювати сюжет для індивідуальної гри з опорою на наявний досвід; уміння взяти на себе роль та розгорнути сюжет спільної гри; здатність створити ігрову ситуацію для реалізації свого задуму [9, с. 18].

Н. Короткова вивчала способи взаємодії дітей у сюжетно-рольовій грі, що забезпечує спільну побудову сюжету. На її думку, самостійна спільна сюжетно-рольова гра в старшому дошкільному віці сприяє розвитку суспільних якостей особистості, що є дуже важливим для взаємодії з оточуючими [9, с. 5].

Н. Гавриш та А. Іванова досліджують гру як стратегічний, складний, багатоплановий вид діяльності, яка передбачає не тільки усвідомлення ігрового задуму, сюжетної лінії, а й певну послідовність спрямованих сукупних дій усіх учасників гри. За словами педагогів, стратегічна гра уможливорює наявно спостерігати за процесом збагачення соціального досвіду дітей та їх інтелектуального розвитку. Це характеризує сюжетно-рольову гру як засіб виявлення життєвого досвіду дитини та вміння чи невміння використовувати його в повсякденному житті [9].

Проаналізувавши дослідження вчених, які присвячували свої праці вказаній проблемі, обґрунтуємо вибір сюжетно-рольової гри як ефективний засіб інтелектуального розвитку дітей старшого дошкільного віку в умовах сучасного дошкільного навчального закладу, кількома чинниками:

- по-перше, гра є провідним видом діяльності в дошкільному дитинстві;

- по-друге, гра є способом включення дитини в соціальні відносини;
- по-третє, гра є ефективним розвиваючим середовищем [9, с. 12].

Сюжетно-рольова гра якісно впливає на формування соціально-комунікативної компетентності дитини старшого дошкільного віку тому, що характеризується посиленням інтересу дитини до налагодження ігрових взаємин з однолітками; вмінням здійснювати задум ігрової дії, спрямовуючи її на інших дітей; активізацією рольового мовлення дитини [48, с. 162].

П'яти-шести-річний вік, на думку науковців, – найсприятливіший для опанування сюжетно-рольової гри. У цей період діти починають розігрувати складні сюжети, вносячи в них різноманітні розгорнуті сенси. У дітей старшого дошкільного віку виникає необхідність заздалегідь обговорити гру: у що будуть гратися, хто яку роль виконуватиме, яким буде перебіг гри. Необхідність тривалого в часі підготовчого періоду гри зумовлена її складнішими (порівняно з молодшою групою ЗДО) сюжетами. Також для дітей цього віку притаманні розвинуті вміння виділяти цілісні сюжетні події у грі, визначати їх для партнера та комбінувати в різній змістовій послідовності.

Сюжетно-рольові ігри сприяють утворенню товариських зв'язків між вихованцями закладів дошкільної освіти та дають їм змогу перевірити себе в різних комунікативних ситуаціях. Логічно і змістово пов'язані ігри у структурі спеціально організованого заняття представляють собою взаємодію дитини з різними суб'єктами спілкування, коли їй надається можливість у ігровій формі актуалізувати неусвідомлені поведінкові й діяльнісні тенденції та реалізувати їх відповідно до соціально прийнятних норм. Символічне «прогривання» незнайомих або травмуючих ситуацій допомагає малюкові успішно долати реальні життєві конфлікти.

Через ігрові інтерпретації старший дошкільник починає усвідомлювати власні дії, реакції, що спричинили поганий настрій, а також неконструктивні форми поведінки. Спонтанний характер гри сприяє максимальному самовираженню дошкільника, формуванню його емоційних зв'язків, а також саморегуляції.

У сюжетно-рольових іграх діяльність старших дошкільників поступово ускладнюється, наприклад, дії виконуються вже не власне заради них, а для виявлення певного ставлення до партнера, відповідно до обраної ігрової ролі. Основним змістом рольової гри вихованців стають взаємини між людьми та виконання відповідних правил. Саме правила гри постають тепер важливим засобом регулювання взаємин. Вихованці надзвичайно прискіпливо ставляться до того, як партнер дотримується цих правил. Суперечки між гравцями ведуться переважно навколо того, чи «буває так насправді» [13].

Сюжетно-рольова гра є однією з форм ситуативного інтерактивного навчання, що передбачає моделювання реальних життєвих ситуацій. Більш узагальнено можна розглядати сюжетно-рольову гру як вид освітнього процесу, в якій учасники взаємодіють та спілкуються у межах обраних ними ролей, керуючись характером обраної ролі та логікою ситуації й середовища діяльності. Сюжет розгортання гри та її мета можуть або задаватися заздалегідь, або поступово розвиватися самими учасниками. При цьому, в рамках визначених обмежень та правил (ролі, ситуації, сюжет і цілі), гравці вільні щодо застосування можливих імпровізацій, що стосуються перебігу гри, її розвитку, наряду цього розвитку тощо.

Серед рольових відносин у сюжетних іграх прийнято розрізняти симетричні й асиметричні. При симетричних комуніканти (учасники гри) постають виразниками однієї соціальної ролі (наприклад, брат-сестра, учень-учень, вихователь-вихователь). Ситуації такого спілкування спрямовані на розвиток умінь налагоджувати взаємини з рівним за статусом гравцем, обговорювати і розв'язувати проблеми в межах загального соціального контексту. Асиметричні стосунки виникають тоді, коли учасники спілкування різняться між собою соціальними ознаками (наприклад, дошкільник-вихователь, дошкільник-дошкільник (якщо вони належать до різних вікових груп) та ін.). Асиметричні відносини визначають і певне сприйняття ролі та статусу партнера [13].

Під «педагогічними умовами» розуміємо обставини процесу навчання, що

забезпечують досягнення поставлених цілей, а також середовище, в якому педагогічні умови виникають, існують і розвиваються. Тобто, педагогічні умови – це сукупність об'єктивних можливостей, обставин і заходів педагогічного процесу, які є результатом цілеспрямованого відбору, конструювання та використання елементів змісту, методів, а також організаційних форм навчально-виховного процесу для досягнення поставлених цілей [9, с. 238].

Формування соціально-комунікативної компетенції старших дошкільників відбуватиметься більш ефективно за умови створення розвивального потенціалу предметно-ігрового середовища ЗДО.

Предметно-ігрове середовище – це система матеріальних об'єктів діяльності дитини, що функціонально моделює зміст її духовного і фізичного розвитку. Воно є однією із складових розвивального середовища дошкільного навчального закладу. З точки зору психології, предметно-ігрове середовище є полем соціально-культурної діяльності, сферою передачі й закріплення соціального досвіду, культури й субкультури, розвитку творчості дитини. Зауважимо, що середовище ЗДО виконує інформаційну функцію, таким чином кожен предмет несе певні відомості про оточуючий світ, що стає засобом передачі соціального досвіду.

Як зазначає О. Кононко, «...в цілому розвивальне середовище можна представити у вигляді круга, в центрі якого знаходиться «Я» (мій простір, середовище мого внутрішнього життя) і який поділено на сегменти – предметно-ігрове, природне та соціальне середовище» [27, с. 118].

Дослідниця Л. Артемова стверджує, що основою розвитку особистості старшого дошкільника є практичні цілеспрямовані дії, ігрова діяльність, під час яких він пізнає предмети та явища навколишньої дійсності, осягає зв'язки між ними [2, с. 15].

Характеризуючи, предметно-ігрове середовище, Г. Лаврентьєва наголошує: 1) відповідати віковій й категорії дітей, їх функціональним можливостям із незначним перевищенням рівня складності; 2) бути динамічним,

варіативним, різноманітним; 3) сприяти орієнтовно-пізнавальній діяльності, що забезпечує засвоєння нових знань, формування розумових дій, розвиток провідних психічних процесів дитини; 4) вирізнятися розмаїттям форм і кольорів, які надають виразності об'єктам та подіям і завдяки зіставленню допомагають дитині отримати достовірні знання про довкілля [31].

Розвивальне предметно-ігрове середовище слід організовувати за принципом універсальності, тобто так, щоб діти (самостійно і разом з вихователем) могли будувати і змінювати його, трансформувати відповідно до виду гри, її змісту та перспектив розвитку. Предметно-ігрове середовище має передбачати наявність місця для відпочинку дитини. Це може бути і «куточок усамітнення», і затишна кімната з м'якими меблями й іншими елементами тощо.

Предметно-ігрове середовище в ЗДО виконує низку функцій: організаційну, освітню, розвивальну, виховну та комунікативну. Відповідно до виховної функції його наповнення і конструювання потрібно орієнтувати на створення таких ситуацій, котрі спонукають вихованців до морального вибору: поступитися товаришеві або взяти іграшку собі, поділитися з іншим чи діяти самому, запропонувати допомогу чи зігнорувати проблему ровесника. Таким чином, предметноігрове середовище стає центром, де закладаються підвалини для співробітництва, позитивних взаємовідносин, організованої прийнятної поведінки, дбайливого ставлення до інших тощо.

Реальний зв'язок між дитиною й довкіллям устанавлюється саме упродовж її активної взаємодії з предметним світом [27, с. 96]. Предметно-просторовий світ охоплює різноманітність об'єктів соціальної дійсності. Речі, явища, події, інші особи існують незалежно від людини. Всі вони є предметами її потреб. Довкілля стає для дитини предметним світом через суспільну практику. Предмет дії людини завжди включений у міжособистісні стосунки.

Предметно-ігрове середовище «доцільно заповнювати речами, якими сміло можна маніпулювати: розгорнути, відкрити, використати для гри чи іншої діяльності. Дитина повинна мати змогу обстежувати, досліджувати, експериментувати» [18].

Підтримуємо думку І. Роговик, про те, що у сучасних гуманістичних теоріях і практиках дошкільного виховання існує низка класифікацій предметно-ігрового середовища, але всі вони дотримуються важливого правила: незаповнене й безбарвне предметно ігрове середовище справляє на дітей негативний вплив, гальмує розвиток особистості. Перенасичене предметне середовище так само погано впливає на психіку дитини. І лише періодично поновлюване, варіативне, оптимально організоване предметно-ігрове середовище має розвивальний вплив, спонукає дитину до активної пізнавальної діяльності [46].

Для дітей 5-6 років атрибутика ігрової діяльності в ЗДО більш деталізована, оскільки старші дошкільники потребують, з одного боку, реалістичних, досконалих іграшок, що максимально передають ознаки та властивості прототипу. Вони реалізують потяг дітей старшого дошкільного віку до «справжніх» предметів. З іншого боку, високий рівень розвитку гри, необхідність подальшої активізації фантазії дитини передбачають наявність максимально умовних іграшок.

Іграшки й предметно-ігрове середовище ЗДО повинні викликати у дитини позитивні емоції. Незалежно від віку діти граються із образними іграшками – це ляльки, різноманітні звірята. Дітям необхідні іграшки, позбавлені зовнішньої агресивності, виконані у приємній для очей колірній гамі, з якісних і безпечних матеріалів. Вираз «обличчя» іграшки повинен бути привітним, здивованим, цікавим, веселим, смутним, бешкетним тощо. Наявність в образній іграшки різних емоцій збуджує у дитини фантазію, викликає бажання гратися з такою іграшкою, включати її в уявний світ. Однак сьогодні можна побачити безліч м'яких іграшок, які не завжди бувають наділені зовнішньою виразністю, тому серед різноманіття м'яких іграшок улюбленими у дитини стають далеко не всі.

Для дитини старшого дошкільного віку важлива іграшка, з якою можна розгортати не тільки різноманітні «сімейні» сюжети, але й лялька-подружка, якій можна довіряти всі свої таємниці. Особливо це важливо для дівчаток.

Предметно-ігрове середовище в сучасних дошкільних закладах має

відповідати певним принципам:

- принцип вільного вибору реалізується, як право вибору дитиною теми, сюжету гри, ігрового матеріалу, місця і часу гри;

- принцип універсальності дозволяє дітям і вихователям будувати і змінювати ігрове середовище, трансформуючи його у відповідності з видом гри, його змістом і перспективами розвитку;

- принцип системності представлений поєднанням окремих елементів середовища між собою з іншими предметами, що залишають цілісне ігрове поле. [9, с. 534].

Створюючи ігрове середовище у ЗДО, необхідно зважати на архетипи ігрових сюжетів, враховувати, що в старшому дошкільному віці у хлопчиків і у дівчаток ці архетипи різні, але вони допомагають дитині усвідомити свою стать, свої можливості, жіночі або чоловічі якості. Ігрове середовище, що традиційно формується у дошкільних навчальних закладах, часто суперечить архетипу дитячої гри: не певною мірою враховуються статеві переваги дітей, створюється саме той світ, що їм до кінця дошкільного віку стає нецікавим.

Інша сторона предметно-ігрового середовища – це відповідність різноманіттю світу самої гри, що не завжди враховується в практиці роботи ЗДО. Традиційно ми говоримо про те, що дитина любить грати в сюжетно-рольові ігри. Це безумовно так. Однак, сюжетно-рольова гра вимагає особливого предметно-ігрового середовища, що включає тематичні набори «Лікарня», «Перукарня», «Магазин» тощо. У практиці роботи ЗДО ці набори часто залишаються незмінними протягом усього дошкільного дитинства [41, с. 348].

На жаль, предметно-ігрове середовище іноді заважає розвитку дитячої гри, ігрової творчості, якщо воно перевантажене різними атрибутами. Так, наприклад, значна кількість баночок, скляночок, бинтів, «таблеток», різних медичних інструментів приводить до того, що дитина багато маніпулює з атрибутами, експериментує з ними, пробує, що можна зробити. Ігрові дії стають стереотипними: доктор обов'язково «слухає» хворого, робить укол, виписує рецепт. Місця для вигадки й фантазії у такій грі практично немає, тому

що ігрове середовище жорстко сковує дії дитини. У цьому випадку ігровий сюжет практично не змінюється від молодшого до старшого дошкільного віку. Вихід із цієї ситуації, на перший погляд, здається парадоксальним. Тематичні набори для сюжетно-рольових ігор необхідно «мінімізувати, скоротивши кількість предметів і залишивши тільки те, що дійсно необхідні для розгортання гри, а далі все, що диктує ігровий задум, можна знайти, звернувшись до предметів-замінників, а їх пошук сам по собі стає захоплюючою справою» [41, с. 355].

Ігровий світ ЗДО повинен відповідати сучасній соціальній дійсності. Сьогодні ігри, з якими діти грали багато десятиліть тому, поступово йдуть із нашого життя. Наприклад, традиційні ігрові сюжети «Магазин», «Перукарня», «Моряки» перетворюються в «Супермаркет» або «МакДональдс», «Космічні подорожі», «Салон краси» та ін. Неактуальною стає гра в «Пошту». Предметно-ігрове середовище для сюжетно-рольової гри не повинно повертати дітей у те соціальне середовище, яке на сьогоднішній день не існує.

У традиційно сформованій практиці роботи ЗДО й донині існують ігрові матеріали для ігор учорашнього дня, хоча часто діти їх ігнорують. У цьому випадку предметно-ігрове середовище існує саме по собі, а дитина зі своїми інтересами сама по собі. Створюючи тематичні набори для сюжетно-рольових ігор, важливо пам'ятати, що ЗДО не готує дитину до життя як лікаря або перукаря. Завдання гри – допомогти розібратися в складному світі відносин між людьми, реалізувати свою уяву й фантазію, пережити емоції, пов'язані з розвитком сюжету. Предметно-ігрове середовище має цьому сприяти, а не заважати [38].

Наразі важко перерахувати для вихователя всі можливі конкретні матеріали, необхідні для створення розвивального предметно-ігрового середовища в кожній віковій групі. По-перше, всю ігрову діяльність неможливо охопити, по-друге, у сучасному світі вже завтра можуть з'явитися нові матеріали й обладнання. Перелік конкретних матеріалів завжди буде недостатнім орієнтиром, тому тут дуже важливо саме прагнення педагога до розумного

насичення середовища ігровими матеріалами.

Відсутність чітких орієнтирів призводить до того, що найчастіше в групових приміщеннях ЗДО багато надлишкового матеріалу, у той же час багато чого бракує. Це пов'язано не тільки з об'єктивними обставинами, але й з людськими властивостями вихователя. Звикаючи до «свого» групового приміщення, вихователь не знаходить у собі сил розлучитися з «накопиченим» матеріалом. Наприклад, після випуску дітей у школу вихователь бере молодшу групу, а всі матеріали для старших дошкільників залишаються, однак вони є марними для малят [38].

Ще одна психологічна властивість вихователя, що може призводити до перекручування ігрового середовища – надмірне захоплення матеріалами нового покоління за принципом «нове – значить гарне». Наприклад, багато груп ЗДО заповнені пазлами, які витісняють всі традиційні настільні ігри, що мають набагато більшу розвиваючу цінність [38].

Для того, щоб ігрова діяльність дітей розвивалася успішно, насамперед необхідно потурбуватися про її оснащення. Важливо, щоб гра відбувалася в безпечних і комфортних для дитини умовах, щоб у приміщенні було просторо, затишно, чисто. Сьогодні актуальним є питання зонування в дошкільних закладах ігрового простору, що дає змогу якнайоптимальніше дібрати й тематично об'єднати іграшки, спрямувати гру в певному напрямку, згрупувати дітей за інтересами, щоб допомогти реалізувати їхні задуми.

Предметно-ігрове середовище передбачає добір і розміщення іграшок (деталізованих та умовних), ігрових модулів, макетів, предметів-замінників, різних ігрових атрибутів з урахуванням вікових особливостей дітей та завдань формування в них навичок різноманітних дій з цими матеріалами [29, с. 29].

Варто практикувати широке залучення вихованців до виготовлення атрибутів до різних ігор. Взагалі, добираючи матеріали та обладнання для закладу дошкільної освіти, варто орієнтуватися на загальну стратегічну лінію: матеріали та обладнання мають створювати оптимальну насиченість (не мало, але й не багато) цілісного, багатофункціонального середовища; від традиційних

матеріалів, які не втратили своєї розвивальної цінності, не варто зовсім відмовлятися на користь «нового»; матеріали нового покоління слід добирати збалансовано, щоб середовище було співзвучним часу, мало педагогічну цінність; важливо враховувати статево-рольову специфіку і починаючи від 4-5 років вихованців забезпечувати середовищем як спільним так і специфічним для хлопчиків і дівчаток матеріалом; бажано уникати ігрових матеріалів, які вносять у сюжетно-рольові ігри штампи, одноманітність, обмежують ігрову творчість. Такими небажаними є традиційні ігрові куточки для сюжетних ігор з незмінними темами й сюжетами; у край важливо забезпечити дітям вільний доступ до ігор та іграшок [26, с. 91].

Таким чином, формування предметно-ігрового середовища ЗДО – неодмінний елемент у здійсненні педагогічного процесу, що носить розвиваючий характер. Правильно організоване предметно-ігрове середовище дозволяє забезпечити реалізацію потреби дитини в активній і різноплановій діяльності; забезпечує «зону найближчого розвитку» дитини, стає складовим компонентом навчання, сприяє розвитку задатків у дітей; пропонує можливість для реалізації індивідуальних інтересів і потреб дітей, їх самостійної діяльності й ефективного нагромадження особистого досвіду; є засобом розширення можливостей дитини; сприяє формуванню розумових, психічних та особистісних якостей дошкільників.

РОЗДІЛ 2

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЗАСОБАМИ СЮЖЕТНО-РОЛЬОВОЇ ГРИ

2.1. Визначення критеріїв, рівнів сформованості комунікативної компетентності дітей старшого дошкільного віку

Зміст поняття «комунікативна компетентність» ми розглядали, виходячи з «Базового компонента дошкільної освіти», де воно визначається як: 1) обізнаність дошкільника з різними соціальними ролями людей; з елементарними соціальними та морально-етичними нормами міжособистісних взаємин; 2) уміння дотримуватися відповідних правил під час спілкування; 3) здатність взаємодіяти з особами, які оточують дитину, тобто узгоджувати з ними свої дії, поведінку; усвідомлювати власне місце в певному соціальному середовищі; позитивно сприймати себе; 4) уміння співпереживати, співчувати, допомагати іншим; 5) володіння відповідними способами комунікації в різних життєвих ситуаціях [6].

Проблему становлення взаємин дошкільників під час гри опрацьовували багато знаних психологів і педагогів: Л. Артемова, Л. Виготський, В. Воронова, Г. Григоренко, Д. Ельконін, О. Запорожець, Н. Короткова, А. Макаренко, Д. Менджерницька, Н. Михайленко, О. Усова, К. Щербакова та ін.

Дослідно-експериментальна робота проводилась на базі Запорізького санаторного дошкільного навчального закладу (ясла-садок) № 129 «Конвалія». Для дослідження було обрано дві групи А та Б (кожна – по 70 осіб п'яти-шестирічних вихованців).

Під час експериментального дослідження були обрані констатувальний, формувальний та контрольний етапи проведення експерименту. Метою нашого дослідження постають завдання описати результати констатувального

експерименту із виявлення рівнів сформованості комунікативної компетентності дітей старшого дошкільного віку.

Констатувальний етап експерименту передбачав розв'язання низки завдань, а саме:

1. Визначення критеріїв оцінювання, показників комунікативної компетентності дітей старшого дошкільного віку.

2. Перевірка вміння вихованців застосовувати відповідні способи спілкування з дорослими та однолітками.

3. Виявлення здатності старших дошкільників до ефективної взаємодії в групі.

Відповідно до змістових аспектів компетентності ми виділили критерії та показники, за якими можна визначити рівень сформованості комунікативної компетенції старшого дошкільника.

Характеризуючи комунікативну компетентність, ми виокремили такі її критерії:

- соціально-перцептивний;
- комунікативний;
- інтерактивний.

Кожен з критеріїв розкривався через систему показників, що відображали ступінь сформованості окремих складових комунікативної компетентності. При виборі показників враховували їх надійність (кількісне вираження та якісна інтерпретація), доступність (можливість застосування в умовах дошкільного закладу), а також системність (тобто взаємозв'язок компонентів). Стисло охарактеризуємо перелічені критерії комунікативної компетентності.

1. Перший критерій – соціально-перцептивний, включає такі показники: вміння розуміти емоційний стан людей, котрі поруч; емоційна спрямованість на однолітків у групі та знання норм соціальної поведінки; вміння викликати в дітей за віком позитивні емоції.

2. Другим критерієм комунікативної компетенції є комунікативний. Він охоплює такі показники: розуміння дитиною специфіки комунікативної ситуації,

вміння вести діалог з дорослими та ровесниками; надати необхідну інформацію у спілкуванні, вислухати співрозмовника; спокійно відстояти свою думку, урахування соціальної ролі та комунікативної культури партнера тощо.

3. І останній, третій критерій комунікативної компетенції – інтерактивний; відображає такі показники, як уміння взаємодіяти в групі, виконувати колективні завдання, брати на себе відповідальність, співвідносити свої бажання з інтересами інших; надавати та отримувати допомогу, спокійно реагувати у конфліктних ситуаціях тощо.

На основі вказаних критеріїв та показників було визначено три аналогічні рівні розвитку комунікативної компетенції дітей старшого дошкільного віку: високий, середній, низький. Коротко охарактеризуємо кожен з них.

Старші дошкільники, у яких виявлено високий рівень розвитку комунікативної компетенції, характеризувалися позитивним сприйняттям інших, навичками просоціальної поведінки, спрямованістю на конструктивну взаємодію з дорослими та однолітками, активним спілкуванням, умінням самотужки залагоджувати конфліктні ситуації.

У дітей старшого дошкільного віку із середнім рівнем розвитку комунікативної компетенції простежували домінування спілкування з дорослими, почуття невпевненості у взаєминах з однолітками, схильність розв'язувати проблемну ситуацію з допомогою дорослих або ровесників, відсутність ініціативи у спільній діяльності, вияв як позитивних, так і негативних форм поведінки.

Низький рівень розвитку комунікативної компетенції старших дошкільників спричиняв труднощі в розумінні емоційного стану співрозмовника, малообізнаність із соціальними нормами, ускладнену комунікативну діяльність, підвищену конфліктність, небажання встановлювати конструктивну взаємодію загалом.

Для з'ясування вказаного рівня було використано серію діагностичних завдань. Для достовірності результатів ми застосовували різні методи дослідження: спостереження, бесіди, опитування, проблемні завдання, ігри

тощо. Опишемо деякі завдання і процедури їх виконання відповідно до визначених критеріїв та показників комунікативної компетентності.

Критерій: соціально-перцептивний

Показник: вміння розуміти емоційний стан дітей, котрі поруч.

Завдання: «Дзеркало настрою» [36].

Мета: визначити вміння дітей зрозуміти настрій партнера порівнюючи його з порою року або природним явищем, погодою.

Процедура виконання. Учасники гри по черзі говорять, на яку пору року, природне явище, погоду схожий сьогоднішній настрій свого партнера. Почати порівняння краще дорослому: «Настрій мого партнера схожий на білу пухнасту хмарину в спокійному блакитному небі». Вправа проводиться по колу. Дорослий узагальнює який сьогодні настрій у всієї групи: сумний, веселий, смішний, злий тощо. Інтерпретуючи відповіді дітей, урахуйте, що погана погода, холод, дощ, похмуре небо, агресивні елементи свідчать про емоційне неблагополуччя.

Показник: емоційна спрямованість на однолітків у групі та знання норм соціальної поведінки.

Бесіда: «Способи поширення настрою»

Мета: навчити дитину покращувати собі настрій, розпізнавати емоційні настрої інших, навчитися контролювати свої емоції.

Процедура виконання. Обговоріть із дитиною, як можна самій собі поліпшити настрій. Намагайтеся придумати якомога більше таких способів (усміхнутися собі в дзеркалі, спробувати розсміятися, згадати про щось хороше, зробити добру справу іншому, намалювати собі картинку тощо).

Перед тим, як розпочати використовувати ігри, що описані в цьому розділі, необхідно провести з дитиною невелику бесіду про те, які вона знає емоційні настрої. Дитина повинна пригадати ситуацію, в якій вона відчувала ту чи іншу емоцію, чим був спричинений такий стан, що вона при цьому відчувала. Можна обговорити зовнішні прояви кожного емоційного стану. Запитайте дитину, як вона розуміє слова «емоції», «почуття», коли вони виникають.

Показник: вміння викликати в дітей за віком позитивні емоції.

Гра «Вираз емоцій»

Мета: Розвивати вміння висловити мімікою обличчя здивування, захоплення, переляк, радість, смуток. Закріпити знання українських народних казок. Викликати в дітей за віком позитивні емоції.

Процедура виконання. Педагог читає уривок із української казки «Баба Яга»: «Баба Яга кинулася в хатку, побачила, що дівчинка пішла, і давай бити kota і лаяти, навіщо він не подряпав дівчинці очі». Діти висловлюють жалість. Уривок із казки «Сестриця Оленка та братик Іванко»: «Оленка обв'язала його шовковим поясом і повела з собою, а сама плаче, гірко плаче ...» Діти виражають смуток (сум). Педагог зачитує уривок із казки «Гусі-лебеді»: «І вони прибігли додому, а тут і батько з матір'ю прийшли, гостинців принесли». Діти висловлюють мімікою обличчя радість. Педагог читає уривок із казки «Ріпка»: «Тягнуть – потягнуть, витягли ріпку». Діти висловлюють захоплення. Уривок із казки «Вовк і семеро козенят»: «Козлята відчинили двері, вовк кинувся у хату...» Діти висловлюють переляк. Уривок з української народної казки «Терешечка»: «Старий вийшов, побачив Терешечку, привів до старої – пішло обіймання!» Діти висловлюють радість. Уривок із української народної казки «Курочка Ряба»: «Мишка бігла, хвостиком махнула, яєчко впало і розбилося. Дід та баба плачуть». Діти виражають мімікою обличчя смуток. Наприкінці гри відзначити тих дітей, які були емоційнішими.

Критерій: комунікативний

Показник: надати необхідну інформацію у спілкуванні, вислухати співрозмовника.

Гра «Скажи, який?» [45].

Мета: навчитися відповідати на запитання «який?», «яка?» «яке?»; відрізнити ознаку від дії, розвинути швидку реакцію.

Процедура виконання. Для цієї гри потрібен м'яч. Діти стають у коло, починає вчитель. Він кидає м'яч вибраному гравцю і одночасно називає будь-який предмет, який зараз бачить. Той, хто ловить м'яча, має швидко назвати три ознаки вибраного предмета. Тоді цей гравець кидає м'яча наступному і називає

своє слово. Наприклад, той, хто кидає, називає «дерево», тоді той, хто ловить м'яча, відповідає «високе», «тверде», «зелене».

Важливо звернути увагу дітей на те, що вони можуть обирати тільки те, що бачать у цей момент. У свою чергу, вчитель може підготувати класну кімнату до гри: розставити іграшки, малюнки.

Показник: розуміння дитиною специфіки комунікативної ситуації, вміння вести діалог з дорослими та ровесниками.

Гра «Інтерв'ю» [36].

Мета: формувати в дітей уміння орієнтуватися в навколишньому світі; визначити вміння надавати необхідну інформацію у спілкуванні.

Процедура виконання. «Діти, уявіть собі, що я журналіст, який хоче взяти у вас інтерв'ю для газети чи журналу. Ви повинні уважно послухати запитання, які я буду ставити, а потім правильно й швидко на них відповісти». Кожний із дітей відповідає на запитання, ті запитання, які діти не розуміють, треба пояснити й обговорити колективно.

Запитання інтерв'ю:

1. Як вас звати? (Кожний із дітей відповідає на запитання, якщо дитина замість ім'я називає прізвище, це не вважається помилкою).

2. Скільки вам років?

3. Як звати ваших батьків?

4. Як називається місто, в якому ви живете?

5. Як називається вулиця, на якій ви проживаєте?

6. Який номер має ваш будинок, квартира?

7. Яких тварин ви знаєте? Які з них домашні? Які живуть у наших лісах? (Дитина повинна назвати хоча б по 2 тварини на кожне із завдань).

8. У яку пору року з'являється і в яку пору року опадає листя?

9. Як називається та година дня, коли ви прокидаєтесь, коли обідаєте, коли готуетесь до сну?

10. Перерахуйте предмети одягу, меблі, столові прибори, які ви використовуєте? (Правильна відповідь та, в якій перераховано не менше трьох

найменувань із кожної групи).

Показник: спокійно відстояти свою думку, урахування соціальної ролі та комунікативної культури партнера тощо.

Гра «Безлюдний острів» [36].

Мета: допомогти дітям визначитись з напрямом професійної діяльності враховуючи власні здібності. Обговорити необхідність суспільства в робітничих професіях.

Процедура виконання. «Вас викинуло на безлюдний острів у тропіках. Найближчі 20 років вам не судилося зустрітись з іншими людьми і покинути острів. Організуйте життя на острові за допомогою наданих засобів».

Учасники гри отримують великий аркуш паперу, олівці, маркери, фарби й коробку пластиліну. Потрібно намалювати місце, куди хвилі принесли човен, виліпити «себе» з пластиліну і знайти місце на позначеному острові. Група має організувати своє життя на цьому острові, побут, господарство, управління, кожен самостійно повинен обрати ролі. Ведучий виступає «володарем часу» й оголошує: пройшов день, тиждень, місяць, рік, а також наповнює життя поселенців екстремальними подіями: злива знищила... почалися хвороби... почалося виверження вулкану... тощо. Гру до кінця не програють, оскільки вона не потребує завершення!

Питання до учасників після завершення гри:

1. Як ви почували себе на острові?
2. Що вам найбільше запам'яталося?
3. Який урок для себе ви винесли після гри?
4. Що б ви побажали учасникам?
5. Чи були у вашому житті випадки, коли ви почували себе в ізоляції?

Критерій: інтерактивний

Показник: уміння взаємодіяти в групі, виконувати колективні завдання, брати на себе відповідальність, співвідносити свої бажання з інтересами інших.

Завдання: «Павутилка добра» [45].

Мета: вирішити конфліктні ситуації чи непорозуміння в дитячому

колективі.

Процедура виконання. Діти сідають у коло. Перший гравець тримає клубок ниток. Він кидає його одному з учнів та називає його ім'я, залишаючи кінець нитки в себе. При цьому каже про цього учня щось хороше. Наприклад, що йому в ньому подобається, чи що той вміє найкраще робити. Гравець, що зловив клубочок, повинен, тримаючи нитку, кинути клубочок іншому і теж сказати про нього кілька хороших слів. Діти кидають клубок один одному, доки не утвориться павутина з ниток.

Загальний рівень сформованості комунікативної компетентності дітей старшого дошкільного віку оцінювався кількісно за всіма описаними критеріями. Середній коефіцієнт було отримано шляхом відношення суми отриманих даних за компонентами та їх кількості. Узагальнені кількісні результати вихідного рівня комунікативної компетентності досліджуваних груп (А і Б) відображено в таблиці 2.1.

Таблиця 2.1

Узагальнені кількісні результати вихідного рівня комунікативної компетентності (%)

Група	Рівні		
	Високий	Середній	Низький
Група А	23,9	47,2	24,5
Група В	24,2	50,6	28,3

Як засвідчили експериментальні дані, у дітей старшого дошкільного віку обох груп на констатувальному етапі переважав середній рівень сформованості комунікативної компетентності. Високий рівень у групи А склав 23,9% дітей, а у групі В – 24,2%. З невеликим відхиленням від високого рівня маємо результати низького рівня: група А – 24,5% дітей, група В – 28,3%. Однак у дітей групи «А» аналогічні показники були дещо нижчими, ніж у групі «В», тому групу «А» ми визначили як експериментальну, а групу «В» – як контрольну. Представимо

результати констатувального етапу експерименту у вигляді гістограми.

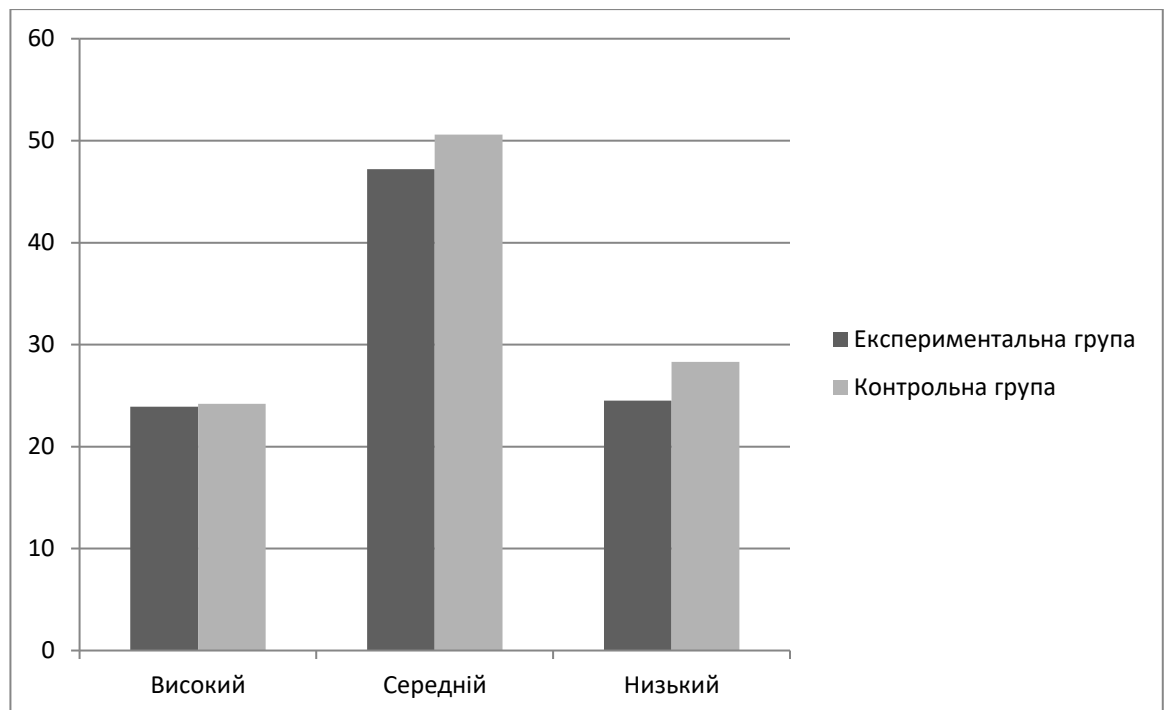


Рисунок 2.1. Рівні сформованості комунікативної компетентності у дітей старшого дошкільного віку

Як видно з рисунка, високий рівень розвитку комунікативної компетенції спостерігався у 23,9% (ЕГ) і 24,2% (КГ) дітей. Ці діти старшого дошкільного віку характеризувалися позитивним сприйняттям інших, навичками просоціальної поведінки, спрямованістю на конструктивну взаємодію з дорослими та однолітками, активним спілкуванням, умінням самотужки залагоджувати конфліктні ситуації.

47,2% (ЕГ) і 50,6% (КГ) вихованців показали середній рівень розвитку комунікативної компетентності. У них простежувалось домінування спілкування з дорослими, почуття невпевненості у взаєминах з однолітками, схильність розв'язувати проблемну ситуацію з допомогою дорослих або ровесників, відсутність ініціативи у спільній діяльності, вияв як позитивних, так і негативних форм поведінки.

Низький рівень розвитку комунікативної компетенції старших

дошкільників (24,5% (ЕГ) і 28,3% (КГ)) спричиняв труднощі в розумінні емоційного стану співрозмовника, малообізнаність із соціальними нормами, ускладнену комунікативну діяльність, підвищену конфліктність, небажання встановлювати конструктивну взаємодію загалом.

Отже, результати констатувального етапу дослідження дали підстави говорити про необхідність підвищення ефективності формування комунікативної компетентності у дітей старшого дошкільного віку. Доречною постає організація і проведення роботи зі впровадження педагогічних умов.

2.2. Дослідно-експериментальна робота з формування комунікативної компетентності дітей старшого дошкільного віку засобами сюжетно-рольових ігор

Гра в старшому дошкільному віці є провідним видом діяльності і водночас важливим ефективним і доступним способом формування та розвитку комунікативних навичок дітей. Саме під час гри вихованці оволодівають нелегким мистецтвом взаємодіяти та спілкуватися з дорослими й однолітками.

Початковий – пропедевтичний етап експериментальної роботи передбачав попередню роботу з вихователями, які були задіяні в експерименті, як-от: ознайомлення вихователів із теоретичними основами і проблемами формування комунікативної компетентності дітей старшого дошкільного віку; напрацювання теоретичних знань і практичних умінь педагогів у формуванні досліджуваної компетенції; проведення семінару «Гра як засіб формування комунікативної компетентності дітей старшого дошкільного віку»; ознайомлення вихователів із показниками комунікативної компетентності дітей старшого дошкільного віку, результатами констатувального етапу експерименту; презентацію системи ігор (за трьома блоками).

План роботи з педагогами передбачав кілька основних напрямків: ознайомлення з теоретичними основами (вітчизняними програмами дошкільля) та

проблемами комунікативного розвитку дітей старшого дошкільного віку; напрацювання теоретичних знань та практичних вмінь педагогів у формуванні комунікативної компетентності.

З цієї метою для вихователів ЗДО, задіяних в експерименті, було організовано кілька зустрічей. На першій зустрічі було заплановано і проведено семінар «Гра як засіб розвитку комунікативної компетенції дітей старшого дошкільного віку», що мав на меті: конкретизувати зміст поняття «комунікативна компетенція» та охарактеризувати особливості її прояву у дітей старшого дошкільного віку, а також з'ясувати роль гри у процесі формування у дітей комунікативних умінь та навичок.

На другій зустрічі педагогів знайомили з показниками комунікативної компетентності дітей старшого дошкільного віку, результатами констатувального етапу експерименту. Під час третьої зустрічі педагоги мали чудову нагоду ознайомитися з системою ігор, спрямованих на розвиток комунікативних вмінь. Це три блоки ігор, ігрових вправ, кожен з яких спрямований на розвиток знань, умінь, навичок, які формують комунікативну компетентність. Остання, четверта зустріч була присвячена питанням організації та керівництва грою.

Організація експериментальної роботи відбувалася до зазначених в моделі педагогічних умов і передбачала три напрями роботи. Це робота з педагогами, робота з предметним середовищем і робота з дітьми. Розглянемо детальніше педагогічні умови і їх реалізацію в рамках моделі формування комунікативної компетентності у дітей старшого дошкільного віку.

Важливою педагогічною умовою досягнення позитивних результатів у формуванні комунікативної готовності є врахування вікових особливостей дітей старшого дошкільного віку, їх індивідуальних рис характеру, потреб і здібностей. Комунікативна готовність дитини до школи являє собою цілісне складне утворення, що складається з трьох компонентів: когнітивного, емоційного, поведінкового.

Когнітивні складові в становленні комунікативної готовності

відображають можливості дитини: до навчання спілкуванню, спостерігаючи за поведінкою оточуючих людей, наслідуючи їх; сприйняття точки зору іншої людини під час певної діяльності, передбачаючи імовірні її дії та прогнозуючи можливі проблеми у міжособистісних стосунках; усвідомлення ціннісно-сміслової сторони спілкування, розуміння якостей, емоцій і почуттів, що сприяють чи перешкоджають взаємовідносинам; критичного, усвідомленого сприйняття інформації у різноманітних ситуаціях [24].

Емоційні компоненти комунікативної готовності дитини представляють: відчуття психологічно сприятливого або несприятливого, комфортного або дискомфортного спілкування; емоційний відгук та співпереживання до іншої людини під час безпосередньої взаємодії; реагування на почуття і дії оточуючих людей, здатність до емпатії; ідентифікація себе серед інших; адекватне сприйняття партнера, уміння емоційно співчувати та підтримувати; саморефлексія дитини та емоційна стабільність під час міжособистісного спілкування; створення і підтримання позитивного емоційного настрою із співбесідником, вміння не лише реагувати на зміну стану партнера, його дій та емоцій, але й передбачати їх [24].

У поведінковому компоненті комунікативної готовності дитини представлено: мету комунікації, ефективні стратегії спілкування залежно від ситуації, продуктивну співпрацю з різними партнерами в групі та команді, виконуючи різні ролі в суспільстві; зрозуміле висвітлення своїх думок, ініціативність, адекватність у спілкуванні; прогнозування можливих результатів комунікативної діяльності, контроль та оцінка [24].

Також педагогічною умовою ефективного формування комунікативної компетенції засобами ігрової діяльності було, забезпечення методичного супроводу формування комунікативної компетенції.

Розберемося, у чому полягає педагогічне керівництво грою, яке сприяє покращенню взаємин дітей, набуттю ними комунікативного досвіду. Як відомо, основним змістом спільних ігор дітей є відтворення взаємин між людьми, їх відношення один до одного. Однак в реальному житті діти інколи спостерігають

й негативні форми спілкування, що потім відтворюють у колективних іграх. Тому педагог повинен уважно спостерігати за спільними іграми дітей. Якщо діти в грі проявляють негативні емоції, почуття, дії, педагогові слід зробити зауваження, включившись в гру змінити її хід в позитивному напрямку.

Педагог виступає рівним партнером у грі, дає можливість розподіляти ролі, висловлювати думку стосовно сюжету гри, заохочуючи цим дітей до діалогу, стимулює розвиток ігор від предметних до сюжетно-рольових. Ефективне керівництво надає грі цілеспрямованого характеру, дії дітей стають узгодженими, рішучими, вони активно проявляють свою ініціативу, вміння домовитись, прийняти спільне рішення.

Особливістю ігор дітей старшого дошкільного віку є те, що рольова поведінка ускладнюється, урізноманітнюється. Тому мета керівництва грою – розвинути гнучкість рольової поведінки, навчити дітей змінювати рольову поведінку, ігрову роль, повідомляючи про це партнерів по грі. Таке вміння дозволить реалізувати різноманітні сюжетно-рольові ігри. Тобто гра буде захоплюючою, цікавою і завжди новою.

Керівництво ігровою діяльністю, яке враховує індивідуальні, вікові особливості дошкільників, активізує інтерес до спільних ігор, відповідно і створює бажання спілкуватись, взаємодіяти з однолітками. Все це сприяє розвитку доброзичливих відносин, позитивної взаємодії з дітьми, що й визначає сформованість соціальнокомунікативної компетенції у дітей старшого дошкільного віку.

Ефективність наступної педагогічної умови (вплив предметно-розвивального середовища на формування комунікативної компетентності дітей старшого дошкільного віку) досліджувалася в ЗДО, які брали участь в експерименті. Створення різноманітного динамічного предметно-ігрового середовища в експериментальних групах ЗДО для стимулювання бажання дітей брати участь в ігровій діяльності. Формами і методами реалізації мети організаційно-мотиваційного етапу слугували: сюжетно-рольові («Кіностудія», «Магазин іграшок» та ін.), режисерські («Життя в лісі», «Невербальна казка»,

«Добрі ельфи» та ін.) і комунікативні («Спільне коло», «Будь ласка», «Сонячний зайчик» та ін.) ігри, обладнання ігрового середовища за зонами сюжетнорольових ігор, режисерських ігор, комунікативних ігор. Використання ігор для перелічених зон (куточків) сприяло оволодінню дітьми суспільними функціями, їхньої здатності моделювати людські стосунки і довколишнє життя, будувати позитивні взаємовідносини («Салон мобільного зв'язку», «Салон краси»), розвитку міжособистісного спілкування («Кіностудія»), уміння виражати дбайливе ставлення до інших («Коли ми захворіли»), розвивати комунікабельність, доброзичливе ставлення один до одного («Назви лагідно», «Комплімент») тощо.

У будь-якому ЗДО дитина отримує необхідний досвід взаємодії з дорослими та однолітками в найбільш значущих для її розвитку сферах життя. Можливості набуття і збагачення такого досвіду збільшуються за умови створення у групі відповідного предметно-розвивального середовища.

Згідно з Базовою програмою розвитку дитини дошкільного віку «Я у світі» створення та вдосконалення розвивального предметного середовища є необхідною умовою навчально-виховного процесу [43].

Наступною та основною умовою формувального етапу експерименту була робота з дошкільниками. Система роботи з формування комунікативної компетентності дітей старшого дошкільного віку базувалась на педагогічному експерименті, який визначив чіткість і цілеспрямованість процесу розвитку комунікативних якостей старших дошкільників та здійснювався нами на формувальному етапі проведеного експерименту.

Отож, завданням формувальної роботи було сформувати в старших дошкільників такі вміння:

- розуміти емоційний стан однолітка і розповісти про нього;
- отримувати необхідну інформацію у спілкуванні;
- вислухати іншого, з повагою віднестись до його думки;
- вести простий діалог з дорослими та однолітками;
- відстоювати свою думку;

- співвідносити свої бажання з інтересами інших людей;
- приймати участь в колективній діяльності (вміння домовитись, поступитись тощо);
- з повагою ставитися до оточуючих;
- приймати та надавати допомогу;
- не сваритись, спокійно реагувати в конфліктних ситуаціях.

Гра як провідна діяльність дошкільників є ефективним методом та засобом реалізації освітніх завдань з усіх напрямів розвитку особистості дитини. Тому засобом реалізації окреслених завдань було обрано сюжетно-рольові, режисерські, комунікативні ігри, ігрові ситуації та ін.

Проаналізуємо детальніше організацію і проведення роботи використання ігрової діяльності з метою формування соціальнокомунікативної компетенції дітей старшого дошкільного віку.

Здійснено педагогічний експеримент, що мав на меті формувати у дітей навички взаємодії та соціальної довіри, виробляти вміння виходити із конфліктних ситуацій, домовлятися, розширювати можливості установаження контактів у різних ситуаціях спілкування; відпрацьовувати навички розуміння себе, інших людей та взаємин між ними; оволодіти вмінням ефективного слухання; усувати комунікативні бар'єри, а також комунікативні навички.

Насамперед він передбачав проведення циклу ігрових занять.

Формувальну роботу з дітьми планували таким чином. Заняття тривалістю до 30 хвилин проводили в час, передбачений для ігрової і самостійної діяльності дітей. Проводились вони в кімнаті для роботи з дошкільниками, базуючись на таких принципах:

- 1) вільної участі: дітям дозволяється брати (чи не брати) участь у грі за власним бажанням, вільно «виходити з гри» та спокійно повертатися;
- 2) взаємоповаги: в групі діють певні правила взаємодії – звертання до учасників має бути поіменне, без використання особових займенників «він», «вона», «вони»; кожна дитина має право висловити свої думки, пропозиції, кожному дитину потрібно вислухати, не перебиваючи її;

3) усвідомлення: на початку заняття дітям пояснюють його мету і структуру. Якщо хтось з дітей не розуміє умови, правила ігрового завдання чи гри, то необхідно пояснити дитини всі незрозумілі моменти;

4) рефлексії: для ефективного закріплення результату заняття після виконання серії ігор підводяться підсумки – діти говорять, що їм сподобалося, чи виникали труднощі під час гри, якого досвіду вони набули.

Кожне заняття починалось з привітання. Це допомагало встановити емоційно-позитивний контакт і сприяло спрямованості дітей один на одного. Привітання адресувалось кожному учаснику ігрового заняття. На перших заняттях привітання ініціював експериментатор. Після особистісно зорієнтованого привітання, віталися із усією групою. Це об'єднувало дітей в єдине ціле, створювало радісний настрій і позитивне налаштування на заняття.

Основна частина займала більшу частку заняття і за змістом реалізувала необхідні завдання педагогічного експерименту. Для цього добирались ігри, які сприяли розширенню сфери усвідомлення почуттів, переживань, правильного вияву емоцій, розвитку комунікабельності, формуванню позитивних зразків спілкування та адекватних способів поведінки в конфліктних ситуаціях.

Метою заключної частини було підведення підсумків, рефлексія того, що було на занятті. Для цього діти з ведучим сідали в коло і обмінювались враженнями. Це підкріплювало відчуття приналежності до групи і закріплювало позитивні емоції від роботи на занятті. Кожне заняття завершувалось ритуалом прощання. Діти прощались один з одним і дорослим.

Під час проведення ігрового заняття намагались створювати атмосферу прийняття дітей: емоційно їх співпереживали, відображали і вербалізували почуття і переживання в зрозумілій для дітей формі, забезпечували умови, що актуалізували переживання дітьми почуття досягнення. Така увага до дітей сприяла становленню довірливих взаємин з дітьми і взаєморозуміння.

Зміст ігрових занять відповідав критеріям досліджуваної компетенції. Система ігор та ігрових вправ розподілялась за трьома логічно пов'язаними блоками. Для більш повної реалізації поставленої мети на заняттях

використовувались ігри з кожного блоку. Розглянемо зміст ігрових занять та використовувані ігри, що сприяли ефективному формуванню комунікативної компетенції у дітей старшого дошкільного віку.

Низький рівень за показником соціально-перцептивного критерію на констатувальному етапі дослідження визначили завдання роботи з формування цих вмінь: розвинути вміння конструктивно, безконфліктно взаємодіяти з оточуючими; навчити спокійно відстоювати свою позицію. Підбирались такі ігри, в умові яких передбачали необхідність поділитись, порадитись, допомогти один одному, поступитися, проявити увагу.

Ще одним завданням формувального експерименту було навчити дітей узгоджувати свої дії з іншими дітьми, знаходити компромісні рішення. Для цього використовували ігри: «Клейовий дощик», «Азбука чомучок», де діти вправлялись у вмінні узгоджувати свої дії з партнерами по грі.

Гра «Клейовий дощик» [36].

Мета: розвиток почуття приналежності до колективу, навчання узгодженості своїх дій з іншими.

Інструкція: Діти стають в одну лінію, кладуть руки на пояс один одному і таким склеєним способом починають рухатись. На шляху їм трапляються перешкоди: треба перескочити через коробки, пройти по імпровізованому містку, проповзти під кріслом, обійти гору тощо.

Також використовувались сюжетно-рольові ігри. Ці ігри розвивають вміння прямо адресувати своє звернення до однолітка, щоб привернути його увагу, запросити до гри; вміння звертатись до іншої дитини на ім'я або за назвою ролі; вміння доброзичливо погодитись з задумом гри, що придумала інша дитина, або в разі незгоди, стримано відмовитись від пропозиції, вмінні ввічливо прийняти відмову однолітка пограти разом, а також зауваження інших дітей стосовно гри; вміння переконливо для однолітка обґрунтувати свої пропозиції і доручення, пояснити необхідність їх виконання, прийняття. Збагачення комунікативного змісту ролі сприяє оволодінню старшими дошкільниками різних способів комунікації і подальшому перенесенню цих вмінь у реальне

життя.

Одночасно з розвитком уміння орієнтуватися в різних емоціях та почуттях дітей вчили виявляти емоційну чутливість до інших людей, розповідати про свої почуття та емоції. Це можна проілюструвати на прикладі гри «Що відчуваєте», «Добрі ельфи».

Гра «Що відчуваєте?» [36].

Мета: формувати вміння передавати словесно свої переживання.

Інструкція: Ведучий говорить будь-яке словосполучення або слово, наприклад: «Іде дощ». Дитина розповідає, що вона відчуває по відношенню до цього. Інші діти слухають, а потім погоджуються, або пояснюють протилежну думку.

Результати констатувального експерименту показали певні труднощі у розумінні емоційного стану інших людей. Невміння зрозуміти чужі емоції, почуття призводять до конфліктних ситуацій, непорозумінь, тому частина ігор були спрямовані на розвиток саме цього вміння: «Дзеркало», «Хвилі».

Особливої уваги при цьому надавали методам формування навичок культури спілкування, набуття соціального досвіду. За умови відсутності конкретних пропозицій з боку дітей, розв'язання перелічених проблемних ситуацій пропонував вихователь, який узагальнював дитячі припущення. Така взаємодія сприяє накопиченню позитивного комунікативного досвіду старших дошкільників.

Таким чином, результатом проведення спеціально організованих сюжетно-рольових ігор стало формування комунікативної компетенції старших дошкільників. Виявлено, що більша кількість вихованців: 1) розрізняють ситуації спілкування, визначають власну мету і мету партнера зі спілкування; 2) розуміють стани і вчинки інших; 3) вибирають адекватні способи поведінки в певній ситуації і вміють змінити її з метою оптимізації спілкування; 4) взаємодіють у запропонованих формах; 5) виявляють ініціативу у встановленні контактів; 6) встановлюють контакт, підтримують розмову на основі елементарних норм і правил; 7) планують спільну діяльність,

підпорядковуюють і контролюють свої бажання, узгоджують думки і дії; 8) задають питання і відповідають на них; 9) засвоюють отриману в простій формі інформацію (уважно слухають, спостерігають); 10) висловлюються в межах заданої теми; 11) передають інформацію засобами знаків, рухів, міміки, пантоміміки; 12) виражають у мові, слові, рухах, жестах власні емоційні переживання.

Джерелом формування комунікативної готовності дітей старшого дошкільного віку до навчання в школі є людські взаємини та спільна діяльність зі значимими іншими (дорослими, однолітками, молодшими та старшими дітьми). Вони пов'язані, з одного боку, з розвитком у дітей чітких та зрозумілих уявлень про різні комунікації, з іншого – формування емоційної чутливості, здатності відгукуватись на різні ситуації.

2.3. Результати дослідно-експериментальної роботи з формування комунікативної компетентності дітей старшого дошкільного віку засобами сюжетно-рольових ігор

На завершальному етапі дослідження було проведено зіставну характеристику сформованості рівнів комунікативної компетенції дітей старшого дошкільного віку порівняно з констатувальним етапом. Її загальний показник у старшого дошкільника визначався згідно з окресленими нами критеріями: соціально-перцептивним, комунікативним та інтерактивним.

Аналіз завдань проведеного контрольного етапу експерименту дав змогу порівняти результати, здобуті на початку і наприкінці дослідження, виявити суттєве значне зростання рівнів комунікативної компетенції дітей з експериментальної групи, а також зміни у контрольній групі. Порівняльні кількісні дані рівнів комунікативної компетенції дітей контрольної та експериментальної груп відображено в таблиці 2.2 і рисунку 2.2.

**Рівні сформованості комунікативної компетенції дітей
експериментальної та контрольної груп (%)**

Рівні	Констатувальний етап		Контрольний етап	
	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
Високий	23,9	24,2	37,8	30,7
Середній	47,2	50,6	52,5	51,4
Низький	28,3	24,5	12	19,5

Одержані та представлені у таблиці 2.2 дані переконливо доводять, що позитивна динаміка зростання цих рівнів є значимою лише в експериментальній групі дітей дошкільного віку; також можна відмітити, що в умовах застосування експериментальної програми досягнуто значного підвищення рівня сформованості розглядуваної комунікативної компетенції.

Аналіз рівневої динаміки засвідчує, що високого рівня соціально-комунікативної компетенції досягли 37,8% дітей експериментальної та 30,7% дітей контрольної груп. Як бачимо, позитивний вплив реалізованої формульованої програми в експериментальній групі виявився у значному підвищенні рівнів сформованості соціально-комунікативної компетенції. Середній рівень на початковому етапі експерименту становив 47,2% (ЕГ) і 50,6% (КГ), тоді як кінцеві результати констатували 52,5% (ЕГ) і 51,4% (КГ). Особливо наочно простежуються зрушення у показниках низького рівня. Якщо на початку експерименту вони дорівнювали 28,3% (ЕГ) і 24,5% (КГ), то на кінцевому етапі ці результати значно знизилися в експериментальній групі (12% (ЕГ)), у контрольній групі становили 19,5%.

Опишемо одержані результати. Дітям експериментальних та контрольних груп було запропоновано завдання, аналогічні тим, що використовувалися на констатувальному етапі експериментальної роботи.

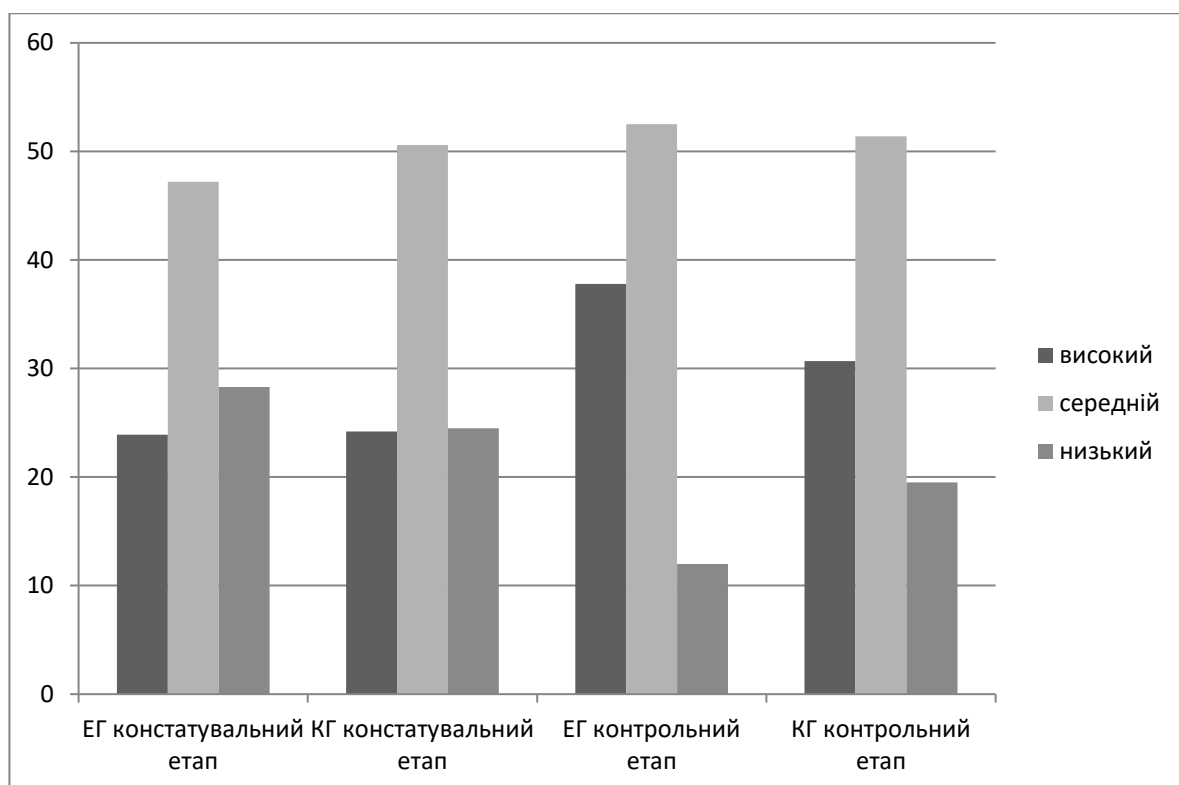


Рисунок 2.2. Рівні сформованості комунікативної компетентності у дітей старшого дошкільного віку (%)

Перша серія завдань була спрямована на виявлення в дошкільників умінь розуміти різні емоційні стани, позитивно сприймати інших, аналізувати ситуацію, а також обізнаності із соціальними нормами.

Збільшилася частка дітей (68,5%), які самостійно правильно визначили емоційний стан. Зменшилася кількість дітей, що не могли передати або впізнати емоцію (до експерименту – 16%, а після – 5%).

Результати виконання діагностичного завдання «Дзеркало настрою» показали, що діти стали зрозуміліше передавати почуття через міміку, жести, використовували правильну інтонацію. Відсоток старших дошкільнят, які мали труднощі у визначенні емоційного стану однолітка, зменшився на 8%.

Аналізовані результати досліджень за першим критерієм до і після експерименту представлено в таблиці 2.2.

Наступна серія завдань була спрямована на виявлення в дітей комунікативних умінь. У межах другого блоку завдань у дітей виявляли вміння вступати в контакт, вести діалог, дотримуватися норм мовленнєвого етикету.

Так, результати контрольного етапу експерименту показують, що частка вихованців, які легко налагоджують спілкування з дітьми та дорослими, ввічливо, спокійно висловлюють свої думки, прохання, вживають ввічливі слова зросла, на 13,4%. А ось відсоток дошкільнят, котрі зазнавали мовленнєвих і комунікативних труднощів, були байдужими до дорослих та однолітків, зменшився з 28,6% до 11%.

Таблиця 2.2

Показники рівня комунікативної компетенції за соціально-перцептивним критерієм після формувальної експериментальної роботи (%)

Рівні	Констатувальний етап		Контрольний етап	
	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
Високий	26,8	28,5	40,2	32,4
Середній	44,7	47,9	50,3	50,1
Низький	28,6	23,5	11	17,9

Проведення гри «Що ти скажеш?» засвідчило збільшення чисельності дітей, які вміють правильно підібрати необхідне слово, вступити в контакт з однолітками, на 12%. Результати завдання «Інтерв'ю» показали, що вихованці сміливіше, активніше відповідали на запитання, поставлені вихователем, їх словниковий запас суттєво збільшився. Логічність і послідовність процесу надання інформації та подальшої її передачі теж проявлялись у більшій частині дітей (48%).

Після сюжетно-рольової гри «Безлюдний острів» ми помітили, що значно збільшилася частка (на 17%) ініціативних дітей, які охоче погоджувалися на керівні ролі, брали участь в обговоренні, висловлювали численні пропозиції, проявляли вміння вислухати іншого, домовитися про спільний результат. Відсоток старших дошкільнят, які не проявляли активності й ініціативності, але були позитивно налаштованими на однолітків і спільну діяльність, залишився майже незмінним. Водночас зменшилася кількість дітей, котрі не вступали в

обговорення: якщо до початку експерименту вони не висловлювали своєї думки, то на контрольному етапі вони вже вербалізували свої погляди, відстоювали їх, – правда, не завжди спокійно.

Проаналізуємо за таблицею 2.3. сформованість комунікативної компетенції старших дошкільнят за комунікативним критерієм.

Таблиця 2.3

Показники комунікативної компетенції дітей старшого дошкільного віку за комунікативним критерієм після формувальної експериментальної роботи (%)

Рівні	Констатувальний етап		Контрольний етап	
	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
Високий	25,8	24,8	35,6	28,8
Середній	44,7	47,9	55,7	50
Низький	30,2	27,5	9	21,2

Як бачимо, в експериментальній групі відбувся значний позитивний перерозподіл дітей щодо рівнів розвитку комунікативних умінь. Якщо на етапі констатувального зрізу він був високим у 25,8% дітей, то на контрольному етапі експерименту – 35,6%. Середній рівень зазначених умінь до початку навчання було виявлено у 44,7% вихованців, на прикінцевому зрізі його було зафіксовано у 55,7% старших дошкільників експериментальної групи. Низький рівень розвитку комунікативних умінь простежено лише у 9% дітей (на констатувальному етапі – 30,2%).

Значних змін, як видно з таблиці, щодо розвитку комунікативних умінь у дошкільнят контрольної групи на прикінцевому етапі експерименту не відбулося. Так, до високого рівня «піднялися» лише окремі діти – 28,8% (до навчання – 24,8%). На середньому рівні опинилися 50% вихованців (47,9%). Дещо зменшилася частка дітей, яким притаманний низький рівень комунікативних умінь. Відносна кількість дошкільників, які перебували на низькому рівні, знизилася до 21,2% (порівняно з 27,5%).

За допомогою завдань третьої серії з'ясовували вміння старших дошкільників ефективно взаємодіяти, долати конфліктні ситуації.

Результати проведеної гри «Павутинка добра» засвідчили підвищення показника стриманості й толерантності в конфліктних ситуаціях. На контрольному етапі експерименту 55% дітей продемонстрували вміння вислухати думку іншої дитини, знайти спільний варіант залагодження конфлікту; 45% старших дошкільників охоче розповідали щось хороше про своїх однолітків. Зменшився відсоток відверто конфліктних дітей (на констатувальному етапі – 25%, а на контрольному – 18%).

Проаналізуємо зміни показників комунікативної компетенції за інтерактивним критерієм, скориставшись таблицею 2.4.

Як бачимо, в експериментальній групі дошкільного закладу відбулися значні зміни щодо вміння ефективно взаємодіяти. Так, частка дітей із високим рівнем цього вміння збільшилася на 20%; із середнім та низьким рівнями зменшилася відповідно на 2,3% та на 16,8%.

Таблиця 2.4

Показники рівнів комунікативної компетенції за інтерактивним критерієм після формувальної експериментальної роботи (%)

Рівні	Констатувальний етап		Контрольний етап	
	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
Високий	20	21,2	37,6	30
Середній	53,4	55,7	51,3	53,3
Низький	27,9	23,4	11,2	16,8

Після проведеного експерименту виявлено зміни у дітей контрольної групи. Так, високий рівень комунікативних умінь показали на 8,9% вихованців більше, ніж в експериментальній групі; середній рівень – на 1,2%; низький рівень – на 6,6% менше.

Спостереження засвідчило, що вихованці стали більше виявляти ініціативність та самостійність в усіх видах діяльності, насамперед в ігровій.

Сюжетно-рольові ігри, що об'єднували своїм сюжетом до дванадцяти дітей, були змістовними та довготривалими. Старші дошкільники прагнули до взаємодії, виявляли ініціативу, пропонували допомогу. У процесі гри, щоб краще порозумітися, дошкільнята казали одне одному: «Я з тобою дружу», «Я з тобою поділюся».

Активність, самостійність та ініціативність дітей виявлялися у пропозиціях одноліткам погратися у різні види ігор, самостійному розподілі ролей з урахуванням спільних інтересів та уподобань, а також, у виборі ігрового матеріалу, розгортанні задуму та сюжету гри. На противагу констатувальному експерименту, відсутні випадки відмови вихованців від участі в різних видах ігор. Експериментальна робота, під час якої дітей продовжували вчити узгоджувати свої дії з однолітками, відрізняти соціально прийнятну поведінку від асоціальної, долати почуття відчуженості та агресії, усувати захисні бар'єри, формувати емоційний відгук, зумовила подолання невпевненості в собі, оволодіння навичками взаємопідтримки, спонукала бачити в однолітках друзів та ігрових партнерів. Дошкільнята легко узгоджували ігрові дії, виконували в іграх соціальні ролі дорослих, передавали у грі особисті риси людей окремих професій.

Суттєвих змін у якісному розвитку соціальної активності дітей контрольної групи не спостерігалось. У них підвищилися показники високого і середнього рівнів комунікативних умінь, зменшилася кількість дітей із низьким рівнем. Вихованці аналогічної якості контрольної групи здебільшого взаємодіяли тільки зі значущими для них дорослими, рідко налагоджували контакти з однолітками чи відмовлялися від участі в іграх, при виникненні конфліктів часто зверталися за допомогою до дорослих, виконували доручені дорослим справи тільки за умови багаторазового його нагадування.

Таким чином, проведена експериментальна робота дала змогу дітям засвоїти культурно-фіксовані засоби і способи орієнтації у сфері розуміння поведінки людей та використовувати їх у практичній взаємодії, сформувати вміння долати проблеми, що при цьому виникають.

Після здійснення експерименту зменшилася кількість дітей, яким були властиві мовчазливість, прагнення до усамітнення, відчуженість та сором'язливість. Вони почали брати участь у різних видах діяльності, охоче спілкуватися з однолітками, позитивно ставитися до взаємодії з іншими.

ВИСНОВКИ

У кваліфікаційній роботі подано теоретичне узагальнення та практичне вирішення проблеми формування комунікативної компетентності дітей старшого дошкільного віку, що полягло в розробці, теоретичному обґрунтуванні та експериментальній перевірці педагогічних умов, які забезпечують ефективне розв'язання вказаної проблеми.

У першому розділі – «Формування комунікативної компетентності у дітей старшого дошкільного віку як педагогічна проблема» проаналізовано стан дослідження проблеми формування комунікативної компетентності дітей старшого дошкільного віку засобом сюжетно-рольових ігор, вивчено компетентнісний підхід до формування комунікативної компетентності дітей старшого дошкільного віку, з'ясовано сутність таких понять як «компетенція», «компетентність», «комунікативна компетентність», «комунікативні вміння», визначено структурні компоненти комунікативної компетентності, схарактеризовано ігрову діяльність як засіб формування комунікативної компетентності дітей старшого дошкільного віку, уточнено зміст поняття «предметно - ігрове середовище».

Встановлено, що гра є важливим засобом не лише розваги, а й творчого пізнання дітьми навколишньої дійсності та їх успішної соціалізації. Ігрова діяльність стимулює інтелектуальний розвиток дітей, оскільки викликає позитивні емоції, бадьорий настрій, життєрадісність. Сприятлива емоційна атмосфера ігрової діяльності підтримує й активізує інтерес дітей до предметів і явищ, які їх оточують. Саме в ігровій діяльності діти активно взаємодіють з однолітками, оскільки їх об'єднують спільна мета, спільні дії для її досягнення, спільні інтереси та переживання.

Виявлено та теоретично обґрунтовано, що процес формування комунікативної компетентності в ігровій діяльності дітей старшого дошкільного віку буде більш результативнішим за таких педагогічних умов: створення в

дошкільній освітній установі розвивального предметно-ігрового середовища; забезпечення особистісно-орієнтованого підходу до дітей в ігровій діяльності; готовності вихователів до формування комунікативної компетентності дітей дошкільного віку та взаємодії закладу дошкільної освіти із сім'єю.

У другому розділі – «Педагогічні умови формування комунікативної компетентності дітей старшого дошкільного віку засобами сюжетно-рольової гри» висвітлено стан формування комунікативної компетентності дітей старшого дошкільного віку засобами сюжетно-рольової гри в теорії та практиці дошкільної освіти; визначено критерії оцінювання, рівні сформованості комунікативної компетентності дітей старшого дошкільного віку; перевірено вміння вихованців застосовувати відповідні способи спілкування з дорослими та однолітками; виявлена здатність старших дошкільників до ефективної взаємодії в групі; визначено педагогічні умови формування комунікативної компетентності старших дошкільників у процесі ігрової діяльності.

Здійснено педагогічний експеримент, що мав на меті формувати у дітей навички взаємодії та соціальної довіри, виробляти вміння виходити із конфліктних ситуацій, домовлятися, розширення можливостей установалення контактів у різних ситуаціях спілкування; відпрацювання навичок розуміння себе, інших людей та взаємин між ними; оволодіння вмінням ефективного слухання; усунення комунікативних бар'єрів, а також комунікативні навички.

Аналіз завдань проведеного контрольного етапу експерименту дав змогу порівняти результати, здобуті на початку і наприкінці дослідження, виявити суттєве значне зростання рівнів комунікативної компетенції дітей з експериментальної групи, а також зміни у контрольній групі.

Після здійснення експерименту зменшилася кількість дітей, яким були властиві мовчазливість, прагнення до усамітнення, відчуженість та сором'язливість. Вони почали брати участь у різних видах діяльності, охоче спілкуватися з однолітками, позитивно ставитися до взаємодії з іншими.

Аналіз результатів дослідницько-експериментальної роботи дозволяє стверджувати, що розроблений педагогічний експеримент і навчально-

методичне забезпечення позитивно вплинули на ступінь сформованості комунікативної компетентності у дітей старшого дошкільного віку засобами засобами сюжетно-рольової гри. Це знайшло відбиток у позитивній динаміці всіх визначених критеріїв і підтверджено методами математичної статистики.

Проведена робота значною мірою вплинула на формування навичок взаємодії, комунікабельності, соціальної активності та ініціативності вихованців. Спостереження за життям старших дошкільників у групі, за різними видами їх діяльності засвідчили, що загальний рівень сформованості комунікативної компетенції підвищився.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Айзенбарт М. Ігрова діяльність у контексті соціально-комунікативних умінь старших дошкільників. *Актуальні питання гуманітарних наук* : зб. наук. пр. молодих вчених Дрогобиц. держ. пед. ун-ту ім. Івана Франка. Дрогобич, 2015. Вип. 9. С. 68–73.
2. Артемова Л. Відображення знань дітей у спільних іграх. *Дошкільне виховання*. 1973. № 9(386). С. 10–14.
3. Артемова Л. В. Формування суспільної спрямованості дитини-дошкільника у грі. Київ : Вища школа, 1988. 60 с.
4. Базовий компонент дошкільної освіти / авт. Кол. : А. Богуш, Г. Беленька, О. Богініч, Н. Гавриш [та ін.]. Київ 2018. 26 с.
5. Базовий компонент дошкільної освіти в Україні / наук. кер. А. М. Богуш. Київ : Видавництво, 2012. 26 с. (Державний стандарт дошкільної освіти України).
6. Базовий компонент дошкільної освіти. 2021. 38 с. URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/doshkilna-osvita/bazovij-komponent-doshkilnoyi-osviti-v-ukrayini> (дата звернення: 04.07.2023).
7. Беленька Г. В. Вихователь дітей дошкільного віку: становлення фахівця в умовах навчання. Київ : Світич, 2006. 304 с.
8. Бібік Н. М. Компетентнісний підхід: рефлексивний аналіз застосування / під заг. ред. О. В. Овчарук. Київ : «К.І.С.», 2004. 112 с.
9. Богуш А., Варяниця Л., Гавриш Н. Діти і соціум: особливості соціалізації дітей дошкільного та молодшого шкільного віку; Науково-дослідний центр з проблем соціальної педагогіки та соціальної роботи АПН України, Луганський над. пед. Університет ім. Т. Шевченка. Луганськ : Альма-матер, 2006. 808 с.
10. Богуш А. М. Компетентнісний підхід до мовленнєвого розвитку дошкільників. *Педагогічна і психологічна науки в Україні*. Т. 2. Дидактика,

методика, інформаційні технології. Київ : Педагогічна думка, 2007. С. 155–170.

11. Бондар С. Компетентність особистості інтегрований компонент навчальних досягнень учнів. *Біологія і хімія в школі*. 2003. № 2. С. 8–9.

12. Бурова А. Гра – ефективний засіб виховання самостійності дітей дошкільного віку. *Вихователь-методист дошкільного закладу*. 2010. № 5. С. 17.

13. Бурова А. П. Організація ігрової діяльності дітей дошкільного віку. Тернопіль : Мандрівець, 2013. 296 с.

14. Виховання дітей раннього віку в закладах дошкільної освіти різних типів: монографія / за наук. ред. Н. В. Гавриш. Кропивницький : ІМЕКС. ЛТД, 2021. 226 с.

15. Волкова Н. П. Професійно-педагогічна комунікація : навч. посіб. Київ : Видавничий центр «Академія», 2006. 256 с.

16. Матвієнко О. П. Історія України. *Нова українська школа: компетентнісне навчання*. 2017. № 19. С. 1–4.

17. Вторникова Ю. С. Комунікативна компетентність у структурі ключових компетентностей громадян Європи. *Витоки педагогічної майстерності* : збірник наукових праць. Полтава, 2011. С. 88–94.

18. Гончаренко А. Сучасний підхід до створення розвивального середовища у ЗДО. *Вихователь-методист дошкільного закладу*. 2010. № 3. С. 44.

19. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник Київ : Либідь, 1997. 376 с.

20. Денисенко О. І. Розвиток навичок комунікабельності у дітей дошкільного віку. Черкаси : ЧОПОПП ЧОР, 2012. 32 с.

21. Душина В. А. Соціалізація дітей старшого дошкільного віку у просторі дитячої субкультури. Харків : ХНПУ, 2012. 69 с.

22. Дятленко Н. Лялька як персона, або нові можливості застосування ляльки в педагогічному процесі. *Вихователь-методист дошкільного закладу*. 2017. № 5. С. 17.

23. Збірник законодавчих і нормативних актів про дошкільну освіту / упорядники К. Л. Крутій, Н. В. Погрібняк. 4-те видання доп. Запоріжжя : ТОВ

«Ліпс» ЛТД, 2005. 336 с.

24. Калмикова Л. О. Розвиток мовлення дітей старшого дошкільного віку : монографія. Київ : Вид-во «ПП Медведєв», 2007. 304 с.

25. Кальченко В. Б. Розвиток комунікативних якостей у дітей сюжетно-рольовими іграми. *Відкритий урок. Дошкільне виховання*. 2004. Вип. 3–4. С. 9.

26. Карасьова К. Самодіяльні ігри дитини. Київ : Шкільний світ, 2011. 128 с.

27. Коментар до Базового компонента дошкільної освіти в Україні : наук.-метод. посіб. / за заг. ред. О. Л. Кононко. Київ : Ред. журналу «Дошкільне виховання», 2003. 244 с.

28. Концепція дошкільного виховання в Україні. Київ : Освіта, 1993. 16 с.

29. Котирло В. К., Титаренко Т. М. Роль дошкільного виховання у формуванні особистості. Київ : Знання, 1977. 48 с.

30. Кудикіна Н. В. Теоретичні засади педагогічного керівництва ігровою діяльністю молодших школярів у позаурочному навчально-виховному процесі : дис. ... д-ра. пед. наук: 13.00.01 / Інститут педагогіки АПН України. Київ, 2004. 404 с.

31. Лаврентьєва Г. Розвивальне предметно-ігрове середовище : європейський досвід та новітні підходи. *Палітра педагога*. 2001. № 4. С. 11–13.

32. Ладивір С. О. Граємо, виховуємо й розвиваємо за системою: школа мислення. *Дошкільне виховання*. 2003. № 2. С. 18–19.

33. Луцан Н. І. Методика розвитку мовлення дітей старшого дошкільного віку за текстами українських народних ігор : автореф. дис. ... канд. пед. наук. : 13.00.02. Одеса, 1995. 18 с.

34. Макаренко А. С. Гра / твори в 7 т. Київ : Радянська школа, 1954. Т. 4. С. 366–376.

35. Максимова О. Формування комунікативної компетентності дитини дошкільного віку як запорука її успішної адаптації до навчання в школі. *Педагогічна освіта: теорія і практика* : зб. наук. пр. Кам'янець-Подільський

нац. ун-т ім. Івана Огієнка ; Ін-т педагогіки НАПН України. Вип. 20 (1–2016). Ч. 2. 2016. С. 229–234.

36. Нечипорук Н. І., Томей О. П. Розвивальні ігри для дошкільників : навч.-метод. посіб. Харків : ВГ «Основа», 2007. 190 с.

37. Новосьолова С. Л. Класифікація дитячих ігор. *Джерело*. 1999. № 2. С. 69–74.

38. Рейпольська О. Д., Гудим І. М., Зайцева Л. І., Луценко І. В., Луценко В. О., Цветкова Г. Г. Освітнє середовище закладу дошкільної освіти : технології проектування : навч.-метод. посібник / за заг. наук. ред. О. Д. Рейпольської. Кропивницький : Імекс-ЛТД, 2021. 222 с.

39. Піроженко Т. Зберегти та розвинути творчу активність дитини. *Вихователь-методист*. 2010. № 5 (травень). С. 9.

40. Пометун О. І. Теорія та практика послідовної реалізації компетентнісного підходу в досвіді зарубіжних країн. Київ : К.І.С., 2004. 422 с.

41. Поніманська Т. І. Дошкільна педагогіка : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. Київ : Академвидав, 2004. 456 с.

42. Постоян Т. Г. Розвиток зв'язного мовлення дітей старшого дошкільного віку в процесі продуктивно-творчої діяльності : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Одеса, 1998. 18 с.

43. Сучасна дошкільна освіта у наукових пошуках студентської молоді : зб. наук. ст / за заг. ред.: О. Л. Кононко. Ніжин : НДУ ім. М. Гоголя, 2021. 170 с.

44. Психологічна енциклопедія / автор-упорядник О. М. Степанов. Київ : «Академвидав», 2006. 424 с.

45. П'ять ігор для дошкільнят з різними типами сприйняття. URL: <https://osvitoria.media/experience/pyat-igor-dlya-doshkilnyat-z-riznymu-tyramy-sprujnyattu/> (дата звернення 18.08.2023).

46. Роговик І. Предметно-ігрове середовище – важливий чинник розвитку творчої особистості дошкільника. *Практика упр. закл. освіти*. 2010. № 1. С. 74–80.

47. Родигіна І. В. Компетентнісно орієнтований підхід до навчання.

Харків : Вид. група «Основа», 2005. 96 с.

48. Байєр О. М., Батліна Л. В., Богуш А. М. Світ дитинства : комплексна освітня програма для дошкільних навчальних закладів / за заг. наук. ред. Л. В. Батліної. Тернопіль : Мандрівець, 2015. 200 с.

49. Седлецька Л. М. Вплив гри на соціальний розвиток дітей дошкільного віку. *Таврійський вісник освіти* : науково-методичний журнал. Херсон, 2012. № 1(37). С 108–115.

50. Ткачук Т. Радість пізнання. *Дошкільне виховання*. 2002. № 9. С. 10–11.

51. Українська мова : енциклопедія. Київ : Вид-во «Укр. енциклопедія» ім. М.П. Бажана, 2004. 824 с.

52. Філімонова Т. В. Дитяча гра в суспільному дошкільному вихованні України : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / ХДУ. Київ, 2003. 190 с.

53. Павелків Р. В. Дитяча психологія : навч. посіб. Київ : Академвидав, 2008. 432 с.

54. Шуть М. М. Гра як фундаментальна технологія виховання людини. *Вихователь-методист*. 2010. № 5 (травень). С. 13.